

DE CENICIENTA A AMOR EN SILENCIO UN ESTUDIO SOBRE NARRACIONES INFANTILES*

PREÁMBULO

La vida está llena de narraciones. Narramos siempre. Diariamente contamos lo sucedido gracias a esa maravillosa capacidad de ir del “aquí y el ahora” al “allá y al entonces”, en un sorprendente caleidoscopio de estructuras lingüísticas personales, espaciales y temporales. La riqueza de la narración se refleja en la gran variedad de géneros en los que se manifiesta: el mito, la fábula, el cuento, la épica, la historia, la tragedia, la comedia, el cine, la pantomima, la pintura, la conversación¹.

De esta riqueza se nutre la psicolingüística al encontrar en ella una generosa fuente para explicar algunos aspectos del desarrollo lingüístico infantil². La construcción de la arquitectura narrativa, la organización del entramado argumental y el manejo de ele-

* Una versión muy preliminar de este trabajo fue leída en el IX Congreso de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina en Campinas, São Paulo, en agosto de 1990.

¹ Dice BARTHES 1975 que hay incontables formas de narración en el mundo. Esta infinita variedad de formas está presente en todos los tiempos, en todos los lugares y en todas las sociedades. Realmente la narración empieza con la historia de la humanidad (p. 237). Desde la psicolingüística, GÜLICH y QUASTHOFF 1985 señalan que la narración es una habilidad semiótica humana general que no se confina a una época histórica o a un contexto situacional o comunicativo particular, pues ha estado siempre presente en la actividad discursiva del hombre (p. 169).

² En los estudios sobre el desarrollo lingüístico del niño, aun en la época en que el análisis de estructuras sintácticas acaparaba la atención de los psicolingüistas, siempre hubo un vivo interés en torno al valor y significado de las narraciones en el lenguaje infantil. Baste mencionar a algunos autores: HAL-LIDAY 1975, ERVIN-TRIPP 1977, KERNAN 1977, PETERSON y MCCABE 1983, ROMAINE 1984 y 1985, TANNEN 1985, PREECE 1986.

mentos lingüísticos dentro de la narración son sólidos asideros para explicar el desarrollo lingüístico, no sólo en todos los niveles de la lengua —en especial el sintáctico, el semántico y el pragmático— sino en todas las etapas de la adquisición del lenguaje.

Narrar supone que el niño adquiera primero, y aprenda a manejar después, una serie de complejas habilidades discursivas y sociales vinculadas entre sí, en las que se mezclan la memoria, la creatividad y el conocimiento del mundo en una imbricada red de palabras y estructuras, donde el pasado y el presente se conjugan. La capacidad de narrar se desarrolla paulatinamente como parte de un proceso comunicativo integral que debe llegar a una construcción discursiva armónica, relevante y coherente. Descubre muy pronto⁴ —entre los dos y los tres años— el niño empieza a hacer intentos por reconstruir y por distribuir en su habla lo sucedido en el espacio narrativo y acomodar en él personajes, lugares y tiempos. No será sino hasta después de un largo proceso de cambios y transformaciones cuando esta habilidad se consolide.

El interés central que motivó este trabajo, gira en torno a este proceso de cambio. Concretamente, me propongo un análisis comparativo de algunos elementos lingüísticos y estructurales en tres tipos de narración: *un cuento tradicional, una historia personal y una telenovela*, producidos por niños de seis y doce años. El objetivo es buscar diferencias significativas en la construcción de la arquitectura narrativa que muestren cómo el desarrollo del lenguaje sigue vital y dinámico en los años escolares.

Por su importancia fundamental, merece la pena detenerse un poco en estos años escolares y situarlos dentro del marco del desarrollo lingüístico. Comúnmente abarcan la llamada escuela básica o primaria que, por lo general, se inicia a los seis años y finaliza a los doce años. Si bien, a los seis años el niño ya ha a-

³ El papel de memoria en las narraciones merece una cuidadosa valoración. La narración reconstruye el pasado y lo recrea en función de la memoria. Actualmente, es tema de reflexión teórica en los estudios de psicolingüística dedicados al proceso cognoscitivo del lenguaje, aplicados tanto a la producción como a la comprensión de narraciones. El interrogante se abre en torno a aquello que hace que un hecho sea memorable. El postulado central es que los esquemas narrativos captan y reflejan la estructura de la memoria. (C. TRABASSO y MCCABE 1983, TRABASSO y VAN DEN BROCK 1985, BOCAZ 1986)

