

## **Estrategias infantiles para relacionar eventos en una narración**

**Minerva Ochoa**

## ÍNDICE

1. Introducción	129
2. Las relaciones entre eventos	131
2.1 Cohesión	133
2.2 Coherencia	138
3. El corpus analizado	139
4. Resultados	143
4.1 Mecanismos de cohesión	145
4.1.1 Uso de conectores	147
4.1.2 Uso de proformas	158
4.1.3 Repetición, paráfrasis y concordancia verbal	160
4.2 Mecanismos de coherencia	162
5. Otras observaciones	165
5.1 El tiempo verbal	165
5.2 El paisaje de la conciencia	166
6. Conclusiones	168
 BIBLIOGRAFÍA	 171

## 1. Introducción

El presente trabajo explora la forma en la que niños de diferentes edades formulan las relaciones entre los distintos eventos ocurridos en una narración. En esta exploración se analizan relatos orales producidos, a partir de una serie de ilustraciones, por niños de 5, 7 y 9 años de edad, y adultos de entre 27 y 34 años; esto con la intención de identificar si entre las estrategias que utilizan los niños para configurar las relaciones entre eventos en narraciones orales se encuentran diferencias que puedan atribuirse a la edad. Para el estudio se obtuvieron narraciones de 28 participantes, 12 niños, 12 niñas, dos adultos de sexo masculino y dos del femenino. Los resultados apuntan hacia un uso de estrategias para relacionar eventos en una narración que varía entre los grupos de edad, además de una preferencia diferenciada, también entre grupos de edad, de las categorías lingüísticas que se usaron para manifestar dichas estrategias.

La investigación se llevó a cabo con el objetivo de conocer y describir cómo resuelven niños –hablantes de español como lengua materna– de tres diferentes edades, la tarea de relacionar eventos en una narración producida a partir de imágenes y qué diferencias y semejanzas presentan entre sí los grupos de edad. Se incluyeron, asimismo, sólo como referencia, relatos de 4 adultos, y aunque se observó y comparó el desempeño de todos los grupos de edad, el propósito principal fue identificar lo que ocurre con los niños.

Se trabaja con narraciones debido a que constituyen una de las fuentes más ricas y atractivas para el estudio del desarrollo lingüístico y cognitivo, pues la extensa duración del proceso a través del que se adquieren las habilidades propias para elaborar narraciones favorece el análisis de la evolución que experimentan las diferentes estructuras que las conforman; además, la producción de narraciones requiere de una variedad de habilidades que van desde lo cognitivo hasta lo social, pasando por lo lingüístico.

De igual forma, la narración es un género que no necesariamente requiere de gran esfuerzo (Álvarez 1998), aunque puede llegar a ser tan complejo y elaborado como las habilidades del productor lo permitan, por lo que es una tarea que no limita las posibilidades de los sujetos más competentes sin dejar de ser factible para los inexpertos. También resulta atractiva la variedad de contextos en los que se producen narraciones, que por lo regular inician durante interacciones con adultos para posteriormente

presentarse en las más diversas circunstancias (Serra 2000). Además, las narraciones brindan una gran riqueza temática, pues abordan desde accidentes y peleas hasta experiencias escolares y de viajes, pasando por temas como lo ocurrido con mascotas, enfermedades y juegos (Reyes 1996; Serra, 2000). Es decir, el desarrollo de la capacidad para producir narraciones está ligado a muchos otros procesos que interactúan y se enriquecen mutuamente. Esta cercana relación entre el desarrollo de habilidades narrativas y el desarrollo de habilidades lingüísticas, sociales y cognitivas convierte a las narraciones en un objeto de estudio que puede ofrecer elementos para el análisis de numerosos aspectos del desarrollo.

Las diferencias entre niños de distintas edades o grados escolares ha sido uno de los temas que más interés ha despertado y alrededor del que se han llevado a cabo numerosos estudios; con respecto a la forma de relacionar eventos, las aportaciones más relevantes indican que entre los 3 y los 4 años los niños tienden a hacer descripciones escuetas de los sucesos representados sin expresar con claridad las relaciones de temporalidad y causalidad existentes (Berman 1988; Berman y Slobin 1994; Bocaz 1996), pues aunque en relatos de niños de esta edad ya se observa la presencia de conectores para enlazar los eventos, también es evidente que aún no hay un dominio pleno de las relaciones que dichos conectores expresan (Barriga 2002).

Alrededor de los 5 años los niños dominan una serie de habilidades que les permiten comenzar a encadenar eventos de manera secuencial (Berman 1988; Berman y Slobin 1994), y cerca de los 6 años, la mayoría consigue manifestar expresamente en sus relatos las relaciones causales al interior de la trama, a través de un manejo adecuado y variado de conectores acorde con la relación que tratan de expresar (Barriga 2002). Del mismo modo, sus narraciones suelen ser construcciones configuradas por un paisaje dual, esto es, por un paisaje de la acción y uno de la conciencia (Bocaz 1996), lo que aporta al establecimiento del vínculo entre los eventos relatados produciendo explicaciones sustentadas en los estados internos de los personajes.

A partir de los 6 años el proceso de adquisición de las narraciones entra en una etapa en la que además de la incorporación de elementos estructurales y lexicales, el dominio creciente de matices en el uso de conectores cobra relevancia, a lo que se suma, en el caso del sistema educativo mexicano, el ingreso a la educación primaria. Debido a lo anterior, se decidió en la presente investigación analizar lo que ocurre alrededor de dicha etapa a través de la observación de relatos de niños de 5, 7 y 9 años, examinando, específicamente, la formulación de las relaciones entre eventos, rasgo relevante de las narraciones debido a que la mayor o menor complejidad en la elaboración y expresión de dichas relaciones, así como los matices y grados con que se manifiestan, definen a la narración propiamente dicha.

Es decir, si se enumeran una serie de acciones o eventos sin establecer claramente las relaciones que los ligan estaríamos no ante una narración, sino ante una secuencia descriptiva, esto aun si se incluyeran personajes y escenarios minuciosamente detallados. En este sentido, para este estudio se considera como narración al texto o discurso que expresa una sucesión de eventos diferentes vinculados de alguna forma entre sí.

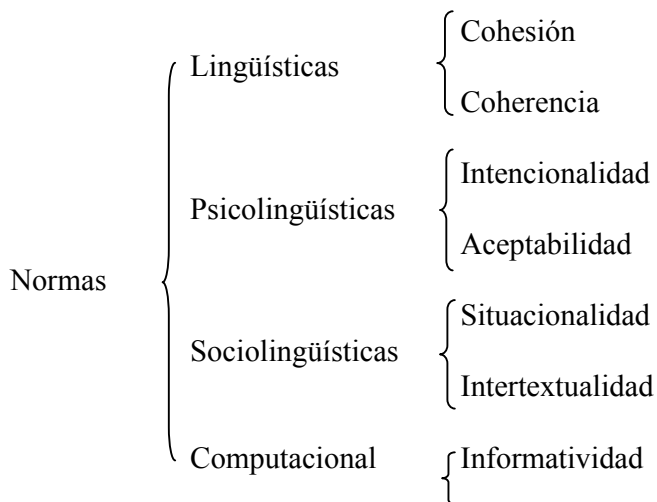
## **2. Las relaciones entre eventos**

Producir un texto o discurso narrativo implica organizar en unidades lingüísticas un entramado previo de estados y eventos; quien narra describe a través de enunciados lo que antes era una representación cuyos componentes podrían estar en niveles diferentes y experimentar relaciones de distinta naturaleza. La manera en que se integran los enunciados para dar cuenta de los vínculos entre estados y eventos es un fenómeno que forma parte de la cohesión en tanto está circunscrito al enlace entre cláusulas para la construcción de unidades más extensas o complejas y, al mismo tiempo, de la coherencia al dar cuenta de la información global referida a personajes, eventos y contextos, lo que establece vínculos entre episodios y contribuye a explicitar con claridad los niveles y relaciones existentes entre los estados y eventos narrativos.

En este estudio las estrategias infantiles para relacionar eventos en una narración se abordaron desde la perspectiva de la Lingüística del texto, toda vez que las narraciones son, regularmente, un ejemplo bien logrado de un texto, y dado que las estrategias para relacionar eventos se manifiestan interoracionalmente a través de categorías gramaticales específicas como los

nexos o conectores, o globalmente por medio de información y conceptos interrelacionados a lo largo del texto o discurso. En todo caso, se trata de un fenómeno que va más allá de la oración y que participa de dos de las siete normas que, de acuerdo con Beaugrande y Dressler (1981/1997), debe cumplir un texto comunicativo: la cohesión y la coherencia, lo que fue observado desde el primer acercamiento que se hizo a los datos.

Para Beaugrande y Dressler (1981/1997) un texto es un acontecimiento comunicativo que debe satisfacer siete normas a fin de ser realmente comunicativo, en caso de que no satisfaga alguna de las normas no podrá analizarse como texto genuino porque no estaría cumpliendo con su carácter esencial. Este planteamiento surge de la necesidad de establecer criterios y herramientas para conformar métodos de análisis de textos y discursos. Los autores explican que de las siete normas mencionadas dos son lingüísticas, dos psicolingüísticas, dos sociolingüísticas y una computacional. La clasificación se ilustra en el siguiente esquema:



## 2.1 Cohesión

La cohesión es un término originalmente divulgado por Halliday (1964), por Hasan (1968) y después por ambos (Halliday y Hasan 1976), quienes establecen en primer término que un texto es una unidad de lenguaje, unidad que no es gramatical como una oración, sino semántica y cuya extensión es muy variable. A partir de la explicación de conceptos que generan imágenes como *textura* y *nudos* (o *amarres*), Halliday y Hasan ilustran su concepción de texto, puntualizando que se trata de una unidad de sentido realizada por medio de oraciones que usualmente estarán relacionadas –a través de nudos o enlaces– con otras dentro del mismo texto, lo que dará forma a la textura.

Es decir, para que una serie de oraciones conforme un texto, es necesario, aunque no suficiente, que cada una de ellas manifieste algún tipo de relación con las demás; estas relaciones establecidas entre las diferentes oraciones de un texto son evidencias de cohesión. A partir de esta explicación, Halliday y Hasan (1976) conciben a la cohesión como las relaciones de significados que existen dentro del texto y que lo definen, así como un fenómeno que expresa la continuidad entre diferentes partes del texto.

Ahora bien, para considerar un texto como tal no es necesario que esté constituido por varias oraciones, puede incluso tratarse de algo menor a una oración desde el punto de vista gramatical; sin embargo, estas expresiones construyen un texto al establecer una relación semántica con el contexto en el que se presentan, por ejemplo los avisos, anuncios, títulos y otros. Dadas estas explicaciones los autores consideran la cohesión como una entidad semántica.

Lo anterior difiere hasta cierto punto con lo que plantea van Dijk (1989) cuando formula que el lector/oyente sólo podrá entender un discurso cuando le haya asignado la coherencia necesaria, lo que se consigue conectando las oraciones semánticamente, es decir estableciendo los vínculos entre proposiciones o hechos. Esto quiere decir que para van Dijk la coherencia es parte de lo que para Halliday y Hasan la cohesión.

