

NARRAR A LOS SEIS AÑOS:

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LAS NARRACIONES PRODUCIDAS  
POR NIÑOS DE LA CIUDAD DE MONTERREY

CLAUDIA REYES TRIGOS.

Tesis para optar al grado de  
DOCTOR EN LINGÜÍSTICA.  
Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.  
EL COLEGIO DE MÉXICO.

ASESORA: DRA. REBECA BARRIGA VILLANUEVA.

México, D.F., 1996.

A mis padres

A mis sobrinos:

Isabel, Daniela y Sergio  
José Francisco, Marco Antonio y Luis Eduardo  
Ana del Carmen y Francisco Miguel

## AGRADECIMIENTOS

La realización de una tesis de doctorado implica un gran esfuerzo y un largo camino a través del cual nunca estamos realmente solos. Para todos aquellos que estuvieron ahí conmigo, vayan los siguientes agradecimientos:

A mi asesora, la Dra. Rebeca Barriga Villanueva, por todo su esfuerzo y enorme paciencia.

A las autoridades del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Eugenio Garza Sada y Universidad Virtual, en especial a la Mtra. Dora Esthela Rodríguez, por el tiempo y las facilidades otorgadas para la realización de esta tesis.

A la comisión lectora, formada por la Dra. Rosa Montes, el Dr. Pedro Martín Butragueño y la Dra. Oralia Rodríguez, por sus acertados comentarios.

A mis colegas del Tecnológico de Monterrey.

A mis compañeros de la Asociación Regiomontana de Estudios del Lenguaje (AREL), en especial a la Mtra. Lidia Rodríguez y la Dra. Irene Gartz.

A todos los familiares y amigos que me animaron y apoyaron durante el camino.

A Adalberto, por su cooperación, paciencia y compañía constantes.

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| <u>INTRODUCCIÓN</u>   | 1  |
| Primera Parte   |    |
| <u>ANTECEDENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES</u>   | 7  |
| VISION PANORÁMICA DE LOS ESTUDIOS SOBRE LA NARRACIÓN  | 8  |
| <b>La narración como habilidad semiótica general</b>  | 8  |
| <b>Narraciones orales y narraciones escritas</b>  | 14 |
| <b>El análisis estructural de la narración</b>  | 17 |
| <b>La macroestructura narrativa, las gramáticas de las historias y el estudio de la comprensión narrativa</b> | 23 |
| <b>Las narraciones dentro de las conversaciones cotidianas</b>  | 29 |
| EL ESTUDIO DE LAS NARRACIONES INFANTILES  | 42 |
| DELIMITACIÓN DE NARRACIONES A ESTUDIAR  | 60 |
| Segunda Parte   |    |
| <u>METODOLOGÍA</u>  |    |
| DISEÑO Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA  | 64 |
| RECOPIACIÓN DE LOS DATOS  |    |
| <b>La entrevista sociolingüística</b>   | 76 |
| <b>Realización de las entrevistas</b>   | 82 |
| <b>Transcripciones de las grabaciones</b>   | 85 |
| LAS NARRACIONES   |    |
| <b>Narraciones producidas por los niños</b>   | 87 |
| <b>Selección de narraciones a analizar</b>  | 96 |

|  |     |
|--|-----|
| Tercera Parte  |     |
| <u>ANÁLISIS</u>  | 98  |
| LONGITUD DE LAS NARRACIONES                                  | 100 |
| ESTRUCTURA NARRATIVA   | 109 |
| <b>Elementos narrativos</b>                                  | 109 |
| <b>Tipos de orientación y evaluación</b>                     | 120 |
| <b>Patrones narrativos</b>                                   | 135 |
| <b>La estructura narrativa en las narraciones estudiadas</b> | 145 |
| TEMAS DE LAS NARRACIONES                                     | 146 |
| USO DE CONECTIVOS  | 157 |
| REFERENCIA NOMINAL   | 170 |
| <u>CONSIDERACIONES FINALES</u>                               | 189 |
| <u>BIBLIOGRAFÍA</u>  | 198 |
| <u>ANEXOS</u>  |     |
| ANEXO 1. LISTA DE TEMAS                                      | 220 |
| ANEXO 2. NARRACIONES ANALIZADAS                              | 225 |

## INTRODUCCIÓN

A los seis años de edad, los niños se enfrentan a un ámbito de socialización más amplio al ingresar a la escuela primaria, en donde tienen contacto cada vez más frecuente con la lengua escrita y las tradiciones literarias de su comunidad. Tal situación contribuye a que esta edad constituya un momento clave en su desarrollo lingüístico. Hay que agregar a esto que, dentro de la literatura sobre el lenguaje infantil, se ha considerado a los cinco años como una edad frontera que, entre otras cosas, marca el límite entre un desarrollo lingüístico centrado en la oración y uno centrado en la construcción textual y las relaciones entre oraciones. Esta situación trae como consecuencia que a los seis años parezca como si los niños manejaran ya todos los elementos básicos de su lengua, aunque todavía existan aspectos que no manejen plenamente y que se encuentran en proceso de reorganizar y reestructurar. Entre ellos se encuentran, de manera muy especial, diversos elementos de la construcción textual.

Aunque el lenguaje de los niños de seis años se parezca en gran medida al de los adultos, todavía no es equiparable del todo con éste. La diferencia se centra, en gran medida, en aspectos textuales tales como la organización global de los textos, el tamaño de los mismos, el uso de conectivos, el mantenimiento de la

correferencia entre oraciones y la destreza en el manejo de las funciones extraoracionales de los diversos elementos lingüísticos.

Las narraciones constituyen uno de los tipos de discurso que aparece primero en el habla infantil. En ellas los niños deben incluir y ejercitar su capacidad para dar coherencia a sus expresiones lingüísticas como un todo. Al hablar sobre sus experiencias del pasado y las de los demás, los niños organizan su visión de la realidad y se explican las relaciones que se dan en el mundo que los rodea. De ahí que este tipo de discurso constituya un marco ideal para la observación del desarrollo de las habilidades lingüísticas en general y textuales en especial dentro del habla infantil.

Dado que las narraciones estarán presentes en muy diversos ámbitos de su comunicación con los demás y dada la riqueza textual que representan, resulta de una gran importancia conocer sus características en el habla de los niños de seis años, sobre todo en una lengua como el español que todavía requiere de una gran cantidad de trabajo en lo que a habla infantil se refiere.

El objetivo de esta tesis es, precisamente, describir algunas de las características básicas de las narraciones producidas por un grupo de niños de seis años de la ciudad de Monterrey, Nuevo León, dentro de una entrevista sociolingüística. De manera especial busca identificar aquellas características que se pre-

sentaron en las narraciones sin la intervención del entrevistador y dentro de un solo turno de habla por parte del niño.

El corpus analizado está constituido por las 40 narraciones más largas, en términos de número de acontecimientos descritos, producidas dentro de un solo turno de habla por 40 niños regiomontanos. La selección de estos niños fue llevada a cabo al azar, con base en un diseño muestral por conglomerados descrito en la segunda parte de esta tesis. Las narraciones fueron producidas por los niños dentro de una entrevista sociolingüística que sostuvieron conmigo en forma individual, y que cumple con una serie de requisitos descritos también en la segunda parte de esta tesis. Los relatos incluidos en este corpus giraron alrededor de experiencias personales de los niños, relacionadas principalmente con su familia, su escuela o su entorno inmediato.

La primera parte de la tesis está dedicada a presentar una revisión de los antecedentes teóricos dentro del estudio de las narraciones, en especial de las narraciones infantiles. Dicha revisión constituye el punto de partida del análisis, el cual se centra en algunos aspectos textuales que han sido señalados, en la literatura sobre el tema, como centrales dentro del desarrollo de las habilidades textuales y narrativas de los niños. Estos aspectos, que influyen de manera importante en la claridad de las narraciones producidas por los niños, son: la longitud de las narraciones en términos de unidades lingüísticas, la estructura narrativa, los temas alrededor de los cuales se organizan las na-



rraciones, los conectivos empleados y algunas características de la referencia nominal en su interior. Todas estas características facilitan la ubicación de las narraciones de los niños de esta edad con respecto al lugar que ocupan en el camino del desarrollo de las habilidades narrativas y textuales. La presentación de los resultados del análisis de estos aspectos, así como de la interpretación de lo que implican en términos del desarrollo lingüístico del niño, constituye la tercera parte de esta tesis.

Algunas de las preguntas que esta investigación trata de contestar, en mayor o menor medida, son las siguientes:

- ¿Cuáles son las características básicas de las narraciones producidas por niños de seis años cuya lengua materna es el español?

- ¿Coinciden éstas con las que se han estudiado en narraciones producidas por niños de la misma edad que hablan otras lenguas?

- ¿Cuáles son los elementos narrativos que los niños incluyen espontáneamente en su narración sin la intervención de su interlocutor, es decir, dentro de un solo turno de habla?

- ¿Cómo afectan las características propias de la producción lingüística a esta edad la elaboración de textos narrativos por parte de los niños?

- ¿Una entrevista sociolingüística permite obtener un corpus suficientemente rico como para estudiar las características de la producción textual en los niños de seis años?

Alrededor de estas preguntas gira la mayor parte de esta tesis y de las decisiones tomadas a lo largo de ella.

Es necesario agregar a esto que en un primer momento tuve la intención de comparar las narraciones producidas por niños pertenecientes a dos grupos sociales, con el fin de que la descripción resultara más completa, tomando en cuenta que la lengua no es un todo homogéneo y estático, sino que la variación constituye una de sus características esenciales. No obstante, limitaciones de tiempo y de recursos impidieron que pudiera manejar una cantidad suficiente de datos que permitiera un análisis sociolingüístico adecuado. A pesar de ello, para darle una mayor representatividad a los datos de mi muestra, incluí en ella representantes de dos tipos de escuelas, que por lo general se encuentran socialmente diferenciadas: las escuelas públicas y las privadas. Aún tratándose de una muestra que, bajo ciertos criterios, pudiera considerarse reducida, me fue posible detectar, en las narraciones producidas por los niños de estos dos tipos de escuelas, algunas diferencias que pueden servir como punto de partida para futuras investigaciones sociolingüísticas. Dada la importancia que la detección de diferencias sociolingüísticas relevantes desde el punto de vista cuantitativo, tiene para el diseño de las investigaciones que se realizan desde una perspectiva sociolingüística,

señalé las diferencias encontradas mediante el análisis cada vez que aparecieron.

Primera Parte

ANTECEDENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

Esta primera parte de la tesis tiene dos objetivos centrales: el primero es presentar una visión panorámica sobre los principales acercamientos que se han hecho en torno al estudio de la narración como tal y en especial de las narraciones producidas por parte de los niños; el segundo es desarrollar una propuesta de delimitación de un objeto de estudio concreto: las narraciones infantiles de experiencias personales pasadas producidas dentro de una conversación.

Para cumplir el primer objetivo, en la parte inicial se presentan las propuestas teóricas de análisis de narraciones que más han influido en los estudios recientes sobre este tema.

La visión panorámica que constituye esta primera parte del trabajo, sirve de fundamento para elaborar mis propias propuestas de caracterización y análisis de las narraciones infantiles y, concretamente, para caracterizar un tipo específico de narración: aquella en la que se cuentan experiencias personales y que aparece dentro de las conversaciones.

## VISIÓN PANORÁMICA DE LOS ESTUDIOS SOBRE LA NARRACIÓN

La revisión a grandes rasgos las principales propuestas de delimitación y análisis de lo que significa una narración, constituyó un punto de partida de singular relevancia para mi investigación. Sólo una revisión semejante fue capaz de proveerme de los conceptos y herramientas de análisis que requería para llegar a describir las características de un tipo concreto de narraciones: aquellas producidas por los niños de seis años dentro de una conversación. A continuación presento los resultados más importantes de dicha revisión.

### **La narración como habilidad semiótica general**

La capacidad de narrar constituye una habilidad semiótica humana general que ha estado presente en todos los pueblos y en todas las culturas. Teun A. van Dijk, por ejemplo, señala lo siguiente:

"Il faut conclure que la narrativité est une des facultés cognitives, et plus spécialement sémiotiques et linguistiques, de l'homme" (Van Dijk 1973, p. 191).

Como habilidad semiótica general del ser humano, la actividad narrativa puede utilizar como medio o vehículo de expresión un gran número de los sistemas semióticos con los que cuenta el hombre para comunicarse. En primer lugar, puede utilizar al más importante de todos ellos: el lenguaje articulado, ya sea en su

forma oral o escrita. También puede utilizar sistemas simbólicos visuales y gestuales, así como la combinación de todos estos diferentes sistemas (cfr. Barthes 1966, p. 7 y Gülich y Quasthoff 1985, P. 169).

Podemos encontrar a la narración en formas tan diversas de la actividad humana como son la religión, la literatura, el teatro, el cine, la pintura, las tiras cómicas, las noticias y la conversación (cfr. Barthes 1966, p. 7).

Para algunos autores, como por ejemplo Roland Barthes, la narración es tan importante que llegan a afirmar que ha estado presente en todas las sociedades humanas desde sus inicios y que comienza con la historia misma de la humanidad. Para este tipo de autores no existe, ni ha existido nunca, un pueblo en el que no hayan estado presentes las narraciones (cfr. Barthes 1966, p.1).

En la tradición occidental, los estudios sobre la narración pueden rastrearse desde Platón y Aristóteles (cfr. Barthes 1966, p. 1, Van Dijk 1972, p. 135 y Prince 1982, p. 4). En nuestra época, el interés por la narración se incrementó, atrayendo la atención de antropólogos, psicólogos, teólogos, historiadores, semiotistas, teóricos de la comunicación, críticos literarios y lingüistas (cfr. Prince 1982, p. 4 y Gülich y Quasthoff 1985, p. 167), a tal punto que, alrededor de los años setentas, algunos autores como Todorov (1969, p. 10), Van Dijk (1973, p. 191) y Ryan (1979), entre otros, propusieron el desarrollo de una nueva

disciplina dedicada específicamente a estudiar la narración en todas sus manifestaciones: la narratología (cfr. Gùlich y Quasthoff 1985, p. 167).

De acuerdo con Prince, la narratología es el estudio de la forma y funcionamiento de la narración. En otras palabras, la narratología es la disciplina que examina aquello que todas las narraciones tienen en común (Prince 1982, pp. 4-5). Algunas de las preguntas centrales que los narratologistas tratan de contestar son las siguientes:

- ¿Cuáles son los rasgos de la narración que nos permiten caracterizar sus manifestaciones posibles en términos pertinentes?

- ¿Cómo sería un modelo formal que diera cuenta de estos rasgos y manifestaciones?

- ¿Cuáles son los factores que afectan nuestra comprensión de una narración y nuestra evaluación sobre su narratividad?

Se han llevado a cabo diversos intentos de definir lo que es una **narración**. Van Dijk, por ejemplo, la define como "a sequence of one or more 'actions' of certain actors, or, more generally as one or more events" (1972, p. 292). Toolan por su parte la define como "a perceived sequence of non-randomly connected events" (1988, p. 7). Ambos autores definen a su vez los **eventos** como un

cambio de estado (Van Dijk 1972, p. 292 y Toolan 1988, p. 7). Considero, sin embargo, que en estas dos definiciones se confunde la **narración** con aquello que describe, la **narración** no es una serie de acciones y eventos, sino, en todo caso, un recuento de estas acciones y eventos.

Existen, por otra parte, definiciones de **narración** que la limitan al recuento de eventos del pasado. Callow, por ejemplo, señala lo siguiente: "Narrative discourse recounts a series of events ordered more or less chronologically, usually in the past" (1974, p. 13). Labov, por su parte, al estudiar las narraciones que se producen dentro de la conversación, las definió como "...one verbal technique for recapitulating experience" (Labov y Waletzky 1967, p. 13).

Considero que una definición mucho más general y abarcadora, que permite incluir la mayor parte de los tipos de narraciones posibles (incluyendo las no lingüísticas), es la de Gerald Prince quien define a la narración como "...the representation of real or fictive events and situations in a time sequence" (1982, p.1). Estos "eventos" y "situaciones" pueden incluirse dentro de lo que Emmon Bach llama "eventualities" (1981, pp. 67-69), término dentro del cual abarca a los **estados** (conjuntos de características que permanecen constantes mientras no se modifiquen las fuerzas que las integran), que pueden ser estáticos o dinámicos (Bach 1986, p. 6), los **procesos** (conjuntos de acciones que se repiten una y otra vez) y los **eventos** (cambios de estado, puntuales



o no). A todos ellos los incluiré yo dentro de lo que llamaré, de aquí en adelante, **acontecimientos**, utilizando a éste como término genérico para referirme a los **estados, procesos y eventos**<sup>1</sup>, tal como lo hace Emmon Bach con el término "eventualities".

Con base en lo anterior podríamos definir a la **narración** como la representación de acontecimientos, reales o ficticios, en una secuencia temporal, es decir, uno detrás de otro en una línea de tiempo.

Partiendo de un concepto como éste de **narración**, dentro del gran conjunto general de los tipos posibles de **narraciones**, se pueden hacer algunas distinciones. Para comenzar, una de las más importantes es la que se da entre **narraciones** lingüísticas y no lingüísticas. Las primeras serían aquellas que utilizan como medio de expresión el lenguaje articulado, ya sea oral o escrito, y las segundas serían aquellas que usan como medio de expresión otros tipos de sistemas semióticos o sus combinaciones. Éste sería el caso de cierto tipo de pintura, de la mímica, del cine, o de los sueños, por ejemplo<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Sobre el carácter ontológico de estos tres conceptos y su correspondencia lingüística véase Mourelatos 1978 y Bach 1981 y 1986.

<sup>2</sup> Esta distinción no implica necesariamente que el lenguaje articulado tenga que estar del todo ausente en las narraciones no lingüísticas, sino que en ellas no es el medio de representación principal de los eventos narrados.

Las **narraciones** lingüísticas, a su vez, pueden dividirse en las **narraciones** de tipo literario y las no literarias, las primeras tienen generalmente una intención estética, mientras que las segundas son producidas con otros propósitos<sup>3</sup>. En ambos casos, las **narraciones** pueden ser orales o escritas.

Dentro de las **narraciones** orales no literarias se encuentran aquellas que se producen dentro de una conversación y dentro de ella cumplen ciertas funciones específicas, como transmitir información detallada sobre acontecimientos diversos, apoyar un argumento o ejemplificar una idea. Este tipo de narraciones son básicas dentro del desarrollo del lenguaje infantil.

Con estas distinciones generales en mente, podemos hacer ahora una revisión panorámica de los estudios más relevantes que se han llevado a cabo sobre las narraciones, en especial las lingüísticas. En primer lugar centraremos la atención en el estudio de las narraciones lingüísticas en general y, más adelante, en el estudio del desarrollo de la habilidad narrativa en el niño.

---

<sup>3</sup> Definitivamente, el establecimiento de los linderos entre lo literario y lo no literario sobrepasa los límites y posibilidades del presente trabajo. Baste con señalar que a las narraciones producidas dentro de las conversaciones cotidianas las consideraré como no literarias.

## **Narraciones orales y narraciones escritas**

Quisiera detenerme ahora en una distinción vital dentro del estudio de las narraciones: su producción oral o escrita.

Se han llevado a cabo diversos estudios sobre la distinción entre lengua hablada y lengua escrita. En forma general, se pueden destacar algunas de las características que se atribuyen a la lengua escrita por oposición a la oral. Estas son, por ejemplo, la posibilidad de ser más cuidada en su producción, el contener más subordinación, más conectores, el ser más explícita y usar más organizadores retóricos del tipo "en conclusión", "en primer lugar", así como más construcciones pasivas, etc. La lengua escrita permite una mayor planeación en la mayoría de los casos, así como revisiones y correcciones que facilitan el logro de efectos de sentido, estilísticos o retóricos. Por otro lado, el hecho de no depender de la memoria facilita el uso de construcciones más largas y complejas.

La lengua oral, en cambio, la mayoría de las veces no puede cuidarse tanto como la escrita, pero tiene a su favor, en muchas ocasiones, el poder apoyarse en la entonación y la comunicación no verbal, así como en el hecho de que el que habla y el que escucha pueden compartir el mismo contexto espacio-temporal (cfr. Westby 1984, p.106). Estas condiciones provocan que la lengua oral se caracterice por contener muchas oraciones incompletas, menos subordinación, menos conectores (sólo algunos conectores se-

rían más frecuentes que en la lengua escrita como "y", "pero", "entonces", etc.), menos organizadores retóricos, más vocabulario generalizador, más repetición de la misma forma sintáctica y, con frecuencia, un gran número de muletillas (cfr. Brown y Yule 1983, pp. 4-19).

Deborah Tannen, al comparar narraciones orales producidas espontáneamente dentro de la conversación con sus versiones escritas posteriores, encuentra como característica, principal de las narraciones orales, lo que ella llama "compromiso del que habla", mientras que el rasgo principal de las narraciones escritas sería la integración de la información, cuyo resultado son versiones más breves. Para ella, las narraciones literarias se acercarían a las narraciones orales al intentar expresar un mayor compromiso del que habla, aunque contando aún con la característica de la integración propia de las narraciones escritas (Tannen 1982).

Las narraciones orales que aparecen constantemente en la conversación de manera natural cumplen funciones muy diversas, como pueden ser, apoyar una afirmación, justificarla, ejemplificarla, fortalecerla, tal como se ve en el siguiente ejemplo de una narración de una mujer de 30 años, de nivel socioeconómico alto de la ciudad de Monterrey<sup>4</sup>:

---

<sup>4</sup> Se trata de un fragmento de la entrevista 677 del proyecto de El Habla de Monterrey, que se ha venido desarrollando en esa ciudad desde 1985 bajo la dirección de Dora Eshela Rodríguez y Lidia Rodríguez. Para más información sobre este proyecto ver Rodríguez 1990, 1994 y 1995.

I: En mi trabajo / pues no pos mira en mi trabajo es o sea / como es el gobierno / o sea hay cosas así / o sea algunos ahí en la oficina nos manejamos diferente a / a como es la gente de gobierno o sea / los burócratas en particular / este y realmente ahí la gente / por ejemplo a veces estás tú. . . / me tocó en una ocasión que yo le saqué el / los papeles rápido a una. . . / persona que's particular no / este / y estábamos manejando unos papeles y realmente tenía mucha urgencia de / de de que su asunto saliera rápido y se lo saqué rápido no / y. . . / lo que a mí sí hasta me apené me llamó l'atención y me apenó de este señor fue que me trató de / de premiar / haz de cuenta de ofrecerme pues que dinero pues / entonces pos no / realmente a mí hasta vergüenza / vergüenza me dio porque pues las cosas se manejan muy diferente no pos realmente ahí más o menos todos somos m. . . / o sea más o menos trabajadores y / ...

En este caso vemos cómo la narración sirve para apoyar la aserción "nos manejamos diferente a como es la gente de gobierno", al dar el ejemplo de un caso en el que quisieron ofrecerle dinero para premiar su eficiencia al atender un cliente, pero ella lo rechazó avergonzada. Este ejemplo también nos permite observar algunas características de la lengua oral, como pueden ser: el uso de muletillas y repeticiones ("o sea", "no pos", "este", "pues", "y", "vergüenza / vergüenza"), las autocorrecciones ("...en una ocasión que yo le saqué **el** / **los** papeles a una persona..."), los tipos de pausa, etc.

Otra función que pueden cumplir las narraciones dentro de una conversación puede ser la de justificar la desobediencia a una orden, por ejemplo, así como otras muchas más.

Labov y Fanshel (1977) observaron éstas y otras funciones que puede tener la narración dentro de la conversación, al analizar quince minutos de una sesión terapéutica<sup>5</sup>.

Todas estas funciones posibles son las que pueden llevarnos a concluir que el estudio de las narraciones orales resulta tan importante como el de las escritas, y el de las narraciones no literarias, tan importante como el de las literarias.

### **El análisis estructural de la narración**

De gran relevancia para el estudio de la narración ha sido, sin duda, la corriente del análisis estructural del relato. Esta corriente dirigió su atención principalmente a los relatos literarios, cuentos populares, leyendas y mitos. Tuvo su origen en la corriente estructuralista y son dos sus antecedentes principales: el análisis de cuentos maravillosos rusos que realizó el formalista Vladimir Propp y el análisis estructural de los mitos propuesto por Claude Lévi-Strauss.

Sobre la obra de Propp habría que decir que, aunque su libro Morfología del cuento<sup>6</sup> se publicó en ruso en 1928, no fue sino

---

<sup>5</sup> Señalan, por ejemplo, que la narración constituye una de las formas principales de argumentar: "...a point may be made by general statements or by giving an instance, normally in the form of a narrative" (Labov y Fanshel 1977, p. 58).

<sup>6</sup> Para Propp, una morfología del cuento consiste en "una descripción de los cuentos según sus partes constitutivas y las relaciones de estas partes, entre ellas y con el conjunto" (Propp 1928, p. 31).

hasta 1958 cuando esta obra se tradujo al inglés; de este modo se divulgó su contenido al grado de desencadenar el desarrollo de toda una corriente de análisis estructural de los relatos.

En esta obra, Propp parte de un corpus de cien cuentos maravillosos rusos de donde entresaca 31 **funciones** que se repiten en ellos. Por **función** Propp entiende "...la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga" (Propp 1928, p. 33). En su análisis, Propp llega a las siguientes conclusiones:

- "1. Los elementos constantes, permanentes, del cuento son las funciones de los personajes, sean cuales fueren estos personajes y sea cual sea la manera en que cumplen esas funciones. Las funciones son las partes constitutivas fundamentales del cuento.
2. El número de funciones que incluye el cuento maravilloso es limitado...
3. La sucesión de las funciones es siempre idéntica...
4. Todos los cuentos maravillosos pertenecen al mismo tipo en lo que concierne a su estructura." (Propp 1928, p. 33-35).

Entre las **funciones** que Propp encuentra en los cuentos maravillosos están, por ejemplo, las siguientes: el alejamiento, la prohibición, la transgresión, el engaño, la fechoría, el combate, la victoria, la tarea difícil, la tarea cumplida, el castigo y el matrimonio o recompensa del héroe.

Para Propp, el cuento maravilloso es "...todo desarrollo que partiendo de una fechoría (A) y de una carencia (a) y pasando por las funciones intermedias culmina en el matrimonio (W) o en otras funciones utilizadas como desenlace...", por ejemplo, la recompensa (F) (Propp 1928, p. 107). Para él, por lo tanto, es

esta estructura particular la que define a los cuentos maravillosos y los distingue de otro tipo de cuentos.

Otra influencia que fue vital para el desarrollo de la corriente de análisis estructural del relato fue el análisis de los mitos, que desde la antropología estructural llevó a cabo Claude Lévi-Strauss.

En su análisis, Lévi-Strauss comparaba el mayor número de versiones que podía encontrar del mismo mito y, mediante esta comparación, establecía los **mitemas** o unidades constitutivas del mito en cuestión. A partir de este tipo de análisis, Lévi-Strauss encontró que cada frase aislada como fragmento de la sucesión de acontecimientos de la historia contada en el mito, implica una relación sujeto-predicado. De acuerdo con él, con una doble ordenación sincrónica y diacrónica de estas frases aisladas se pueden construir unidades constitutivas mayores que son conjuntos de estas relaciones sujeto-predicado con un rasgo común<sup>7</sup>. Estos haces de relaciones son, para él, las verdaderas unidades constitutivas del mito o **mitemas** (Lévi-Strauss 1958).

Otra premisa de la que parte Lévi-Strauss es que las diferentes variantes de un mito "...ofrecen entre sí correlaciones

---

<sup>7</sup> La ordenación diacrónica sigue la secuencia de los eventos narrados en el mito. La ordenación sincrónica toma en cuenta la totalidad de las relaciones sujeto-predicado que aparecen en el mito y las agrupa de acuerdo con sus rasgos comunes, por ejemplo, las muertes con las muertes, las traiciones con las traiciones, los encuentros con los encuentros, etc.



significativas que permiten someter el conjunto a operaciones lógicas, por simplificaciones sucesivas, para arribar finalmente a la ley estructural del mito considerado..." (Lévi-Strauss 1958, pp. 198-199). Por esta razón, Lévi-Strauss insiste en que al analizar un mito no se debe omitir ninguna de las variantes que se hayan recogido del mismo, y por tanto, se deben considerar por lo menos cuatro o cinco versiones.

Lévi-Strauss también retoma críticamente a Propp, sobre todo en su artículo "La Structure et la Forme" (Lévi-Strauss 1960), en donde, por ejemplo, señala que la **función** que Propp llama **prohibición** no es en el fondo más que la transformación negativa del **mandato**, cada una de las cuales tiene a su vez una **función** recíproca: la **violación de la prohibición** y la **aceptación del mandato**, respectivamente (cfr. Greimas 1966, p. 195).

Dentro de la corriente de análisis estructural del relato se pueden mencionar autores como Claude Bremond, A. J. Greimas, Roland Barthes y Tzvetan Todorov. Estos autores retomaron y reelaboraron las propuestas de Propp de diferentes maneras.

Claude Bremond, por ejemplo, criticó principalmente el carácter fijo de las **funciones narrativas** propuestas por Propp y subrayó, junto con otros autores, que el orden de las **funciones** no puede fijarse a priori (Bremond 1964). Por esta razón desarrolló la noción de **secuencia**, la cual le permitió agrupar las **fun-**

**ciones** de Propp en **secuencias** de dos, tres o más **funciones** (Bremond 1966, p. 99).

A. J. Greimas, por su parte, también retomó a Propp, pero redujo sus **funciones** a categorías todavía más elementales y las definió con la ayuda de **rasgos semánticos elementales** o **semas** y **operadores elementales** para la negación y los contrarios de estos **semas** (Greimas 1966, pp. 192-221; cf. Van Dijk 1972, pp. 286-287). Otra aportación importante de Greimas al análisis estructural de las narraciones fue la aplicación del **modelo actancial** que Tesnière (1959) desarrolló para describir las funciones sintácticas realizadas en un enunciado<sup>8</sup>.

De acuerdo con el modelo desarrollado por Greimas, los diferentes actores o unidades lexicalizadas que aparecen en una narración pueden ser las manifestaciones léxicas de diferentes **actantes** (unidades semánticas). Los **actantes** son clases de actores, y se establecen a partir del corpus formado por todas las narraciones que pertenecen a un género. Las relaciones que se establecen entre los diferentes **actantes** forman un **modelo actancial**. Los **actantes** que describe Greimas son el sujeto, el objeto, el emisor, el destinatario, el auxiliar y el adversario (Greimas 1966,

---

<sup>8</sup> Para describir las funciones sintácticas que se realizan en un enunciado, Tesnière indica las relaciones de dependencia que existen entre los elementos de ese enunciado. El primer nivel de estas relaciones se da entre el predicado y sus dependientes directos que son de dos tipos: los **actantes** (que designan a los personajes) y los **circunstantes** (que designan la situación). Para Tesnière los **actantes** sólo pueden ser tres: el sujeto, el objeto y el beneficiario.

pp. 172-191 y 1970, pp. 291-315; cfr. Van Dijk 1972, pp. 136, 142 y 286-287).

Barthes (1966) y Todorov (1967, 1969 y 1971), entre otros, continuaron profundizando en el análisis estructural de las narraciones, centrando su atención, entre otras cosas, en la caracterización de los diferentes **actantes** involucrados en ellas (cfr. Van Dijk 1972, p. 288).

Aunque esta corriente estructuralista se centró en el análisis de las narraciones literarias o las propias del folklore popular (cuentos infantiles, leyendas y mitos), sus aportaciones, en lo que se refiere a los elementos constitutivos centrales propios de cualquier narración (situación inicial, situación final, participantes, escenario, tipos de acciones básicas, etc.), tuvieron una influencia importante en los diversos estudios llevados a cabo sobre el tema desde diferentes disciplinas. La lingüística no fue la excepción, como veremos en el siguiente apartado.

**La macro-estructura narrativa, las gramáticas de las historias y el estudio de la comprensión narrativa**

A partir de que Propp estableciera la morfología de los cuentos populares rusos, dentro de la corriente del análisis estructural del relato se buscó señalar los elementos básicos de cualquier tipo de narración tal como vimos en el apartado anterior. Dentro de la lingüística, esta tendencia continuó y floreció y obtuvo nueva inspiración a partir del desarrollo de las teorías lingüísticas de Noam Chomsky. Diferentes autores buscaron la manera de establecer reglas que permitieran generar todas las narraciones posibles, tomando como modelo la gramática generativa. Algunos de los que hicieron propuestas en este sentido fueron Gerald Prince (1973) y Teun A. van Dijk (1972).

La gramática propuesta por Prince (1973), basada en la gramática generativa, en principio, reescribe una **historia** como una serie de **eventos** unidos por un conjunto de **rasgos conjuntivos**. Este autor considera que los **eventos** pueden ser **estados** (al inicio y al final de la historia) o **acciones**, y los **rasgos conjuntivos** pueden estar indicando **sucesión temporal** o **causa** (entre el segundo y el tercer evento). Propone también dos **reglas transformacionales**, una que permita presentar los **eventos** fuera de su orden cronológico, y otra que permita eliminarlos del texto para ser sólo interpretados por el oyente o lector. Sin embargo, la propuesta de Prince resulta excesivamente productiva y permite generar narraciones sin coherencia interna que la mayoría de las

personas no podrían aceptar como bien formadas (cfr. Ryan 1979, pp. 132-136).

También influido por los modelos de la gramática generativa, Van Dijk propuso la existencia de diferentes niveles dentro del análisis de los textos. Para él, habría una estructura textual profunda, a la que llama **macroestructura** que después de sufrir ciertas transformaciones se realizaría en una estructura textual más superficial (Van Dijk 1972, pp. 273-309). Los **modelos actanciales** de Greimas, con sus niveles de análisis de los personajes (**actantes**, **actores**, etc.), también favorecieron estas conclusiones de Van Dijk (Van Dijk 1972, p. 142). En lo que se refiere a las narraciones, Van Dijk propone una gramática de base para la estructura profunda de las narraciones, que por su generalidad podría aplicarse a todo tipo de narraciones, aunque a él le interesan en particular las narraciones literarias. Para él, las narraciones no pueden ser mono-proposicionales, puesto que siempre deben estar constituidas por lo menos por dos proposiciones que describan **eventos** sucesivos. Para Van Dijk, el tiempo de los **eventos** narrados debe ser anterior o paralelo al tiempo de la enunciación de la narración, a menos de que el texto tenga un rasgo del tipo [+ ficticio], [+ probable] o [+ irreal] (Van Dijk 1972, pp. 291-292); en ese caso, el tiempo de los eventos narrados puede ser posterior al de la enunciación. Más formalmente,

Van Dijk define a la estructura narrativa como un conjunto de **eventos** con una relación de precedencia entre ellos<sup>9</sup>.

Las proposiciones que constituyen la estructura narrativa están a su vez compuestas, de acuerdo con Van Dijk, por un **predicado** y un conjunto de **actantes**. En su gramática de base, una proposición se reescribiría, entonces, de la siguiente manera:

(6) Prop ----> Pred (Act)

en donde los **predicados** pueden ser **estados, procesos, acciones o eventos**<sup>10</sup>, y los **actantes** pueden ser: agente, paciente, objeto, instrumento, fuente y meta.

Van Dijk compara las cinco **funciones** a las que, de acuerdo con él, Greimas redujo las **funciones** principales de Propp, con cinco de los elementos que William Labov y Joshua Waletzky propo-

---

<sup>9</sup> Provisionalmente define a la estructura narrativa de la siguiente manera: "Une structure narrative (ou récit) N est définie par un ensemble E, dont les éléments sont appelés des événements, et une opération binaire Préc, appelée précéder, sur cet ensemble" (Van Dijk 1973, p. 196). La relación de precedencia entre dos **eventos** es transitiva y asimétrica. Esto quiere decir que para todo elemento x, y y z miembros de E, si x precede a y y si y precede a z, entonces x precede a z, y que para todo x y y miembros de E, si  $Prec(x, y)$ , entonces no puede haber un caso tal que  $Prec(y, x)$ . Además, Van Dijk señala que si un subconjunto E1 precede a un subconjunto de E2, entonces todo elemento de E1 precede a todo elemento de E2 (Van Dijk 1973, pp. 196-197).

<sup>10</sup> No especifica Van Dijk qué entiende por cada uno de estos **predicados**.

nen como constituyentes de la narración, y equipara estas dos propuestas de la siguiente manera<sup>11</sup>:

- |                  |  |
|------------------|--|
| a. Orientación.  | 1. Situación inicial de equilibrio.                              |
| b. Complicación. | 2. Ruptura de la situación de equilibrio.                        |
| c. Evaluación.   | 3. Llegada/juicio del héroe.                                     |
| d. Resolución.   | 4. Acción benéfica del héroe.                                    |
| e. Coda.         | 5. Restablecimiento de la situación inicial: héroe recompensado. |

Esta comparación lo lleva a concluir que las narraciones se componen básicamente de cinco proposiciones que coinciden con los elementos descritos arriba (Van Dijk 1972, pp. 293-297). Pero es necesario señalar que una equiparación como la que él propone no es muy fácil de sostener, pues ambas propuestas parten de análisis muy diversos. Por ejemplo, se puede decir que, de acuerdo con Labov, 2, 3, 4, y aún 1, serían parte sólo de b., mientras que 5 podría equivaler a d. o bien coincidir con e. Por su parte, e. podría incluir otros elementos además de 5.

La definición de Van Dijk de **narración** hace explícitas ciertas características básicas de los textos narrativos que tienen que ser tomadas en cuenta en su análisis; por ejemplo, su posibi-

---

<sup>11</sup> Van Dijk se basa, para esta comparación, en los elementos de la narración que aparecen en Labov y Waletzky 1967, en donde Labov no había incluido todavía el **resumen** como elemento de la narración, y en Greimas 1966.

lidad de tener un carácter real o irreal, su ubicación temporal y espacial, etc.

Por otra parte, también alrededor de los años setentas hubo un gran auge en el estudio, ya no de la producción, sino de la comprensión de las narraciones. En este tipo de estudios también se desarrollaron gramáticas narrativas, conocidas como **gramáticas de las historias**, que no eran sino gramáticas generativas cuyo objetivo era proporcionar un sistema formal de reglas que permitiera describir regularidades generales o patrones recurrentes que se observan en la estructura de las historias bien formadas. Se buscaba que estos sistemas permitieran indagar si esas regularidades se encuentran incorporadas en estructuras mentales que las reflejen. De ser así, se esperaba averiguar cómo se utilizan éstas en los procesos de comprensión y producción de textos narrativos (cfr. Mandler y Goodman 1982 y Bocaz 1986).

Un gran número de autores<sup>12</sup> desarrolló este tipo de gramáticas, entre ellos destacan Johnson y Mandler (1980) y Stein y Glenn (1979). Las reglas de reescritura propuestas por Johnson y Mandler, por ejemplo, que yo retomaré más adelante en mi análisis (cfr. *infra* p. 141), proponen como constituyentes de la **historia** a un **marco** y un **episodio**. Este último puede estar formado por varios **episodios**, cada uno de los cuales contiene un **inicio**, un **desarrollo** y un **término**<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Por ejemplo, Rumelhart 1975, 1977, Thorndyke 1977, Mandler y Johnson 1977, Mandler 1978 y Stein y Nezworski 1978.

<sup>13</sup> La traducción de la terminología es de Aura Bocaz 1986, p. 85.



Por su parte, el modelo que proponen Stein y Glenn (1979) se centra también en el papel del esquema narrativo como un mecanismo usado durante el procesamiento (comprensión y recuerdo) de cuentos (Signorini y Borzone 1988, p. 91). Dentro de este modelo y con estas perspectivas, Stein y Glenn desarrollan una gramática narrativa que incluye dos tipos de elementos: por un lado, un número de categorías o constituyentes de la narración que representan los diferentes tipos de información que aparece en el relato, y, por otra parte, un conjunto de reglas que conectan esas categorías, especificando las relaciones que tienen unas con otras. Para ellos, una narración se puede dividir inicialmente en una **Escena** y un **Episodio**. La **Escena** introduce al protagonista e incluye información sobre el contexto físico, social o temporal en donde transcurre lo narrado, mientras que el **Episodio** consiste en una secuencia de cinco categorías que son las siguientes: el evento inicial, la respuesta interna, los intentos, la consecuencia y la reacción. Esta estructura puede describirse mediante un diagrama arbóreo que representa la cadena jerárquica de las categorías de la narración y las relaciones que las conectan (cfr. Signorini y Borzone 1988, pp. 97-98).

Todas estas gramáticas narrativas, en mayor o menor medida, incluyen generalizaciones que resultan sumamente útiles al momento de analizar narraciones concretas. En mi caso, aunque todas ellas me permitieron tener una visión global de lo que podía encontrar en una narración, fue la propuesta de Johnson y Mandler (1980) la que resultó más útil al analizar algunos casos concre-

tos (cfr. *infra* p.141). La razón principal por la que decidí trabajar con esta propuesta es que establece reglas recursivas de formación de lo que ellos llaman una **historia**. Esta **historia** puede estar formada por un **marco** y un **episodio**. Este último puede estar formado por uno o más **episodios**, cada uno de los cuales incluye un **inicio**, un **desarrollo** y un **término** o final, los cuales, a su vez, pueden incluir **episodios**. Considero que esta posibilidad de incluir **episodios** dentro de los **episodios** es la que permite utilizar este esquema en el caso de ciertas narraciones que yo llamo **complejas**, tal como veremos más adelante (cfr. *infra* p.140).

#### **Las narraciones dentro de las conversaciones cotidianas**

También alrededor de los años setentas, William Labov, a raíz de sus estudios sobre la variación lingüística, comenzó a interesarse por un tipo específico de narraciones: aquellas que se producen constantemente dentro de la conversación cotidiana y que con frecuencia relatan experiencias que los hablantes han vivido o presenciado.

Estas narraciones tienen una gran relevancia para Labov desde el punto de vista metodológico debido a que, en el curso de sus estudios sobre el **estilo vernáculo**<sup>14</sup> encontró que una técnica

---

<sup>14</sup> A pesar de que a lo largo de sus diversas obras Labov utiliza el término **vernáculo** (*vernacular*) con varios sentidos diversos, en varios lugares (por lo menos dos: Labov 1972a, p.112 y Labov 1972b, p. 208), define al **estilo vernáculo** como aquel en el que se presta menos atención al habla. De acuerdo con sus observaciones, es en este estilo en el que el habla es más regular en su

muy efectiva para superar las limitaciones impuestas por la entrevista "cara a cara", para la obtención de habla despreocupada, era la de provocar la producción de narraciones de experiencias personales en las que el hablante está profundamente involucrado, narraciones en las que revive acontecimientos importantes de su pasado, por ejemplo, aquellos momentos en los que se encontró frente a un verdadero peligro (Labov 1972c, pp. 354-356). A Labov le importaba sobre todo analizar, a través de las narraciones, la forma en la que las habilidades verbales eran empleadas por los hablantes para evaluar la experiencia. Creía que en este tipo de narraciones se podían encontrar estructuras narrativas más simples y fundamentales, y que por ello, su análisis podría ayudar a comprender estructuras narrativas más complejas, como las que aparecen en los mitos, cuentos populares, leyendas, etc. (Labov y Waletzky 1967, p. 12).

En el primer artículo que dedicó a este tema, publicado en colaboración con Joshua Waletzky, Labov considera a la **narración** como "...one verbal technique for recapitulating experience, in particular, a technique of constructing narrative units which match the temporal sequence of that experience"<sup>15</sup> (Labov y Waletzky 1967, p. 13). Otras formas de recapitular experiencias pasadas en las que el orden de la secuencia verbal no coincida con el

---

estructura y en su relación con la evolución lingüística. Es decir, es en el que encuentra habla más sistemática en la que se pueden ver, de manera más clara, las relaciones fundamentales que determinan el curso de la evolución de una lengua.

<sup>15</sup> El subrayado es mío. Para Labov, la narración es sólo una técnica, entre otras posibles, para recapitular la experiencia.

orden de la secuencia de los eventos narrados no sería una **narración** (*narrative*) para Labov (Labov 1972c, p. 360)<sup>16</sup>. Entre dos cláusulas<sup>17</sup> ordenadas temporalmente de la manera descrita antes, es decir, siguiendo el mismo orden en el que ocurrieron los fenómenos que describen, existe lo que él llama una **juntura** o **unión temporal** (*temporal juncture*). A estas cláusulas Labov las llama **cláusulas narrativas**.

Un ejemplo de **cláusulas narrativas** serían las siguientes, provenientes de la entrevista 29 de mi corpus:

- 3 S - Iba corriendo
- 4 entonces topé con la cuerda
- 5 y me caí

En este caso, 3, 4 y 5 son **cláusulas narrativas**, ya que existe una **juntura temporal** entre 3 y 4 y también entre 4 y 5, debido a que se trata de acontecimientos sucesivos que se describen en el mismo orden en el que ocurrieron: primero la niña iba corriendo, después se topó con la cuerda y después se cayó.

---

<sup>16</sup> Un ejemplo de narración en la que no coincidan el orden de la secuencia verbal de cláusulas con el orden de la secuencia de eventos que se narran, sería el siguiente:

- a The teacher stopped the fight.
- b She had just come in.
- c I had punched this boy.
- d He had punched me. (Labov 1972c, p. 360).

<sup>17</sup> Dado que estoy consciente del problema teórico que representa el concepto de **cláusula** y puesto que mi interés central está en la narración, en adelante me ceñiré al manejo que Labov hace de este concepto, tal como se desprende de los análisis que aparecen en Labov 1972c. Es decir, consideraré a la **cláusula** como la unidad bimembre con sujeto y predicado, mientras que a la **oración**, como la expresión de un pensamiento completo que puede estar formada por una o más **cláusulas** (cfr. Labov 1972c, pp. 362-363).

Para Labov y Waletzky, una narración es cualquier secuencia de cláusulas que contenga por lo menos una **juntura temporal** (Labov y Waletzky 1967, p. 28). La siguiente sería, por ejemplo, una narración mínima, pues contiene una sola **juntura temporal**:

- (2) a I know a boy name Harry.
- b Another boy threw a bottle at him right in the head,
- c and he had to get seven stitches (Labov y Waletzky 1967, P. 28).

En esta narración, b y c son **cláusulas narrativas** con una **juntura temporal** entre ellas<sup>18</sup>, mientras que a constituye lo que estos autores consideran como una **cláusula libre**. Para ellos, las **cláusulas libres** son aquéllas que no están relacionadas con otra cláusula por medio de una **juntura temporal** (Labov y Waletzky 1967, p. 22, Labov 1972c, pp. 360-361).

Un conjunto de **cláusulas narrativas** y **cláusulas libres** puede formar narraciones más desarrolladas y amplias que una simple **narración mínima**.

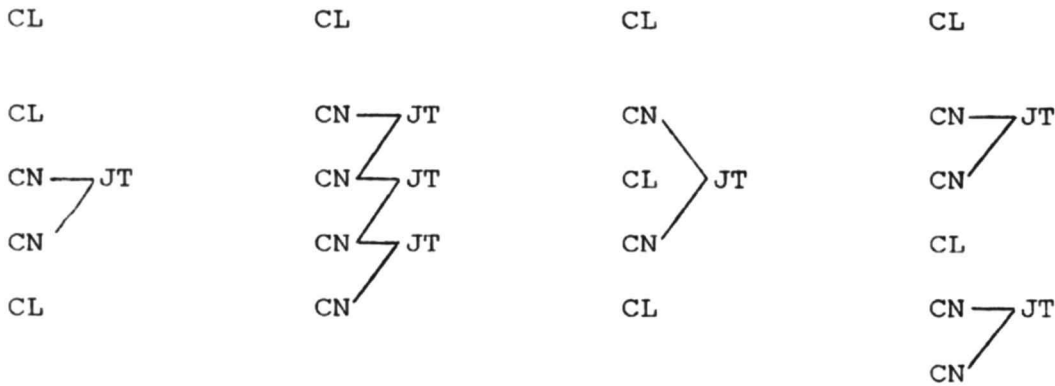
---

<sup>18</sup> La **juntura temporal** no tiene que aparecer necesariamente de manera explícita por medio de conectores del tipo "y", "después", "luego", "entonces". Por ejemplo, en este otro fragmento de una narración que se produjo dentro de la entrevista 18 de mi corpus:

- 1 a porque mi mamá me dijo  
b "¿quieres volver a ir a:l al al atletismo en abril?"  
2 le dije "sí"

habría una **juntura temporal** entre las cláusulas 1 y 2, a pesar de que no aparece la relación temporal de los hechos de manera explícita mediante un conector en 2.

Como dije antes, para Labov y Waletzky, cualquier secuencia de cláusulas que contenga por lo menos una **juntura temporal** constituye una **narración**. De acuerdo con esta definición, no importa cuántas **junturas temporales** (JT) haya dentro de esa secuencia de cláusulas (con tal de que haya por lo menos una), ni tampoco cuántas **cláusulas narrativas** (CN) o cuántas **cláusulas libres** (CL). Por lo tanto, cualquiera de las siguientes combinaciones podría ser la de una **narración**:



En todas estas posibilidades, el orden de las **cláusulas narrativas** coincide con el orden en el que ocurrieron los acontecimientos narrados. Esta sería una técnica, entre otras, para recapitular experiencias pasadas (cfr. *supra* p. 30). Otra técnica podría ser aquella en la que el orden de las **cláusulas narrativas** no coincida con el de los acontecimientos, pero entonces no se trataría de **narraciones** para Labov y Waletzky (cfr. *supra* p. 30-31).

Los límites de la secuencia de cláusulas no quedan marcados claramente dentro de la definición de **narración** que nos ocupa<sup>19</sup>. Una **narración completamente formada** podría llegar a tener, según Labov, los siguientes elementos:

- 1.- Resumen.
- 2.- Orientación.
- 3.- Complicación de la acción.
- 4.- Evaluación.
- 5.- Resultado.
- 6.- Coda (Labov 1972c, p. 363).

Todos estos elementos, a excepción del tercero, son opcionales dentro de una narración.