⁴ Dice PREECE 1986: "narrative is one of the first uses of language and is one of the most skilled" (p. 353). Véanse también a OCKS 1979 y PETERSON 1990. Estas autoras estudian los rasgos del discurso infantil temprano, centrándose en la función primordial que tienen el *quien*, el *donde* y el *cómo* como elementos básicos del entramado narrativo.

quirido los rasgos estructurales elementales del lenguaje⁵, aún le falta mucho camino por recorrer para llegar a su dominio. El refinamiento, la depuración y el dominio de estos rasgos —que son más que un mero enriquecimiento del léxico o la sofisticación de estructuras oracionales— se fortalecerá en forma permanente hasta los doce años o más, ya en el umbral de la adolescencia⁶.

A lo largo de los años escolares es cuando realmente entra en juego constante el binomio competencia-uso⁷ dentro del nuevo contexto comunicativo del niño: la escuela. El hallazgo principal de estos años es que al enfrentarse a otros marcos de información, de conocimientos, de creencias y de experiencias diferentes a los suyos⁸, el niño tendrá que aunar al conocimiento del lenguaje ya adquirido, nuevas habilidades de interacción lingüística. Es en la escuela, donde el crecimiento del lenguaje se dará en términos de lo que Hymes ha llamado competencia comunicativa:

Within the social matrix in which *it acquires a system of grammar a child acquires also a system of its use, regarding persons, places, purposes, other modes of communication, etc.* —all the components of communicative events, together with attitudes and beliefs regarding them [...] In such acquisition resides the child's sociolinguistic competence (or, more broadly, communicative competence), its ability to participate in its society as not *only a speaking, but also a communicating member*⁹.

Es entonces, en estos años cuando el niño cobra conciencia de que el lenguaje es un instrumento con el que puede explorar e interactuar con el medio social que le rodea, y que le permite también, como miembro de una comunidad lingüística, un nivel de participación y relación.

⁵ Cf. KARMILOFF SMITH 1988, p. 460. Es interesante observar cómo en los estudios de adquisición diversas posturas coinciden en aceptar los seis años como un lugar de llegada, al tiempo que un punto de partida. Seis años son el arribo a lo esencial del lenguaje (Cf. LANGACKER 1973, p. 239), a lo básico, a lo fundamental, pero son también el inicio del dominio de aspectos mayores (Cf. BENNETT-KASTOR 1986, p. 368) de sutilezas y matices no adquiridos aún.

⁶ Cf. AKMAJIAN 1984, p. 468.

⁷ Cf. CHOMSKY 1971, pp. 5 y 6. Si tratáramos de equilibrar este binomio, sin lugar a dudas, en este tiempo la balanza se iría del lado del uso. La competencia ha sido alcanzada.

⁸ Cf. ROMAINE 1984, p. 167.

⁹ HYMES 1977, p. 75 (las cursivas son mías).

DEL DIÁLOGO A LA NARRACIÓN

El conjunto de narraciones que seleccioné para este trabajo¹ surgió de mi diálogo con varios niños y niñas de seis y doce años de una escuela primaria de la ciudad de México.

A petición mía, el diálogo se abría con una pregunta, y a partir de ésta, el niño iba construyendo un sinnúmero de narraciones que ponían en juego todas sus estrategias lingüísticas y sociales. El tema, por lo general, era orientado por mí, aunque en ocasiones se desviaba espontáneamente hacia otro tópico como sucedía siempre en la conversación. Cabe señalar que la situación dialógica en la que se dieron las narraciones fue muy interesante y hasta polémica. Puede verse desde perspectivas diametralmente opuestas a la luz del quehacer psicolingüístico. Por un lado, partiendo de un enfoque de rigor experimental, estas conversaciones podrían verse como antinaturales y forzadas, en las que la asimetría adulto-niño provoca una comunicación unidireccional de pregunta-respuesta. Esto anula la espontaneidad de la producción infantil¹¹ y por tanto su representatividad. Sin embargo, situados dentro de un marco conversacional, que considera el diálogo como el núcleo de la actividad discursiva¹², estos diálogos son parte de la realidad cotidiana del niño. De hecho, el diálogo es el primer contexto comunicativo¹³ donde se inicia la adquisición del lenguaje. En situaciones normales, de la interacción con su madre primero, y con el mundo social después, el niño se comunica con el exterior. Además, como ya se ha mencionado, el niño tiene que aprender como miembro de una comunidad de habla, las reglas del juego de la interacción con el adulto, las estrategias particulares para evadir o apoyar la conversación, las formas de intercambio de turnos de habla; en fin, caminos de co