Si bien tanto Halliday y Hasan con su definición de cohesión y van Dijk con la de coherencia se refieren a un aspecto semántico, no pude dejarse de lado que se trata de relaciones que, desde luego, tienen manifestaciones gramaticales que deben ser interpretadas por el lector o el escucha, hecho que remite al planteamiento de Bonilla (1997) en el sentido de que de acuerdo con Beaugrande y Dressler (1997) la cohesión y la coherencia son pistas que deja el productor en el texto o discurso para orientar la interpretación que

debe darle el receptor. Bonilla formula de manera clara la concepción bidireccional (que ocurre entre el productor de un texto o discurso y su receptor) de la cohesión y la coherencia percibida por Beaugrande y Dressler.

La cohesión y la coherencia son fenómenos muy cercanos que para algunos autores comparten ciertos rasgos, sin embargo, en este estudio se hace una distinción entre ambos conceptos y se siguen las ideas de Beaugrande y Dressler (1997) como herramientas principales para el análisis las narraciones obtenidas.

De acuerdo con la propuesta de Beaugrande y Dressler, la cohesión consiste en la interconexión, a través de relaciones gramaticales, de las secuencias oracionales que componen la superficie textual. Por su parte, la coherencia se logra cuando hay una interconexión entre los conceptos del universo textual o discursivo. Un texto no tiene sentido por sí mismo, sino gracias a la interacción que se establece entre el conocimiento presentado en el texto y el conocimiento del mundo almacenado en la memoria de los interlocutores. Esto es, la cohesión y la coherencia están indicadas en el texto por su productor para orientar la forma en que dicho texto ha de ser interpretado por el receptor, y son, al mismo tiempo, el resultado de la actividad de interpretación que hace aquel que recibe el texto.

El hecho de que la cohesión y la coherencia sean restricciones hechas por el productor y, al mismo tiempo, resulten de la decodificación realizada por el receptor permite explicar que un texto con imperfecciones formales, que presente un deterioro más o menos grave en su cohesión o en su coherencia, pueda ser interpretado sin problemas por los receptores textuales.

La cohesión engloba los procedimientos que sirven para marcar relaciones entre los elementos superficiales de un texto; establece las diferentes formas de relacionarse que tienen entre sí las palabras que realmente se escuchan o se leen y, además, resalta la función de la sintaxis en la comunicación ya que descansa sobre dependencias gramaticales que pueden ser de corto alcance para unidades sintácticas muy homogéneas o estableciendo los procedimientos a través de los que los elementos y patrones utilizados con anterioridad en el texto o discurso pueden reutilizarse, modificarse o comprimirse en fragmentos textuales extensos. De ahí que muchas de las marcas de cohesión de los textos aquí analizados funcionen también como estrategias para relacionar eventos.

Desde un punto de vista cognitivo, los sintagmas, cláusulas y oraciones pueden mantenerse en la memoria y procesarse mentalmente durante un intervalo breve de tiempo, pero para procesar fragmentos textuales más



largos es necesaria la intervención de otros mecanismos que den estabilidad al sistema textual y economicen esfuerzo cognitivo y de memoria. Estos mecanismos que permiten la reutilización, la modificación o la comprensión de las estructuras y de los patrones usados previamente son los mecanismos cohesivos: repetición, repetición parcial, paralelismo, paráfrasis, uso de proformas, elisión, tiempo y aspecto verbales, uso de conectores y entonación.

En los datos recabados para este estudio, se encontró que de los 9 mecanismos cohesivos expuestos, los participantes utilizaron 5 como estrategias para relacionar eventos, estos fueron la repetición, la paráfrasis, uso de proformas, concordancia verbal y uso de conectores.

La *repetición* consiste en la aparición literal de un mismo elemento en dos lugares diferentes del texto o discurso. Un ejemplo extraído de una de las narraciones que conforman el *corpus* de esta investigación es el siguiente:

1. *Una niña brincando la cuerda,*
2. ***el hilo** rompió la maceta,*
3. *la mamá quitó **el hilo**,*

(Narración 10, escuela 1, Fem., 7 años)

en donde *el hilo* es el elemento que aparece en diferentes partes del texto.

La *paráfrasis* se define como la utilización de expresiones distintas para repetir el mismo contenido, esto es, uso de sinónimos. Por ejemplo:

5. *se le voló **la cuerda** de los palos \_\_\_\_\_ la ropa,*
6. *un niño agarró **la sogá** para su papalote,*

(Narración 7, escuela 2, Fem., 5 años)

en donde la expresión *la sogá* usada en la línea número 6 es paráfrasis de la expresión *la cuerda* que se había mencionado en la línea 5.

El mecanismo que más economiza o simplifica la superficie textual es el *uso de proformas*, cuyo objetivo es facilitar a los interlocutores el mantenimiento del contenido discursivo actualizado en el texto sin recurrir a la repetición. Las proformas son breves elementos lingüísticos sin significado concreto propio que aparecen en la superficie textual en lugar de otras expresiones que sí cuentan con contenido semántico. El *uso de proformas* se relaciona con la anáfora y la catáfora. En el *corpus* se encuentra el siguiente ejemplo:

3. *la mamá recogió el listón,*

4. *lo puso para tender la ropa, después*

(Narración 9, escuela 1, Fem., 7 años)

donde tenemos que *lo* aparece en la línea 4 en lugar de la expresión *el listón* de la línea 3.

El mecanismo cohesivo de *tiempo y aspecto verbal* es uno de los procedimientos que marcan explícitamente relaciones existentes entre elementos lingüísticos y situaciones del mundo textual. Es decir, la aparición de las marcas de tiempo y aspecto verbales en un texto o discurso es una señal superficial que orienta respecto a las interrelaciones entre situaciones y acontecimientos de diferente duración, estructura formal e importancia funcional. La organización particular de este mecanismo está determinada, en cada lengua, por la variedad de categorías verbales y aspectuales con que cuenta.

Las siguientes líneas ejemplifican el uso del tiempo verbal para dar cohesión:

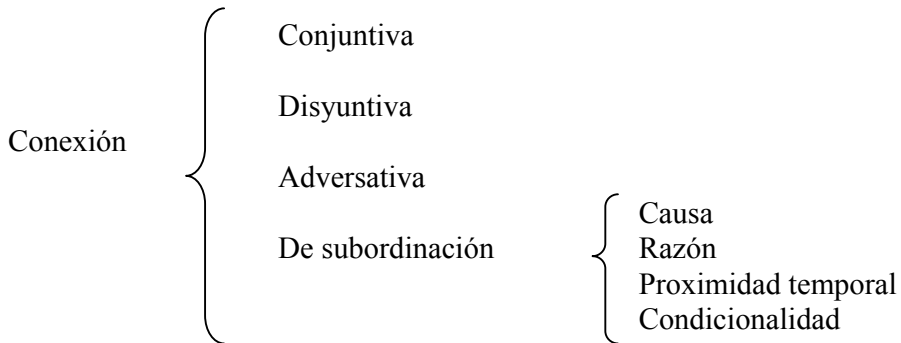
1. *Hay una niña saltando la cuerda*

2. ***rompió una maceta,***

(Narración 9, escuela 1, Fem., 7 años)

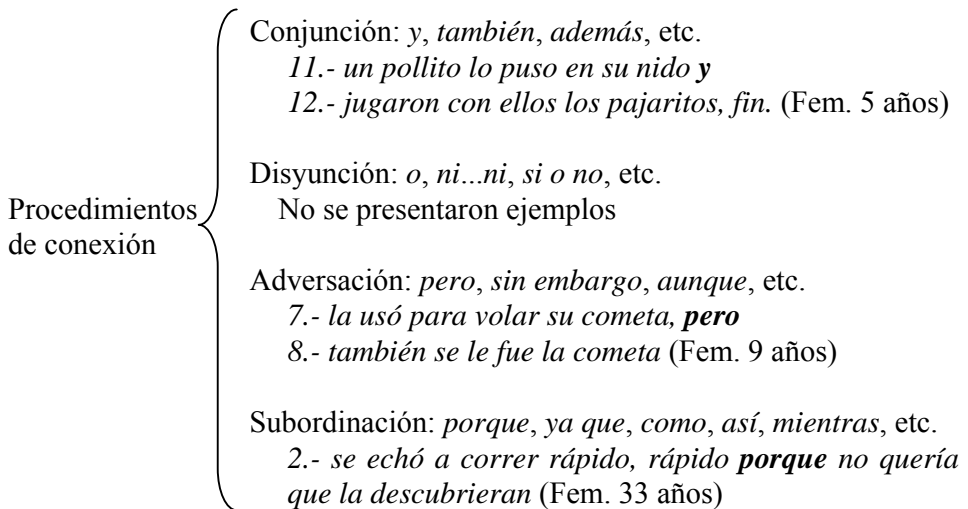
El *uso de conectores* es uno de los mecanismos más patentes para señalar las relaciones entre los diversos acontecimientos y situaciones que concurren en un texto o discurso. Beaugrande y Dressler indican que los cuatro procedimientos principales de conexión son: a) *conexión conjuntiva*, que vincula entre sí elementos equiparables, por ejemplo, que ambos son verdaderos en el mundo textual; b) *conexión disyuntiva*, que vincula entre sí elementos opuestos, por ejemplo, que ambos no pueden ser verdaderos a la vez en el mundo textual; c) *conexión adversativa*, que vincula entre sí elementos equiparables pero incompatibles en el mundo textual, por ejemplo, una causa que provoca un efecto inesperado y d) *conexión de subordinación*, que vincula entre sí elementos ordenados jerárquicamente, por ejemplo, que son verdaderos en el mundo textual sólo si se cumplen ciertas condiciones (del tipo *precondición/acontecimiento, causa/efecto, etc.*).

La conexión de subordinación se divide, a su vez, de acuerdo con el tipo de relación que introduzca, siempre y cuando actúe entre secuencias, para establecer relaciones de *causa, razón, proximidad temporal* o *condicionalidad*.



La *causa* es un tipo de conexión de subordinación que generalmente se introduce en el español a través del uso del conector *porque* y marca una relación de condición necesaria. Por otra parte, la *razón* se refiere a reacciones humanas racionales; la *proximidad temporal*, al ordenamiento cronológico de acontecimientos con relación a otros y la *condicionalidad* a la probabilidad, posibilidad o necesidad de un acontecimiento con respecto a otros.

Algunos procedimientos de conexión y los conectores que evidencian su uso se ejemplifican con los siguientes fragmentos del *corpus*:



Como se verá más adelante, las estrategias más frecuentes para relacionar eventos en las narraciones de los sujetos de este estudio se concentran en los mecanismos de cohesión, destacando en particular el uso de conectores.

## 2.2 Coherencia

La coherencia es la segunda norma de textualidad enunciada por Beaugrande y Dressler (1997). La definición que presentan se acerca a lo que Halliday y Hasan (1976) explican como cohesión, pues para Beaugrande y Dressler la coherencia asegura la continuidad del sentido y la interconectividad del contenido textual y se encarga de regular la posibilidad de que sean accesibles entre sí los componentes del mundo textual. Es decir, es la organización de los conceptos (entendidos como conocimientos o contenidos cognitivos) y de las relaciones subyacentes a la superficie del texto (vínculos entre los conceptos reunidos en un mundo textual).