El **resumen** no aparece en el artículo de Labov y Waletzky de 1967, sino hasta un trabajo posterior de Labov (1972c). Éste elemento narrativo está formado por cláusulas que aparecen al principio de la narración y que sintetizan la historia o el resultado de la historia (Labov 1972c, p. 363).

K. T. Kernan agrega a estos **resúmenes** lo que llama **introdutores**, los cuales son formas relativamente estilizadas de indicar

---

<sup>19</sup> Este y otros problemas que presenta esta definición serán tratados con más detalle más adelante dentro de este trabajo. Para subsanar este problema, yo propongo al turno de habla como límite de la secuencia de cláusulas considerada (cfr. *infra*, pp. 60-62).

que lo que sigue es una narración<sup>20</sup>. Tanto los **resúmenes** como los **introdutores** pueden cumplir esta misma función: marcar que lo que sigue es una narración (Kernan 1977, p. 93).

Keith T. Kernan da algunos ejemplos de **resúmenes** que se encuentran al comienzo de diferentes narraciones, y que engloban toda la información que vendrá posteriormente. Algunos de éstos son los siguientes<sup>21</sup>:

- (3) 1.- We almost drowned in L. A.
- 2.- I was in a fight with this boy- his name is Jimmy Jones- in the classroom and outside too.
- 3.- First time I ever got scared is when-when you know, that them two mens got killed down there (Kernan 1977, p. 93).

Kernan también da algunos ejemplos de **introdutores**, como son los siguientes:

- (4) 1.- I remember one time when I was 6 years old.
- 2.- Well see, this what happen.
- 3.- Girl, let me tell you (Kernan 1977, p. 93).

Las cláusulas que forman estos **resúmenes** e **introdutores** generalmente son **cláusulas libres** y puede tratarse de más de una.

---

<sup>20</sup> En español se trata de frases como las siguientes: "Déjame que te cuente", "Adivina que me pasó", "Tengo que contarte lo que me pasó ayer".

<sup>21</sup> Estos ejemplos de Kernan provienen de narraciones producidas por niñas norteamericanas de color, de entre 7 y 14 años de edad (cfr. *infra* cuadro estudios sobre narraciones infantiles, p. 42).



Una vez que se establece que va a seguir una narración, resulta necesario identificar de alguna manera el tiempo, el lugar, las personas, los objetos y la situación que participan dentro de lo narrado. Esto puede hacerse en las primeras **cláusulas narrativas** pero también es común que exista una sección de **orientación**, compuesta por **cláusulas libres**, que cumpla esta función (Labov 1972c, p. 364)<sup>21</sup>.

La sección de **complicación de la acción** constituye el núcleo o esqueleto de la narración, y está formada por **cláusulas narrativas**. En ella se cuenta lo que pasó hasta antes del desenlace.

La **evaluación** es aquello que el narrador utiliza para indicar la razón de ser de su narración y su meta al narrarla; por ello, para Labov, esta parte de la narración es de vital importancia (Labov 1972c, p. 366). La **evaluación** de la narración, de acuerdo con él, forma una estructura secundaria que se concentra en la sección de **evaluación**, pero que también puede encontrarse expresada de diferentes maneras a lo largo de la narración (Labov 1972c, p. 369). Por lo tanto, la **evaluación** puede aparecer tanto en forma de **cláusulas libres** de diversos tipos (cfr. Labov 1972c, pp. 370-375) como dentro de las **cláusulas narrativas**. La **evaluación** puede darse de muchas maneras. Labov y Waletzky señalan, por ejemplo, las siguientes:

---

<sup>21</sup> Ejemplos de cada uno de estos elementos que aparecen en mi corpus se presentan más adelante (cfr. *infra* pp. 109-112).

1. Por medio de una aserción directa. Por ejemplo: "Me dije a mí mismo: esto es todo".
2. Por medio de intensificadores léxicos. Por ejemplo: "La situación era realmente muy, pero muy, peligrosa".
3. Suspendiendo el hilo de la narración de la acción. Por ejemplo, repitiendo una cláusula: "Y no regresó. Y no regresó".
4. Describiendo acciones simbólicas. Por ejemplo: "Me hice cruces", "Podía oír mis dientes golpeándose".
5. Por medio del juicio de una tercera persona. Por ejemplo: "Juan pensó que íbamos a matarnos" (Labov y Waletzky 1967, p. 38).

El **resultado** o desenlace consiste en la terminación de la serie de eventos (Labov 1972c, p. 363), por lo que generalmente aparece en forma de **cláusula narrativa** (la última de ellas).

La **coda** está constituida por **cláusulas libres** que aparecen al final de la narración, generalmente para indicar que ésta ha terminado (Labov 1972c, p. 365). Existen **codas** de diversos tipos, y éstas pueden incluir, entre otras cosas, resúmenes o anotaciones evaluativas sobre lo narrado. Algunas **codas** podrían ser, por ejemplo, del tipo siguiente: "Y eso fue todo", "Y nunca más volvimos a tener problemas con él".

En lo que se refiere a las funciones de la narración, Labov y Waletzky consideran que las narraciones cumplen dos funciones principales: una **función referencial** y una **función evaluativa**. Para ellos, la **función referencial** se cumple al describir eventos sucesivos, en tanto que la **función evaluativa** se da cuando las narraciones sirven una función adicional de interés personal determinada por un estímulo que se da en el ámbito en el que ocurre la narración (Labov y Waletzky 1967, p. 13). Éste sería el caso de las narraciones que ejemplifican una afirmación o sirven para argumentar un punto, tal como lo señalan Labov y Fanshel (1977, pp. 58, 104-110).

Con base en estas ideas sobre la narración, Labov comparó, por ejemplo, las narraciones sobre peleas producidas por diez preadolescentes, diez adolescentes y diez adultos de color de Harlem, Nueva York, y por seis adolescentes blancos de clase trabajadora de Inwood. Encontró una mayor concentración de habilidad verbal en la cultura popular de los negros de Nueva York, así como distintas diferencias entre los grupos de edad, por ejemplo, en el uso de lo que él llama intensificadores (Labov 1972c, pp. 393-396).

Debido a que, además de haber sido uno de los primeros en interesarse por las narraciones que aparecen en la conversación, desarrolló una metodología para analizarlas, Labov constituyó un punto de partida importante de mi investigación, en especial en lo que se refiere a su descripción de los elementos que integran

una narración completamente formada. Esta descripción ha sido utilizada dentro de un gran número de investigaciones sobre las narraciones producidas por niños, como veremos más adelante (cfr. *infra* p. 52). De entre todas ellas resultó de especial relevancia para mi propia investigación, la propuesta de análisis de puntos máximos (*high points*) desarrollada por Carole Peterson y Allyssa McCabe (1983), la cual sirvió de base para una parte importante de mi análisis (cfr. *infra* pp. 135-140).

Las propuestas de Labov y sus colaboradores, sin embargo, presentan varios problemas. Entre ellos destacan de manera especial dos aspectos relacionados con su definición de lo que es una narración. Recordemos que consideran a la narración como una técnica verbal para recapitular experiencia pasada en la que se construyen unidades narrativas que coinciden con la secuencia temporal de esa experiencia y que consiste en una secuencia de cláusulas que contienen por lo menos una **juntura temporal** (cfr. *supra* pp. 30-31).

En primer lugar, esta definición sólo abarca un tipo de narraciones con características muy especiales: aquellas que describen experiencias pasadas personales que realmente ocurrieron, y que, además, las describen de una manera determinada: aquella en la que el orden de la secuencia verbal de las cláusulas coincide con el orden de la secuencia de acontecimientos (cfr. *supra* pp. 30-31).

Ya he mencionado concepciones más amplias sobre lo que es una narración, que permiten abarcar dentro de ellas narraciones de hechos pasados y futuros, reales, ficticios o hipotéticos, de experiencias personales o de otros, lingüísticas o no lingüísticas, etc. Estas concepciones me llevan a concluir que la definición de Labov, más que una definición como tal, es más bien la descripción de un tipo particular de narración. Esta descripción puede ser útil como instrumento de trabajo, pues permite aislar un objeto muy específico de análisis por oposición a otros. El tipo de narración al que Labov alude podría llamarse: **narración de experiencias personales pasadas**, o algo así.

Otro problema que presenta la definición de Labov es que deja fuera de ella a aquellas narraciones de experiencias personales pasadas en las que no coincida el orden de la secuencia verbal de cláusulas con el orden de la secuencia de los acontecimientos que se narran<sup>23</sup>. Una manera de resolver este problema sería ampliando el concepto de **juntura temporal**<sup>24</sup> empleado por Labov, de tal manera que se considere que existe una **juntura temporal** entre dos cláusulas cuando éstas describan acontecimientos sucesivos, sin importar el orden en el que aparezcan dentro de la secuencia verbal.

---

<sup>23</sup> Como he dicho antes (*supra* p. 31), un ejemplo de narración en la que no coincidan el orden de la secuencia verbal de cláusulas con el orden de la secuencia de eventos que se narran, sería el siguiente:

- a The teacher stopped the fight.
- b She had just come in.
- c I had punched this boy.
- d He had punched me. (Labov 1972c, p. 360).

<sup>24</sup> Véase *supra* p. 31.

Una vez tomados en cuenta estos problemas, se puede partir de definir a la narración de una manera más amplia, como lo hace Prince, por ejemplo ("...the representation of real or fictive events and situations in a time sequence", cfr. *supra* p. 11)<sup>25</sup>, y tomar la definición de Labov, una vez hechos los ajustes necesarios, como la delimitación de un tipo específico de narración.

En general, en esta primera sección he descrito brevemente los estudios más sobresalientes que se han llevado a cabo en torno a la narración. Esta revisión revela que en el fondo, la esencia de la narración, que consiste en describir acontecimientos sucesivos, aparece en todos ellos y que algunos elementos están presentes en los diferentes enfoques aunque reciban un nombre diferente y tengan un mayor o menor peso en cada uno de ellos. Algunos de estos elementos son, por ejemplo, el "desenlace" de Propp y el "resultado" de Labov (cfr. *supra* pp. 18 y 37), o bien, la "Escena" de Stein y Glenn y la "orientación" de Labov (cfr. *supra* pp. 28 y 36); o la ordenación diacrónica de los eventos narrados propuesta por Lévi-Strauss y la ordenación de los eventos y su relación con el orden de las cláusulas que es tan importante para Labov (cfr. *supra* pp. 19 y 30-31).

---

<sup>25</sup> Incluyendo los **eventos** y **situaciones (estados)** dentro de lo que he estado llamando **acontecimientos** (cfr. *supra* pp. 11-12).

## EL ESTUDIO DE LAS NARRACIONES INFANTILES

El hecho de que las narraciones constituyen uno de los tipos de discurso más estudiados por diferentes disciplinas científicas, así como más frecuentes en los diferentes ámbitos comunicativos, ha provocado que en ellas se centre el interés de un gran número de investigadores del lenguaje infantil. Los primeros estudios al respecto aparecieron al inicio de la década de los setentas y su número se ha ido incrementando notablemente. Otra de las razones que fomentan este gran interés es que las narraciones, no sólo surgen en el habla infantil en una etapa muy temprana (desde los dos o tres años), sino que requieren de una serie de habilidades lingüísticas, discursivas y pragmáticas centrales para el desarrollo comunicativo general del niño. Entre estas habilidades se encuentran: la capacidad para hablar sobre el pasado, la expresión de la referencia nominal, temporal y espacial, el manejo de los diferentes mecanismos de cohesión textual y la capacidad para tener en cuenta al interlocutor y para tomar y mantener el turno dentro de una conversación.

A continuación incluyo un cuadro en el que aparece una gran cantidad de los estudios dedicados a analizar la producción de narraciones por parte de los niños que se han llevado a cabo en los últimos años (de 1972 a 1995). Este cuadro es el resultado de una amplia investigación y revisión bibliográfica que comencé desde que inicié a trabajar en esta investigación, y que si bien

## ESTUDIOS SOBRE NARRACIONES INFANTILES

| AUTORES                             | Nº DE NIÑOS    | Nº DE NARR | EDAD                        | METODO   | ASPECTOS ESTUDIADOS   |
|-------------------------------------|----------------|------------|-----------------------------|--|---|
| Sacks (1972)                        | 1              | 1          | 2 : 9                       | No se especifica.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reglas de interpretación de la narración.</li> <li>- Interpretación de palabras que refieren a relaciones sociales.</li> </ul>   |
| Kernan (1977)                       | 18             | 18         | 7 a 8<br>10 a 11 13<br>a 14 | Se grabaron las conversaciones de niñas afroamericanas, que hablaban Black American English, con entrevistadoras también afroamericanas que les preguntaban si habían tenido alguna pelea o si alguna vez se habían asustado. Se eliminaron las narraciones más largas y las más cortas para sacar la muestra al azar. | Elaboración semántica (información) y expresiva (para despertar el interés).  |
| Watson-Gegeo y Boggs (1977)         | 26             | 105        | 5 a 7                       | Conversaciones de 55 niños grabadas por 10 meses en una escuela pero sin la maestra, con una audiencia espontánea de diferentes tamaños. Sólo 26 niños contaron historias.   | Papel de los juegos e insultos en el desarrollo de las narraciones.   |
| Umiker-Sebeok (1979)                | 15<br>18<br>29 |            | 3<br>4<br>5                 | Se grabaron durante cinco meses y medio las conversaciones espontáneas entre los niños y los niños y sus maestros. Se analizaron las narraciones que se produjeron en el 34% de estas conversaciones.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Número, tipo y organización de elementos narrativos (con base en Labov y Walatzky y Kernan).</li> <li>- Relación entre elementos narrativos y contexto discursivo (conversacional).</li> <li>- Relación entre elementos discursivos y contexto extralingüístico.</li> <li>- Participación de los oyentes en la construcción de las narraciones dentro de la conversación.</li> </ul> |
| Francois, Esperet y Brossard (1980) | 206            |            | 5 a 10                      | A partir de una serie de dibujos con una serie de acontecimientos.   | Comparación entre niños de diferentes antecedentes socioeconómicos en términos de información mínima incluida e índices de frecuencia de elementos lingüísticos.  |



## ESTUDIOS SOBRE NARRACIONES INFANTILES (Continuación)

| AUTORES                       | Nº DE NIÑOS   | Nº DE NARR | EDAD   | METODO   | ASPECTOS ESTUDIADOS  |
|-------------------------------|---|------------|--------|--|--|
| Ehrlich y Florin (1981)       | 360   | 360        | 3 a 10 | Se les contaba una historia y los niños tenían que repetirla y responder algunas preguntas.  | <p>Comparación de dos grupos socioeconómicos, cinco niveles escolares, dos niveles de complejidad léxica, tres niveles de complejidad sintáctica, en los que se estudian:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos léxicos.</li> <li>- Comprensión proposicional y macroproposicional.</li> <li>- Reducción de la historia:               <ul style="list-style-type: none"> <li>* elementos reproducidos</li> <li>* transformaciones de la historia</li> <li>* estructura del relato</li> </ul> </li> </ul> |
| Michaels (1981)               | Muestra representativa de un grupo de 1º de primaria. |            | 6 a 7  | Narraciones obtenidas dentro de una actividad ( <i>'Sharing Time'</i> ) dentro de un salón de clases de 1º de primaria, en la que se pide a los niños que describan un objeto o cuenten algún acontecimiento pasado al resto de la clase. Durante 50 sesiones a lo largo de todo un año escolar. | Estrategias narrativas y patrones prosódicos en las narraciones, así como la reacción del maestro hacia esto.  |
| Rodríguez y Williamson (1981) | 61  |            |        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repetición de una historia ayudados con láminas.</li> <li>- Narraciones libres.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferencia entre tres grupos sociales</li> <li>- Diferentes contextos de producción.</li> <li>- Índice de información repetida.</li> <li>- Cuatro formantes: dramatización, evaluación y orientación.</li> </ul>  |
| Simon y Prêtreur (1982)       | 40  |            | 6 y 7  | A partir de una serie de dibujos mostrando una serie de acontecimientos.   | Comparación entre niños favorecidos y no favorecidos económicamente en términos de elementos mínimos incluidos en la narración.  |

## ESTUDIOS SOBRE NARRACIONES INFANTILES (Continuación)

| AUTORES                     | Nº DE NIÑOS | Nº DE NARR | EDAD                            | METODO   | ASPECTOS ESTUDIADOS   |
|-----------------------------|-------------|------------|---------------------------------|--|---|
| Peterson y McCabe (1983)    |             | 1000       | 3 a 9                           | Conversación con un entrevistador mientras terminaban un trabajo manual artístico para minimizar su autoconciencia.  | Aplicación de tres métodos diferentes de análisis a las narraciones.  |
| Clemente (1984)             | 160         |            | 2 a 7                           | Narraciones producidas alrededor objetos, comparada con el habla dentro de una conversación espontánea provocada con adultos.  | Características lingüísticas en ambos tipos de enunciación, MLE, MV, tipos y frecuencia de construcciones sintácticas, tipos y frecuencia de formas verbales.   |
| Erickson (1984)             | 10          |            | 13 a 16                         | Se analizó una sola conversación dentro de un grupo de discusión dirigido por un adulto con adolescentes afroamericanos.   | Interacción entre los participantes en la conversación. Anécdotas contadas interactivamente. Relación semántica entre anécdotas.  |
| Cook-Gumperz y Green (1984) | 2           | 2          | 3                               | Se analiza la narración de un niño de 3 años al que se le pidió que contara una historia y una narración de una investigación de Applebee de un niño en edad preescolar. | Se separan los elementos de estas narraciones en <i>stanzas</i> y se comparan con las estructuras de los libros para niños.   |
| McCabe y Peterson (1984)    | 96          | 288        | 3:6 a 9:6                       | Conversación con un entrevistador mientras terminaban un trabajo manual artístico para minimizar su autoconciencia.  | -Qué calificación recibían estas narraciones por parte de 35 adultos en términos de que fuera una buena historia.<br>- Se comparó esta calificación con un análisis de:<br>* Su organización en episodios.<br>* Su organización alrededor de puntos altamente emotivos o eventos críticos.<br>* Su complejidad lingüística (uso de coordinación y subordinación). |
| Scollon y Scollon (1984)    | 5           | 10         | niños escolares en edad de leer | Los niños leían en voz alta una narración, después debían contarla con sus propias palabras en Inglés y en Atabaskan   | - Número de palabras empleadas.<br>- Elementos y detalles incluidos en el recuento de las historias.<br>- Su apego o no a la tradición narrativa Atabaskiana que gira en torno del abstract y del respeto a la individualidad de los oyentes.   |

## ESTUDIOS SOBRE NARRACIONES INFANTILES (Continuación)

| AUTORES                               | Nº DE NIÑOS | Nº DE NARR | EDAD                                  | METODO   | ASPECTOS ESTUDIADOS  |
|---------------------------------------|-------------|------------|---------------------------------------|--|--|
| Westby (1984)                         | 2           | 2          | 6 y 12                                | Una narración oral y otra escrita.   | Resumen de lo que se sabe sobre la adquisición de la habilidad de narrar y esquema narrativo o gramática narrativa de dos narraciones.         |
| Eisenberg (1985)                      | 2           |            | 2<br>(21 a 31 m<br>y<br>24 a 38 m)    | Grabación de las conversaciones de los niños con adultos durante 18 meses (año y medio).   | -Evolución de la expresión de acontecimientos pasados<br>-Motivación de esta expresión por parte de la comunidad adulta.                       |
| Romaine (1985)                        | 1           | 3          | 10                                    | Narraciones producidas en una entrevista sociolingüística sobre el tema de peleas y desastres personales (enfermedades, accidentes, etc.).   | Características de las narraciones de los niños de 10 años.  |
| Bennett-Kastor (1986)                 | 12          | 21         | 2:3 a 5:5                             | Sólo se les pidió que contaran una historia.   | Estructuras y tipos de predicados y su unión mediante tres tipos de paralelismo y por medio de conectivos explícitos.                          |
| Bamberg (1987)                        | 25          | 25         | 3:6 a 4:1<br>5:0 a 6:2<br>8:10 a 10:1 | A partir de las imágenes de un libro los niños debían contar la historia que de ellas se desprendía.   | Elementos lingüísticos empleados en el:<br>- Cambio y mantenimiento de la referencia.<br>- Establecimiento y cambio de la referencia temporal. |
| Keclan-Aker, McIngvale y Swank (1987) | 24          | 48         | 9<br>(8:8 a 9:7)                      | - Recuento de una historia mostrada con dibujos.<br>- Recuento de una historia contada oralmente.<br>-Petición de que cuente una historia sobre lo mejor que le hubiera pasado (espontánea). | Diferencias entre narraciones producidas con dos tipos diferentes de estímulos.  |
| Peterson y McCabe (1987)              | 90          | 1124       | 3:6 a 9:6                             | Conversación del niño con un entrevistador.  | Uso del conectivo <i>and</i> .   |
| Preece (1987)                         | 3           | 599        | 5 a 7                                 | 90 horas de conversaciones de 3 niños durante un año en el camino a la escuela o a casa.   | Clasificación de los tipos de narraciones y su frecuencia.   |

## ESTUDIOS SOBRE NARRACIONES INFANTILES (Continuación)

| AUTORES                   | Nº DE NIÑOS         | Nº DE NARR | EDAD                     | METODO  | ASPECTOS ESTUDIADOS   |
|---------------------------|---------------------|------------|--------------------------|---|---|
| Slobin y Berman (1987)    | 264<br>(30 adultos) |            | 3,4,5,9<br>(7 y 11)      | Se pide la reconstrucción de una historia a partir de una serie de ilustraciones.   | -Comparación de seis lenguas<br>-Evolución de la expresión de la temporalidad.  |
| Miller y Sperry (1988)    | 5                   | 152        | 2:0 a 2:6                | Observación de conversaciones cotidianas en sus casas con sus familiares durante seis meses.  | Orígenes del desarrollo del habla sobre el pasado (especialmente sobre experiencias personales pasadas).  |
| Nelson (1989)             | 1                   |            | 1:9 a 3<br>(21 a 36 m)   | Se grabaron los monólogos de una niña cuando estaba sola a la hora de dormir o la siesta durante 15 meses.  | Varios autores estudiaron estas grabaciones para encontrar cuál era el papel del monólogo en la construcción de la visión del mundo de la niña, de su lenguaje y de su visión de sí misma.  |
| Barriga Villanueva (1990) | 24                  | (7)        | 6 y 12                   | Conversaciones de la investigadora con los niños en la escuela.   | Comparación del manejo de los niños de dos edades diferentes de los siguientes aspectos lingüísticos:<br>- Sintaxis: subordinada relativa y subordinada causal.<br>- Discurso: expresión de la coherencia y elementos cohesivos.<br>- Expresión de la subjetividad. |
| Hicks (1990)              | 3                   | 6          | 2 de 1º grado y 1 de 5º. | Después de ver la película "El globo rojo" se les pedía a los niños que la contaran en varios estilos: como un locutor de noticias, como un novelista y como un cronista deportivo. | Se trató de encontrar si había diferencias narrativas en cada estilo y si estas diferencias variaban con la edad.   |
| Lucariello (1990)         | 48                  | 18         | Niños de jardín de niños | Se les contaban dos historias y después se les hacían preguntas sobre ellas.  | Comparar el número y tipo de respuestas que agregaran información a la historia contada, en el caso de historias que mantuvieran dentro de lo normal e historias en las que se rompiera de alguna manera el equilibrio entre los elementos de la narración.         |

## ESTUDIOS SOBRE NARRACIONES INFANTILES (Continuación)

| AUTORES                   | Nº DE NIÑOS    | Nº DE NARR | EDAD                            | METODO   | ASPECTOS ESTUDIADOS  |
|---------------------------|----------------|------------|---------------------------------|--|--|
| Pellegrini y Galda (1990) | 86             |            | 2.3 a 5:6                       | Se les pedía a los niños que contaran historias relacionadas con dos tipos de juguetes: funcionalmente ambiguos (cubos de madera o plástico, formas de hule espuma) y funcionalmente claros (equipo de doctor, batas, frasco de pildoras).   | Interacción entre el niño y el experimentador en la construcción de las narraciones. Pasos en el proceso de establecer entre ellos un acuerdo sobre lo que estaban haciendo.   |
| Peterson (1990)           | 10             | 1368       | 2 a 3:6                         | Conversaciones de la entrevistadora con los niños sobre acontecimientos que les sucedieron recientemente, cada mes durante 18 meses.   | Orientación dada por los niños sobre los participantes, el lugar y el tiempo de los acontecimientos narrados.  |
| Hicks (1991)              | 2<br>(32)      | 6<br>(96)  | 1º de primaria                  | Se les mostraba a los niños una película sobre un niño y un globo rojo y se les pedía que la contaran de tres maneras diferentes:<br>- como cuento infantil<br>- como reporte noticioso<br>- como narración simultánea (deportiva).  | -Diferencias culturales entre dos grupos sociales en la interpretación de los niños de los diferentes géneros narrativos.<br>- Distinción por parte de los niños entre géneros narrativos.<br>- Análisis de líneas y <i>stanzas</i> .  |
| Hudson y Shapiro (1991)   | 37<br>38<br>34 |            | 4:8<br>6:7<br>8:7<br>(Promedio) | En una entrevista se les pedía a una tercera parte de los niños que describieran lo que generalmente sucedía en cuatro casos (viajes, visitas al doctor, fiestas de cumpleaños y Halloween); a la otra tercera parte se les pedía que contaran alguna anécdota personal relacionada cada uno de estos casos; finalmente, a la otra tercera parte se les pedía que contaran un cuento ficticio basado en cada uno de esos cuatro casos. | Influencia del conocimiento de los niños de tres grupos de edad sobre los acontecimientos narrados y sobre las diferencias de género, en su producción de narraciones, mediante el análisis de las variaciones en cuanto a características narrativas (longitud, elementos narrativos, y cohesión) con respecto al acontecimiento narrado y al género que se les solicita. |
| McCabe y Peterson (1991)  | 10             |            | 27 a 31                         | Se les pedía a los padres que grabaran un caset al mes, en el que obtuvieran narraciones de sus hijos sobre acontecimientos pasados. Se les pedía que lo hicieran como siempre lo hacían.<br><br>Al final de los ocho meses un investigador obtenía narraciones de los niños para analizar las tres más largas.  | - Diferentes maneras de los padres para obtener narraciones de sus hijos.<br>- Consecuencias de estas diferentes maneras en las narraciones de los niños.  |

## ESTUDIOS SOBRE NARRACIONES INFANTILES (Continuación)

| AUTORES                   | Nº DE NIÑOS    | Nº DE NARR | EDAD                            | METODO   | ASPECTOS ESTUDIADOS  |
|---------------------------|----------------|------------|---------------------------------|--|--|
| Pellegrini y Galda (1990) | 86             |            | 2:3 a 5:6                       | Se les pedía a los niños que contaran historias relacionadas con dos tipos de juguetes: funcionalmente ambiguos (cubos de madera o plástico, formas de hule espuma) y funcionalmente claros (equipo de doctor, batas, frasco de pildoras).   | Interacción entre el niño y el experimentador en la construcción de las narraciones. Pasos en el proceso de establecer entre ellos un acuerdo sobre lo que estaban haciendo.   |
| Peterson (1990)           | 10             | 1368       | 2 a 3:6                         | Conversaciones de la entrevistadora con los niños sobre acontecimientos que les sucedieron recientemente, cada mes durante 18 meses.   | Orientación dada por los niños sobre los participantes, el lugar y el tiempo de los acontecimientos narrados.  |
| Hicks (1991)              | 2<br>(32)      | 6<br>(96)  | 1º de primaria                  | Se les mostraba a los niños una película sobre un niño y un globo rojo y se les pedía que la contaran de tres maneras diferentes:<br>- como cuento infantil<br>- como reporte noticioso<br>- como narración simultánea (deportiva).  | -Diferencias culturales entre dos grupos sociales en la interpretación de los niños de los diferentes géneros narrativos.<br>- Distinción por parte de los niños entre géneros narrativos.<br>- Análisis de líneas y stanzas.  |
| Hudson y Shapiro (1991)   | 37<br>38<br>34 |            | 4:8<br>6:7<br>8:7<br>(Promedio) | En una entrevista se les pedía a una tercera parte de los niños que describieran lo que generalmente sucedía en cuatro casos (viajes, visitas al doctor, fiestas de cumpleaños y Halloween); a la otra tercera parte se les pedía que contaran alguna anécdota personal relacionada cada uno de estos casos; finalmente, a la otra tercera parte se les pedía que contaran un cuento ficticio basado en cada uno de esos cuatro casos. | Influencia del conocimiento de los niños de tres grupos de edad sobre los acontecimientos narrados y sobre las diferencias de género, en su producción de narraciones, mediante el análisis de las variaciones en cuanto a características narrativas (longitud, elementos narrativos, y cohesión) con respecto al acontecimiento narrado y al género que se les solicita. |
| McCabe y Peterson (1991)  | 10             |            | 27 a 31                         | Se les pedía a los padres que grabaran un caset al mes, en el que obtuvieran narraciones de sus hijos sobre acontecimientos pasados. Se les pedía que lo hicieran como siempre lo hacían.<br><br>Al final de los ocho meses un investigador obtenía narraciones de los niños para analizar las tres más largas.  | - Diferentes maneras de los padres para obtener narraciones de sus hijos.<br>- Consecuencias de estas diferentes maneras en las narraciones de los niños.  |

## ESTUDIOS SOBRE NARRACIONES INFANTILES (Continuación)

| AUTORES                            | Nº DE NIÑOS            | Nº DE NARR | EDAD                 | METODO  | ASPECTOS ESTUDIADOS  |
|------------------------------------|------------------------|------------|----------------------|---|--|
| Michaels (1991)                    | 2                      | 8          | 1º y 3º de primaria  | -Narraciones producidas por una niña de 1º de primaria dentro de la actividad llamada 'sharing time' en el salón de clases.<br>- Tres borradores y una versión final de una narración escrita por una niña de 3º de primaria, auxiliada por revisiones de la maestra. | Cómo la escuela desmantela y disminuye las habilidades narrativas de los niños al limitarlos a un sólo esquema narrativo y acercarlos a la literalidad.                          |
| <b>Peterson y Dodsworth (1991)</b> | 10                     | 1368       | 2:0 a 3:6            | Conversaciones del niño con el investigador una vez al mes por 18 meses.  | - Nueve mecanismos cohesivos descritos por Halliday y Hasan.<br>-Especificaciones de frases nominales y tipos de errores nominales.  |
| <b>Peterson y McCabe (1991)</b>    | 96                     | 1124       | 3:6 a 9:6            | Cada niño por separado en la escuela era interrogado, mientras elaboraba un proyecto artístico, sobre algo que le hubiera pasado.   | Conectivos ( <i>then, because, so, and, but</i> ) como marcadores de coherencia semántica, como marcadores de función pragmática y como marcadores de estructura.                |
| Sulzby y Zecker (1991)             | 14                     | 28         | Preescolar           | Se les pedía a los niños que leyeran uno de sus cuentos favoritos en inglés y español.  | -Emergencia de la literalidad y capacidad para leer cuentos.<br>-Cercanía de la manera de leer de los niños con un monólogo oral o escrito.                                      |
| Clancy (1992)                      | 60 niños<br>10 adultos | 200        | 3:8 a 7:4<br>18 a 24 | Narraciones basadas en dibujos y en videos animados.  | Factores que afectan la relación de formas nominales o elípticas.  |
| McAuliffe (1993-1994)              | 27                     | 72         | 2º grado             | Análisis durante un año de narraciones escritas como ejercicio dentro de una clase y comentadas con sus compañeros de grupo.  | Comparación de narraciones de niños y niñas: estilos, temas, etc.<br>Mutua comprensión e influencia a través de un año de comentar sus historias.                                |
| Jisa y Kern (1995)                 | 35                     | 35         | 5<br>7<br>10         | Se le mostraban al niño unos dibujos contando una historia y él debía repetirle la historia a otra persona que no la hubiera oído.  | Estrategias de introducción de los agentes temáticos y no temáticos y capacidad para introducir varios personajes en una historia, así como para jerarquizarlos y relacionarlos. |

no llega a ser un recuento exhaustivo de todos los estudios que han tocado el tema de las narraciones infantiles<sup>26</sup>, sí incluye un número importante de ellos. Su revisión da una idea general de hacia dónde y de qué manera se han dirigido los estudios sobre el desarrollo de la habilidad narrativa.

En el cuadro aparecen 41 estudios ordenados cronológicamente, así como información sobre la metodología empleada para obtener las narraciones, el número y edad de los niños, el número de narraciones analizadas, y el aspecto estudiado en cada uno de ellos. A pesar de que todas estas investigaciones me permitieron tener una visión global sobre cómo se da el desarrollo de la habilidad narrativa en los niños, he marcado en el cuadro con negritas aquellos trabajos que resultaron más útiles para mi propia investigación y cuyas propuestas llegué a incorporar en algunos casos al análisis de mi corpus.

En este recuento bibliográfico incluyo investigaciones en las que se analizan narraciones de niños en catorce lenguas. No obstante, la mayor parte de los trabajos se refieren a narraciones en inglés (producidas en Estados Unidos, en 24 de los estudios, Canadá, en cinco casos<sup>27</sup>, e Inglaterra, en uno de los estudios<sup>28</sup>). Referidos al español aparecen sólo seis estudios<sup>29</sup>, y cua-

---

<sup>26</sup> El cual ha ido en aumento constantemente, sobre todo en los últimos años.

<sup>27</sup> McCabe y Peterson 1984 y 1991, Preece 1987, Peterson 1990, Peterson y Dodsworth 1991.

<sup>28</sup> Romaine 1985.



tro más analizan narraciones producidas en francés<sup>30</sup>. El resto de las lenguas incorporadas en este recuento de investigaciones son las siguientes: alemán<sup>31</sup>, japonés<sup>32</sup>, atabaskiano<sup>33</sup>, criollo hawaiano<sup>34</sup>, turco, hebreo e islandés<sup>35</sup>. Como puede notarse, sobresalen de manera importante los esfuerzos realizados con respecto al inglés, mientras que para el español los estudios son más escasos, aunque comienzan a aumentar.

Cabe señalar, que en lo que se refiere a los estudios de las narraciones infantiles en español, puede decirse que durante un tiempo se dio mucha más importancia al estudio de la comprensión de narraciones en los niños que al estudio de su producción. Por ejemplo, los trabajos de Aura Bocaz (1986) y Marianne Peronard (1987) en Chile, y de Angela Signorini y Ana María Borzone de Manrique (1988) en Argentina<sup>36</sup>, todos ellos basados en las ideas de Stein y Glenn (1979), se centran en el estudio de la comprensión de las narraciones por parte de los niños, así como en su capacidad para recordarlas. En lo que se refiere a la producción

---

<sup>30</sup> Rodríguez y Williamson 1981, Clemente 1984, Eisenberg 1985, Slobin y Berman 1987, Barriga Villanueva 1990 y Sulzby y Zecker 1991.

<sup>30</sup> Francois, Esperet y Brossard 1980, Ehrlich y Florin 1981, Simon y Preteur 1982 y Jisa y Kern 1995.

<sup>31</sup> Bamberg 1987 y Slobin y Berman 1987.

<sup>32</sup> Clancy 1992.

<sup>33</sup> Scollon y Scollon 1984.

<sup>34</sup> Watson-Gegeo y Boggs 1977.

<sup>35</sup> Estas tres últimas en la investigación translingüística de Slobin y Berman 1987.

<sup>36</sup> Estas tres investigaciones no se incluyen en el cuadro debido, precisamente, a que su interés principal se encuentra en la comprensión de narraciones por parte de los niños y no en las características de las que ellos producen, que es el objetivo central de esta tesis.

de narraciones en español por parte de los niños, éstas han sido estudiadas por Rosa Ana Clemente (1984), Ann R. Eisenberg (1985), Rebeca Barriga Villanueva (1990), Sulzby y Zecker (1991) y, con un enfoque sociolingüístico, por Oralia Rodríguez y Rodney Williamson (1981). Además, el español se encuentra dentro de las lenguas incluidas en el proyecto translingüístico de Slobin y Berman (1987), basado en narraciones.

Los estudios de Eisenberg (1985) y Sulzby y Zecker (1991) se llevaron a cabo en Estados Unidos, tomando como informantes hijos de migrantes mexicanos residentes en ciudades norteamericanas. Eisenberg estudió el surgimiento de la expresión sobre hechos pasados en dos niñas de dos años de edad, y el papel que en este surgimiento tenían los miembros de su familia al interactuar con ellas. Sulzby y Zecker, por su parte, analizan la influencia que tienen las expresiones propias de la oralidad en niños preescolares a la hora en la que éstos leían sus cuentos favoritos, tanto en inglés como en español. Ellas atribuyen gran parte de esta influencia al origen rural de las familias de estos niños, en su mayoría migrantes del campo mexicano.

De los otros estudios sobre el español, el de Rosa Ana Clemente (1984) compara algunas características lingüísticas básicas de las narraciones producidas alrededor de objetos por niños de dos a siete años, con las que aparecen al hablar estos mismos niños dentro de un diálogo informal. Ella encuentra diferencias entre ambos tipos de producción, destacándose entre ellas, que en

las narraciones se dan frases más largas y con más verbos por frase, así como estructuras morfosintácticas más completas y con mayor número de elementos constituyentes (p.125). Por su parte, Rebeca Barriga Villanueva (1990), compara las narraciones de niños de seis y doce años y encuentra que las principales diferencias entre ellas no se dan en aspectos sintácticos sino en los discursivos, es decir, que el mayor avance lingüístico entre estas dos edades se da en lo que se refiere al mejor manejo de los elementos que permiten construir textos coherentes, claros, bien estructurados y completos. Este hecho justifica, de manera especial, la necesidad de conocer más a fondo las características de la producción textual de los niños a los seis años, en especial de su producción narrativa. Por otro lado, Rodríguez y Williamson (1981) encuentran una diferencia sociolingüística importante en las narraciones repetidas por niños de seis años del grupo social que ellos llaman "clase marginal", con respecto a las de los niños de las otros dos grupos sociales que estudian, pertenecientes a la "clase obrera" y la "clase media". Estas diferencias aparecieron tanto en lo que se refiere a información omitida, como en la aparición de evaluaciones y orientaciones y en la organización de los temas tratados. Estos resultados permiten prever que pueden llegar a encontrarse diferencias significativas en las narraciones producidas por niños de esta edad provenientes de grupos que tengan una considerable distancia social entre ellos.

Como puede observarse, todavía queda mucho por hacerse en lo que se refiere al estudio de las narraciones producidas por niños en español, sobre todo si se compara con la amplia bibliografía

existente sobre el tema para otras lenguas, en especial el inglés.

Con respecto a la metodología de investigación empleada, de las 41 investigaciones incluidas en el cuadro, nueve de ellas son estudios longitudinales, es decir, analizan las narraciones producidas por los mismos niños durante un cierto periodo de tiempo, que va desde cinco meses y medio hasta un año y medio<sup>37</sup>.

No obstante, dentro de los trabajos revisados predominan los que siguen una metodología transversal, es decir, aquellos en los que se analizan las narraciones de diferentes niños, ya sea de la misma edad o de edades distintas. Este tipo de estudios transversales llegan a ser un total de 26.

El número de niños cuyas narraciones son analizadas en ellos varía mucho. Sobresalen aquellas investigaciones transversales que incluyen las narraciones producidas por un número que va desde tres hasta veintiocho niños<sup>38</sup>; aparecen también seis estudios que incluyen las narraciones producidas por un número de niños

---

<sup>37</sup> Estos estudios son los de Umiker-Sebeok 1979, Michaels 1981, Eisenberg 1985, Preece 1987, Miller y Sperry 1988, Nelson 1989, Peterson 1990, Peterson y Dodsworth 1991 y McCabe y Peterson 1991.

<sup>38</sup> Se trata de los siguientes once estudios: Kernan 1977 (18 niños), Watson-Gegeo y Boggs 1977 (28 niños), Erickson 1984 (10 niños), Scollon y Scollon 1984 (5 niños), Bennett-Kastor 1986 (12), Bamberg 1987 (25), Keclan-Aker, McIngvale y Swank 1987 (24), Barriga Villanueva 1990 (24), Hicks 1990 (3), Sulzby y Zecker 1991 (14) y McAuliffe 1994 (27).

que va de 35 hasta 86<sup>39</sup>; y finalmente se incluyen nueve estudios que manejan un número mucho más grande de niños, que va desde 96 hasta 360<sup>40</sup>.

Como puede observarse, en los estudios de las narraciones infantiles predominan de manera importante aquellos que son de tipo transversal, en especial los que utilizan muestras no muy grandes de niños (no mayores de treinta niños). No obstante, en muy pocos casos se intenta justificar el tamaño de las muestras. Muchas veces tampoco se explica por qué elegir una escuela para obtener los datos y no otra, o cómo fueron seleccionados los niños. En la mayoría de los casos, no se dan razones para elegir trabajar con muestras de uno u otro tamaño, ni se busca una selección aleatoria de los informantes o del corpus que le dé una mayor representatividad a los datos, por mínima que sea; sí se llega a decir que los niños de tal o cual edad hablan y narran de tal cual manera, aunque en ocasiones sin delimitar con claridad la región, la cultura o el grupo social, donde son válidas estas afirmaciones.

Por otra parte, se dan también estudios en que los autores incluyen sólo las narraciones de uno o dos niños, ya sea para ejemplificar las características narrativas que discuten, o bien

---

<sup>39</sup> Son los siguientes: Rodríguez y Williamson 1981 (61 niños), Simon y Preteur 1982 (40), Lucariello 1990 (48), Pellegrini y Galda 1990 (86), Clancy 1992 (60) y Jisa y Kern 1995 (35).

<sup>40</sup> Se trata de los estudios de Francois, Esperet y Brossard 1980 (206 niños), Ehrlich y Florin 1981 (360), Peterson y McCabe 1983, 1987, 1991 y McCabe y Peterson 1984 (96), Clemente 1984 (160), Slobin y Berman 1987 (264) y Hudson y Shapiro 1991 (109).

para analizar dichas narraciones hasta sus últimas consecuencias<sup>41</sup>. La justificación de la representatividad de los datos en general, como puede observarse, no es muy estricta en este tipo de estudios.

Las investigaciones incluidas en este cuadro utilizan una gran variedad de maneras para obtener las narraciones que estudian. La más común, que aparece en 17 de los estudios incluidos, es a través de conversaciones en las que participan los niños, ya sea con los investigadores mismos<sup>42</sup>, con familiares<sup>43</sup>, con otros niños<sup>44</sup> o con maestros y otros niños<sup>45</sup>. En un caso, incluso, llegan a analizarse las narraciones producidas por una niña pequeña (de uno a tres años), a lo largo de quince meses, dentro de sus monólogos dirigidos a ella misma a la hora de dormir<sup>46</sup>.

La otra técnica preferida, que aparece en 12 investigaciones, es la simple petición de que cuenten una historia<sup>47</sup>. Ésta

---

<sup>41</sup> Es el caso de los estudios de Sacks 1972 (que retoma la producción narrativa de un sólo niño de dos años), el de Cook-Gumperz y Green 1984 (que retoma la de dos niños), el de Westby 1984 (también dos niños), el de Romaine 1985, (un solo niño), el de Hicks 1991 (dos niños), y el de Michaels 1991 (dos niños).

<sup>42</sup> Ésta es la técnica más empleada. Aparece en nueve de los estudios incluidos en el cuadro. Éstos son los siguientes: Kernan 1977, Rodríguez y Williamson 1981, Peterson y McCabe 1983, 1987 y 1991, McCabe y Peterson 1984, Clemente 1984, Romaine 1990, Barriga 1990, Peterson 1990 y Peterson y Dodsworth 1991.

<sup>43</sup> Es el caso de los estudios de Eisenberg 1985, Miller y Sperry 1988 y McCabe y Peterson 1991.

<sup>44</sup> Como en el caso de Watson-Gegeo y Boggs 1977, Rodríguez y Williamson 1981, Erickson 1984 y Preece 1987.

<sup>45</sup> En Umiker-Sebeok 1979.

<sup>46</sup> Es el caso de Nelson 1989. Se trata de una recopilación de varios estudios que tienen como base estos monólogos.

<sup>47</sup> Esta técnica, que parece preferirse en la década de los ochentas, la encontramos en Cook-Gumperz y Green 1984, Westby 1984,

puede darse a partir de objetos tales como juguetes y materiales diversos<sup>48</sup>, o bien con la ayuda de dibujos que generalmente describen acontecimientos sucesivos<sup>49</sup>. Dentro de esta técnica también se podrían incluir los estudios de Michaels (1981 y 1991) en los que analiza narraciones obtenidas dentro de una actividad escolar conocida con el nombre de "*Sharing Time*", en la que los niños deben contar anécdotas acerca de algún objeto preferido o suceso relevante.

Una parte de los estudios sobre las narraciones infantiles ponen una parte de su atención en la comprensión de narraciones y la capacidad para recordarlas, pero, sobre todo, en cómo los niños las cuentan nuevamente. Ocho de las investigaciones revisadas analizan la manera en la que los niños logran repetir o contestar preguntas con base en historias que se les han contado<sup>50</sup>, que han leído<sup>51</sup>, que ven en una serie de dibujos<sup>52</sup> o en una película<sup>53</sup>. Este tipo de estudios se basan en la repetición de historias o en las respuestas a preguntas sobre ellas y la mayor parte de las veces se centran en la cantidad y tipo de información repetida y en la

---

Bennett-Kastor 1986, Keclan-Aker, McIngvale y Swank 1987 y Hudson y Shapiro 1991.

<sup>48</sup> Como en Clemente 1984 y Pellegrini y Galda 1990.

<sup>49</sup> Como en el caso de Francois, Esperet y Brossard 1980, Simon y Preteur 1982, Bamberg 1987, Slobin y Berman 1987, Clancy 1992 y Jisa y Kern 1995.

<sup>50</sup> Es el caso de Erlich y Florin 1981, Keclan-Aker, McIngvale y Swank 1987

<sup>51</sup> Como en Scollon y Scollon 1984.

<sup>52</sup> Rodríguez y Williamson 1981 y Keclan-Aker, McIngvale y Swank 1987.

<sup>53</sup> Hicks 1990 y 1991.

organización de los elementos narrativos en el recuento del relato.

Finalmente, en tres casos se analizan narraciones escritas por los niños<sup>54</sup>, y en uno, la manera en la que los niños leen en voz alta un cuento<sup>55</sup>.

La manera de obtener las narraciones afecta de diversas formas las características de éstas. Varios de los autores revisados centran su atención en este hecho, comparando narraciones producidas en diferentes contextos y mediante diferentes tipos de elicitación. Entre ellos se encuentran los trabajos de Umiker-Sebeok 1979, Clemente 1984, Keclan-Aker, McIngvale y Swank 1987 y Clancy 1992, los cuales concluyen que el tipo de contexto de elicitación afecta el tamaño, complejidad y características referenciales de las narraciones producidas. Keclan-Aker, McIngvale y Swank (1987), por ejemplo, señalan que se obtienen narraciones más largas pidiéndoles a los niños que cuenten algo que haciendo que recuenten una historia mostrada en dibujos, pero se obtienen narraciones más complejas con base en este estímulo visual, quizá debido a que los niños tienen a su alcance todos los elementos de la narración y no tienen necesidad de traerlos a su memoria sin ningún otro apoyo. Clancy (1992) encuentra, por su parte, un menor uso de formas nominales y más uso de deícticos al recontar historias basadas en caricaturas que en videos. El tipo de narración

---

<sup>54</sup> En Westby 1983, Michaels 1991 y McAuliffe 1993-94.

<sup>55</sup> En Sulzby y Zecker 1991.



solicitada (género) y el tema de la misma también tienen influencia en el tamaño y estructura de los textos narrativos, de acuerdo con los resultados de Hudson y Shapiro (1991).

El tipo de elicitación no es la única variable cuyos efectos sobre las narraciones se estudian; de hecho, la variable edad es la que aparece en el mayor número de estudios (21)<sup>56</sup>. Se compara también la variable grupo social en cuatro casos<sup>57</sup>; el tipo de género narrativo, en cuatro casos<sup>58</sup>; el tipo de contextos en cuatro casos<sup>59</sup>; las diferencias culturales, en tres casos<sup>60</sup> y el sexo de los niños y el tema de las narraciones, en un caso cada uno<sup>61</sup>. En ocho trabajos, en cambio, no se estudia el efecto de ninguna de estas variables en las narraciones, sino que se describe ampliamente algún fenómeno relacionado con ellas, como podría ser el papel de la interacción conversacional<sup>62</sup> o la lectura en su desarrollo<sup>63</sup>, o bien se caracteriza a fondo o se ejemplifica algún ti-

---

<sup>56</sup> La variable edad aparece de alguna u otra manera en los siguientes estudios: Kernan 1977, Watson-Gegeo y Boggs 1977, Umiker-Sebeok 1979, Francois, Esperet y Brossard 1980, Ehrlich y Florin 1981, Peterson y McCabe 1983, 1984, 1987 y 1991, Eisenberg 1985, Bennett-Kastor 1986, Bamberg 1987, Slobin y Berman 1987, Miller y Sperry 1988, Nelson 1989, Barriga Villanueva 1990, Hicks 1990, Hudson y Shapiro 1990, Peterson 1990, Peterson y Dodsworth 1991, Clancy 1992, y Jisa y Kern 1995.

<sup>57</sup> Estos casos son Francois, Esperet y Brossard 1980, Ehrlich y Florin 1981, Rodríguez y Williamson 1981 y Simon y Preteur 1982,

<sup>58</sup> Se trata de Hicks 1990 y 1991, Lucariello 1990 y Hudson y Shapiro 1990.

<sup>59</sup> Umiker-Sebeok 1979, Clemente 1984, Keclan-Aker, McIngvale y Swank 1987 y Clancy 1992.

<sup>60</sup> Michaels 1981 y 1991 y Scollon y Scollon 1984.

<sup>61</sup> El sexo de los niños es considerado en McAuliffe 1993-94, y el tema de las narraciones, en Hudson y Shapiro 1990.