¹⁰ Estas narraciones pertenecen al *corpus* de mi tesis doctoral (BARRIGA VILLANUEVA 1990), formado por la transcripción de un total de 36 horas de grabación con 24 niños y niñas de seis y doce años.

¹¹ Al respecto dice JOSE 1988: "It was also found that interlocutor differences in status, knowledge and conversational ability affected the structure of the discourse" (p. 65). Véase también KLECAN-AKER *et al.* 1977 quienes señalan que: "there can be considerable narrative variation depending upon the stimulus use to elicit the narrative and instruction given the task" (p. 16).

¹² Cf. GÜLICH y QUASTHOFF 1985, pp. 173 y 175.

¹³ Los psicolingüistas han destacado la importancia "crucial" del diálogo: "is in the dialogue that language *per se* develops" (BRUNER 1978, p. 24). Véanse también HALLIDAY 1975, p. 253, DORE 1979, p. 337 y ROMAIN 1985, p. 160).

municación diversos que van marcando las pautas distintivas de su proceso de desarrollo lingüístico y social¹⁴.

Así las cosas, considero que las narraciones que aquí analizaré pueden ser vistas como representativas del habla infantil en un ámbito particular. Son resultado de una situación comunicativa familiar al niño, que tenía que poner en equilibrio su conocimiento lingüístico, del mundo y social, al interactuar conmigo.

LAS NARRACIONES

Aunque hasta el momento no hay una definición única y conciliadora de narración, hay una que rescata su esencia: “la representación de acciones y situaciones reales y ficticias en una secuencia temporal”¹⁵. La idea de secuencia temporal es fundamental desde un punto de vista psicolingüístico puesto que la transición del “aquí y el ahora” al “allá y el entonces”, es signo de un desarrollo lingüístico y cognoscitivo avanzado. Este desarrollo se da precisamente en los años escolares cuando el niño empieza a dominar —además de otras habilidades discursivas— la del manejo de la dimensión temporal en todos los planos que se superponen al narrar¹⁶.

A partir de esta definición, seleccioné tres tipos¹⁷ de narración: un cuento tradicional, un relato de una experiencia personal y una telenovela, y de éstas, una narración representativa del habla de los seis y los doce años: *Cenicienta, el terremoto de 1985* y *Amor en silencio*. Estos tipos de narración, como veremos, tienen rasgos distintivos propios que marcan, a su vez, diversos grados de complejidad estructural y conceptual, y que por tanto arrojan diferentes luces sobre el lenguaje infantil.

¹⁴ Cf. TANNEN 1985, p. 194, y EDELSKY 1977, p. 225.

¹⁵ PRINCE 1982, p. 1. Véanse también LABOV 1972, BARTHES 1975, PETERSON y McCABE 1983, GÜLICH y QUASTHOFF 1985, PETERSON 1990.

¹⁶ PETERSON 1990, p. 433. Recientemente, hay un creciente interés en el estudio de las habilidades lingüísticas que representan verbalmente el “allá” y el “entonces”, en particular las experiencias personales y autobiográficas.

¹⁷ Se han hecho varios intentos por hacer una tipología de narraciones. En cuanto a las infantiles, PREECE 1986 hace una muy completa con base en los resultados de su estudio con niños en edad escolar. Esta autora encuentra catorce diferentes tipos de narración infantil, cada uno con sus características propias.

Inicio el análisis con el cuento de la *Cenicienta*, narrado por Rosalinda, una niña de seis años y por Erick, un niño de doce.