En este sentido, la coherencia es un producto de los procesos cognitivos que activan los usuarios de textos cuando formulan o reciben la expresión lingüística de un concepto, pues este simple hecho genera la movilización de un fragmento de conocimiento que permite la interacción del concepto en cuestión con otros que se encuentran, en menor o mayor medida, asociados mentalmente en la memoria. Este fenómeno explica que “la simple yuxtaposición de acontecimientos y de situaciones en un texto activa operaciones que generan relaciones de coherencia” (Beaugrande y Dressler 1981/1997:39).

Los procesos de movilización de fragmentos de conocimiento y de activación de operaciones mentales arriba mencionados permiten a los usuarios textuales “construir asociaciones elaboradas, generar predicciones e hipótesis, desplegar imágenes mentales más allá de lo que realmente aparece en la superficie textual como conocimiento explícito” (Beaugrande y Dressler 1981/1997:141), lo que puede manifestarse a través de la incorporación de información adicional a lo que literalmente se dice o escribe.

En el caso de las narraciones analizadas, se consideró la presencia de información adicional a la que se presenta en las ilustraciones como una de las estrategias para establecer una relación coherente entre eventos. Un ejemplo de esto se ilustra en el siguiente fragmento, donde en el número 1 se informa que la niña no se fijó dónde estaba jugando, lo que causó que la maceta se cayera.

1. *Este era una vez una niña que se encontraba en el patio de su casa jugando con una cuerda // este // **no se fijó dónde estaba jugando,***
2. *tumbó una maceta, corrió asustada y dejó su cuerda tirada en el patio. Al paso de un rato*  
(Narración 25, Fem., 27 años)

Visto lo anterior, podemos decir que la coherencia se va componiendo al combinar los conceptos dados por las expresiones de la superficie del texto con la red de conocimientos, tanto del mundo textual como del mundo real, que tiene previamente el individuo.

En resumen, las expresiones lingüísticas son indicios de la forma como ha de interpretarse un texto, del sentido que tiene, pero no contiene la totalidad del significado textual que ha de completarse con una cantidad extra de conocimiento que se agrega a esas expresiones.

### **3. El corpus analizado**

Se obtuvieron narraciones de 28 participantes, 12 niños, 12 niñas, dos adultos de sexo masculino y dos del femenino.

Los niños son alumnos de dos escuelas privadas ubicadas al poniente de la ciudad de Guadalajara, escuelas que coinciden tanto en sus métodos de enseñanza como en el nivel socioeconómico de los alumnos que atienden. Ambas instituciones permitieron que en sus instalaciones se llevara a cabo la aplicación de las tareas.

Los participantes se eligieron al azar de entre los que reunían los dos criterios de inclusión considerados: que el niño tuviera la edad indicada y que no estuviera repitiendo o hubiera repetido algún grado escolar. La estrecha relación entre estas dos condiciones resulta evidente.

Los niños se distribuyeron en cuatro grupos de edad, en el primero se ubicaron los participantes de 5 años, en el segundo los de 7, en el tercero los de 9 y en el cuarto los adultos.

Los niños de 5 años cursaban el 3er año de preescolar; los de 7, el 2do de primaria y los de 9, el 4to grado, también de primaria. Todos los adultos se dedicaban a actividades laborales profesionales.

Las edades elegidas obedecen a un intento por identificar diferencias entre niños de preescolar (5 años) que todavía no se han enfrentado a un proceso escolarizado de enseñanza de la lectoescritura, niños con un año recorrido de educación primaria (7 años) que ya deben leer y escribir, y niños cuyo historial escolar (4to año) implica un mayor recorrido en lo que se refiere a la comprensión y elaboración de textos cada vez más complejos.

Los adultos de la muestra son profesionistas, con hijos de entre 5 y 9 años de edad y que reportaron que acostumbran contar cuentos a sus niños. Las edades de los adultos están comprendidas entre los 27 y los 34 años.

Estos adultos fueron elegidos con base en las características promedio de los padres de los niños evaluados a fin de que los datos obtenidos se acerquen a lo que los niños de este estudio escuchan de sus padres. Se seleccionaron las narraciones de dos sujetos femeninos y dos masculinos para hacer la muestra más representativa ya que se han referido consistentes diferencias de género en habilidades verbales (González Reyes e Inozemtseva 2007) y entre el habla de las madres y de los padres cuando se dirigen a sus hijos (Iturrioz 1998).

Se eligió realizar un estudio transversal porque permite obtener datos a partir de sujetos de distintas edades y, por tanto, en diferentes momentos de desarrollo lingüístico, en un tiempo relativamente corto, y con el fin de aportar a la identificación de las particularidades lingüísticas propias de cada grupo de edad.

Las 28 narraciones que conforman el *corpus* de este trabajo se distribuyen de acuerdo a como se ilustra en el cuadro 1, donde también pueden verse el rango y promedio de edad de los participantes.

<b>Edad</b>	<b>5 años</b>	<b>7 años</b>	<b>9 años</b>	<b>Adultos</b>
<b>Narraciones</b>	8	8	8	4
<b>Rango de edad</b>	5;01-5;11	7;02-7;11	9;05-9;11	27-34
<b>Edad promedio</b>	5;07	7;06	9;09	31

Cuadro 1. Distribución de las narraciones, rango y promedio de cada edad.

Las narraciones de este trabajo fueron obtenidas a partir del libro de ilustraciones *El cordoncito*, de Maribel Suárez, editado por Grijalbo en la colección Albores (México, 1999), en el que se observan, a lo largo de 16 páginas, diferentes acontecimientos ocurridos a un cordón rojo. Se eligió un libro de ilustraciones a fin de que los niños se vieran en la necesidad de construir por sí mismos toda la narración a partir de un material que no les proporciona ningún soporte lingüístico, lo que favorece la observación de diferentes aspectos de la creación narrativa (Barriga 2002). Al mismo tiempo, trabajar con un libro de ilustraciones ayuda a que los sujetos tengan como base un punto de partida común que nos les impone retos de memoria.

En *El cordoncito* se ilustra un evento –claramente definido– en cada página, esto facilita la identificación de la forma en que los sujetos establecen una relación entre un evento y otro y, al mismo tiempo, es comprensible y

atractivo tanto para los niños más pequeños de la muestra como para los de 9 años.

De igual forma, el uso de *El cordoncito* representa una variación en los trabajos de este tipo, especialmente en los estudios a datos obtenidos con la historia *Frog, Where are you?* (Mayer 1969), como los realizados por Bamberg, 1987; Berman, 1988; Berman y Slobin, 1994; Bocaz, 1996; Wigglesworth, 1997 y Aguilar, 2003, además de una extensa lista presentada en el Apéndice III de Berman y Slobin (1994).

En esta investigación se buscó que el material tuviera mayor cercanía con la experiencia/conocimiento de los niños mexicanos que participan como sujetos de estudio, es decir, que sus narraciones sean producto de situaciones reconocibles para ellos.

La historia presentada en *El cordoncito* se desarrolla a través de 16 ilustraciones, sin embargo, se decidió reducir el número de ilustraciones a 12 debido a que, en las pruebas piloto realizadas, se detectó que era el número de imágenes más adecuado para los niños de las edades seleccionadas.

La versión presentada a los sujetos describe cómo un cordón rojo pasa de ser usado por una niña como cuerda para saltar, a tendadero, hilo para un papalote, agujeta de un campesino y parte de un nido de pájaros.

Con el propósito de evitar la necesidad de dar vuelta a las hojas y sobre todo para que los sujetos pudieran observar la historia completa y no sólo una página o una página extendida, las ilustraciones se ampliaron a tamaño carta y se pegaron una seguida de otra, en el orden original, a fin de ser expuestas todas al mismo tiempo, facilitando a los participantes una visión global y la apreciación de las relaciones entre lo ocurrido en una página y la siguiente.

### **Procedimiento de elicitación de las narraciones**

Previo a la realización de las sesiones para obtener las narraciones de los participantes se tuvieron algunos encuentros con el personal de ambas escuelas, quienes designaron un salón que fue acondicionado para que pudiera llevarse a cabo la tarea de narración por parte de los niños. El mismo personal de los planteles brindó su apoyo durante el proceso, ya que envió a los niños que participaron de acuerdo con el mecanismo establecido, es decir, por edad y grado.

Los niños pasaron al salón preestablecido en donde se les pidió que observaran las ilustraciones y que cuando conocieran la historia la contaran para así grabar su versión. Se les daba libertad para manipular, ver y

familiarizarse con la secuencia el tiempo necesario hasta que indicaban que estaban listos para narrarla, lo que hacían con las ilustraciones a la vista. Cada niño contaba la historia individualmente y, al final de la entrevista, los niños que así lo deseaban podían escuchar su relato. Las sesiones fueron grabadas en audio y video.

A los adultos se les invitó a participar en la investigación y se procedió igual que con los niños: observaron libremente la secuencia e hicieron su narración después de manifestar que estaban listos para hacerlo y con las ilustraciones a la vista. Los adultos sólo fueron grabados en audio.

Una vez que las explicaciones iniciales y las instrucciones fueron dadas, las intervenciones de la investigadora se redujeron a asentir, usar expresiones como *ajá* o repetir literalmente la última oración emitida por el sujeto para indicar que se estaba escuchando y comprendiendo. Cuando alguno de los niños requería ser animado para continuar con su narración se le preguntaba *¿Qué más?*

La cuidadosa restricción que se estableció en cuanto a los comentarios para hacer eco del niño, y la motivación no específica permiten que el uso de las estrategias para enlazar eventos en las narraciones que conforman el *corpus* de este trabajo sea visto como reflejo de las capacidades de producción espontánea de los niños, únicamente determinadas por la naturaleza del elicitador.

Para su análisis, las narraciones se transcribieron ortográficamente en un procesador de textos, debido a que los fenómenos a analizar quedan claramente establecidos sin necesidad de señalamientos fonológicos o de otra índole. Las transcripciones son textuales y se cuidó, rigurosamente, que estén tal y como se escuchan en la grabación.

Cada narración se fragmentó de acuerdo a las emisiones correspondientes a una ilustración, por ejemplo, todo lo que un sujeto expresó acerca de la primera ilustración se numeró con 1, lo que dijo sobre la segunda ilustración fue clasificado con el número 2 y así sucesivamente. Esto con el propósito de definir claramente lo que los sujetos emitieron respecto a cada uno de los eventos. El siguiente ejemplo corresponde a un niño de 9 años:

1. *Había una niña que andaba saltando la cuerda, pero sin querer se tropezó y*
2. *tumbó una maceta y*
3. *la señora sale de la casa y lo recoge y luego*



4. *va a tender su ropa y de repente empieza un aire y*  
 (...)

Al final de cada transcripción se enlistaron las formas que cada participante emitió entre un evento y otro a fin de establecer qué estrategias de enlace quedaban manifestadas a través de dichas formas.

Los símbolos utilizados en la transcripción fueron los siguientes:

- I: Intervención de la investigadora.  
 ... Titubeo o corrección hecha por el propio informante.  
 // Pausas.  
 \_\_\_\_ Palabra inaudible o ininteligible en la grabación.

#### 4. Resultados

En las narraciones producidas para esta investigación los sujetos utilizaron como estrategias para relacionar eventos tanto mecanismos de cohesión como mecanismos de coherencia. Los de cohesión fueron: uso de conectores, uso de proformas, repetición, concordancia verbal y paráfrasis; en cuanto a la coherencia, se observó la inclusión de información adicional para establecer relaciones de causa, posibilidad, razón y propósito entre algunos eventos. El cuadro 2 ilustra las frecuencias y porcentajes correspondientes.