<sup>62</sup> Como en Erickson 1984, Pellegrini y Galda 1990 y McCabe y Peterson 1991.

<sup>63</sup> Como en Cook-Gumperz y Green (1984) o Sulzby y Zecker 1991.

po de narración o algún recurso lingüístico utilizado para construir la narración<sup>64</sup>.

En lo que se refiere al aspecto de la narración estudiado, diez trabajos analizan la presencia en las narraciones de los elementos narrativos descritos por Labov y Waletzky en 1967, y en algunos casos, como el de Kernan (1977) y Peterson y McCabe (1983) se llega aún a desarrollar todavía más esos elementos. Además, algunos de estos trabajos toman en cuenta todos los elementos desarrollados por Labov<sup>65</sup>, mientras otros se centran especialmente en dos de los más importantes: la orientación<sup>66</sup> y la evaluación<sup>67</sup>. Por último, en otros estudios, nueve en total, el análisis de la estructura narrativa no se basa en Labov sino en algún otro tipo de análisis, como podría ser alguna gramática narrativa o gramática de las historias, o bien algún otro<sup>68</sup>.

En algunas investigaciones se estudia el tipo y cantidad de información incluida en las narraciones<sup>69</sup>, así como la organización de ésta al repetir una historia<sup>70</sup>.

<sup>64</sup> Como sería el caso de Westby 1984, Romaine 1985 y Preece 1987.

<sup>65</sup> Véase Umiker-Sebeok 1979, Ehrlich y Florin 1981, Simon y Preteur 1981, Peterson y McCabe 1983, en su *High Point Analysis*, y Hudson y Shapiro 1991.

<sup>66</sup> Como en el caso de Peterson 1990, quien analiza los diferentes tipos de orientación.

<sup>67</sup> Kernan 1977 y Rodríguez y Williamson 1981, por ejemplo, centran su atención tanto en la orientación como en la evaluación.

<sup>68</sup> Es el caso de los trabajos de Michaels 1981 y 1991, Peterson y McCabe 1983, en su análisis de episodios (*Episodic Analysis*), McCabe y Peterson 1984, Westby 1984, Keclan-Aker, McIngvale y Swank 1987, Hicks 1990 y 1991 y McAuliffe 1993-94.

<sup>69</sup> Como en Francois, Esperet y Brossard 1980, Rodríguez y Williamson 1981 y Lucariello 1990.

<sup>70</sup> Como Ehrlich y Florin 1981 y Scollon y Scollon 1984.

Otro aspecto que recibe gran parte de la atención de los investigadores del área es el de las características sintácticas, inter e intraoracionales: el número de palabras<sup>71</sup>, la cantidad y tipo de cláusulas empleadas<sup>72</sup>, los tipos de predicados<sup>73</sup>, el tipo de frases verbales<sup>74</sup> y nominales<sup>75</sup>, la referencia nominal y temporal<sup>76</sup>, y, en especial, el tipo de conectivos<sup>77</sup> y elementos cohesivos<sup>78</sup> utilizados.

Diferentes características semánticas y léxicas de las narraciones producidas, como podrían ser el manejo de vocabulario, interpretación de palabras, relaciones semánticas entre anécdotas, etc., también han sido estudiadas por varios de los autores citados<sup>79</sup>.

El papel de la interacción conversacional ha sido explorado con cierta frecuencia<sup>80</sup>, mientras que otros fenómenos como la entonación y los tipos de narración sólo han sido estudiados por un

---

<sup>71</sup> Como en Clemente 1984 y Keclan-Aker, McIngvale y Swank 1987.

<sup>72</sup> En Clemente 1984, Peterson y McCabe 1983, McCabe y Peterson 1984, Keclan-Aker, McIngvale y Swank 1987 y Barriga Villanueva 1990.

<sup>73</sup> Como en Bennett -Kastor 1986.

<sup>74</sup> En Clemente 1984.

<sup>75</sup> Peterson y Dodsworth 1991, Clancy 1992 y Jisa y Kern 1995.

<sup>76</sup> En Bamberg 1987.

<sup>77</sup> Bennett-Kastor 1986, Keclan-Aker, McIngvale y Swank 1987, Peterson y McCabe 1987, Slobin y Berman 1987, Barriga Villanueva 1990 y Peterson y McCabe 1991.

<sup>78</sup> En Peterson y Dodsworth 1991.

<sup>79</sup> Entre ellos, Sacks 1972, Ehrlich y Florin 1981, Erickson 1984, Scollon y Scollon 1984, Nelson 1989 y Barriga Villanueva 1990, quien estudia la expresión de la subjetividad.

<sup>80</sup> Como en Watson-Gegeo y Boggs 1977, Umiker-Sebeok 1979, Erickson 1984, Pellegrini y Galda 1990 y McCabe y Peterson 1991.

solo autor cada uno, Michaels (1981) en el caso de la entonación y Preece (1987) en el caso de los tipos de narración.

Otros autores se centran en la forma de leer los cuentos<sup>81</sup>, o bien, en resumir y ejemplificar lo que otros autores han dicho con respecto a las narraciones<sup>82</sup>.

Para completar esta información falta destacar algunas investigaciones que resaltan especialmente debido a la metodología que emplean y los resultados que obtienen. Por ejemplo, uno de los trabajos más interesantes e iluminadores sobre la producción espontánea de narraciones infantiles fue el que realizó Alison Preece (1987) en su tesis doctoral. Partiendo de las ideas fundamentales de Labov, Preece grabó durante 18 meses las conversaciones que tenían lugar entre dos niñas y un niño, los tres de cinco años de edad, durante los viajes de media hora en los que eran conducidos a la escuela o a su casa por la mamá de uno de ellos. En estas conversaciones, los niños produjeron un total de 599 narraciones. Preece clasificó estas narraciones en 14 tipos diferentes con sus características propias. Estos tipos son:

1. Anécdotas de experiencias personales.
2. Anécdotas de experiencias de otros.
3. Acusaciones.
4. Narraciones en las que los niños cuentan historias provenientes de medios impresos.

---

<sup>81</sup> Sulzby y Zecker 1991.

<sup>82</sup> Como Westby 1984 y Romaine 1985.

5. Narraciones en las que los niños cuentan historias provenientes de medios visuales.
6. Fantasías originales (narraciones en las que los niños relatan eventos con características fantásticas, es decir, que no podrían haber ocurrido realmente).
7. Ficciones originales (narraciones en las que los niños relatan eventos con características reales, es decir, que podrían haber sucedido realmente).
8. Ficciones originales que pretenden ser reales (narraciones en las que los niños cuentan historias ficticias que pretenden hacer pasar por reales).
9. Narraciones humorísticas.
10. Parodias narrativas.
11. Narraciones hipotéticas.
12. Narraciones repetidas por el mismo individuo.
13. Narraciones repetidas por diferentes individuos.
14. Narraciones en colaboración (producidas conjuntamente por varios niños).

De todos estos tipos, los más frecuentes dentro de su corpus fueron las narraciones de anécdotas personales (52%), seguidas por las de experiencias de otras personas (20%). Preece hace hincapié en la gran cantidad de estudios que se han hecho para analizar la producción de fantasías originales por parte de los niños (ella cita por lo menos seis), a pesar de que en su investigación este tipo de narraciones fue el que se produjo con menos frecuencia (2%) (Preece 1987).

Otro proyecto muy importante con respecto a la producción de narraciones por parte de los niños es el estudio translingüístico sobre la adquisición de la expresión de la temporalidad en el discurso narrativo infantil, que se ha llevado a cabo en la Universidad de California en Berkeley. Este estudio, que se conoce como el *Berkeley Crosslinguistic Acquisition Project*, está dirigido por Dan Slobin y Ruth Berman. Incluye datos sobre el turco, el español (dialectos de España, Chile y Argentina), el inglés, el alemán, el hebreo y el islandés. Se han analizado las narraciones producidas por niños de cuatro grupos de edad (3, 4, 5 y 9 años), 12 niños de cada grupo de edad en cada lengua, así como las narraciones de seis adultos en cada lengua como grupo de control. Este esfuerzo conjunto ha llevado a conclusiones sobre la evolución de la capacidad de expresar la temporalidad en estos grupos de edad. Algunas de estas conclusiones serían, por ejemplo, que la habilidad para emplear recursos de estructuración temporal en las narraciones evoluciona escalonadamente, y que la adquisición y consolidación de cada componente o rasgo de los subsistemas de la temporalidad lingüística supone reanálisis y reorganizaciones del sistema emergente global de la expresión lingüística de la temporalidad (cfr. Bocaz 1987). Los resultados más recientes de este proyecto se refieren a aspectos específicos, especialmente sintácticos de la expresión narrativa y de la temporalidad, por ejemplo en relación a las pasivas, el tiempo y el aspecto verbal, la transitividad, etc.<sup>83</sup>

---

<sup>83</sup> Algunos de ellos se encuentran en Berman 1990, 1993, 1994, Slobin 1992, 1994, Berman y Slobin 1994 y Jisa y Kern.

Después de revisar los resultados de todas estas investigaciones, en especial las que han tomado en cuenta la variable edad, se puede resumir el desarrollo de la habilidad narrativa del niño de la siguiente manera:

Las primeras posibilidades de narrar aparecen a los dos años, cuando los niños comienzan a hablar cada vez más sobre el pasado. A los tres años, los niños ya conocen todos los conectivos, aunque no los manejen de manera del todo adecuada, pero sus narraciones sobre el pasado van de un acontecimiento a otro sin tener un centro que los guíe, en forma de esquemas narrativos que algunos autores han llamado "heaps" (Applebee 1978) y otros "Leap frog" (Peterson y McCabe 1983), además de que sus expresiones referenciales no son del todo claras debido a que dan información como si el oyente conociera los mismos datos que ellos manejan. De los tres a los cuatro años se da un avance muy importante, principalmente a nivel cuantitativo. De los cuatro a los cinco y seis años, el avance cuantitativo continúa, pero se da también un salto cualitativo, en el sentido de que se manejan más otros conectivos además de la conjunción *y*, aunque todavía con funciones no apegadas a su significado básico. Además, la estructura narrativa que utilizan está ya ordenada en torno a un acontecimiento central esencial (punto máximo), aunque aún se mantienen algunas confusiones referenciales. De los seis a los ocho o nueve años, el avance cuantitativo continúa y se consigue un mejor manejo de los conectivos y esquemas narrativos, lo mismo que la inclusión de una mayor cantidad de información. Esta tendencia se mantiene

en los años subsiguientes hasta llegar a las narraciones adultas, que llegan a ser hasta tres veces más largas, gracias al manejo de una mayor cantidad de información adicional y a contener más generalizaciones de acontecimientos en términos de patrones de conducta o conjuntos de acciones.



#### DELIMITACION DE NARRACIONES A ESTUDIAR

De todos los tipos de narración posibles que existen, esta investigación se centra en aquellas narraciones orales no literarias que producen los niños de seis años dentro de un solo turno de habla al interior de una conversación y sobre experiencias personales.

Con base en lo señalado en la primera sección de esta primera parte, entenderé como **narración** una secuencia de cláusulas que contienen por lo menos una **juntura temporal** entre ellas, entendida ésta, como ya había mencionado, como aquella relación que se da entre dos cláusulas cuando éstas describen acontecimientos sucesivos, sin importar el orden en el que aparezcan estos acontecimientos dentro de la secuencia verbal (cfr. *supra* p. 39-41).

Dado que me interesa la manera de narrar del niño sin la intervención de otras personas, tomaré como límite de esta secuencia de cláusulas al **turno de habla**. Para ello me basaré en el concepto de **turno de habla** desarrollado dentro de lo que se conoce como "análisis conversacional".

Los autores que forman parte de la corriente de análisis conversacional se han dedicado a observar todo aquello que permite que una conversación se lleve a cabo, por ejemplo, las reglas y sobrentendidos que la facilitan. Si nos interesa la narración

que se produce dentro de la conversación no podemos ignorar todo lo que se ha hecho dentro de esta corriente.

Uno de los trabajos básicos en el ámbito de esta perspectiva de análisis es el artículo de Sacks, Schegloff y Jefferson titulado "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". En él se describe a la **conversación** como el sistema de intercambio de habla en el que un solo participante habla a la vez y los turnos se distribuyen entre dos a más participantes (Sacks et al. 1974, pp. 729-730).

Estos autores consideran que los **turnos de habla** están constituidos por unidades capaces de construir un turno, y que éstas son unidades que terminan con un **lugar de transición relevante** (pp. 702-703) en el cual se aplican las reglas de construcción, de acuerdo con las cuales se selecciona el hablante que tomará el siguiente turno (p.704). Estos autores consideran como tipos de unidades con las que se pueden construir **turnos de habla** en inglés a las oraciones, las cláusulas, las frases y las construcciones léxicas<sup>14</sup>.

Cierto tipo de secuencia de cláusulas, tales como la narración, por ejemplo, también pueden constituir un turno, ya que, por su estructura, pueden llegar a ser reconocidas por el oyente

---

<sup>14</sup> Ellos las llaman "...sentential, clausal, phrasal and lexical constructions", Sacks et al. 1974, p. 702. Desafortunadamente estos autores no definen cómo entienden estos conceptos pero me parece interesante, dada la complejidad que implican, presentar los términos exactos que ellos utilizan.

como una unidad, y por tanto respetadas hasta el final, considerando este final como el **lugar de transición relevante**<sup>85</sup>.

Si añadimos a nuestra delimitación de narración a analizar la restricción de que se trate de una unidad que constituya un solo **turno de habla**, podremos dejar fuera de ella a las que Alison Preece llama **narraciones en colaboración** (elaboradas en conjunto con otras personas, cfr. *supra* p. 55-56) y también las secuencias de preguntas y respuestas sobre hechos pasados<sup>86</sup>. En ambos casos no interviene sólo la habilidad narrativa del niño, sino también, entre otras cosas, su capacidad para responder preguntas o su desempeño dentro de la colaboración con otros para realizar una tarea.

Por otro lado, William Labov y algunos de sus colaboradores, como Fanshel y Waletzky, fueron de los primeros en señalar la relevancia, tanto teórica como metodológica, que tiene el estudio de las narraciones sobre **experiencias personales** (cfr. *supra* pp. 29). Además de ello, la investigación de Alison Preece muestra lo frecuentes que son dentro de las conversaciones infantiles las

---

<sup>85</sup> Labov apunta hacia esta misma idea en la nota 8 que aparece en la página 366 de Labov 1972c, en donde señala que "The coda can thus be seen as one means of solving the problem of indicating the end of a "turn" at speaking...Narratives require other means for the narrator to signal the fact that he is beginning a long series of sentences which will form one "turn" and to mark the end of that sequence".

<sup>86</sup> La definición de Labov, por ejemplo, tal como está planteada, permite incluir dentro de ella narraciones del tipo de las que Preece llama **narraciones en colaboración** (cfr. *supra* pp. 55-56), ya que nada impide que la primera cláusula narrativa sea emitida por un hablante y la segunda por otro.

narraciones en las que los niños cuentan experiencias que les han ocurrido a ellos o a otras personas (52% y 20% de su corpus, respectivamente, cfr. *supra* p.56). Es por esta razón que decidí centrar mi atención precisamente en las narraciones de **experiencias personales** que producen los niños dentro de una conversación.

Por **experiencias personales**, Labov entiende tanto aquellas experiencias en las que el que habla ha participado directamente, como aquéllas en las que el que habla ha sido testigo, sin participar directamente. Labov incluye, por tanto, en esta misma noción, los dos primeros tipos de narración de los que habla Preece (**anécdotas de experiencias personales** y **anécdotas de experiencias de otros**, *supra* pp. 55-56). De aquí en adelante utilizaré este término, **experiencias personales**, para referirme a ambos tipos de experiencias, tal como lo hace Labov, pero incluiré en él también a aquellas experiencias que le hayan sido narradas anteriormente al que habla por otras personas cercanas a él y que en principio se presenten como hechos que realmente ocurrieron. Esto lo hago debido a que este tipo de experiencias resultan todavía muy cercanas al niño y a su vida cotidiana.

Todas estas aclaraciones permiten visualizar más claramente el tipo de narraciones en el que se centra esta investigación.

Segunda Parte

METODOLOGÍA

DISEÑO Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Al analizar las características textuales de las narraciones producidas en una conversación por niños de seis años, no puede dejarse totalmente de lado la realidad social que rodea a dichos niños, dado que los hechos que narren estarán ligados de manera importante a dicha realidad. De ahí la necesidad de describir, aunque sea brevemente la situación socioeconómica que rodea a los niños de seis años de Monterrey, Nuevo León, los cuales constituyen la población objeto de estudio en esta investigación. Esta ciudad ubicada en el noreste del país, que ocupa el tercer lugar en lo que se refiere a número de habitantes, se caracteriza por ser el segundo foco de desarrollo industrial y económico en México. Este hecho marca de manera radical sus características socioeconómicas centradas en un dinámico crecimiento industrial, que si bien generó una importante acumulación de riqueza, ésta no se distribuyó equitativamente, como lo demostró un extensivo estudio realizado a fines de los años sesentas por Puente Leyva (1969). Las principales conclusiones de este trabajo mostraban que la acumulación del capital estaba en unas cuantas manos, asociada con un incremento en la población con menores recursos, un raquíptico crecimiento de los grupos medios y un estancamiento en

la movilidad social. Es decir, una tendencia hacia el incremento de la brecha entre grupos sociales con mínimas posibilidades de cambio de estatus. Siguiendo los principales indicadores de este estudio, Vellinga (1988) hizo un análisis similar con información actualizada a 1985, donde muestra que la tendencia señalada por Puente Leyva había variado muy poco.

Como consecuencia y producto de lo anterior, Nuevo León sufre en la actualidad de un exagerado centralismo, pues, como lo indica García Ortega (1988), en 1980 el área metropolitana de Monterrey concentraba casi el 80% de la población estatal y el 95% de la producción, empleos, capitales invertidos y servicios. Al menos en lo que respecta a la población, el censo de 1990 muestra que se mantiene la misma tendencia al agruparse en el área metropolitana al 82% del total poblacional del estado (INEGI 1992b).

Otro problema básico de la ciudad es la expansión habitacional en sentido horizontal que ha tenido en los últimos años. La zona metropolitana de Monterrey se ha ido extendiendo con el tiempo hasta abarcar de manera principal los municipios de Monterrey, San Pedro Garza García, Guadalupe, San Nicolás de los Garza y Santa Catarina, así como parte de los municipios de Apodaca, Santiago y Escobedo, lo que incrementa considerablemente las distancias que se deben recorrer todos los días. A esto debe añadirse la existencia de una segregación geográfica social y económica, agravada con problemas para el desplazamiento urbano,

pues, aunque existe un sistema vial ágil y funcional que favorece el uso del automóvil, hasta hace muy poco el transporte público contaba sólo con vehículos en muy mal estado y rutas anticuadas y muy centralizadas (García Ortega 1988)<sup>1</sup>.

Mi investigación se centra en el municipio de Monterrey, origen de la ciudad, en donde se encuentra el centro de la misma y su parte antigua, con una población de 1,069,238 habitantes (INEGI 1992b, p. 6). Este municipio no solamente es el núcleo de esta ciudad norteña, sino que además alberga una gran diversidad social. Podemos encontrar dentro de él desde zonas residenciales muy elegantes, como la colonia Contry(sic.)-La Silla hasta áreas de gran pobreza, como los predios concedidos a los poseionarios (paracaidistas) de la Loma Larga y la colonia San Angel (cuyos habitantes son conocidos con el apodo de "los cerreros"), o los centros habitacionales conocidos como los Fomerrey.

Una vez visualizada a grandes rasgos la situación que rodea a los niños regiomontanos, el primer problema a resolver para establecer una muestra con la cual trabajar resulta ser el de su representatividad. De acuerdo con los especialistas, son dos los factores que afectan el grado de representatividad de una muestra: el tamaño de la misma y la manera de obtenerla.

---

<sup>1</sup> Esta situación apenas empezó a revertirse un poco en los últimos años con la construcción de las primeras líneas del metro, la aparición de las llamadas Rutas Periféricas y la incorporación de nuevas unidades al transporte urbano.

Con respecto al tamaño, existen fórmulas diseñadas para establecer el tamaño adecuado para conformar una muestra representativa de acuerdo con el tamaño de la población. De acuerdo con los resultados definitivos para Nuevo León en el XI Censo de Población y Vivienda que se llevó a cabo en 1990 (INEGI 1991, p. 28), en el municipio de Monterrey había en ese año 20,576 niños de seis años de edad, 20,405 de cinco y 20,479 de cuatro. Por lo tanto, en 1992 el número de niños de seis años de edad en este municipio debió encontrarse entre 20,400 y 20,500. Esta cifra corresponde al tamaño de la población de interés dentro de esta investigación. En este caso, como se trata de una población mayor a 10,000 casos, si se quisieran analizar datos cuantitativos, una muestra representativa de esta población debería incluir, por lo menos, 384 casos si aplicamos la fórmula que manejan algunos autores (cfr. Rojas Soriano 1985, pp. 172-173). No obstante, esta cantidad resulta a todas luces poco manejable para una sola persona.

Sin embargo, en lo que se refiere a investigaciones lingüísticas, Labov (1972a, p. 204) y sus seguidores han encontrado que los patrones básicos de la estratificación social en la lengua aparecen en muestras hasta de sólo 25 hablantes<sup>5</sup>. Además, Woods,

---

Claro que Labov ha trabajado principalmente con **variables fonológicas**. El número ideal para trabajar con posibles **variables** en el nivel **textual** o **discursivo** aún no se ha establecido, de hecho, apenas comienzan a explorarse las posibilidades de estudiar la **variación** en estos niveles (véase, López Morales 1993, y también Dines 1980, quien propone que las **variables** sean postuladas con base en una función común y ya no sólo con base en un solo significado, lo cual amplía muchísimo las posibilidades de estudiar como **variantes** sociolingüísticas formas lingüísticas distintas



Fletcher y Hughes (1986, p. 55) señalan que dada la falta de recursos que existe para llevar a cabo investigaciones dentro del área de la lingüística, y a pesar de que esto no permite obtener datos lingüísticos siguiendo al pie de la letra los requisitos para obtener muestras representativas (de un tamaño adecuado y elegidas al azar), "statistical theory and methodology still have an important role to play in the planning and analysis of language studies" (p. 57)<sup>3</sup>.

Por otro lado, aunque muchos investigadores están convencidos de que existe una proporción directa entre el tamaño de la muestra y la validez de los datos, otros no consideran esto del todo cierto. De acuerdo con López (1958, p. 47), por ejemplo, esta creencia es falsa y se le ha dado una importancia exagerada; para él, las circunstancias y las características de la población son los factores de mayor relevancia para determinar las dimensiones adecuadas de la muestra.

Tomando en cuenta que los datos que pretendo manejar en esta investigación no son necesariamente cuantitativos, sino cualita-

---

que cumplan funciones similares en el texto, por ejemplo, en el establecimiento de su coherencia interna. Ella propone como punto de partida para la identificación de estas posibles variantes sociolingüísticas, por un lado, su reconocimiento social como propias de un grupo social u otro, lo que llama *salience*, y su mayor frecuencia estadística de ocurrencia en uno u otro grupo).

<sup>3</sup> Ellos sugieren que, en principio, tendrían que aceptarse los resultados de cada estudio como si la muestra se hubiera obtenido de una manera correcta desde el punto de vista estadístico, y si estos resultados son realmente interesantes, entonces más adelante habría que preguntarse qué tan válidos son o tratar de darles un mayor fundamento con una investigación posterior más amplia y rigurosa.

tivos, se puede justificar que la representatividad de la muestra que se seleccione, se base más en la forma de selección aleatoria de sus miembros, que en su tamaño. Es éste el otro criterio para obtener una muestra representativa: que todos los miembros de la población tengan la misma probabilidad de ser seleccionados en la muestra, lo cual se logra a través de una selección aleatoria.

Cuando se trata de investigar una población muy grande, distribuida en un espacio extenso, diferentes autores recomiendan utilizar un tipo de muestreo conocido como "muestreo por conglomerados", "agrupamientos" o "cúmulos" (Cochran 1980, pp. 100-125; Des Raj 1980, pp. 121-153, entre otros). En este tipo de muestreo, los elementos de la muestra no se eligen directamente, sino que se eligen primero, de manera aleatoria, algunos de los conglomerados o unidades a las que pertenecen los elementos. En este caso, por ejemplo, en lugar de elegir la muestra a partir de una lista de todos los niños de seis años del municipio de Monterrey (lo cual resultaría muy difícil), seleccioné al azar algunas escuelas primarias de cada uno de los grupos sociales estudiados y después, dentro de ellas, a los niños.

Como indicador de la variable grupo social al que pertenecen los niños, utilicé solamente el tipo de escuela a la que éstos asistían, ya fuera pública o privada. Este indicador me permitió dividir a los niños en dos grandes grupos sociales, los que tienen acceso a la educación privada, básicamente por el potencial económico de sus familias, y los que no lo tienen. Esta decisión

me permitió también contar con una muestra que incluyera niños de una amplia gama de antecedentes sociales.

Debido a que diversos estudios sobre narraciones producidas por los niños han encontrado que la variable sexo no afecta de manera relevante las características básicas de dichas narraciones (cfr. por ejemplo a Peterson y McCabe 1983), di menos importancia a esta variable al momento de seleccionar la muestra que a la variable grupo social<sup>4</sup>.

En el municipio de Monterrey<sup>5</sup>, en 1992 existían 261 escuelas primarias estatales, que junto con las 145 primarias federales formaban un total de 406 escuelas públicas. Durante ese mismo año, como parte de la descentralización educativa, las escuelas federales dejaron de serlo y se convirtieron en estatales. Existen en el municipio, además, 51 escuelas primarias privadas, lo que nos da un total de 457 primarias en el municipio, de las cuales el 88.8% son públicas y el 11.16% son privadas. Estos porcentajes no hablan necesariamente de una mayor variedad de grupos sociales en las escuelas públicas, sino que se acercan hasta cierto punto a los datos estadísticos para todo el país, que es-

---

<sup>4</sup> Sólo se ha encontrado relación entre la variable sexo y aspectos como el tema de las narraciones y el sexo y tipo de los protagonistas de las mismas (cfr. McAuliffe 1993-1994), pero no con otras características propiamente lingüísticas como tipo de oraciones, conectivos, expresiones referenciales, etc. (cfr. Peterson y McCabe 1983).

<sup>5</sup> Estos datos fueron obtenidos en la Subsecretaría de Escuelas Primarias y en la Dirección de Escuelas Particulares, Incorporación y Becas de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Nuevo León, así como en la Dirección de Primarias de la Delegación de la Secretaría de Educación Pública en el Estado de Nuevo León.

tablecen que un 66% de la población económicamente activa gana dos salarios mínimos o menos y sólo un 34% de esta población gana más de dos salarios mínimos (INEGI 1992a, p. 518).

Debido a todo lo mencionado con anterioridad, en esta investigación opté por obtener una muestra, con dos grupos provenientes de dos poblaciones distintas (niños que asisten a escuelas privadas en el municipio de Monterrey y niños que asisten a escuelas públicas), para después comparar las producciones narrativas de cada grupo. Utilicé un sistema de muestreo aleatorio por conglomerados monoetápico (Montemayor 1973, p. 180) para obtener una muestra de 20 niños de seis años de escuelas públicas y otra igual de escuelas privadas. Si bien es cierto que, como lo señala Montemayor (p. 180), a medida que el tamaño de las muestras se reduce, se alejan de los parámetros establecidos por la curva de distribución normal de población, este mismo autor menciona que aquellos casos donde las muestras son menores a 30 sujetos se pueden comparar utilizando la distribución estadística "t" de Student, la cual será aplicada en este caso para comparar las variables continuas estudiadas en los dos tipos de escuelas.

Para garantizar que todos los elementos de la población tuvieran la misma oportunidad de ser elegidos en la muestra, en primer lugar sorteé al azar y sin restricciones, mediante un programa de computadora diseñado especialmente para ello, las 406 escuelas públicas por un lado y las 51 escuelas privadas por el otro, hasta obtener dos escuelas públicas y dos privadas (para

grabar diez niños en cada una), con suficientes remplazos por si no obtenía la cooperación de las escuelas.

Una vez establecido el contacto con las escuelas y su aprobación para grabar a los niños, obtuve las listas de los grupos de primer año, y realicé un nuevo sorteo para obtener los nombres de los niños que se necesitaban para conformar las muestras.

La muestra quedó integrada por niños de las escuelas privadas: Colegio Franco Mexicano e Instituto de Educación Bilingüe de Monterrey, ambas ubicadas en el centro de la ciudad; y de las escuelas públicas: Josefa Ortiz de Domínguez y Ford 61 Pablo Livas Montemayor", las dos ubicadas en colonias populares (Granja Sanitaria y Los Altos, respectivamente).

Desafortunadamente, no pudieron completarse en cada escuela las diez entrevistas previstas debido a diversos problemas: ausencia de los niños elegidos, problemas de ruido o de tiempo, o bien porque los niños no cumplieran realmente con el requisito de la edad (seis años). Debido a esto tuve que elegir, al azar también, otra escuela privada y otra pública para obtener los remplazos que necesitaba. Estas escuelas fueron El Liceo de Monterrey, una de las más importantes de la ciudad ubicada en la colonia residencial Senderos de San Jerónimo, y la escuela pública (antes federal), Abraham Lincoln, localizada en una colonia de

---

" Ambas escuelas dependían de la federación hasta 1992 pero ahora se encuentran integradas al Sistema Estatal de Educación como parte del programa de descentralización educativa que se puso en marcha durante el sexenio pasado.

clase media y popular (la colonia Residencial Lincoln). La constitución final de la muestra aparece en la Tabla 1.

**TABLA 1**  
**COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA**

| <b>ESCUELAS</b>                                 | <b>NIÑOS</b> | <b>NIÑAS</b> | <b>TOTAL</b> |
|---|--------------|--------------|--------------|
| <b>PRIVADAS</b>                                 |              |              |              |
| 1. Instituto de Educación Bilingüe de Monterrey | 5            | 3            | 8            |
| 2. Colegio Franco-Mexicano                      | 5            | 0            | 5            |
| 3. Liceo de Monterrey                           | 9            | 0            | 9            |
| <b>TOTAL ESCUELAS PRIVADAS</b>                  | <b>19</b>    | <b>3</b>     | <b>22</b>    |
| <b>PÚBLICAS</b>                                 |              |              |              |
| 4. Ford 61 Pablo Livas Montemayor               | 3            | 4            | 7            |
| 5. Josefa Ortiz de Domínguez                    | 1            | 5            | 6            |
| 6. Abraham Lincoln                              | 4            | 3            | 7            |
| <b>TOTAL ESCUELAS PÚBLICAS</b>                  | <b>8</b>     | <b>12</b>    | <b>20</b>    |
| <b>TOTAL DE NIÑOS</b>                           | <b>27</b>    | <b>15</b>    | <b>42</b>    |

Hay que señalar que, en Monterrey, la escuela a la que asisten los niños tiene una gran importancia como marcador de estatus socioeconómico, así como en la determinación del futuro académico y profesional del niño. Esto hace que sea menos frecuente que familias con posibilidades de pagar una educación privada para sus hijos los envíen a escuelas públicas, como podría suceder con más frecuencia en otras ciudades. Como ya lo mencioné, en Monterrey, la distribución sesgada y desigual del ingreso y la riqueza, propia de cualquier desarrollo capitalista, es llevada hasta sus extremos gracias a uno de los procesos de industrialización más importantes del país, que ha provocado la concentración y centralización del capital, así como la rápida acumulación de la riqueza en manos de un limitado número de familias, aunada al aumento de la migración masiva de trabajadores a la ciudad (Vellinga

1988). Esta diferenciación económica tan marcada hace que cualquier indicador de estatus socioeconómico, en este caso la escuela a la que se asiste<sup>7</sup>, tenga una gran relevancia dentro de la idiosincrasia de la gran mayoría de los regiomontanos, sobre todo de los de grupos socioeconómicos medios y altos.

Además, no sólo el hecho de tener que pagar o no una colegiatura<sup>8</sup>, sino también algunos otros datos que pude obtener mediante la observación de la situación en la que se encuentran los dos tipos de escuela, dan una clara idea del grupo socioeconómico al que pertenecen los niños que asisten a ellas<sup>9</sup>.

Las escuelas privadas, por ejemplo, se encuentran en calles totalmente pavimentadas, bien comunicadas, en colonias, si no en todos los casos residenciales, por lo menos sí de grupo socioeconómico medio, o bien en zonas comerciales. La mayor parte de los niños que asisten a ellas viven en otras colonias y no en la que

---

<sup>7</sup> Otros indicadores de estatus socioeconómico que son muy importantes en la ciudad son, por ejemplo, la colonia y zona de la ciudad en la que se vive, el transporte que se utiliza, etc.

<sup>8</sup> En las tres escuelas privadas que finalmente formaron parte de la muestra, el precio de la inscripción en 1995 iba de N\$960.00 a N\$2300.00 mientras que el precio de la colegiatura variaba de N\$460.00 a N\$980.00 mensuales. En las escuelas públicas, en cambio, la educación es "gratuita", aunque en la mayoría de ellas se tienen que pagar algunas cuotas que no llegan a compararse con lo anterior, ya que no sobrepasan los N\$300 pesos al año.

<sup>9</sup> Hay que señalar que presento este tipo de datos para caracterizar social y económicamente a las escuelas estudiadas debido a las graves dificultades que se presentaron para conseguir otro tipo de datos socioeconómicos de los padres en dichas escuelas. En las escuelas privadas se negaron a dar información económica de los padres de los niños, así como a que se les aplicaran cuestionarios pidiendo datos económicos. En las escuelas públicas, la situación de los padres era tan precaria en algunos casos que un cuestionario socioeconómico resultaba demasiado violento para ellos.

está ubicada la escuela y llegan a las clases en automóvil o en algún transporte escolar. Cuentan con una cantidad suficiente de material didáctico adecuado para la educación y el ausentismo de los niños no es muy elevado.

Las escuelas públicas, en cambio, se encuentran con frecuencia en colonias populares que no siempre cuentan con todos los servicios, las calles que rodean las escuelas con frecuencia no están totalmente pavimentadas y por lo tanto muchas veces tampoco están bien comunicadas. Los niños generalmente viven en la misma colonia en la que se encuentra la escuela y llegan a las clases a pie, ya sea solos o acompañados de algún adulto. El ausentismo es muy alto porque las enfermedades son frecuentes en estos niños y también debido a que en muchas ocasiones los niños, aún a edades tan tempranas como los seis años, trabajan en las calles o ayudando a sus padres. El número de repetidores en primer año suele ser alto y los materiales didácticos son más escasos y muchas veces improvisados por los maestros<sup>10</sup>.

Todos estos datos nos dan una idea de la realidad que viven los niños de los dos tipos de escuelas incluidos en la muestra.

---

<sup>10</sup> Los datos anteriores se obtuvieron con base en la observación y la información general proporcionada por las autoridades de las diferentes escuelas. Estos datos, sin embargo, no descartan el hecho de que al interior de estos dos grandes grupos sociales (los que pueden y los que no pueden asistir a escuelas privadas) haya subgrupos, pero este indicador permite establecer una línea de corte que separa claramente dos niveles de ingresos globalmente diferenciados.



## RECOPILACION DE LOS DATOS

**La entrevista sociolingüística**

De acuerdo a lo que se ha establecido antes, el interés de la presente investigación se centra en la descripción de las narraciones de experiencias personales producidas por los niños de seis años dentro de una conversación. Sacks, Schegloff y Jefferson (1974, pp. 729-731), principales estudiosos de lo que se conoce como "análisis conversacional", definen a la **conversación** como el sistema de intercambio de habla en el que participan dos o más personas y en el que los **turnos**, durante los cuales sólo una de esas personas habla a la vez, se distribuyen entre los diferentes participantes en dicho intercambio. Según ellos, dentro de esta definición se pueden incluir diferentes sistemas de intercambio de habla que constituyen transformaciones, en diferente grado dentro de un *continuum* de formalidad y preestablecimiento de turnos, de la **conversación** propiamente dicha. Estos sistemas pueden ser, por ejemplo, las ceremonias, los debates, los mítines, las conferencias de prensa, los seminarios, las sesiones terapéuticas, los juicios y las entrevistas (p. 731).

Con base en lo anterior, lo que Suzanne Romaine (1985), basándose en Wolfson (1976), define como **entrevista sociolingüística** cumple con los requisitos necesarios para ser considerada como una conversación y, por lo tanto, puede favorecer la producción

de narraciones, tanto en los adultos como en los niños. Romaine define a la **entrevista sociolingüística** como "a face-to-face tape-recorded interview designed to elicit samples of speech on a variety of topics" (1985, p.84).

Fue precisamente este tipo de entrevista el que utilicé para obtener las narraciones de los niños. En este caso, el tópico alrededor del cual giraron las entrevistas fue el de sus experiencias personales.

Una de las razones por las que tomé esta decisión está relacionada con el número de niños que incluí en mi muestra así como su distribución en varias escuelas. Este tipo de entrevista permite optimizar el tiempo y limita las molestias ocasionadas a las escuelas y a los padres de los niños, facilitando su aceptación para colaborar con la investigación<sup>11</sup>. Por otro lado, de acuerdo con la literatura revisada (cfr. *infra* p.103), los niños producen narraciones más largas al hablar con un adulto. El diseño de la **entrevista sociolingüística** permitía, también, asegurar que todos los niños se enfrentaran, hasta donde fuera posible, al mismo tipo de situación comunicativa, así como obtener la cantidad y ca-

---

<sup>11</sup> Limitaciones de tiempo y recursos impidieron que pudiera repetir los contactos con los niños. No obstante, si bien esto impidió una mayor confianza por parte de ellos, por otro lado permitió evitar que los resultados se vieran afectados por el hecho de que los niños ejercitaran su habilidad para producir narraciones en este tipo de situaciones, como suele ser el peligro principal dentro de algunas investigaciones longitudinales en las que el niño se acostumbra y se prepara para responder al investigador.

lidad de grabación necesaria para el análisis que me proponía realizar sobre datos que pudieran ser comparables unos con otros.

Por otro lado, la entrevista resulta ser una situación comunicativa en la que pueden verse involucrados los niños con cierta frecuencia cuando interactúan con adultos que no pertenecen a su núcleo familiar, tales como médicos, enfermeras, trabajadoras sociales, psicólogos, maestros, directores de escuela e inspectores, entre otros. Sobre todo en el caso de los niños de seis años que ya se han integrado al sistema escolar y es más factible que conozcan los interrogatorios de maestros y autoridades, así como, en ocasiones, de sus mismos padres<sup>10</sup>.

La **entrevista sociolingüística** ha sido muy utilizada por Labov (1972a y 1984) para estudiar el habla de diferentes grupos sociales en Nueva York y Filadelfia principalmente. La característica básica de esta entrevista es que busca producir habla al tratar con el informante diferentes temas relacionados con su vida, o cercanos a él; de preferencia que le provoquen una fuerte emoción, si es posible, pues Labov ha encontrado que de esta manera los hablantes prestan menos atención a su habla y se puede obtener lo que él llama **habla vernácula**. Labov define el **habla vernácula** como el modo de habla que se adquiere en los años anteriores a la adolescencia (1984, p. 29), a veces la identifica con el habla de la clase baja, pero también señala que se puede definir como aquella en la que el hablante le presta menos atención a

---

<sup>10</sup> Véase Carbó 1986, p. 42.

su habla (Labov 1972b, p. 112). Es esta última concepción de habla vernácula la que tiene un especial valor metodológico para Labov. Para él es muy importante la producción de **habla vernácula** en sus entrevistas, ya que está interesado en el estudio de las variaciones lingüísticas que están asociadas a la estratificación social y ha encontrado que precisamente en el **habla vernácula**, entendida de esta manera, es en la que se observan de forma más clara estas variaciones, pues en un habla más formal el hablante tiende a poner más atención al hablar y trata de apegarse a las **variedades lingüísticas** más prestigiadas (1972a, pp. 62-63). Para asegurar la obtención de **habla vernácula**, Labov ha combinado la utilización de una serie de técnicas tales como: sondeos por teléfono, sesiones de grupo, observación rápida y anónima y la **entrevista sociolingüística** (cfr. Labov 1984, pp. 46-50). Con respecto a esta última se puede decir que la entrevista con un extraño siempre resulta una situación de cierta formalidad, es por eso que para poder obtener en ella **habla vernácula** menos cuidada, Labov busca la manera de involucrar lo más posible a los hablantes en los temas que se están tratando para que se olviden de su manera de hablar. Es por ello que propone temas cercanos al entrevistado, que le interesen especialmente o que provoquen en él emociones muy fuertes, como por ejemplo temor, enojo, indignación, etc. Además, ha observado también que es en las narraciones de experiencias personales cuando el hablante tiende a usar con más frecuencia el **habla vernácula** y por ello trata de buscar su producción dentro de las **entrevistas sociolingüísticas** (1984, p. 32).

La **entrevista sociolingüística**, sin embargo, presenta ciertas limitaciones para obtener habla totalmente despreocupada ya que enfrenta desde el comienzo la "paradoja del observador", pues toda observación sistemática presupone un contexto hasta cierto punto formal<sup>13</sup>. Labov buscó resolver este problema precisamente a través de las narraciones de experiencias personales, como ya lo mencioné, sobre todo sobre acontecimientos que tocaran de manera cercana los sentimientos de los entrevistados, pues eran éstos los que los hacían cambiar su habla formal a vernacula. Otra manera era encontrando aquellos temas que fueran de mayor interés para ellos, pues esto tenía un efecto parecido al anterior (véase Labov 1984, p. 32). De cualquier manera, Labov buscó combinar el uso de datos provenientes de **entrevistas sociolingüísticas** con otras técnicas de recolección de datos como las ya mencionadas encuestas telefónicas, sesiones de grupo, encuestas rápidas y anónimas, experimentos y cuestionarios o pruebas (Labov 1984), no todas las cuales se prestan para la obtención de narraciones.

Al verse obligado en sus investigaciones a utilizar varios entrevistadores, con frecuencia más cercanos socialmente al hablante que él mismo, y a la vez tener que controlar los temas tratados, Labov ha elaborado guías para las entrevistas, en forma de redes modulares, que sin dejar de dar plena libertad al desarrollo de los temas, aseguran que se traten los mismos en todas ellas, para hacerlas comparables entre sí (1984, pp. 33-37).

---

<sup>13</sup> Sobre las ventajas y desventajas de la entrevista sociolingüística véase Labov 1984, Milroy *et al.* 1991, y Lastra 1992, pp. 290-291, y para el caso de entrevistas con niños véase Carbó 1986.

Dada su eficacia y los objetivos de mi investigación me ceñí lo más posible al método que propone Labov para realizar **entrevistas sociolingüísticas** para obtener narraciones de experiencias personales por parte de los niños.

Las **entrevistas sociolingüísticas**, como hemos visto, facilitan la obtención de una gran cantidad de datos comparables entre sí, ésta es una de las principales razones por las que resulta útil su uso en ciertos casos y por lo que decidí obtener las narraciones a analizar dentro de una entrevista de este tipo, a pesar de los problemas que presenta para obtener habla más natural y espontánea, al implicar la presencia de un adulto extraño frente a un niño de seis años<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> En este sentido me gustaría mencionar lo que señala Teresa Carbó al hablar, precisamente, de entrevistas sociolingüísticas con niños de seis años:

"Toda habla es producida dentro de ciertas condiciones de producción y por consiguiente, podría decirse, toda habla es espontánea o, sin duda, pertinente. Éste es también el caso para el habla obtenida en situación de entrevista; lo que los hablantes producen es habla adecuada a ese tipo de situación y en esa medida y dadas las condiciones apuntadas, es perfectamente válida y analizable" (1986, p. 44).

Esta autora recomienda el uso de la entrevista para obtener datos para analizar fenómenos lingüísticos a nivel fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. Yo considero además, que una parte importante de los fenómenos textuales, como pueden ser el manejo de correferencias, el uso de conectivos, y aún fenómenos de cohesión global como la estructura narrativa, pueden estudiarse en este tipo de entrevistas, siempre y cuando se reconozca la situación comunicativa en la que fueron producidos.

## Realización de las entrevistas

El corpus de la investigación que estoy presentando aquí se obtuvo a partir de cuarenta grabaciones, de veinte minutos cada una, de las **entrevistas sociolingüísticas** que llevé a cabo con cuarenta niños de seis escuelas primarias diferentes de Monterrey (tres privadas y tres públicas), tal como quedó descrito en el diseño de la muestra. Estas cuarenta entrevistas las grabé de febrero a mayo de 1992 y los remplazos de mayo a junio de 1994, durante el periodo escolar normal de las escuelas primarias.

Me parece pertinente describir aquí el modo como se llevaron a cabo las entrevistas. Grabé cada niño por separado<sup>15</sup>. Los primeros minutos los utilicé para establecer un acercamiento con el niño *-rapport-*. La estrategia para lograr este acercamiento consistió en informar al niño, antes que nada, que quería grabar a varios de sus compañeros para ver cómo hablaban y que quería que él también me ayudara<sup>16</sup>. Le preguntaba abiertamente si aceptaba y una vez que lo hacía encendía la grabadora. Este "ritual" de la aceptación lo realizaba debido a que, en experiencias anteriores, me he topado con el hecho de que si no se informa al niño de lo

---

<sup>15</sup> Dado que no se encontraba en mis planes realizar una transcripción fonética, sino más bien alfabética, de las entrevistas, utilicé una grabadora portátil Sony TCM-23V (la más avanzada en su tipo en esa época), parecida a la que usan los reporteros.

<sup>16</sup> Una situación comunicativa con más participantes, ya fueran niños o adultos, hubiera requerido un ambiente mucho más controlado y una mejor tecnología para facilitar las transcripciones, además de que habría provocado condiciones interaccionales y narraciones en colaboración que no se encontraba dentro del objetivo de mi investigación analizar.

que está sucediendo, puede darse una especie de boicot y falta de cooperación, que resulta muy difícil, y a veces imposible, de contrarrestar (Reyes 1990). Es poco probable que esta información que se dio al niño afecte los resultados de la investigación, pues no les dije de manera específica qué aspecto de su habla se iba a analizar. Además, expuse a todos los niños a la misma situación comunicativa (una entrevista con un adulto extraño), con el fin de comparar cómo se desenvolvían lingüísticamente dentro de ella.

Una vez prendida la grabadora, lo primero que les preguntaba era su nombre y su edad. La edad propiciaba el inicio de la conversación para empezar a hablar sobre su última fiesta de cumpleaños, sobre sus familiares, amigos y actividades preferidas. Siempre buscaba encontrar un tema que resultara de especial importancia e interesante para cada niño, porque, de esa forma, el habla se volvía más fluida y era más probable que el niño prestara menos atención a ella. Los temas que utilizaba con este fin eran, por ejemplo, sus actividades durante los fines de semana, vacaciones y paseos, sus amigos y juegos, hermanos, enfermedades, los animales que les gustaban o a los que temían, los choques que habían visto, el trabajo de sus padres, etc. Una vez que encontraba el tema preferido por cada niño, seguía preguntando sobre él hasta agotarlo y entonces comenzaba con uno nuevo. El tratar los temas de los que ellos preferían hablar, hacía que los niños hablaran más y con más fluidez y naturalidad, prestando menos atención a su propia habla, tal como sucedía con los adultos en



las entrevistas desarrolladas por Labov (cfr. *supra* p.78). Había niños que se inclinaban a hablar sobre animales, otros sobre deportes, viajes o actividades como pescar, jugar Nintendo, ayudar a sus padres en su trabajo, etc.; otros ponían más énfasis en las personas, por ejemplo, un hermanito recién nacido, más pequeño o un primo. Entre las niñas también había variedad, algunas preferían hablar sobre programas de televisión, otras sobre peleas con otras niñas, o sobre sus muñecas y cómo jugaban con ellas. Algunos temas incluían más narraciones que otros, pero en todas las entrevistas, salvo en el caso de un niño que se negó a hablar y prefirió dibujar, aparecieron tarde o temprano las narraciones.

El tiempo de las entrevistas se limitó a veinte minutos, en parte debido a la solicitud de las autoridades de las escuelas, pero también porque era un periodo de tiempo suficiente para que los niños comenzaran a hablar con más fluidez y al mismo tiempo no se cansaran y empezaran a aburrirse y distraerse<sup>17</sup>.

Con respecto a los niños, en algunos casos la principal dificultad que debía vencerse era la de la timidez y desconfianza de los niños ante una persona extraña. Creo que en la mayor parte

---

<sup>17</sup> Creo importante señalar que en todos los casos conté con la cooperación de las autoridades y maestros de las diferentes escuelas, ya que, salvo en el caso de las escuelas privadas que no me permitieron hacer preguntas de índole económica a los padres de los niños, aceptaron sin ningún problema proporcionarme las listas de los niños, un espacio para llevar a cabo las entrevistas, así como el tiempo de los niños. Estoy convencida de que los maestros y autoridades educativas reconocen la necesidad de llevar a cabo este tipo de estudios y saben que redundarán finalmente en un conocimiento más profundo del habla infantil que ellos necesitan en su práctica cotidiana.

de los casos esto se logró gracias a que el niño se dio cuenta de que esa persona estaba interesada en saber más sobre su vida y las cosas que a él también le interesaban, como su familia, sus juegos, sus paseos, sus enfermedades, sus viajes y aventuras.