El interés por estos cuentos surge de dos aspectos básicos: uno, que el niño está fuera de la acción, es sólo el narrador de un cuento que ha *oído*, que aprendió de memoria y que puede repetir casi en forma mecánica. El otro aspecto, más interesante aún, gira en torno a la estructura narrativa del cuento aprendido y narrado. En este caso el niño tendrá que ceñirse a un hilo argumental inamovible, pues seguirá las pautas de las categorías estructurales propias del cuento¹⁸. La orientación, la complicación, la evaluación o cualquier otra categoría serán rígidas en tanto que si son transformados por el narrador, la unidad total del cuento se romperá. El éxito de narrar un cuento tradicional dependerá, en gran medida, de la buena memoria del niño. Además de su habilidad para organizar coherentemente una secuencia de sucesos preestablecidos en un entramado argumental y dado y conservado a lo largo de toda una tradición. En este sentido, la creatividad no tiene mucho lugar en el relato de un cuento simplemente porque el narrador no tiene otra alternativa que la de una evocación dirigida.

En el segundo tipo de narración que elegí, los narradores son Christian de seis años y Antonio de doce, protagonistas de la historia que narran, construyen su relato en torno al recuerdo de un episodio real de su vida: un terremoto.

Al igual que el cuento, este tipo de relato tiene peculiaridades interesantes; partiendo de un suceso real y vívido, el niño construye la narración cuyo argumento forma parte de su propia experiencia. Los hechos no están dentro de un esquema fijo sino que el que narra tiene que reconstruir una situación pasada y armonizar personajes —de los cuales, él es uno de ellos— espacios y tiempos en una arquitectura original y propia. A diferencia d

¹⁸ Cf. LABOV 1972. En su famoso estudio sobre el lenguaje vernáculo Labov encontró seis categorías constitutivas paradigmáticas de una narración: *resumen*, o forma abreviada de lo que se hablará, la *orientación*, formada por todos aquellos elementos que identifican el tiempo, el lugar, las personas y la situación de la narración. La *complicación*, la *evaluación*, y el *resultado* que forman el núcleo del relato y, finalmente la *coda* que cierra la narración, el puente entre el momento final de lo narrado y la vuelta al presente del narrador. Si bien es cierto que Labov propuso estas categorías como parte de la narración de una experiencia personal, están presentes en cualquier tipo de narración. Desde PROPP 1971 hasta nuestros días, en el análisis de narraciones se han utilizado categorías semejantes, como parte de su naturaleza intrínseca (Cf. WESTBY 1984, p. 109).

cuento, en este tipo de relato, la organización es responsabilidad total del niño, la orientación, la resolución o la evaluación de los acontecimientos dependerán absolutamente de la estructura que él decida dar a su narración. La creatividad es entonces, fundamental. El niño puede elegir libremente los elementos que le den veracidad y emoción a su relato y dejarse llevar también por los vuelos de la fantasía para darle mayor dinamismo y garra a su narración. En este tipo de narración pues, se pone más en juego la habilidad lingüística relfejada en el dominio de estructuras, de léxico y de coherencia textual, que en el cuento tradicional.

Finalmente analizo una telenovela contada por dos niñas, Oralía, de seis años y Miriam, de doce años. La telenovela como forma de narración es muy interesante. En este caso el niño, fuera de los sucesos relatados, tiene que reconstruir la trama de una historia vista en la televisión. El grado de dificultad va en aumento ya que el narrador tendrá que construir no sólo una estructura sino poner en palabras lo que *ha visto* en imágenes, pasar de la sintaxis de lo visual a la sintaxis de lo hablado y ajustarla dentro de un complejo marco temporal en donde se conjugan el tiempo de la vida real, el de los sucesos de la telenovela y el de la narración. Amén, claro está, de tratar de dar consistencia a todos los caóticos sucesos que suelen nutrir una telenovela. De lo anterior se desprende que la creatividad no tiene mucho espacio en la narración de una telenovela contada por un niño, pues en forma similar al cuento, tendrá que ajustarse a las propias categorías estructurales de la telenovela. Sólo que en este caso hay que subrayar que por la misma organización interna de la telenovela, las complicaciones se suceden una tras otra, para mantener vivo el interés del público. Esto en términos de narrar, añade un ingrediente más de complejidad a la tarea.

Pese a las diferencias evidentes que hay en los tres tipos de narraciones elegidas, hay un aspecto que subyace a todas ellas y que las hermana en cuanto al objetivo último de una narración: la *coherencia*. Este concepto es medular en cualquier teoría del discurso o del texto. No importan las discrepancias que se susciten alrededor de su definición, todos los enfoques coinciden en tratarla como un resultado, la consecuencia de un conjunto de elementos, que articulados e integrados entre sí, hacen de un texto una unidad trabada, conexas, congruente¹⁹.

