

**Adquisición del discurso narrativo infantil:  
el mantenimiento de la referencia a los participantes**

**Verónica González Márquez**

## ÍNDICE

1. Introducción	68
2. Antecedentes	69
3. Marco teórico	74
3.1 Mantenimiento de la referencia a los participantes o continuidad de tópico	75
3.2 Cohesión y coherencia	76
3.3 Narración	78
3.4 Literatura para niños	80
3.5 Una propuesta de análisis del mantenimiento de la referencia a los participantes: Bentivoglio (1983)	82
3.6 Anáfora y catáfora	85
3.7 Categorías funcionales y sus expresiones formales: Berman y Slobin	87
4. Metodología	88
4.1 Datos	88
4.2 Categorías analizadas	90
4.2.1 Concordancia	91
4.2.2 Clíticos	92
4.2.3 Pronombres independientes	93
4.2.4 SN sin artículo	95
4.2.5 SN con artículo definido	96
4.2.6 SN con artículo indefinido	96
4.2.7 Adjetivo posesivo	97
4.3 Distancia referencial	97
5. Análisis	98
5.1 Estrategias para presentar a los participantes	98
5.2 Estrategias para hacer referencia a los participantes	101
5.2.1 Estrategias de adquisición temprana	102
5.2.2 Estrategias más recurrentes	104
5.3 Distancia referencial	106
5.4 Estrategias que presentan problemas	111
6. Discusión: resultados en estudios similares	115

Adquisición del discurso	67
6.1 Concordancia de sujeto con verbo o elisión del sujeto	115
6.2 Oposición singular/plural	116
6.3 Estrategias para hacer referencia a los participantes	117
7. Conclusiones	118
BIBLIGRAFÍA	121
Anexo 1. Abreviaturas	125
Anexo 2. Código de identificación de transcripciones	126

## 1. Introducción

La lingüística aplicada tiene como finalidad contribuir a la solución de problemas que tienen que ver con el uso del lenguaje. Según Wilkins, el conocimiento lingüístico es de cuatro tipos: “a) conocimiento de la naturaleza del lenguaje; b) conocimiento del uso del lenguaje que, a su vez, es de dos tipos: los procesos psicolingüísticos involucrados en el uso del lenguaje y los rasgos del lenguaje mismo en uso; c) conocimiento del aprendizaje del lenguaje, y d) conocimiento de los lenguajes” (1998: 38). Mi trabajo se ubica en la intersección entre el conocimiento del uso del lenguaje y el conocimiento del aprendizaje del lenguaje, ya que el objetivo general de este trabajo es investigar cómo los niños van aprendiendo a narrar.

Esta investigación se inserta en la lingüística aplicada, entendiéndola en su sentido amplio, ya que este estudio no ofrece soluciones directamente, pero constituye un paso previo para resolver algunos problemas relacionados con el lenguaje. Entre otras cosas, describe las estrategias que el niño utiliza para resolver el problema de mantener la referencia a los participantes a lo largo de una narración.

En Serra *et al.* se señala que “los niños y las niñas empiezan a ser capaces de producir una narración, organizarla y desarrollarla sin el concurso del adulto a partir de los 5 años de edad. Se trata, sin embargo, de un largo aprendizaje porque se completa a los 10 o 12 años de edad” (2000: 531). Por otra parte, Barriga Villanueva considera que hacia los dos y tres años el niño empieza a narrar y a reconstruir sus experiencias; en el espacio narrativo él acomoda personajes, lugares y tiempos y esta habilidad se consolida hasta después de un largo proceso de cambios y transformaciones (1992: 674).

Muchos investigadores coinciden en que a los seis años el niño ya ha adquirido la estructura básica de su lengua (Karmiloff-Smith 1986; Barriga Villanueva 1992) aunque, señalan, habrá de recorrer todavía un largo proceso de reorganización y reestructuración.

Los teóricos han tratado de entender las propiedades fundamentales de los textos producidos por los niños. Cuando el niño está en los años escolares afirma y termina de desarrollar su capacidad discursiva. Sobre esto, Uta M. Quasthoff (1997: 51) dice que aunque la narración parece ser la primera habilidad discursiva que el niño adquiere, se sigue percibiendo su desarrollo en la adolescencia.

En la producción de una narración cohesiva y coherente intervienen una variedad de habilidades lingüísticas que se reflejan, en parte, en un número de estrategias lingüísticas que se usan con el propósito de hacer referencia a algún participante (nombres, pronombres, entre otras) y que juegan un papel importante en la organización del discurso, por parte del hablante, y en la comprensión del mismo, por parte del oyente. Estas habilidades requieren un entendimiento de las reglas sintácticas, semánticas, funcionales y pragmáticas de los usos de estas estrategias.

Esta investigación es la descripción de un fenómeno discursivo. Se trata de un estudio trasversal de habla infantil que busca observar las diferencias entre las narraciones de niños de cinco, siete y nueve años y un grupo de adultos de Guadalajara, Jalisco. Mi análisis se centrará en un fenómeno de cohesión: cuáles son las estrategias que el niño utiliza para presentar a los protagonistas de un cuento y recuperarlos a lo largo de un tipo específico de narración, el cuento clásico, en este caso *El vestido nuevo del emperador*.

Los principales conceptos que utilizaré a lo largo de esta investigación son: narración, referencia y estrategia para hacer referencia a los participantes y serán definidos en el marco teórico.

## 2. Antecedentes

Los estudios sobre adquisición de las estructuras narrativas y de elementos de cohesión en narraciones infantiles en el español de México son muy pocos, si los comparamos con los estudios realizados en inglés y en otras lenguas. Rebeca Barriga (1990, 1992, 2002), Claudia Reyes (1996), Esmeralda Matute y Fernando Leal (2003), Karina Hess (2003) y César Antonio Aguilar (2003) son un ejemplo de quienes han realizado estudios lingüísticos de diversos aspectos de la narración infantil en México.

Barriga Villanueva (1990) compara las conversaciones de 24 niños de seis y doce años. Utiliza el diálogo como la fuente más natural y el núcleo de la actividad discursiva. Las conversaciones que conforman su corpus giraron en torno a diversos temas: el terremoto de 1985, las elecciones presidenciales, telenovelas, películas, cuentos de terror y otros. Su interés es ver cómo el desarrollo del lenguaje sigue vital y dinámico en los años escolares –de seis a doce años–. Ella analiza: a) sintaxis: subordinada relativa y subordinada causal; b) discurso: expresión de la coherencia y elementos

cohesivos (deícticos, anáforas, tiempo, léxico), y c) expresión de la subjetividad (adjetivos, interjecciones, aumentativos y diminutivos, adverbios).

En otro trabajo (1992), esta investigadora utiliza el mismo corpus y analiza cohesión léxica –isotopías–, uso de artículos determinados e indeterminados, anáforas, deícticos y secuencias verbales en tres tipos de narración: un cuento tradicional, una historia personal y una telenovela.

Finalmente en 2002, Barriga Villanueva publica un minucioso trabajo que comprende algunas de sus investigaciones en el área de adquisición del lenguaje. La investigadora analiza en el nivel de discurso, pragmática y semiótica, semántica y sintaxis de las narraciones infantiles. Su interés es comprobar que, aunque el niño a los seis años ya maneja muchas herramientas lingüísticas, en los años escolares el desarrollo lingüístico continúa. Destaca un punto muy importante que he considerado a lo largo de esta investigación:

Es interesante observar cómo en los estudios de adquisición diversas posturas coinciden en aceptar los seis años como un lugar de llegada, al tiempo que un punto de partida. Seis años son el arribo a lo esencial del lenguaje (Cf. Langacker 1973: 239), a lo básico, a lo fundamental, pero son también el inicio del dominio de aspectos mayores (Cf. Bennett-Kastor 1986: 368) de sutilezas y matices no adquiridos aún (Barriga Villanueva 1992: 675).

Reyes (1996) también considera los seis años como una edad determinante. Ella, por su parte, analiza cuarenta narraciones producidas dentro de un solo turno de habla por cuarenta niños regiomontanos de seis años. Los relatos giran en torno a experiencias personales de los niños. La investigadora busca cuáles son las características –estructuras narrativas, uso de conectivos y referencia nominal, entre otras– de las narraciones producidas por niños de seis años cuya lengua materna es el español y si éstas coinciden con las que se han estudiado en narraciones producidas por niños de la misma edad que hablan otras lenguas.

Por otra parte, Bamberg (1986), Karmiloff-Smith (1986) y Hudson y Shapiro (1991) realizaron estudios sobre la continuidad de la referencia a los participantes en términos de las estrategias de pronominalización que utilizan los niños para referirse a los personajes de sus historias. Bamberg (1986) analiza el cambio de funciones de las formas pronominales de la tercera

persona del singular en narraciones de niños y adultos. Estudió cómo los niños hablantes del alemán de tres a diez años y sus padres establecen la continuidad de la referencia a los dos principales participantes de la historia a lo largo de la narración a partir del libro *Frog, where are you?* de Mercer Mayer (1969). Después, en 1987, analiza los elementos lingüísticos empleados en el mantenimiento de la referencia y el establecimiento de la referencia temporal en 25 narraciones producidas por niños alemanes de tres edades diferentes a partir de las imágenes de un libro.

Annette Karmiloff-Smith (1979) es una de las primeras en estudiar el desarrollo de la adquisición de los aspectos multifuncionales de las habilidades referenciales en narraciones de niños. Ella establece un modelo de desarrollo de tres etapas: la primera se manifiesta lingüísticamente con el uso de un léxico rico, uso deíctico de pronombres y sintaxis correcta; la segunda se caracteriza por el desarrollo del sujeto temático y una evidente organización global, y la tercera presenta una organización global, enriquecimiento léxico y narraciones más detalladas, dice que estas etapas no están relacionadas con la edad sino con el desarrollo cognitivo del niño.

En otro estudio la autora (1986) utiliza un libro con ilustraciones para elicitación de las narraciones de niños –hablantes de francés y de inglés– de tres a doce años de edad. Los niños no podían ver las fotos con anterioridad y tenían que narrar lo que iban viendo. Karmiloff-Smith dice que los niños de tres a cinco años producen descripciones de las fotos que son sintácticamente correctas pero no están conectadas lingüísticamente en una sola unidad narrativa. Los de cinco a ocho años tienen un mejor dominio de la cohesión narrativa, utilizan pronombres para los personajes principales de la historia y para los otros participantes utilizan formas nominales definidas. Por último, los de ocho a doce años utilizan lo que Karmiloff llama una estrategia anafórica completa (1986: 472).

Hudson y Shapiro (1991) analizan las estrategias de cohesión y de coherencia en narraciones producidas por niños a partir de un cuento con ilustraciones y sin texto. Ellos establecen una taxonomía para la categorización de las estrategias de pronominalización: a) estrategia confusa, b) estrategia general, c) estrategia sujeto temático, d) estrategia completamente anafórica, e) estrategia nominal y f) indeterminable.

Maya Hickmann, Henriëtte Hendriks, Françoise Roland y James Liang (1996) estudian cuáles son los determinantes nominales y las estructuras de las cláusulas que los niños y los adultos utilizan para introducir nuevos referentes en narraciones. Su corpus está conformado por narraciones

producidas a partir de dos secuencias de imágenes. Los narradores son sujetos de cuatro edades diferentes: preescolar, siete años, diez años y adultos y su análisis es un estudio comparativo de cuatro lenguas distintas: inglés, francés, alemán y chino mandarín.

En 1999, Hickmann y Hendriks utilizan el mismo corpus para determinar los aspectos específicos y universales del lenguaje de la habilidad de los niños para organizar las relaciones anafóricas y cohesivas en el discurso. Especialmente los usos de las expresiones referenciales y el orden de palabras en el mantenimiento de la referencia de participantes animados.

Berman, Slobin *et al.* (1994) en *Relating events in narrative* analizan los usos de diferentes formas lingüísticas en 264 narraciones de niños de tres, cuatro, cinco, siete, nueve, y once años de cinco lenguas diferentes –inglés, alemán, español, hebreo y turco–, a partir del libro con ilustraciones y sin texto que ya había mencionado *Frog, where are you?* Eugenia Sebastián y Dan I. Slobin hacen el análisis correspondiente al español en tres países distintos: España, Chile y Argentina. De Madrid analizan las narraciones de doce niños de tres, cuatro, cinco y nueve años y de adultos; de Chile y Argentina también doce sujetos por grupo, con dos grupos adicionales: de siete y once años. Los investigadores analizan el tiempo y aspecto verbal, uso de adverbios, orden de palabras, conectividad y elisión del sujeto.

En el estudio correspondiente a los niños que hablan alemán del mismo libro, Bamberg (1994) analiza, entre otras cosas, cómo los participantes del discurso están lingüísticamente codificados, qué tipo de estrategia ocupa con más frecuencia la posición del sujeto: nombre, pronombre o una anáfora cero. Estudia las narraciones de niños de tres, cinco, nueve años y de adultos. En el mismo libro, en el estudio correspondiente al hebreo, Berman y Neeman (1994) también estudian el mantenimiento de tópico y la elisión de sujeto.

Ninah Beliaevsky (1994) trabaja la evolución de la referencia pronominal en cinco narraciones de adultos y 57 de niños de cinco grupos de edades entre los cinco y los diez años a partir de un libro sólo de imágenes. Las narraciones son en inglés. La investigadora divide las referencias pronominales en tres: referencia exofórica irrecuperable, referencia endofórica ambigua y referencia textual completa.

Jisa y Kern (1995) analizan las estrategias de introducción de los agentes temáticos y no temáticos y la capacidad para introducir y relacionar varios personajes en una historia en narraciones en francés a partir de unos



dibujos que conformaban una historia; su corpus fueron 35 narraciones de 35 niños de cinco, siete y diez años.

Gillian Wigglesworth (1997) analiza las estrategias para mantener la referencia a los participantes en las narraciones de cien sujetos de habla inglesa, veinte en cada grupo de edad –cuatro, seis, ocho, diez y adultos–. Para elicitar las narraciones utiliza un libro con ilustraciones. Wigglesworth identifica cinco etapas de desarrollo para mantener la referencia a los participantes en la narración.

Yolanda González de la Torre (2000) analiza 168 producciones de tres tipos diferentes de narración: a) un cuento libre, b) a partir de un libro y c) este último una vez más pero como si el niño estuviera dictando. Los niños son de Guadalajara y tienen tres, cuatro y cinco años, catorce niños de cada edad. Analiza tema, personajes, diálogo, descripción y extensión de las narraciones.

Gloria Cárcamo Mendoza (2000) publica un estudio descriptivo-comparativo de los deícticos empleados por 16 niños en dos edades diferentes en preescolar. Su hipótesis es que los elementos deícticos empleados por el niño en el discurso darán cuenta del grado de egocentrismo de su lenguaje.

Serra *et al.* (2000) presentan un análisis longitudinal de 10 niños españoles desde el primer año de vida hasta los cuatro años, el corpus de Serra *et al.* asciende a más de 350 transcripciones de conversaciones de niños en catalán y castellano. Además, los investigadores incluyen los datos en gallego y vasco de otros investigadores y, todos estos datos, también los comparan con datos en lengua inglesa. Describen el progreso en el aprendizaje del lenguaje, tratan sus bases psicobiológicas y las habilidades e influencias que lo hacen posible. Con respecto a las narraciones orales, concluyen que a los cinco años el niño ya es capaz de producir, organizar y desarrollar una historia sin la intervención de un adulto, aunque seguirán mejorando la técnica hasta dominarla, a los 10 ó 12 años (2000: 531).