Es importante destacar que el hecho de que la proporción de mecanismos de cohesión sea mucho más amplia que la de mecanismos de coherencia no significa que las narraciones carezcan de coherencia, pues estos datos sólo ilustran la preferencia en cuanto a estrategias para relacionar eventos.

	Frecuencia	Porcentaje
Mecanismos de cohesión	296	96
Mecanismos de coherencia	12	4

Cuadro 2. Frecuencia y % globales de mecanismos a los que pertenecen las estrategias para relacionar eventos.

Estas cifras se distribuyeron de la siguiente manera entre el porcentaje total de estrategias para relacionar eventos de los niños y el de los adultos.

	Niños		Adultos	
	Frec.	%	Frec.	%
Mecanismos de cohesión	258	99.6	38	77
Mecanismos de coherencia	1	0.4	11	23

Cuadro 3. Frecuencia y % de mecanismos. Comparativo entre niños y adultos.

Aquí se demuestra la preferencia por el uso de mecanismos cohesivos para relacionar eventos en las narraciones obtenidas para este estudio. En los niños esa tendencia es mayor, pues presentan 11 puntos porcentuales más que los adultos en ese rubro.

Posteriormente se comparó la distribución de mecanismos por grupo de edad. Esto es, del total de estrategias en cada grupo se extrajeron los porcentajes que pertenecen a mecanismos de cohesión y a mecanismos de coherencia. Los resultados se ilustran a continuación.

	5 años		7 años		9 años		Adultos	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
De cohesión	88	100	85	96.5	85	96.5	38	86.3
De coherencia	0		3	3.4	3	3.4	6	13.5

Cuadro 4. Frecuencia y % de mecanismos por grupo de edad.

En el cuadro 4 se observa que la totalidad de los niños de cinco años prefirió utilizar mecanismos de cohesión, mientras que los de 7 y 9 años, así como los adultos, también recurrieron a los de coherencia.

Los datos vistos hasta aquí ponen de manifiesto la preferencia de los niños de la muestra por relacionar los eventos en una narración a través de mecanismos de cohesión, especialmente a los 5 años; también que a partir de los 7 se encuentran mecanismos combinados.

Si bien los adultos hacen más uso de mecanismos de coherencia, los mecanismos de cohesión siguen presentando un alto porcentaje (86.3) en sus preferencias.

#### 4.1 Mecanismos de cohesión

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, los mecanismos de cohesión que utilizaron los participantes en esta investigación fueron: uso de conectores, repetición, paráfrasis, uso de proformas y concordancia verbal. El uso de conectores se dio a través de conjunciones, adverbios, preposiciones y yuxtaposición.

El universo de mecanismos de cohesión es de 296, es decir, de 308 enlaces entre eventos, los sujetos utilizaron en 296 ocasiones alguno de los mecanismos de cohesión explicados. La distribución de frecuencias y porcentajes globales de mecanismos de cohesión quedó como sigue:

Mecanismo	Frecuencia	%
Uso de conectores	258	87
Uso de proformas	21	7
Repetición	14	4.7
Paráfrasis	2	0.7
Concordancia verbal	1	0.3

Cuadro 5. Frecuencia y % globales de mecanismos de cohesión

Entre los mecanismos de cohesión utilizados por los sujetos como estrategias para relacionar eventos, destaca la preferencia por el uso de conectores.

Las cifras correspondientes a mecanismos de cohesión se distribuyeron de la siguiente manera entre los niños y los adultos:

Mecanismo	Frecuencia	% Niños	Frecuencia	% Adultos
Uso de conectores	226	87.5	32	84.2
Uso de proformas	20	7.1	1	2.6
Repetición	9	3.7	5	13.1
Paráfrasis	2	0.7	0	0
Concordancia verbal	1	0.7	0	0

Cuadro 6. Frecuencia y % de mecanismos de cohesión en niños y adultos.

Aquí observamos que la diferencia en el uso de conectores entre niños y adultos es de sólo 3.5 puntos porcentuales. La diferencia más señalada corresponde al mecanismo cohesivo de repetición que los adultos utilizaron

13.1% de las veces contra 3.7% de los niños. Es decir, con la excepción hecha en la repetición, las cifras son relativamente cercanas en los mecanismos cohesivos, sin embargo en el comparativo por edades que se expone enseguida se encuentran matices a esta información:

Mecanismo/edad	5 años		7 años		9 años		Adultos	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Uso de conectores	81	92	64	75	81	94.1	32	84.2
Uso de proformas	6	6.8	12	13	2	2.3	1	2.6
Repetición	1	1.2	7	8.2	2	2.3	5	13.1
Paráfrasis	0	0	2	2.3	1	1.2	0	0
Concordancia verbal	0	0	1	1.2	0	0	0	0

Cuadro 7. Mecanismos cohesivos por grupo de edad.

Aun cuando el uso de conectores es el mecanismo más utilizado en todos los grupos, el comparativo manifiesta una fluctuación importante en su uso, ya que pasa de 92 puntos porcentuales entre los niños de 5 años a 75 (17 puntos porcentuales menos) entre los de 7. Enseguida aumenta 19.1 puntos para subir hasta 94.1 en el grupo de 9 años y vuelve a descender en los adultos, aunque no a los niveles del grupo de 7 años.

Estos datos muestran una diferencia notable entre las estrategias para relacionar eventos usadas por niños de 7 años y las usadas por niños de 5, lo que tiene relación con los señalamientos hechos por investigadores como Barriga (2002:37):

Hacia los seis años –finales de los cinco, quizá–, edad frontera y de transición, se inicia el paso a este otro momento, cuya esencia es la reorganización de estructuras formales y de significados semánticos y pragmáticos acordes con el conocimiento del mundo que va adquiriendo el niño en su desarrollo social e individual. Este periodo termina en los umbrales de la adolescencia o mucho más tarde aún, si se considera el desarrollo lingüístico como un proceso en evolución continua a lo largo de la vida.

y Karmiloff-Smith (1989:455):

- (...) 5 (years) can be considered as a frontier age psycholinguistically  
 (...) Early mastery of a linguistic category prior to age 5 is frequently  
 not the end of the developmental picture for that category.<sup>55</sup>

Lo que lleva a pensar que quizá la diferencia entre los niños de 5 y los de 7 refleja estos procesos de reorganización lingüística.

Una mirada global al cuadro 7 permite apreciar la forma en que las estrategias se diversifican. En el grupo de 7 años, se distribuyen en cinco mecanismos cohesivos, mientras que en el de 5 y los adultos lo hacen sólo en tres y en el de 9, en cuatro. Al parecer, para relacionar eventos en una narración, los niños de 7 años exploran en una diversidad mayor de mecanismos cohesivos que los sujetos de los demás grupos.

A continuación se analizarán cada uno de los cinco mecanismos de cohesión.

#### 4.1.1 *Uso de conectores*

El uso de conectores es, con 258 apariciones distribuidas en 31 formas, la estrategia más utilizada para relacionar eventos en las narraciones que conforman el *corpus*.

El siguiente cuadro ilustra las 31 formas del uso y frecuencia globales de conectores, donde lo primero que llama la atención es la presencia de formas tanto de manera individual como combinadas con otras.

Conector	Frecuencia	%
y	101	39.2
y luego	33	12.8
entonces	31	12
luego	23	8.9
después	11	4.2
pero	7	2.7
para	7	2.7
Ø/yuxtaposición	5	1.9
y después	4	1.5

<sup>55</sup> Los 5 años pueden ser considerados como una edad psicolingüísticamente fronteriza (...) el dominio temprano de categorías lingüísticas previo a los 5 años con frecuencia no es el final del desarrollo de las características de dicha categoría.

y de repente	4	1.5
pero de repente	4	1.5
y que	3	1.1
hasta que	3	1.1
de repente	3	1.1
y entonces	2	0.8
que	2	0,8
entonces luego	1	0.4
hasta llegar a	1	0.4
pero después	1	0.4
pero luego	1	0.4
y de repente que	1	0.4
y entonces luego	1	0.4
y como	1	0.4
cuando de repente	1	0.4
y así	1	0.4
pero de repente que	1	0.4
después de un rato	1	0.4
al paso de un rato	1	0.4
donde	1	0.4
y luego después	1	0.4
sin querer	1	0.4

Cuadro 8. Uso y frecuencia globales de conectores

Como se puede apreciar, las formas utilizadas fueron conjunciones, adverbios, yuxtaposición y, en menor medida, preposiciones.

Vale la pena destacar que más de 80% del uso de conectores se distribuye entre la conjunción copulativa *y*; la construcción *y luego* (conjunción + adverbio); los adverbios *entonces*, *luego* y *después*; la conjunción adversativa *pero* y la preposición *para*. Por ejemplo:

8. *el hilo se voló. Entonces*

9. *su padre lo encontró y*

10. *lo u...yyy lo dejó ahí...*

(N. 15, F. 7 años)

9. *la encuentra un granjero y luego*  
 10. *se cai y la agarra un pajarito y luego*  
 (N. 3, M. 5 años)
8. *se le voló // luego*  
 9. *un señor encontró otra vez la cuerda y*  
 (N. 6, F. 5 años)
10. *se durmió, después*  
 11. *un pajarito lo agarró para su nido*  
 (N. 11, M. 7 años)
6. *un niño lo agarró para*  
 7. *construir un papalote*  
 (N. 14, F. 7 años)
7. *La usó para volar su cometa, pero*  
 8. *también se le fue la cometa, entonces*  
 (N. 23, F. 9 años)

Es decir, las 7 formas mencionadas concentran 82.5% de la frecuencia de uso de conectores, y el otro 17.5% se distribuye entre las 24 formas restantes, de las que 8 son combinaciones de las primeras, tales como *y después*, *y entonces*, *pero después*. Por ejemplo

4. *la usó para tender la ropa, pero después*  
 5. *la cuerda se desamarró y la cuerda voló por los aires.*  
 (N. 23, F. 9 años)

Las combinaciones encontradas corresponden a las siguientes construcciones:

- conjunción copulativa + adverbio temporal (*y luego*, *y después*)
- conjunción copulativa + expresión adverbio modal (*y de repente*)
- conjunción copulativa + expresión adverbio modal + conjunción subordinante (*y de repente que*)
- conjunción copulativa + adverbio temporal + adverbio temporal (*y entonces luego*, *y luego después*)
- conjunción adversativa + expresión adverbial modal (*pero de repente*)
- conjunción adversativa + adverbio temporal (*pero luego*, *pero después*)

- conjunción adversativa + expresión adverbio modal + conjunción subordinante (*pero de repente que*)
- preposición + conjunción subordinante (*hasta que*).

La siguiente tabla, en donde se pueden apreciar las preferencias de cada grupo, describe el uso y frecuencia de conectores, individuales o combinados, por grupo de edad.