¹⁹ Cf. MAINGUENAU 1980. Esta autora marca sencillamente la importancia de este concepto: "este problema de la coherencia está en el centro de toda

A medida que las habilidades discursivas se desarrollan, se manifiestan en construcciones más armónicas y congruentes. El conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo confluyen en un discurso coherente²⁰, de tal suerte que si no confluyeran la interpretación de ese discurso sería muy débil y poco comprensible y la comunicación no se lograría. En realidad, la coherencia es todo y de ahí la dificultad en deslindarla con precisión. Sin embargo, en las narraciones y en cualquier texto en general, hay elementos cuya función es precisamente hacerlo cohesivo e integrado. Halliday y Hassan los han nombrado con un término muy significativo y gráfico: “amarres cohesivos”²¹. Como amarre, la *anáfora* ocupará el lugar de su referente en el texto y la *catáfora* lo anunciará con precisión. La *deixis* situará espacios, tiempos y personajes en el texto. Un *aquí*, un *yo*, un *este* amarrará la comprensión y la congruencia de lo narrado, el uso de un *artículo indeterminado* o un *determinado* asegurará lo novedoso o lo ya conocido de una información, la selección de un *léxico semánticamente* relacionado entre sí, dará cuenta de un texto consistente, el manejo atinado de *secuencias temporales*, permitirá oscilar sin problema entre el pasado y el presente y todos los tiempos de la narración y la vida real.

Sin duda, son muchos más los aspectos portadores de coherencia en un texto, pero por el momento, me centraré en esto como un primer acercamiento a las muchas formas²² de dar cuenta de las narraciones infantiles.

reflexión sobre el texto” (p. 177). Efectivamente, al coherencia es de tal manera importante que en ella se da la interpretación cabal del mensaje, más allá de la función de las estructuras sintácticas y del significado literal del léxico (Cf. BROWN y YULE 1988, p. 222. Véanse también STUBBS 1983, APOTHELC *et al.* 1987 y JOSE 1988).

²⁰ Cf. STUBBS 1983, pp. 126 y 127.

²¹ HALLIDAY y HASSAN 1976, p. 354. Según estos autores los “amarres dan cuenta sistemática de la textura, entendida como la propiedad esencial que hace que un texto lo sea en plenitud. No sería muy aventurado identificar los conceptos de *textura y coherencia*, pues en realidad dan cuenta del mismo hecho. Halliday y Hassan consideran a la referencialidad con sus dos caras *deixis y anáfora*, la *cohesión léxica*, la *determinación* y la *temporalidad* como elementos fundamentales de cohesión textual.

²² Desde luego que hay muchas perspectivas más de análisis. Menciono algunas de ellas: categorías estructurales (LABOV 1972), complejidad sintáctica (KLECAN-AKER *et al.* 1977), elementos expresivos y semánticos (KERNA 1977), variación y estilo (ROMAINE 1985), comprensión de las estructuras narrativas (BOCAZ 1986), tipos de narración (PREECE 1986), actos de habla y la estructura narrativa (JOSE 1988).

EL ANÁLISIS Y LOS RESULTADOS

Cenicienta. *Narración de un cuento tradicional*

Rosalinda, seis años.

I: ¿Cuál cuento te gusta más?

Ro: *La Cenicienta.*

I: A ver, cuéntamelo.