### **Transcripción de las grabaciones**

Dado que decidí tomar las narraciones de los niños como mi objetivo a analizar, una vez hechas las entrevistas, sólo transcribí aquellos fragmentos de las mismas dentro de los cuales los niños relataran una serie de acontecimientos del pasado. Realicé una transcripción ortográfica respetando lo que el niño decía, por ejemplo, en el caso de pronunciaciones especiales y formas apocopadas ("jueron", "namás", "nombre", "entons", etc.). La transcripción se dificultó especialmente en los casos de algunos niños demasiado tímidos que hablaban entre dientes o en voz muy baja y también cuando el ruido alrededor era demasiado alto. Esto llegaba a suceder principalmente debido a que en ocasiones los lugares en los que se llevaron a cabo las entrevistas no fueron los más idóneos. No siempre existían en la escuela lugares más apropiados, en algunos casos, por ejemplo, las entrevistas tuvieron que realizarse en el patio de la escuela al que llegaban todos los ruidos de la calle. Hubo ocasiones, pocas afortunadamente, en las que la entrevista tuvo que ser en el mismo salón en el que se estaba dando clase. Otras veces el ruido provenía de otros niños hablando y jugando afuera de donde nosotros estábamos. Todo esto, sin embargo, aunque dificultó la transcripción, ayudó a que

la situación de la entrevista fuera más natural y espontánea, ya que no se trataba de realizar un experimento de laboratorio totalmente controlado, sino de lograr que la **entrevista sociolingüística** fuera lo más natural posible.

En el Anexo 2 aparecen las transcripciones de las narraciones que analicé, así como parte del contexto en el que aparecieron dentro de la conversación. Los diacríticos empleados en la transcripción aparecen al inicio de este Anexo.

## LAS NARRACIONES

**Narraciones producidas por los niños**

En la Tabla número 2 puede observarse el número total de veces que los niños escogidos de cada escuela narraron una secuencia de acontecimientos del pasado durante los veinte minutos que duró la entrevista.

**TABLA 2**  
**NÚMERO DE NARRACIONES POR NIÑO POR TIPO DE ESCUELA**

| <b>Escuelas privadas</b> | <b>No. de niños</b> | <b>No. de narraciones</b> | <b>Promedio de narraciones por niño</b> |
|--------------------------|---------------------|---------------------------|---|
| 1                        | 8                   | 31                        | 3.88                                    |
| 2                        | 5                   | 12                        | 2.40                                    |
| 3                        | 9                   | 53                        | 5.88                                    |
| <b>Total</b>             | <b>22</b>           | <b>96</b>                 | <b>4.36</b>                             |
| <b>Escuelas públicas</b> |                     |                           |   |
| 4                        | 7                   | 32                        | 4.57                                    |
| 5                        | 6                   | 26                        | 4.33                                    |
| 6                        | 7                   | 32                        | 4.57                                    |
| <b>Total</b>             | <b>20</b>           | <b>90</b>                 | <b>4.50</b>                             |
| <b>Total Global</b>      | <b>42</b>           | <b>186</b>                | <b>4.43</b>                             |

Como puede verse, el promedio de estas narraciones<sup>18</sup> por niño no muestra una gran variación entre los dos tipos de escuelas, privadas (4.36) y públicas (4.50). Lo que sí resulta interesante

<sup>18</sup> Sobre el concepto global de narración que manejo aquí véase *supra* p. 60.

de observar en esta tabla es que mientras las tres escuelas públicas presentan un promedio de narraciones por niño bastante homogéneo, en las tres escuelas privadas se da una gran variación con una diferencia muy importante entre las dos primeras escuelas (3.88 y 2.40) y la tercera (5.88). Esta diferencia coincide con una diferencia también muy importante entre el nivel económico de los niños de las dos primeras escuelas con respecto a los de la tercera. Esto se puede constatar con facilidad si se toma como indicador el costo de dichas escuelas. Mientras que el precio de la inscripción en las dos primeras es casi el mismo (N\$1000 y N\$960 <sup>13</sup>), en la tercera éste prácticamente se duplica y se eleva a N\$2300. Algo semejante sucede con la colegiatura mensual, mientras que en las dos primeras escuelas es muy parecida (N\$460 y N\$500), en la tercera vuelve a duplicarse (N\$980).

Este dato parece indicar que existe una mayor homogeneidad entre los niños que asisten a escuelas públicas y una mayor heterogeneidad entre los que asisten a escuelas privadas.

Por otro lado, los niños de la tercera escuela fueron los que más narraciones produjeron. Parecería como si estuvieran más acostumbrados a hablar con un adulto, o bien a contar sus experiencias. Es interesante, en cambio, que los niños de las dos primeras escuelas privadas fueron los que menos narraciones produjeron, aún comparados con los niños de escuelas públicas. En una de estas dos escuelas pude observar un excesivo control sobre

---

<sup>13</sup> Estos son los precios de 1995.

los niños, en especial con respecto a sus movimientos dentro de la escuela<sup>20</sup>, aunque no puede asegurarse que éste sea el único factor que interviene en estos resultados.

En lo que se refiere al número de narraciones producidas por cada niño, en la Tabla 3 puede verse el número de niños que en cada grupo de escuelas produjeron de cero a dos narraciones, de tres a cinco, de seis a ocho y de nueve a diez.

**TABLA 3**  
**NÚMERO DE NARRACIONES POR NIÑO POR INTERVALO**

| <b>Narraciones</b> | <b>Escuelas Privadas</b> | <b>%</b> | <b>Escuelas Públicas</b> | <b>%</b> | <b>Total</b> | <b>%</b> |
|--------------------|--------------------------|----------|--------------------------|----------|--------------|----------|
| <b>0 - 2</b>       | 6                        | 27.27    | 2                        | 10       | 8            | 19.05    |
| <b>3 - 5</b>       | 8                        | 36.36    | 13                       | 65       | 21           | 50       |
| <b>6 - 8</b>       | 7                        | 31.81    | 4                        | 20       | 11           | 26.19    |
| <b>9 - 10</b>      | 1                        | 4.55     | 1                        | 5        | 2            | 4.76     |
| <b>Total</b>       | 22                       | 100      | 20                       | 100      | 42           | 100      |

En esta tabla llama la atención el hecho de que, mientras casi el 80% de los niños de escuelas públicas se acercó mucho a la media al producir entre tres y ocho narraciones, los niños de las escuelas privadas se distribuyeron más entre los intervalos. Entre ellos es mayor el número de niños que produjo de cero a dos narraciones durante los veinte minutos de la entrevista, este hecho se explica fácilmente si observamos los bajos índices de na-

<sup>20</sup> Se trata también de la misma escuela en la que los niños produjeron el menor número de narraciones (2.40 por niño).

raciones por niño que se dieron en las dos primeras escuelas privadas.

Esta fue, a grandes rasgos, la manera en la que se distribuyeron las 186 narraciones encontradas a lo largo de las entrevistas realizadas. Al interior de estas narraciones, sin embargo, pueden distinguirse dos tipos básicos: las que llamé **narraciones con preguntas del interlocutor** (NACPIN), las cuales consisten en una serie de preguntas por parte mía y respuestas, generalmente cortas, por parte del niño sobre una serie de acontecimientos que habían sucedido en algún cierto orden temporal, y las que llamé **narraciones sin preguntas del interlocutor** (NASPIN), las cuales eran producidas por los niños dentro de un solo turno de habla<sup>21</sup> describiendo más de dos acontecimientos que se hubieran dado dentro de una secuencia temporal.

Un ejemplo de **narración con preguntas del interlocutor** (NACPIN) sería el siguiente:

---

<sup>21</sup> Sobre el concepto de **turno de habla** cfr. *supra* p. 61.

NACPIN

I - ¿Nunca te ha mordido un perro?

L - Na'más uno //

I - ¿Te mordió?

L - (gesto afirmativo)

I - ¿Por qué? / ¿cómo estuvo o qué? ¿qué pasó?

L - Es que era mi perro m\_\_\_\_\_ //

I - ¡Tu perro te mordió! ¿por qué te mordió?

L - No sé //

I - No sabes ¿de repente se enojó o qué?

L - Es que cuando lo trajeron me mordió //

I - Ja ha porque no te conocía yo creo ¿no? / que apenas estaba llegando a tu casa ¿no? / ¿y cómo se llamaba ese perro / que te mordió?

L - Pero /

I - ¿Cómo?

L - Pedro /

I - ¡Pedro! Así le pusieron ¿Pe:dro? / como una persona // p's es un no:mbre / de persona ¿no? / ja: // ¿quién escogió el nombre?

L - No sé \_ / así lo traían lo:s // es que los que nos lo vendie:ron //

I - Ah: / y ya se llamaba Pedro //



Como puede observarse en este ejemplo, en una NACPIN las aportaciones de los niños tienden a ser mínimas y determinadas de manera muy importante por las preguntas del interlocutor.

Por otro lado, las **narraciones sin preguntas del interlocutor** (NASPIN) se producen dentro de un solo turno de habla<sup>22</sup>, sin que el interlocutor del niño<sup>23</sup> interrumpa este turno para solicitar información específica sobre algún punto relacionado con lo narrado.

Hay que aclarar que, al hacer esta distinción, no consideré como cambio de turno las emisiones lingüísticas del interlocutor que tienen una función que, en términos de Jakobson (1963, p. 217), podría considerarse como esencialmente fática, es decir, aquellas que sirven sólo para mantener el contacto entre los hablantes. Con algunas de ellas, por ejemplo, se le hace saber al niño que se le está escuchando y comprendiendo. Se trata de expresiones como: "ajá", "sí", "mçmç", entre otras, que no solicitan información adicional, más que en algunas ocasiones reiterativa, como sería el caso de una pregunta como: "¿sí?".

Este tipo de expresiones que mantienen el contacto entre los hablantes se conocen dentro del análisis conversacional como

---

<sup>22</sup> Por **turno de habla** se entiende, como se hace dentro de lo que se conoce como análisis conversacional, el momento en el que uno de los participantes en la conversación tiene la palabra, es decir, desde que empieza a hablar hasta que termina de hacerlo (cfr. *supra* pp. 61).

<sup>23</sup> En este caso yo misma al entrevistarlo.

"*back channel behaviour*". El primero en utilizar este término fue V. H. Yngve quien estableció que este tipo de comportamiento se da cuando: "the person who has the turn receives short messages such as 'yes' 'uh-huh' without relinquishing a turn" (1970, p. 568)<sup>24</sup>.

Aunque la mayoría de los analistas de la conversación coinciden en aceptar que los gestos afirmativos y los murmullos de asentimiento como los descritos no cuentan como turnos, con respecto a emisiones más largas que algunos consideran también como parte del "*back channel behaviour*" no hay un total acuerdo<sup>25</sup>. Autores como Duncan y Niederehe (1974), por ejemplo, consideran como "*back channel behaviour*" los casos en los que se completa la oración dicha por el que tiene el turno o se le pide que aclare algo que no se comprendió. Este último caso entra dentro de lo que Jefferson (1972) ha llamado "*side sequences*"<sup>26</sup>, cuya función es la de aclarar alguna duda del interlocutor. Jefferson se refiere a ellas como "ocurrences one might feel are not part of that activity but which appear to be in some sense relevant". Las dudas que expresan pueden deberse a que el interlocutor no escuchó bien, o no entendió lo expresado por el que tenía la palabra por no compartir algún código, vocabulario o información previa con él. Como su nombre lo indica, estas interrupciones, que funcionan como verdaderos paréntesis al margen dentro de la conver-

---

<sup>24</sup> Aquí se hará referencia a este tipo de mensajes llamándolos **retroalimentaciones de contacto**.

<sup>25</sup> Cfr. Coulthard 1985, p. 69 y Yamada 1992, p. 131, entre otros.

<sup>26</sup> A las que aquí llamaré **secuencias paralelas**.

sación, suelen estar constituidas por una secuencia de intervenciones de los dos participantes hasta que la duda expresada quede totalmente resuelta y así lo haga saber el que la expresó. A pesar de que no exista un acuerdo sobre si este tipo de intercambios constituye un turno de habla o no<sup>27</sup>, en esta investigación se considerarán como parte del "*back channel behaviour*" y en consecuencia no se contarán como una interrupción del turno del hablante. A favor de esta decisión habría que señalar que las **secuencias paralelas** tienen una función básicamente fática, al restaurar la comunicación rota en un momento dado por una falta de comprensión entre los hablantes, y, como ya se señaló, constituyen verdaderos paréntesis al margen.

Un ejemplo de narración en el que aparecen diferentes tipos de **retroalimentaciones de contacto** (RC) y de **secuencias paralelas** (SP), dentro de lo que se considera aquí como un mismo turno del niño, es el siguiente:

G - Una vez que fue un que:

I - Ay casi no te oigo ¿qué dices?

G - Una vez que me dio / un chorro de calentura un

>(SP)

chorro de vómi:to //

I - Ajá

<sup>27</sup> Duncan y Niederehe mismos señalan que "for some of the longer back channels, particularly the brief restatements, the boundary between back channels and speaking turns became uncertain. On an intuitive basis, some of these longer back channels appeared to take on the quality of a turn" (Duncan y Niederehe 1974).

G - Y-y / y aunque me dieran un chorro de jara-jarabe  
/ no se me quita:ba y me empezaron a inyectar (?) y  
así / y después se me quitó //

I - Mçmç

<(RC)

G - y: / cua:ndo: (?) // y \_\_\_\_\_ / y: / y también  
cua-también me dolía mucho la cabeza así / voy con un  
plato así / y: con un cuchillo y \_\_\_\_\_

I - Mç: mç / mçmç

<(RC)

G - También de mi herma:no / también le pasó una cosa  
fea (?) /

(N. 35, E. Púb.)

En este ejemplo puede observarse cómo, a diferencia de las NACPIN, en una NASPIN encontramos intervenciones más largas por parte de los niños, mucho menos dependientes de las preguntas del interlocutor, las cuales se limitan a aclarar algo que no se comprendió o a mostrarle al niño su atención (aspectos básicamente fáticos).

En la Tabla 4 puede observarse el número de narraciones que fueron NASPIN o que fueron NACPIN por escuelas. Volvemos a encontrarnos con que la tercera escuela privada presenta un número mayor de NASPIN por niño (5.2), pero en esta ocasión nos encontramos también una diferencia en la tercera escuela pública en la que aumentan el número de NACPIN por niño (1.71) con respecto a

las otras dos escuelas públicas (0.29 y 0.83), a pesar de que el número de narraciones es prácticamente el mismo. La variación, sin embargo, sigue siendo menor que la que se da entre las escuelas privadas. En lo que se refiere a los resultados globales, las diferencias entre los dos tipos de escuelas son mínimas.

**TABLA 4**  
**NÚMERO DE NASPIN Y NACPIN POR NIÑO POR TIPO DE ESCUELA**

| Escuelas privadas   | No. de niños | No. de textos narrativos | No. de NASPIN | No. de NACPIN | % de textos narrativos que son NASPIN | % de textos narrativos que son NACPIN | Promedio de NASPIN por niño | Promedio de NACPIN por niño |
|---------------------|--------------|--------------------------|---------------|---------------|---------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 1                   | 8            | 31                       | 24            | 7             | 77.42%                                | 22.58%                                | 3.5                         | 0.88                        |
| 2                   | 5            | 12                       | 9             | 3             | 75%                                   | 25%                                   | 1.8                         | 0.6                         |
| 3                   | 9            | 53                       | 47            | 6             | 88.68%                                | 11.32%                                | 5.2                         | 0.66                        |
| <b>Total</b>        | <b>22</b>    | <b>96</b>                | <b>80</b>     | <b>16</b>     | <b>83.33%</b>                         | <b>16.66%</b>                         | <b>3.64</b>                 | <b>0.73</b>                 |
| Escuelas públicas   |              |                          |               |               |                                       |                                       |                             |                             |
| 4                   | 7            | 32                       | 30            | 2             | 93.75%                                | 6.25%                                 | 4.29                        | 0.29                        |
| 5                   | 6            | 26                       | 21            | 5             | 80.77%                                | 19.23%                                | 3.5                         | 0.83                        |
| 6                   | 7            | 32                       | 20            | 12            | 62.5%                                 | 37.5%                                 | 2.86                        | 1.71                        |
| <b>Total</b>        | <b>20</b>    | <b>90</b>                | <b>71</b>     | <b>19</b>     | <b>78.88%</b>                         | <b>21.11%</b>                         | <b>3.55</b>                 | <b>0.95</b>                 |
| <b>Total Global</b> | <b>42</b>    | <b>186</b>               | <b>151</b>    | <b>35</b>     | <b>81.18%</b>                         | <b>18.81%</b>                         | <b>3.59</b>                 | <b>.83</b>                  |

#### **Selección de narraciones a analizar**

Debido a lo limitado de las intervenciones de los niños en las NACPIN y partiendo del hecho de que me interesaba estudiar el desarrollo de las habilidades narrativas de los niños con base en las características de las narraciones que producían, decidí centrar mi análisis en las NASPIN, es decir, las narraciones producidas por los niños en un solo turno de habla. Esta decisión me

permitió contar con textos más amplios y más libremente elaborados y estructurados por los niños.

Por otra parte, para poder realizar un análisis más profundo de un número manejable de textos, de las 186 ocasiones en las que los niños entrevistados hablaron sobre sucesos del pasado, escogí, por cada entrevista, el NASPIN en el que el niño describió el mayor número de acontecimientos, asegurando con esto que se tratara de los textos más amplios. Estos textos son los que constituyen el corpus analizado.

De los 42 niños entrevistados sólo uno de una escuela privada no produjo ningún texto narrativo ya que prefirió dedicarse a pintar y casi no habló durante los veinte minutos que duró la grabación. Otro niño de escuela privada sólo produjo NACPIN y no NASPIN, es decir, no narró más de dos acontecimientos dentro del mismo turno. Ambos niños fueron eliminados del corpus.

Tercera Parte

ANÁLISIS

Ha sido reconocido por diferentes investigadores que los adultos con frecuencia tienen dificultades para entender con claridad las narraciones de los niños muy pequeños<sup>1</sup>, por ejemplo a los dos años, edad en la que este tipo de textos empiezan a ser producidos. Los factores que han sido señalados como aquellos que provocan estas dificultades, tal como los resumen Peterson y Dodsworth (1991, p.398) son los siguientes: falta de lazos cohesivos entre sus emisiones<sup>2</sup>, pobre identificación y ambigüedad nominal<sup>3</sup>, poca orientación (información) sobre el contexto en el que se desarrollan los acontecimientos<sup>4</sup>, y poca comprensión de las propiedades estructurales de las narraciones<sup>5</sup>. Una manera de establecer hasta dónde son mejores y más elaboradas las narraciones de los niños de seis años, puede ser, precisamente, revisar qué tanto se han desarrollado cada uno de estos aspectos en ellas.

En esta investigación pretendo en parte este objetivo al analizar en las narraciones del corpus estos aspectos. Comienzo por describir las características generales relacionadas con el tamaño de las narraciones en términos de número de acontecimien-

---

<sup>1</sup> Cfr. Peterson y Dodsworth 1991, Labov 1972c, Applebee 1978, Kemper 1984, Eisenberg 1985.

Pellegrini 1984, Dore 1985, Gopnik 1986.

<sup>3</sup> Menig-Peterson 1975, Flavell 1985.

<sup>4</sup> Kernan 1977, Menig-Peterson y McCabe 1978, Umiker Sebeok 1979, Peterson 1990.

<sup>5</sup> Applebee 1978, Peterson y McCabe 1983, Kemper 1984.

tos descritos en cada una, número de cláusulas y número de palabras; describo también brevemente, el tipo de cláusulas empleadas para caracterizarlas sintácticamente. Continúo el análisis con las características estructurales de las narraciones tomando como base los elementos de la narración establecidos por Labov y Waletzky (1967) al estudiar narraciones dentro de una conversación, así como el *High Point Analysis* desarrollado por Peterson y McCabe en su libro sobre narraciones infantiles de 1983<sup>6</sup>. Dentro de este análisis estructural se incluye la revisión de la información (orientación) contextual incluida en cada narración. Incluyo más adelante un análisis de los temas de las narraciones, así como de la manera en la que sus características se ven afectadas por ellos. Con respecto a los lazos cohesivos, en una sección posterior centro el análisis en los conectivos empleados, dado que éste es el tipo de lazos más estudiado dentro de la literatura sobre el tema<sup>7</sup>. Finalmente, presento algunos datos sobre los tipos y características de la referencial nominal.

---

<sup>6</sup> También basado en los elementos estudiados por Labov y Waletzky.

<sup>7</sup> Por ejemplo en Bennett-Kastor 1986, Keclan-Aker, McIngvale y Swank 1987, Peterson y McCabe 1987, Slobin y Berman 1987, Barriga Villanueva 1990 y Peterson y McCabe 1991.



## LONGITUD DE LAS NARRACIONES

En lo que se refiere a la longitud de las narraciones producidas por los niños, la mayor parte de los autores coinciden en afirmar que ésta aumenta con la edad. A pesar de que con frecuencia las medidas empleadas al hacer esta afirmación no sean exactamente comparables, todas ellas hablan de un aumento en el número de unidades lingüísticas o semánticas incluidas en los textos narrativos. Algunos hablan de un mayor número de proposiciones, por ejemplo, Peterson y McCabe (1983) quienes señalan que de los 3 a los 9 años aumenta el número de proposiciones explícitas e implícitas, así como el de subordinaciones<sup>6</sup>. Hudson y Shapiro (1991) también hablan de un aumento en el número de proposiciones de los 4 a los 8 años, pero afectado éste por el tema y el tipo de narración (descripción de conjunto de acciones que se repiten con frecuencia, narración personal o cuento), presentándose más proposiciones en los cuentos y cuando se narran viajes, por ejemplo. Otros autores hablan de número de emisiones (*utterances*) por narración, entre ellos Peterson y Dodsworth (1991) al estudiar como aumentan éstas de los 2 a los 3 años. O'Donnell y otros (1967) y Keclan-Aker y Hedrick (1985) encuentran que aumenta con la edad el tamaño de lo que llaman unidades-T<sup>3</sup> en lo que se refie-

---

<sup>6</sup> Peterson y McCabe utilizan como unidad de análisis proposiciones sintácticamente definidas (1983, p. 109) que pueden ser explícitas o implícitas (inferidas) (p. 115).

<sup>3</sup> Las unidades-T son para ellos: "one main clause plus any subordinate clause or non-clausal structure that is attached or embedded in it" (Hunt 1970, p.4).

re a número de cláusulas y palabras, así como también aumenta el número de palabras por cláusula.

En lo que se refiere al número de cláusulas por narración, Umiker-Sebeok (1979) señala que éste aumenta de los 3 a los 5 años, lo mismo que aumenta el número de turnos por narración. Labov (1972c) por su parte menciona que los adultos producen narraciones tres veces más largas en número de cláusulas independientes que los preadolescentes.

El manejo de unidades tan distintas al analizar el tamaño de las narraciones dificulta la comparación de los resultados de los diferentes estudios, aunque deja claro que el tamaño en todos los aspectos de las narraciones aumenta con la edad.

Las narraciones analizadas en esta investigación, que son las más largas que produjo cada niño en términos de número de acontecimientos descritos, presentaron, en promedio, un número de 12.80 cláusulas por narración<sup>10</sup>, con una desviación estándar de 7.1, el promedio de cláusulas independientes por narración fue de 10.2 con una desviación estándar de 5.6<sup>11</sup>. Estos resultados pueden compararse sólo con algunos de los que han obtenido otros autores. Umiker-Sebeok (1979) encuentra, por ejemplo, que a los cinco

---

<sup>10</sup> En el Anexo 2 aparecen las 40 narraciones que analicé divididas en cláusulas independientes (marcadas con números) y cláusulas subordinadas (marcadas con letras).

<sup>11</sup> Al obtener estos datos no tomé en cuenta las cláusulas incompletas o falsos inicios que aparecen con cierta frecuencia en el habla oral. En este caso sólo se dieron 27 de estas cláusulas iniciadas pero interrumpidas, que se marcan en las transcripciones como "in".

años, el promedio de cláusulas por narración en el corpus que analiza fue de 2.8. Este corpus fue obtenido grabando las conversaciones espontáneas entre niños prescolares y entre esos niños y sus maestros durante cinco meses y medio. Creo que en este caso, el número tan bajo de cláusulas por narración que obtiene se debe en gran parte a lo amplio que es el concepto de narración que ella maneja. Para ella una narración incluye "any verbal description of one or more past events", lo cual permite admitir como narración cualquier referencia al pasado, aunque sea aislada. Por otra parte, considero que a pesar de esto el resultado que ella obtiene también puede estar hablando de que las narraciones dentro de las conversaciones cotidianas que tienen los niños en la escuela (ahí fue donde se llevaron a cabo las grabaciones), no son tan largas como podría pensarse, de hecho, las narraciones más largas que obtiene, tanto a los cuatro como a los cinco años, contienen sólo nueve cláusulas. Esto contrasta con mis propios datos en los que la narración más larga que se da dentro de un sólo turno de habla a los seis años es de 36 cláusulas. Una diferencia tan amplia no puede deberse sólo a la edad, de hecho la misma Jean Umiker-Sebeok observa que las narraciones más largas y complejas se producen cuando el oyente es un adulto.

Otros resultados que podrían compararse con los míos son los de Hudson y Shapiro (1991), quienes encuentran que a los seis años, en su corpus, el promedio de proposiciones por narración es de 4.8, en el caso del relato de experiencias personales, y de 7.8 en el caso de cuentos ficticios. En este caso la relación del

experimentador con los niños se limitó a pedirles que contaran algo relacionado con un tema específico, seleccionado por ellos. Volvemos a notar aquí que las narraciones parecen ser más cortas que las obtenidas por mí. Estos datos contrastan con los obtenidos por Watson-Gegeo y Boggs(1977) para niños de cinco a siete años. Ellos tienen narraciones con un promedio de 10.8 cláusulas narrativas<sup>12</sup> y 12.4 cláusulas no narrativas, lo que nos daría posiblemente un total de 23.2 cláusulas por narración<sup>13</sup>. En este estudio las narraciones fueron obtenidas a lo largo de diez meses grabando a los niños en diversas situaciones, aunque el mayor número de datos proviene de las grabaciones hechas en sesiones, que se convirtieron en costumbre para los niños, en las que se les pedía que contaran una historia. Estos autores también señalan que "one important factor promoting story telling in a group is the presence of an interested adult" (p.85).

Todos estos datos muestran que existe una variación importante en el tamaño de las narraciones dependiendo del contexto de elicitación. Habría que agregar a esto los resultados de Hudson y Shapiro (1991), quienes señalan que el tamaño de las narraciones también varía dependiendo del género narrativo y el tema<sup>14</sup>. Consi-

---

<sup>12</sup> Entendidas tal como lo hace Labov, ver *supra* p. 31.

<sup>13</sup> En las narraciones que analicé de mi propia muestra, el promedio de cláusulas narrativas fue de 8.15 por narración con una desviación estándar de 4.2, mientras que el promedio de cláusulas no narrativas fue de 4.65 por narración con una desviación estándar de 3.9, que en suma dan las 12.8 cláusulas por narración que en realidad se dieron.

<sup>14</sup> Ellos encuentran más proposiciones en los cuentos que en los relatos de experiencias personales y en los *scripts* (descripciones de acontecimientos frecuentes), además de más proposiciones al hablar de viajes, un poco menos al hablar de la fiesta de

dero que, comparados con los datos anteriores, mis propios datos manejan un tamaño de narraciones intermedio, sobre todo considerando que centro mi atención en los textos narrativos incluidos en un sólo turno de habla nada más, para poder analizar los elementos incorporados por el niño con la mínima intervención de su interlocutor, que en este caso es la misma investigadora.

Otro aspecto interesante relacionado con los datos obtenidos es el tamaño de la desviación estándar en el número de cláusulas por narración que es de 7.1, cuando el promedio es de 12.80, es decir, aproximadamente la mitad. Este resultado, sin embargo, coincide con los obtenidos por el resto de los autores<sup>15</sup> y tiene su explicación en una característica del habla de los niños de esta edad y edades anteriores señalada por varios de ellos, el hecho de la gran variación que se da entre un niño y otro (cfr., por ejemplo, Peterson y McCabe 1983, p. 146).

Con respecto al tipo de cláusulas empleadas, el 79.69% fueron cláusulas independientes (408 en total), y el 20.31% fueron subordinadas (104). Los tipos de cláusulas subordinadas empleados fueron los que aparecen en la Tabla número 5.

---

Halloween, menos al hablar de fiestas de cumpleaños y todavía menos al hablar sobre visitas al doctor.

<sup>15</sup> Por ejemplo, Peterson y McCabe 1983 señalan una desviación estándar de 12.5 para un promedio de 21.6 proposiciones explícitas por narración a los seis años y Peterson y Dodsworth 1991 manejan una desviación estándar, todavía mayor en términos relativos, de 4.18 para un promedio de 6.45 emisiones por narración a los tres años seis meses.

**TABLA 5**  
**Tipo de Cláusulas Subordinadas**

| Tipo de cláusulas subordinadas | Número | Porcentaje % |
|--------------------------------|--------|--------------|
| Sustantivas de objeto          | 32     | 30.77        |
| Temporales                     | 24     | 23.08        |
| Causales                       | 21     | 20.19        |
| Relativas                      | 18     | 17.31        |
| Finales                        | 7      | 6.73         |
| Locativas                      | 2      | 1.92         |
| Total                          | 104    | 100          |

En esta Tabla 5 puede observarse que las subordinadas más frecuentes son las sustantivas de objeto, quizá debido al uso extenso del discurso referido. Le siguen en frecuencia las subordinadas temporales y las causales, relaciones básicas dentro de los textos narrativos para expresar la secuencia temporal de los acontecimientos, y que ya se manejan a esta edad según lo reportado en la literatura<sup>16</sup>. Las subordinadas relativas, también muy propias de la edad, siguen en frecuencia. Aparecen también finales y locativas. De todos estos elementos, al comparar el comportamiento de los niños de los dos tipos de escuelas que constituyen la muestra, sólo la inclusión de subordinadas relativas muestra una diferencia significativa entre los dos grupos ( $t=2$ , con 95% de certeza)<sup>17</sup>, apareciendo 15 relativas en las narraciones de

<sup>16</sup> Por ejemplo, en Roamine 1985 y Barriga Villanueva 1990.

<sup>17</sup> Debido a que mi muestra es pequeña, utilicé como prueba de hipótesis el estadístico t de Student, diseñado para probar diferencias en variables continuas, es decir, que toman valores dentro de una escala, dentro de muestras pequeñas. Para ellos me basé, entre otros, en Montemayor 1973, pp. 194-237, McCollough 1976, pp. 161-176, Levin 1979, pp. 169-186 y Woods, Fletcher y Hughes 1986, pp. 122-131. Esta prueba permite identificar qué diferencias cuantitativas son realmente significativas y no resultado del azar.

los niños de escuelas privadas y sólo tres en las de los niños de escuelas públicas. Estos resultados colocan a este tipo de subordinadas como candidatas a ser estudiadas más a fondo como una posible variable sociolingüística.

A continuación presento un ejemplo de cada uno de los diferentes tipos de cláusulas subordinadas que encontré:

- **Sustantiva de objeto:**

|y: Cha-me dijo Chano **que si no-no lloraba** /

(N. 40, E. Públ.)

- **Temporal:**

|N - Y-y este **cuando salí** ya tenía seis años //...

(N. 23, E. Públ.)

- **Causal:**

|y luego ganamos **porque metimos las dos cana:stas**  
|//...

(N. 14, E. Priv.)

- **Relativa:**

|...yo me dormí con / un niño **que se llama Gerardo** //...

(N. 9, E. Priv.)

- **Final:**

|...y le hechó una medicina **para que se seicara** (?) /...  
(N. 38, E. Públ.)

- **Locativa:**

|...ahí estaba cerquita una casa / **donde chocamos...**  
(N. 10, E. Priv.)

En términos de número de palabras por narración, en los NASPIN analizados éste fue de 78.83 en promedio con una desviación estándar de 46.49. Los autores que ya vimos que obtienen narraciones más largas, Watson-Gegeo y Boggs (1977), manejan un promedio de 148 palabras por narración, en niños de cinco a siete años.

El número de **acontecimientos** incluidos en cada narración también nos da una idea del tamaño de dicha narración, al darnos una idea de la cantidad de información contenida en ella, en términos del número de **estados, procesos y eventos** descritos<sup>10</sup>. En el caso de las narraciones analizadas, que fueron las que incluían un mayor número de **acontecimientos** en cada entrevista, el promedio de **acontecimientos** que apareció en cada narración fue de 11.25 con una desviación estándar de 7.13. Las narraciones de ni-

<sup>10</sup> Recordemos que bajo el término **acontecimientos** estoy incluyendo estos tres diferentes tipos de "eventualidades" (cf. *supra* p. 11).



ños de escuelas privadas analizadas presentaron un promedio mayor de **acontecimientos** (12.10) que las de los niños de escuelas públicas (10.40) y también una desviación estándar mayor (8.28 contra 5.84), lo que implica una mayor variación. No obstante, estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas.

Con respecto a su longitud, las narraciones analizadas, que eran las más largas en términos de acontecimientos incluidos, resultaron ser más grandes que las obtenidas por otros investigadores en niños de la misma edad pero sin la presencia de un adulto, y más cortas que las obtenidas en una investigación en la que los niños participaron durante diez meses en sesiones regulares en las que se les pedía que contaran una historia, es decir, en las que el objetivo se centraba intencionalmente en la actividad narrativa y los niños tenían la oportunidad de ejercitarse en dicha actividad.

## ESTRUCTURA NARRATIVA

En esta sección analizo los elementos narrativos que aparecen en las narraciones, y en especial los tipos de **orientación** y **evaluación** que se presentan, así como los patrones narrativos que pueden reconocerse en ellas.

### Elementos narrativos

Como ya lo he señalado, un número importante de los estudios sobre las narraciones infantiles toma como modelo el análisis de las narraciones llevado a cabo por Labov y sus colaboradores. Esto se da de manera especial en lo que se refiere a los elementos estructurales que él reconoce en estas narraciones, que ya he mencionado antes<sup>19</sup> y que son los siguientes (1972c, pp. 363-375):

1.- **Resumen:** Síntesis de la historia o resultados de la historia que aparece al principio de la narración. En mi corpus aparecieron resúmenes como los siguientes:

- "bueno mi papá una vez chocó" (N. 8, E. Priv.)

- "un amigo mío me sacó el un amigo mío me me sacó sangre de acá" (N. 22, E. Públ.)

2.- **Orientación:** Información sobre el momento, el lugar, las personas, los objetos y la situación, que participan dentro de lo

---

<sup>19</sup> *Supra* pp. 34-38.

narrado. Ejemplos de cláusulas que dan información de este tipo en mi corpus, pueden ser las siguientes:

- "...es que un día yo y mis primos estábamos jugando fútbol..." (N. 7, E. Priv.)

- "...como la camioneta no era de él era de mi pa de mi tío..." (N. 8, E. Priv.)

- "...y una vez llevamos a mi prima Zenda\_\_ cumplía años y mi mamá era la madrina..." (N. 28, E. Públ.).

3.- **Complicación de la acción:** Núcleo o esqueleto de la narración en el que aparecen los diferentes acontecimientos narrados. Un ejemplo de complicación de la acción dentro de las narraciones analizadas podría ser el siguiente:

- "...y luego este mh este mi hermano agarró mis libros y luego los los los tiró y luego yo los agarré..."

(N. 6, E. Priv).

4.- **Evaluación:** Sección o estrategias empleadas para expresar la razón de ser de la narración, el porqué de la importancia de los acontecimientos narrados, así como su evaluación en términos afectivos. Labov y Waletzky (1967, p.38) señalan que la evaluación puede llevarse a cabo de diversas maneras, entre ellas mencionan las siguientes:

-por medio de una aserción directa: "es que me aburro mucho de esto" (N. 26, E. Públ.)

-por medio de intensificadores léxicos: "un chorro de calentura un chorro de vómito" (N. 35, E. Públ.)

- suspendiendo el hilo de la narración de la acción, por ejemplo repitiendo una cláusula como en: "...ya no le pude cerrar el dese de atrás ya no lo pudo cerrar ya no lo pudo cerrar..." (N. 1, E. Priv.);
- describiendo acciones simbólicas: "...y también yo lloré..."(N. 40, E. Públ.)
- por medio del juicio de una tercera persona: "...creíamos que era una lombriz y era una araña..." (N. 30, E. Públ.) (en este caso son la niña y otra persona las que juzgan).

5.- **Resultado:** Terminación de la serie de acontecimientos.

Dos ejemplos en las narraciones de mi corpus serían los siguientes:

- "...y luego este él me él me dijo este 'hermano discúlpame ya no lo vuelvo a hacer'..." (N. 6, E. Priv.)
- "...y es que m:: y ora a salir y vamos con las toallas..." (N.30, E. Públ.).

6.- **Coda:** Sección dedicada a indicar que la narración ha terminado. Algunas codas podrían ser por ejemplo del siguiente tipo: "Y eso fue todo", "Y nunca más volvimos a tener problemas con él". En el corpus analizado, algunas codas que aparecieron, fueron como las siguientes:

- "...y: es (?) por eso me hice eso" (N.29, E. Públ.),
- "...y no más" (N.34, E. Públ.).

En el primer caso se trata de una coda en forma de conclusión, y en el segundo se marca el final con una expresión corta pero contundente<sup>20</sup>.

Todos los elementos que propone Labov, a excepción de la **complicación de la acción**, son opcionales dentro de una narración y juntos se encontrarían dentro de lo que él llama una narración completamente formada<sup>21</sup>.

Keith T. Kernan (1977, p. 93) agrega a estos elementos lo que llama **introdutores**, los cuales son formas relativamente estilizadas de indicar que lo que sigue es una narración<sup>22</sup>. Tanto los **resúmenes** como los **introdutores** pueden cumplir esta misma función: marcar el inicio de una narración.

Kernan (p. 93) da algunos ejemplos de introductores, como son los siguientes:

- 1.- I remember one time when I was 6 years old.
- 2.- Well see, this what happen.
- 3.- Girl, let me tell you.

---

<sup>20</sup> Este último tipo de codas fue el más frecuente.

<sup>21</sup> Cfr. *supra* pp. 34.

<sup>22</sup> En español se trata de frases como las siguientes: "Déjame que te cuente", "Adivina qué me pasó", "Tengo que contarte lo que me pasó ayer".

En el caso de los niños de mi muestra, la forma que utilizaron con más frecuencia para introducir sus narraciones fue la construcción "es que" (apareció en 13 casos) que es una especie de causal que equivale en muchas ocasiones a "porque". A lo largo de mi análisis consideré a esta construcción como un elemento conectivo, sin descomponer su análisis como subordinante de cláusulas. Decidí lo anterior para evitar que el uso demasiado frecuente de esta construcción, ya tan fija en los hablantes que casi puede ser considerada como muletilla, alterara exageradamente el número de cláusulas subordinadas. En realidad este elemento subordina, en todo caso, a toda la narración y no sólo a la cláusula que le sigue.

La siguiente frase que se utilizó con más frecuencia para marcar el inicio de una narración fue "una vez" (apareció en seis ocasiones), relacionado con los conocidos principios de los cuentos infantiles y las narraciones clásicas. Las que les siguieron en frecuencia fueron "namás", "namás una vez", "el otro día" y "un día que".

Con respecto al número de los elementos de la narración que describe Labov que aparecen en las narraciones de los niños, varios autores han encontrado que éste aumenta con la edad<sup>23</sup>. Umiker-Sebeok (1979, p. 104), por ejemplo, encuentra que en su corpus los niños de cinco años llegan a incluir un promedio de 2.8 elementos narrativos por narración, a diferencia de los de tres

---

<sup>23</sup> Entre ellos, Umiker-Sebeok 1979, Ehrlich y Florin 1981 y Hudson y Shapiro 1991.

años que incluyen 1.7. En mis propios datos, el promedio aumenta a los seis años a 4.75, con una desviación estándar de 1.1.

En la Tabla 6 puede observarse la proporción de narraciones estudiadas en las que apareció cada uno de los elementos narrativos.

**TABLA 6**  
**Número y proporción de narraciones**  
**en las que apareció cada elemento narrativo**

| Elemento narrativo        | Número | Porcentaje |
|---------------------------|--------|------------|
| Introduutores             | 26     | 65         |
| Resumen                   | 15     | 37.5       |
| Orientación               | 39     | 97.5       |
| Complicación de la acción | 40     | 100        |
| Evaluación                | 37     | 92.5       |
| Resultado                 | 28     | 70         |
| Coda                      | 5      | 12.5       |
| Total                     | 190    |            |

La complicación de la acción se encuentra en todas las narraciones por definición. Lo interesante es que la orientación y la evaluación también se encuentran presentes en una alta proporción (97.5% y 92.5%, respectivamente). El resultado sólo aparece en el 70% de las narraciones y los que Peterson y McCabe (1983, p. 32) llaman apéndices, como introductores<sup>4</sup>, resúmenes y codas, aparecen en menor proporción (65%, 37.5% y 12.5%). Esto coincide

<sup>4</sup> Estos son muy sencillos como ya se mencionó antes (*supra* p. 113) y se limitan a un número pequeño de frases como "es que", "una vez", etc.

con lo señalado por diferentes autores en el sentido de que el número de resúmenes incluidos en las narraciones aumenta con la edad<sup>5</sup> y que los niños pequeños casi no incluyen codas en sus narraciones<sup>6</sup>.

Con respecto a este último punto es interesante señalar que sólo en el 34.6% de las narraciones en las que aparecen introductores, aparecen también resúmenes. En el caso de los resúmenes, en el 60% de los casos en los que éstos aparecen, aparecen también introductores. En el caso de las codas, de las cinco ocasiones en que aparecen, en dos de ellas se incluyen también introductores y resúmenes. Estos datos no parecen señalar una marcada tendencia a utilizar o no apéndices de manera conjunta por parte de un niño determinado.

Por otro lado, el número de cláusulas dedicadas a cada elemento narrativo dentro de las narraciones que analicé aparece en la Tabla 7.

---

<sup>5</sup> Kernan 1977, p. 93, Umiker-Sebeok 1979, p. 97 y Peterson y McCabe 1983, p. 52.

<sup>6</sup> Umiker-Sebeok 1979 (p. 102), por ejemplo, señala que no encontró en las narraciones que estudió, más **codas** que los propios **resultados**. Peterson y McCabe 1983 (p. 53), en cambio, señalan que la complejidad de las **codas** aumentó con la edad de los tres a los seis años. La escasez de las **codas** también es señalada por Labov y Waletzky 1967 y Kernan 1974.



**TABLA 7**  
**Número y proporción de cláusulas por elemento narrativo**

| Elemento narrativo        | Número de cláusulas | Promedio     | Porcentaje % |
|---------------------------|---------------------|--------------|--------------|
| Resumen                   | 16                  | 0.4          | 3.13         |
| Orientación               | 166                 | 4.15         | 32.42        |
| Complicación de la acción | 191                 | 4.78         | 37.32        |
| Evaluación                | 93                  | 2.33         | 18.16        |
| Resultado                 | 40                  | 1.0          | 7.81         |
| Coda                      | 6                   | 0.15         | 1.17         |
| <b>Total</b>              | <b>512</b>          | <b>12.80</b> | <b>100</b>   |

Como puede observarse, el 37.32% de las cláusulas están dedicadas a la complicación de la acción, con un promedio de 4.78 cláusulas por narración dedicadas a ella. Le sigue la sección de orientación con un 32.42% de las cláusulas y 4.15 cláusulas dedicadas a ella en promedio. La evaluación ocupa el tercer lugar con el 18.16% de las cláusulas y un promedio de 2.33 cláusulas dedicadas a ella. En el resultado encontramos en promedio una cláusula por narración aunque no todas las narraciones incluyeron resultado sino que este promedio combina aquellos casos en los que se extendió a más de una cláusula. La coda fue muy escasa y los resúmenes dentro del turno de la NASPIN un poco más numerosos que esta última aunque no dejan de ser pocos (3.13% de las cláusulas en total).

En estos resultados encontramos una diferencia con respecto a los obtenidos por Kernan (1977, p. 99) para niños de siete y ocho años, en lo que se refiere a proporción de cláusulas dedicadas a la orientación (8%), la evaluación (35%) y la complicación

de la acción (57%). Ella encuentra una mayor proporción de cláusulas dedicadas a la evaluación que a la orientación. Esta diferencia puede deberse al hecho de que yo incluyo dentro de la orientación (siguiendo a Peterson y McCabe 1983) a los acontecimientos en marcha y estados iniciales que ella puede estar tomando como parte de la secuencia de acciones. Yo concuerdo más con la propuesta de Peterson y McCabe (1983) de considerar a éstos como parte de la orientación debido a que describen el escenario global del que parten las acciones. La proporción encontrada por ellas en sus datos para los niños de seis años se acerca mucho más a la mía: 47% de las cláusulas independientes dedicadas a la complicación de la acción, 22.3% a la orientación y 17.2% a la evaluación, el resto al resultado y los apéndices (7.7% y 5.4% respectivamente) (p. 52).

Cabe señalar que resulta sorprendente el hecho de que las narraciones analizadas de los niños de los dos tipos de escuelas incluidos en la muestra incluyeron casi exactamente el mismo número y tipo de elementos narrativos, lo que nos habla de que se trata de una característica típica de la edad. La única diferencia se observa en el número de cláusulas dedicadas a la evaluación que resultó más alta en las narraciones de los niños de escuelas privadas, con una diferencia significativa con una certeza del 99% ( $t=2.96$ ).

Sin embargo, al analizar los fragmentos conversacionales que se encontraban antes y después del NASPIN se pueden observar al-

gunas diferencias al reconocer en ellos algún elemento que podría formar parte o completar lo que se narra dentro del NASPIN. En la Tabla 8, por ejemplo, nos podemos dar cuenta de que elementos de la **complicación** aparecieron antes del NASPIN sólo en los niños de escuelas públicas (3).

**TABLA 8**  
**ELEMENTOS FUERA DEL NASPIN**

|                | <b>ESCUELAS<br/>PRIVADAS</b> | <b>ESCUELAS<br/>PÚBLICAS</b> | <b>TOTAL</b> |
|----------------|------------------------------|------------------------------|--------------|
| <b>ANTES</b>   |                              |                              |              |
| Introducción   |                              |                              |              |
| Resumen        | 4                            | 8                            | 12           |
| Orientación    | 1                            | 8                            | 9            |
| a. Quiénes     |                              | 4                            | 4            |
| b. Cuándo      |                              | 2                            | 2            |
| c. Dónde       |                              | 1                            | 1            |
| d. Cómo        | 1                            | 1                            | 2            |
| e. Por qué     |                              |                              |              |
| Complicación   |                              | 3                            | 3            |
| Evaluación     |                              |                              |              |
| Resolución     |                              |                              |              |
| Coda           |                              |                              |              |
| <b>DESPUÉS</b> |                              |                              |              |
| Introducción   |                              |                              |              |
| Resumen        |                              |                              |              |
| Orientación    |                              |                              |              |
| a. Quiénes     | 1                            | 1                            | 2            |
| b. Cuándo      |                              |                              |              |
| c. Dónde       | 1                            | 1                            | 2            |
| d. Cómo        | 3                            | 3                            | 6            |
| e. Por qué     | 2                            |                              | 2            |
| Complicación   | 7                            | 8                            | 15           |
| Evaluación     | 12                           | 13                           | 25           |
| Resolución     | 6                            | 11                           | 17           |
| Coda           |                              |                              |              |

Existe también una diferencia en la cantidad de información que podría pertenecer a la **orientación** y que se da antes del NAS-

PIN. En el caso de las escuelas públicas es mayor esta cantidad de información (8), mientras que en las escuelas privadas es mucho menor (1). También se da una diferencia en la información sobre los participantes en el acontecimiento narrado, ésta fue más frecuente entre los niños de escuelas públicas (4) que entre los de escuelas privadas (1).

La mayor frecuencia de toda esta información antes del NASPIN en los niños de escuelas públicas nos habla de un antecedente narrativo, seguramente construido junto con el interlocutor en base a preguntas y respuestas (lo que antes llamé un NACPIN que introduce lo que se va a narrar <sup>27</sup>), en el que se presenta primero una parte importante de la información relevante para la narración.

Con respecto a los elementos que aparecen después del NASPIN, en la Tabla 8 podemos observar que la diferencia más importante se da con respecto al **resultado**. Con mucha mayor frecuencia apareció el **resultado** después del NASPIN en el caso de los niños de escuelas públicas (11 contra 6), en ocasiones solicitada por el interlocutor. Esto significa que con más frecuencia los niños de escuelas públicas no llegaban a incluir dentro de un turno el **resultado** del acontecimiento narrado. Desafortunadamente, el tamaño de la muestra (40 niños) no permitió aplicar la prueba de hipótesis de  $\chi^2$  a estas diferencias debido a que la frecuencia es-

---

<sup>27</sup> Cfr. *supra* p. 90.

perada por casilla no llegó en algunos casos a más de cinco<sup>28</sup>. No obstante, estas diferencias resultan interesantes y podrían ser estudiadas más a fondo con una muestra mayor.

En general, los resultados relacionados con la **estructura** narrativa lo que nos muestran es que si bien dentro de un mismo turno (NASPIN) los niños de ambos tipos de escuelas incluyen los mismos elementos narrativos, podemos observar que los niños de escuelas públicas tienden a presentar con mayor frecuencia elementos que forman parte de la narración antes (**resumen y orientación**) y después (**resultado**) del NASPIN, en secciones en las que se da interacción con el interlocutor (NACPIN).

### **Tipos de orientación y evaluación**

Por otro lado, de todos los elementos de la narración, los que más atención han recibido por parte de los que estudian las narraciones infantiles han sido la **evaluación** y la **orientación**. Kernan (1977) dio especial importancia a la primera, pues es en la que la expresividad de los niños aparece de manera preponderante, y Miller y Sperry (1988, p. 293) encontraron que desde los dos años, los niños ya son capaces de comunicar sus sentimientos y actitudes hacia acontecimientos del pasado. Respecto a la segunda, ésta fue estudiada con detenimiento por Carole Peterson (1990, p. 433), quien encontró que desde edades muy tempranas (de los 2 a los 4 años), la información sobre el lugar de los aconte-

---

<sup>28</sup> Cfr. Levin 1979 p. 185 y Woods, Fletcher y Hughes 1986 p. 145.

cimientos es la que aparece con más frecuencia en las narraciones infantiles, sobre todo si se trata de lugares alejados.