César Antonio Aguilar (2003) analiza qué tipo de unidades nominales son empleadas como mecanismos de referencialidad y cohesión entre niños de seis y doce años al construir narraciones orales a partir del libro de imágenes *Frog, where are you?* Su corpus está constituido por 20 niños mexicanos, diez de cada edad.

Los trabajos que se relacionan más directamente con esta investigación son el de Reyes, los de Barriga Villanueva y el de Aguilar, ya que son estudios sobre adquisición basados en narraciones de niños en español de México. Por

tanto, éstos serán el principal punto de comparación de esta investigación. Otros estudios que pueden utilizarse para comparar sus resultados con los del presente estudio son los de Berman, Slobin *et al.* (1994) con respecto a la elisión del sujeto en alemán, hebreo y español.

### **3. Marco teórico**

En esta sección haré una revisión de los conceptos clave sobre los cuales se cimienta esta investigación.

Los trabajos principales que menciono en este apartado son de Givón (1980, 1983), Bentivoglio (1983), y Beaugrande y Dressler (1981). De estos trabajos he tomado las definiciones iniciales de conceptos y, en el caso de Givón y Bentivoglio, su método de análisis, que he aplicado con algunas modificaciones que consideré pertinentes según mi objeto de investigación. De estas definiciones partí para elaborar el cuerpo de conceptos que me sirvieron como base para el análisis del corpus de mi estudio. Aunque estos autores no hicieron estudios de adquisición, establecieron definiciones de conceptos y desarrollaron un método para analizar el mantenimiento de la referencia a los participantes que me ayudó a estudiar los casos que me interesan.

Como ya se indicó, el fenómeno a analizar es un fenómeno textual que es parte de la construcción de la cohesión: la continuidad de tópico o el mantenimiento de la referencia a los participantes. Este proceso consiste en la manera en que el niño o adulto resuelve el problema de presentar a los protagonistas de un cuento y recuperarlos a lo largo de una narración; este proceso será descrito con más detalle en el siguiente apartado.

### 3.1 Mantenimiento de la referencia a los participantes o continuidad de tópico<sup>40</sup>

En esta investigación consideraré “continuidad de tópico” y “mantenimiento de la referencia a los participantes” como dos maneras distintas de llamar al mismo fenómeno; Givón (1983: 10) dice que se trata de la manera en que el hablante resuelve –mediante una serie de estrategias gramaticales y textuales, por ejemplo, pronombres, clíticos– el problema de mantener la referencia a los participantes mientras narra un texto. Por ejemplo, en el siguiente fragmento que tomo de mi corpus sobre *El vestido nuevo del emperador* están subrayadas la primera aparición de uno de los principales tópicos o participantes, el emperador y dos referencias al mismo:

---

<sup>40</sup> Hay distintas clasificaciones relacionadas con el tema de esta investigación. Kibrik (2001: 1123-1141) hace una revisión de los estudios sobre mantenimiento de la referencia en el discurso en distintas lenguas y establece una clasificación de las estrategias lingüísticas que se utilizan para mantener la referencia: estrategias referenciales primarias y estrategias referenciales subsidiarias.

Las estrategias referenciales primarias son las unidades que realizan la referencia *per se*, son elementos nominales. Hay dos tipos fundamentales de estrategias referenciales primarias: SN léxicamente llenos (nombres propios o nombres comunes) y SN reducidos o atenuados (pronombres anafóricos). El grado máximo de reducción es la anáfora cero. Los SN llenos son una clase muy heterogénea y se usan tanto para introducir a personajes como para hacer referencia. Con respecto a las expresiones referenciales reducidas, Kibrik señala que, considerando la acentuación, se pueden distinguir tres tipos formales de expresiones referenciales reducidas en los lenguajes del mundo: a) pronombres independientes (en inglés, *he*); b) pronombres ligados -afijos o clíticos- (típicamente al verbo), y c) formas cero (*ibid.*, p. 1125).

Las estrategias referenciales subsidiarias son las estrategias lingüísticas que ayudan a distinguir entre dos o más referentes activados (por ejemplo el género en inglés, esta categoría -de género- es un componente intrínseco en la elección referencial). No desempeñan la referencia en sí mismas pero son esenciales en el proceso de elección referencial. Hay dos tipos de estrategias referenciales subsidiarias: a) las convencionales o léxico-gramaticales y b) las *ad hoc*, basadas en compatibilidad semántica con el contexto de la cláusula, también interviene el saber enciclopédico, por ejemplo: Juan está sentado y de repente llegó un niño, a) él lo cargó (*he lifted him*), b) ?? él lo cargó (*he lifted him*); no es ambiguo porque alguien carga a alguien más pequeño (*ibid.*, pp. 1125-1130).

Kibrik menciona, además, que el estudio de Givón de 1983 ha influido mucho en investigaciones posteriores; Givón, como Kibrik, propuso también una escala fonológica que comprende las siguientes posiciones: a) anáfora cero, b) pronombres no acentuados c) pronombres acentuados, y d) SN plenos (1983: 18).

- (1) (5/N1/I/F)<sup>41</sup>
1. Esta era un emperador que era bien vanidoso
  2. entonces de repente llegan unos pícaros
  3. que lo querían engañar
  4. que eran malos
  5. y querían robar su dinero

Givón (1980: 302) distingue la noción del tópico en el nivel de la oración, de la de tópico en el nivel del discurso. Explica que cada oración/cláusula presenta una unidad de mensaje, la más común es el verbo con sus objetos – sintagmas nominales–. Esa unidad de mensaje, a nivel de cláusula, es con respecto al tema/tópico. Y el tema/tópico en el nivel de la cláusula es generalmente uno de los sintagmas nominales, que la mayoría de las veces corresponde al sujeto.

Para el investigador, en la continuidad/discontinuidad, las cláusulas/oraciones se encadenan una después de la otra en el discurso/conversación. Esta es una noción más compleja de tópico; no se trata del sintagma nominal del que se habla, sino de los temas/tópicos/sujetos de la conversación o discurso entero.

Dentro del párrafo, dice Givón, lo más común es que haya un tópico que sea el marcador de la continuidad, el *leitmotif*, es el participante que está más involucrado en la secuencia de la acción a través del párrafo y es el más continuo de todos los tópicos mencionados en las cláusulas del párrafo; ese es el tópico primario (Givón 1983: 8-9).

Como estrategia para mantener la referencia a los participantes, entiendo los recursos gramaticales o textuales que utilizan los niños y adultos para presentar y recuperar a lo largo de una narración a los personajes – animados o inanimados: el emperador, los pícaros y el traje.

Para evitar la confusión entre el término *tópico* utilizado en sintaxis como opuesto a *comentario*, y el término *tópico* en el nivel del discurso o texto, que es el que en este trabajo me interesa, de aquí en adelante consideraré como sinónimos *tópico* y *participante*.

### 3.2 Cohesión y coherencia

El mantenimiento de la referencia a los participantes a lo largo de una narración es un fenómeno que va más allá del nivel oracional. El estudio de

---

<sup>41</sup> Véase en el Anexo 2. Código de identificación de transcripciones.

este fenómeno debe tener, por tanto, una perspectiva desde la lingüística del texto o análisis del discurso.<sup>42</sup> En esta disciplina las estrategias para mantener la referencia a los participantes a lo largo de una narración son parte de la cohesión, la primera de las siete normas de textualidad que proponen Beaugrande y Dressler para que un texto sea comunicativo (Beaugrande y Dressler 1997: 35). La cohesión se caracteriza porque:

establece las diferentes posibilidades en que pueden conectarse entre sí dentro de una secuencia los componentes de la superficie textual, es decir, las palabras que realmente se escuchan o se leen. Los componentes que integran la superficie textual dependen unos de otros conforme a unas convenciones y a unas formalidades gramaticales determinadas, de manera que la cohesión descansa sobre dependencias gramaticales [...] Todos los procedimientos que sirven para marcar relaciones entre los elementos superficiales de un texto se incluyen en el concepto de cohesión (Beaugrande y Dressler, 1997: 35-36).

Por otra parte, la coherencia, la segunda norma de textualidad:

regula la posibilidad de que sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante los componentes del mundo textual, es decir, la configuración de los conceptos y de las relaciones que subyacen bajo la superficie del texto. Un concepto es una estructuración de conocimientos (o contenidos cognitivos) que el hablante puede activar o recuperar en su mente con mayor o menor unidad y congruencia. Las relaciones son los vínculos que se establecen entre los conceptos que aparecen reunidos en un mundo textual determinado: cada vínculo recibe una denominación según los conceptos que conecte (Beaugrande y Dressler, 1997: 37).

---

<sup>42</sup> Según Sebastián Bonilla, en su estudio que sirve de introducción al libro *Introducción a la lingüística del texto* de Beaugrande y Dressler, van Dijk dice que los investigadores germanos y holandeses a principios de los setenta usaban el término “texto” en alemán porque no tenían un término transparente para “discurso” y usaban “discurso” cuando escribían en inglés (1997: 9-10). Esto quiere decir que no hay una diferencia teórica entre estos dos conceptos. Siguiendo a Bonilla, en este trabajo consideraré como sinónimos ambos términos.

Los investigadores señalan que la cohesión y la coherencia

son metas operativas que si no se alcanzan podrían bloquear la consecución de otras metas discursivas. No obstante, como sucede de manera notoria en la conversación espontánea, los receptores practican habitualmente cierta tolerancia hacia producciones lingüísticas de sus interlocutores que difícilmente pueden considerarse como cohesionadas y coherentes (Beaugrande y Dressler 1997: 41).

No todos los teóricos distinguen entre cohesión y coherencia. Para Halliday y Hasan, el término inglés “*cohesion*” equivale tanto a los elementos gramaticales como semánticos que hacen que un texto sea comprensible por parte del receptor final. En su libro *Cohesion in English* plantean que la cohesión es un concepto semántico; se refiere a las relaciones de significado que existen dentro del texto<sup>43</sup> (1976: 4).

En resumen, la coherencia ha sido distinguida de la cohesión de la siguiente manera: la cohesión se refiere a los enlaces lingüísticos específicos que crean conexiones entre oraciones, es más gramatical; la coherencia tiene que ver más con el significado, el contenido, el sentido, es general. Un texto coherente es un texto sin contradicciones. Por lo tanto, el fenómeno que analizaré es parte de la cohesión.

### 3.3 Narración

Los textos que conforman el corpus de esta investigación se elicitaron a partir de la narración de un cuento tradicional: *El vestido nuevo del emperador*. Estos textos son relatos de la narración de dicho cuento hechos por niños y adultos de distintas edades.

Escogí la narración de un cuento clásico porque es el discurso ideal para analizar el fenómeno que me interesa: cuáles son las estrategias que utilizan los niños y adultos para presentar a los protagonistas de un cuento y recuperarlos a lo largo del mismo.

Sobre la importancia de la narración, Beaugrande y Dressler (1997: 252) afirman que el texto narrativo se usa “para organizar discursivamente las acciones y los acontecimientos en un orden secuencial determinado”. En este

---

<sup>43</sup> Traducción mía de Halliday y Hasan, 1976: 4.

tipo de texto se encuentran relaciones conceptuales que marcan causa, razón, propósito, posibilidad y proximidad temporal.

Serra *et al.* (2000: 519) definen la narración como “un tipo de discurso largo, extenso, en el que las relaciones entre dos o más acontecimientos diferentes son descritas de manera que se pone de manifiesto que existe una relación entre ellos, ya sea temporal, causal o de cualquier otro tipo”.

Van Dijk (1980: 6) dice que un hablante debe ser capaz de reconocer un cuento cuando lo oye, distinguir entre un cuento y un “no cuento”, y de producir un cuento. Esto significa que debe conocer de manera implícita las categorías y reglas que definen un discurso narrativo y ser capaz de usarlas estratégicamente en los procesos de producción y comprensión. Esto implica, como lo señala Barriga Villanueva (2002: 37), un largo proceso de aprendizaje de herramientas lingüísticas y cognitivas que se logrará a lo largo de los años escolares del niño.

Álvarez nos dice que el autor de una narración activa elabora:

un código sintáctico y semántico, en parte ya regulado y en parte inventado, dentro de una situación comunicativa determinada, pero sin perder de vista que el receptor ha de establecer ese mismo código, a partir de las informaciones recibidas. El receptor, por lo tanto, está presente de alguna forma en el quehacer del autor. Éste le obliga a recorrer la trayectoria que se ha trazado (1998: 12).

Por otro lado, Hudson y Shapiro (1991: 91) hacen una clasificación de las narraciones. Los investigadores describen tres géneros narrativos. El primero son los guiones narrativos, que son las descripciones generales de lo que pasa comúnmente en un evento. El segundo son las narraciones personales, que son las que nacen de una experiencia pasada del narrador, y el tercero son las historias, relatos narrativos ficticios que pueden ser inventados o renarrados. *El vestido nuevo del emperador* forma parte de este último: es un relato ficticio.

En el libro editado por Bamberg (1997), *Narrative development. Six approaches*, encontramos más información sobre las narraciones; este libro ofrece diversas perspectivas con respecto a la metodología que los investigadores han empleado para estudiar cómo los niños aprenden a narrar historias.

### 3.4 Literatura para niños

Lo que caracteriza a todos los cuentos, afirma Gillig (2000: 21-22) es que “pertenecen a la literatura narrativa, relatan hechos que tienen un principio, un desarrollo y un final en el tiempo del relato que se enuncia.[...] se desarrolla siempre en el pasado, expresado por los tiempos del copretérito y del pretérito”. Habría que agregar que en los cuentos maravillosos hay personajes sobrenaturales.

Hasta fines del siglo XVII “la literatura para niños conoce su verdadero auge, porque no existía nada antes, excepto dos o tres libros didácticos en Inglaterra y en Francia, en el siglo XVI, a pesar del nacimiento de la imprenta 250 años antes” (*ibid.*, p. 32).

Charles Perrault (1628-1703) fue el primero en publicar, en 1697, en Francia, *Histoires ou contes du temps passé* (*Historias y cuentos del pasado*), más conocido como *Contes de ma mère l'Oye* (*Los cuentos de la mamá gansa*), por la ilustración que tenía en la portada; son cuentos procedentes de la tradición popular. Gracias a Perrault conocemos *La Cenicienta*, *La Bella Durmiente del bosque*, *Caperucita Roja*, *El Gato con Botas*, *Pulgarcito* y *Barba Azul*, entre otros.

Los hermanos Wilhelm (1786-1859) y Jacob Grimm (1785-1863), tradujeron y adaptaron los cuentos de Perrault al alemán y publicaron por primera vez en 1812 *Kinder- und Hausmärchen* (*Los cuentos de la infancia y del hogar*); hubo varias reediciones en las que fueron agregando los cuentos que iban recopilando; la edición definitiva contiene 200 cuentos. Los cuentos maravillosos tradicionales que conocemos de ellos son: *Blancanieves*, *Cenicienta*, *La bella durmiente*, *Hänsel y Gretel*, *El enano saltarín* y *Los doce hermanos*, entre otros.