Conector/Edades	5		7		9		Adultos	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Y	30	37	26	40.6	31	38.2	14	43.7
y luego	15	18.5	4	6.2	14	17.2		
Entonces	7	8.6	5	7.8	18	22.2	1	3.1
luego	10	12.3	13	20.3				
después	1	1.2	5	7.8	4	4.9	1	3.1
pero	1	1.2	2	3.1	2	2.4	2	6.2
para	1	1.2	1	1.5	3	3.7	2	6.2
Ø / yuxtaposición	1	1.2	4	6.2				
y después			3	4.6	1	1.2		
y de repente	3	3.7			1	1.2		
pero de repente					2	2.4	2	6.2
y que	3	3.7						
hasta que							3	9.3
de repente	3	3.7						
y entonces	1	1.2			1	1.2		
que							2	6.2
entonces luego	1	1.2						
hasta llegar a					1	1.2		
pero después					1	1.2		
pero luego					1	1.2		
y de repente que	1	1.2						
y entonces luego	1	1.2						
y como			1	1.5				



cuando de repente							1	3.1
y así							1	3.1
pero de repente que							1	3.1
después de un rato							1	3.1
al paso de un rato							1	3.1
donde	1	1.2						
y luego después	1	1.2						
sin querer					1	1.2		

Cuadro 9. Uso y frecuencia de conectores por grupo de edad.

Es de destacar, por un lado, cómo varía la distribución del uso de conectores en mayor o menor número de formas en cada grupo de edad y, por otro, la tendencia en el uso de *y*.

Una visión general de la tabla muestra que en el uso de conectores como estrategia para relacionar eventos, los niños de 5 años utilizaron 18 formas distintas, de las que *y*, *y luego*, *después* y el adverbio *luego* ocupan los lugares más importantes. Los niños de 7 años sólo usaron 10 formas entre las que se destacan *y*, *luego*, *entonces* y *después*. Los niños de 9 presentaron 14 formas y las principales fueron *y*, *entonces*, *luego* y *pero*, mientras que en los adultos la distribución fue entre 13 formas con preferencia por *y*, *hasta que*, *pero*, *para*, *que*, y la combinación *y que*.

Aquí la diferencia entre el grupo de los niños de 5 años y los demás es interesante, pues podría pensarse que conforme se avanza en el desarrollo lingüístico se van incorporando al léxico una mayor variedad de conectores; sin embargo, lo que se observa es que los niños de 5 exhiben la mayor diversidad (18 formas), enseguida hay una importante disminución en el grupo de 7 años (10 formas), una subida en el de 9 (14 formas) y un ligero descenso en el de adultos (13 formas), curva inversa a la explicada en la preferencia de mecanismos de cohesión donde los niños de 7 años presentaron tendencias a utilizar los cinco mecanismos explicados.

Este fenómeno parece deberse a un proceso de exploración en el uso de conectores combinados por parte de los niños de 5 años de esta investigación, quienes, al parecer, están en una etapa en la que, sin dejar de usar las formas más frecuentes *y*, *y luego*, *luego*, las combinan formando construcciones no muy usuales como *y luego después*. Lo anterior puede interpretarse como un intento de los niños por expresar la relación entre

eventos a través de conectores más específicos sin dejar de usar las formas de aparición más temprana, aquellas que más han ejercitado.

9. *Se la encontró un granjero, y **entonces luego***

10. *un pajarito la agarró y*  
(N. 4, F. 5 años)

4. *puso el hilo donde cuelgan la ropa y **luego después***

5. *el hilo se voló, los pantalones se volaron y el calcetín...*  
(N. 8, M. 5 años)

Estos resultados coinciden con lo que expresa Barriga (2002:40-41):

En el habla temprana sucede una peculiar producción de nexos. Aunque éstos aparezcan aquí y allá en la producción infantil, sus usos y sentidos están restringidos a ciertos ámbitos, tiempos, modos verbales y significados. Su presencia, no obstante, no es sinónimo de la comprensión total de las posibilidades lógicas y pragmáticas que subyacen a cada nexo. Hay más bien polifuncionalidad que con el tiempo se transforma en especialización.

Berman y Slobin (1994) refieren la presencia de estas construcciones en las narraciones de su estudio, y la atribuyen a la tendencia infantil de sobreutilizar señalamientos lingüísticos. También encontraron que esta tendencia disminuye con la edad, tal como ocurre en los datos del presente trabajo.

Por su parte, los niños de 7 años presentan la menor variedad de formas en el uso de conectores. Sólo presentan 10 formas entre las que sólo 3 son combinaciones: *y luego*, *y después*, *y como*.

Obsérvese el significado pleno de la forma *y como* en el siguiente ejemplo:

4. *usó para colgar la ropa y **como***

5. *hacía mucho aire se le fue*  
(N. 16, M. 7 años)

En los de 9, el aumento en la variedad de conectores se debe al creciente manejo que hacen de expresiones adverbiales, tales como *sin querer*, *y de repente*, *pero de repente*, *hasta llegar a*, y de conjunción adversativa + adverbio temporal: *pero después*, *pero luego*.

En los siguientes ejemplos puede compararse el uso de *y de repente* en una niña de 5 años con el de un niño de 9.

5. (...) *se cayeron el calcetín, los calcetines y los pantalones y la cuerda de la niña la vio el gato, y de repente*

6. *la cuerda de la niña cayó en las plantas y el niño lo vio, entonces*  
(N. 5, F. 5 años)

4. *va a tender su ropa y de repente*

5. *empieza un aire y se suelta la cuerda // la que había puesto (...)*  
(N. 21, M. 9 años)

Llama la atención que en el primer ejemplo la niña usa *y de repente* después de un evento repentino<sup>56</sup> (el aire que vuela la ropa, 5ta. ilustración). La niña percibió el carácter súbito de lo ocurrido en la imagen número 5 e infirió que podía ser expresado a través del conector, lo que hace hasta después de enunciar el evento mencionado, a diferencia de lo que hace el niño de 9 años que antepone la expresión *y de repente* al evento.

Los adultos utilizaron 13 formas distintas de conectores y es destacable el hecho de que sólo ellos utilizaron formas como la combinación del adverbio relativo *cuando* con el adverbio de modo *de repente*:

1. *Un día, una niña estaba jugando con su cuerda en el patio de su casa, cuando de repente*

2. *sin haberse dado cuenta rompe la maceta. (...)*  
(N. 26, M. 30 años)

o la conjunción copulativa y seguida del adverbio pronominal deíctico *así*:

6. (...) *para jugar con mi cometa. Y así*

7. *estuvo jugando el niño, jugando, jugando con su cometa (...)*  
(N. 26, M. 30 años)

También es notoria la diferencia en el uso de la conjunción subordinante *que*, ya que en las producciones de los niños de la muestra ocurre sólo en combinación con otros conectores, por ejemplo:

1.- *Había...estaba una niña saltando su cuerda y de repente que*

2. *rompió la maceta,*  
(N. 2, M. 5 años)

<sup>56</sup> El tipo de centro de control que Beaugrande y Dressler (1997:149) denominan *acontecimiento*, en donde algún elemento, el aire en este caso, modifica una situación o un estado dentro de una situación.

Respecto a la tendencia en el uso de *y*, en la tabla 8 se aprecia que, atendiendo sólo a la frecuencia, los adultos son los que mayor porcentaje de *y* usaron en sus narraciones, seguidos por los niños de 7 años, después los de 9 y por último, los de 5. También se observa que la conjunción *y* es el conector que más usaron en la construcción de combinaciones: *y luego*, *y después*, *y entonces*.

Por lo que se refiere a la función, en los siguientes ejemplos podemos notar las diferencias entre sujetos de cada edad:

1. *Había una niña que estaba saltando la cuerda y*
  2. *rompió una maceta y*
  3. *llegó una señora...este...y*
  4. *la colgó la...la puso...la colgó este en un tronc...en un árbol y*
  5. *que este...se cai la, la cuerda y*
  6. *que se la encuentra un niño y...*
  7. *para su papalote y*
  8. *se le va y luego*
- (N. 3, M. 5 años)

8. *se le fue el papalote / bueno sí después se le fue el papalote y*
  9. *un señor encontró el hilo y*
- (N. 13, M. 7 años)

1. *Es que estaba una niñita brincando la cuerda y*
  2. *en uno de sus saltos rompió la maceta y ahí dejó la cuerda y*
  3. *la mamá agarró la cuerda para*
- (N. 19, F. 9 años)

10. (...) *Un pajarito que estaba anidado en ese árbol tomó su cuerda y*
  11. *la puso en su nido como parte de las ramitas para formar (...)*
- (N. 25, F. 27 años)

El niño de 5 años utiliza *y* recurrentemente entre un evento y otro, de esta forma indica que todos los eventos que describe están relacionados entre sí, aunque no formula expresamente el tipo de relación que guardan. En este caso ocurre lo que Barriga (2002) llama polifuncionalidad y se evidencia con mucha claridad en las líneas 6 y 7 del ejemplo, donde el niño formula la

relación entre el evento en el que un niño se encuentra la cuerda y el evento en el que está amarrándola a su papalote a través de la preposición *para*, pero no deja de utilizar *y* como la forma menos marcada de establecer un nexo y avanzar en la acción narrativa.

En los demás ejemplos la presencia de *y* adquiere matices diferentes, pero es hasta en la narración del sujeto adulto donde su función se ve más reducida.

A este respecto, Barriga (2002:41) expone

(...) Con el tiempo, la conjunción *y* se especializa como marcador de la sucesión temporal, y alterna en el repertorio del niño junto a otras categorías cuya función incide en esta temporalidad: *luego*, *después*, *entonces*. Estas aparecen con valor diferente y específico.

La frecuencia de *y* se mantiene constante en todos los grupos de edad de este estudio, lo que coincide con los resultados encontrados por Peterson y McCabe (1987) en el sentido de que los niños de su muestra (entre 4 y 9 años) aun cuando han adquirido nuevos conectores más específicos y restringido considerablemente la forma de *y* a una simple coordinación, siguen usándola con la misma frecuencia.

En los datos de este estudio se aprecia que la forma *y* algunas veces funciona como un conector para todo propósito pues une el discurso sin explicitar las relaciones existentes, lo que no obsta para que actúe como señalador lingüístico de cohesión. Sobre la adquisición de *y* en etapas tempranas, Varela (2002) señala:

(...) se incorpora al léxico de manera no productiva, es decir como trozo dependiente del discurso y no como una partícula individual. (...) hay construcciones bien diferenciadas en las que podemos encontrar al nexo *y*, es decir que se exploran diferentes usos antes de encontrar el uso canónico coordinante, que ciertamente es el último en documentarse. (...) es posible trazar la ruta de adquisición del nexo de manera cronológica, es decir, que la incorporación de *y* como nexo involucra diferentes estrategias de producción y mucho trabajo de exploración y análisis por parte del niño.

Lo expresado por Varela (2002) se refiere a etapas tempranas; no obstante, en los datos de la presente investigación, que corresponden a niños de 5, 7 y 9

años, también se evidencia una exploración de diferentes usos para el conector y.

Por otra parte, resulta de igual modo interesante el manejo del conector Ø o yuxtaposición que se presenta sólo entre los niños de 5 y 7 años. Se decidió considerar dentro de los conectores a la yuxtaposición porque como indica Camacho (1999:2638) “como regla general, la ausencia de nexo implica una coordinación copulativa”, sin embargo, una vez que se inició el análisis se identificaron algunos aspectos que varían con los ejemplos:

1. *La niña estaba saltando la cuerda,*
2. *se rompe una maceta,*

(N. 12, M. 7 años)

Aquí no tenemos señalamiento lingüístico que indique la relación entre los dos eventos, sólo hay yuxtaposición; y pareciera como si el niño se estuviera limitando a describir los sucesos de cada ilustración, no obstante, en la emisión se observó una pausa (señalada con coma) que podría interpretarse como un indicador de continuidad de la narración si se considera como un posible intento por generar expectación en el interlocutor.