Dentro de los autores que han retomado de alguna manera a Labov al analizar narraciones infantiles, han jugado un papel predominante los trabajos de Carole Peterson y Allyssa McCabe (en especial el de 1983), los cuales han servido de modelo a otros. Por esta razón decidí utilizar algunas de las categorías de análisis que ellas desarrollaron en mi propia investigación. Por ejemplo, al estudiar los diferentes tipos de orientación que aparece en las narraciones, ellas (1983, p. 32) detectaron las siguientes categorías:

- Participantes.
- Tiempo.
- Lugar.
- Condiciones generales.
- Acontecimientos en proceso.
- Información tangencial.
- Casos generales.
- Acontecimientos inminentes.
- Objetos o características del entorno<sup>33</sup>.

De todas estas categorías yo encontré en las narraciones que analicé las que aparecen en la Tabla 9. Como puede observarse, mis datos no coinciden con los que obtiene Peterson en el caso de

---

<sup>33</sup> Todas las traducciones del texto de Peterson y McCabe son mías.

niños más pequeños, ya que la información sobre el lugar es muy escasa, la sobrepasa la de tiempo, participantes, acontecimientos en marcha e información tangencial, entre otras. Como puede notarse también, en algunas cláusulas se incluían diferentes tipos de orientación.

**TABLA 9**  
**CLÁUSULAS POR TIPO DE ORIENTACIÓN**

| <b>TIPOS DE ORIENTACION</b>                                 | <b>Total</b> | <b>Media</b> | <b>Desv. Std.</b> |
|---|--------------|--------------|-------------------|
| Información Tangencial                                      | 55           | 1.38         | 2.3               |
| Acontecimientos en marcha                                   | 26           | 0.65         | 0.8               |
| Participantes   | 15           | 0.38         | 0.9               |
| Tiempo  | 15           | 0.38         | 0.7               |
| Condiciones Generales                                       | 9            | 0.23         | 0.6               |
| Casos Generales   | 9            | 0.23         | 0.6               |
| Acontecimientos en marcha/Participantes                     | 8            | 0.20         | 0.5               |
| Acontecimientos Inminentes                                  | 4            | 0.10         | 0.4               |
| Lugar   | 3            | 0.08         | 0.3               |
| Lugar/Acontecimientos en marcha                             | 3            | 0.08         | 0.3               |
| Lugar/Participantes   | 3            | 0.08         | 0.3               |
| Lugar/Partic/Acontecimientos en marcha                      | 2            | 0.05         | 0.3               |
| Información Tangencial/Participantes                        | 2            | 0.05         | 0.2               |
| Objetos y rasgos del entorno                                | 2            | 0.05         | 0.2               |
| Tiempo/Lugar/Objetos del entorno                            | 1            | 0.03         | 0.2               |
| Tiempo/Información Tangencial                               | 1            | 0.03         | 0.2               |
| Tiempo/Acontecimientos en marcha                            | 1            | 0.03         | 0.2               |
| Lugar/Part/Acontecimientos en marcha/Información Tangencial | 1            | 0.03         | 0.2               |
| Información Tangencial/Tiempo                               | 1            | 0.03         | 0.2               |
| <b>Total</b>  | <b>161</b>   | <b>4.03</b>  | <b>3.6</b>        |

Hay que señalar que se dio una diferencia importante entre los niños de los dos tipos de escuela, con respecto al número de cláusulas dedicadas a dar información sobre los participantes, el cual fue mayor en las narraciones producidas por los niños de escuelas privadas (14 contra 1,  $t=2.45$ , 99%).

Además de las cláusulas de orientación que se presentan en la Tabla 9, los niños incluyeron información que puede formar

parte de la orientación dentro de cláusulas que pertenecían a otra sección de la narración como puede ser la complicación de la acción, por ejemplo. En la Tabla 10 se incluye un resumen de este tipo de casos. Aquí vemos también que la información sobre el lugar queda en tercer lugar, por debajo del tiempo y los participantes, mientras que la información tangencial se va al sexto lugar.

**TABLA 10**  
**ORIENTACIÓN INSERTADA**

| <b>TIPOS DE ORIENTACIÓN</b>                | <b>Total</b> | <b>Media</b> | <b>Desv. Std.</b> |
|--|--------------|--------------|-------------------|
| Participantes insertados                   | 7            | 0.13         | 0.7               |
| Tiempo insertado                           | 2            | 0.05         | 0.2               |
| Lugar insertado                            | 4            | 0.10         | 0.3               |
| Condiciones Generales insertadas           | 1            | 0.03         | 0.2               |
| Acontecimientos en marcha/Part. insertados | 1            | 0.03         | 0.2               |
| Información Tangencial insertada           | 1            | 0.03         | 0.2               |
| <b>Total</b>                               | <b>16</b>    | <b>0.40</b>  | <b>1.0</b>        |

En lo que se refiere a la sección de evaluación, Labov y Waletzky (1967, p. 37) la definen como "that part of the narrative which reveals the attitude of the narrator towards the narrative by emphasizing the relative importance of some narrative units as compare to others". En esta sección de la narración, como ya lo he mencionado (cfr. *supra* p. 36), se expresa, sobre todo, la relevancia de la misma, la razón que justifica que sea digna de ser contada. Los mecanismos empleados para cumplir con esta función son muy variados y han sido clasificados de diferentes maneras por los autores que los han estudiado. Entre ellos, Peterson y



McCabe (1983, p. 32) encuentran los siguientes en las narraciones que analizan:

- Onomatopeya.
- Acentuación.
- Alargamiento.
- Exclamación.
- Repetición.
- Palabras obligatorias.
- Símbolos y metáforas.
- Términos gratuitos.
- Llamadas de atención.
- Palabras per se.
- Exageración y fantasía.
- Negación.
- Intenciones, propósitos, deseos, o esperanzas.
- Hipótesis, creencias, inferencias y predicciones.
- Resultados de la acción en el punto máximo.
- Explicaciones causales.
- Juicios objetivos.
- Juicios subjetivos.
- Hechos per se.
- Estados emocionales internos.
- Información tangencial.

En esta lista se incluyen un gran número de mecanismos evaluativos de muy diversas índoles y, por otro lado, se dejan fuera algunos de los mencionados por otros autores. K. T. Kernan (1977, p. 101), por ejemplo, establece los siguientes tipos de evaluación:

- 1.- Establecimiento de sentimientos: "I was so scared".
- 2.- Descripción de acontecimientos: "I had nightmares three nights straight".
- 3.- Discurso referido: "I said, I'm getting out of here".

Kernan menciona otros elementos expresivos además de éstos, a los que incluye dentro de lo que llama **énfasis** (*emphasis*), que son: el acento, la entonación, los gestos, algunos elementos léxicos para marcar intensidad, además de sonidos tales como aplausos y chasquidos.

Labov y Waletzky (1967, pp. 37-38), por su parte, clasifican los diferentes tipos de evaluación de la siguiente manera:

**A. Definida semánticamente:**

- 1.- Aserción directa: "I said to myself: this is it".
- 2.- Intensificadores léxicos: "He was beat uo real, real bad".

---

<sup>30</sup> La traducción es mía.

**B. Definida formalmente:**

3.- Suspensión de la acción:

a. Mediante cláusulas coordinadas o restringidas:

"Scoutmaster was up there he was watching me but he didn't pay me no attention either".

b. Repeticiones: "And he didn't come back. And he didn't come back".

**C. Definida culturalmente:**

4.- Acción simbólica: "You could hear the rosaries clicking".

5.- Juicio de una tercera persona: Narración presentada como si se relatara a una tercera persona.

Esta clasificación se completa con la distinción que hace Labov posteriormente (1972c, pp. 371-373) entre **evaluación externa** (que rompe con la línea de acontecimientos narrados) y **evaluación interna** o incrustada (dentro de la descripción de los acontecimientos),

A continuación propongo una combinación de estas distintas clasificaciones que permite abarcar los diferentes tipos de evaluación de forma más completa y ordenada:

1.- Mecanismos lingüísticos:

a. Léxicos

Términos gratuitos.

Llamadas de atención.

Palabras per se.

Palabras obligatorias.

Intensificadores léxicos.

Deícticos.

b. Semánticos

Símiles y metáforas.

Negación.

c. Repetición

2.- Mecanismos paralingüísticos:

Onomatopeya.

Acentuación.

Alargamiento.

Exclamación.

3.- Contenido:

a. Descripción de acontecimientos:

Resultados de la acción en el punto máximo.

Hechos per se.

Acontecimiento inminente.

Información tangencial.

Discurso referido.

Exageración y fantasía.

b. Descripción de sentimientos:

Intenciones, propósitos, deseos, o esperanzas.

Estados emocionales internos.

c. Expresión de razonamientos:

Explicaciones causales.

Juicios objetivos.

Juicios subjetivos.

Hipótesis, creencias, inferencias y predicciones.

En la Tabla 11 se encuentran los tipos de evaluación que yo encontré en las narraciones que analicé, ordenados por frecuencia de aparición. Como puede observarse, la descripción de los **resultados** o consecuencias **del punto máximo**, así como de ciertos **hechos**, fueron, junto con la **repetición** las maneras más comunes de evaluar los acontecimientos, es decir, se mostró la relevancia de éstos al mencionar aquello con lo que se podían asociar y que era por sí mismo relevante.

**TABLA 11**  
**FRECUENCIA DE TIPOS DE EVALUACIÓN**

| <b>TIPOS DE EVALUACIÓN</b> | <b>Total</b> | <b>%</b>   | <b>Media</b> |
|----------------------------|--------------|------------|--------------|
| Resultado del punto máx.   | 30           | 21.43      | 0.75         |
| Repetición                 | 27           | 19.29      | 0.68         |
| Hechos                     | 20           | 14.29      | 0.50         |
| Explicación causal         | 19           | 13.57      | 0.48         |
| Intención                  | 7            | 5          | 0.18         |
| Información Tangencial     | 7            | 5          | 0.18         |
| Deíctico                   | 6            | 4.29       | 0.15         |
| Juicio Subjetivo           | 4            | 2.86       | 0.10         |
| Emoción interna            | 4            | 2.86       | 0.10         |
| Intensificador             | 4            | 2.86       | 0.10         |
| Juicio Objetivo            | 2            | 1.43       | 0.05         |
| Hipótesis                  | 2            | 1.43       | 0.05         |
| Llamada de atención        | 2            | 1.43       | 0.05         |
| Exclamación                | 2            | 1.43       | 0.05         |
| Exageración                | 1            | .71        | 0.03         |
| Onomatopeya                | 1            | .71        | 0.03         |
| Discurso referido          | 1            | .71        | 0.03         |
| Acontecimiento Inminente   | 1            | .71        | 0.03         |
| <b>Total</b>               | <b>140</b>   | <b>100</b> | <b>3.5</b>   |

En la Tabla 11 también podemos notar que cerca del 70% de las evaluaciones se concentran en cuatro tipos de evaluación de las mencionadas, dos de las cuales se basan en relaciones causales (**resultado del punto máximo** y **explicación causal**), una en la descripción de **hechos** y otra en el énfasis creado a través de la **repetición**. El 30% restante se divide entre el resto de tipos de evaluación detectados. Estos datos nos hablan de la importancia que ya tiene a esta edad, para la producción narrativa, el establecimiento de relaciones de causa-efecto, que resultan ya detectadas por los niños como base de la relevancia de los acontecimientos dignos de ser narrados.

Por otra parte, en la Tabla 12 pueden observarse los diferentes tipos de evaluación que encontré clasificados de acuerdo

con la popuesta que presenté anteriormente. La evaluación presentada dentro del **contenido** mismo de la narración es la más frecuente (70% del total) y en ella predomina la **descripción de acontecimientos** (61.22% de todas ellas), seguida por la **expresión de razonamientos** (27.55%) y finalmente, la **descripción de sentimientos** (11.22%). Los **mecanismos lingüísticos** ocupan el segundo lugar (27.86% de los casos), aunque sólo aparecieron tres tipos de ellos, destacando de manera muy importante la **repetición** (en el 69.23% de los casos). Dentro de los **mecanismos paralingüísticos** sólo incluí dos tipos de ellos que podían ser más fácilmente detectados mediante una transcripción alfabética como la que realicé, de ahí que no se mencionen otros aspectos como la entonación, ciertos sonidos, los gestos, etc., que sólo podrían haber sido estudiados a través de una transcripción fonética o un video de la entrevista<sup>41</sup>. Esto puede explicar el bajo porcentaje de aparición de este tipo de mecanismos(2.14%).

---

<sup>41</sup> Aunque marqué en la transcripción los **alargamientos** de fonemas más notorios, preferí no incluirlos en este análisis al no contar con datos relacionados con otros elementos prosódicos como la **entonación** o el **volumen**.

**TABLA 12**  
**CLASIFICACIÓN DE TIPOS DE EVALUACIÓN**

| TIPOS DE EVALUACIÓN               | Total      |
|-----------------------------------|------------|
| <b>1.- Mec. lingüísticos:</b>     | <b>39</b>  |
| Repetición                        | 27         |
| Deíctico                          | 6          |
| Intensificador                    | 4          |
| Llamada de atención               | 2          |
| <b>2.- Mec. paralingüísticos:</b> | <b>3</b>   |
| Exclamación                       | 2          |
| Onomatopeya                       | 1          |
| <b>3.- Contenido:</b>             | <b>98</b>  |
| a.Descr. de acontecimientos       | 60         |
| Resultado del punto máx.          | 30         |
| Hechos                            | 20         |
| Información tangencial            | 7          |
| Exageración                       | 1          |
| Acontecimiento inminente          | 1          |
| Discurso referido                 | 1          |
| b.Descr. de sentimientos          | 11         |
| Intención                         | 7          |
| Emoción interna                   | 4          |
| c.Expr. de razonamientos          | 27         |
| Explicación causal                | 19         |
| Juicio subjetivo                  | 4          |
| Juicio objetivo                   | 2          |
| Hipótesis                         | 2          |
| <b>Total</b>                      | <b>140</b> |

Los resultados descritos en esta Tabla 12 y discutidos antes coinciden con lo que Kernan encuentra a este respecto en las narraciones de niños de siete y ocho años, al compararlas con las de los niños de diez a once años, y de trece y catorce. Con respecto a la función expresiva (evaluativa) en los niños de estos tres grupos de edad, ella señala que "The youngest group performs the function primarily by implying emotional state through a report of action or what happened" (1977, p. 101). De acuerdo con ella, el uso de este tipo de mecanismos para cumplir la función expresiva va disminuyendo en los niños mayores en proporción con respecto a otros tipos, como la descripción explícita de los sentimientos, actitudes y motivaciones de la acción.



A continuación presento ejemplos de cuatro los tipos de evaluación más frecuentes en mi muestra:

- **Resultado de punto máximo:**

|    |   |
|----|---|
| 5  | L - entonces // o sea andábamos jugando futbol // |
| 6  | entonces / entonces me caí /                      |
| 7  | entons me levanté /                               |
| 8  | pero no me hice nada del go:lpe //                |
| 9  | <b>L - Solamente (?) fue un raspó:n /</b>         |
| 10 | L - Y: y me y seguimos juga:ndo /                 |
| 11 | <b>L - yo ya no jugué (?) /</b>                   |

(N. 19, E. Públ.)

Aquí tenemos en 11 un resultado del punto máximo que se da en 6 cuando el niño se cae. Vemos también que aparecen otro tipo de evaluaciones como en 9 donde se hace un juicio sobre la gravedad de la herida sufrida.

- **Repetición:**

|    |                                     |
|----|-------------------------------------|
| 5  | L - en Guadalajara fuimos /         |
| 6a | y este: // y no: y perdimos         |
| b  | <b>porque: estábamos cansados /</b> |
| F2 | luego luego a jugar //              |
| 7  | <b>A - estábamos cansados /</b>     |

(N. 9, E. Priv.)

Aquí observamos cómo se repite 6b en 7. Se trata de por sí de una expresión causal que describe un estado interno pero al

repetirse se enfatiza su importancia como explicación del hecho en cuestión.

- **Hechos:**

- 1a | A - Pues  
b | cuando me (?) va a comprar zapatos  
a' | nos lle:va // a las dos //  
| (I - Ajá)  
2a | A - Hace mucho  
b | que me iba a comprar unos zapato:s bla:ncos //  
| (I - Sí)  
3 | A - y este: // me los compraron /  
4 | pero mi hermanita también quiso /  
5 | y a ella // su:s-sus amigas de mi mamá le dan zapa:tos / y  
| así ro:pa /  
6 | **y otro día le trajeron zapatos y ropa /**  
7 | **mi mamá le trajo (?) //**  
8 | **y: a mí: no me trajeron nada //**

(N. 21, E. Públ.)

En este caso, al describir en 6, 7 y 8, hechos injustos que sucedieron, la niña justifica toda el relato sobre las pretenciones de su hermana y las evalúa como injustas. En esta narración aparecen también otro tipo de evaluaciones como en 5 donde aparece información tangencial y un deíctico ("y **así** ropa").

- **Explicación causal:**

- 10a | **y: Cha-me dijo Chano**  
b | **que si no-no lloraba /**  
c | **porque él también lloró //**

(N. 40, E. Públ.)

En este ejemplo, en 10c el niño explica por qué su hermano le dice que no llore y al mismo tiempo, al mencionar el hecho de que los dos lloraran, muestra la gravedad de la situación en la que se encontraban después del accidente que sufrieron debido al cual su madre fue llevada al hospital y ellos se quedaron rodeados sólo por las personas que estaban por ahí al momento del accidente.

Estos ejemplos muestran en conjunto, cómo pueden darse diferentes tipos de evaluación dentro de la misma narración, muchas veces sin que exista una sección propiamente dedicada a este efecto sino de manera insertada a lo largo de la narración de los acontecimientos<sup>32</sup>.

En lo que se refiere a las diferencias entre las narraciones producidas por los niños de los dos tipos de escuelas analizados, encontré que las más importantes se dieron con respecto a los **resultados del punto máximo**, que fueron más frecuentes en las narraciones de los niños de escuelas privadas ( $t=2.28$ , 99%), y con respecto a los **intensificadores léxicos**, que fueron más frecuentes en el caso de los niños de escuelas públicas (4 contra cero,  $t=1.71$ , 95%).

---

<sup>32</sup> De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 11, por ejemplo, se da un promedio de 3.5 mecanismos evaluativos por narración, aunque no exista una sección especialmente dedicada a la **evaluación** en todos los casos.

## **Patrones narrativos**

Peterson y McCabe (1983) al estudiar 1124 narraciones de 96 niños de tres a nueve años de edad, se basaron en los elementos descritos por Labov para elaborar lo que llamaron su *High Point Analysis*. Con base en los elementos reconocidos por Labov, y poniendo especial atención a lo que Labov y Waletzky (pp. 34-35) llamaron "puntos máximos a los que llega la complicación de la acción" (rompimiento entre la complicación y el resultado)<sup>33</sup>, establecieron siete patrones narrativos diferentes que son los siguientes:

**Patrón clásico:** La narración se va construyendo hasta un punto máximo, se refuerza evaluativamente en él, y entonces lo resuelve.

**Patrón que terminan en el punto máximo:** La narrativa se va construyendo hasta un punto máximo y entonces termina; no hay resolución.

**Patrón de saltos múltiples:** La narración salta de un acontecimiento a otro dentro de una experiencia integrada, dejando fuera acontecimientos importantes que deben ser inferidos por el oyente.

---

<sup>33</sup> Ellas llamaron a estos **puntos máximos** *high points*.

**Patrón cronológico:** La narración es una simple descripción de acontecimientos sucesivos.

**Patrón empobrecido:** La narración está constituida por muy pocas oraciones como para poder reconocer un punto máximo, o bien, la narración reitera y evalúa extensamente sólo dos acontecimientos.

**Patrón desorientado:** La narración es demasiado confusa o desorientada como para que el oyente pueda comprenderla.

**Patrón misceláneo:** Cualquier narración que no entre en alguna de las categorías anteriores (Peterson y McCabe, p. 37).

La cantidad de narraciones que analicé que sigue cada uno de estos patrones, así como el número de narraciones que pueden ser consideradas como **complejas** (término que explicaré más adelante), aparecen en la Tabla 13.

**TABLA 13**

**Número de narraciones por patrones narrativos**

| Patrón                                | Número de narraciones | Porcentaje % |
|---------------------------------------|-----------------------|--------------|
| Patrón clásico                        | 24                    | 60           |
| Patrón que termina en el punto máximo | 7                     | 17.5         |
| Patrón cronológico                    | 4                     | 10           |
| Narración compleja                    | 5                     | 12.5         |
| Total                                 | 40                    | 100          |

Los datos presentados en esta Tabla 13 coinciden con lo señalado por Peterson y McCabe (1983, p. 62) quienes establecen que el **patrón clásico** se convierte en el patrón dominante a partir de los seis años, en este caso constituye el 60% del total. Sólo otros dos patrones aparecen también en las narraciones analizadas, el cronológico y el que termina en el punto máximo, otros patrones, más propios de etapas anteriores, ya no aparecen aquí, por lo menos en las 40 narraciones estudiadas.

Un ejemplo de cada uno de estos patrones serían los siguientes:

- Patrón clásico

|     |   |
|-----|---|
| F1  | A - No  |
| 1   | mi mamá fue a ver //  |
| 2   | ah y además / un: un día que fuimos a Cueva de Leo:ne:s (?)<br>ver Barbie on Ice (?) /<br>(I - Ajá)                           |
| 2'  | A - Con mi:s // mi / con mis amigos /<br>(I - Con tus amigos ajá /)   |
| 2'' | A - Bueno con mi prima Perla (?) este:<br>(I - ¿Con tu qué.? ja no /)   |
| F2  | A - Es que como en (?) / ento:nces // eh: // de eso no  |
| 3a  | (?) __ entonces ahí: empezaron a discuti:r  |
| b   | de que: ella estaba sentada mi tía / en un lugar:r //<br>(I - Ajá)  |
| 4a  | A - Y ahí estaba otra señora  |
| b   | que era del-del cir:co //   |
| 5   | ah y (?) empezaron a discuti:r los otr-los señores de ahí /<br>los (?) -los otros dueños con mi tía (?) /<br>(I - Ajá // ah:) |
| 6a  | A - Y les tuvo que pagar más:s /  |
| b   | porque: / haga de cuenta  |

|   |  |
|---|--|
| c | que aquí hay unas sillas un espacio para caminar y otras si- |
|   | llas   |
| d | acá van los menos costantes (?)                              |
| e | se sentaron acá  |
| f | y tuvo que pagar má:s //                                     |

(N. 16, E. Públ.)

En este ejemplo vemos que se da al principio información sobre los participantes y las circunstancias de los acontecimientos que comienzan a narrarse hasta llegar al **punto máximo**, el cual generalmente está marcado por algún tipo de evaluación. En este caso, el punto máximo se presenta en 3a ("entonces ahí empezaron a discutir") y se repite en 5, marcando con esto su importancia. En el resto de la narración se dan algunas explicaciones y se describe el **resultado** del **punto máximo** y sus consecuencias.

- **Patrón cronológico**

|      |  |
|------|--|
| 1    | G - Este e:-llegamos                           |
| 2a   | y luego-y luego / y luego nos dieron una llave |
| b    | para que nos lleven al cua:rto //              |
|      | (I - Ajá)                                      |
| 3    | G - y luego y luego comimos //                 |
| 4(i) | y-y luego es-                                  |
| 5    | no juimos a la alberca al ma:r /               |
| 6    | y luego nos metimos al hote:l /                |
| F1   | y luego / y y nomás                            |
| 7    | y: luego // no me acuerdo /                    |
| 8a   | ya no me acuerdo                               |
| b    | con lo que hice /                              |
| 9    | no ya no me acuerdo //                         |

(N. 4, E. Priv.)

En este ejemplo se describen acontecimientos uno detrás de otro, tal como sucedieron cronológicamente, se da poca información y casi no hay evaluación, sólo al final, el hecho de no acordarse de lo que pasó, nos da una idea de la importancia que le da el niño a estos sucesos y de su disposición para hablar sobre ellos.

- Patrón que termina en el punto máximo

- 1 J - Ira  
2 es que un día yo y mis primos estábamos jugando futbol  
3 y yo me iba a esconder  
4 y pácatelas que me pegué: / este: / en / en: un fierro  
(I - En un fierro: //  
J - Sí: me pegué //  
I - ¿Y qué te pasó?  
J - Mh-me pegué aquí //  
I - ¿No te salió sangre?  
J - No: // no: //)

(N. 7, E. Priv)

En este caso, el niño termina su turno, después de haber hablado sobre los participantes y las circunstancias, en el momento clave del relato, cuando se pega. De ahí surge la necesidad de que el interlocutor tenga que preguntarle después por el resultado y las consecuencias del golpe.

En ocasiones el **punto máximo** no se hace explícito del todo y el niño deja que el interlocutor infiera lo que pasó. Un ejemplo sería el siguiente, en el que se usa una expresión ("ándale") para representar lo que realmente se hizo en ese momento clave y que tiene que ser imaginado por el interlocutor:



1in M - Eh:: uno:: / uno así chaparrito / y su hermano  
grandote me dijo \_\_\_ mi hermanita-  
2 íbamos a jugar a las luchitas  
3a mi hermanita me dijo  
b "ponle ganas"  
F1 y el-y el hermanito del niño  
4 "le ganas" //  
5a y a:l \_\_\_ / y entonces y el chiquillo dijo  
b "no yo te gano"  
6 y dije  
F2 "a ver" /  
7a y le hice  
b "ándale"  
8 y se cayó /  
9 y le dije  
F3 "¿no que no?" //  
10 le dije //

(N. 3, E. Priv.)

En los datos analizados aparecen también cinco casos a los que llamo **narraciones complejas** ya que se encuentran constituidas por más de un episodio narrativo. Las sigo considerando como una narración, a la que llamo compleja, debido a que los episodios que las constituyen comparten una serie de elementos comunes que pueden ser los participantes, escenarios, tipos de acontecimientos, tipos de consecuencias, etc. Estas narraciones podrían ser analizadas mediante una gramática de las historias como la pro-

puesta por Johnson y Mandler (1980)<sup>14</sup> quienes establecen un esquema narrativo recursivo<sup>15</sup> como el que sigue:

|                         |                                      |  |
|-------------------------|--------------------------------------|--|
| HISTORIA ----->         | Marco + EPISODIO                     |  |
| EPISODIO ----->         | INICIO + DESARROLLO + TERMINO        |  |
|                         | EPISODIO + EPISODIO                  |  |
| INICIO ----->           | Suceso inicial                       |  |
|                         | EPISODIO                             |  |
| DESARROLLO ----->       | REACCIÓN COMPLEJA + CAMINO A LA META |  |
| REACCIÓN COMPLEJA ----> | Reacción simple + Meta               |  |
| CAMINO A LA META -----> | Intento + RESULTADO                  |  |
| RESULTADO ----->        | Suceso Resultante                    |  |
|                         | EPISODIO                             |  |
| TÉRMINO ----->          | Suceso Terminal                      |  |
|                         | EPISODIO                             |  |

En el caso de las narraciones que nos ocupan, cuatro de ellas inician con una sección que bien podría corresponder a lo que este autor llama **marco**, seguida por dos o más episodios que en su interior se apegan a alguno de los patrones descritos por Peterson y McCabe, principalmente al **patrón clásico** (en diez casos) y al que **termina en el punto máximo** (en un caso). El ejemplo más claro sería el siguiente:

<sup>14</sup> Ver *supra* p. 28-29.

<sup>15</sup> Es precisamente esta característica de ser recursivo la que me hizo elegir este esquema entre los demás.

1 D - Mi hermano me da unas patada:s //  
 2 está más grande que yo: //  
 (I - ¿Sí?)  
 3 D - S-me da unas patadas juga:ndo /  
 4 es que-y luego yo iba / baja:ndo //  
 5 y luego me aventó  
 6 y luego me rodé  
 7 y luego me pegué aquí //  
 8 ¿ves?  
 9 ve lo que tengo aquí //  
 (I - Ajá)  
 10 D - En la mañana fui //  
 11 y luego este // este estaba yo haciendo la tarea /  
 12 y luego este mh // este mi hermano agarró mis libros /  
 13 y luego los-los-los tiró /  
 14 y luego yo los agarré /  
 15 estaba haciendo yo solo la tarea /  
 16a y luego este él / él me-él me dijo este /  
 b "hermano discúlpame /  
 c ya no lo vuelvo a hacer" //

(N. 6, E. Priv.)

En una de estas narraciones complejas, precisamente aquella en la que los episodios presentan el menor número de coincidencias, el primer episodio es interrumpido para iniciar otro, en una autocorrección en muchos aspectos idéntica a la que se da en otros niveles lingüísticos, como pueden ser el de la oración, la frase o la palabra<sup>36</sup>. Los otros dos episodios están relacionados con insidentes automovilísticos. Éste es el único caso de los que

<sup>36</sup> Cfr. *supra* p. 16.

yo llamo narraciones complejas que no tiene una sección inicial en la que se explicita el **marco** o elementos comunes de los episodios. La narración es la que sigue:

1 C - Ajá que: / que en un árbol //

(I - Ajá)

C - Como de-como de esos flacos flacos flacos /

(I - Ajá)

C - Estaban así

2ain y un señor /

b que iba pasando-

3 ah sí: ya me acordé de otro (aplaude) //

4 es que un señor ve-era de: zanahorias //

(I - Ajá)

5 C - Pero: / murió la zanahoria /

6in pero era: /

7 no se murió //

8a me lo contó eso mi hermano //

(I - Ajá)

b C - Que cuando yo estaba enfermo /

9 yo no fui

10 y-y tiraron una zanahoria /

11 y la zanahoria estaba muerta toda plastada //

12in y luego vino un se-

13in es-

14a fue

b cuando vieron un señor con una zanahoria /

15 y al señor lo atropellaron /

16 y las zanahorias se murieron todas //

17 o sea y hasta-pero (?) salió tantita sangre //

(I - Ajá)

C - Sangre /

18 y también aplastaron la pierna del señor /

19 por eso era la sangre /

20in y luego le dieron (?) con la: // aich / eso sí \_\_\_\_

(I - ¿Qué? / ¿y luego qué pasó?)

21 C - y luego que: lo atropella:ron //  
(I - Ajá)

22in C - Pero mi: mi mamá no \_\_ /  
F1 ay ay también otro //

23a mi papá fue (?) por el puente / por mi otra medici:na: / y:  
del carro de muchachos gritando "quiubo" / chavas  
b que estaban padres con un carro de carreras / así: / así  
todos borrachos

24 y luego: / un: // ya merito nos chocábamos nosotros

F2 y ay ay //

(N. 36, E. Públ.)

Los tres episodios que aparecen en este ejemplo, podrían ser considerados como tres narraciones independientes, si se toma como requisito para formar parte de una misma narración que se compartan ciertos elementos como escenario, tiempo, participantes, circunstancias, relación causal, etc. El problema sería establecer el límite de esta distinción: ¿cuántos participantes?, ¿qué del escenario?, ¿qué tanta distancia en el tiempo?, ¿una biografía sería una narración o varias?, ¿un diario sería un solo texto narrativo o varios?

Debido a fines prácticos de análisis, preferí considerar estos episodios como un solo texto narrativo, al que llamo narración compleja, dados los elementos que tienen en común entre sí. Y a estos elementos decidí considerarlos como el **marco** del que hablan Johnson y Mandler.

### **La estructura narrativa en las narraciones estudiadas**

En general, hemos visto en esta sección que la estructura de las narraciones estudiadas se centra en la **complicación de la acción**, la **orientación** y la **evaluación**, apareciendo en ellas pocos **resúmenes**, muy pocas **codas**, pero sí una buena cantidad de **introdutores** y **resultados** en casi todas ellas. La **orientación** que se da se centra en información adicional relacionada con los acontecimientos, además de la descripción de los sucesos que están en marcha, de los participantes y el tiempo de la acción. La **evaluación** se expresa especialmente a través de la descripción de acontecimientos que por sí mismos muestran los sentimientos de los niños o la relevancia de la narración, más que en la descripción expresa de estos sentimientos o relevancia. Por otro lado, el patrón narrativo que predomina, tal como lo han señalado ya otros autores, es el **patrón clásico**, es decir, centrado en un **punto máximo**.

Estas características nos muestran que, si bien se maneja ya a esta edad el patrón típico de las narraciones más elaboradas de los adultos, las secciones incluidas dentro de la narración de manera regular todavía no son todas las que pueden llegar a manejarse. Las **codas** y los **resúmenes**, por ejemplo, son escasos, y aunque se marca ya explícitamente el inicio de la narración, esto se hace mediante unos pocos **introdutores** que se repiten en casi todas ellas.

## TEMAS DE LAS NARRACIONES

Con respecto a los temas de las narraciones producidas por los niños, habría que recordar aquí, la estrategia que seguí durante las entrevistas y que aparece descrita en la sección de metodología. Esta estrategia consistió en buscar precisamente cuáles eran los temas que más interesaban a cada niño y que lo motivaban a hablar más y a extenderse en sus intervenciones. Hacia esos temas busqué que se dirigiera la conversación pues el objetivo era obtener el mayor número de narraciones posible. Sin embargo, utilicé una serie de temas básicos para poder llegar a cumplir este objetivo. Comenzaba generalmente preguntando por su edad y su cumpleaños y esto llevaba a su última fiesta de cumpleaños y de ahí a sus familiares y amigos, otros temas que tocaba como guía en todas las entrevistas eran sus actividades por las tardes y durante los fines de semana, vacaciones y paseos, sus amigos y juegos, hermanos, enfermedades, los animales que les gustaban o a los que temían, los choques que habían visto, el trabajo de sus padres, etc. No todos los niños respondían a los mismos temas con el mismo entusiasmo, ni narraban anécdotas relacionadas con todos ellos. En realidad era fácil encontrar diferencias individuales en la preferencia de temas por parte de los niños, algunos, por ejemplo, hablaban mucho sobre juegos, otros preferían hablar sobre las personas, otros sobre los animales, deportes, viajes, Nintendo, o trabajo de sus padres. Entre las niñas algunas preferían hablar sobre programas de televisión, o sobre muñecas o amigas o familiares. Algunos temas se prestaron más que otros para

que surgieran narraciones y algunos favorecieron la producción de narraciones más largas que otros. A continuación se presentan los resultados obtenidos con respecto a los temas que más se prestaron para que los niños produjeran las narraciones que se buscaba obtener.

En la Tabla número 14, por ejemplo, pueden observarse los temas de las 184 narraciones que produjeron los niños a lo largo de las cuarenta entrevistas, ordenados por frecuencias. Puede notarse que los más productivos fueron el tema de los accidentes en general y de los accidentes automovilísticos; las peleas y enfermedades también ocupan un lugar importante. De hecho, el preguntar si habían tenido algún accidente resultó ser una de las preguntas más exitosas para obtener textos narrativos, como puede observarse.

**TABLA 14**  
**Temas del total de narraciones producidas por los 40 niños**

| Temas                     | Escuela Privada | Escuela Pública | Total      |
|---------------------------|-----------------|-----------------|------------|
| Accidentes                | 12              | 25              | 37         |
| Accidente automovilístico | 18              | 17              | 35         |
| Situaciones Especiales    | 9               | 18              | 27         |
| Animales                  | 9               | 9               | 18         |
| Peleas                    | 11              | 3               | 14         |
| Enfermedad                | 7               | 4               | 11         |
| Juegos                    | 7               | 3               | 10         |
| Paseos                    | 6               | 4               | 10         |
| Sustos                    | 4               | 3               | 7          |
| Fiestas                   | 2               | 4               | 6          |
| Juegos de equipo          | 5               | 0               | 5          |
| Viajes                    | 4               | 0               | 4          |
| <b>Total</b>              | <b>94</b>       | <b>90</b>       | <b>184</b> |



Los resultados que se encuentran desglosados en esta Tabla 14 coinciden con lo que han encontrado autores como Miller y Sperry (1988) quienes, al analizar las narraciones de niños de dos a dos años y medio, observaron que hablaban más sobre acontecimientos negativos del pasado, sobre todo sobre daños físicos. Ellos concluyen que las raíces de las narraciones descansan, no sólo en las habilidades cognitivas y la interacción social, sino también en el significado emocional del suceso narrado. Peterson y McCabe también observan que "children are interested in pain, gore and keystone cop style mishaps" (1983, p. 27). A su vez, Suzanne Romaine (1985) señala que las peleas, ya sea que hayan participado en ellas o sólo las hayan presenciado, tuvieron mucho éxito para obtener un gran número de narraciones en un estudio de niños de clase trabajadora en Edinburgo, sin embargo, aquí vemos que el tema de las peleas aparece principalmente en las narraciones de los niños de escuelas privadas, de hecho la diferencia con respecto a la aparición de este tema en las narraciones de los niños de los dos tipos de escuelas resultó estadísticamente significativa con una probabilidad del 99% ( $t=2.53$ )<sup>17</sup>. Esto puede estar señalando que se trata de una cuestión cultural que puede variar de un país a otro y quizá de una ciudad a otra<sup>18</sup>. Labov (1972c), por

---

<sup>17</sup> En el caso de las 40 NASPIN más largas, que son las que analicé con más detalle a todo lo largo de esta investigación, esta diferencia en cuanto al tema de peleas entre los niños de los dos tipos de escuelas, ya resultaba significativa ( $t=1.83$ ), pero sólo con el 95% de certeza, al tomar en cuenta el total de narraciones, esta diferencia resultó aún más significativa. No obstante, hay que tomar en cuenta que la prueba de estadística t de Student, que fue la que utilicé, está diseñada para muestras pequeñas, de menos de 30 elementos. Una muestra más grande permitiría llegar a resultados mucho más concluyentes (cfr. Levin 1979, p. 136 y Woods, Fletcher y Hughes 1986, pp. 123 y 124).

ejemplo, también recoge muchas narraciones sobre peleas entre los adolescentes de Harlem en la ciudad de Nueva York. Otro tema en el que se obtienen diferencias significativas entre los niños de los dos tipos de escuelas, con un 99% de certeza, es el de los juegos ( $t=2.4$ ), que también aparece con más frecuencia en las narraciones de los niños de escuelas privadas<sup>38</sup>. Si bien a lo largo de todas las entrevistas se manejaron una serie de temas que sirvieron de guía al investigador, en este caso yo misma, no todos ellos permitían obtener narraciones en todos los casos y muchos de ellos eran introducidos de manera espontánea por los mismos niños. De hecho, las preguntas que yo hacía que llevaron a introducir los temas tanto de las peleas como de los juegos, estaban relacionadas con las actividades de los niños dentro y fuera de la escuela y sus relaciones con sus familiares, especialmente hermanos, y amigos y compañeros de la escuela.

---

<sup>38</sup> Por otro lado, la diferencia entre niños y niñas no afecta el resultado comparativo que obtuve entre los dos grupos de escuelas, pues el tema de las peleas se comportó de manera proporcional con respecto a la variable sexo en ambos grupos, es decir, en la totalidad de las narraciones obtenidas, el tema de las peleas apareció, en el caso de escuelas privadas, 90% (9) en narraciones producidas por niños y 10% (1) por niñas; en el caso de escuelas públicas, este tema apareció en las narraciones de niños en un 50% (2) y de niñas en un 50% (2), lo que coincide de manera cercana con la distribución de la muestra en niños y niñas (en escuelas privadas 86.36% de los entrevistados fueron niños y 13.63% niñas; en escuelas públicas, 40% fueron niños y 60% niñas).

<sup>39</sup> También en este caso aumentó la certeza de la diferencia significativa de la muestra de 40 NASPIN (del 95%,  $t=1.83$ ) a la del total de 184 narraciones obtenidas. Otro tema cuya diferencia de aparición en los dos grupos de niños resultó significativa al tomar en cuenta sólo las 40 NASPIN fue el de los animales ( $t=1.44$ ), aunque sólo con un 90% de certeza. Esta significatividad desapareció al tomar en cuenta el total de narraciones obtenidas, lo cual estaría indicando que la diferencia en la muestra más pequeña se debió al azar o a cualquier otro motivo. De cualquier manera, el nivel de certeza era mucho más bajo desde el principio que en los dos casos anteriores.

Es interesante observar también en esta Tabla 14 los temas que se dan preferentemente en un tipo de escuela y en otro. Los juegos en equipo (fútbol, basketbol, etc.) y los viajes son temas que sólo aparecen en las narraciones de los niños de escuelas privadas, no obstante, esta diferencia no llegó a ser estadísticamente significativa. Aún así, junto con las que sí resultaron significativas (peleas y juegos en general) parecen hablarnos de las realidades que viven los niños, ya que los niños de escuelas privadas incluyeron más narraciones que los de escuelas públicas sobre diversas situaciones especiales y fiestas, aunque estas diferencias tampoco llegaron a ser estadísticamente significativas.

En la Tabla número 15 se observan los temas que aparecieron en las 40 NASPIN que he estado analizando más detalladamente a lo largo de esta investigación. Se encuentran ordenados por frecuencia, y como puede notarse, los accidentes en general y en especial los accidentes automovilísticos siguen siendo los temas más frecuentes, mientras que con respecto a los otros temas hay algunas variaciones pero se mantienen algunas tendencias generales.

**TABLA 15**  
**Temas de las 40 NASPIN**

| Temas                       | Escuela Privada | Escuela Pública | Total     |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|-----------|
| Accidentes                  | 4               | 5               | 9         |
| Accidentes automovilísticos | 4               | 4               | 8         |
| Animales                    | 1               | 4               | 5         |
| Paseos                      | 2               | 2               | 4         |
| Situaciones especiales      | 1               | 2               | 3         |
| Peleas                      | 3               | 0               | 3         |
| Fiesta                      | 1               | 1               | 2         |
| Juegos de equipo            | 2               | 0               | 2         |
| Juegos                      | 1               | 0               | 1         |
| Viajes                      | 1               | 0               | 1         |
| Sustos                      | 0               | 1               | 1         |
| Enfermedades                | 0               | 1               | 1         |
| <b>Total</b>                | <b>20</b>       | <b>20</b>       | <b>40</b> |

Con respecto a los temas más frecuentes, hay que señalar, que a pesar de que a todos los niños se les preguntó si habían visto algún choque y que contaran qué había pasado, aproximadamente sólo en la mitad de las entrevistas fue posible obtener una narración sobre este tema a partir de esta pregunta. Es decir, que si bien algunos temas promovidos y manejados por mí durante la entrevista se mantuvieron constantes, entre ellos el de los choques que habían visto, los niños reaccionaron de manera diferente frente a ellos.

Otro punto importante que hay que señalar con respecto a los temas, es que si bien una de las pocas diferencias que se han encontrado en la literatura entre las narraciones de los niños y

las niñas es en cuanto a los temas que prefieren (en especial McAuliffe 93-94), ni en el total de las narraciones obtenidas en todas las entrevistas, ni en las 40 analizadas se dan diferencias significativas en cuanto a sexo de los niños con respecto al tema.

Con respecto al tamaño de las narraciones obtenidas en relación al tema de las mismas, en la Tabla 16 pueden observarse los promedios de cláusulas por cada una de las 40 NASPIN que he estado analizando, con respecto a cada tema, así como las desviaciones estándar en los mismos<sup>40</sup>.

**TABLA 16**  
**PROMEDIO DE CLÁUSULAS POR TEMA**

| <b>TEMAS</b>                | <b>Frec.</b> | <b>Cláusulas</b> | <b>Promedio</b> | <b>Desv. Std.</b> |
|-----------------------------|--------------|------------------|-----------------|-------------------|
| Juegos                      | 3            | 71               | 23.67           | 16.44             |
| Accidentes Automovilísticos | 8            | 114              | 14.25           | 8.22              |
| Paseos                      | 4            | 42               | 14.00           | 4.58              |
| Situaciones Especiales      | 3            | 42               | 14.00           | 1.00              |
| Peleas                      | 3            | 40               | 13.33           | 4.51              |
| Fiestas                     | 2            | 24               | 12.00           | 4.24              |
| Animales                    | 5            | 58               | 11.60           | 5.77              |
| Viajes                      | 1            | 11               | 11.00           | -                 |
| Accidentes                  | 9            | 75               | 8.33            | 4.21              |
| Enfermedad                  | 1            | 8                | 8.00            | -                 |
| Sustos                      | 1            | 4                | 4.00            | -                 |
| <b>Total</b>                | <b>40</b>    | <b>489</b>       | <b>12.23</b>    | <b>-</b>          |

<sup>40</sup> En el Anexo 1 se incluyen los temas o macroestructuras semánticas (en términos de van Dijk 1983, pp. 45-47) de cada una de las 40 NASPIN analizadas.

La diferencia más importante que puede detectarse en esta Tabla es la que se da entre los dos temas más frecuentes: accidentes en general y accidentes automovilísticos. Estos últimos favorecen narraciones mucho más largas en promedio (14.25 cláusulas por NASPIN) que los primeros (8.33 cláusulas por narración). El caso de los juegos (que aquí incluye a los juegos en equipo) aumenta a 23.67 pero con una desviación estándar muy grande de 16.44 que nos indica que lo que provoca un promedio tan alto es una de las narraciones que se dispara en tamaño con respecto a las demás. El resto de los temas mantienen un tamaño promedio en sus narraciones más o menos parecido o por lo menos no se disparan excesivamente con respecto a los demás temas (en el caso de enfermedad y sustos se trata de un solo NASPIN lo que no facilita una conclusión más definitiva).

En lo que se refiere a la manera en la que los diferentes temas afectan la estructura narrativa, podemos observar en la Tabla 17 que resulta interesante que los temas más frecuentes son en los que se usa el **patrón que termina en el punto máximo**, mientras que en los menos frecuentes es en los únicos que se utiliza el **patrón cronológico** y la concentración sigue encontrándose en el **patrón clásico**. Esta distribución de los datos podría indicarnos, de alguna manera, que aquellos temas que facilitan la inserción de puntos máximos, ya sea al final o en la parte central de la narración, son también los que provocan con más frecuencia la producción de las narraciones más largas dentro de un solo turno de habla, que fueron las seleccionadas para llevar a cabo el aná-

lisis. Lo cual nos indica que el niño maneja ya el **patrón clásico** como el estructurador de su habla sobre el pasado y el detonante de narraciones más largas. Temas como fiestas, viajes y juegos, que permiten más fácilmente narraciones en las que sólo se describan los acontecimientos uno tras otro, sin un punto central alrededor del cual organizarlos, como sucede en el **patrón cronológico**, serían los menos adecuados para producir las narraciones más largas por parte de los niños. Por otro lado, las **narraciones complejas** también se dan con base en episodios que se organizan alrededor de puntos máximos, ya sea al final o en el centro de la narración, por lo que resultan más frecuentes en los temas que facilitan este tipo de organización.

**TABLA 17**  
**PATRONES NARRATIVOS POR TEMA**

| TEMA                             | FRECUEN-<br>CIA | Patrón<br>Clásico | Patrón<br>Cronológico | Patrón que<br>termina en<br>el punto<br>máximo | Narración<br>compleja |
|----------------------------------|-----------------|-------------------|-----------------------|--|-----------------------|
| Accidentes                       | 9               | 4 44.4%           | -                     | -  | 3 33.3%               |
| Accidentes Au-<br>tomovilísticos | 8               | 6 75%             | -                     | -  | 1 12.5%               |
| Animales                         | 5               | 3 60%             | -                     | -  | 2 40%                 |
| Paseos                           | 4               | 3 75%             | -                     | -  | 1 25%                 |
| Situaciones<br>Especiales        | 3               | 2 67%             | 1 33%                 | -  | -                     |
| Juegos                           | 3               | 1 33.3%           | 1 33.3%               | -  | -                     |
| Peleas                           | 3               | 2 67%             | -                     | -  | 1 33%                 |
| Fiestas                          | 2               | 1 50%             | 1 50%                 | -  | -                     |
| Sustos                           | 1               | 1 100%            | -                     | -  | -                     |
| Enfermedad                       | 1               | 1 100%            | -                     | -  | -                     |
| Viajes                           | 1               | -                 | 1 100%                | -  | -                     |
| <b>TOTAL</b>                     | <b>40</b>       | <b>24</b>         | <b>4</b>              | <b>7</b>                                       | <b>5</b>              |

Este tipo de relación entre tema y estructura narrativa, también fue detectado por Hudson y Shapiro 1991 (pp. 118-119), quienes encontraron, por ejemplo, que el tema de las visitas al doctor permitía obtener narraciones que incluían un mayor número de elementos narrativos (organizados alrededor de puntos máximos y de la solución de problemas) que el tema de los cumpleaños, en el que generalmente se incluían menos elementos narrativos. Estos resultados coinciden con lo que encontré en mi muestra con respecto al tema de las fiestas. De las dos narraciones que analicé que giran alrededor de este tema, una contiene sólo dos elementos de los siete descritos por Labov y Kernan como propios de las narraciones, y la otra contiene cinco. Por otro lado, al comparar las narraciones producidas alrededor de los dos temas más frecuentes en mi muestra, encontré que aquellas que hablan de accidentes automovilísticos se comportan de una manera muy parecida entre sí con respecto al tipo de elementos narrativos que incluyen. Las ocho narraciones presentan una sección de **orientación, complicación de la acción y evaluación**, alrededor del 80% de ellas incluyen **introdutores, resúmenes y resultados** y ninguna tiene **coda**. Las narraciones sobre otro tipo de accidentes, en cambio, no se comportan de una manera tan homogénea. En todas ellas, nueve en total, aparecen **introdutores, orientación y complicación de la acción**, en el 90% de ellas aparece alguna **evaluación**, en el 50% un **resultado** y en el 30% un **resumen** y una **coda**<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> En este caso en particular hay coincidencia en estos dos últimos elementos, es decir, que en aquellas narraciones en las que se incluye un resumen (tres en total) aparece también una coda.



De manera general, se puede decir entonces, que los niños de seis años de esta muestra presentan una preferencia por los temas negativos, tales como accidentes, peleas, enfermedades, etc., así como por aquellos temas que favorecen la organización alrededor de puntos máximos. El primer aspecto ha sido observado también por otros autores (cfr. *supra* p. 148), mientras que el segundo se explica dado que a esta edad el patrón clásico se convierte en el patrón predominante.