En cambio, Hans Christian Andersen (1805-1875), escritor danés y autor del cuento *El vestido nuevo del emperador*, es creador de nuevas historias en la forma tradicional de cuento maravilloso como *El patito feo*, *Las zapatillas rojas*, *La princesa del guisante*, *la sirenita* y *El soldadito de plomo*, aunque algunos de sus cuentos también estén inspirados en la tradición oral, como *La princesa y el gigante* o *El compañero de viaje*. Su primer libro de cuentos publicado en 1835 es *Aventuras contadas a los niños*. Publicó en total 156 cuentos. *El vestido nuevo del emperador*, originalmente conocido como *Keiserens Nye Klæder*, fue publicado en 1837 como parte de *Eventyr, Fortalte for Børn* (*Cuentos de hadas contados para niños*).



Vladimir Propp es conocido porque hizo un estudio muy minucioso del cuento popular. Propp define al cuento desde el punto de vista de su estructura:

llamaremos cuento a todo proceso que, partiendo de un daño (x) o de una falta (x), llega, después de haber pasado por funciones intermedias, a bodas (N) u otras funciones utilizadas como desenlace. Estas funciones finales pueden ser una recompensa (Z), una conquista o eliminación de un daño (E), lograr escapar a una persecución (S), etc. Hemos dado a estos procesos el nombre de movimientos. Cada nuevo daño, cada nueva falta, crea un nuevo movimiento. Un cuento puede estar compuesto de varios movimientos (1928/1989: 141).

El investigador (*ibid.*, p. 37) propone una morfología del cuento “una descripción del cuento según sus partes constitutivas y según las relaciones de esas partes entre sí y con el conjunto.” Dice que los cuentos otorgan idénticas acciones a personajes diferentes. Lo que permite estudiar los cuentos según las funciones de los personajes. Por función entiende “la acción de un personaje, definida desde el punto de vista de su alcance significativo en el desarrollo del relato” (*ibid.*: 40).

Propp describió las siguientes cuatro fórmulas para los cuentos:

I. Los elementos constantes, estables, del cuento están constituidos por las funciones de los personajes, independientemente de la identidad del actor y de su modo de obrar. Forman las partes constitutivas fundamentales del cuento. [...] II. El número de funciones conocidas en los cuentos populares fantásticos es limitado. [...] III. La sucesión de las funciones es siempre idéntica. [...] IV. Todos los cuentos fantásticos tienen una estructura del mismo tipo (*ibid.*, pp. 40-42).

El investigador (*ibid.*, pp. 48-92) encuentra y describe 31 funciones de los personajes distintas. Las funciones de Propp que se dan en *El vestido nuevo del emperador* son cinco: a) el antagonista trata de engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes, b) la víctima se deja engañar y así ayuda involuntariamente al enemigo, c) el antagonista perjudica o causa un daño a

un miembro de la familia, d) el daño inicial es reparado y e) el falso héroe, o el antagonista, es desenmascarado.

Una clasificación del cuento, muy vieja pero todavía válida, es la que Antti Aarne y Stith Thompson hicieron (1928/1961). En su clasificación internacional de los cuentos populares, los dividen en: a) cuentos de animales, b) cuentos propiamente dichos, c) cuentos graciosos y d) cuentos enumerativos o circulares. Los investigadores dicen que los cuentos propiamente dichos, que son los que aquí nos interesan, se dividen en a) cuentos maravillosos, b) cuentos realistas o novelas, c) historias de ogros y d) cuentos religiosos distintos de las leyendas (citado en Gillig 2000: 23).

*El vestido nuevo del emperador* se puede clasificar como cuento realista, de estructura similar al cuento maravilloso, pero sin intervención de lo sobrenatural. En este cuento encontramos lo que Propp denomina “adversario engañado” (1989: 29). Habría que añadir que este cuento contiene una moraleja al estilo de una fábula, aunque difiere de la acepción estricta de este género en que sus protagonistas no son animales.

El aspecto de *El vestido nuevo del emperador* que voy a analizar es un fenómeno de cohesión: el mantenimiento de la referencia a los tres participantes principales: el emperador, los pícaros y el vestido nuevo del emperador, a lo largo de las narraciones de los niños y los adultos.

### **3.5 Una propuesta de análisis del mantenimiento de la referencia a los participantes: Bentivoglio (1983)**

Paola Bentivoglio (1983) aplica a los datos que conforman su corpus – narraciones en español de tres grupos de adultos de tres países: Chile, Venezuela y México– el análisis que Givón propuso para el ute, lengua de la familia yutoazteca, con algunas modificaciones. Este análisis establece que, en cualquier idioma, el hablante cuenta con un número de estrategias para mantener o no la continuidad de un tópico determinado. La investigadora encuentra las siguientes unidades lingüísticas con función de mantener la continuidad de tópico en español (1983: 263-299).<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> No todas las construcciones que Bentivoglio encontró son relevantes para mi estudio porque su investigación tiene diferencias fundamentales con la mía: ella sólo analiza narraciones de adultos; analiza un solo turno de habla y sus entrevistados no narran una historia completa. Además, los textos analizados son subgéneros narrativos distintos, el de ella es la narración de una experiencia y el mío es la narración de un cuento clásico.

- |   |  |
|---|--|
| 1. Distancia verbal y pronombres átonos                                     | <i>ella se la <u>llevó</u></i> <sup>45</sup>                             |
| 2. Pronombres tónicos   | <i><u>él</u> y sus amigos venían</i>                                     |
| 3. Pronombres tónicos o sintagmas nominales y clíticos correferenciales     | <i><u>le</u> saluda <u>al</u> policía <u>complacerlo</u> a <u>él</u></i> |
| 4. Sintagmas nominales definidos  |  |
| a) Sintagmas nominales no modificados y definidos                           | <i>entonces <u>el</u> señor le dio por detrás</i>                        |
| b) Sintagmas nominales modificados y definidos                              | <i>se fue ella a visitar a <u>su</u> marido</i>                          |
| c) Sintagmas nominales definidos y modificados por una cláusula de relativo | <i><u>este</u> médico, <u>que</u> era <u>el</u> médico internista</i>    |
| 5. Nombres propios  | <i><u>Brasil</u> o <u>Guzmán</u></i>                                     |
| 6. Existenciales y presentativos  | <i>luego <u>hay</u> la otra chica</i>                                    |
| 7. Orden de palabras  | <i>V-S o S-V</i>   |

Bentivoglio dividió en cláusulas el texto analizado y asignó un valor a cada estrategia encontrada en las cláusulas, según tres parámetros diferentes, propuestos por Givón:

- 1) Distancia referencial. Representa la continuidad/discontinuidad de un tópico o participante, cuando consideramos las cláusulas que preceden a la que contiene la estrategia analizada.

Givón (1983: 13-14) propone este parámetro para determinar el vacío entre la ocurrencia anterior de un tópico o referente en una cláusula en el discurso y la ocurrencia del mismo tópico en la cláusula analizada. El vacío se expresa en términos de número de cláusulas a la izquierda. El valor mínimo que puede ser asignado es de 1 cláusula, que es el grado mayor de continuidad. Ya que es imposible trabajar con el infinito, es necesario poner un límite –que puede cambiar en cada estudio–. Givón utilizó en su estudio del ute el límite arbitrario de 20 cláusulas a la izquierda. Cuando un tópico no aparece en ese rango se asigna automáticamente el valor de 20 y se asume como discontinuo.

- 2) Persistencia. Corresponde a la persistencia de un referente (SN) dado en las cláusulas que siguen a la que contiene la estrategia analizada. La persistencia se mide, dice Givón, en términos del número de cláusulas a

---

<sup>45</sup> Los ejemplos fueron tomados de los datos del corpus de Paola Bentivoglio.

la derecha, en el discurso que sigue a la cláusula analizada. El valor mínimo que puede ser asignado es cero, lo que significa que el argumento decae inmediatamente, es la persistencia más baja. En este caso no hay límite en el valor máximo asignado (Givón 1983: 14-15).

- 3) Ambigüedad. Da cuenta de que la referencia de un tópico dado puede ser tanto única como no única (por ejemplo, ambigua). Este parámetro sólo tiene valor binario: 1 (uno) para una referencia única y 2 (dos) para referencia no única. Así lo utiliza Bentivoglio, no Givón (1983: 14).

En esta investigación utilizaré sólo el primer parámetro, el de distancia referencial, los otros dos no los consideraré. El segundo parámetro, el de persistencia, me parece que es muy parecido al primero, hay una relación entre distancia referencial y persistencia, como se puede deducir de lo expuesto. Por último, los resultados que podría obtener utilizando el tercer parámetro, de ambigüedad, no son relevantes para esta investigación, ya que en el cuento *El vestido nuevo del emperador* hay más de un tópico o participante, por tanto, no encontraría nunca una referencia única.

Givón, además, sitúa los recursos que los hablantes de ute utilizan para mantener la continuidad de tópico en una escala que va de máximo a mínimo de continuidad:

Más continuo/tópico accesible



anáfora cero  
 pronombres no acentuados o concordancia gramatical  
 pronombres independientes / acentuados  
 sintagma nominal definido dislocado a la derecha  
 sintagma nominal definido ordenado normal  
 sintagma nominal definido dislocado a la izquierda  
 topicalización contrastiva  
 construcciones focal  
 sintagma nominal indefinido

Más discontinuo/tópico inaccesible<sup>46</sup>

En el análisis correspondiente a la distancia referencial de los datos que conforman mi corpus utilizaré esta escala como parámetro para comparar mis datos.

<sup>46</sup> Traducción mía de Givón, 1983: 17.

### 3.6 Anáfora y catáfora

El mantenimiento de la referencia a los participantes es un sistema que supone procesos textuales como la anáfora y la catáfora. Las estrategias que los niños utilizan más para mantener la referencia a los participantes tienen función anafórica.

La anáfora para Beaugrande y Dressler es un fenómeno que “consiste en utilizar una forma pronominal después de la expresión correferente” (1997: 107). Anáfora es un concepto funcional que engloba todas las estrategias para mantener la referencia a los participantes: clíticos, pronombres, adjetivos posesivos, etc. Estoy de acuerdo con estos autores en que “la organización anafórica del texto suele ser el modo más habitual de construir la correferencialidad (primero aparece la expresión referencial y, después, se introduce una remisión anafórica)” (*ibid.*, p. 107).

Para Paul Werth la anáfora es una relación semántica entre una entidad A, que puede ser lingüística o no, y otra B, que tiene que ser lingüística, así en algún texto la palabra B corresponde a A; A es el antecedente y B es la anáfora (1984: 61-62).<sup>47</sup> El investigador distingue como tipos de anáfora: pronombres, utilización de determinadores definidos, epítetos, anáfora cero y repeticiones (*ibid.*, pp. 174-179).

Un ejemplo de anáfora lo encontramos en el siguiente texto de mi corpus. En la cláusula (4) la narradora presenta a “unos muchachos” y después no los vuelve a mencionar, sin embargo, encontramos anáfora en la cláusula (6) “les”, con un clítico de objeto indirecto, en la cláusula (8) “hicieran”, en la cláusula (9) “empezaron” y en la cláusula (10) “estaban”, estos tres casos son también anafóricos, de concordancia sujeto-verbo (elisión de sujeto o anáfora cero). Por el morfema de número sabemos que se trata de los muchachos, es decir, de los pícaros.

- (2) (9/N2/I/F)
1. Había una vez un emperador
  2. que le gustaba mucho usar / vestidos
  3. y siempre estaba viéndose en el espejo /
  4. un día llegaron unos / este e muchachos a decirle
  5. que le iban a tejer un / este vestido
  6. entonces el emperador les dijo
  7. que que estaba bien

---

<sup>47</sup> Traducción mía de Werth, 1984: 61-62.

8. y que sí se lo hicieran
9. entonces lo empezaron a hacer
10. pero parecía que no estaban haciendo NADA /

La catáfora “consiste en utilizar una forma pronominal antes de la expresión correferente” (Beaugrande y Dressler, 1997: 107). Dicen los investigadores que la catáfora funcionará mejor “cuando la distancia entre la forma pronominal y la expresión correferente se mantenga dentro de unos límites razonables, por ejemplo, oraciones contiguas” (Beaugrande y Dressler, 1997: 107-108).

En el siguiente fragmento de narración hay un ejemplo de catáfora. En la cláusula (11) encontramos la primera referencia al vestido con un clítico de objeto directo, después otra también con un clítico de objeto directo en la (13). Encontramos el sintagma nominal hasta la cláusula (15).

(3) (7/N2/I/F)

N:

1. Había una vez un emperador
2. que era muy vanidoso //
3. y que / quería muchos vestidos
- 4a. y que luego llegaron dos ¿qué?

I: ¿Pícaros?

N:

- 4b. pícaros
5. y le dijeron
6. que // que ellos sabían e / hacer muchos vestidos /

I: Mjm

N:

7. y luego que ss aaa / que le dijeron
8. que ellos podían hacer vestidos

I: [Mjm]

N:

9. [y y] luego lo engañaron
10. y /// ellos no sabían hacer
11. y lo mandaron a hacer //

I: ¿Y luego?

N:

12. y luego dijeron los dos pícaros

13. que // que solo lo podían ver los listos //

I: Ajá

N:

14. al último nadie se atrevía a decirlo

15. porque ese vestido era para los listos

16. y luego al último que una niña gritó

Givón (1980: 302-303) dice que, en términos de continuidad de tópico, dependemos del criterio del hablante en cuanto a qué tan fácil o difícil es para el oyente identificar únicamente al sintagma nominal como tópico; las construcciones o partículas marcadoras de tópico por medio de las cuales el hablante se asegura de que el oyente pueda identificar a los participantes del discurso son pronombres, anáforas, marcadores definidos, demostrativos y otras.

### **3.7 Categorías funcionales y sus expresiones formales: Berman y Slobin**

Berman y Slobin (1994) proponen cinco categorías funcionales que proporcionan un marco de trabajo analítico estándar para estudiar las narraciones infantiles. Por “función” entienden los papeles que juegan las formas para expresar las características estructurales de los eventos en las narraciones. Cada una tiene implicaciones para la adquisición y uso de tipos de formas particulares.

Si bien ellos no estudian el mantenimiento de la referencia a los participantes, sí mencionan las formas referenciales, que están directamente relacionadas con mi investigación; las ubican en la perspectiva. Además, afirman que el tópico elidido, también relacionado con este trabajo, pertenece a la categoría funcional de conectividad.

Las categorías funcionales y las formas lingüísticas asociadas que establecen Berman y Slobin son las siguientes:

*Temporalidad.* La expresión de una ubicación de eventos en la línea del tiempo, relaciones temporales entre eventos, configuración temporal de eventos, expresado con: marcadores de tiempo y aspecto en el verbo, marcadores léxicos de aspecto (partículas, verbos y adverbios), conjunción y subordinación temporal.

*Unión de eventos.* La codificación de componentes de eventos en expresiones relativamente compactas o extendidas, expresado con: verbos y satélites (especialmente verbos de acción y partículas locativas), frases en aposición, verbos con forma no finita (participios y gerundios).