El siguiente caso, también de yuxtaposición, difiere un poco del anterior:

5. (...) *están volando los pantalones y la ropa toda.*
6. *Un niño tenía un papa...se encontró una cuerda y*
7. *estaba jugando con el papalote y*

(N. 1, M. 5 años)

El uso de los artículos indefinidos *un* y *una*, hace pensar que el niño está iniciando una nueva narración a partir del momento en que las ilustraciones muestran a un niño recogiendo la cuerda.

Berman y Slobin (1994) refieren en su estudio un fenómeno parecido. Ellos encontraron que muchos de los niños de entre 5 y 7 años construyeron sus textos fotografía por fotografía, para lo que se valieron de los deícticos *aquí* y *ahora* para indicar la imagen que estaban describiendo. También mencionan el uso del deíctico personal *éste* para indicar una misma actividad realizada a través de más de una fotografía por un solo protagonista. Esto lo interpretan como una inhabilidad de los niños para captar la cohesión narrativa de las series fotográficas que puede llevar al niño a pensar que varios personajes toman parte en la historia y que todos están involucrados en las mismas aventuras.

En el caso de esta investigación, tal parece que, en efecto, los niños de los ejemplos dados no alcanzan a integrar los eventos en una unidad

narrativa. No obstante, en algunos casos la ausencia de conector puede ser interpretada de acuerdo con lo expuesto por Camacho (1999), es decir, como una coordinación copulativa, por ejemplo:

11.- *un pajarito lo agarró para su nido.*

12.- *Ya.*

(N. 11, M. 7 años)

### **Los conectores en otras investigaciones**

En narraciones de niños de 6 años sobre experiencias personales, Reyes (1996) encontró que los conectores que con más frecuencia se presentaron fueron *y, que, porque, pero, luego, ya, cuando, entonces, ahí*; y los conectores combinados *y luego, y ya, y ahí, y entonces, y después*.

Contrastando lo anterior con lo que ocurre en los datos del presente trabajo, se destaca que las narraciones aquí analizadas no incluyeron las formas *porque, cuando, ya y ahí*, lo que puede deberse a la diferencia del tipo de narración, pues Reyes (1996) abordó narraciones de experiencias personales, además de a una diferencia metodológica, pues sus resultados no se refieren exclusivamente a aquellos conectores utilizados como estrategia para relacionar eventos, sino a la presencia total de conectores en las narraciones que analizó.

Por otra parte, Wigglesworth (1997) trabajó con narraciones obtenidas a partir de ilustraciones y menciona que en las primeras etapas el uso de conectores tiende a ser restringido, evitándose hasta los límites de lo que se ve en una página y la siguiente. Lo mismo sucede en las narraciones que conforman el *corpus* de este trabajo, en donde es sólo hasta los 9 años cuando se introducen ocasionalmente conectores en partes distintas a las que coinciden con el cambio de ilustración. En los adultos esto resultó mucho más común.

En la presente investigación, los resultados encontrados tienen tanto puntos en común como diferencias con los que documentan Sebastian y Slobin (1994) quienes —en la parte de su trabajo donde analizan la relación entre eventos en español— encontraron que los conectores más frecuentes fueron, igual que en este estudio, *y, luego, entonces y después*; sin embargo, las cifras difieren en cuanto a que los niños de entre 4 y 5 años de su estudio establecieron la relación a través de la conjunción *y* casi 55% de las veces frente a 37% en los niños de 5 años de esta tesis.

En Sebastian y Slobin los niños de 9 años usaron y 41% de las veces frente a 38.2%; es decir, los niños hablantes de español de Sebastian y Slobin usaron con mayor frecuencia el conector y que los de esta investigación.

Con los adultos ocurre lo contrario, los autores registran que del total de conectores usados por adultos, en 24% de las ocasiones se prefirió y, frente a 43.7 por ciento en este estudio.

Otra diferencia importante se refiere a la conjunción temporal *cuando* que Sebastian y Slobin registran desde los 3 años y que en este estudio sólo se presenta en un mecanismo mixto. De acuerdo con sus datos, *cuando* se utiliza para establecer un contexto temporal (4 años) y para señalar el segundo plano narrativo (5 años). Esto tal vez se deba a las características del cuento con el que obtuvieron las narraciones (*Frog, where are you?*), en el que se observan frecuentes cambios espacio temporales así como simultaneidad de acciones.

#### 4.1.2 *Uso de proformas*

El segundo mecanismo de cohesión utilizado para relacionar eventos en una narración por los sujetos de este estudio es el uso de proformas, que facilita a los interlocutores el mantenimiento del contenido discursivo actualizado en el texto.

Con 21 apariciones, las proformas representaron 7 por ciento de los mecanismos de cohesión.

Del universo representado por las 21 proformas encontradas, 29% ocurrieron entre los niños de 5 años, mientras que los de 7 presentaron 53%, los niños de 9 usaron 10% y los adultos 5%.

El siguiente cuadro especifica la frecuencia y porcentaje de proformas utilizadas por grupo de edad:

Edad	Frec.	%
5 años	6	29
7 años	12	53
9 años	2	10
Adultos	1	5

Cuadro 10. Frecuencia y % de uso de proformas por edades.

Aquí se observa que el grupo de 7 años usó más de 50% de las proformas que se utilizaron como estrategia de cohesión para relacionar los eventos en las narraciones que conforman el *corpus*. Es aquí y en la repetición donde



distribuyó el porcentaje que lo alejaba de los demás grupos de edad en el uso de conectores (véase cuadro 7), es decir, los niños de 7 años utilizaron el menor porcentaje de conectores, sin embargo, fueron los que más proformas pusieron en sus narraciones (lo mismo sucede con las repeticiones y paráfrasis, como se verá más adelante).

Por otra parte, el grupo de adultos es el que menos recurrió a las proformas para relacionar eventos.

A continuación se desglosan las formas utilizadas:

Proforma	Frec.	%
Lo	12	57
La	6	29
Le	2	9
Ella	1	5

Cuadro 11. Frecuencia y % de proformas.

Por lo regular los niños utilizaron las proformas para referirse al cordón (ya sea que hayan decidido nombrarlo hilo, sogá, cuerda, lazo o cordón), seguido del papalote y la maceta. La proforma más frecuente es *lo* y un ejemplo de su uso es el siguiente:

3. *la mamá recogió el listón,*

4. *lo puso para tender la ropa, después*

(Narración 9, escuela 1, Fem. 7 años)

donde tenemos que *lo* aparece en la línea 4 en lugar de la expresión más definida *el listón* de 3.

La proforma *ella* aparece una vez refiriéndose a la cuerda:

9. *un rancharo la encontró*

10. *se durmió con ella y luego*

(N. 17, F. 9 años).

A continuación se expone la distribución en el uso de proformas por edades.

Proforma	5 años		7 años		9 años		Adultos	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Lo	3	50	8	66			1	100
La	2	33.3	3	25	1	50		
Le	1	16.6	1	8.3				
Ella					1	50		

Cuadro 12. Frecuencia y % en el uso de proformas por edades.

En la tabla se manifiesta que *lo* es la proforma más utilizada en todos los grupos de edad, con excepción del de 9 años en donde sólo aparecen las formas *la* y *ella*.

Con respecto a la variedad, al parecer en esta muestra el uso de proformas variadas disminuye con la edad pues en los grupos de 5 y 7 años su uso se distribuye entre tres formas diferentes, mientras que en los de 9 disminuye a 2 y en los adultos se reduce a una sola forma.

El uso de proformas deja clara la identificación que hacen los sujetos de este estudio del personaje principal, el cordoncito, y el reconocimiento de que referirse a él da unidad y, por tanto, cohesión a su narración.

Es claro que el hecho de que la mayoría de las proformas tengan como referente al cordoncito está determinado en parte por las ilustraciones, en donde el cordoncito es el protagonista continuo de los diferentes eventos. Asimismo, es probable un efecto derivado de la naturaleza de la tarea a través de la que fue obtenida la historia. En este sentido se puede profundizar consultando el estudio realizado por González (2004), quien examina el mantenimiento de la referencia a los protagonistas de un cuento en relatos producidos por los mismos niños que participaron en el presente trabajo, González obtuvo las narraciones a través de una tarea de recontar una historia después de haberla escuchado.

#### ***4.1.3 Repetición, paráfrasis y concordancia verbal***

Del total de mecanismos de cohesión usados como estrategias para relacionar eventos, la repetición, la paráfrasis y la concordancia verbal conjuntaron 5.7 por ciento. La repetición tuvo sólo una aparición en los niños de 5 años:

1. *Había una vez una niña que estaba brincando **la sogá** y de repente*
2. *rompió una maceta, y luego*
3. *la mamá llegó y vio la maceta quebrada y agarró la cuerda y*
4. *la colgó en unas...en unos palos para hacer su tendadero // después*
5. *se le voló la cuerda de los palos \_\_\_ la ropa,*
6. *un niño agarró **la sogá** para su papalote,*  
(N. 7, F. 5 años)

Es notable la distancia entre la primera vez que se refiere a la sogá y el momento en el que ocurre la repetición, 5 eventos después. Cabe señalar que entre la primera mención y la repetición se presentan conectores, paráfrasis,

etc., pues como se mencionó anteriormente ninguno de los mecanismos es excluyente.

Entre los niños de 7 años la repetición encuentra su mayor frecuencia con 7 apariciones de las que 5 se refieren al cordoncito, una al papalote (ilustraciones 5, 6 y 7) y una a la maceta (o florero) de las ilustraciones 1 y 2.

Los niños de 9 años hicieron 2 repeticiones, una para el cordoncito y una para el campesino (o jardinero) de las ilustraciones 8 y 9.

Por su parte, los adultos utilizaron 5 veces la estrategia de repetición, de las que 3 fueron para referirse al cordoncito, una para la maceta y una para el niño del papalote de las ilustraciones 5, 6 y 7.

El grupo de 7 años es el que más uso hace de la repetición, tal como ocurrió con las proformas.

Por lo que se refiere a la paráfrasis, este mecanismo cohesivo sólo tuvo presencia entre los niños de 7 y 9 años y fue, en todos los casos, para referirse al cordoncito:

1. *Una niña brincando la cuerda,*

2. ***el hilo** rompió la maceta,*

(N. 10, F. 7 años)

Como ha ocurrido con otros mecanismos, el grupo de 7 años es el que exhibe la frecuencia mayor de uso de paráfrasis.

El último mecanismo de coherencia es la concordancia verbal y sólo se presentó un caso a los 7 años.

Se ha mencionado varias veces que los mecanismos de cohesión no son excluyentes, y en el caso de la concordancia verbal es evidente que puede presentarse junto con cualquiera de los demás mecanismos y dar cohesión y coherencia a las narraciones. Sin embargo, en este caso se considera particularmente como estrategia para relacionar eventos porque no hay otro mecanismo que evidencie el vínculo entre los eventos:

3. *Hay una niña saltando la cuerda*

4. *rompió una maceta,*

(N. 9, F. 7 años)

En las narraciones analizadas, los diferentes mecanismos de cohesión encontrados establecen una relación entre los eventos que conforman las narraciones, con lo que contribuyen a construir la coherencia. Al mismo tiempo, algunos mecanismos de coherencia pueden utilizarse para vincular dichos eventos.