## USO DE CONECTIVOS

De acuerdo con Halliday y Hasan (1976 , pp. 226-229), la **conjunción o relación conjuntiva**<sup>42</sup> es la relación semántica que se da entre dos oraciones, de acuerdo con la cual se establece la manera en la que el significado de una oración está sistemáticamente conectado con el de la que le antecede. De acuerdo con ellos, dos oraciones pueden estar conectadas por una relación **aditiva, temporal, causal o adversativa**. Se trataría, entonces, de un fenómeno básicamente semántico, aunque a veces se exprese en forma explícita utilizando algunos elementos léxicos a los que yo llamaré de aquí en adelante **conectivos**.

Halliday y Hasan (pp. 238-239) establecen cuatro tipos básicos de **relaciones conjuntivas** en sus estudios sobre el inglés, que también podemos encontrar en el español:

a.- **Relación conjuntiva aditiva**. En este caso una oración sólo agrega algo a lo señalado en la anterior. Puede expresarse léxicamente con elementos como: "y", "también", "a propósito", etc. Esta relación también puede ser explicativa, como cuando se usa la expresión "en otras palabras".

---

<sup>42</sup> Halliday y Hasan utilizan el término *conjunction* para este tipo de relaciones. Yo prefiero traducirlo como **relación conjuntiva** para evitar confusiones con la categoría gramatical de las **conjunciones**.

b.- **Relación conjuntiva temporal.** Se trata de una relación temporal entre las oraciones que puede ser secuencial ("después", "antes de esto", "luego"), simultánea ("entonces", "en ese momento"), inmediata ("rápidamente", "inmediatamente"), etc. Este tipo de relación entre oraciones es básica en el caso de las narraciones.

c.- **Relación conjuntiva causal.** Cuando existe una relación de causa o de consecuencia entre las oraciones ésta puede ser expresada léxicamente mediante frases o palabras tales como: "porque", "por tal motivo", "por lo tanto", "debido a lo anterior", etc.

d.- **Relación conjuntiva adversativa.** En ella se expresan ideas contrarias entre oraciones, en su totalidad o en parte. Su forma léxica más común puede ser "pero", aunque existen otras como : "por el contrario", "por otro lado", "aun así", etc.

Este fenómeno también se da entre **cláusulas**, aunque con características diferentes debido a las relaciones de jerarquización sintáctica que provoca al interior de las **oraciones**<sup>43</sup>. Es precisamente cuando se da entre **cláusulas** cuando ha sido más estudiado este fenómeno. Los dos primeros tipos de **relación conjuntiva** que describen Halliday y Hasan corresponden a relaciones **hipotácticas** entre **cláusulas** (entre las **principales** y sus **subordi-**

---

<sup>43</sup> Sobre cómo manejé en esta investigación los términos de **oración** y **cláusula** véase *supra* p. 31.

**nadas**), mientras que los dos últimos corresponden a las relaciones **paratácticas** (entre **cláusulas coordinadas**), ambas estudiadas por todo tipo de gramáticas. Al hablar de este tipo de relaciones entre cláusulas habría que agregar a las señaladas por Halliday y Hasan, algunas otras como las **relaciones espaciales**, por ejemplo.

Una gran cantidad de autores que han estudiado las narraciones de los niños han encontrado que el número de **relaciones conjuntivas** o cohesivas en general y de **conectivos** en especial, utilizados por los niños, aumenta con la edad. Entre ellos se puede mencionar a Martin (1983), Romaine (1985), Bennett-Kastor (1986), Barriga Villanueva (1990), Peterson y Dodsworth (1991) y Hudson y Shapiro (1991). Varios de ellos señalan que el **conectivo** que se aprende primero es la **conjunción "y"** y sus equivalentes en cada lengua<sup>44</sup>. También se ha encontrado un aumento considerable en el uso de esta **conjunción** con la edad<sup>45</sup>. Clemente (1984), por ejemplo, señala que la aparición de "y" pasa del .63% al 44.05% de los dos a los seis años, con respecto al uso de otros tipos de elementos cohesivos. Con respecto a los demás **conectivos**, se ha encontrado que desde los tres años los niños ya usan la mayor parte de los **conectivos** (causales, adversativos, temporales, etc.), pero no lo hacen siempre utilizándolos de acuerdo con su significado y función básicos, sino con una serie de funciones

---

<sup>44</sup> Por ejemplo, Bennett-Kastor 1986 y Keclan-Aker, McIngvale y Swank 1987.

<sup>45</sup> Por ejemplo en Clemente 1984, Eisenberg 1985 y Peterson y McCabe 1987.

pragmáticas y estructurales diferentes que han sido estudiadas por Peterson y McCabe en un artículo de 1991. Algunas de las funciones pragmáticas que mencionan estas autoras son las de marcar el inicio o el final de la línea de eventos, la salida o el regreso a la línea temporal de los eventos narrados, o la violación del orden cronológico (pp. 39-40).

De acuerdo con diferentes autores, es hasta los ocho o nueve años que los **conectivos** con funciones semánticas más elaboradas, como pueden ser los causales y condicionales, sólo se manejan totalmente y con más apego a sus significados básicos<sup>46</sup>. De hecho se menciona que se usa y comprende primero la **relación temporal** entre cláusulas que la **relación causal**, y que los **conectivos causales** tienen su origen en palabras que indican referencia espacial y temporal<sup>47</sup>.

En el caso de las 40 narraciones analizadas en esta investigación, los **conectivos** más frecuentes fueron los que aparecen en la Tabla número 18<sup>48</sup>. Como puede observarse, la **conjunción "y"** es la más frecuente (187 veces) y su aparición constituye el 39.79% de todas las incidencias de conectivos. Esta proporción se acerca mucho al 44.05% señalado por Clemente (1984) para la aparición de "y" a los seis años. El **adverbio temporal "luego"** le sigue en

---

<sup>46</sup> Keclan-Aker, McIngvale y Swank 1987. Barriga Villanueva 1990 ya los encuentra utilizados plenamente a los 12 años.

<sup>47</sup> Romaine 1985, pp. 86-87.

<sup>48</sup> Incluyo en esta Tabla las frases "es que" y "para que" ya que no aparecen combinadas con ningún otro **conectivo** y pueden analizarse como una unidad. Sobre la manera en que interpreto "es que" véase *supra* p. 113.

frecuencia aunque a mucha distancia (55 veces). Les sigue la **con-**  
**junción "que"** (32 apariciones). Estos datos se relacionan con los  
resultados que se mencionaron anteriormente sobre los tipos de  
cláusulas subordinadas más frecuentes, que fueron las sustantivas  
de objeto (30.48%), las relativas (17.14%)<sup>49</sup>, las temporales  
(22.86%)<sup>50</sup>, las causales (20%) y las finales (6.67%)<sup>51</sup>.

**TABLA 18**  
**Conectivos más frecuentes**

| Conectivos            | Frecuencia | Porcentaje % |
|-----------------------|------------|--------------|
| "y"                   | 187        | 39.79        |
| "luego"               | 55         | 11.7         |
| "que"                 | 32         | 6.81         |
| "ya"                  | 22         | 4.68         |
| "es que"              | 21         | 4.47         |
| "porque"              | 20         | 4.26         |
| "pero"                | 18         | 3.83         |
| "cuando"              | 17         | 3.62         |
| "entonces"            | 13         | 2.77         |
| "ahí"                 | 7          | 1.49         |
| "para que"            | 6          | 1.28         |
| Otros conecti-<br>vos | 72         | 15.30        |
| Total                 | 470        | 100          |

Los conectivos que aparecen en esta Tabla pueden clasificarse funcionalmente en: aditivos o conjuntivos ("y", "que"), temporales ("luego", "ya", "cuando", "entonces"), causales ("porque", "es que"), finales ("para que"), adversativos ("pero") y locativos ("ahí"). Entre ellos predominan los aditivos o conjuntivos (219), seguidos por los temporales (107).

<sup>49</sup> Estos dos tipos se relacionarían con la frecuencia de "que".

<sup>50</sup> Que se relacionan con la frecuencia de "luego".

<sup>51</sup> Relacionadas con las respectivas frecuencias de "porque" y "para que".

Formalmente podrían clasificarse como: conjunciones ("y", "que", "porque", "pero"), adverbios ("luego", "ya", "cuando", "entonces", "ahí"), frase prepositiva ("para que") y verbo más conjunción ("es que"), predominando las conjunciones (257).

En la Tabla 19 pueden observarse, de manera más detallada los **conectivos** y las combinaciones de **conectivos** más frecuentes. En ella destaca la gran importancia que tiene la combinación "y luego" a esta edad dentro de las narraciones y la gran cantidad de combinaciones en las que participa la conjunción "y".

**TABLA 19**  
**Conectivos y combinaciones de conectivos más frecuentes**

| Conectivos        | Frecuencia | Porcentaje % |
|-------------------|------------|--------------|
| "y"               | 102        | 26.91        |
| "y luego"         | 44         | 11.61        |
| "que"             | 32         | 8.44         |
| "es que"          | 21         | 5.54         |
| "porque"          | 20         | 5.28         |
| "pero"            | 18         | 4.75         |
| "cuando"          | 17         | 4.49         |
| "entonces"        | 9          | 2.38         |
| "ya"              | 9          | 2.38         |
| "y ya"            | 9          | 2.38         |
| "luego"           | 7          | 1.85         |
| "para que"        | 6          | 1.58         |
| "y ahí"           | 5          | 1.32         |
| "y entonces"      | 4          | 1.06         |
| "una vez"         | 4          | 1.06         |
| "nada más<br>que" | 4          | 1.06         |
| "y después"       | 3          | .79          |
| "también"         | 3          | .79          |
| "o"               | 3          | .79          |
| "o sea"           | 3          | .79          |
| "bueno"           | 3          | .79          |
| "como"            | 3          | .79          |
| Otros             | 50         | 13.19        |
| <b>Total</b>      | <b>379</b> | <b>100</b>   |

Aquí habría que destacar, la frase "y ahí" que se presenta con cierta frecuencia, así como otras apariciones del adverbio de lugar "ahí", ya que éstos presentan un comportamiento especial en el corpus. Se trata de un uso temporal del deíctico "ahí", casi siempre dentro de la frase "y ahí". En un primer momento parecería que esta frase señala claramente un lugar, no obstante, varios ejemplos permiten reconocer una posible interpretación temporal, estos ejemplos son los siguientes:

D - No / na'más una vez fue un domingo que se levantó un carro así / luego-luego un señor se quería salir / se fue contra el vidrio / y todo / y nosotros le fuimos a avisar al doctor Gonzá:lez //

I - Ajá //

D - **Y ahí-ahí** le curó //

I - mç::

D - Y tenían que dos (?) voltear el carro así...

(N. 11, E. Priv.)

L - Es que-es que me aburro mucho d' esto (?)

I - ¿En qué?

L - Es que el pastel como: está muy / **y ahí** cuando fue mi fie:sta //

I - Ajá

L - Me embarraron toda de pastel / y estaba...

(N. 26, E. Públ.)



... y mi hermano se subió y le cerró la puerta: / y  
se fue so:lo / hasta el-el policí:a alcanzó a subirse  
le dijo mi mamá / **y ahí** lo / detuvieron a mi herma:no  
/ para que se quedara ahí na' más que viniera mi ma-  
má...

(N. 28, E. Públ.)

... y na' más un día na' más se vino / este Roberto  
y: Chuy / y yo: / en e:l carro de mi mamá //

I - Ajá

C - **Y ahí** po's nos subimos tantito a la casa de: /  
de: / Robe:rto / **y: ahí** juga:mos //

I - Ajá

C - Y pu's (?) nos fuimos a mi ca.sa / juga:mos / y  
después...

(N. 13, E. Priv.)

A - Es que como en (?) / ento:nces // eh: // de eso no  
(?) \_\_ entonces **ahí:** empezaron a discuti:r de que: ella  
estaba sentada mi tía / en un luga:r ...

(N. 16, E. Priv.)

A - Una vez cuando: / cuando dieron (?) a unos niños  
(?) nuestros ci:ntos //

I - Ah:

A - Dieron aquí e:n / la escue:la //

I - Mçmç

A - Que al otro día íbamos a ir / que nos iban a po-  
ner algo (?) así de: ena:nos / de lo de esto de Santa  
Claus //

I - Mçmç: mçmç

A - **Ahí** fue el-el de má:s / el-el chiqui:to / el más  
chapa:rro //

I - Ajá

A - Con un cinto le pe-le pegó a un amigo Ri-que se  
llama Ricardo...

(N. 17, E. Priv.)

Aunque la interpretación temporal de "ahí" en algunos de estos ejemplos es menos clara que en otros, el último sobre todo parece no dejar lugar a dudas de que lo que "ahí" está señalando no es un lugar en el espacio sino, en todo caso, un lugar en la línea del tiempo. La relación entre la referencia espacial y la temporal durante las primeras etapas del desarrollo lingüístico ha sido mencionada por varios autores. Aura Bocaz (1987), por ejemplo, señala, al describir algunos de los principales resultados del Proyecto Translingüístico de Adquisición dirigido por

Slobin en Berkeley, que a los tres años la profusión de marcadores deícticos empleados indica la existencia de "una estrecha interconexión entre la deixis locativa y la marcación de la temporalidad en esta temprana fase del desarrollo narrativo" (p.77). El fenómeno descrito con respecto al comportamiento del deíctico "ahí", podría indicar restos de esta estrecha relación. Esta estrecha relación también ha sido reconocida en distintas lenguas y en su desarrollo diacrónico, en el que con frecuencia hay un paso de la expresión espacial a la temporal<sup>17</sup>.

Como podemos observar en la Tabla 20, el uso temporal del "ahí" se presenta principalmente en los niños de escuelas privadas (7). A pesar de que las diferencias en su uso entre los dos tipos de escuelas no resultaron ser significativas ante la prueba de hipótesis ( $t=1.22$ ), estos resultados permiten sospechar que se trata de un uso posiblemente más propio de un grupo social que de otro. El manejo de una mayor cantidad de datos podría dar más luz sobre este punto, lo mismo que la revisión de lo que sucede con este deíctico en el habla de los adultos de la región.

**TABLA 20**  
**USOS DEL ADVERBIO "AHÍ"**

|              | ESCUELAS<br>PRIVADAS | ESCUELAS<br>PÚBLICAS | TOTAL     |
|--------------|----------------------|----------------------|-----------|
| Locativo     | 5                    | 4                    | 9         |
| Temporal     | 7                    | 2                    | 9         |
| <b>TOTAL</b> | <b>12</b>            | <b>6</b>             | <b>18</b> |

<sup>17</sup> Sobre la relación entre la expresión de las relaciones espaciales y las temporales en distintas lenguas véase, por ejemplo, Closs Traugott 1978.

Resulta interesante la existencia de diferencias mucho más notorias en el uso de los diferentes **conectivos** y sus combinaciones por parte de los niños de los dos tipos de escuelas. En primer lugar destaca el uso de la conjunción "que", el cual resulta más frecuente en las narraciones de los niños de escuelas privadas, con una diferencia significativa al 90% ( $t=1.67$ ). Este comportamiento coincide con la diferencia significativa que también se da con respecto al uso de cláusulas subordinadas relativas<sup>11</sup>.

Otra diferencia significativa se da en la aparición del **conectivo** "porque", que también es más frecuente en las narraciones de los niños de escuelas privadas ( $t=1.84$ , 95%). Esta diferencia no se encontró tan marcada en cambio en el uso de cláusulas subordinadas causales, lo que indica la preferencia en los niños de escuelas públicas, por otros conectivos causales como "es que", que es más frecuente en sus narraciones que en las de los niños de escuelas privadas (12 contra 9), aunque esta diferencia no llega a ser significativa.

Por otro lado, mientras los niños de escuelas privadas prefirieron usar con más frecuencia, de una manera estadísticamente significativa, algunos **conectivos** y sus combinaciones, como "ya" ( $t=1.84$ , 95%), "ya que" ( $t=1.69$ , 95%), "también" ( $t=1.83$ , 95%) y, en menor medida, "donde" ( $t=1.45$ , 90%), sucedió lo mismo, aunque con un grado menor de certeza (del 90%), en el caso de los niños de escuelas públicas con respecto a conectivos como "pues"

---

<sup>11</sup> Cfr. *supra* p. 105.

(t=1.45), "hasta" (t=1.45), y "cuando" (t=1.45) y "a que" (t=1.45).

Con respecto a la proporción de cláusulas que se unen con elementos conectivos léxicos o explícitos, en la Tabla 21 puede observarse que el 74.22% de las cláusulas incluidas en las narraciones utilizan un conectivo explícito para unirse. Se trata de un porcentaje alto, coincidiendo con lo que se señala en la literatura en el sentido de que las narraciones son los textos en los que aparecen la mayor cantidad de conectivos, así como que la cantidad de conectivos, y por tanto su proporción, van aumentando con la edad.

**TABLA 21**

**Proporción de cláusulas con conectivo**

|               | Número de cláusulas | Promedio | Porcentaje |
|---------------|---------------------|----------|------------|
| Sin conectivo | 132                 | 3.3      | 25.78      |
| Con conectivo | 380                 | 9.5      | 74.22      |
| Total         | 512                 | 12.8     | 100        |

Lo que podemos observar en general en el uso de **conectivos** en la muestra es que a esta edad la variedad de **conectivos** empleados ya es algo amplia, pero sigue predominando el uso de la conjunción "y", ya sea sola o acompañando a otros **conectivos**, y de los **conectivos** más comunes sobre los menos extendidos ("pero" más que "aunque", por ejemplo). Tal como podría esperarse, tanto por la edad de los niños como por tratarse de narraciones, los

**conectivos temporales** superan a los **causales**. Finalmente, aparece ya una alta proporción de cláusulas con **conectivos** explícitos.

## REFERENCIA NOMINAL

Las cadenas referenciales que se pueden seguir a lo largo de un texto unen unas oraciones con sus antecesoras y con las que les siguen, aunque no necesariamente con las inmediatamente anteriores o posteriores. Las **anáforas** y **catáforas** a lo largo del texto son ejemplos típicos de partes de estas cadenas. Las primeras son elementos lingüísticos que hacen referencia, o son correferenciales con algún otro elemento que se encuentra antes dentro del mismo texto. Las segundas hacen referencia a elementos que se encuentran después. La forma lingüística básica con la que se expresan estas cadenas referenciales son los pronombres.

A estos dos tipos de referencia Halliday y Hasan (1976, p.33) los consideran como **endóforas**, debido a que hacen referencia a elementos que se encuentran dentro del texto, y los oponen a las **exáforas** cuyos referentes se encuentran fuera del texto, generalmente en el contexto situacional en el que es producido. Algunos deícticos serían ejemplos claros de este tipo de referencia, o bien cualquier tipo de pronombres cuando no tienen ningún antecedente en el texto, sino que hacen referencia a algo que está fuera de él. Cuando se trata de una conversación, algunas veces los deícticos pueden ir acompañados de gestos o, en el caso de los niños, pueden utilizarse para sustituir un vocabulario que

todavía no hayan aprendido o que no recuerden<sup>54</sup>. Ejemplos del primer caso serían los siguientes:

| ...el volante / lo tumbó con su pecho // lo rompió  
| **así** lo tumbó //...

(N. 8, E. Priv.)

| D - Y tenían que dos (?) voltear el carro **así** / se  
| bajó mi papá mi mamá y las cosas rojas que / para que  
| se apaguen porque tenía encendido **así** ...

(N. 11, E. Priv.)

Ejemplos en los que se use un deíctico para sustituir vocabulario desconocido por el niño serían:

| V - Y ya no- ya no le pude cerrar **el d'ese de atrás...**

(N. 1, E. Priv.)

| A - Que al otro día íbamos a ir / que nos iban a po-  
| ner **algo** (?) **así** de: **ena:nos** / de **lo de esto de San-**  
| **ta Claus** //

(N. 17, E. Priv.)

Otro tipo de referencia **exáfora** es la que se realiza mediante el léxico, ya que lo más común es que las palabras que aparecen en el texto hagan referencia a algo que se encuentra fuera de él. Dentro de este tipo de referencia léxica, lo que más se ha

---

<sup>54</sup> Este tipo de uso de los deícticos puede ir disminuyendo con la edad, conforme se adquiera más vocabulario, aunque siempre les costará más trabajo a los niños la inclusión en su producción lingüística de palabras nuevas para ellos. Ver, por ejemplo, Peterson y Dodsworth 1991, quienes estudiaron estos problemas entre los dos y los cuatro años.



estudiado en las narraciones infantiles han sido los nombres y las frases nominales, que han sido estudiados por Peterson y Dodsworth (1991) y Clancy (1992). Los primeros encontraron que la falta de claridad en las frases nominales disminuyó de los 2 a los 4 años, sobre todo las omisiones de los nombres, y Clancy observó que la edad, el contexto discursivo y la importancia de los personajes tuvieron efectos significativos en la elección entre el uso de frases nominales o de su elisión por parte de niños de 4 a 7 años.

Con respecto al manejo de la referencia por parte de los niños de la muestra estudiada aquí, en la Tabla 22 puede observarse que el 60% de los niños (24) manejaron todas sus referencias con claridad, mientras que en el caso del 40% (16) de los niños, éstas se prestaron a algún tipo de confusión. Sin embargo, la diferencia por tipo de escuela es muy pequeña, aunque favorece (por muy poco) en referencias claras a los niños de las escuelas privadas.

**TABLA 22  
REFERENCIAS**

|  | <b>ESCUELAS<br/>PRIVADAS</b> | <b>ESCUELAS<br/>PÚBLICAS</b> | <b>TOTAL</b> |
|--|------------------------------|------------------------------|--------------|
| Referencia clara                                   | 13                           | 11                           | 24           |
| - Poco específica (se aclara con el contexto)      | 6                            | 6                            | 12           |
| Referencia no clara                                | 7                            | 9                            | 16           |
| - Concordancia                                     | 3                            | 4                            | 7            |
| - Confusión de participantes                       | 1                            | 2                            | 3            |
| - No claridad léxica                               | 3                            | 2                            | 5            |
| - Confusión de eventos                             | 2                            | 3                            | 5            |
| - Ref. poco específica (se aclara con el contexto) | 4                            | 4                            | 8            |

Un ejemplo de una narración con referencias claras de un niño de escuela privada sería la siguiente:

C - Sí cuando fui a la pre:sa // este: que atrapé un-  
unos pescaditos y luego me: mi tío me atrapó uno  
gra:nde / uno grandecito //

I - ¿Ajá? ah:

C - Y luego cuando **nos fuimos** en las motos de agua /  
mh: // mi: **nos íbamos** a ir a meter de plano (?) a lo  
hondo pe:ro / mi papá se cayó nada más / luego yo no  
porque me agarré de la mo:to //

I - Ajá

C - de agua y luego mi papá me tira al agua otra vez  
//

I - Ajá

C - y luego que la moto se va de cabeza /

(N. 12, E. Priv.)

En este caso, las cadenas referenciales se siguen fácilmente sin problema: la del niño ("yo"), la del tío ("mi tío"), la del papá ("mi papá") y la de "la moto de agua". Aún la primera persona del plural no causa problemas pues aunque no se aclara todas las personas que incluye (el niño, su papá, su tío y tal vez otras personas que los acompañaron en ese paseo), esto no es indispensable para entender la situación narrada.

Un ejemplo, también de una narración con referencias claras pero de un niño de escuela pública sería el siguiente:

|                     |  |
|---------------------|--|
| <b>Introducción</b> | <p>I - ...Ay pus / pues está bien // ¿y tus papás nunca se han enfermado?<br/> G - No: una vez <b>mi papá</b> /<br/> I - ¿Ajá? ¿qué le pasó?</p>   |
| <b>NASPIN</b>       | <p>G - <b>Se</b> cortó en: con un alambre aquí //<br/> I - Ajá<br/> G - en la mano // y luego ya: / <i>mi: mi mamá</i> fue y / y <b>le</b> hechó <u>una medicina</u> para que <u>se</u> <u>secara</u> (?) / no <u>se le:</u> <u>infecta:ra</u> //<br/> I - Ajá<br/> G - fue y: y <b>se la</b> hechó / y ya: y ya <u>se le</u> (?) cerró y ya /</p> |

(N. 38, E. Públ.)

En este caso también podemos seguir con facilidad las cadenas referenciales del papá ("**mi papá**"), la mamá ("*mi mamá*"), la medicina ("una medicina") y la herida (cuya referencia no parte de una frase nominal como las otras pero se entiende por el contexto).

En el caso de las referencias poco específicas pero que se aclaran con el contexto, la mayoría se trató de pronombres como "nosotros" y "ellos". El primero se refería con frecuencia a 'mi familia y yo' o 'mi equipo y yo'. Tenemos un ejemplo en el siguiente fragmento de los NASPIN de las entrevistas 4 y 10 en los que nunca se especifica quienes forman el "nosotros", pero se puede entender que en el primer caso se trata del niño y su familia y en el segundo del niño y su equipo:

G - Este e:-llegamos y luego-y luego / y luego nos  
dieron una llave para que nos lleven al cua:rto.. .

(N. 4, E. Priv.)

A - Acá // y: voy a entrenar pa-porque a veces tene-  
mos partidos y: / llevamos más ganadas (?) que perdi-  
das en Guadalajara fuimos / y este: // y no: y perdi-  
mos porque: estábamos cansados / luego luego a ju-  
gar...

(N. 9, E. Priv.)

En el caso de los problemas de concordancia, podemos ver en la Tabla 22 que se dieron más en los niños de escuelas públicas (5) que en los de escuelas privadas (3), aunque la diferencia es muy pequeña. En las siete ocasiones en las que apareció este tipo de problemas, cuatro se dan con respecto al número, dos con respecto al género y una con respecto a la persona. Ejemplos de cada uno de estos casos serían los siguientes:

P - Es que / cuando yo iba pasando a la tienda me di-  
ieron que si-que cómo me llamaba yo / dije que me  
llamaba Pe:rla //

I - Ajá

P - dijo me-me-me-le dije // "¿me junto con ustedes?"  
di-dijo que sí: // y-y nos juntamos y así cuando-y  
cuando fue mi fiesta / les dije "las invito a mi  
fie:sta / a ver si van" / y sí jueron //

(N. 25, E. Públ.)

D - Es que: cuando iba camina:ndo después que veo una  
víbora muy rojo (?) //

(N. 27, E. Públ.)

V - y luego se le quebró la calavera //

I - Ah:

V - la calavera /

I - Una calavera / ajá / ajá

V - Y ya no- ya no le pude cerrar el d'ese de atrás  
/ ya no lo pudo cerrar /

I - Mç:

V - ya no lo pudo cerrar /

(N. 1, E. Priv.)

En el primer caso la niña vacila entre la tercera persona del plural ("dijeron", "con **ustedes**", "les dije", "las invito", "van", "jue**ron**") y la tercera del singular ("dijo", "le dije", "dijo"). En el segundo ejemplo el problema se encuentra entre el género femenino de la víbora y el masculino del adjetivo ("rojo"). En el último caso duda entre una primera persona ("pude") y una tercera ("pudo").

Dos ejemplos de narraciones en las que los participantes se confunden serían los siguientes:

J - Es de la calle nada más que lo mordió **el perro**  
// al **conejo** no / al **gato** le mordió la cola /  
(risas de I) porque lo dejé afuera pa que cuidara  
al conejo // y corrió el conejo y se escondió en  
una parte y entons los bus-lo encontramos que mor-  
dió cola al gato para que ya no lo molestara //

I - Ajá

J - No la alcanzó a morder porque: / el gato / digo  
el perro le mordió la cola / y / ya no-ya no pudo  
correr / estaba así así así y así //

I - Ajá

J - rasque y rasque //

(N. 2, E. Priv.)

S - No: // es que íbamos con **una prima** y estaba **ella**  
estaba en la cama de abuelito // y (?) fue con **ella** y  
luego **ella** (?) también y luego movió el sillón /  
luego me caí //

(N. 31, E. Públ.)

En el primer caso, a pesar del uso de un mayor número de frases nominales ("el perro", "el conejo", "el gato") no resulta más claro quién hizo qué, sino todo lo contrario. En el segundo caso no se sabe a ciencia cierta quién "fue con ella" y si acaso existe otra persona a la que haga referencia el pronombre "ella".

Los casos que se presentan en la Tabla 22 como aquellos en los que no hay claridad léxica serían como los siguientes:

A - Que al otro día íbamos a ir / que nos iban a poner **algo (?) así de: ena:nos / de lo de esto de Santa Claus //**

(N. 17, E. Priv.)

D - Y tenían que dos (?) voltear el carro así / se bajó mi papá mi mamá y **las cosas rojas que / para que se apaguen** porque tenía encendido así...

(N. 11, E. Priv.)

En ambos casos el niño, al desconocer o no recordar el nombre del objeto al que quiere hacer referencia, busca explicarlo de la mejor manera utilizando diferentes estrategias como el uso de deícticos, adjetivos, etc.

En el caso de la confusión de los acontecimientos narrados, dos ejemplos serían los siguientes:

P - Es que mira /  
I - Mhmh  
P - Mira iba caminando y mi herm: mi hermanito Ale /  
estaba en la camione:ta //  
I - Mh:mh:  
P - en el asiento de maneja:r //  
I - Mh  
P - le puso (?) la palanca y había dormido (?) mi  
papá entonces y luego: metí el brazo: / en-en la  
barda / y luego alcanzó a venir bien fuerte / enton-  
ces estaba: \_\_\_\_ / (mascullando)  
I - Mhmh  
P - estaba en la barda (?) /

(N. 20, E. Priv.)

R - Sí: una vez / una vez / es que no un-pero está  
le:jos a veces / a veces en la tarde se le hace (?)  
a mi mamá y va con nosotros / y una vez llevamos a  
mi prima Zenda \_\_\_\_ cumplía años y mi mamá era la  
madrina íbamos a llevar a Zenda (?) y ese día tam-  
bién cumplía años yo / y luego / mi hermano enton-  
ces se subió: y era muy largo (?) y ya cuando nos  
íbamos a bajar hasta la última estación / y mi her-  
mano se subió y le cerró la puerta: / y se fue  
so:lo / hasta el-el policí:a alcanzó a subirse le  
dijo mi mamá / y ahí lo / detuvieron a mi herma:no  
para que se quedara ahí namás que viniera mi mamá  
//

(N. 28, E. Públ.)

En el primer caso, los movimientos de cada uno de los perso-  
najes involucrados se confunden y se tiene que echar mano de la  
interpretación para poder imaginar exactamente lo que pasó. Lo



mismo sucede en el segundo caso, en donde no se sabe si estaban arriba del carro del metro ("ya cuando nos íbamos a bajar hasta la última estación") y el hermanito se bajó de ahí, o por el contrario, el hermano se subió solo al metro y éste se cerró antes de que su mamá y los demás pudieran subirse con él ("y mi hermano se subió y le cerró la puerta y se fue solo").

Una diferencia muy interesante que se da entre los dos tipos de escuelas con respecto a las referencias pronominales, es el empleo de la segunda persona. Como puede observarse en la Tabla 23, sólo cuatro niños, todos de las escuelas privadas, usaron la segunda persona para dirigirse a su interlocutor en los textos seleccionados. Tres de ellos se decidieron por el tuteo y sólo uno por el trato más respetuoso del "usted". Estos niños utilizaron la segunda persona generalmente para llamar la atención del interlocutor, por lo que sólo en un caso esta persona se utilizó con un verbo en indicativo pero dentro de una interrogación ("¿ves?" N. 7), en todos los demás casos la segunda persona se utilizó con un imperativo ("mira", "ve lo que tengo aquí", "haga de cuenta que"). Aunque algunos de estas expresiones constituyen casi fórmulas hechas dentro de la conversación (como "mira" o "haga de cuenta"), llama mucho la atención que sólo sean usadas por los niños de escuelas privadas, mostrando una mayor naturalidad para interactuar con adultos<sup>55</sup>. No obstante, ésta podría ser también una característica de un sociolecto de los grupos más al-

---

<sup>55</sup> Esto a pesar de que no hubo cambios en mi manera de interactuar con los niños de ambos tipos de escuelas.

tos en la sociedad regiomontana. Hay que señalar, por ejemplo, que el "haz de cuenta" constituye una frase muy usada por los jóvenes de la clase más acomodada de la ciudad, al grado que se ha llegado a generalizar su uso hasta convertirse en una muletilla que se incluye en contextos que naturalmente no le corresponderían. Este uso de "haz de cuenta" comienza en la actualidad a estigmatizarse y reconocerse como indicador de ciertos grupos sociales muy identificados (estudiantes del Tecnológico de Monterrey o jóvenes de una cierta colonia o grupo social alto, por ejemplo).

**TABLA 23**  
**USOS DE LA SEGUNDA PERSONA**

|              | <b>ESCUELAS<br/>PRIVADAS</b> | <b>ESCUELAS<br/>PÚBLICAS</b> | <b>TOTAL</b> |
|--------------|------------------------------|------------------------------|--------------|
| <i>USTED</i> | 1                            | -                            | 1            |
| <i>TUTEO</i> | 3                            | -                            | 3            |

Con respecto a la manera en la que en general se expresaron las referencias en las narraciones analizadas, hay que señalar que ésta se basó principalmente en las formas verbales y nominales, así como en los conectivos y adverbios (de tiempo y lugar principalmente), sin que esto variara en las narraciones producidas por los niños de los dos tipos de escuelas. Las descripciones en general fueron muy escuetas y basaron su fuerza principalmente en los deícticos e intensificadores del tipo "un chorro", "una botella con agua así", "lo rompió así", etc. Los adjetivos fueron muy escasos, sólo llegaron a constituir el 2.28% del total de pa-

labras empleadas. La mayoría hacen referencia al tamaño: "chiquito", "chaparrito", "grande", "grandote", "largo". Es interesante que el único color que se menciona es el rojo, el cual aparece en tres narraciones diferentes. Recordemos que este color es uno de los colores básicos y prototípicos de la categoría de los colores.

Ahora bien, en lo que se refiere a cómo aparece por primera vez un referente dentro de la narración, en la Tabla 24 se encuentran resumidas las diferentes maneras en las que se introduce por primera vez un referente nominal en las 40 narraciones analizadas. Como puede observarse, el primer lugar lo ocupan las frases nominales, aunque esto no es garantía automáticamente de una mayor claridad en la referencia pues en muchos casos las frases nominales no son muy específicas. Se refieren, por ejemplo, a "un niño", "un señor", "un maestro", "el gato", etc. Por otra parte, predomina también la conjugación verbal como primera aparición de un referente. Ésta, si no es usada apropiadamente, con algún elemento correferencial más claro, puede propiciar confusiones.

**TABLA 24**  
**TIPOS DE INTRODUCCIÓN DE REFERENCIAS NOMINALES**

| <b>CATEGORÍAS</b>    | <b>Total</b> | <b>Media</b> | <b>Desv. Std.</b> |
|----------------------|--------------|--------------|-------------------|
| Conjugación          | 64           | 1.60         | 1.3               |
| Frase Nominal        | 143          | 3.58         | 2.1               |
| Pronombre personal   | 7            | 0.18         | 0.4               |
| Pronombre Dativo     | 10           | 0.25         | 0.4               |
| Pronombre Acusativo  | 14           | 0.35         | 0.6               |
| Pronombre Reflexivo  | 20           | 0.50         | 0.8               |
| Pronombre Indefinido | 7            | 0.18         | 0.5               |
| Adjetivo Posesivo    | 12           | 0.30         | 0.5               |
| <b>Total</b>         | <b>277</b>   | <b>6.93</b>  | <b>2.9</b>        |

Para tener una idea más detallada de las características de las primeras apariciones de los referentes, en especial de los tipos de frases nominales empleados con esta función por los niños, analicé más a fondo los referentes con mayor número de elementos correferenciales dentro de cada narración<sup>56</sup>. Dado que se trataba de narraciones sobre experiencias personales, no es extraño que en 22 casos, el referente con mayor número de elementos correferenciales fuera el mismo niño, que apareciera mediante el uso de la primera persona del singular<sup>57</sup>. En un caso el referente con mayores correfrencias es la primera persona del plural ("nosotros") y en otro el pronombre indefinido "todos". En los demás casos estos referentes con más apariciones se expresan en algún momento por primera vez mediante los siguientes tipos de frases nominales:

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", "una niña", "un señor", "una víbora", "una bicicleta".

---

<sup>56</sup> En los casos en los que dos referentes tuvieran el mismo número de elementos correferenciales y ambos fueran los más altos de la narración, tomé en cuenta a ambos. Esta es la razón por la que aparecen en el análisis más de 40 casos.

<sup>57</sup> De hecho, en 36 narraciones aparece de alguna manera como referente la primera persona del singular, aunque sea sólo como posesivo en una frase como "mi papá". En las otras cuatro narraciones aparece la primera persona del plural, mostrando con esto que se trata de experiencias personales muy cercanas al niño, aunque no en todas ellas haya sido él el participante principal.

3- **Artículo definido + nombre.** Dos casos: "el gato", "la herida".

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".

La cantidad de **frases nominales** del tipo 1 y 6 se explica dado que se trata de narraciones sobre experiencias cercanas al niño y la familia es el ámbito más próximo al niño a esta edad. Las **frases nominales** del tipo 2 son las esperadas al inicio de un relato cuando se presenta por primera vez un referente (cfr. Bamberg 1987, p. 54), lo mismo se aplica a las de tipo 4. Las de tipo 3 y 5 se explican si tomamos en cuenta que la narración se inserta dentro de una conversación en la cual se pueden estar tocando temas relacionados con lo narrado, por lo que no es extraño que estos referentes hayan sido mencionados antes.

En la Tabla 25 puede observarse cómo se dan las primeras apariciones de estos referentes más mencionados en las narraciones. Otra vez encontramos que la **frase nominal** es la forma utilizada con más frecuencia para introducir una referencia. En este caso seis **frases nominales** fueron del tipo 2 de los descritos anteriormente, tres fueron del tipo 1, y el resto fueron del tipo 3, 4, 5 y 6 (una de cada tipo). El segundo lugar para introducir referentes vuelve a ser ocupado por la conjugación verbal, seguida por los diferentes tipos de pronombres y los adjetivos posesivos.

**TABLA 25**  
**TIPOS DE INTRODUCCIÓN DE REFERENCIAS**  
**NOMINALES MÁS MENCIONADAS**

| CATEGORÍAS           | Total     |
|----------------------|-----------|
| Conjugación          | 9         |
| Frase Nominal        | 13        |
| Pronombre Personal   | 5         |
| Pronombre Dativo     | 5         |
| Pronombre Acusativo  | 2         |
| Pronombre Reflexivo  | 5         |
| Pronombre Indefinido | 1         |
| Adjetivo Posesivo    | 4         |
| <b>Total</b>         | <b>44</b> |

En estos mismos referentes que tenían el mayor número apariciones analicé la distancia, en términos de número de cláusulas, que había entre cada uno de los elementos que hacían referencia a ellos a lo largo de las narraciones. En la Tabla 26 aparece el número de veces en que la distancia entre dos de estos elementos consecutivos era de menos de una cláusula, es decir, cuando ambos elementos se encontraban al interior de la misma cláusula, de una cláusula a otra, de dos cláusulas, de tres, de cuatro y así hasta

llegar a ocho cláusulas que fue la distancia más grande entre elementos correferenciales que encontré para estos referentes.

**TABLA 26**  
**DISTANCIA ENTRE ELEMENTOS**  
**CORREFERENCIALES**

| Número de cláusulas | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|------------|------------|
| Cero                | 155        | 36.99      |
| Una                 | 184        | 43.91      |
| Dos                 | 46         | 10.98      |
| Tres                | 18         | 4.30       |
| Cuatro              | 6          | 1.43       |
| Cinco               | 5          | 1.19       |
| Seis                | 3          | .72        |
| Siete               | 1          | .24        |
| Ocho                | 1          | .24        |
| Total               | 419        | 100        |

Como puede observarse, el 43.91% de los elementos están separados unos de otros por una sola cláusula, esto quiere decir que se encuentran en cláusulas contiguas. El 36.99% se encuentran dentro de la misma cláusula. Del resto, dos cláusulas es la distancia más frecuente (10.98%), le sigue tres cláusulas (4.30%), y las demás distancias son menos frecuentes hasta llegar a siete y ocho cláusulas que sólo se dan en un caso cada una. Este comportamiento se expresa también en el promedio de número de cláusulas entre elementos correferenciales para estos casos de referentes con más apariciones que es de .98 cláusulas, es decir, alrededor de una cláusula, como lo muestran los porcentajes de frecuencia. Estos datos no son de extrañar si tomamos en cuenta la edad de los niños y el hecho de que se trata de narraciones incluidas dentro de un solo turno de habla, que tienen un promedio de 12.8 cláusulas por narración.

Llama la atención que, en lo que se refiere a los elementos correferenciales con mayor distancia entre ellos (entre cinco y ocho cláusulas), siempre que se trata de la primera persona singular, el primer elemento puede ser un verbo conjugado o un adjetivo posesivo, pero el segundo elemento siempre es, salvo en una ocasión, el pronombre personal yo. Cuando se trata de una tercera persona, en cambio, el segundo elemento siempre es un verbo conjugado, salvo en un caso en que se trata de una frase nominal con función de objeto directo. Esto parece hablarnos de una diferencia importante que depende del lugar que ocupa el referente en la situación de habla al momento de seleccionar las formas correferenciales que se utilizan de preferencia. Este hecho da pie para estudios posteriores con una mayor cantidad de datos<sup>15</sup>.

Debo señalar, por otro lado, que encontré una diferencia entre las distancias más frecuentes entre elementos correferenciales en las narraciones de los niños de escuelas públicas y privadas. Los niños de escuelas privadas presentan con más frecuencia una distancia de una cláusula entre ellos, mientras que los niños de escuelas públicas presentan más una distancia de tres cláusulas entre estos elementos. Ambas diferencias resultaron significativas estadísticamente ( $t = 1.4$ , 90% y  $t = 2.25$ , 99%, respectivamente). Por otra parte, no encontré ninguna diferencia impor-

---

<sup>15</sup> Michael Bamberg en su trabajo de 1987 sobre el manejo de las referencias nominales en niños alemanes de 3 a 10 años, limita su estudio a las referencias de la tercera persona, esto debido al tipo de narración que utiliza para obtener su corpus. Los datos aquí descritos de mi propio corpus apuntan hacia la necesidad de comparar el manejo referencial de la tercera persona con el de la primera y la segunda.



tante entre los niños de los dos tipos de escuelas con respecto a la manera de introducir los referentes.

Todas estas características muestran el estado en el que se encuentra la expresión referencial de los niños representados en la muestra. Entre ellas encontramos una expresión referencial clara en el 60· de las narraciones, pero todavía referencias con algún tipo de falta de claridad en el 40· de ellas, con algunos problemas de concordancia, confusiones e inexactitudes referenciales. Esto contrasta, sin embargo, con la enorme cantidad de omisiones y ambigüedades nominales que se dan de los 2 a los 4 años tal como lo señalan Peterson y Dodsworth (1991). También encontramos una expresión léxica centrada en formas verbales y nominales, con escaso uso de adverbios, pero sobre todo de adjetivos, lo que nos habla de descripciones sencillas y casi telegráficas que basan su fuerza expresiva, de manera preferente, en otros mecanismos comunicativos descritos en una sección anterior al hablar sobre la evaluación. Una expresión referencial centrada en la primera persona y que con frecuencia no se aventura demasiado más allá de una o dos cláusulas, completa este cuadro descriptivo de la referencialidad nominal en las narraciones de los niños de seis años que conforman mi muestra.

## CONSIDERACIONES FINALES

Mediante una entrevista sociolingüística con 40 niños de seis años de escuelas públicas y privadas de la Ciudad de Monterrey, logré obtener un promedio de 4.43 narraciones por niño, de las cuales el 81.18 (151) se dieron dentro de un solo turno de habla (lo que yo llamo una NASPIN). De entre estas 151 escojí, de cada entrevista, aquella NASPIN que describiera el mayor número de acontecimientos. Las 40 narraciones seleccionadas constituyeron el corpus básico de mi análisis.

A lo largo de esta investigación, caractericé a las 40 narraciones analizadas con respecto a su longitud en términos de cláusulas independientes, número de palabras y número de acontecimientos descritos. Además revisé dos aspectos básicos de la cohesión global y dos de la cohesión lineal de las narraciones. Los aspectos de cohesión global que analicé fueron: su estructura interna y el tema del que trataban. Los dos aspectos básicos para la cohesión lineal que analicé fueron: el uso de conectivos y la referencia nominal.

Los resultados de estos análisis me permiten concluir que a los seis años, los niños regiomontanos enfrentados a una situación comunicativa de entrevista con un extraño que busca obtener habla por parte de ellos, producen, dentro de un mismo turno de

habla, sin ser interrumpidos por preguntas de su interlocutor, narraciones con las siguientes características:

- Una longitud promedio que se puede considerar como intermedia con respecto a las narraciones obtenidas de niños de la misma edad en otros contextos y otras lenguas.
- Una estructura que sigue ya de preferencia un **patrón clásico** (en un 60%), es decir, que se organiza alrededor de un **punto máximo**; que se centra sobre todo en la sección de **complicación de la acción** (a la que se dedica el 37.32% de las cláusulas), siguiéndole en importancia la sección de **orientación** y la de **evaluación**, con muy pocos **resúmenes** y muy escasas **codas** pero numerosos **introdutores** (principalmente "es que" y "una vez"); que dentro de la sección de **orientación** da una proporción importante de información adicional relacionada con los acontecimientos (34.16%) y que da también un número importante de información sobre los acontecimientos en marcha dentro de la situación inicial, los participantes y el tiempo; que inserta información dentro de otras secciones, sobre todo acerca de los participantes, el tiempo y el lugar; y que evalúa con más frecuencia a través de la descripción de acontecimientos.
- Una preferencia por girar alrededor de temas relacionados con acontecimientos negativos tales como accidentes, choques, peleas, enfermedades o animales desagradables. Los temas alrededor de los cuales se producen narraciones más largas son los juegos, sobre

todo en equipo, y los accidentes automovilísticos. Ya a esta edad, los temas más frecuentes son también aquellos que facilitan la organización narrativa alrededor de **puntos máximos**.

- La posibilidad de incluir hasta tres episodios, con su propia estructura interna, relacionados entre sí por un marco común que con frecuencia se presenta al inicio del turno.

- Un uso extendido de una cierta variedad de los **conectivos** más comunes, con un uso todavía muy amplio de la conjunción "y", aunque ya en combinación con otros conectivos. Un uso mayor de **conectivos temporales** que **causales** y una alta proporción de cláusulas con **conectivos** explícitos.

- Una expresión referencial clara en una 60% de las narraciones, pero con algún tipo de falta de claridad en el 40% de ellas, en especial, problemas de concordancia, confusiones e inexactitudes referenciales. Una expresión referencial centrada en la primera persona, con una distancia entre elementos correferenciales de una o dos cláusulas principalmente. Una expresión léxica basada en formas verbales y nominales con pocos adverbios y muy escasos adjetivos, que da como resultado descripciones sencillas que apoyan su fuerza expresiva en repeticiones y elementos enfáticos.

Todas estas características nos muestran un momento en el desarrollo de la habilidad narrativa en el que se manejan ya los elementos básicos de la cohesión textual pero de una manera sen-

cilla y elemental que muestra un primer momento en el camino hacia el perfeccionamiento, reorganización y maduración de estos mecanismos textuales. El manejo casi exclusivo del patrón clásico, la variedad de conectivos empleados, el uso de la subordinación y la cantidad de orientación que se incluye, constituyen los grandes avances narrativos a esta edad, mientras que lo escueto de la información proporcionada, la falta de ubicación referencial que se da por momentos, el centrarse principalmente en el uso de sustantivos muy sencillos y verbos, caracteriza su estadio aún elemental. Se trata de los primeros pasos en la transición entre una orientación lingüística centrada en la oración y otra basada en la totalidad discursiva, tal como lo señalan algunos autores, entre ellos Karmiloff-Smith (1986) y Bamberg (1987)<sup>59</sup>, aunada a un proceso de maduración de su habilidad de manejar las diferentes herramientas lingüísticas con las que cuenta para expresar sus experiencias.

En general, estas características observadas en las narraciones de la muestra, coinciden con lo señalado para niños de esta edad que hablan otras lenguas, aunque con algunas diferencias en aspectos propios de la lengua española, como podrían ser las formas correferenciales expresadas en la conjugación verbal, por ejemplo, o el uso de ciertos conectivos.

---

<sup>59</sup> Aunque este autor discute lo señalado por Karmiloff-Smith y realiza un análisis detallado de la naturaleza zigzagueante de esta transición (de un extremo a otro entre la organización local y global de las funciones de los diversos mecanismos lingüísticos).

Por otra parte, el análisis de las narraciones también me permitió detectar algunas diferencias entre los textos producidos por los niños de cada uno de los dos tipos de escuelas incluidos en la muestra. Las más importantes de estas diferencias fueron las siguientes:

Para empezar tenemos una diferencia que resultó significativa estadísticamente en la preferencia por ciertos temas en las narraciones por parte de los niños de escuelas privadas. Se trata de las narraciones relacionadas con peleas y juegos. Una diferencia en el aspecto de los temas tratados no es de extrañar dadas las diversas circunstancias de vida de unos niños y otros, pero la preferencia del tema de las peleas por parte de los niños de escuelas privadas llama en parte la atención dado que no coincide con lo encontrado en otros lugares, por ejemplo entre los adolescentes de grupos sociales bajos de Nueva York, estudiados por Labov. Esta tendencia podría estar hablando de una característica propia de la edad y de la cultura, social, en general, y escolar, en particular, de la Ciudad, que tendría que ser verificada más ampliamente.