*Perspectiva.* La selección entre tópico y foco, fondo y figura, relaciones agente-paciente, expresado con: alternación de tipos de voces de verbos (activa, pasiva, media), variación pragmática del orden de las palabras, formas referenciales (NP, pronombres, anáfora cero), marcadores de tópico.

*Conectividad.* La unión del tejido del discurso narrativo, expresado con: conjunción y subordinación sintáctica (conjunciones subordinantes, cláusulas de relativo) formas de verbos no finitas, nominalizaciones, tópico elidido.

*Estilo narrativo.* Establecer un nivel personal de discurso (por ejemplo, coloquial, enfático [*racy*], formal [*matter-of fact*], literario, poético), expresado con: todos los mecanismos mencionados con anterioridad, además de opciones léxicas, prosodia, tiempo y demás (*ibid.*, pp. 19-20).<sup>48</sup>

## 4. Metodología

### 4.1 Datos

Para obtener los datos hice grabaciones de narraciones de niños de cinco, siete y nueve años y de un grupo de adultos. La selección de las edades tiene que ver con la idea de que hay cambios en el lenguaje de la etapa preescolar (cinco años) a la escolar (siete años); seleccioné a los niños de nueve años para analizar si la diferencia de dos años, entre los cinco y los siete, era igual que la existente entre los siete y nueve años. Por último, los adultos son un parámetro de comparación de lengua ya adquirida.

Realicé las grabaciones en tres colegios de la ciudad de Guadalajara: La Casona, El Ideo –Investigación y Desarrollo de Occidente– y la Escuela de Aprender, los tres de educación personalizada, aunque con distintos métodos educativos. El Ideo basa su metodología educativa en los materiales y ambiente de aula de María Montessori. La Escuela de Aprender utiliza el método de educación personalizada de Pierre Faure. La Casona, en cambio, practica un sistema educativo al que llaman socioconstructivismo creativo; en este sistema el sujeto va construyendo el conocimiento y trata de alcanzar su nivel próximo superior. Parte de la idea de que cada niño tiene un potencial; este sistema trata de que el niño se mantenga en su máximo nivel posible, por

---

<sup>48</sup> Traducción mía de Berman y Slobin, 1994: 19-20.



lo tanto, el niño no se evalúa de acuerdo con otros niños, sino de acuerdo a sus logros individuales.

El nivel socioeconómico de las familias de los niños de estos colegios es de clase media y el nivel educativo promedio de los papás y las mamás es de licenciatura, todos los papás son profesionistas y el 21.3 % de las mamás no son profesionistas y se dedican al hogar.

El criterio para seleccionar a los niños participantes fue que tuvieran la edad requerida y que no tuvieran problemas de aprendizaje ni de lenguaje, con lo que se pretendía que su habla fuera lo más estándar posible. Para seleccionar a los adultos, el criterio era que fueran profesionistas y padres de familia.

En la muestra definitiva se seleccionaron 24 narraciones de niños y cuatro de adultos, 50 % son de mujeres y 50 % son de hombres. El corpus final está conformado por 28 narraciones: ocho narraciones de niños de cinco años, ocho de niños de siete años, ocho de nueve años y cuatro de adultos.

<b>Cuadro 1. Muestra</b>			
	Casona	Ideo	<i>Escuela de Aprender</i>
Niños de 5 años	2 narraciones	5 narraciones	1 narraciones
Niños de 7 años		3 narraciones	5 narraciones
Niños de 9 años		4 narraciones	4 narraciones
Adultos:	4 narraciones		

Procedí de la siguiente manera: llamé a los niños de dos en dos y les expliqué cómo se iba a trabajar. Yo les leería el cuento *El vestido nuevo del emperador* y ellos tendrían que poner mucha atención porque luego tendrían que renarrar el cuento ante una grabadora. Al final, todos escucharíamos los cuentos grabados y los niños decidían quién lo había contado mejor.

Seleccioné el cuento clásico *El vestido nuevo del emperador* porque se trata de un cuento largo, con más posibilidades de que los niños produjeran una narración más extensa; además, es un cuento con muchos personajes, factor importante para un análisis como el que realicé, ya que tuve la opción de seleccionar a los tres más mencionados en las narraciones de los niños y los adultos.

Los niños que participaron en esta investigación no están en el período temprano de adquisición, es decir hasta los cuatro años, sino en el tardío, de niños de cinco años o más. Con respecto al desarrollo lingüístico de

Brown (1973) se podría decir que los niños de los tres grupos de este análisis ya superaron la quinta etapa, la de coordinación de oraciones simples y relaciones proposicionales.

#### 4.2 Categorías analizadas

El análisis de los datos lo hice con base en el estudio que Bentivoglio (1983) realizó del español coloquial en “Continuidad y discontinuidad de tópico en el discurso: un estudio del español hablado en Latinoamérica”, específicamente en Caracas, Santiago de Chile y la Ciudad de México, a su vez basado en Givón (1980) y expuesto en el apartado 3.5 (Una propuesta de análisis del mantenimiento de la referencia a los participantes: Bentivoglio, 1983).

Dividí los textos en cláusulas y las numeré. Existen muchas definiciones de cláusula, yo me basaré en el concepto de cláusula que Beaugrande y Dressler proponen porque me parece que establecen, de manera muy clara, las diferencias entre sintagma, cláusula y oración; los investigadores distinguen:

en primer lugar, el sintagma (compuesto por un núcleo modificado al menos por un elemento dependiente), en segundo lugar, la cláusula (una unidad compuesta al menos por un sustantivo o un sintagma nominal que concuerda con un verbo o un sintagma verbal) y, en tercer lugar, la oración (una unidad compuesta al menos por una cláusula independiente) (1981/1997: 90).

Elegí únicamente los tres participantes principales, que son también los más mencionados en las narraciones: el emperador, el traje y los pillos. En las siguientes secciones describiré las categorías identificadas para introducir y mantener la referencia a los participantes, así como la manera en que medí la distancia referencial en dicho proceso.

Las categorías gramaticales<sup>49</sup> que me sirvieron para clasificar y contar las estrategias empleadas por los niños y los adultos son las siguientes:

---

<sup>49</sup> Consulté básicamente tres gramáticas para esta sección: la *Gramática de la lengua española* de Emilio Alarcos Llorach (1994/1996), la *Gramática española* de Juan Alcina Franch y José Manuel Blecaua (1975/2001) y la *Gramática descriptiva de la lengua española*, dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte (1999/2000)

1. Concordancia:
  - a) sujeto-verbo; b) nombre-adjetivo.
2. Clíticos
  - a) objeto directo; b) objeto indirecto; c) clítico correferencial.
3. Pronombres
  - a) personales; b) demostrativos; c) cuantitativos existenciales; d) numerales.
4. SN
  - a) SN = N; b) SN = N mod; c) SN = N mod + Cl rel.
5. SN Definido
  - a) no mod; b) mod; c) SN definido + Cl rel; d) SN definido mod + Cl rel.
6. SN Indefinido
  - a) no mod; b) mod; c) SN indefinido + Cl rel; d) SN indefinido mod + Cl rel.
7. Adjetivo posesivo.

#### 4.2.1 Concordancia

Analizaré dos tipos de concordancia: *a. Sujeto-verbo y sustantivo-adjetivo*. La primera es lo que otros investigadores llaman *elisión de sujeto* o *anáfora cero*. Se trata de los casos en los que el sujeto está elidido y encontramos en el verbo los morfemas de número y persona que nos especifican el sujeto. Beaugrande y Dressler dicen que la elisión normalmente funciona “obligando a que varias cláusulas de la superficie textual compartan determinados componentes estructurales comunes” (1981/1997: 116). En el siguiente ejemplo encontramos que en la cláusula 19 hay un verbo conjugado en plural que tiene como sujeto elidido a *los pillos*, que habían aparecido en la cláusula 14:

- (4) (7/N3/EA/F)
14. y los pillos le dijeron
  15. que solo los inteligentes lo podían ver
  16. y entonces él se pasó por tonto
  17. y dijo
  18. que estaba hermoso
  19. entonces e / entonces e le ... le dieron el vestido

Como dice Alarcos Llorach “el morfema de persona incluido en el verbo distingue ya cuál de las tres [personas] funciona como sujeto gramatical, y así

no resulta muy necesaria la presencia de un sustantivo personal para señalar un sujeto explícito” (1996: 73).

La concordancia *nombre-adjetivo* se da cuando aparece un adjetivo con función anafórica que no está acompañado de un nombre. En el ejemplo siguiente el nombre es mencionado seis cláusulas antes:

- (5) (A/N2//F)  
 55. le hicieron los últimos ajustes (risa) al vestido /  
 56. y entonces decidió hacer una fiesta para enseñar el el- la ropa /  
 57. y pues (se pone) la ropa  
 58a. y todo el mundo pues  
 59. como ya se había corrido el chisme  
 60. de que solamente los tontos no la veían la tela /  
 58b. pues todos muy muy complacidos y que *qué bonito* y no sé cuanto /

#### 4.2.2 Clíticos

En este grupo sólo están los pronombres átonos que funcionan como clíticos de objeto directo y objeto indirecto (acusativo y dativo). Alarcos presenta el paradigma de los pronombres átonos en la columna de la derecha del siguiente cuadro (1994: 70-71):

Primera persona	Yo Nosotros Nosotras	Mí (Conmigo)	Me Nos
Segunda persona	Tú Vosotros Vosotras <i>Ustedes</i> <sup>51</sup>	Ti (Contigo)	Te Os [ <i>Les</i> ] <sup>50</sup>
Tercera persona	Él Ella Ellos Ellas	Ello  Sí (Consigo)	Lo La Le Los Las Les Se

<sup>50</sup> Al cuadro de Alarcos agrego *les*, la variante para el pronombre átono de la segunda persona del plural que se utiliza en México.

<sup>51</sup> Al cuadro de Alarcos agrego *ustedes*, la variante para el pronombre tónico de la segunda persona del plural que se utiliza en México.

En el análisis distinguí los siguientes tipos de construcciones que llevan clíticos:

TIPOS DE CONSTRUCCIÓN	EJEMPLOS
<i>Cli. O (la, lo, los)</i>	se <u>lo</u> empezaron a hacer nadie <u>la</u> podía ver
<i>Cli. OI (se, le, les)</i>	ellos <u>le</u> pidieron oro <u>se</u> las dio <u>nos</u> das oro
<i>Clítico correferencial de objeto directo</i>	
<i>Cli. O + [art. def. + N]</i>	sólo los listos <u>lo</u> podían ver <u>el traje</u> no <u>la</u> veían <u>la tela</u>
<i>Clítico correferencial de objeto indirecto</i>	
<i>Cli. OI + [art. def. + N]</i>	<u>les</u> dé dinero a <u>los pícaros</u>
<i>Cli. OI + [[contrac. de prep. + art. def.] + N]</i>	<u>le</u> dijeron <u>al rey</u>

#### 4.2.3 Pronombres independientes

##### a. Personales

En esta categoría están los pronombres tónicos e independientes, presentados en las dos primeras columnas del cuadro anterior. Se trata de pronombres tónicos que “pueden aparecer aislados como unidad fónica y sintáctica autónoma (yo, nosotros, nosotras; tú, vosotros, vosotras; él, ella, ello, ellos, ellas)” (Alarcos Llorach 1994: 71).

Los pronombres de tercera persona, que son los que más importan para el presente estudio, se pueden aplicar “en una misma situación, a multitud de objetos (todo lo que no sea el hablante o el oyente): puede referirse a personas humanas, a animales, a cosas físicas o mentales” (*ibid.*, p. 72). Gemma Rigau dice que los pronombres “propriadamente anafóricos son los de tercera persona, que establecen relación de identidad semántica con algún antecedente (o subsecuente) discursivo” (2000: 315).

En el siguiente ejemplo, *él* establece una relación de identidad con *el emperador*:

- (6) (5/N1/I/F)  
 10. cuando una niña gritó  
 11. ¡ay *el emperador* está desnudo!  
 12. y todos se reían de él

*b. Demostrativos*

Con respecto a los pronombres demostrativos, Luis J. Eguren (2000: 941) dice que presentan una amplia gama de usos. Además dice que los más flexibles son los neutros “debido a su capacidad para referir a entidades de diverso orden (objetos, acciones y situaciones, proposiciones, etc.)”. El investigador describe los tres tipos de uso de *eso*: “deíctico (gestual, simbólico y textual) y no deíctico (anafórico y no anafórico) [...] y deixis textual impura” (*idem*). Por ejemplo, considero el siguiente como un uso anafórico de *eso*:

- (7) (9/N8/EA/M)
7. ... (en)tonces lle- luego llegaron unos pícaros
  8. que que le dijeron
  9. que podían hacerle un vestido maravilloso
  10. que solo los inteligentes podían ver /
  11. entonces.. este.. el emperador dijo
  12. que eso le serviría mucho

*c. Cuantitativos existenciales*

Alcina y Blecua hacen una exhaustiva clasificación de los pronombres. Para ellos los pronombres cuantitativos existenciales son un tipo de pronombre determinativo (1975/2001: 595). “Constituyen un sistema muy coherente por su lexema, sus usos y sus significados [...] introducen en el discurso lo que no existe –serie negativa– o lo que existe y o no tiene nombre o se desconoce o no se quiere nombrar” (*ibid.*, p. 647). Gemma Rigau, por su parte, dice que “Los cuantificadores *alguien*, *nadie*, *algo* y *nada* no se acompañan de SSNN, aunque pueden combinarse con un sintagma adjetivo, por ejemplo, *alguien interesado en ello*, *nada bueno*. Los dos primeros cuantifican a personas, mientras que *algo* y *nada* cuantifican a entidades no animadas” (2000: 336). La investigadora los llama sintagmas cuantificativos indefinidos y los reconoce como cuantificadores existenciales.

Un ejemplo tomado de mi corpus es el siguiente:

- (8) (9/N1/I/F)
21. a que viera
  22. a ver si ya habían terminado el traje
  23. entonces llegó
  24. y dijo
  25. que no veía nada

*d. Numerales*

Alcina y Blecua describen los numerales como una “subclase de los cuantitativos porque sirven para expresar cantidad [...] en función adjetiva concuerdan en género *uno/una* y sus compuestos” (1975/2001: 663). *Uno* pertenece a los numerales cardinales. Alarcos dice que “El numeral *uno* se emplea también como cuantificador impreciso” (1994: 122). Ejemplo:

- (9) (9/N1/I/F)  
 8. y le dijeron  
 9. que ellos sabían hacer vestidos  
 10. entonces le dijo el rey  
 11. que les hiciera u- que les hiciera uno

**4.2.4 SN sin artículo**

En esta categoría están los nombres o sintagmas nominales que no incluyen artículo definido o indefinido. Los sintagmas nominales son aquellas construcciones cuyo núcleo es un nombre o sustantivo. Como dice Moreno Cabrera “Esto significa que esa categoría de nombre es la que aporta las características morfosintácticas a todo el sintagma nominal” (2000: 173). Son de tres diferentes tipos:

*a. SN = N*

- (10) (5/N8/LC/M)  
 9. solo él creía  
 10. que era tela

*b. SN = N modificado*

- (11) (5/N2/I/F)  
 10. y entonces el emperador ya quería probarse su vestido //

*c. SN = N mod + Cl rel*

- (12) (7/N7/EA/M)  
 3. y llegaron dos quisquillosos  
 4. que hacían telas

Con respecto a las oraciones de relativo, Alarcos dice que “Cuando la oración degradada forma parte de un grupo nominal unitario, desempeña en él el mismo papel que el adjetivo respecto del núcleo sustantivo” (1996: 331). No

consideré como definidos a los sintagmas nominales con numerales porque, como dice Alarcos, los numerales “no contribuyen a identificar inequívocamente las realidades a que se asignan [...] limitan con rigor el número de objetos considerados, pero no los identifica con individualidad” (*ibid.*, p. 114).