A continuación se exponen los resultados referentes a los mecanismos de coherencia utilizados para relacionar eventos en las narraciones del *corpus*.

#### 4.2 Mecanismos de coherencia

Una de las evidencias de coherencia que se encontró en los relatos analizados fue la inclusión de información adicional a la que se puede ver representada en la historieta. Es decir, los participantes refieren datos que aunque no se manifiestan expresamente en las ilustraciones pueden deducirse de las mismas si se recurre al conocimiento del mundo acumulado por los narradores. Por tanto, para este trabajo se consideró la inclusión de información adicional como un mecanismo de coherencia para relacionar eventos, siempre y cuando dicha información fuera utilizada para establecer algún vínculo entre dos eventos narrativos.

Lo anterior se relaciona con el esquema de niveles de comprensión de la estructura narrativa que propone Bocaz (1996), en el que plantea que después de pasar por las etapas de caracterización de los sucesos donde las acciones y eventos de una narración se expresan como mera secuencia, y de la de conexión de los sucesos donde las narraciones se formulan poniendo los sucesos en secuencia y agregando conexiones que los vinculan, se llega al nivel de comprensión contextual, donde las historias requieren ser entendidas mediante el empleo de información pertinente externa a las mismas, es decir, lo que aquí se denomina información adicional.

El criterio que se aplicó para distinguir la información adicional fue establecer qué es lo que se ve en las ilustraciones y qué es lo que los sujetos agregaban. Desde luego que la información adicional siempre resultó coherente con la trama de la narración y, en la mayoría de los casos, fue introducida por algún tipo de conector, sin embargo, estos conectores no se contabilizaron en sí mismos como una estrategia para relacionar eventos, pues su función fue dar pie a la información que servía para enlazar los eventos razón por lo que, como se verá más adelante, se muestran en los resultados como combinación de mecanismos.

Sólo en un caso se presentó información adicional sin un conector para establecer la relación entre eventos, esto ocurrió con un adulto y el ejemplo se transcribe a continuación:

1. *Este era una vez una niña que se encontraba en el patio de su casa jugando con una cuerda // este // **no se fijó dónde estaba jugando**,*
2. *tumbó una maceta, corrió asustada y dejó su cuerda tirada en el patio. Al paso de un rato*

(Narración 25, Fem., 27 años)

En este ejemplo, el evento 1 es una situación (*una niña jugando con una cuerda*) que se ve modificada (*corrió asustada y dejó su cuerda tirada en el patio*) por un acontecimiento (*tumbó una maceta*) cuya causa es que *no se fijó dónde estaba jugando*.

Es decir, entre el evento 1 y el 2 la narradora establece una relación de causa, ya que el hecho de que la niña no se fijara dónde estaba jugando crea las condiciones necesarias para que la maceta caiga.

Enseguida se exponen las cifras correspondientes a los resultados de los mecanismos de coherencia:

Del total de estrategias para relacionar eventos encontradas en las narraciones del *corpus*, 4% correspondieron a mecanismos de coherencia.

Sólo en el ejemplo arriba citado se presentó la información adicional sin ser introducida por un conector, los casos restantes, que aquí se abordarán como combinación de mecanismos, representaron 3.5% de las estrategias y se analizan en el siguiente apartado.

### Combinación de mecanismos

Como combinación de mecanismos se consideran aquellas construcciones que presentan un conector (mecanismo de cohesión) más información adicional (mecanismo de coherencia).

Del total de estrategias para relacionar eventos en una narración, la combinación de mecanismos tuvo 11 apariciones, y sólo ocurrieron entre los grupos de 7 y 9 años y los adultos, con la siguiente distribución:

Edad	Frec.	%
7 años	3	27.4
9 años	3	27.4
adultos	5	45.2

Cuadro 13: Frecuencia y % de mecanismos combinados por edad.

A continuación se muestran ejemplos de las categorías gramaticales de los conectores que introdujeron información:

a) Adverbio + información adicional

1. *cuando de accidente cuando se le fue la cuerda*

(Narración 16, Masc., 7 años)

## b) Información adicional + conjunción subordinativa

1. *entonces un día estaba saltando tan fuerte que se le fue la cuerda*  
(Narración 20, Fem., 9 años)

## c) Adverbio + información adicional

4. *después / este / estaba / como era / ponle tú // in...otoño, entonces estaba muy fuerte el viento*  
(Narración 20, Fem., 9 años)

## d) Conjunción adversativa + información adicional

1. *pero sin querer se tropezó y*  
(Narración 21, Masc., 9 años)

1. *pero se tropezó*

(Narración 24, Fem., 9 años)

## e) Conjunción copulativa + información adicional

4. *y al no estar muy bien amarrada la cuerda*  
(Narración 26, Masc., 30 años)

## f) Conjunción copulativa + deíctico + información adicional

11. *y así mis hijos tengan con qué jugar cuando nazcan.*  
(Narración 26, Masc., 30 años)

## g) Adverbio + información adicional

1. *después algo le pasó, se tropezó o algo*  
(Narración 28, Masc., 31 años)

Es interesante el hecho de que entre las ilustraciones 1 y 2 así como entre la 4 y la 5 es donde aparecen con mayor frecuencia mecanismos combinados. Esto significa que esas ilustraciones son las que dejan un mayor margen de posibilidades para que los lectores del cuento construyan la explicación de los hechos ahí expuestos.

También vale la pena observar que con frecuencia se expresa que la niña se tropezó, lo que establece una relación causal con la rotura de la maceta.

Llama la atención el ejemplo del inciso f) en donde la relación de coherencia que se establece es la de propósito, donde el pajarito de la

ilustración 11 planea intencionalmente que suceda un acontecimiento (ilustración 12) a partir de la concreción de uno anterior (ilustración 10). En todos los demás casos la relación que se expresa es de causalidad.

## 5. Otras observaciones

Además de los mecanismos arriba explicados, se observaron en las narraciones algunas características que se comentan brevemente en este apartado.

### 5.1 El tiempo verbal

Por lo general, aunque no necesariamente (cf. McCabe 1997: 137), las narraciones se presentan en tiempo pasado, sin embargo, Berman y Slobin (1994) refieren en su investigación que muchos de los niños de entre 3 y 5 años construyeron sus textos en tiempo presente, lo que contrasta con los datos de este estudio en donde sólo en una narración de un niño de 5 años y en tres de niños de 7 se utiliza el presente y en ninguno de los casos sucede a lo largo de toda la narración, es decir, en los cuatro casos que se refieren hay alternancia entre el tiempo presente y el pasado, por ejemplo:

1. *Había una niña que estaba saltando la cuerda y*
2. *rompió una maceta y*
3. *llegó una señora...este...y*
4. *la colgó la...la puso...la colgó este en un tronc...en un árbol y*
5. *que este...se cae la, la cuerda y*
6. *que se la **encuentra** un niño y...*
7. *para su papalote y*
8. *se le **va** y luego*
9. *la **encuentra** un granjero y luego*
10. *se cae y la **agarra** un pajarito y luego*
11. ***empolla** sus huevos y **pone** ahí la cuerda y luego*
12. *se lo **llevan** los pajaritos y fin.*

Los resultados de Berman y Slobin seguramente se relacionan con el hecho de que los niños más pequeños de su estudio describen cada una de los dibujos en lo individual.

## 5.2 El paisaje de la conciencia

Una de las coincidencias que se encontraron entre las narraciones de los niños de 9 años y las de adultos consiste en el manejo de lo que Bocaz (1996) denomina paisaje de la conciencia, que se define como las expresiones que manifiestan lo que los involucrados en una acción saben, piensan o sienten. El autor explica que en una narración pueden construirse simultáneamente dos paisajes: el de la acción que describe lo que sucede, y el de la conciencia que se refiere a lo que ocurre en la vida interior de los personajes, donde se describen sus emociones, sentimientos, deseos, percepciones, intenciones, cogniciones, etcétera.

La descripción del paisaje de la conciencia de los protagonistas de *El cordoncito* se esboza apenas en una de las narraciones de los niños de 7 años cuando menciona la decisión tomada por el granjero:

9. *le cayó a un granjero / y / luego*

10. *decidió tomar una fiesta y un pajarito se la halló y*  
(Narración 16, Masc., 7 años)

A los 9 años la construcción de este paisaje es mucho más elaborada, se manifiestan emociones, decisiones y se recurre al discurso directo:

1.- *Era una vez una niña que le gustaba saltar mucho la cuerda, entonces / este / un día estaba saltando tan fuerte que se le fue la cuerda y se...y*

2.- *se rompió una maceta y se fue corriendo porque tenía miedo que la regañara la mamá. Después*

3. *la mamá vio y dijo: -no pues ni modo, agarro mis florecitas y la pongo de tendadero esa cuerda, entonces ya*

4. *agarró su cuerda y la puso de tendadero colgando de un árbol. Después /este / estaba / cómo era / ponle tú // in...otoño, entonces estaba muy fuerte el viento y*

5. *se robó el tendadero. Se lo econ-entonces*

6. *ya se lo encontró un niño, entonces*

7. *decidió ponérselo a su papalote porque no tenía nada con qué volarlo, después*

8. *se le fue el papalote al niño y*

(Narración 20, Fem., 9 años)

10. (...) *entonces un pajarito pensó que era un largo y gran gusano*  
(Narración 23, Fem., 9 años)



En la siguiente narración se observa una construcción bien definida tanto del paisaje de la acción como del de la conciencia por parte de uno de los adultos de la muestra:

1. *Un día, una niña estaba jugando con su cuerda en el patio de su casa, cuando de repente,*
2. *sin haberse dado cuenta rompe la maceta. Asustada, diciendo: "Ay no me vayan a regañar mejor me voy" y deja su cuerda. Después de un rato*
3. *sale su mamá y dice: "oh, han roto la maceta, bueno en fin, terminaré mi quehacer y aprovecharé esta cuerda para*
4. *tender la ropa que estaba lavando. Quedó muy bien, la voy a dejar aquí hasta que se seque." En eso llega un fuerte viento, y al no estar muy bien amarrada la cuerda*
5. *se lo lleva. Y ahí tenemos que la cuerda sigue viajando, viajando hasta que*
6. *llega a un parque o a la casa trasera de un niño que dice: "Oh qué bonita cuerda la voy a aprovechar para jugar con mi cometa."*
7. *Y así estuvo jugando el niño, jugando, jugando con su cometa hasta que*
8. *llegó de nueva cuenta un fuerte viento y se lo arrastró. La cuerda se vuelve a separar y continúa su viaje.*
9. *Llega a un rancho donde el campesino dice: "Ah caray, ¿qué podré hacer con esta cuerda? creo que me puede ser útil para algo, pero ¿para qué? ¿para qué?"*
10. *Mejor me siento debajo de este árbol y me pongo a pensar qué es lo que puedo hacer con ella." Sin darse cuenta se queda dormido y*
11. *un pajarito que estaba en ese árbol al ver la cuerda dice: "Me puede ser útil para mi casita y así mis hijos tengan que...con qué jugar cuando nazcan."*
12. *fin.*

(Narración 26, Masc., 30 años)

Con relación al discurso directo, Gómez y Ortiz (2004) transcriben la narración de un cuento tradicional huichol hecha por una niña de 4 años, en donde aparecen dos ejemplos de discurso directo. Como se mencionó, en los datos de esta investigación el discurso directo se inicia hasta los 9 años y la diferencia puede atribuirse al tipo de narración, o al contexto situacional ya

que en el trabajo de Gómez y Ortiz la niña produjo la narración en medio de una conversación espontánea con su madre. Un análisis comparativo futuro podría arrojar más luz a este aspecto de las narraciones.