En lo que se refiere a la estructura narrativa, no encontré diferencias entre los dos grupos de niños al interior de los turnos de habla estudiados, pero sí antes y después de ellos. Pude notar que los niños de escuelas públicas tienden a incluir elementos que pueden formar parte de la narración, antes y después del turno en el que desarrollan ésta. Antes del turno incluyen

principalmente **resúmenes** e información que forma parte de la **orientación** y después del turno dan el **resultado** o desenlace de lo narrado. Aunque hay que señalar que esta diferencia no fue comprobada estadísticamente, por falta de suficiente cantidad de datos. En donde sí encontré diferencias estadísticamente significativas fue en ciertos tipos de **orientación** y **evaluación**. Los niños de escuelas privadas, por ejemplo, dieron más información sobre los **participantes**. Por otro lado, mientras los niños de escuelas privadas utilizaron más una **evaluación** basada en describir los **resultados del punto máximo**, los niños de escuelas públicas usaron más una **evaluación** basada en **intensificadores léxicos**. Esto explica en parte, que en las narraciones de los niños de escuelas privadas haya habido más cláusulas dedicadas a la **evaluación** que en las de los niños de escuelas públicas. Todas estas diferencias parecen estarnos hablando de una cierta tendencia por parte de los niños de escuelas privadas a dar más información de manera explícita dentro de su turno sin la intervención del interlocutor.

Por otra parte, encontré que los niños de escuelas privadas usan más la subordinación relativa, lo que se ve reflejado en una mayor aparición del conectivo "que" en las narraciones de estos niños. Otros conectivos que usa con más frecuencia este grupo de niños que el otro son los siguientes: "porque", "ya", "también", "y ahí" (temporal) y "donde". Por su parte, los niños de escuelas públicas usan más los conectivos: "pues", "hasta", "cuando" y "a que". Estas preferencias nos pueden estar hablando de caracterís-

ticas, dialectales, culturales o cognitivas, propias de cada grupo, que deben ser estudiadas más a fondo. Esto se aplicaría también a la tendencia de los niños de escuelas privadas a usar la segunda persona para dirigirse a su interlocutor con más frecuencia que los niños de escuelas públicas.

Encontré además, que los niños de escuelas públicas presentan una distancia de tres cláusulas entre elementos correferenciales, con más frecuencia que los niños de escuelas privadas, mientras que éstos presentan más una distancia de una cláusula entre este tipo de elementos. Al no haber diferencias significativas ni demasiado extensas con respecto a la claridad de las referencias, podemos pensar que los niños de escuelas públicas alejan más los elementos correferenciales que utilizan sin afectar con ello de manera grave la claridad.

Considero que las diferencias detectadas entre las narraciones producidas por niños de estos dos tipos de escuelas pueden servir de base para estudios sociolingüísticos posteriores, sobre todo en este momento en el que los aspectos discursivos y textuales de la variación lingüística están comenzando a desarrollarse. Para este tipo de estudios será de gran importancia la detección de aquellos aspectos que puedan funcionar como posibles variables sociolingüísticas, y uno de los requisitos para ello puede ser, precisamente, su mayor frecuencia de aparición en un grupo social determinado.



El corpus estudiado me permitió entonces, analizar algunas características básicas de las narraciones que se producen a esta edad en nuestra lengua, así como detectar diferencias entre las narraciones producidas por niños de dos tipos de escuelas, asociados a dos grupos sociales distintos. La entrevista sociolingüística permitió obtener narraciones de un tamaño intermedio y, aunque no facilita una situación más informal con los niños, tiene grandes ventajas cuando se trata de recolectar datos comparables sobre el habla de un número importante de hablantes. Seguramente su uso asociado con otras técnicas de obtención de datos completaría el panorama aquí presentado. De hecho, las características de las narraciones obtenidas aquí mediante este tipo de entrevistas deben ser comparadas en el futuro con otras obtenidas en situaciones comunicativas diversas, de preferencia más informales aunque sea con un número menor de niños, para poder comparar y completar este panorama de las narraciones de los niños regiomontanos a esta edad.

Por otra parte, si bien el limitarme a analizar los textos narrativos incluidos por los niños dentro de un solo turno de habla, provocó que las narraciones analizadas fueran más cortas de lo que podrían haber sido, por otro lado permitió que centrara mi atención en aquellas partes de la narración, estructura interna e información incluida, con las que los niños por sí mismos quisieron construir su relato.

El panorama narrativo aquí descrito gira alrededor de cinco aspectos básicos, no obstante, el estudio de la narración no se agota en ellos. Son muchos los aspectos que se han estudiado y se seguirán estudiando alrededor de este tipo de textos. Es esta riqueza la que ha hecho que los estudios sobre la narración aumenten día a día. El análisis del mismo corpus estudiado aquí no se agota con lo discutido hasta ahora. El estudio de la referencia temporal y la caracterización de los acontecimientos narrados, surgen como algunas de las vetas a explorar en el futuro que permitirán profundizar en la naturaleza del desarrollo de la habilidad narrativa.

BIBLIOGRAFÍA

Applebee, A.N., The Child's Concept of Story, Chicago University Press, Chicago, 1978.

Bach, Emmon, "On time, tense, and aspect: An essay in English Metaphysics", en Peter Cole (ed.), Radical Pragmatics, Academic Press, New York, 1981, pp. 63-81.

\_\_\_\_\_, "The algebra of events", Linguistics and Philosophy, 9, (1986), 5-16.

Bamberg, Michael G.W., The Acquisition of Narratives, Mouton de Gruyter, Berlin, 1987.

Barriga Villanueva, Rebeca, "Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil", Tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística Hispánica, El Colegio de México, México, 1990.

Barthes, Roland "Introduction à l'analyse structurale des récits", Communications, 8 (1966), 1-27.

\_\_\_\_\_, et al., Análisis estructural del relato, Tr. B. Dorriots, 4a ed., Premiá, México, 1985.

Bennett-Kastor, Tina L., "Cohesion and predication in child narrative", Journal of Child Language, 13 (1986), 353-370.

Berman, Ruth, "The development of temporality in narrative: A crosslinguistic perspective", Conferencia pronunciada en el simposio sobre Acquisition of Temporal Structures in Discourse, University of Chicago, Chicago, 1986.

\_\_\_\_\_, "On acquiring an (S)VO language: Subjectless sentences in children's Hebrew", Linguistics, 28 (1990), 1135-1166.

\_\_\_\_\_, "Marking of verb transitivity by Hebrew-speaking children", Journal of Child Language, 20 (1993), 641-669.

\_\_\_\_\_, "Developmental perspectives on transitivity: A confluence of ideas", en Y. Levy (ed.), Other Children, other Languages: Issues in the Theory of Language Acquisition, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1994.

\_\_\_\_\_ y D. I. Slobin, Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Development Study, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1994.

Bocaz, Aura, "Comprensión de la estructura narrativa de la gramática de las historias: estudio preliminar", Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 24 (1986), 63-79.

\_\_\_\_\_, "El método Translingüístico en el estudio de la adquisición de la lengua materna: Berkeley Crosslinguistic Acquisition Project", VII Seminario de Investigación y Enseñanza Lingüística, Universidad Católica de Valparaíso, noviembre de 1987, Chile, ms.

Bremond, Claude, "Le message narratif", *Communications*, 4 (1964), 4-32.

Bremond, Claude, "La logique des possibles narratifs", *Communications*, 8 (1966), 60-76.

Brown, Gillian y George Yule, Discourse analysis, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.

Callow, Kathleen, Discourse Considerations in Translating the Word of God, Zondervan, Grand Rapids, 1974.

Carbó, Teresa, "Acerca de la interacción socioverbal en situaciones de entrevista: Un caso de lenguaje infantil", Papeles de la Casa Chata, 1 (1986), 31-44.

Cerutti, Mario (ed.), Monterrey. Siete estudios contemporáneos. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, 1988.

Clancy, Patricia M., "Referential strategies in the narrative of Japanese children", Discourse Processes, 15 (1992), 441-467.

Clemente, Rosa Ana, "Variaciones en el lenguaje espontáneo infantil", en M. Siquán, Estudios de psicología del lenguaje infantil, Pirámide, Madrid, 1984, pp. 119-135.

Cochran, William G., Técnicas de muestreo, tr. A. Sestier Bouclier, CECSA, México, 1980.

Cook-Gumperz, J. y J.L. Green, "A sense of story: Influences on children's story telling ability", en D. Tannen (ed.), Coherence in Spoken and Written Discourse, Ablex, Norwood, N.J., 1984, pp. 201-218.

Coulthard, Malcom, An Introduction to Discourse Analysis, Longman, London, 1979.

Des Raj, Teoría del muestreo, tr. R. R. Reyes Mazzoni, FCE, México, 1980.

Van Dijk, Teun A., Some Aspects of Text Grammars. A study in Theoretical Linguistics and Poetics, Mouton, The Hague, 1972.

- \_\_\_\_\_, "Grammaires textuelles et structures narratives", en C. Chabrol (ed.), Semiotique narrative et textuelle, Larousse, Paris, 1973, pp. 177-207.
- \_\_\_\_\_, "Episodes as units of discourse analysis", en D. Tannen (ed.), Analyzing Discourse Text and Talk, Georgetown University Press, Washington, D.C., 1981, pp. 177-194.
- \_\_\_\_\_, Estructuras y funciones del discurso, tr. M. Gann, 2a ed., Siglo XXI, México, 1983.
- Dines, Elizabeth R., "Variation in discourse-'and stuff like that'", Language in Society, 9 (1980), 13-31.
- Duncan, S. y G. Niederehe, "On signalling that it's your turn to speak", Journal of Experimental Social Psychology, 10 (1974), 234-247.
- Ehrlich, Stéphane y Agnés Florin, Niveaux de compréhension et production d'un recit par des enfants de 3 á 11 ans, CNRS, Paris, 1981.
- Eisenberg, Ann R., "Learning to describe past experiences in conversation", Discourse Processes, 8 (1985), 177-204.
- Erickson, Frederick, "Rhetoric, anecdote, and rhapsody: Coherence strategies in conversation among black american

adolescents", en D. Tannen (ed.), Coherence in Spoken and Written Discourse, Ablex, Norwood, N.J., 1984, pp. 81-153.

Flavell, J. H., Cognitive development, 2a ed., Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1985.

Francois, Frédéric, Eric Esperet y Michel Brossard, "Psycholinguistic analysis of the linguistic coding of a narration given by French children from different social mileux", International Journal of Psycholinguistics, 1980, núm. 3, 21-47.

García Ortega, Roberto, "El área metropolitana de Monterrey (1930-1984). Antecedentes y análisis de su problemática urbana", en Cerutti 1988, pp. 95-151.

Greimas, Algirdas Julien, Sémantique structurale. Recherche de méthode, Larousse, Paris, 1966.

Gülich, Elisabeth y Uta M. Quasthoff, "Narrative analysis", en T. A. van Dijk (ed.), Handbook of Discourse Analysis. T. 2: Dimensions of Discourse, Academic Press, London, 1985, pp. 169-197.

Halliday, M. A. K. y R. Hasan, Cohesion in English, Longman, London, 1976.



Hicks, Deborah, "Genre skills and narrative development in the elementary school years", Linguistics and Education, 2 (1990), 43-73.

\_\_\_\_\_, "Kinds of narrative genre skills among first graders from two communities", en A. McCabe y C. Peterson (eds.), Developing Narrative Structure, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N.J., 1991, pp. 55-87.

Hudson, Judith A. y Lauren R. Shapiro, "From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives", en A. McCabe y C. Peterson (eds.), Developing Narrative Structure, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N.J., 1991, pp. 89-136.

Hunt, K., "A syntactic maturity in school children and adults", Monographs of the Society of Research in Child Development, 35 (1970) (Serial, no. 134).

INEGI, Estados Unidos Mexicanos. Resumen General XI Censo General de Población Vivienda 1990, INEGI, México, 1992a.

\_\_\_\_\_, Nuevo León. Perfil Sociodemográfico. XI Censo General de Población y Vivienda, 1990, INEGI, México, 1992b.

\_\_\_\_\_, XI Censo de Población y Vivienda 1990. Nuevo León. resultados definitivos. T. 1, INEGI, México, 1991.

Jakobson, Roman, Essais de linguistique générale, Editions de Minuit, Paris, 1963.

Jefferson, G., "Side sequences" en Sudnow, D. (ed.), Studies in Social Interaction, The Free Press, New York, 1972.

Jisa, Harriet y Sophie Kern, "Discourse organisation in French children's narratives", en Eve V. Clark (ed.), The Proceedings of the Twenty-sixth Annual Child Language Research Forum, Stanford Linguistics Association, Center for the Study of Language and Information, Stanford, 1995.

Johnson, N. S. y J. M. Mandler, "A tale of two structures: underlying and surface forms in stories", Poetics, 9 (1980), 51-86.

Kemper, S., "The development of narrative skills: explanations and entertainments", en S. Kuczaj (ed.), Discourse Development, Springer Verlag, New York, 1984.

Kernan, Keith T., "Some elements of structure in the narratives of black american children", Paper read at the meeting of the American Anthropological Association, Mexico City, 1974.

\_\_\_\_\_, "Semantic and expressive elaboration in children's narratives", en S. Ervin Tripp y C. Mitchell-

Kernan (eds.), Child Discourse, Academic Press, New York, 1977.

Klecan-Aker, J. S. y D. L. Hedrick, "A study of the syntactic language skills of normal school-age children", Language, Speech and Hearing Services in Schools, 16 (1985), 187-198.

Klecan-Aker, Joan S., Gayelene K. McIngvale y Paul R. Swank, "Stimulus considerations in narrative analysis of normal third grade children", Language and Speech, 30 (1987), 13-24.

Labov, William, Sociolinguistics Patterns, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1972a.

\_\_\_\_\_, "Some principles of linguistics methodology", Language in Society, 1 (1972b), 97-120.

\_\_\_\_\_, "The transformation of experience in narrative syntax", en Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1972c, pp. 354-396.

\_\_\_\_\_, "Field methods of The Project on Linguistic Change and Variation", Language in Use, 1984, 28-53.

- Labov, William y David Fanshel, Therapeutic Discourse  
Psychotherapy Conversation, Academic Press, New York, 1977.
- Labov, William y Joshua Waletzky, "Narrative analysis. Oral  
versions of personal experience", en June Helm MacNeish  
(ed.), Essays on the Verbal and Visual Arts. Proceedings of  
the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological  
Society, University of Washington, Seattle, 1967, pp. 12-44.
- Lastra, Yolanda, Sociolingüística para hispanoamericanos. Una  
introducción, El Colegio de México, México, 1992.
- Lévi-Strauss, Claude, Antropología estructural, EUDEBA, Buenos  
Aires, 1968 [1a ed. en francés: 1958].
- Lévi-Strauss, Claude, "La structure et la forme", Cahiers de  
l'Institut de science économique appliquée, 99 (1960).
- Levin, Jack, Fundamentos de estadística en la investigación  
social, tr. V. del Valle, Harla, México, 1979.
- López Ch., Matías, Estadística elemental para psicólogos, UNAM,  
México, 1958.
- López Morales, Humberto, "La Sociolingüística: visión  
sintética", en Sociolingüística, videocasete 4, Instituto

Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Maestría en Educación, Monterrey, 1996 (grabada en 1993).

Lucariello, Joan, "Canonicity and consciousness in child Narrative", en Bruce K. Britton y A.D. Pellegrini (eds.), Narrative Thought and Narrative Language, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, NJ, 1990, pp. 131-149.

Mandler, J., "A code in the node: The use of a story schema in retrieval", Discourse Processes, 1 (1978), 14-35.

Mandler, J. y M. Goodman, "On the psychological validity of story structure", Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 21 (1982), 507-523.

Mandler, J. y N. Johnson, "Remembrance of things parsed: Story structure and recall", Cognitive Psychology, 9 (1977), 111-151.

McAuliffe, Sheiba, "Toward understanding one another: Second graders' use of gendered language and story styles", The Reading Teacher, 47(1993-94), 302-310.

McCabe, Allyssa y Carole Peterson, "What makes a good story?", Journal of Pshycholinguistic Research, 13 (1984), 457-480.

McCabe, Allyssa y Carole Peterson, "Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill", en A. McCabe y C. Peterson (eds.), Developing Narrative Structure, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N.J., 1991, pp. 217-253.

McCollough, Celeste, Análisis estadístico para la educación y las ciencias sociales, tr. J. M. Castaño, McGraw-Hill, México, 1976.

Menig-Peterson, C., "The modification of communicative behavior in preeschool-aged children as a function of the listener's perspective", Child Development, 46 (1975), 1015-1018.

Menig-Peterson, C. y A. McCabe, "Children's orientation of a listener to the context of their narratives", Developmental Psychology, 14 (1978), 582-592.

Michaels, Sarah, "'Sharing Time': Children's narrative styles and differential access to literacy", Language in Society, 10 (1981), 423-442.

\_\_\_\_\_, "The dismantling of narrative", en A. McCabe y C. Peterson (eds.), Developing Narrative Structure, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N.J., 1991, pp. 303-351.

- Miller, Peggy J. y Linda L. Sperry, "Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience", *Journal of Child Language*, 15 (1988), 293-315.
- Milroy, Lesley, Wei Li and Suzanne Moffatt, "Discourse patterns and fieldwork strategies in urban settings: Some methodological problems for researchers in bilingual communities", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 12 (1991), 287-300.
- Montemayor García, Felipe, Fórmulas de estadística para investigadores, INAH, México, 1973.
- Mourelatos, Alexander P. D., "Events, processes and states", *Linguistics and Philosophy*, 2 (1979), 415-434.
- Nelson, K. (ed.), Narratives from the Crib, Harvard University Press, London, 1989.
- O'Donnell, R., W. Griffin y R. Norris, "Syntax of kindergarten and elementary school children: A transformational analysis", *Research Reports*, 8 (1967), 56-133.
- Pellegrini, A.D., y Lee Galda, "The joint construction of stories by preschool children and experimenter", en Bruce K. Britton y A.D. Pellegrini (eds.), Narrative Thought and

Narrative Language, Lawrence Erlbaum Associates Publishers,  
Hillsdale, NJ, 1990, pp. 113-130.

Peronard Th., Marianne, "Inicios de la comprensión textual", VII  
Seminario de Investigación y Enseñanza de Lingüística,  
Universidad Católica de Valparaíso, Chile, noviembre, 1987,  
ms.

Peterson, Carole, "The who, when and where of early narratives",  
Journal of Child Language, 17 (1990), 433-455.

\_\_\_\_\_ y Pamela Dodsworth, "A longitudinal analysis of  
young children's cohesion and noun specification in  
narratives", Journal of Child Language, 18 (1991), 397-415.

\_\_\_\_\_ y Allyssa McCabe, Development Psycholinguistics.  
Three Ways of Looking at Child's Narrative, Plenum, New  
York, 1983.

\_\_\_\_\_ y Allyssa McCabe, "The connective 'and': do older  
children use it less as they learn other connectives?",  
Journal of Child Language, 14 (1987), 375-381.

\_\_\_\_\_ y Allyssa McCabe, "Linking children's connective  
use and narrative macrostructure", en A. McCabe y C.  
Peterson (eds.), Developing Narrative Structure, Lawrence  
Erlbaum, Hillsdale, N.J., 1991, pp. 29-53.



Preece, Alison, "The range of narrative forms conversationally produced by young children", Journal of Child Language, 14 (1987), 353-373.

Prince, Gerald, Narratology. The Form and Functioning of Narrative, Mouton, New York, 1982.

Propp, Vladimir, Morfología del cuento, tr. M. L. Ortiz, Fundamentos, Madrid, 1971 (1a ed. en ruso: 1928).

Puente Leyva, Jesús, Distribución del ingreso en un área urbana: el caso de Monterrey, Siglo XXI, México, 1969.

Reyes Trigos, Claudia, "Ocho narrativas infantiles", México, 1990, ms.

Rodríguez Alfano, Lidia, "Marginación y crisis: un estudio sociolingüístico", en V. Zúñiga y M. Ribeiro (eds.) La marginación urbana en Monterrey, Facultad de Filosofía y Letras, UANL, Monterrey, 1990.

\_\_\_\_\_, "El funcionamiento del adjetivo en la esquematización argumentativa", en A. S. Gimete-Welsh (ed.) Escritos. Semiótica de la cultura, Universidad Autónoma Benito Juárez, Oaxaca, 1994.

\_\_\_\_\_, "Un mecanismo ideológico en el discurso de dos grupos sociales de Monterrey", en A. Olvera y R. González Maíz (eds.) La nueva historia de Nuevo León, Castillo-UANL, Monterrey, 1995.

Rodríguez, Oralia y Rodney Williamson, "Diferencias sociales en el lenguaje: el caso de niños mexicanos de seis años", en A. M. Gordon y E. Rugg (eds.), Actas del Sexto Congreso Internacional de Hispanistas, celebrado en Toronto del 22 al 26 de agosto de 1977, Universidad de Toronto, Toronto, 1981, pp. 606-610.

Rojas Soriano, Raúl, Guía para realizar investigaciones sociales, 8a ed., UNAM, México, 1985.

Romaine, Suzanne, "Grammar and style in children's narratives", Linguistics, 23 (1985), 83-104.

Rumelhart, D. E., "Notes on a schema for stories", en D.G. Brown y A. Collins (eds.), Representation and Understanding: Studied in Cognitive Sciences, Academic Press, New York, 1975.

\_\_\_\_\_, "Understanding and summarizing brief stories", en D. LaBerge y J. Samuels (eds.), Basic processes in reading: Perception and comprehension, Erlbaum, Hillsdale, N.J., 1977.

- Ryan, Marie-Laure, "Linguistic models in narratology: From structuralism to generative semantics", Semiotics, 28 (1979), 127-155.
- Sacks, Harvey, "On the analysability of stories by children", en J. J. Gumperz y D. Hymes (eds.), Directions in sociolinguistics, Holt, Rinehart y Winston, New York, 1972, pp. 325-345.
- Sacks, Harvey, E. A. Schegloff y G. Jefferson, "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", Language, 50 (1974), 696-735.
- Scollon, R. y S.B.K. Scollon, "Cooking it up and boiling it down: Abstracts in Athabaskan children's story retelling", en D. Tannen (ed.), Coherence in Spoken and Written Discourse, Ablex, Norwood, N.J., 1984, pp. 173-197.
- Signorini, Angela y Ana María Borzone de Manrique, "Incidencia del esquema narrativo en la comprensión y el recuerdo de cuentos", Revista Argentina de Lingüística, 4 (1988), 91-117.
- Simon, J. y Y. Preteur, "Comparison between the evolution of the visual exploration and the narration of a stripp cartoon in children from 6 to 7 years old, from contrasting socio-

economic backgrounds", en, F. Lowenthal, F. Vandamme y J. Cordier (eds.), Language and Language Acquisition, Plenum, New York-London, 1982, pp. 267-271.

Slobin, Dan I. (ed.), The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. T. 3. Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1992.

\_\_\_\_\_, "Crosslinguistic aspects of child language acquisition", Sophia Work Papers in Linguistics, 35 (1994).

Slobin, Dan y Ruth Berman, "Five ways of learning how to talk about events: A crosslinguistic study of children's narratives", Working Papers, Institute of Cognitive Studies, University of California, Berkeley, 1987.

Stein, N. L. y C. G. Glenn, "An analysis of story comprehension in elementary school children", en R. O. Freedle (ed.), New Directions in Discourse Processing, T. 2, Ablex, Norwood, NJ, 1979.

Stein, N. y T. Nezworski, "The effects of organization and instructional set on story memory", Discourse Processes, 1 (1978), 177-194.

Sulzby, Elizabeth y Liliana Barro Zecker, "The oral monologue as a form of emergent reading", en A. McCabe y C. Peterson

(eds.), Developing Narrative Structure, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N.J., 1991, pp. 175-213.

Tesnière, Lucien, Eléments de syntaxe structurale, Klincksieck, Paris, 1959.

Thorndyke, P. W., "Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse", Cognitive Psychology, 9 (1977), 77-110.

Todorov, Tzvetan, Littérature et signification, Larousse, Paris, 1967.

Todorov, Tzvetan, Grammaire du Décaméron, Mouton, Den Haag, 1969.

Todorov, Tzvetan, Poétique de la prose, Seuil, Paris, 1971.

Toolan, Michael J., Narrative. A critical linguistic introduction, Routledge, London-New York, 1988.

Toulmin, Stephen E., The Uses of Argument, Cambridge University Press, London. 1958.

Closs Traugott, Elizabeth, "On the expression of spatio-temporal relations in language", en J. H. Greenberg (ed.), Universals

of Human Language, Stanford University Press, Stanford, 1978, pp. 369-400.

Umiker-Sebeok, D. Jean, "Preschool children's intraconversational narratives", Journal of Child Language, 6 (1979), 91-109.

Vellinga, Menno, "La dinámica del desarrollo capitalista periférico. Crecimiento capitalista y distribución del ingreso en Monterrey", en Cerutti 1988, pp. 21-53.

Watson-Gegeo, Karen Ann y Stephen T. Boggs, "From verbal play to talk story: The role of routines in speech events among hawaiian children", en S. Ervin Tripp y C. Mitchell-Kernan (eds.), Child Discourse, Academic Press, New York, 1977, pp. 67-90.

Westby, C. E., "Development of narrative language abilities", en G. P. Wallach y K. B. Butler, Language Learning Disorders in School-Age Children, Williams y Wilkins, Baltimore, 1984, pp. 103-123.

Wolfson, N., "Speech events and natural speech: some implications for sociolinguistic methodology", Language in Society, 5 (1976), 189-211.

Woods, A., P. Fletcher y A. Hughes, Statistics in Language Studies, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.

Claudia Reyes. 1996.

Yamada, Haru, American and Japanese Business Discourse: a  
Comparison of Interactional Styles, Alex Publishing  
Corporation, Norwood, NJ, 1992.

ANEXOS



ANEXO 1

LISTA DE TEMAS

ESCUELAS PRIVADAS

ESCUELA 1

- N. 1 - El accidente que tuvo y sus consecuencias.
- N. 2 - Cómo su perro mordió a un gato para defender a su conejo.
- N. 3 - Qué pasó cuando jugó a las luchitas con sus vecinos.
- N. 4 - Lo que él y su familia hicieron en Puerto Vallarta.
- N. 5 - Cómo se cayó.
- N. 6 - Cómo lo molesta su hermano.
- N. 7 - Cómo fue que se pegó.
- N. 8 - Cómo chocó su papá.

ESCUELA 2.

N. 9 - Lo que pasó en Guadalajara con el equipo de futbol.

N. 10 - Cómo hicieron para que fueran a recogerlos después de que chocaron.

N. 11 - Lo que pasó cuando vieron un accidente en la carretera.

ESCUELA 3.

N. 12 - Lo que hicieron cuando fueron a la presa.

N. 13 - Lo que hicieron él y sus primos un día que salieron temprano de la escuela.

N. 14 - Cómo ganaron un partido de basketbol gracias a los dos tiros libres.

N. 15 - Lo que pasó en su fiesta de cumpleaños.

N. 16 - Cómo su tía se peleó con los dueños del circo cuando fueron a ver a *Barbie on Ice*.

N. 17 - Cómo se pelearon dos niños.

N. 18 - Cómo fue que dejó de ir al atletismo.

N. 19 - Cómo se raspó dos veces.

N. 20 - Cómo fue que se lastimó el brazo con la camioneta.

#### ESCUELAS PÚBLICAS

##### ESCUELA 4

N. 21 - Lo que pasó un día que su mamá le iba a comprar zapatos.

N. 22 - Cómo le salió sangre dos veces.

N. 23 - Cómo fue que inscribieron en escuelas diferentes a sus hermanos y a ella.

N. 24 - Cómo fue la vez que su papá ya casi chocaba.

N. 25 - Cómo conoció a dos amigas fuera de la escuela.

N. 26 - Lo que pasó en su fiesta de cumpleaños.

N. 27 - Su encuentro con una víbora.

ESCUELA 5

N. 28 - Lo que pasó cuando su hermano se fue solo por error en un vagón del metro.

N. 29 - Cómo fue que se cayó una vez.

N. 30 - Lo que pasó cuando encontraron una araña en su alberquita.

N. 31 - Cómo fue que su prima le pegó con el sillón.

N. 32 - Qué pasó cuando se metieron tres gatos a su casa.

N. 33 - Cómo chocaron una bicicleta y una moto.

ESCUELA 6

N. 34 - Por qué la asustó su prima.

N. 35 - Las veces que se ha sentido más mal.

N. 36 - Cómo atropellaron a un barrendero (zanahoria) y una vez casi chocaron.

N. 37 - Cómo se asustó cuando vio un animal.

N. 38 - Qué pasó cuando se lastimó su papá.

N. 39 - Cómo se cayó de la bici.

N. 40 - Qué pasó cuando chocó su mamá.

ANEXO 2

NARRACIONES ANALIZADAS

DIACRÍTICOS EMPLEADOS :

: = Alargamiento de fonema.

:: = Mayor alargamiento de fonema.

x-x = Corrección sin pausa intermedia.

/ = Pausa.

// = Pausa más larga.

(?) = Duda en la transcripción de la palabra  
inmediatamente anterior.

\_\_\_ = Emisión ininteligible.

.

.

. = Sección de la entrevista que no se incluyó.

' = Saltillo

F = Sexo Femenino

M = Sexo Masculino

ESCUELA 1

NARRACIÓN 1

Esc. Priv./F/Verónica

.

.

.

(I - Oye ¿Y nunca has tenido un accidente en el ca:rrro?  
¿Nunca has chocado?

V - Si'

I - Ah ¿sí?)

1 V - Es que: / pasó un rojo

2 y venía un trailer

3 y no y no como y no alcanzó a frenar /

(I - Ajá)

4 V - y luego se le quebró la calavera //

(I - Ah:)

V - la calavera /

(I - Una calavera / ajá / ajá)

5 V - Y ya no- ya no le pude cerrar el dese de atrás /

6 ya no lo pudo cerrar /

(I - Mh:)

7 V - ya no lo pudo cerrar /

(I - Ajá)

8a V - Y dice mi papá

b que se lo va a pagar otra (?) /

(I - Ajá)

9in V - y no le pagó lo su-

10 y ya lo va a vender este carro /

(I - ¿Ajá?)

11 V - lo:-ese carro lo acaba de vender

12in y luego otra-otra vez lo fue a-

13 otra vez lo va a vende:r

(I - Ajá ah:: mira)

14 V - Nombre ya mi papá vende mu:chos /

15 como unos catorce / carros / vende

(I - ¿Sí?: ¿los compra y los vende?:)

V - Mh

I - Mira:

V - Mire que chistoso ¿verdad?

I - Sí / Así estrenas tú carro siempre

V - Mhmh

I - Carro nuevo: (risas) que padre

V - Nombre como / co-cómo este: // como mi papá yo no  
quiero nuevos porque si no los van / porque-porque están  
quitando los carros nuevos)

.

.

.



NARRACIÓN 2

Esc. Priv./M/Juan Carlos

.  
. .  
.

(I - Ah pues sí // claro //// Oye este: / y a ti te gustan mucho los animales ¿verdad? Porque te regalaron un conejito / ¿Y qué haces con él conejo-con el conejito? ¿Ahí lo tienes todavía?

J - No'

I - ¿Qué pasó?

J - Se lo comieron //

I - ¿Quién se lo comió?!

J - El gato //

I - ¿En serio? / entonces además tienes gato

J - No'

I - No / o es de la calle el gato)

1 J - Es de la calle

2 nada más que lo mordió el perro //

3a al conejo no / al gato le mordió la cola / (risas de I)

b porque lo dejé afuera

c pa que cuidara al conejo //

4 y corrió el conejo

5 y se escondió en una parte

6(i) y entons los bus-

7a lo encontramos

b que mordió cola al gato

c para que ya no lo molestara //

(I - Ajá)

8a J - No la alcanzó a morder

b porque: / el gato / digo el perro le mordió la cola /

c y / ya no-ya no pudo correr /

9 estaba así así así y así //

(I - Ajá)

10 J - rasque

11 y rasque //

(I - Aich // ¿Y qué le pasó?

J - ¿A quién?

I - ¿Se escapó?

J - ¿Quién?

I - El:

J - Conejo

I - El conejo y el gato //

J - No'

I - El conejo no se escapó ¿verdad? y el

J - Sí:

I - ¿Sí?

I - Mh:

J - \_\_\_\_\_ lo tuvo que / ya no se oyó ningún ruido //

I - Mhmh

J - Pero yoí- oí un ruido: y me fui parriba con mi mamá acostar a ver si estaba mi conejo (?)

I - Ajá

J - Pero no / no estaba //

I - Ajá ay: oye / y qué más animales ¿el perro es tuyo?

J - ¿Cuál?

I - El que persiguió al gato /// ¿ese es tuyo?

J - Sí // son de los que crecen bastante ¿cómo se \_\_\_\_\_  
Grandotes // así como ese mira / el de la foto //)

.

.

.

NARRACIÓN 3

Esc. Priv./F/Mayra

.  
. .

(I - ¿Y está bonito por allá? / ¿te gusta? o no//

M - Sí' //

I - ¿Sí? ¿y conoces a tus vecinos?

M - Sí //

I - ¿Juegas con ellos? // ¿a qué?)

1in M - Eh:: uno:: / uno así chaparrito / y su hermano  
grandote me dijo \_\_\_ mi hermanita-

2 íbamos a jugar a las luchitas

3a mi hermanita me dijo

b "ponle ganas"

F1 y el-y el hermanito del niño

4 "le ganas" //

5a y a:l \_\_\_ / y entonces y el chiquillo dijo

b "no yo te gano"

6 y dije

F2 "a ver" /

7a y le hice

b "ándale"

8 y se cayó /

9 y le dije

F3 "¿no que no?" //

10 le dije //

(I - Ay y le ganaste ¿y estaba más grande que tú?

M - Eh:: / ¿cuál?

I - ¿Le ganaste no?

M - Sí //

I - Eh: / ¿y a él- al que le ganaste era más grande  
que tú?

M - No más chiquillo / chiquillo sí //

I - Ah:

M - Un poquillo más grande que mi hermanita //

I - Ah: oye este ¿Y por qué se pelearon?

M - Eh es que dijo "vamos a jugar a las luchitas" el chiquillo //

I - Ah por las luchas

M - entonces para qué decía //

I - Pus sí pa qué dice ¿verdad?

M - Sí //

I - (risas) híjole // ¿Y qué más haces con tus vecinos?)

.

.

.

NARRACIÓN 4

Esc. Priv./M/Gerardo

.  
. .  
.

(I - Bueno ¿me quieres platicar de-de qué hicieron en en Puerto Vallarta?

G - Sí'

I - Bueno a ver platicame)

1 G - Este e:-llegamos

2a y luego-y luego / y luego nos dieron una llave

b para que nos lleven al cua:rto //

(I - Ajá)

3 G - y luego y luego comimos //

4(i) y-y luego es-

5 no juimos a la alberca al ma:r /

6 y luego nos metimos al hote:l /

F1 y luego / y y nomás

7 y: luego // no me acuerdo /

8a ya no me acuerdo

b con lo que hice /

9 no ya no me acuerdo //

(I - ¿No? este ¿y había juegos en el hotel?

G - ¿Juegos? No //

I - ¿No? ¿Estaba bonito el hotel?

G - Sí /

I - ¿Te gustó?

G - (gesto).

I - ¿Y el viaje qué tal? ¿Muy largo?

G - No muy largo no muy / chiquito y muy largo /

I - A ver ¿en qué se fueron? ¿en avión?

G - En avión /

I - ¿Y qué tal el avión? A ver platicame ¿te gustó?

G - Sí /

I - ¿Qué tal era? ¿Por qué te gustó?

G - Porque / porque vi de abajo la ventanilla vi de  
aba:jo//

I - Ajá

G - arriba (?) / la ventanilla /

I - ¿ Y no te dio miedo?

G - No:

I - ¿No?

G - No:

I - ¿No te dio miedo?

G - No:

I - Ay qué bueno / este te gustó mucho // oye ¿y alguna vez  
te has asustado así muchísimo?)

.  
.  
.

NARRACIÓN 5

Esc. Priv./M/Carlos Alberto

.  
. .

(I - Ah: // y te gusta más acá /// pero ya viste que te caiste de las escaleras // ¿y cómo fue que te caiste?

C - Porque iba corriendo //

I - Ah: / con razón /// y de muy alto te caiste o no // ¿no?'

**F1** C - No

**1in** nomás me caí en un / me-

**2** namás iba pasando la escalera

**3** y luego me caí

**4** me raspé

**F2** y ya //

(I - ¿Y está más-está muy lejos de aquí tu casa?

C - No tan lejos / pero sí está lejos //

I - Bueno pues entonces muchas gracias por haberme ayudado ¿sí?

FIN)

NARRACIÓN 6

Esc. Priv./M/Derek Gerardo

.  
. .

(I - Ah: / pero / ahorita tienes seis //

D - Sí //

I - Ah.

D - Sí //

I - Oye este: / y

D - los problemas que me han pasado //

I - ¿Qué te ha pasado?)

1 D - Mi hermano me da unas patada:s //

2 está más grande que yo: //

(I - ¿Sí?)

3 D - S-me da unas patadas juga:ndo /

4 es que-y luego yo iba / baja:ndo //

5 y luego me aventó

6 y luego me rodé

7 y luego me pegué aquí //

8 ¿ves?

9 ve lo que tengo aquí //

(I - Ajá)

10 D - En la mañana fui //

11 y luego este // este estaba yo haciendo la tarea /

12 y luego este mh // este mi hermano agarró mis libros /

13 y luego los-los-los tiró /

14 y luego yo los agarré /

15 estaba haciendo yo solo la tarea /

16a y luego este él / él me-él me dijo este /

b "hermano discúlpame /

c ya no lo vuelvo a hacer" //

(I - Ah: / ¿y entonces cuántos hermanos tienes?

D - Uno //)



NARRACIÓN 7

Esc. Priv./M/Jonatán

.  
. .

(I - ¿Oye y nun-nunca te has lastimado tú?

J - No / pero sí me he caído y me he pega:do / aquí sí

I - ¿Sí?¿muy fuerte?

J - Casi casi.

I - ¿Por qué?)

**1 J - Ira**

**2 es que un día yo y mis primos estábamos jugando futbo:l**

**3 y yo me iba a esconde:r**

**4 y pácatelas que me pegué: / este: / en / en: un fierro.**

(I - En un fierro: //

J - Sí: me pegué //

I - ¿Y qué te pasó?

J - Mh-me pegué aquí //

I - ¿No te salió sa:ngre?

J - No: // no: //

I - Ah es que el fierro es un bo\_\_\_ (?)

J - Es que onde salía el agua: / ahí /

I - Ajá

J - me pegué //

I - Ajá

J - No estaba abierta ni na:da

I - Ajá

J - no más que (?) me pegué.

I - Oye qué bien // no: // oye este: / y platicame / pero  
platicame que este: // ¿qué más te ha pasa:do? // alguna  
ve:z ¿te gustan los animales? //

J - (Gesto afirmativo)

I - ¿Qué animales te gustan?)

.  
.

NARRACIÓN 8

Esc. Priv./F/Tere de Jesús

.

.

.

(I - Mh // a ver a ver este: y dime / ¿y nunca han chocado  
ustedes?)

F1 T - No /

F2 namás mi hermano //

1 bueno mi papá una vez chocó //

(I - Ajá)

2 T - Y andaba borracho: //

3 chocó con un poste /

4 pero era de madera

5 y no se hizo nada el poster: //

(I - Ajá)

6 T - y este el volante lo-como la camioneta no era de él

7a era de mi tío //

(I - Ajá)

b T - de mi tío que-que está en Victoria //

(I - Ajá)

8a T - (completando respuesta previa sobre primos) Ah y  
tengo:: una prima

b que se llama Ceci en Victoria

9 es / es la hija de él //

8a y otra Coquito / otra Irene y otro / un primo

c que se llama Hiciro (?) //

(I - Ajá)

10 T - Y chocó-

11 ah: y este y chocó

12 y entonces este / con la ma (?) - el volante / lo tumbó con  
su pecho //

13 lo rompió así

14 lo tumbó //

(I - A:y / ¿y no le pasó nada?)

T - No // se sangró y llegó bien noche como a veces llega  
bien noche /

I - Ajá

T - Borracho pero ahorita ya no se ha emborrachado //

I - ¿No ya no?

T - No //

I - Ah qué bueno //

T - y-y luego le quiero decir que no tome //

I - ¿No quieres decirle? / ¿nunca?

T - Sí / sí le digo / pero no me hace caso //

I - Ah: // no pus no porque le hace daño ¿no?

T - Y el doctor le dijo que como para curar la vecino  
(?) le dijo // ay ya // le dijo que // que este / que no:-  
que no tomara // que no tomara //

I - Ajá

T - que no tomara y: y: no le hizo caso al doctor //

I - Ajá // híjole / pues sí está mal ¿no?

T - ¿Le cierro? / ¿la puerta?

I - Sí si quieres ciérrala /// a ver / y este: / entonces /  
chocó tu papá / pero que bueno que no se lastimó : //

T - N:o

I - Mhmh

T - Bueno yo tenía una este se me había perdido pero el lo  
tenía aquí: y no eso no

I - ¿Éste?

T - Sí es de una versión de kinder / aquí estaba el  
kinder)

.  
. .  
.

ESCUELA 2

NARRACIÓN 9

Esc. Priv./M/José Angel

.  
. .

(I - Ajá // entonces en la tarde juegas con Peter o: o:  
juegas / Nintendo ¿o qué juegas? ¿o: qué)

1 A - En la-no: pero a veces en las tardes me entreno (?)//

2 por ejemplo mañana voy al entrenamiento

3a aquí voy a venir con: / un maestro

b que él está aquí /

(I - Ajá)

F1 A - Acá //

4a y: voy a entrenar

b pa-porque a veces tenemos partidos

c y: / llevamos más ganadas (?) que perdidas

5 en Guadalajara fuimos /

6a y este: // y no: y perdimos

b porque: estábamos cansados /

F2 luego luego a jugar //

(I - Ajá)

7 A - estábamos cansados

8a yo me dormí con / un niño

b que se llama Gerardo //

(I - Ajá)

9a A - y: y: / de venida me dormí con / un niño

b que se llama Sel (?) del sal-del salón 13

c porque / los de mi entrenamiento son los del 11 //

(I - Ajá)

10 A - a veces / algunos son del 11 los del // 12 //

(I - Ajá)

F3 A - y los del 13 //

(I - Sí ah:)

11a A - porque hay un portero // el portero mío /

b cua-cuando jugamos contra el Irlandés /

c ya la había agarrado //  
(I - Ajá)

c' A - el portero /

12 así ya la había agarrado /

13 luego el: / un Irlandés le petió (?)

14 y: le patió

15 y: lo fue gol-

16a no fue gol /

b solamente porque ya lo tenía agarrado el portero //(

(I - Ah:)

17 A - y luego // Guillermo: ya le iba a meter el gol // 18 el  
portero se barrió /

19 y no la alcanzó a parar /

20 y ya llegó el Irlandés /

21 fue a agarrarla

22 y se la llevó //

(I - Ajá)

23 A - y-y no fue gol //

24 y empatamos /

25a y vamos a jugar contra el Irlandés

b no sé cuando //

(I - Ay oye pues entonces qué bueno ¿no? son muy buenos  
en-eres muy bueno para el-bueno tu equipo es muy bueno  
para el futbol / ¿y te gusta mucho? ¿o no? // ¿aunque  
tengas que venir a entrenar en la tarde? ¿no te da  
flojera?

A - nonh...)

.

.

.

NARRACIÓN 10

Esc. Priv./M/Sergio Alejandro

.  
. .

(I - Oye este: / ¿y a ustedes nunca les ha tocado un choque? ¿Que hayan chocado...

S - ¿Choque? Sí la camioneta donde me vengo para acá //

I - ¿Ah sí?

S - el lunes / chocamos.

I - ¿Qué pasó?

S - Na:da // unos niños sí se raspa:ron //

I - ¿No? / ¿por qué?

S - Por- porque iba-iba el carro no hizo alto y choca:ron //

I - Ajá

S - y por eso //

I - Ah: / ¿Y a tí no te pasó nada?

S - Nada / yo lo vi que no iba a hacer alto venía bien recio / me cogí y pas / chocaron //

I - ¿Y te diste cuenta de que-de que iba a chocar?

S - Sí: //

I - Ah: que bien / ¿Y entonces llegaron más tarde a la escue:la / o qué pasó?

S - No no fui / no-no pudo llevarme ya la camioneta //

I - ¿Ah no?

S - Nadie //

I - No: pues imagínate / ya me imagino el relajo que ha de haber sido ¿no:?

S - Si' //

I - ¿Qué hicieron? ¿los llevaron a su casa otra ve:z / o qué?

S - Si nos llevaron a la casa otra ve:z //

I - ¿Pero con la misma camione:ta?)

**F1 S - No**

1a es que: este: / lun: ahí estaba cerquita una casa  
b donde chocamos /  
2 y: una y una niña este: // este le habló-  
3in es que esa ni-  
4a e-el señor  
b que va manejando  
a' es abuelito de esa ni:ña //(  
(I - Ajá)  
5 S - y este / esa niña- ahí estaba una casa  
6a y luego le preguntó  
b que si le prestaba el teléfono  
7 y le habló a su papá: //  
(I - Ajá)  
8 S - y luego vino  
9a y ya nos recogió en su carro / en su camioneta  
b que él tiene /  
10 en su - también tiene una camione:ta //  
(I - Ajá / ah: ¿y así fue como los pudieron llevar a su casa?  
S - Ajá  
I - Y entons no pudiste \_\_\_\_\_  
S - porque ya era muy ta:rde.  
I - Sí pues sí / ya me imagino / ¿qué pasó? ¿llegó la policía o: ...  
S - Llegó la-la ambulancia y la cruz roja //  
I - Ih:: ¿Por qué:?  
S - Porque unas niñas sí se golpea:ron / una se raspó todo e:sto //  
I - ¿Cómo?  
S - ¿eh? / Es que iba así y con los picos de los asientos / hay unos piquitos / este se fue fua:: se fue raspando //  
I - Híjole ¿Y se la llevaron al hospital o qué?  
S - Sí se la llevaron a /  
I - ¿En serio? Entonces no se rasparon más\_\_ quedito sino que se rasparon mucho //  
S - Sí: //

- I - Ay qué feo ¿Y tú te asustaste?  
S - Sí' //  
I - ¿Sí?  
S - Sí:  
I - ¿Qué pensaste?  
S - Este que: que-que íbamos a chocar //  
I - Ah: pero no pasó nada / en realidad //  
S - (gesto)  
I - Ay: que bueno //  
S - Fueron más niñas-fueron más niñas los-las que no se hicieron nada que las que sí se hicieron //  
I - Claro / pues sí // Y además este / te fuiste a tu casa //  
S - Ajá  
I - Ya no tuviste que venir a la escuela //  
S - Pues sí /  
I - ¿Y qué hiciste en tu casa?  
S - Este: / jugué con mis hermanos me dormí un rati:to / y ya / y luego- y luego co- y luego ya comí: / y luego como a las cuatro nos fuimos con mi abuelita  
I - Ajá  
S - Por eso //  
I - Oye ¿y tu tienes Nintendo?  
S - Sí:  
I - ¿También te gusta eso  
S - Sí  
I - Ah:)  
. . .



NARRACIÓN 11

Esc. Priv./M/Daniel Alejandro

.  
. .

(I - Oye este / ¿y cuando han ido al rancho no les ha tocado chocar en la carretera?

D - No: //

I - ¿No? ¿Nunca les ha pasado nada?

D - No //

I - ¿Y- y no has visto un choque // feo?

D - N:o //

I - ¿No te ha tocado ver?)

F1 D - No /

F2 **namás una vez**

1a **fue un domingo**

b **que se levantó un carro así //**

2 **luego-luego un señor se quería salir //**

3 **se fue contra el vidrio / y todo //**

4 **y nosotros le fuimos a avisar al doctor González //**

(I - Ajá //)

5 D - Y ahí-ahí le curó //

(I - mh::)

6 D - Y tenían que dos (?) voltear el carro así //

7a **se bajó mi papá mi mamá y las cosas rojas**

b **que / para que se apaguen**

c **porque tenía encendido así**

8 **y: lo apagamos primero con agua**

9a **luego fuimos por:: / por**

b **los que se ponen aquí: / payule /**

c **de lo que se usa aquí toda la cara //**

(I - ¿Porque salió mucho humo?

D - Sí //

I - Como extinguidores de apagar /

D - Sí //

I - Andale / Oye pues entonces sí estuvo duro el choque  
¿verdad?

D - Si \_\_\_\_ y luego el otro de ca\_\_ así salió y luego el  
otro se quedó así //

I - Oye y este/ y: // ¿y no te asustaste cuando viste el  
choque así?

D - Sí / i-íbamos con nuestros- con nuestra muchacha / y  
ella se quedó con nosotros y el chiquito también iba en un  
portabebé //

I - Ay sí estaba muy chiquito / Entonces eso fue hace  
poquito //

D - Sí //

I - Oye este: ¿y a qué se dedica tu papá?

D - Es licenciado //)

.

.

.

ESCUELA 3

NARRACIÓN 12

Esc. Priv./M/Carlos Alberto

.

.

.

(I - ¿Y te gusta jugar con ellos? // ah qué bien / oye este: ¿y no hay algo así que me quieras contar / algo que te haya pasado así muy interesante:?)

C - Mh:

I - ¿Que te hayas divertido mucho?)

F1 C - Sí

1a cuando fui a la pre:sa // este:

b que atrapé un-unos pescaditos

2 y luego me: mi tío me atrapó uno grande / uno grandecito //

(I - ¿Ajá? ah:)

3a C - Y luego

b cuando nos fuimos en las motos de agua /

a' mh: // mi: nos íbamos a ir a meter de plano (?) a lo hondo

4 pe:ro / mi papá se cayó nada más /

F2 luego yo no

5b porque me agarré de la mo:to //

(I - Ajá)

b' C - de agua

6 y luego mi papá me tira al agua otra vez //

(I - Ajá)

7 C - y luego que la moto se va de cabeza /

(I - Ay oye (risas) // o sea que te la pasas en el agua //

(risas) ay ha de ser bien padre ¿no? andar ahí en la moto /

C - Se te mete el agua a la nariz /

I - ¿Ah sí? ay (risas) // ay qué padre / ¿y luego no te da miedo cuando te caes? ¿o qué haces o qué? te quedas quietecito o: cómo le haces / a ver /

C - Mh: nos tiene / así tapado así / no estaba vie:ndo /

I - Ajá

C - Y me tapé la nariz y luego que pu:m

I - Ajá

C- Y luego-y luego-y luego que: y luego que / que con la  
moto de agua me acerqué un poquito //

I - Ajá

C - y luego que me / que me aviento y luego-y luego que ya  
no caigo con / que-que namás tocan mis / que: / que ya veo /  
que está-que ya no estaba ho:ndo //

I - Ajá

C - Estaba así: baji:to y luego que le hago pu:m y luego que  
caigo con los pies /

I - Ah que te podías parar / ¿y-y ya te quedas ahí esperando  
que llegue tu papá? / por tí / que te recoja ¿sí?