#### 4.2.5 SN con artículo definido

En esta categoría están incluidos únicamente los nombres con artículo definido o determinado; hay cuatro tipos diferentes:

##### a. No modificado

(13) (7/N8/EA/M)

1. Primero // el emperador / el emperador aceptó a un par de pícaros /

##### b. Modificado

(14) (A/N2//F)

19. y empezaron a trabajar los dos pícaros /

##### c. SN Definido + Cl rel

(15) (7/N3/EA/F)

- 3a. entonces los villanos
4. que se disfrazaron de pillos
- 3b. y // le dijeron
5. que iban a darle un vestido

##### d. SN Definido mod + Cl rel

(16) (5/N5/I/M)

6. y le a- y le a- y le iban a dar un- el traje- el vestido más bonito
7. que hay /

#### 4.2.6 SN con artículo indefinido

En esta clasificación están los sintagmas nominales que tienen artículo indefinido. Son de cuatro tipos diferentes:

##### a. No modificado

(17) (7/N8/EA/M)

1. Primero // el emperador / el emperador aceptó a un par de pícaros /
2. y según esto le iban a construir un tra- un traje /



*b. Modificado:*

- (18) (7/N6/EA/M)  
 8. que que le dijeron  
 9. que le iba a hacer un traje nuevo /

*c. SN Indefinido + Cl rel:*

- (19) (5/N1/I/F)  
 3. entonces de repente llegan unos pícaros  
 4. que lo querían engañar

*d. SN Indefinido mod + Cl rel*

- (20) (9/N8/EA/M)  
 9. que podían hacerle un vestido maravilloso  
 10. que solo los inteligentes podían ver /

**4.2.7 Adjetivo posesivo**

- (21) (5/N5/I/M)  
 10b. le le dij- le le dijeron al rey  
 11. *¡ya está su traje!*

Como adjetivo, el posesivo va siempre precediendo al nombre: su traje; como pronombre se usa en forma absoluta o precedido del artículo: *este* traje *es suyo*, *este* traje *es el suyo* (Alarcos 1996: 93-96).

**4.3 Distancia referencial**

También con base en los trabajos de Bentivoglio y Givón, voy a analizar la distancia referencial que, como ya expuse en el apartado 3.6, es una propuesta de análisis del mantenimiento de la referencia a los participantes. Para Bentivoglio representa la continuidad/discontinuidad de un tópico o referente, cuando consideramos las cláusulas que preceden a la que contiene la estrategia analizada.

Este parámetro servirá para determinar el vacío entre la ocurrencia anterior de un tópico o referente en una cláusula en el discurso y la ocurrencia del mismo tópico o referente en la cláusula analizada. Este vacío se expresará en términos de número de cláusulas a la izquierda. El valor mínimo que puede ser asignado es de cero cláusulas, es el grado mayor de continuidad; este será el valor cuando se encuentren dos menciones a la

misma referencia en la misma cláusula, por ejemplo: “hizo un desfile en su casa”. En la misma cláusula hay dos referencias al emperador: una concordancia sujeto-verbo y un adjetivo posesivo.

Para la distancia referencial Givón utilizó en su estudio del ute el límite arbitrario de no referencialidad de 20 cláusulas a la izquierda. En la escala de continuidad del investigador un tópico o referente que se ha mencionado 20 cláusulas atrás o más de la partícula analizada ocupa el lugar del tópico más inaccesible o discontinuo. Cuando un tópico no aparece en las 20 cláusulas que preceden a la que contiene la partícula analizada, asigna automáticamente el valor de 20. El investigador dice que este límite puede cambiar en cada estudio. En mi investigación no pondré un límite de no referencialidad, prefiero describir los resultados de la distancia referencial con el número preciso de cláusulas a la izquierda donde se encuentra la referencia anterior de la partícula analizada.

Givón también asigna a la presentación de un participante o tópico el valor de 20. En mi investigación no le asigno ningún valor de distancia referencial a la presentación de los participantes; considero las presentaciones de los participantes un caso aislado del mantenimiento de la referencia a los participantes que describiré con más detalle en la siguiente sección correspondiente a las estrategias para presentar a los participantes.

## **5. Análisis**

### **5.1 Estrategias para presentar a los participantes**

Para presentar a los participantes las estrategias que utilizaron los niños y los adultos fueron diversas. En la mayoría de los estudios encontramos que la estrategia para presentar al participante es un sintagma nominal con artículo indefinido (Reyes 1996; Barriga Villanueva 1990; Berman y Slobin 1994). En este estudio también es la estrategia más recurrente para introducir a los participantes. En el cuadro 2 están señaladas las estrategias que los niños y los adultos utilizaron para introducir a los participantes, número de casos y porcentaje.

<b>Cuadro 2. Estrategias para presentar a los participantes (general por edad)</b>								
Estrategia	5 años		7 años		9 años		Adultos	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Concordancia sujeto-verbo			1	4.2%				
Cli O	1	4.2%	1	4.2%				
Clítico correferencial			2	8.3%				
Pronombres numerales					1	4.2%		
SN = N mod.			1	4.2%			2	16.7%
SN = N mod. + Cl. rel.			1	4.2%			1	8.3%
SN Definido no mod.	2	8.3%	2	8.3%	1	4.2%		
SN Definido mod.	2	8.3%						
SN Definido + Cl. rel.			1	4.2%				
SN Definido mod. + Cl rel	1	4.2%						
SN Indefinido no mod	14	58.3%	6	25%	9	37.5%		
SN Indefinido mod	1	4.2%	5	20.8%	3	12.5%	3	25%
SN Indefinido + Cl rel	3	12.5%	4	16.7%	9	37.5%	4	33.3%
SN Indef mod + Cl rel					1	4.2%	2	16.7%
TOTAL	7 estrategias		10 estrategias		6 estrategias		5 estrategias	

Como podemos ver, los niños de cinco y siete años utilizan más estrategias para presentar a los participantes que los de nueve años y los adultos. Podemos pensar que es porque los niños de cinco y siete años no dominan todavía el uso de las estrategias para presentar a los participantes, a diferencia de los niños de nueve años y los adultos, que ya manejan como una estrategia para presentar a los participantes en una narración el recurso SN indefinido y sus variantes.

**Cuadro 3. Estrategias para presentar a los participantes  
(por participante y por edad)<sup>52</sup>**

**Emperador**

Estrategia	5 años		7 años		9 años		Adultos	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Clítico correferencial			2	25%				
SN Definido no mod	2	25%	2	25%				
SN Indefinido no mod	3	37.5%						
SN Indefinido mod	1	12.5%						
SN Indefinido + Cl rel	2	25%	4	50%	8	100%	4	100%

**Pícaros**

Estrategia	5 años		7 años		9 años		Adultos	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Conc. Sujeto-verbo			1	12.5%				
SN = N mod			1	12.5%			2	50%
SN = N mod + Cl rel			1	12.5%			1	25%
SN Definido + Cl rel			1	12.5%				
SN Indefinido no mod	7	87.5%	2	25%	7	87.5%		
SN Indefinido mod			2	25%			1	25%
SN Indefinido + Cl rel	1	12.5%			1	12.5%		

**Traje**

Estrategia	5 años		7 años		9 años		Adultos	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Clí O	1	12.5%	1	12.5%				
Pronombres numerales					1	12.5%		
SN Definido no mod					1	12.5%		
SN Definido mod	2	25%						
SN Def mod + Cl rel	1	12.5%						
SN Indefinido no mod	4	50%	4	50%	2	25%		
SN Indefinido mod			3	37.5%	3	37.5%	2	50%
SN indef. mod + Cl rel					1	12.5%	2	50%

<sup>52</sup> Este cuadro hace pensar que el participante puede determinar la estrategia seleccionada. Este es una cuestión que excede los límites de este trabajo.

En este estudio, como se puede observar en los cuadros 2 y 3, la estrategia más recurrente para introducir a los participantes en todos los grupos es el sintagma nominal indefinido, que es el caso no marcado.

Encuentro algunas constantes que me hacen pensar que la estrategia para introducir al emperador más utilizada (SN indefinido + CI rel, por ejemplo, *un emperador que era bien vanidoso*) está determinada por el género literario, es decir, al contar un cuento los niños saben que pueden utilizar este tipo de estructura. Entonces, los subgéneros narrativos pueden determinar también el uso de las estrategias para presentar a los personajes. Por ejemplo, Bentivoglio (1983: 260), que analiza narraciones sobre experiencias personales, dice que la forma para introducir un tópico es *mi abuelo era*; en mis datos es *unos pícaros, un rey*. Tiene que ver con lo que dice Bamberg: el género determina la forma de la narración; esto es evidente si observamos cómo se introducen los personajes (1997: 94).

Otra hipótesis, es que la presentación del personaje puede estar predeterminada por el cuento narrado a los sujetos. En el cuento que les narré, el emperador va acompañado de una descripción: “Había una vez un emperador cuya mayor afición eran los vestidos. Tenía muchísimos, y pasaba horas y horas probándoselos y mirándose al espejo”. En las renarraciones producidas por los niños, por ejemplo, encontramos que una cláusula de relativo sustituye la descripción: “que era bien vanidoso”, “que / se pasaba todo el rato viendo al espejo”, “que le gustaban mucho los vestidos”.

## 5.2 Estrategias para hacer referencia a los participantes

En los datos que analicé, encontré más construcciones que las presentadas por Bentivoglio<sup>53</sup> con la función de mantener la referencia a los participantes.

En el cuadro 4 están todas las estrategias para mantener la referencia a los participantes que utilizaron los niños y los adultos en mi corpus.<sup>54</sup> Los resultados que encuentro son los siguientes:

**Concordancia sujeto-verbo.** Como se puede observar en el cuadro 4, el uso de esta estrategia disminuye más de 5% en los adultos, frente al conjunto de los niños. Una posible explicación de este fenómeno es que el número de estrategias que los adultos utilizan es mayor: dos más que los niños de cinco

---

<sup>53</sup> Véase 3.5. Una propuesta de análisis del mantenimiento de la referencia a los participantes: Bentivoglio (1983)

<sup>54</sup> También están consideradas las estrategias de presentación de los participantes, expuestas en el apartado anterior.

años y una más que los de siete años; sin embargo, es la misma cantidad de estrategias que los niños de nueve años utilizan (véanse cuadros 5a y 5b).

**Clíticos.** En el cuadro 4 observamos también que hay un uso significativamente mayor (5 años: 6.8%; 7 años: 11.9%; 9 años: 7.4%; adultos 7.8%) de clíticos de objeto directo en las narraciones de los niños de siete años; este clítico principalmente se utiliza para referirse al traje.

El uso del clítico de objeto indirecto, a diferencia del anterior, registra una pendiente estable a la baja desde los cinco años hasta la edad adulta (5 años: 18.3%; 7 años: 14.8%; 9 años: 13.5%; adultos: 11.7%).

**Pronombres.** Llama la atención la baja significativa en el uso de los pronombres personales a los nueve años, en el contexto de la siguiente tendencia: 5 años: 3.2%; 7 años: 5.2%; 9 años: 1.9%; adultos: 5.1%.

**SN (sin artículo).** Una estrategia que se desarrolla de manera evidente con la edad es  $SN = N \text{ mod}$ ; sube establemente: 5 años: 1.4%; 7 años: 1.9%; 9 años: 2.4%; adultos: 5.4%. En cambio, las otras estrategias de este grupo no registran un cambio significativo.

### ***5.2.1 Estrategias de adquisición temprana***

Es importante señalar que en los datos que conforman el corpus de esta investigación encontré estrategias que no se desarrollan con la edad. A continuación menciono las estrategias en las que no hubo cambio significativo:

**Concordancia de sustantivo con adjetivo.** Parte de cero (0%) a los cinco años y su uso es incluso en el adulto muy bajo: dos casos (0.6%).

**Clítico de objeto indirecto.** Registra un descenso estable y pequeño, esto puede significar que se domina ya y conforme avanza la edad se prefieren otras estrategias.

**Clítico correferencial.** No registra un cambio significativo desde los cinco años hasta la edad adulta: 5 años: 1.8%; 7 años: 1.4%; 9 años: 2.1%; adultos: 1.5%. Sin embargo, a los nueve años sí hay un incremento ligero que habría que interpretar.

Cuadro 4. Estrategias por edad								
Estrategia	5 años		7 años		9 años		Adultos	
	ocurrencias	%	ocurrencias	%	ocurrencias	%	ocurrencias	%
<b>1. Concordancia</b>								
a. Sujeto-verbo	80	36,5%	75	35,7%	137	36,2%	101	30,4%
b. Sustantivo-adjetivo	0	0,0%	1	0,5%	1	0,3%	2	0,6%
<b>2. Clíticos</b>								
a. Cli O	15	6,8%	25	11,9%	28	7,4%	26	7,8%
b. Cli OI	40	18,3%	31	14,8%	51	13,5%	39	11,7%
c. Clítico correferencial	4	1,8%	3	1,4%	8	2,1%	5	1,5%
<b>3. Pronombres</b>								
a. Personales	7	3,2%	11	5,2%	7	1,9%	17	5,1%
b. Demostrativos	0	0,0%	0	0,0%	1	0,3%	1	0,3%
c. Cuantitativos existenciales	10	4,6%	5	2,4%	17	4,5%	9	2,7%
d. Numerales	0	0,0%	0	0,0%	1	0,3%	0	0,0%
<b>4. SN</b>								
a. SN=N	1	0,5%	0	0,0%	1	0,3%	4	1,2%
b. SN=N mod	3	1,4%	4	1,9%	9	2,4%	18	5,4%
c. SN=N mod + Cl rel	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	1	0,3%
<b>5. SN Definido</b>								
a. No modificado	27	12,3%	27	12,9%	79	20,9	67	20,2
b. Modificado	2	0,9%	3	1,4%	3	0,8	11	3,3
c. SN Definido + Cl rel	0	0,0%	1	0,5%	1	0,3	1	0,3
d. SN Definido mod + Cl rel	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0	0	0,0
<b>6. SN indefinido</b>								
a. No modificado	14	6,4%	6	2,9%	10	2,6%	1	0,3%
b. Modificado	1	0,5%	6	2,9%	3	0,8%	5	1,5%
c. SN Indefinido + Cl rel	3	1,4%	4	1,9%	9	2,4%	4	1,2%
d. SN Indefinido mod + Cl rel	0	0,0%	1	0,5%	1	0,3%	2	0,6%
<b>7. Adjetivo</b>								
a. Adjetivo posesivo	11	5,0%	6	2,9%	11	2,9%	18	5,4%
TOTAL	219	100%	210	100%	378	100%	332	100%

**Pronombres cuantitativos existenciales.** En este caso no hay un incremento que se relacione con la edad, aunque la tendencia sí se altera a los nueve años, se parece más el porcentaje de los niños de siete años al de los adultos, que el de los nueve años: 5 años: 4.6%; 7 años 2.4%; 9 años: 4.5%; adultos: 2.7%.