Tratar de establecer una clasificación de las estrategias para relacionar eventos en una narración no es una tarea fácil pues los datos lingüísticos pueden agruparse de formas tan variadas como válidas, dependiendo de la perspectiva desde la que se aborden.

En este caso se buscó identificar cómo se relacionan los eventos y con qué categorías, sin embargo, se dejaron de lado aspectos que quedan para revisiones ulteriores.

## **6. Conclusiones**

Con el propósito de identificar las estrategias infantiles para relacionar eventos se examinaron 28 narraciones producidas por niños de 5, 7, y 9 años y adultos, obtenidas mediante un libro de ilustraciones.

Las narraciones se analizaron con base en las propuestas de la lingüística de texto, donde se encontró que las estrategias para relacionar eventos forman parte de dos cualidades fundamentales del texto, la cohesión y la coherencia.

Se identificaron 6 estrategias para relacionar eventos, de las que 5 corresponden a mecanismos de cohesión: uso de conectores, uso de proformas, repetición, paráfrasis y concordancia verbal; y la última estrategia, información adicional, corresponde a la coherencia, aunque en la mayoría de los casos se presentó en combinación con algún conector.

A partir del análisis aplicado se concluye que los cuatro grupos de edad tienen una marcada preferencia por relacionar los eventos en una narración a través de mecanismos de cohesión, específicamente a través del uso de conectores, en donde la conjunción copulativa y es la categoría más frecuentemente aplicada.

Por otra parte, los niños de 5 años utilizan como estrategias dos mecanismos de cohesión: uso de conectores y uso de proformas; los de 7 años exploran la mayoría de las posibilidades aquí expuestas y usan para relacionar los eventos en sus narraciones 5 mecanismos de cohesión: uso de conectores, uso de proformas, repetición, paráfrasis y concordancia verbal; además del mecanismo de coherencia uso de información adicional, que apareció combinado con un conector.

En tanto, los niños de 9 años prefieren el uso de conectores, uso de proformas, repetición e información adicional combinada con un conector.

Los adultos distribuyen su preferencia en tres mecanismos cohesivos: uso de conectores, uso de proformas y repetición; además, utilizan el mecanismo de coherencia uso de información adicional, tanto solo como en combinación con un conector.

También se concluye que los niños de 5 años están en una etapa en la que experimentan con el uso de conectores específicos combinándolos con los conectores más generales y frecuentes, aquellos que primero se adquieren, tales como *y, luego, después*.

Mientras tanto, los niños de 7 años reducen en gran medida el uso de conectores combinados, exhiben un uso más preciso de algunos conectores y comienzan a explorar entre diversos mecanismos de cohesión, experimentando con las proformas, repetición, paráfrasis y concordancia verbal. Es a esta edad cuando se comienza a observar la presencia de mecanismos de coherencia.

Por su parte, el grupo de 9 años se acerca al de los adultos en algunas características, tales como el uso de discurso directo y la descripción del paisaje de la conciencia, sin embargo sus narraciones todavía exhiben diferencias como el uso de algunas combinaciones no usuales entre los adultos: *pero después, pero luego*.

Aun cuando los mecanismos de cohesión siguen representando un alto porcentaje dentro de las estrategias para relacionar eventos usadas por los adultos, éstos recurren con mayor frecuencia que los niños a los mecanismos de coherencia.

Los mecanismos de cohesión con los que se construyeron las relaciones entre eventos de las narraciones estuvieron conformados por las siguientes categorías: conjunciones copulativas, adversativas y causales; adverbios modales, temporales y locativos, preposiciones y pronombres. Categorías que se utilizan básicamente en todos los grupos de edad, la diferencia estriba en las combinaciones que se hacen que son muy variadas a los 5 años, disminuyen a los 7, vuelven a crecer a los 9 aunque ya con un uso más diferenciado y de nuevo decrecen entre los adultos.

En cuanto a las evidencias lingüísticas de las diferencias entre las estrategias infantiles y las de adultos para relacionar eventos, se concluye que las diferencias se concentran en la utilización de conectores más especializados por parte de los adultos, quienes además expresan el paso de

un evento a otro de una manera más gradual e incluyen más información en la descripción del paisaje de la conciencia.

Respecto a las semejanzas entre grupos de edad, las narraciones de los niños de 9 fueron más parecidas a las que usan los adultos sólo en cuanto al uso del discurso directo y la descripción del paisaje de la conciencia, en los demás aspectos difieren tanto como las de los niños de los otros grupo de edad.

Al parecer, la construcción de un ensamble narrativo en el que se señale la naturaleza de las relaciones entre eventos es un proceso gradual, aunque no siempre lineal, integrado por varios elementos como las nociones que subyacen –causalidad, temporalidad, etc.–, el dominio de cierto bagaje lexical y el conocimiento del mundo que permita la contextualización posible para los eventos, entre otros.

El manejo más o menos experimentado de esos elementos puede ayudar a esclarecer el grado y naturaleza del vínculo que relaciona los eventos.

Po otra parte, resulta evidente que los resultados de este trabajo están determinados por el tipo de narración con que se trabajó, las ilustraciones a través de las que se obtuvieron y el contexto situacional, por lo que deben interpretarse en el marco de esos límites.

Se subraya que en los datos de este estudio se aprecia que la forma y algunas veces funciona como un conector para todo propósito pues une el discurso sin explicitar las relaciones existentes, lo que no obsta para que actúe como señalador lingüístico de cohesión. Es destacable el hecho de que la frecuencia de y no disminuye con la edad sin que se mantiene a pesar de la adquisición de conectores más específicos.

Por otra parte, valdría la pena observar qué ocurre entre los niños de 9 y los adultos, es decir, elaborar una prueba con las mismas características entre adolescentes de diferentes edades para conocer los pasos que van dando hasta organizar las narraciones como lo hacen los adultos, con una clara definición del paisaje de la historia y el de la conciencia.

Del mismo modo, los fenómenos de fluctuación observados en cuanto a la frecuencia en el uso de conectores y la variedad de estrategias de cohesión hacen pensar que el desarrollo de las estrategias para relacionar eventos en una narración no es lineal y progresivo, sino que hay tendencias en las que los niños experimentan con algunos conectores y antes de completar el proceso de adquisición de los mismos exploran con otras posibilidades combinando los conectores de adquisición temprana con otros,

para después incursionar en diversos mecanismos de cohesión, en algunas combinaciones de mecanismos de cohesión y de coherencia y, finalmente se espera que en la edad adulta también incursionen en la relación entre eventos a través de mecanismos de coherencia.

Finalmente, la relación entre eventos vista desde la perspectiva de la Lingüística de texto como un fenómeno que participa de la cohesión y la coherencia no escapa al carácter elusivo del lenguaje, y las estrategias y categorías expuestas en este análisis no son la excepción, por tanto se reconoce que desde diferentes perspectivas los datos recabados podrían ofrecer distintas posibilidades de interpretación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, C. (2003) *¿Me cuentas un cuento? Relaciones entre frases nominales, referencia y cohesión en narraciones orales infantiles*, tesis para obtener el grado de Maestría en Lingüística, México: UNAM.
- Alarcos, Ll. (1999) *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Álvarez, Miriam (1998) *Tipo de escrito I: Narración y Descripción*. Madrid: Arcos/Libros.
- Bamberg, M. (1987) *The Acquisition of Narratives. Learning to Use Language*. Berlín, Alemania: Walter de Gruyter & Co.
- Barriga Villanueva, R. (2002) *Estudios sobre habla infantil en los años escolares. "...un solecito calientote"*. México: El Colegio de México.
- Berman, R. (1988) "On the Ability to Relate Events in Narratives", *Discourse Processes. A multidisciplinary Journal*, 4: 464-497.
- Berman, R., y D. Slobin (1994) *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beaugrande, R. y W. Dressler (1981/1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bocaz, Aura (1996) "El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles", *Lenguas Modernas*, 23: 49-70.
- Bonilla, S. (1997) "Estudio preliminar", en R. Beaugrande y W. Dressler, *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, pp. 726.

- Camacho, J. (1999) "La coordinación", en I. Bosque y V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 2634-2694.
- Eco, H. (1982-1988) "James Bond una combinatoria Narrativa", en B. Roland, A. J. Greimás, Humberto Eco, *et al.*, *Análisis estructural del relato*. México: Premiá, pp. 77-98.
- Gómez López, P. y A. Ortiz López (2004) "El desarrollo de la competencia narrativa en niños huicholes", en José Luis Iturrioz Leza (ed.) *Lenguas y literaturas indígenas de Jalisco*. Guadalajara, Jalisco: Unidad Editorial del estado de Jalisco, pp. 255-280.
- González Márquez, V. (2004) *Adquisición del discurso narrativo infantil: el mantenimiento de la referencia a los participantes*, tesis para obtener el grado de Maestría en Lingüística Aplicada. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- González Reyes A. y O. Inozemtseva (2007) "Diferencias sexuales en habilidades verbales", en, A. Peredo y D. Sagástegui (Coords.) *El complejo campo de la educación. Una visión desde la investigación educativa*, Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Halliday, M.A.K. (1964) "The Linguistic Study of Literary Text", en Lunt (ed.) *Proceeding of the Ninth International Congress of Linguist*. La Haya: Mouton.
- Halliday, M. A. K. y R. Hasan (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hasan, R. (1968) *Grammatical cohesion in spoken and written English*. London: Longman.
- Iturrioz Leza, José Luis (1998) *Acoplamiento estructural y adquisición del huichol. Función 17*, Universidad de Guadalajara, México.
- Karmiloff-Smith, (1989) "Some Fundamental Aspects of Language Development After age five", en P. Fletcher y M. Garman (eds.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 455-474.
- Mayer, M. (1969) *Frog, where are you?* New York: The Dial Press.
- McCabe, A. (1997) "Developmental and Cross-Cultural Aspects of Children Narration", en M. Bamberg (ed.), *Narrative Development: Six Approaches*, Lawrence Erlbaum Associates. Nueva Jersey: Mahwa, pp. 127-174.

- Peterson, C. y A. McCabe (1987) "The connective 'and': do older children use it less as they learn other connectives?", *Journal of Child Language* 12: 375-381.
- Prince, G. (1982) *Narratology. The form and functioning of narrative*. Berlin: Mouton.
- Reyes Trigos, C. (1996) *Narrar a los seis años: algunas características de las narraciones producidas por niños de la ciudad de Monterrey*. Tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística, México: El Colegio de México.
- 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*, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 239-284.
- Serra, M., E. Serrat, R. Solé, A. Bel y M. Aparici (2000) *La adquisición del lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, T. (1980/1989) *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Varela, V. (2002) *Etapas tempranas en la adquisición del nexos coordinante "y"*, tesis para obtener el título de Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas, México: UNAM.
- Vilarnovo, A. (1990) "Coherencia textual, ¿coherencia interna o coherencia externa?", *Estudios de Lingüística* 6: 125-144.
- Wigglesworth, G. (1997) "Children's individual approaches to the organization of narrative", *Journal of Child Language* 24: 279-309.