C - Ya vamos en la moto /

I - Ajá / ¿y estaba muy lejos de la orilla donde te caes //  
donde te has caído? de la orilla de-sí ¿no?

C- Tá muy lejos /

I - Ay:

C - Tiene que ser un poquito lejos porque si no / porque si  
no: este: // te puedes pega:r //

I - Sí ¿y tú traes tu propia moto?

C - No: mis tíos me la prestan //

I - Ah: / pero tú andas solito / ahí manejando

C - manejando con mi papá atrás / y luego que venían olas /  
y luego que una moto /

I - Ajá)

.  
. .  
.

NARRACIÓN 13

Esc. Priv./M/Carlos

.  
. .  
.

(I - Ajá / ah pos está bien / ay oye / ¿y: no hay algo así que me quieras contar / algo así muy interesante que te haya pasado? / ¿que te hayas divertido mu:cho o así? // un día así que te hayas divertido mucho //)

F1 C - Sí: /

F2 e:l otro día /

F3 e:ste / un: / un: viernes o: un: / un día /

(I - Mhmh)

1a C - Pero / pero: / mh /que /

b cuando era la salida a las doce /

c cuando era el día de las maestras /

(I - Mhmh)

d C - Ahí / cuando salíamos a las do:ce /

(I - Sí)

a' C - Este: / pos / se iban a ir tres niñas ahí /

2a pero como / un ni:ño / más chiquito

b que está en ter-tercer año (?) /

c no sé dónde /

a' pe-pero sí tiene en éste (?) /

3 o sea que tengo tres primos //

4a pero uno ya-ya no se puede venir aquí

b porque / está: / en el otro de allá //

(I - Ajá)

5 C - No se puede venir /

6 pero: los otros sí / se pueden venir /

7 y namás un día namás se vino / este Roberto y: Chuy / y yo:

/ en e:l carro de mi mamá //

(I - Ajá)

8 C - Y ahí pos nos subimos tantito a la casa de: / de: /

Robe:rto /

- 9 y: ahí juga:mos //  
(I - Ajá)
- 10 C - Y pus (?) nos fuimos a mi ca.sa /  
11 juga:mos /  
12 y después ya: / se iban a ir a la casa / de ellos /  
13 y-y yo también me fui: //  
(I - Ajá)
- 14 C - Y-y después de / nos venimos a mi ca:sa //  
(I - Ajá)
- 15 C - Y después este ya se / se fue / este Chuy /  
16 y: y ya íbamos a cena:r /  
17 y pero yo no cené //  
(I - ¿No:?)
- 18 C - Estaba jugando en las maquinitas co:n mi primo Chuy  
19 pero no / fue Robe:rto //  
20 pero al otro día namás / fueron mis primos /  
21 era:n / Nancy: y: Robe:rto //  
(I - Ajá)
- 22 C - Roberto / e-es el: / el mediano /  
(I - Ajá)
- 23 C - Y Nancy es la más gra:nde /  
24 y Hortencia es la más chiquita //  
25 y yo soy el más chiquito //  
(I - Ah: // ¿y entons te divertiste mucho porque fueron  
tus primos / a juga:r / contigo?  
¿sí? // ay // el tren // oye / ¿y cómo te hiciste eso?  
¿eh?\_\_\_\_  
C - Porque: me caí y me raspé /)  
. . .

NARRACIÓN 14

Esc. Priv./M/Humberto René

.

.

.

(H - Lo que más me gusta (del basquet) / es porque // porque  
puedes da:r dos tiros libres no como / en el fut donde na  
más uno /

I - Ajá ah: // ¿eso es lo que más te gusta?)

**F1 H - Sí**

**1a porque / una vez gana:mos //**

(I - Ajá)

**b H - porque: // ganamos por dos tiros /**

**c por-por-porque en el / porque nos hicieron faul**

**2a y luego / y luego ganamos**

**b porque metimos las dos cana:stas //**

(I - Ajá // ah: ¿por los tiros extra?)

H - Sí /

I - Por: los tiros libres // ah: por eso te gusta // ja  
está bien // oye este: ¿y qué-y qué más haces en las tardes?  
¿tienes alguna: clase-otra clase que tomes?)

.

.

.

NARRACIÓN 15

Esc. Priv./M/Guillermo

.

.

.

(I - Oye / ¿tú tienes seis años?

M - Sí

I - ¿Y: los cumpliste hace mucho? cumpliste seis años // ¿te acuerdas de tu fiesta? / ¿te hicieron fiesta? / ¿sí:?

¿y qué tal estuvo?

M - Muy bien /

I - ¿Sí?

M - Sí

I - Este ¿y qué hubo o qué:?)

1 M - Hubo piña:ta /

(I - Sí)

2 M - Y: me regalaron muchas co:sas /

(I - Sí)

3 M - Jugué con mis amigos y mis pri:mos //

(I - Ajá)

4 M - Tambié:n / este: mi hermanita andaba jugando conmi:go /

5 jugamos /

6 abrí los regalos //

7 y luego jugué con-otra vez con mi hermana y con mis

ami:gos//

(I - Ajá)

8 M - Y luego andábamos / jugando: a un juego //

9 y luego nos fuimos a jugar a mi superninte:ndo //

(I - Ah: // oye ¿entonces estuviste muy contento? ¿fueron muchos de tus amigos?

M - Sí

I - Oye este: ¿y tú cuántos hermanos tienes?

M - U:no)

.



NARRACIÓN 16

Esc. Priv./M/Arturo

.  
. .  
.

(I - Mhmh // ¿y: y fueron a ayudarla alguien? tu-tu papá: ¿o  
quién fue a ayudarla? ¿o ella sola? ella sola a)

F1 A - No

1 mi mamá fue a ver //

2 ah y además: s / un: un día que fuimos a Cueva de Leo:ne:s

(?) ver Barbie on Ice (?) /

(I - Ajá)

2' A - Con mi:s // mi / con mis amigos /

(I - Con tus amigos ajá /)

2'' A - Bueno con mi prima Perla (?) este:

(I - ¿Con tu qué.? ja no /)

F2 A - Es que como en (?) / ento:nces // eh: // de eso no

3a (?) \_\_ entonces ahí: empezaron a discuti:r

b de que: ella estaba sentada mi tía / en un luga:r //

(I - Ajá)

4a A - Y ahí estaba otra señora

b que era del-del cir:co //

5 ah y (?) empezaron a discuti:r los otr-los señores de ahí /

los (?) -los otros dueños con mi tía (?) /

(I - Ajá // ah:)

6a A - Y les tuvo que pagar má:s /

b porque: / haga de cuenta

c que aquí hay unas sillas un espacio para caminar y otras  
sillas

d acá van los menos costantes (?)

e se sentaron acá

f y tuvo que pagar má:s //

(I - Mh::mh / ¿y por eso era la discusión? // mhmh mh: está  
grueso / y-y: se armó un lío //

A - Sí'i ya va (?) "no que yo no estaba aquí" dice mi tía y así //

I - ¿Oye y tú qué pensaste? te dio pe:na o: / o decías

"no: está bien está bien" / ¿o qué hacías? /

A - \_\_\_\_\_ todo para mí /

I - \_\_\_\_\_ ¿y te gustó Barbie / on Ice? / yo no lo ví /

¿estuvo bonito o qué? // ¿sí:?? /

A - Hay unos que no le gustan porque les gusta más la pelea así /

I - Claro // ¿y a tí te gusta o te gusta más la pelea?

A - Mh: no me gusta la pelea /)

.

.

NARRACIÓN 17

Esc. Priv./M/Alvaro Alejandro

.

.

.

(I - ¿Poquito? / con-no juegas mucho con ellas-mucho ¿o sí?

A - No:

I - ¿Porque son más grandes que tú? ¿o por qué? // ah: // ¿y con los de aquí de la escuela cómo te llevas?

A - Bien /

I - ¿Bien? // este: ¿y no se pelean / aquí? / ¿te llevas bien con ellos?

A - Pue:s sí pero algunos se pelean / mucho //

I - ¿Sí? / ¿tú no? // ¿y-y te ha tocado ver así una pelea / fuerte? //

A - (Gesto afirmativo)

I - ¿Sí? / ¿cuándo eh? ¿cómo fue?)

1 A - Una vez cuando: / cuando dieron (?) a unos niños (?) nuestros cintos //

(I - Ah:)

2 A - Dieron aquí e:n / la escuela //

(I - Mhmh)

3a A - Que al otro día íbamos a ir /

b que nos iban a poner algo (?) así de: ena:nos / de lo de esto de Santa Claus //

(I - Mhmh: mhmh)

4 A - Ahí fue el-el de má:s / el-el chiqui:to / el más chapa:rro //

(I - Ajá)

5a A - Con un cinto le pe-le pegó a un amigo

b Ri-que se llama Ricardo /

(I - Mhmh)

F1 A - Bien chiflado //

6 también hay uno-unos bien chiflados

F2 y Ricardo ya no //

(I - Ajá)

7 A - le pegaron después (?) /

(I - Ih le pegó ¿y qué después? ¿eh?

A - Le salió sangre (?) / luego // pus e-pus empezó a llover  
Ricardo y: / el profesor regañó al chaparri:to //

I - Ah: // ¿y ése ha sido el peo-peor pleito que has visto  
aquí en la escuela? // me contaron que una vez

A - Ah no /)

.

.

.

NARRACIÓN 18

Esc. Priv./M/Roberto Gabriel

.  
. .  
.

(I - No / ah: / bueno / está bien // oye ¿y estás en alguno de los equipos de aquí de la escuela de:?)

R - Ah: ¿de qué?

I - Pus de futbol o de: deportes /

R - ¿En las tardes?

I - Ajá

R - No / antes también estaba en atletismo / primero estuve en futbol luego en basketbol y luego en atletismo / y ya me salí de los tres / y ya no estoy en ninguno /

I - ¿No:? ¿y por qué ya no estás?)

F1 R - No

1a porque / mi mamá me: / me dijo

b "¿quieres volver a ir a:l / al-al atletismo en abril?"

2 le dije

F2 "sí" /

3a o: o

b me preguntó

a' "¿o no quieres /

c ¿o quieres seguir ahí? /

d quieres ir hasta abril" /

4a le dije

F3 "hasta abril"

F4 y luego

5 "¿o: o quieres ya no ir nunca?"

F5 "bueno" /

6a dije

b "bueno entons ya no quiero ir nunca" /

(I - Ajá)

7 R - Y ya no fui nu:nca /

8in pero en la tarde voy /

**9    estoy en Tai Kuan Do //**

(I - Ah: / entons prefieres el Tai Kuan Do /

R - S1

I - ¿Te gusta más?

R - S1

I - ¿S1? / ¿por qué te gusta tanto / el Tai Kuan Do?)

.

.

.

NARRACIÓN 19

Esc. Priv./M/Luis Eduardo

.

.

.

(I - ¿Y ya? ah: // pero ya se-ya está bien / ya se curó  
¿verdad? ah: qué bueno // qué bueno oye // oye este: //  
hay alguna otra cosa que me quieras contar? ¿de tus amigos o  
de:?

L - Sí:

I - A ver cuéntame /)

1in L - Es que-es que era //

2in o sea andábamos con //

3in es que: mi papá: / andaba

4 o sea // o sea / con mis amigos andábamos corrie:ndo

(I - Sí)

5 L - entonces // o sea andábamos jugando futbol //

6 entonces / entonces me caí /

7 entons me levanté /

8 pero no me hice nada del go:lpe //

(I - Ajá)

9 L - Solamente (?) fue un raspó:n /

(I - Ah:)

10 L - Y: y me y seguimos juga:ndo /

(I - Ah:)

11 L - yo ya no jugué (?) /

12 ah: y ahora aye:r / después de este día ayer // mi papá  
andaba pinta:ndo /

13a yo

b cuando di el primer paso (?) /

a' me caí me raspé //

14 to-toda esta parte me raspé: //

(I - Ah: mira /)

? L - \_\_\_\_ hacia (?) la rodilla /

(I - Ajá // ¿y qué pasó? ¿qué hiciste? ¿te / curaron o qué?

L - No

I - ¿No? ¿nada?

L - \_\_\_\_\_

I - Pero no te salió sangre ni nada ¿no verdad?

L - No me salió sangre /

I - Bue:no / ¿y te duele?

L - No:

I - No ya no ¿verdad? // bue:no /

L - Ya se me quitó (?) /

I - Bue:no // ay oye pues muy bien / oye me contaste muchas cosas muy padres muchas gracias...

FIN)



NARRACIÓN 20

Esc. Priv./M/Patricio

.  
. .  
.

(I - ...oye: este: y: / ¿alguna otra cosa que me quieras platica:r? / que te haya pasado / últimamente o así /

P - Este: / cuando: / me corté el brazo /

I - Ay sí: ¿qué te pasó?)

1 P - Es que mira /

(I - Mhmh)

2 P - Mira

3 iba caminando

4 y mi herm: mi hermanito Ale / estaba en la camione:ta //

(I - Mh:mh:)

P - en el asiento de maneja:r //

(I - Mh)

5 P - le puso (?) la palanca

6 y había dormido (?) mi papá

7 entonces y luego: metí el brazo: / en-en la barda /

8 y luego alcanzó a venir bien fuerte /

9in entonces estaba: \_\_\_\_ / (mascullando)

(I - Mhmh)

10 P - \_\_\_\_\_ estaba en la barda (?) /

(I - ¿Mh:mh:? // ¿sí de veras? // ¿y-y qué pasó? ¿te llevaron al hospital o qué?

P - Sí me llevaron al hospital y me parece / que me cosieron

I - ¿Qué te pusieron?

P - Me cosieron /

I - Ah te cosieron /

P - Mhmh

I - Ay oye ¿cuántas puntadas te pusieron? un montón ¿no?

P - Yo no vi:

I - No viste /

- P - No
- I - te cosieron
- P - Me pusieron como doce: o veinte /
- I - Mhmh / y luego te las quitaron ¿verdad?
- P - Sí
- I - Luego te las quitan para que: / ¿y te dolieron mucho?
- P - Este: no o sea es que el / porque me durmieron //
- I - Mh: // te durmieron / mhmh // y después / cuando ya te despertaste ¿te dolía o no?
- P - No'
- I - ¿No?
- P - Na más vi (?) me-me dan miedo /
- I - Te daba miedo /
- P - No fiu (?)
- I - (risas) pero ya no pasó nada ya: / ya no te duele / no te duele ya // pues sí estuvo duro ¿verdad? ¿te salió mucha sangre?
- P - Es que: / es que se me rompió el puño /
- I - Sh ay:
- P - Mira / desde la muñeca todo esto / hasta aquí //
- I - Ajá
- P - Se me quebró / el hueso //
- I - También el hueso /
- P - También (?)
- I - Lo traías: / con un: cabestrillo con / con yeso te pusieron también // ¿sí? te pusieron un cabes-o sea traías así el- el brazo ¿o cómo?
- P - Sí / así lo tenía /
- I - Mh:
- P - Y este \_\_\_ puesto aquí /
- I - Mhmh // ay oye / pero que bueno que no te pasó nada grave que ya estás bien // y ya lo puedes mover todo bien ¿no? // y eso cuando fue ¿eh?
- P - No ps no (?) ya no me acuerdo //
- I - ¿No?
- P - Hace mucho ps

I - No es

P - fue como hace tres años

I - ¿Sí? no estabas en esta escuela // ¿o sí?

P - Sí sí estaba /

I - Estabas en el kinder / ¿o qué?

P - E-estaba en el kinder / estaba en tercero de kinder

I - Ajá // ah // sí // pero nada más / pero este: / entonces  
sí debe haber sido hace como: como dos años algo así /

P - Como dos años o tres /

I - Dos o tres / ajá:

P - O medio /

I - Mhmh muy bien // ay oye / no pus sí estuvo grave esa vez  
eh: // te has de -te has de haber asustado ¿no? // ¿y eso

es lo más grave que te ha pasado?

P - ¿Qué? (?) ///

I - El

P - Sí

I - Sí ¿verdad? // ¿y a-y a tus papás o a tus hermanos / les  
ha pasado algún accidente o así?)

.  
.  
.

ESCUELA 4

NARRACIÓN 21

Esc. Públ./F/Adriana

.  
. .

(I - ¿Nunca has visto que choquen por aquí? // ¿y-y a dónde / van cuando no están aquí? // ¿salen a pasear a algún lado?

A - No // ahí nos quedamos en la casa // pero si está mi mamá y a veces nos lleva a un lado / ya veces no //

I - ¿Y a dónde las lleva? por ejemplo //

**1a A - Pues**

**b cuando me (?) va a comprar zapatos**

**a' nos lle:va // a las dos //**

(I - Ajá)

**2a A - Hace mucho**

**b que me iba a comprar unos zapato:s bla:ncos //**

(I - Sí)

**3 A - y este: // me los compraron /**

**4 pero mi hermanita también quiso /**

**5 y a ella // su:s-sus amigas de mi mamá le dan zapa:tos / y así ro:pa /**

**6 y otro día le trajeron zapatos y ropa /**

**7 mi mamá le trajo (?) //**

**8 y: a mí: no me trajeron nada //**

(I - ¿Por qué?

A - No sé:

I - (risa) ah: // ¿y a dónde más las lleva?)

.  
. .

NARRACIÓN 22

Esc. Públ./M/Jonathan Guadalupe

.

.

.

(I - Ah: qué bueno // qué bueno // oye / y este)

F1 J - no

F2 **namás que: mis hermanas /**

**1 y son luchadoras //**

2in **namás que una vez / uh no: // me aventó acá los:**

**3 así me pegué //**

**4 así / me sacó sangre //**

(I - Ah:)

5a J - **Es que ya estoy empezando /**

**b a que me salgan los dientes //**

6in **un amigo mío me sacó: el:**

**7 un amigo mío / me-me sacó sangre de acá //**

(I - Ajá)

8 J - **me-me tumbó el diente //**

**9 y luego me saqué (?) sangre de acá**

10in **y me trajeron /**

**11 me trajeron una-una botella con agua así**

**12 y me la tomé /**

F3 **luego el popote**

**13 y todavía tenía //**

F4 **luego otra vez**

F5 **otra así (?) /**

**14 y ya no tenía //**

(I - Ah: qué bueno // pero dices que ya te están  
saliendo los dientes otra vez //

J - Sí

I - Ah: pus está bien (?) qué bueno // pues así pasa a  
veces ¿verdad? con los amigos

J - Sí

I - Sin querer te los tumban // por estar jugando //

J - Sí

I - ¿Verdad? eso es muy común // pero: no te dolio mucho ¿o sí?

J - Sí me dolio mucho //

I - Pues sí sí duele un poquito:to pero:

J - Sí //

I - Bueno

J - Pe-pero me aquanto un po-poquito //

I - Pues sí: (risas) // oyes // oye entonces tu: / ¿tus papás te llevan a las tiendas?

J - Si')

NARRACIÓN 23

Esc. Públ./F/Nera Judith

.  
. .  
.

(I - A ver¿y tú por dónde vives más o menos?

N - Vivo por acá es que estoy con mi abuelita porque:  
allá en mi casa no había cupo y mi mamá estaba buscando  
cupo para meterme allá //

I - Ajá

N - Pero por mientras me tiene aquí: //

I - Ah: no había cupo en la escuela //

N - Si //

I - Entons te mandó para acá //

N - Si //

I - Para que pudieras venir a la escuela ah: / entonces  
este no ves a tus - bueno tu hermanita también está aquí ¿no?)

**F1 N - No:**

**1 es que ella primero nació**

**2 era más grande //**

(I - Ajá //)

**F2 N - Y-y y luego yo**

**F3 y luego mi hermanito //**

(I - Ajá //)

**3 N - Y- Y este: y mi hermana no está aquí /**

**4 estaba**

**5 pero estaba aquí en el kinder //**

(I - Ajá //)

**6 N - Pero estaba en este de acá: //**

(I - Ajá //)

**7 N - y ella no estaba aquí:**

**8 a mi hermanito si lo van a poner en el kinder en el otro //**

(I - Ajá //)

N - el de mi ca:sa /

**9 pero: e:ste a mí no me pusieron a-a-aquí en el kinder /**

**10 me pusieron en el de allá de mi casa //**

(I - Ajá //)

11a N - Y-y este cuando salí

b ya tenía seis años //

(I - Ajá //)

12 N - Y mis amigas siempre jugaban en el kinder //

(I - Ajá // oye: / pero entonces este:: // tu hermana y tu  
hermanito están allá en tu casa //

N - Sí'

I - Oye ¿y esta muy lejos donde viven / ellos?

N - Vivimos en Monterrey //

I - ¿En Monterrey?

N - Pero ahora me voy / me voy los viernes //

I - Ah: te vas los viernes y allá pasas los fines de semana  
/ con tu:s / con tu familia con tus hermanos /

N - Sí //)

.

.

.



NARRACIÓN 24

Esc. Públ./M/José

.

.

.

(I - ¡Híjole! // ¿Y tú viste o qué? ¿Qué andabas haciendo por allá?

A - Es que fui a un cine //

I - Ah: ajá / y te tocó ver el choque //

1 A - Mi papá ya por mero chocaba también //

(I - ¿Qué:?)

2 A - Mi papá ya por mero choca:ba //

(I - ¿En se:rio? ¿Por qué?)

3 A - Sa:be

4 más es que estaba volteado pacá //

(I - ¿Qué?)

5in A - Mi papá estaba volteado pa-

6 m-estaba mirando un carro

7 y ay (risa) y que le mete el freno (risa)

8 me pegué en la chompa (?) //

(I - Ah (risa) ¿en serio? ¿te pegaste?

A - Sí:

I - Que mala o:nda / oye: ¿y tu papá te lleva a pasear?

A - (Gesto afirmativo)

I - ¿A dónde te lleva?

A - A Juárez: //

.

.

.

NARRACIÓN 25

Esc. Públ./F/Perla Cecilia

.  
. .

(I - Ah: // oye este: / y a-y invitaste a compañeras  
tuyas de la escuela o a

P - Sí invit-invité a: a una-una niña que está ahí y a otra  
// vinieron //

I - Ajá // ah:

P - y vinieron (?) / y vinieron otras dos niña:s //

I - ¿Sí?

P - Sí //

I - ¿Que no son de la escuela?

P - No de a-son-eran otras niñas que están en otra  
escue:la //

I - Ajá // ¿y tú cómo las conociste?)

1a P - Es que /

b cuando yo iba pasando a la tienda

a' me dijeron

c que si-que cómo me llamaba yo /

2a dije

b que me llamaba Pe:rla //

(I - Ajá)

3in P - dijo

4a me-me-me-le dije //

b "¿me junto con ustedes?"

5 di-dijo

F1 que sí: //

6 y-y nos juntamos

7a y así

b cuando-y cuando fue mi fiesta /

a' les dije

b "las invito a mi fie:sta /

c a ver si van" /

**8 y sí fueron //**

(I - Ah ja // ¿son vecinas tuyas?¿de por donde tú vives?¿o dónde?

P - No son / no no son nada / no son son amigas namás mías pero son vecinas porque ya / viven acá: en la esquina //

I - Ah: bueno // ¿y: de por donde tu vives / también tienes amigas? ¿otras vecinas? que también te llevas con ellas ¿o no?

P - No //)

.

.

.

NARRACIÓN 26

Esc. Públ./F/Lorena

- .
- .
- .
- (I - Cuando fue tu cumpleaños todavía no estaba la niña //  
no ¿verdad? / ah:)
- 1 L - Y ya también le / voy a cumplir los otros //
- (I - Ajá)
- 2a L - Y luego / dijo mi papá
- b "no te vamos a hacer fie:sta //
- c porque / matamos mucho por el dinero o:" //
- 3 dijo
- F1 que no //
- (I - Ajá)
- 4 L - Es que-es que me aburro mucho desto (?)
- (I - ¿En qué?)
- 5 L - Es que el pastel como: está muy /
- 6a y ahí
- b cuando fue mi fie:sta //
- (I - Ajá)
- a' L - Me embarraron toda de pastel /
- 7 y estaba así / como un payaso yo /
- 8 nombre me quité todo /
- 9 me eché agua //
- (I - Ay que)
- 10 L - Luego todos se pelearon
- 11in y e:echaban destas de \_\_\_\_\_
- (I - ja)
- 12 L - me los quitaba yo //
- (I - jaja / ay que vaciado / pues que divertido ¿no?
- L - Sí
- I - Oye que fue: no

L - Nombre estaban bañándome de agua (?) todos íbamos para el cuarto

I - ja // corriendo allí andaban

L - Sí

I - Ya me imagino // qué bárbara Lorena // oye Lorena pus muchas gracias por contarme todas estas co:sas // ya te vas ir-te vas a ir a trabajar con la maestra / ya casi va a terminar la clase ¿verdad? // gracias

FIN)

NARRACIÓN 27

Esc. Públ./M/Diego Alan

.  
. .

(I - ¿La víbora? / ¿y dónde has visto víboras?

D - En el cerro //

I - ¿En el cerro? // ¿por dónde?)

**1a** D - Es que:

**b** cuando iba camina:ndo

**a'** después que veo una víbora muy rojo (?) //

(I - Ajá)

**F1** D - y: ya /

**2a** es que

**b** como estaba como un huevo /

**a'** se salió /

**3a** y entonces le dije a mi papá

**b** que había una víbora ahí //

(I - Ajá)

**4** D - Entons mordió aquí (?)

(I - ¿La víbora? / ¿a quién mordió?

D - A mí (?)

I - Ah: ¿a tí?

D - y al bebé //

I - ¿Eh?

D - Al bebé //

I - ¿Cómo?

D - Sí al bebé

I - ¿Al bebé? / ¿también?

D - Sí

I - ¿Pero era venenosa o no? // A:y: oye ¿y qué hicieron?

D - La mató //

I - ¿Quién la mató? //

D - Mi papá //

I - ¿Y cómo la mató?

D - Así /// con un cuchillo //

I - Ay que teo ¿no? ¿a poco no? ay no // oye este / ¿y te  
asustaste esa vez o no?

D - A ver si (?)

I - ¿Sí? ¿y qué pensaste cuando te mordió la-la víbora?

D - Yo pensé que me iban a poner una inyección (?) //

I - ¿Un-y eso? // ¿qué te iban a poner una inyección? //

ah: ¿y no te la pusieron?

D - mh: sí //

I - ¿Sí te pusieron? // ¿y a tu hermanito también?

D - No porque: / él no estaba //

I - Ah: // ah: // ¿pero no dices que a él también lo mordió  
la víbora?

D - No // pero a él no le dieron piquete //

I - ¿No? // Ay fíjate // a lo mejor lo mordió meno:s ¿no?

// Ah: / oye / e:ste / ¿y ahorita que llegues a tu casa qué  
vas a hacer?

D - Hacer la tarea //

.  
.  
.

ESCUELA 5

NARRACIÓN 28

Esc. Públ./F/Rebecca

.  
. .  
. . .

(I - Está bien // tú te vas con tu hermano ¿verdad?

R - Sí

I - ¿O con tu mamá?)

**F1 R - Sí:**

**F2 una vez /**

**F3 una vez /**

**1 es que no un-pero está le:jos a veces /**

**2 a veces en la tarde se le hace (?) a mi mamá**

**3 y va con nosotros /**

**4 y una vez llevamos a mi prima Zenda \_\_\_\_**

**5 cumplía a:ños**

**6 y mi mamá era la madrina**

**7 íbamos a llevar a Zenda (?)**

**8 y ese día también cumplía años yo /**

**9 y luego / mi hermano entonces se subió:**

**10 y era muy largo (?)**

**11a y ya cuando nos íbamos a bajar hasta la última  
estación /**

**b y mi hermano se subió**

**12 y le cerró la puerta: /**

**13 y se fue so:lo /**

**14 hasta el-el policí:a alcanzó a subirse**

**15 le dijo mi mamá /**

**16a y ahí lo / detuvieron a mi herma:no /**

**b para que se quedara ahí**

**c namás que viniera mi mamá //**

(I - mh / y ahí / ¿tu mamá lo alcanzó?

R - Sí:

I - Y ya //



R - en el otro metro que pasó //

I - Pus sí

R - Y ya se bajó en la última estación adonde ella iba a ir //

I - Aja oye / ¿y iba muy lleno el metro? ¿había mucha gente?

R - No: / estaba solo casi //

I - ¿Sí?

R - Mi hermano decía "ay yo sentía bien pa:dre" // yo sí lloré: //

I - ¿Tú? // ¿te asustaste? // pus sí

R - y luego me decía mi prima (?) "ay qué pena Rebeca al cabo que lo vocea:a " (?) y luego digo "si fuera tu hermana si fuera tu hermana" y empezó a llorar //

I - (risas) Pus sí // no oye está / difícil // pero ya ves como luego luego lo encontra:ron / ¿verdad? oye: pues está bien //

R - Luego tiene salón de belleza //

I - ¿Quién? tu ma

R - Mi mamá)

NARRACIÓN 29

Esc. Públ./F/Silvia Margarita

.  
. .

(I - Ah: / ¿nada más eso? // ah: / ¿y nunca has tenido ningún accidente? // ¿de que te hayas caído o algo así?

S - Sí en la escue-iba corriendo y me caí namás que ya se me cayeron los \_\_\_\_ los padres:

I - Oye de veras ¿y cómo fue que te caíste?

S - Iba corriendo / jugando con mis amigas / y entons me pegué con un niño //

I - Se te atravesó un niño // choca:ste)

**F1 S - Sí**

**1in pero / pero / eso no fue /**

**2 es que estaba jugando con una amiga mía /**

(I - Ja)

**S - A la cuerda //**

(I - Ajá)

**3 S - Iba corriendo /**

**4 entonces topé con la cuerda**

**5 y me caí //**

(I - Ajá)

**6a S - Y: es (?) por eso**

**b me hice eso //**

(I - Ah: // te caíste en las dos rodillas /¿y dónde más te pegaste? ¿nada más ahí?

S - Sí:

I - ¿Y qué hicieron cuando te caíste?

S - Me: me echaron petró:leo //

I - ¿Ajá?

S - con un algodón y luego me lo quita:ron / y me pusieron dos / dos tra:pos // y me los quité //

I - Ajá

S - Y nada más eso //

I - Ah: / mhmh / Ah: ¿y te dolió mucho?

S - Sí:

I - ¿Y te asustaste o no ? // ¿por que?

(?) S - Porque me estaban echando e:l / petróleo y no / y no  
me ardía mucho //

I - Ah te ardía:a // oye qué mala onda // ¿y eso es lo-  
lo-lo peor que te / que te has lastimado?

S - Sí

I - ¿Y a tu hermana / nunca le ha pasado nada?)

.

.

.

NARRACIÓN 30

Esc. Públ./F/Ma. de los Angeles

.  
. .  
.

(I - Mh:: ¿Y- Y qué otra? ¿Y: ésa es la vez que te has asustado más? ¿no te ha pasado otra cosa que te haya asustado?

A - (Gesto).

I - ¿Sí:? // ¿Qué?

A - Co::n una araña //

I - ¿Una araña?

A - (Gesto)

I - ¿Qué pasó / con la araña?)

1a A - Estaba yo en una alberca mía /

b que tenemos de bloques //

(I - Ajá)

2 A - luego así como que se paran arañas //

3 mi hermana Bety y yo estábamos en medio / en el-en el agua

4 luego que se mete una: /

(I - Ajá)

5 A - Y nos asustamos

6 y nos vamos corriendo

7a y le digo

b "mamá::" /

a' a mi mamá //

(I - Ajá)

b'in A - "trainos un los \_\_\_\_\_

c trainos la toalla

d porque hay una lombriz"

8a creíamos

b que era una lombriz

9 y era una araña //

(I - Ah)

10 A - Y es que m:: y ora a salir

**11 y vamos con las toallas //**

(I - Ja ay: fijate // oye este:: / ¿y nada más esa vez?

A - Y ah: y otra vez que me han asustado por la pelea que hacen los muchachos //)

.  
.  
.

NARRACIÓN 31

Esc. Públ./F/Silvia Noemí

.  
. .

(S - No me he caído muchas veces //

I - ¿Muchas veces? // pero así // duro así que te hayas lastimado muy feo //

S - Una vez mi mamá me tomó uno que dio (?) aquí-aquí //

I - Ajá // ¿te aventó o qué?

S - No es que movió el sillón y luego me hice algo aquí //

I - ¿Es que qué?

S - Después me-me-me hice algo aquí //

I - Ajá

S - Aquí / era algo: como un moretón //

I - Ajá:

S - Me-me hice aquí (?) / mi mamá le pegó /// luego me agarraba aquí / luego me dolió mucho //

I - Ah: // ¿sí? // entonces tu mamá la castigó // ah: // ¿y por qué te hi-te aventó?

S - Es que / se: // iba a mover el sillón / entonces me caí me pegué aquí / me salió / aquí a:lgo //

I - Ah: / ¿estaba enojada contigo o no?)

**F1 S - No: //**

**1 es que íbamos con una prima**

**2in y estaba ella**

**3 estaba en la cama de abuelito //**

**4 y (?) fue con ella**

**F2 y luego ella (?) también**

**5 y luego movió el sillón /**

**6 luego me caí //**

(I - Ah: // pero de todas maneras la regañaron //

S - Sí'

I - Ay / oye ¿y aquí no te peleas con tus compañeros?

S - No:)

NARRACIÓN 32

Esc. Públ./F/Mayela

.  
. .

(I - ¿Que te haya mordido o algo? // ¿y los animales chiquitos como las ratas y eso las cucarachas no te dan miedo?

M - Sólo las cucara:chas /

I - ¿Sí?¿y qué haces cuando ves una cucaracha? // ¿eh?

M - Las matamos (?) / este: había este: / una cucara:cha /  
y a mi mamá se le subió //

I - ¿Sí?

M - Sí porque se subió a la ca:ma / y dio un gritote (?) /

I - ¿En serio? ay ¿y qué hicieron? oye qué feo / ¿qué hicieron?

M - Y luego este: este al otro día este: mh / no:s // este: me paro yo allá adentro y se me:tió-se metió un gato y: gatas /

I - ¿Un gato y dos gatas?

M - Eran ga:tas // las tres /

I - Ah: ajá / ¿y qué hicieron con las gatas?)

1 M - Eh la grande se metió debajo de la cama /  
2 y: y luego se salió /

(I - Mhmh)

3 M - y-y se quería sali:rse /

4 y luego la gata se le subió arriba a mi papá /

(I - ¿En serio? ¿y qué hizo tu papá? // ¿eh? //

M - Pues yo no ví namás me lo platica:ron /

I - Ah te lo platicaron / no estabas /

M - Estaba dormida (risa)

I - Estabas dormida /

M - Porque yo no despie:rto /

I - Te quedas dormida y ya / se te olvida todo //

M - No: es que: / es que: yo duermo mu:cho // . . .

NARRACIÓN 33

Esc. Públ./M/José Guadalupe

.  
. .

(I - ¿Es el único que has visto?)

1 J - Bueno / este:: he visto / otro choque /

2 no:mbre he visto bastantes choques //

(I - ¿Sí?)

F1 J - Sí /

F2 una bicicleta con una moto //

(I - Ajá)

F3 J - y luego // un carro /

F4 bueno / y mi papá /

3 bueno mi papá iba así /

(I - Sí)

4 J - y luego una bicicleta iba así / para allá /

(I - Sí)

5 J - tons mi papá le enfrenó

6 y la bicicleta le iba a dar pallá

7 namás que la bicicleta le enfrenó

8 y se dio para acá

(I - Ajá)

9 J - luego mi papá ps se aventó //

(I - ¿Y le pegó? / ¿le pegó o no le pegó?)

J - Bueno / le pegó a la bicicleta se:l-se le cayó el  
asiento //

I - ¿Pero al que iba en la bicicleta no le pasó nada?

J - Bueno / iban dos //

I - Ajá

J - A uno / bueno / se fracturó el pie / y el otro nomás se  
dio una raspada aquí / en la mano (?) //

I - Ah:: ¿Y tu papá tuvo que darles dinero o algo?



- J - Bueno / mi mamá fue con mi papá y:: / y al otro señor  
el que andaba malo (?) del pie no quería ir a la Cruz Roja //
- I - Ajá
- J - quería irse a su casa //
- I - Ajá / ¿Y qué pasó?
- J - Pues lo llevaron a la Cruz Roja //
- I - Ajá / a fuerzas / no quería ir /
- J - A fuerzas pero pero a: mi papá le tuvieron que encerrar  
el carro//
- I - Le detuvieron el carro.
- J - Sí' /
- I - Pero después se lo regresaron
- J - Sí
- I - ¿o no?
- J - Pero cuando estaba encerrado el ca:rro / este: / un  
tío mío tenía do:s tenía dos carros un vocho y un carro y le  
pres-y le prestó el vocho //
- I - Mh:
- J - Y se lo dio luego cuando lo sacaron
- I - Ajá
- J - pero con dinero //
- I - Con dinero ps sí le han de han de haber cobrado  
bastante / ¿no?
- J - Y mi tío y mi tío vendió el vochito //
- I - Ajá  
(Habla otro niño, no se entiende bien lo que dice)
- I - Ah: mira y tú ibas en el carro ¿verdad? cuando pasó lo  
de la bicicleta /
- J - y el señor / el se // No:
- I - ¿No?
- J - Estaba con una abuelita / con mi abuelita //
- I - Ah: entonces eso te lo contaron //
- J - No: /
- I - ¿Y no ha habido otra vez que haya chocado tu papá?
- J - Namás esa vez //
- I - Namás esa vez / con la bicicleta //

J - Sí pero mi abuelito / bueno / esta-estaba borracho pero  
una vez / chocó con un: tubo de: del me;tro chocó)

.

.

ESCUELA 6

NARRACIÓN 34

Esc. Públ./M/Francisco

.

.

.

(I - ... oye / ¿y alguna vez te ha pasado algo que te hayas asustado muchísimo?

F - Mh:

I - ¿Así algo así: muy: / que te haya asustado mucho?

F - Sí:

I - ¿Qué?

F - En mi casa cuando ya me iba a dormi:r / vi a una: / niña /

I - ¿A una qué?

F - Niña /

I - ¿Y?

F - Iba al baño /

I - ¿Y luego?

F - Como mi prima //

I - ¿Y eso por qué te asustó?)

1 F - (risas) Porque: estaba todo apaga:do //

(I - Ajá)

2 F - Y: y: todos se durmieron arriba

3 y me dejaron abajo /

(I - Ajá)

4 F - Y: / y yo no más me tapé (?) /

(I - Ajá)

F1 F - Y no más //

(I - ¿Y eso es lo que más te ha asustado?

F - Sí /

I - Lo que más te ha asustado /

F - Sí

I - Toda la vida // en serio / ay oye: / y los animales que tal / ¿te gustan?

F - Tengo un gatito /

I - ¿Ah: sí?)

.

.

.

NARRACIÓN 35

Esc. Públ./M/Guillermo Arturo

.

.

.

(I - Oye nunca: / has tenido un accidente que te hayas caído / te ha-hayas lastimado hayas tenido que ir al hospital? //

G - (Gesto afirmativo)

I - ¿sí? ¿cuándo?)

1in G - Una vez que fue un que:

(I - Ay casi no te oigo ¿qué dices?)

2 G - Una vez que me dio / un chorro de calentura un chorro de vómi:to //

(I - Ajá)

3a G - Y-y / y aunque me dieran un chorro de jara-jarabe /  
b no se me quita:ba

4 y me empezaron a inyectar (?) y así /

5 y después se me quitó //

(I - Mhmh)

6a G - y: / cua:ndo: (?) // y \_\_\_\_\_ / y: / y también cua-  
también me dolía mucho la cabeza así /

b voy con un plato así / y: con un cuchillo y \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(I - Mh: mh / mhmh)

G - También de mi herma:no /  
también le pasó una cosa fea (?) /

I - ¿Qué le pasó?)

.

.

.

NARRACIÓN 36

Esc. Públ./M/Carlos Humberto

.

.

.

(C - Se quemó también el gas como explotó //

I - Ajá

C - Y: puf // estaban así todo puf tararara pu: // también

ah: también vi otro (aplaude)

I - ¿Ah sí?

C - Mhmh

I - ¿Dónde? ¿o qué?)

1 C - Ajá que: / que en un á:rbol //

(I - Ajá)

C - Como de-como de esos flacos flacos flacos /

(I - Ajá)

C - Estaban así

2ain y un señor /

b que iba pasando-

3 ah sí: ya me acordé de otro (aplaude) //

4 es que un señor ve-era de: zanaho: rias //

(I - Ajá 9

5 C - Pero: / murió la zanahoria /

6in pero era: /

7 no se murió //

8a me lo contó eso mi herma:no //

(I - Ajá)

b C - Que cuando yo estaba enfe:rmo /

9 yo no fui

10 y-y tiraron una zanaho:ria /

11 y la zanahoria estaba muerta toda plasta:da //

12in y lue:go vino un se-

13in es-

14a fue

b cuando vieron un señor con una zanahoria /

- 15 y al señor lo atropellaron /  
16 y las zanahorias se murieron todas //  
17 o sea y hasta-pero (?) salió tantita sangre //  
(I - Ajá)  
C - Sangre /  
18 y también aplastaron la pierna del señor /  
19 por eso era la sangre /  
20in y lue:go le dieron (?) con la: // aich / eso sí \_\_\_\_  
(I - ¿Qué? / ¿y luego qué pasó?)  
21 C - y luego que: lo atropella:ron //  
(I - Ajá)  
22in C - Pero mi: mi mamá no \_\_ /  
F1 ay ay también otro //  
23a mi papá fue (?) por el puente / por mi otra medici:na: / y:  
del carro de muchachos gritando "quiubo" / chavas  
b que estaban padres con un carro de carreras / así: / así  
todos borrachos  
24 y luego: / un: // ya merito nos chocábamos nosotros  
F2 y ay ay //  
(I - Pero no les pasó nada)  
.  
.  
.

NARRACIÓN 37

Esc. Públ./F/Nancy

.

.

.

(I - Oye ¿y alguna vez has visto algún animal que te haya asustado?

N - Mh: / sí:

I - ¿Cuándo? //

N - Mh: / antie:r /

I - ¿Antier?

N - Sí

I - ¿Qué pasó?)

1a N - Me asustó /

bin como era to:do /

c era bien noche /

2 yo / yo me quedé allá do-dormi:da (?) /

3 entonces como todas las luces estaban apagadas (?)

4 y vi unos ojos //

(I - Ajá)

N - Unos ojos

5 y: y me asusté

6 y luego me fui corriendo //

(I - Ajá )

7a N - Y luego // y luego

b cuando se fue (?)

a' el gato me asusté /

(I - Ajá)

8 N - Un:: /

9 ¿cómo se llama? //

8 un perrito //

(I - Ajá)

8 N - pasando /

10 y me fui corriendo mejor /

(I - Mh)



11 N - y le hablé a mis papás (?)

(I - Mh: / ps entons era un gato // y te asustó // por-pero nada más te asustó porque estaba todo oscuro ¿no? // no porque: / o no sabías lo que era / y por ejemplo los animales así chiquitos como las arañas y las hormigas y eso ¿no te da miedo?

N - N:o

I - Las arañas y eso ¿no?

N - No)

.

NARRACIÓN 38

Esc. Públ./F/Gabriela

.  
. .  
.

(I - ...Ay pus / pues está bien // ¿y tus papás nunca se han enfermado?

G - No: una vez mi papá /

I - ¿Ajá? ¿qué le pasó?)

1 G - Se cortó en: con un alambre aquí //

(I - Ajá)

G - en la mano //

2 y luego ya: / mi: mi mamá fue

3a y / y le echó una medicina

b para que se secara (?) /

c no se le: infecta:ra //

(I - Ajá)

4 G - fue

5 y: y se la echó /

F1 y ya:

6 y ya se le (?) cerró

F2 y ya /

(I - Y ya / fue todo / nada más eso // ah: pero no le pasó nada más nada (?)

G - No

I - Nada más le pusieron eso y ya y ya con eso //

G - Si

I - y le dolió mucho ¿no? yo creo /

G - No no \_\_\_\_

I - ¿No?

G - No

I - Pues sí aparte (?) ya está grande ¿no? // ¿y cómo fue que se lastimó con el alambre?

G - O sea / iba entrando a la camioneta y ahí había un /  
alambre sue:lto / y ahí él se recargó y se lo: le hi-se  
hizo para atrás /

G - y se le: / se le abrió /

I - Ajá ah: / con razón // ay oye te agradezco mucho lo que  
me platicaste / ¿ya no me quieres platicar algo más?

G - No: ya no tengo nada /)

.

NARRACIÓN 39

Esc. Públ./M/Francisco

.

.

.

(I - ¿Y nunca te has caído / que te hayas ra:spa:do o:?)

F - Sí

I - ¿Sí? // ¿cuándo fue la vez que te caíste más fuerte?

F - Ah: // me caí de una bici /

I - ¿Sí? // ¿y cómo fue que te caíste? ¿o qué pasó?)

1 F - Es que a: / andaba / también mi hermana con la bi:ci /

(I - ¿Ah sí? // ¿y cómo fue que te caíste? ¿o qué pasó?)

2 F - Es que a: / andaba / también mi hermana con la bi:ci /

(I - Ajá)

3 F - Y luego / luego se me atravesó //

(I - Ajá)

4a F - Y-y-y luego

b no más donde le hice así /

a' se movió la bici //

5 me caí /

(I - Mh: // ¿y luego qué hicieron oye?

F - Le dije a mi mamá // y no me curaba // me aguanté y luego /

I - ¿Y por qué no te curaba?

F - Porque no: / no me gusta que me curen /

I - ¿Y no te pasó nada? / ¿no se te infectó: / o algo?

F - Sí

I - ¿Sí? / luego te dolía más: /

F - No

I - ¿No? ¿no? // ¿no te dolía mucho? //

F - No

I - ¿Seguro? / mh:: hombre /

F - Namás me curaba y me levantaba y no lloraba // namás le decía a mi mamá:

I - Ajá

F - que no me llevaba (?) / a ninguna parte /

I - Mh: // ¿te gusta mucho andar en bici? // ¿por dónde andas? / ¿aquí en el parque o dónde?

F - A ve:ces / vengo aquí en el parque a jugar /

I - Ajá

F - Y: a veces en el campo de juego (?) / a veces con mi abuelita / con mis tíos /

I - Mhmh ...)

.

.

.

NARRACIÓN 40

Esc. Públ./F/Brenda Elizabeth Ma.

.

.

.

(I - Y: // ¿y cuando has ido a Veracru:z: / o al rancho: /  
no te ha tocado ver / este: / un choque?

B - No:

I - Que hayan chocado coches / ¿o aquí?

B - Bueno

I - Ahí por Lincoln debe haber muchos accidentes ¿no?

B - Sí

I - ¿Sí?)

1 B - Ahí sí mi mamá chocó / una vez /

(I - ¿Ah sí:?)

2in B - Se pa-

3 se:: descompuso la camioneta

4 llegó unos enfermos

5 y trajeron (?) a mi mamá /

6 se: cortó todo esto /

(I - Ajá)

7 B - Y es que como: / ya hace mucho //

8a fue

b cuando tenía cuatro años /

c y mi hermano Chano: tenía ocho //

F1 ocho o nueve //

(I - Ajá)

9 B - Y también yo lloré: / con mi mamá

10a y: Cha-me dijo Chano

b que si no-no lloraba /

c porque él también lloró //

11 y pu<sup>e</sup>s ya: ya me calmé un poco

F2 y él también /

12 y dieron una soda a cada quien

F3 y namás una soda a mí / y una soda pa-

13 la soda es para mí y para él y un chicle para cada quie:n  
//

(I - Ajá)

14a B - Y mi mamá

b cuando salió todo bien / del hospital

a'in todavía tenía /

15 esta:ba en cama

16 y: no podía caminar todavía //

17 estaba en una cama /

(I - ¡Híjole! entonces tu mamá estuvo muy ma:la: /

B - Sí

I - ¿Y ustedes no no les pasó nada?

B - No no

I - A tí y a tu hermano /

B - No: namás me pegué yo y Chano también /

I - ¿Pero dónde te pegaste?

B - Aquí // me tuve un moretón aquí nada más y le dije "me caí" (?)

I - Pero no fue muy duro /

B - No

I - ¿No te salió sangre?

B - No

I - Ah: ¿y tu hermano?

B - Mi hermano también lo mismo /

I - Ah: // oye pero qué susto ¿no?

B - Sí

I - Ay qué feo // ¿y llegó: las cruce:s y todo por tu mamá?

B - Ajá

I - ¿Y tú estabas ahí?

B - Yo yo: y en lugar que: / yo me bajé / en lugar que mi: ¿cómo se llama? en lugar de que: // el señor transporte se quedaba ahí: / no namás nos fue a ver y ya: / se fue corriendo por toda la calle y ahí dejó botado (?) el carro // llegó mi tío / nos fuimos y ya // nos tomó una foto y ahí tiene la foto //

I - ¿Ah sí?

B - Todavía me acuerdo (?) /

I - Híjole y ya fue hace dos años ¿verdad?

B - Ajá fue hace mucho / cuando tenía yo cuatro años /

I - ya fue hace co

pero te cuerdas muy bien // oye: este ¿y fue la vez que más te has asustado?

B - Sí:

I - ¿Sí? // ¿te asustaste mucho?

B - Y cuando mis perros se pelean / porque se pelean bien fe:o // si usted hubiera (?) oído:

I - Ajá

B - Se ha-se hubiera (?) asustado \_\_\_\_\_ un susto /

I - Ajá // híjole /)

.

.