**Pronombres demostrativos.** No sucede así con los demostrativos, que parten de 0% a los cinco años y sólo se incrementa su uso a 0.3% en los niños de nueve años y adultos.

**Sintagma nominal indefinido + cláusula de relativo.** No aumenta su uso, salvo un pequeño pico, de nuevo, a los nueve años: 5 años: 1.4%; 7 años: 1.9%; 9 años: 2.4%; adultos: 1.2%.

**Adjetivo posesivo.** Su uso disminuye a los siete y nueve años pero aumenta y sobrepasa con muy poco el porcentaje de su uso a los cinco años: 5 años: 5%; 7 años: 2.9%; 9 años: 2.9%; adultos: 5.4%, lo que se puede interpretar como que a los cinco años ya se domina la categoría y a los siete y nueve años ya se usan otras, aunque vuelve a subir su utilización en los adultos.

### 5.2.2 Estrategias más recurrentes

Los cuadros 5a y 5b presentan las estrategias para mantener la referencia a los participantes de la narración más recurrentes. Se muestra, de mayor a menor, el porcentaje de las ocurrencias de las construcciones que utilizan los niños y los adultos para mantener la referencia a los participantes en sus narraciones. Como podemos ver en el cuadro 5a, los cuatro recursos que más utilizan los niños y los adultos de esta investigación para marcar la referencia a un participante en las narraciones de *El vestido nuevo del emperador* son: a) concordancia de sujeto con verbo (entonces le dijeron al rey); b) sintagma nominal definido no modificado (el emperador) c) clíticos de objeto indirecto (le iban a dar un- el traje), y d) clíticos de objeto directo (se lo hicieron).

En el cuadro 5b se observan las estrategias que no se utilizaron. Con este cuadro queda claro que, conforme el niño crece, va aumentando el uso de las estrategias para mantener la referencia a los participantes. Sin embargo, el aumento no existe entre los niños de nueve años y los adultos; entonces, en los cuadros 5a y 5b, también es importante observar la semejanza en la frecuencia de uso de las estrategias entre niños de nueve años y adultos, por un lado, y entre los niños de cinco y siete años, por el otro. Esto podría significar que a los nueve años el desarrollo de esta competencia ya se logró.



Cuadro 5a. Estrategias más recurrentes

<b>Estrategia</b>	<b>5 años</b>	<b>Estrategia</b>	<b>7 años</b>	<b>Estrategia</b>	<b>9 años</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Adultos</b>
Concord. sujeto-verbo	36,5%	Concord. sujeto-verbo	35,7%	Concord. sujeto-verbo	36,2%	Concord sujeto-verbo	30,4%
Clí objeto indirecto	18,3%	Clí objeto indirecto	14,8%	SN def no mod	20,9%	SN def no mod	20,2%
SN def no mod	12,3%	SN def. no mod	12,9%	Clí objeto indirecto	13,5%	Clí objeto indirecto	11,7%
Clí de objeto directo	6,8%	Clí de objeto directo	11,9%	Clí de objeto directo	7,4%	Clí objeto directo	7,8%
SN indef. no mod	6,4%	Pron personal	5,2%	Pron cuantitativo exist	4,5%	Adjetivo posesivo	5,4%
Adjetivo posesivo	5,0%	SN indef mod	2,9%	Adjetivo posesivo	2,9%	SN = N mod	5,4%
Pron cuantitativo exist.	4,6%	SN indef no mod	2,9%	SN indef no mod	2,6%	Pron personal	5,1%
Pron personal	3,2%	Adjetivo posesivo	2,9%	SN indef + Cl rel	2,4%	SN def mod	3,3%
Clí correferencial	1,8%	Pron. cuantitativo exist	2,4%	SN = N mod	2,4%	Pron cuantitativo exist	2,7%
SN = N mod	1,4%	SN indef + Cl rel	1,9%	Clí correferencial	2,1%	SN indef mod	1,5%
SN indef + Cl rel	1,4%	SN = N mod	1,9%	Pron personal	1,9%	Clí correferencial	1,5%
SN def mod	0,9%	Clí Correferencial	1,4%	SN indef mod	0,8%	SN indef + Cl rel	1,2%
SN = N	0,5%	SN def mod	1,4%	SN def mod	0,8%	SN = N	1,2%
SN def mod + Cl rel	0,5%	SN Indef mod + Cl rel	0,5%	SN indef mod + Cl rel	0,3%	SN indef mod + Cl rel	0,6%
SN indef mod	0,5%	Concord sust-adjetivo	0,5%	Concord sust-adjetivo	0,3%	Concord sust-adjetivo	0,6%
	100%	SN = N mod + Cl rel	0,5%	SN = N	0,3%	SN = N mod + Cl rel	0,3%
		SN def + Cl rel	0,5%	SN def + Cl rel	0,3%	SN indef no mod	0,3%
			100%	Pron demostrativo	0,3%	SN def + Cl rel	0,3%
				Pron numeral	0,3%	Pron demostrativo	0,3%
					100%		100%

Cuadro 5b. Estrategias que no se utilizaron							
Estrategia	5 años	Estrategia	7 años	Estrategia	9 años	Estrategia	Adultos
SN=N mod+Cl rel	0%	SN def mod+Cl rel	0%	SN def mod+Cl rel	0%	SN def mod+Cl rel	0%
Pron numeral	0%	Pron numeral	0%	SN=N mod+Cl rel	0%	Pron numeral	0%
Pron demostrativo	0%	Pron demostrativo	0%				
Concord sujeto-adj	0%	SN=N	0%				
SN def+Cl rel	0%						
SN indef mod+Cl rel	0%						

### 5.3 Distancia referencial

El estudio de la distancia referencial da como resultado escalas de continuidad, esto es qué tan cercano o lejano está el participante de su referencia anterior en una misma narración, con un valor más: cuál es la estrategia referencial utilizada. Por lo tanto, en el estudio de la distancia referencial no están consideradas las estrategias para presentar a los participantes.

En el cuadro 6 hay cuatro escalas de continuidad (una por cada edad). En estas escalas podemos observar cuál es la distancia, en cláusulas, entre la estrategia analizada y la mención anterior a la misma.

Cuadro 6. Escalas de continuidad por edad							
MÁS CONTINUO / REFERENTE ANTERIOR MÁS ACCESIBLE							
Distancia referencial promedio (en cláusulas*) 5 años		Distancia referencial promedio (en cláusulas*) 7 años		Distancia referencial promedio (en cláusulas*) 9 años		Distancia referencial promedio (en cláusulas*) Adultos	
Adj. pos.	0,54	Concord. sust.-adj.	0	Adj. pos.	0,81	Concord. sust.-adj.	1
Pron. pers.	1,14	Adj. pos.	0,5	Concord. sust.-adj.	1	SN Indef. mod	1,5

Cli. corr.	1,25	Concord. sujeto-verbo	1,79	SN Indef. no mod.	1	Pron. pers.	1,52
Concord. sujeto-verbo	1,46	Pron. cuant. exist.	2,2	Cli. OI	1,36	Cli. OI	1,54
Cli. OI	1,5	Cli. O	2,208	Pron. pers.	1,57	Adj. pos.	2
Cli. O	1,64	Cli. OI	2,225	Concord. sujeto-verbo	1,59	Concord. sujeto-verbo	2,306
Pron. cuant. exist.	1,7	SN = N mod.	2,66	Cli. O	1,68	Cli. O	2,307
SN = N	2	Pron. Pers	3,18	Pron. dem.	2	SN = N mod.	3
SN = N mod.	2	SN Def. no mod.	3,64	SN = N	2	SN Def. no mod.	3,64
SN Def. no mod	3,2	SN Def mod.	4	Pron. cuant. exist.	2,76	Pron. cuant. exist.	4,22
		SN Indef. Mod	4	SN = N mod.	3	SN = N	4,25
		Cli. corr.	4	SN Def. no mod.	3,61	Cli. corr.	4,28
		SN Indef. Mod. + Cl. rel.	8	SN Def. + Cl. rel.	5,5	SN Def. mod	4,36
				Cli. corr.	5,5	SN Indef. no mod.	5
				SN Def. mod.	7,66	Pron. dem.	14
						SN Def. + Cl. rel.	23
<b>MÁS DISCONTINUO / REFERENTE ANTERIOR MÁS INACCESIBLE</b>							
* Número de cláusulas a la izquierda de donde se encuentra la estrategia analizada.							

Hay diferencias significativas en el uso de las estrategias para mantener la referencia a los participantes entre los niños y los adultos. En el cuadro 7 se pueden observar y comparar con detalle las diferencias por edad de cada estrategia bajo el parámetro de distancia referencial.

<b>Cuadro 7. Distancia referencial por estrategia</b>				
	5 años*	7 años*	9 años*	Adultos*
Adjetivo posesivo	0.54	0.5	0.81	2
Pronombre personal	1.14	3.18	1.57	1.52
Cli. correferencial	1.25	4	5.5	4.28
Concord. sujeto-verbo	1.46	1.79	1.59	2.306
Cli. OI	1.5	2.225	1.36	1.54
Cli. O	1.64	2.208	1.68	2.307
Pron. cuant. exist.	1.7	2.2	2.76	4.22
SN = N	2	-	2	4.25
SN = N mod	2	2.66	3	3
SN def. no mod.	3.2	3.64	3.61	3.64
SN def. mod.	-	4	7.66	4.36
SN indef. mod.	-	4	-	1.5
SN indef. mod. + cl. rel.	-	8	-	-
Concord. sust.-adj.	-	0	1	1
SN indef no mod.	-	-	1	5
Pronombre demostrativo	-	-	2	14
SN def. + cl. rel.	-	-	5.5	23
* Distancia referencial promedio en cláusulas a la izquierda de donde se encuentra la estrategia analizada. - = no utilizan la estrategia. 0 = sí es un valor porque quiere decir que la estrategia inmediata anterior del mismo referente está en la misma cláusula.				
NOTA: En estos datos no están consideradas las estrategias para presentar a los participantes porque cuento la distancia referencial entre estrategias que mencionan al mismo participante en términos de cláusulas a la izquierda de la partícula analizada; por tanto, la primera mención del participante no tiene valor según este parámetro.				

Como se puede observar, en los casos de pronombre personal, clítico de objeto directo y clítico de objeto indirecto hay una constante: hay más

distancia referencial en la utilización de estas estrategias en los niños de siete años que en los niños de nueve años –en los tres casos– y hasta de los adultos –en el caso del pronombre personal y del clítico de objeto indirecto–.

Los otros casos que también llaman la atención son el pronombre demostrativo y el sintagma nominal definido + cláusula de relativo. El caso del pronombre demostrativo sólo lo encontré en uno de los adultos y en un niño de nueve años y llama la atención la diferencia tan grande en la distancia referencial:

**Pronombre demostrativo.** Podemos observar el caso del pronombre demostrativo, el adulto lo utiliza 14 cláusulas después de la última referencia:

- (22) (A/N1//F)
46. ah llegaron los pícaros
  47. y fingieron
  48. que le estaban probando el vestido
  49. y el otro se veía en el espejo
  50. pero / era muy gracioso ver
  51. cómo el rey / pues no tenía nada
  52. y nada más estaba...
  53. pero como él no se veía nad tampoco...
  54. pero no quería pasar por necio
  55. porque decía
  56. que no quería perder el respeto de sus súbditos /
  57. entonces decía
  58. que estaba perfecto
  59. y que le gustó mucho
  60. y que no sé qué /
  61. total que llegó la hora de estrenar el vestido
  62. y éstos hacían

El niño de nueve años, en cambio, utilizó el pronombre demostrativo sólo dos cláusulas después (en la 12) de la referencia anterior al participante correspondiente (en las 9 y 10), en este caso el vestido.

- (23) (9/N8/EA/M)
9. que podían hacerle un vestido maravilloso
  10. que solo los inteligentes podían ver /
  11. entonces este el emperador dijo
  12. que eso le serviría mucho

**Sintagma nominal definido + cláusula de relativo.** Esta estrategia sólo fue utilizada por los niños de nueve años y por los adultos, la diferencia de distancia referencial es enorme: de 5.5 cláusulas promedio a la izquierda en los niños de nueve años –hay dos casos, uno de 10 cláusulas a la izquierda y otro de una– a 23 cláusulas a la izquierda en los adultos –un solo caso–. Uno de los casos de un niño de nueve años es:

- (24) (9/N1/I/F)
40. y le dijeron
  41. que solo los listos lo podían ver el traje
  42. entonces el rey dizque se arregló
  43. hizo una fiesta
  44. para que todo el el reino el pueblo lo viera
  45. y ya una niña gritó
  46. que el rey no traía traje
  47. y luego la gente empezó a decir murmulos
  48. que que *¡el rey está en ropa interior!*
  - 49a. y y ya los / ¿los cómo?
  - I: ¿El pueblo?
  - N:
  50. No, los que le hicieron el traje

Incluso podemos agregar que la niña duda de cuál es el referente, porque pregunta al investigador la palabra con la que se identifica a los pillos o pícaros de la historia.

El caso de distancia referencial de SN def. + Cl. rel. del adulto se refiere también a los pícaros; la referencia anterior a estos participantes está en la cláusula (24) y, 23 cláusulas después, en la cláusula (47) está la estrategia analizada:

- (25) (A/N4//M)
24. después hacen simulación de pruebas / del vestido /
  25. tampoco ven NADA los cortesanos
  26. sin embargo dicen
  27. que sí ven / este
  28. después organiza una fiesta /
  29. donde aparece el emperador en paños menores /
  - 30a. y todo el mundo

31. como se trata del emperador... /  
 32. y como había corrido el rumor  
 33. de que era...- / de que solamente los inteligentes podían ver ese vestido- esa ropa /  
 30b. ellos no quieren pasar por tontos  
 34. y dicen  
 35. que es- que el vestido está espléndido ¿no? /  
 36a. y e posteriormente / ya en la fiesta en el desfile / una niña dice /  
 37. llama la atención de todos  
 36b. y dice /  
 38. el traje que trae...- más bien el emperador está desnudo /  
 39. está en paños menores /  
 40. y todos voltean a ver al emperador  
 41. y sí se dan cuenta de esto /  
 42. pero muchos permanecen serios para pasar por inteligentes  
 43. y el pueblo en general se da cuenta  
 44. que está desnudo /  
 45. efectivamente / como los niños casi siempre son los más sinceros  
 46. y al final / ya que se da cuenta el emperador de la verdad /  
 47. ya los que le habían tomado el pelo

#### 5.4 Estrategias que presentan problemas

Antes de hablar de las estrategias para hacer referencia a los participantes que presentaron problemas entre los sujetos investigados, sería útil considerar la longitud de las narraciones de cada uno de éstos.

<b>Cuadro 8. Número total de cláusulas por narración</b>				
	5 años	7 años	9 años	Adultos
Narración 1	13	11	51	101
Narración 2	24	19	48	75
Narración 3	14	33	39	97
Narración 4	15	43	34	51
Narración 5	22	8	58	
Narración 6	18	29	40	
Narración 7	20	38	33	
Narración 8	31	9	42	
Total de cláusulas analizadas	157	190	345	324
Promedio de cláusulas por narración	19.625	23.75	43.125	81

Si bien las narraciones de los niños de nueve años son más extensas, como se muestra en el cuadro 8, y como es de esperarse, también hay algo que desconcierta: hay más problemas, como veremos en el cuadro 9, en las narraciones de los niños de nueve años que en las narraciones de los de siete años. Las posibles causas: ¿un retroceso? ¿desinterés? Es importante señalar que a esta edad los niños cruzan una barrera: el paso de una etapa a otra, según las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget; a los siete años aproximadamente termina la preoperatoria y luego comienza la etapa de las operaciones concretas.

Las estrategias para mantener la referencia a los participantes que mencioné antes como las más frecuentes también son las que más problemas presentan. En el cuadro 9 podemos observar que las mayores dificultades para mantener el referente están en los clíticos de objeto directo e indirecto y en la concordancia de sujeto con verbo.

**Cuadro 9. Estrategias que presentan problemas**

<b>5 años</b>			
<b>Narración</b>	<b>Fragmento</b>	<b>Problema</b>	<b>Estrategia</b>
<b>5/N2/I/M</b>	4. y le pidieron dinero y joyas // 5. y y le <i>dijo</i> 6. que le iban a dar el vestido más bonito	<i>Dijo</i> por <i>dijeron</i> singular por plural	Concordancia sujeto-verbo
<b>5/N4/LC/M</b>	4. que ellos le iban a hacer un vestido 5. y se lo hicieron 6. pero <i>les dijo</i> 7. que necesitaban dinero y / dinero 8. y ya y entonces se <i>lo</i> dio 9. y luego le <i>dio</i> el vestido 10. y no era nada	<i>les</i> por <i>le</i> plural por singular <i>dijo</i> por <i>dijeron</i> singular por plural <i>lo</i> por <i>los</i> <i>dio</i> por <i>dieron</i> singular por plural	Clítico de objeto indirecto Concordancia sujeto-verbo Clítico de objeto indirecto Concordancia sujeto-verbo
<b>5/N7/I/H</b>	4. y este... llegaron unos picados 5. y le dijieron 6. que si <i>le</i> podían dar dinero / 7a. Y le pidieron este / e este //	<i>le</i> por <i>les</i> singular por plural  <i>podían</i> por <i>podía</i> plural por singular	Clítico de objeto indirecto  Concordancia sujeto-verbo
<b>5/N7/I/H</b>	17. [y] (e)l drey y este era...- 18. <i>le</i> dijo 19 que eran mentirosos	<i>le</i> por <i>les</i> singular por plural	Clítico de objeto indirecto
<b>5/N8/LC/H</b>	6. que / tenían una tela / 7. pero le andaban diciendo mentidas 8. solo se <i>lo</i> andaban demostrando / 9. solo él creía 10. que era tela	  <i>lo</i> por <i>¿la?</i>  <i>dijo</i> por <i>dijeron</i>	  Clítico de objeto directo Concordancia sujeto-verbo



	11. y le <u>dijo</u> 12. que los / más inteligentes <u>lo</u> podían ver //	singular por plural <i>lo</i> por <i>¿la?</i>	Clítico de objeto directo
5/N8/LC/H	21. y que // le dijeron 22. ya está 23. pero / sin darse cuenta / ¿sí? / no sin darse cuenta se <u>lo</u> puso / así sin nada/ 24. no se puso nada	<i>lo</i> por <i>¿la?</i>	Clítico de objeto directo
5/N8/LC/H	29. y todos- / y luego los los muchachos se fueron muy muy lejos / 30. con todo el oro que <u>le</u> había dado	<i>le</i> por <i>les</i> singular por plural	Clítico de objeto indirecto

**7 años**

Narración	Fragmento en el que se encontraron categorías no adquiridas		Estrategia
7/N3/EA/M	1. Me acuerdo de que <u>el</u> emperador le encantaba mucho mirarse en el espejo	<i>el</i> por <i>al</i>	Cli correferencial (OI)
7/N5/I/H	1. Que unos niños pícaros le dijieron al r(ey)- al emperador 2. que que le <u>iba</u> a hacer un traje 3. y no es cierto 4. se <u>le</u> hicieron 5. no le hicieron nada 6. y se puso ropa interior /	<i>iba</i> por <i>iban</i> singular por plural <i>le</i> por <i>lo</i>	Concordancia sujeto-verbo Clítico de objeto directo
7/N6/EA/H	7b. unos pícaros 8. que que le dijeron 9. que le <u>iba</u> a hacer un traje nuevo / 10. y después ya lo estaban tejiendo fingiendo pues //	<i>iba</i> por <i>iban</i> singular por plural	Concordancia sujeto-verbo

**9 años**

Narración	Fragmento en el que se encontraron categorías no adquiridas		Estrategia
9/N1/I/M	6b. unos pícaros 8. y le dijeron 9. que ellos sabían hacer vestidos 10. entonces <u>le</u> dijo el rey 11. que les hiciera u- que <u>les hiciera</u> uno 12. entonces los pícaros le dijeron	<i>le</i> por <i>les</i> singular por plural  <i>les</i> por <i>le</i> plural por singular  <i>hiciera</i> por <i>hicieran</i> singular por plural	Clítico de objeto indirecto Clítico de objeto indirecto Concordancia sujeto-verbo
9/N2/I/M	16. pero los muchachos ya habían dicho al emperador 17. que sólo las personas listas <u>los</u> podían ver y los tontos no 18. entonces cuando fue el emperador a	<i>los</i> x <i>lo</i> plural por singular	Clítico de objeto directo

	ver 19. qué estaban haciendo		
<b>9/N4/EA/M</b>	1. Que era e hace mucho tiempo 2. en un pueblo / o en una ciudad había un rey 3. que le encantaban los vestidos 4. pero a pesar de ser tan vanidoso todos <u>los</u> querían /	<i>los</i> por <i>lo</i> plural por singular	Clítico de objeto directo
<b>9/N5/I/H</b>	6. en- entonces el emperador les dijo 7. que qué querían para hacer el vestido 8. y <u>él</u> pidió joyas y oro y joyas y seda / mucha seda / 9. entonces el primer ministro los llevó al salón	<i>él</i> por <i>ellos</i> singular por plural	Pronombre personal
<b>9/N7/EA/H</b>	23. y ya el el rey también dizque se lo estaba probando 24. y para no hacerse pasar por tonto pues no este / <u>le</u> dijo 25. que estaba muy bien /	<i>le</i> por <i>les</i> singular por plural	Clítico de objeto indirecto
<b>9/N8/EA/H</b>	26. entonces el emperador se lo se lo se lo puso y e / 27. y este y y invitó a toda la corte 28. para que vieran <u>sus vestidos</u>	<i>sus</i> por <i>su</i> plural por singular  <i>vestidos</i> por <i>vestido</i> plural por singular	Adjetivo posesivo  SN definido modificado

### Adultos

<b>A/N2/M</b>	1. Esta era una vez / un emperador 2. que le gustaba mucho vestirse y los vestidos // 3. entonces un día resulta 4. que llegaron dos pícaros // 5. y le dijeron 6. que le iban a vender unas telas maravillosas / 7. que nada más podían ver 8. los que eran inteligentes 9. y que los tontos no <u>los</u> veían / 10. (en)tonces el emperador les dijo 11a. que le podían ser muy bue- este muy muy este (risas)	<i>los</i> por <i>las</i> confusión de género	Clítico de objeto directo
---------------	--	--	---------------------------

## 6. Discusión: resultados en estudios similares

### 6.1 Concordancia de sujeto con verbo o elisión del sujeto

Como ya mencioné, el sujeto elidido es lo mismo que la concordancia sujeto-verbo. Esta parte del análisis merece una sección independiente porque los resultados presentan fenómenos que pueden ser muy interesantes si se les compara con los estudios del español, hebreo y alemán del libro *Relating events in narrative* de Berman y Slobin (1994).

Cuadro 10. Casos de sujeto elidido				
	5 años	7 años	9 años	Adultos
Total de cláusulas analizadas	157	190	345	324
Cláusulas en las que el sujeto está elidido	80	75	137	101
Porcentaje de sujeto elidido	50.95%	39.47%	39.71%	31.17%

Como podemos ver, el porcentaje de cláusulas donde encontramos el uso de sujeto elidido va disminuyendo con la edad, esta tendencia se altera de manera apenas perceptible a los nueve años.

Los investigadores del libro *Relating events in narrative* analizan, entre otras cosas, la elisión del sujeto en varias lenguas. Utilizaré los resultados de esta sección como parámetro para comparar los resultados de mi investigación: los del estudio de Bamberg correspondiente al alemán, de Sebastián y Slobin al español y de Berman y Neeman al hebreo. Estoy consciente de que la comparación puede resultar muy lejana por la diferencia de lengua, pero también enriquecedora.

Sebastián y Slobin (1994) en su análisis correspondiente al español concluyen que las oraciones con el sujeto elidido son normales tanto en español hablado como escrito y que las marcas de número y persona en el verbo permiten recuperar la información del sujeto en la mayoría de los casos y la información contextual generalmente está disponible para la identificación en los pocos casos de ambigüedad. Los autores encuentran que a los cinco años los niños son capaces de: a) usar sujetos nulos a lo largo de las cláusulas con diferentes sujetos; b) estar al tanto de la mención previa del protagonista y, c) cuando existen, marcar también las diferencias de número (1994: 280-281).

En los resultados del análisis de los datos que conforman el corpus de esta investigación yo no encuentro que a los cinco años los niños dominen el

morfema de número, incluso los niños de nueve años presentan problemas con la oposición singular/plural (véase cuadro 9).

Por otra parte, en el estudio correspondiente a los niños que hablan alemán del mismo libro *Relating events in narrative*, Bamberg reporta que los niños de tres y cinco años usan más pronombres que los de nueve y los adultos (1994: 227). Esto tampoco concuerda con los resultados de esta investigación. Los pronombres personales, por ejemplo, conforman el 3.2% de las estrategias utilizadas a los cinco años; el 5.2% a los siete años; el 1.9% a los nueve años, y el 5.1% en los adultos. Como se puede observar, sí hay un descenso en el uso en los niños de nueve años, pero en los adultos sube su uso.

En el estudio correspondiente al hebreo, Berman y Neeman encuentran un aumento notable en la ocurrencia de sujetos nulos con la edad (1994: 324). La elisión del sujeto como estrategia para mantener la continuidad de tópico es rara en las narraciones de los niños de tres y cuatro (1.3% de las cláusulas), relativamente infrecuente entre los de cinco y nueve años (1.5 %); en cambio, en los adultos se da en cerca de la mitad de las cláusulas. Es, por tanto, una técnica importante de mantenimiento de la continuidad de tópico (*ibid.*, p. 324).

En nuestros resultados se da el fenómeno opuesto, como ya se mostró. Los niños de cinco años presentan 50% de las cláusulas con sujetos elididos, los de siete y nueve años, 39 % y los adultos 31%, como se ve en el cuadro 10.

## 6.2 Oposición singular/plural

Reyes analiza los problemas de concordancia “En las siete ocasiones en las que apareció este tipo de problema, cuatro se dan con respecto al número, dos con respecto al género y una con respecto a la persona” (1996: 175).

En los resultados de esta investigación encuentro datos parecidos a los de Reyes. Como ya se expuso antes, en total son 27 los casos que presentan problemas y la mayoría (20 casos) están relacionados con la oposición singular/plural (cuadro 9).

En relación con este tema, Fernández Martínez (1994) dice que, desde los 21-22 meses, se registra el primer contraste de persona y a los 23-24 se extiende el contraste a las distintas formas del plural.

Por su parte, en *La adquisición del lenguaje*, Serra *et al.* mencionan que a los 30 meses ya se domina la morfología verbal: “la adquisición de la morfología verbal en castellano y catalán se muestra progresiva, ya que los

niños van mostrando mayor grado de productividad a la vez que menores niveles de errores en el verbo. Entre los 27-30 meses se observa un cambio importante: los niveles de generalización y contraste adquieren una proporción importante, en tanto que la proporción de errores tiende a disminuir muy notablemente” (2000: 364).

El estudio de la adquisición de la oposición singular/plural en mi investigación muestra dificultades que sólo se pueden observar en el nivel textual y no en el nivel de la oración. A partir de los resultados de las otras investigaciones citadas podemos inferir que las categorías de número tal vez se adquieren pronto, pero a nivel de la oración, a nivel textual presentan problemas adicionales que hacen que el niño no tenga pleno dominio de esta categoría hasta edades más avanzadas.

### 6.3 Estrategias para hacer referencia a los participantes

Reyes (1996: 172), presenta este cuadro como resultado de su investigación con respecto a lo que llama referencia. La investigadora analiza dos categorías en narraciones personales, en primera persona: referencia clara y no clara:

	Esc. privada	Esc. pública
Referencia clara	13	11
- poco específica (se aclara con el contexto)	6	6
Referencia no clara	7	9
- concordancia	3	4
- confusión de participantes	1	2
- no claridad léxica	3	2
- confusión de eventos	2	3
- ref. poco específica (se aclara con el contexto)	4	4

Los casos que encontré en los datos de esta investigación que tienen que ver con referencia no clara están en el cuadro 9. Se trata de problemas de concordancia, uso de pronombres independientes y uso de clíticos. Sólo un caso se refiere al léxico: el uso plural por singular del lexema *vestido*. Con respecto a la falta de claridad léxica, Reyes dice que cuando el niño no se acuerda del “nombre del objeto al que quiere hacer referencia, busca explicarlo de la mejor manera utilizando diferentes estrategias como el uso de deícticos, adjetivos, etc., por ejemplo, las cosas rojas que/para que se apaguen” (Reyes 1996: 178).

En lo que se refiere a las estrategias utilizadas en la primera aparición de referente, presenta las siguientes construcciones:

1. “Adj. posesivo (1a. pers. sing.) + nombre (término de parentesco). Ocho casos: ‘mi papá’ (4), mi mamá (2), mi hermano (1), mi tío (1)
2. Artículo indefinido + nombre. Cinco casos: ‘una prima’ [...]
3. Artículo definido + nombre. Dos casos: ‘el gato’ [...]
4. Artículo indefinido + adjetivo. Un caso: ‘uno chaparrito’
5. Artículo definido + adjetivo. Un caso: ‘la grande’
6. Pronombre (1a. pers. sing.) + ‘y’ + adj. posesivo (1a. pers. sing.) + nombre (término de parentesco) + nombre propio: un caso: ‘yo y mi hermana Bety’
7. Nombre propio. Un caso: ‘Ricardo’” (Reyes 1996: 183-184).

En este caso, Reyes coincide con Bentivoglio, también encuentra que esta estrategia –adjetivo posesivo– es la más recurrente para presentar a los participantes, por ejemplo, *mi abuelo*. La estrategia más recurrente que encontré en mis datos es sintagma nominal indefinido no modificado, esto puede ser porque, como ya habíamos mencionado, el género de la narración determina el uso de ciertas estrategias para mantener la referencia a los participantes.

Por otra parte, Aguilar (2003) encuentra en su análisis que a los 6 años, las cadenas anafóricas que los niños elaboran manifiestan un uso preferente de frases nominales como una forma de señalar la referencia a los actores principales de un evento; a los 12 años, las cadenas anafóricas tienden a manifestar una continuidad de la referencia de un modo más fluido, debido a las relaciones correferenciales que mantienen las frases nominales y pronominales. En los resultados de mi investigación no encuentro dicha tendencia; en los niños de cinco años el SN definido no modificado constituye el 12.3% de las estrategias utilizadas; en los de siete años el 12.9% de las estrategias, en los de nueve años y en los adultos asciende a 20.9% y 20.2% respectivamente.

## 7. Conclusiones

Después de recorrer el camino que parte de las narraciones de los niños y adultos para buscar constantes con respecto a cuáles son las estrategias que siguen para presentar a los tres personajes centrales de *El vestido nuevo del*

*emperador* y recuperarlos a lo largo de la narración, finalmente llegué a las siguientes conclusiones sobre el desarrollo del proceso estudiado:

1. En lo fundamental concuerdo con lo que dicen Serra *et al.* (2000) sobre el desarrollo de la narración independiente a partir de los cinco años de edad hasta los doce. Sin embargo, el desarrollo de la lengua no es lineal. En este trabajo se puede comprobar que sí hay elementos particulares y puntuales que se van desarrollando con la edad, pero se encuentran diferentes resultados que muestran un desajuste del desarrollo de las herramientas del lenguaje en los niños de nueve años. Este es un fenómeno que encuentro en los resultados de esta investigación que no puedo explicar pero sí señalar: las tendencias se rompen a los nueve años. En cada sección del análisis que conforma esta investigación –estrategias más recurrentes, distancia referencial y estrategias que presentan problemas– se encuentran resultados que lo confirman.
2. La estrategia para presentar a los participantes de la narración más utilizada por los niños y los adultos es el sintagma nominal indefinido (en las cuatro formas analizadas). Sin embargo, los niños de cinco y siete años utilizan más estrategias para presentar a los participantes que los de nueve años y adultos. Podemos pensar que es porque los niños de cinco y siete años no dominan todavía el uso de las estrategias para presentar a los participantes, a diferencia de los niños de nueve años y adultos, que ya manejan el recurso principal para presentar a los participantes de una narración: SN indefinido y sus variantes.
3. Las estrategias para hacer referencia a los tres participantes principales más recurrentes en mis datos son las mismas en las cuatro edades analizadas: concordancia de sujeto-verbo (llamada por otros investigadores anáfora cero o elisión de sujeto), clítico de objeto indirecto, sintagma nominal definido no modificado y clítico de objeto directo. Conforme los niños van creciendo utilizan más estrategias para mantener la referencia a los participantes.
4. Hay muchas estrategias que no muestran desarrollo con la edad en el análisis de los datos que conforman el corpus de esta investigación, puede ser porque estas estrategias son de adquisición temprana.
5. Aunque sí hay diferencias entre las narraciones de los niños de cinco y siete años, en lo que se refiere a las estrategias más recurrentes (cuadros 5a y 5b) hay una frontera entre los cinco-siete años y los nueve-adultos, esto contradice la hipótesis de que cuando el niño ingresa a la escuela a

los seis años el desarrollo del lenguaje se reorganiza: en este análisis estar dos años en la escuela no muestran diferencias significativas.

6. La distancia referencial es lo que se domina al final. En los resultados de este análisis encontramos que el adulto tiene la capacidad de utilizar tanto el pronombre demostrativo como el sintagma nominal definido + cláusula de relativo de manera más compleja, podemos pensar que es porque puede recordar con mayor facilidad la referencia anterior y planear mejor su cadena anafórica. El pronombre demostrativo es el recurso más difícil de utilizar para los niños; si los usan, lo hacen con una distancia referencial muy pequeña.
7. Las categorías de número tal vez se adquieren pronto, pero a nivel de la oración. A nivel textual presentan problemas adicionales que hacen que el niño no tenga pleno dominio de esta categoría hasta edades más avanzadas; como unidad sintáctica la categoría de número puede estar adquirida, pero como estrategia para mantener la referencia a los participantes presenta problemas. De la oposición singular-plural, el plural se adquiere después.
8. La adquisición de los clíticos con función anafórica es tardía. Encontré problemas tanto en los niños de nueve años como en los adultos. Los problemas más frecuentes a los que se enfrentan los niños cuando narran un cuento se encuentran en la producción de clíticos.
9. Una característica muy importante que encontré es que el desarrollo es muy individual. En muchos casos es muy difícil encontrar tendencias en promedio –debido a que busqué promedios, me di cuenta de que éstos no reflejan el valor del caso individual– porque unos resultados son muy distintos de otros, incluso en la muestra que utilicé, en la que traté de controlar la mayor cantidad de variables posibles: es una muestra homogénea. De aquí se puede desprender el valor del estudio de los casos individuales.

Después de realizar esta investigación, es evidente para mí que es necesario profundizar en estudios de adquisición en español en general, pero en particular en el de México. Son muy escasas las investigaciones al respecto. Los datos que conforman el corpus de este estudio pueden servir para estudios ulteriores respecto de éste y otros temas; finalmente, el presente es un estudio preliminar que habrá de continuarse en una segunda etapa, ya que considero que el tema no ha sido agotado.



## BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, César Antonio (2003) *¿Me cuentas un cuento? Relaciones entre frases nominales, referencia y cohesión en narraciones orales infantiles*, tesis para obtener el grado de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.
- ALARCOS LLORACH, Emilio (1994/1996) *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- ALCINA FRANCH, Juan, y José Manuel Blecua (1975/2001) *Gramática española*, Barcelona: Editorial Ariel.
- ÁLVAREZ, Miriam (1998) *Tipos de escrito I: narración y descripción*, Madrid: Arco Libros.
- ANDERSEN, Hans Christian (1983) *El vestido nuevo del emperador*, guión y adaptación de Carlo Frabetti, México: Editorial Diana.
- AARNE, Antti, y Stith Thompson (1928/1961) *Los tipos de cuento popular*, México: FCE.
- BAMBERG, Michael G. W. (1986) "A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships", *Linguistics* 24:227-284.
- BAMBERG, Michael G. W. (1994) "Development of Linguistic Forms: German", en Ruth A. Berman y Dan Isaac Slobin *et al.*, *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Development Study*, Nueva Jersey / London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 189-238.
- BAMBERG, Michael G. W. (1997) "A constructivist approach to narrative development" en Michael G. W. Bamberg (ed.), pp. 89-132.
- BAMBERG, Michael G. W. (ed.) (1997) *Narrative development. Six approaches*, Nueva Jersey / London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca (1990) *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil*, tesis doctoral, Lingüística hispánica, El Colegio de México.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca (1992) "De Cenicienta a Amor en silencio. Un estudio sobre narraciones infantiles", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, tomo XL, núm. 2: 673-697.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca (2002) *Estudios sobre habla infantil en los años escolares "...un solecito calentote"*, México: El Colegio de México.

- BEAUGRANDE, Robert-Alain de, y Wolfgang Ulrich Dressler (1981/1997) *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- BELIAVSKY, Ninah (1994) *The evolution of pronominal reference in children's narratives: who are "they"?*, tesis doctoral, Illinois: Northwestern University.
- BENNETT-KASTOR, T. L. (1986) "Cohesion and Predication in Child Narrative", *Journal of Child Language* 13:353-370.
- BENTIVOGLIO, Paola (1983) "Topic continuity and discontinuity in discourse: a study of spoken Latin-american Spanish", en T. Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse. A Quantitative Cross-Language Study*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 255-311.
- BERMAN, Ruth A., y Neeman (1994) "Development of Linguistic Forms: Hebrew", en Ruth A. Berman y Dan Isaac Slobin *et al.*, pp. 285-328.
- BERMAN, Ruth A., Dan Isaac Slobin *et al.* (1994) *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Development Study*, Nueva Jersey / London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- BONILLA, Sebastián (1981/1997) "Estudio preliminar", en Robert-Alain de Beaugrande y Wolfgang Ulrich Dressler, *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel Lingüística, pp. 7-26.
- BOSQUE, Ignacio, y Violeta Demonte (directores) (1999/2000) *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3 t., Madrid: Espasa Calpe.
- BROWN, R. (1973/1978) *A first language. The early stages*, 7a. impresión, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CÁRCAMO MENDOZA, Gloria (2000) "Elementos de deixis en el lenguaje infantil", *Revista de lingüística teórica y aplicada*, vol. 30: 19-39.
- EGUREN, Luis J. (1999/2000) "Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas", en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (directores), pp. 929-972.
- FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, Almudena (1994) "El aprendizaje de los morfemas verbales. Datos de un estudio longitudinal", en López Ornat *et al.*, *La adquisición de la lengua española*, Madrid: Siglo XXI, pp. 29-46.
- GILLIG, Jean-Marie (2000) *El cuento en pedagogía y en reeducación*, México: FCE.
- GIVÓN, Talmy (1980) *Ute reference grammar*, Colorado: Ute Press.
- GIVÓN, Talmy (1983) "Introducción", en T. Givón (ed.) *Topic Continuity in Discourse. A Quantitative Cross-Language Study*,

- Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 4-41.
- GONZÁLEZ DE LA TORRE, Yolanda (2000) *La competencia narrativa de los niños en edad preescolar. Un estudio desde sus cuentos*, tesis para obtener el grado de maestría, Investigación en Ciencias de la Educación, Universidad de Guadalajara.
- GRIMM, Jacob y Wilhelm Grimm (1976) *Contes*, prefacio y traducción de Marthe Robert, París: Gallimard.
- HALLIDAY, M. A. K., y Ruqaiya Hasan (1976) *Cohesion in English*, London: Longman.
- HESS ZIMMERMANN, Karina (2003) *El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles*, tesis doctoral, El Colegio de México.
- HICKMANN, Maya, Henriëtte Hendriks, Françoise Roland y James Liang (1996) "The marking of new information in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese", *Journal of Child Language*, 23/3: 591-619.
- HICKMANN, Maya, y Henriëtte Hendriks (1999) "Cohesion and anaphora in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese", *Journal of Child Language*, 16/2: 419-452.
- HUDSON, J.A., y L.R. Shapiro (1991) "From knowing to telling: The development of children's scripts, stories and personal narrative", en A. McCabe y C. Peterson (eds.), *Developing narrative structures*, Nueva Jersey / London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 55-87.
- JISA, Harriet, y Sophie Kern (1995) "Discourse organization in French children's narratives", en Eve V. Clark (ed.), *The Proceedings of the Twenty-sixth Annual Child Language Research Forum*, Stanford: Stanford Linguistics Association, Center for the Study of Language and Information, pp. 177-188.
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1979) *A functional approach to child language: A study of determiners and reference*, Cambridge: Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1986/1997) "Some fundamental aspects of language development after the age of 5", en Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), *Language acquisition*, 2a. ed., Cambridge: Cambridge University Press, pp. 455-474.

- KIBRIK, Andrej A., (2001), "Reference maintenance in discourse", en *Language Typology and Language Universals. An International Handbook*, vol. 2, Martin Haspelmath, Ekkehard König, Wulf Oesterreicher y Wolfgang Raible (eds.), Berlín: Mouton de Gruyter, pp. 1123-1141.
- LANGACKER, R. (1973) *Lenguaje and Its Structure. Some Fundamental Linguistic Concepts*. 2ª ed., New York-Chicago: Harcourt Brace.
- MATUTE, Esmeralda, y Fernando Leal Carretero (2003) "La coherencia de narrativas escritas por niños con problemas de aprendizaje de la lectoescritura", en Esmeralda Matute y Fernando Leal Carretero (coords.), *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 529-548.
- MAYER, Mercer (1969) *Frog, where are you?*, New York: Thedial Press.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (2000) *Curso universitario de lingüística general. Tomo II: Semántica, pragmática, morfología y fonología*, Madrid: Síntesis.
- PERRAULT, Charles (1697/1987) *Contes*, presentación, comentarios y notas de F. Flahaut, París: Le Livre de Poche.
- PIAGET, Jean (1964; 1983/1997) *Seis estudios de psicología*, 12a. reimposición, México: Ariel.
- PROPP, Vladimir (1928/1989) *Morfología del cuento*. México: Colofón.
- QUASTHOFF, Uta M. (1997) "An interactive approach to narrative development", en Michael G. W. Bamberg (ed.), *Narrative development. Six approaches*, Nueva Jersey/ London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 51-83.
- REYES TRIGOS, Claudia (1996) *Narrar a los seis años: algunas de las características de las narraciones producidas por niños de la ciudad de Monterrey*, tesis doctoral, Colegio de México.
- RIGAU, Gemma (1999/2000) "La estructura del sintagma nominal: los modificadores del nombre", en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (directores), *Gramática descriptiva de la lengua española*, t. 1, Madrid: Espasa Calpe, pp. 311-362.
- SEBASTIAN, Eugenia, y Dan I. Slobin (1994) "Development of linguistic forms: Spanish", en Ruth A. Berman y Dan Isaac Slobin *et al.*, *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Development Study*, Nueva Jersey / London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 239-284.

- SERRA, Miquel; Elisabet Serrat, Rosa Solé *et al.* (2000) *La adquisición del lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- VAN DIJK, Teun. A. (1980) *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse. Interaction and cognition*, Nueva Jersey/ London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- WERTH, Paul (1984) *Focus, coherence and emphasis*, London: Croom Helm.
- WIGGLESWORTH, Gillian (1997) “Children’s individual approaches to the organization of narrative”, *Journal of Child Language*. 24: 279-309.
- WILKINS, D. (1998) “Applied Linguistics”, en Jacobs Mey, *Concise Encyclopedia of Pragmatics*, Oxford: Elsevier Science Ltd, pp. 35-51.

## ANEXO 1. ABREVIATURAS

φ	=	Anáfora cero
Adj.	=	Adjetivo
Adv.	=	Adverbio
Art.	=	Artículo
Cal.	=	Calificativo
Clau. rel.	=	Cláusula de relativo
Cli. O	=	Clítico de objeto directo (acusativo)
Cli. OI	=	Clítico de objeto indirecto (dativo)
Concord.	=	Concordancia
Contrac.	=	Contracción
Corr.	=	Correferencial
Cuant.	=	Cuantitativo
Def.	=	Definido
Dem.	=	Demostrativo
Exist.	=	Existencial
I:	=	Investigadora
Indef.	=	Indefinido
Mod.	=	Modificado
N	=	Nombre
N:	=	Niño(a)
Num.	=	Numeral
Pers.	=	Personal
Pos.	=	Posesivo
Prep.	=	Preposición

Pron. = Pronombre personal  
SN = Sintagma nominal

## ANEXO 2. CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN DE TRANSCRIPCIONES

1. Edad: 5 años, 7 años, 9 años, adultos (5, 7, 9, A)
2. Número de narración: N1, N2, N3... N8
3. Colegio: Ideo, Escuela de Aprender, La Casona (I, EA, LC)
- 4. Sexo: masculino, femenino (M, F)**

Ejemplo: **5/N8/LC/M** (cinco años, narración 8, La Casona, sexo masculino)