Ro: *Había una vez una madrastra, y su papá de la Cenicienta se había casado con su mamá y su mamá sí era buena, y tenía dos hermanas pero ella sí era buena, pero como su mamá se divorció y se llevó a las otras, sus hermanas, sus hermanas eran otras dos, se las llevó y el papá se quedó con esta. . . con Cenicienta y se casó con otra mujer y era su madrastra, sus hermanastras eran tres y un día que le llegó una carta del príncipe y dijo: “voy a invitar a todas las chicas del pueblo a ver cuál es mejor y la que se case conmigo será mi reina para siempre”, y entonces la carta. . . les llegó a las, a las hermanastras y a la madrastra y después ya les dijo, se las enseñó, la carta la madrastra y las hermanastras y ya luego “hija ¡ay!, yo me voy a poner este vestido”, “y yo éste”, “y yo el otro”, “tú éste”, y Cenicienta dijo: “¿puedo ir?”, le preguntó a la madrastra, la madrastra le dijo: “no, no puedes ir, tú te vas a quedar a limpiar todo el cuarto y cuando venga yo, ya tiene que estar limpio”, y pues ya se quedó muy triste Cenicienta porque no se pudo ir al baile, y se quedó muy triste y ya por fin que se le aparece una hada madrina y le dice: “ve a traer una calabaza al jardín y traes a tus ratones”, y le dio un vestido muy bonito y unas zapatillas, luego ya pudo bailar con el príncipe toda la noche, pero le dijo la hada madrina: “a las doce de la noche termina todo el encanto”, y ella nomás estaba baile y baile, cuando eran las once y que tocan las campanas a las doce y que se va corriendo a la casa y después se le cayó una zapatilla y el príncipe la recogió, y dice: “para que esa muchacha vuelva y se case conmigo, vamos a. . .”, era una zapatilla así de cristal con su moñito, “vamos a organizar una búsqueda de la muchacha poniéndole la zapatilla a todas las muchachas del pueblo”. Ya que llega a la casa de Cenicienta y a, y a sus hijas no les quedaban, a una le quedaba muy muy así, no le quedaban, se le salía, a la otra le quedaba bien pero se le salía por acá y a la otra se le doblaba su pie. . . y no se lo podía meter y por fin que le, a la. . . dice: “¿no se la puede probar la sirvienta?”, “no, si ella, ella se quedó aquí”, dice: “claro que sí se la puede probar”, y que se la pone y este. . . y sí le quedó, sí le quedó y que se la lleva ya, y vivieron felices para siempre.*

Erick, doce años:

I: ¿Te acuerdas del cuento de la *Cenicienta*?

E: Sí, creo que sí.

I: A ver, cuéntamelo.

E: *Había una huérfana que su madrastra era muy mala y la trataba como su sirvienta, y sus hijas también eran muy malas con ella. Un día llegó una invitación para el baile del príncipe, ¿no? para que escogiera esposa, y... ¿cómo se llama?, y los ratoncitos le habían tejido un vestido a la Cenicienta, pero las hermanastras se lo deshicieron y no querían que fuera al baile. Y después la madrastra le dijo que tenía que limpiar todo y todo, y que no iba a ir al baile. Mientras estaba limpiando todo, se le apareció su hada madrina, y le concedió un deseo. Ella le dijo que quería ir al baile, entonces la hada madrina le hizo un vestido, y convirtió a los ratones en caballos y un calabaza en carroza, ¿sí, no? Pero el hechizo se rompía a las doce treinta o a las doce, entonces cuando llegó al baile el príncipe la sacó a bailar y le vio las zapatillas, y empezaron las campanadas de las doce y se acordó la Cenicienta de que se rompía el hechizo y salió volada y se le cayó la zapatilla. El príncipe la recogió y dijo: “a la que le quede esta zapatilla me caso con ella”, entonces ya recorre todo el pueblo y en casa de la madrastra llegó, ¿no?, y entonces, ya, llamó a todas las mujeres de esa casa y les pregunta si les queda esta zapatilla y las hermanastras dicen: “a mí me va a quedar, sí...” pero no les entra, y llega la madrastra, y tampoco, las hermanastras no querían que se la pusiera la Cenicienta, pero la pone y le queda y se dan un beso en la boca y se casan y fueron muy felices.*

Con respecto a los cuentos como el de la *Cenicienta*, se puede destacar varios puntos de interés. Tal como había mencionado la estructura intrínseca del cuento es seguida sistemáticamente por los niños pequeños y grandes. La clave, sin duda, está en la habilidad para organizar coherentemente el recuerdo de una trama oída una y otra vez y repetirla con armonía. Los temas tanto de *Cenicienta*, *Caperucita*, *Los tres cochinitos* y *Blanca Nieves* permanecen casi intactos al ser contados por los niños de ambas edades. Si el niño aprendió bien el cuento, repite su trama sin tropiezo. El papá de la *Cenicienta* puede enviudar o divorciarse; sus hermanastras ser dos o tres; la abuelita de *Caperucita* puede ser metida al bote de la ropa sucia, al cajón o a un ropero, y *Blanca Nieves* puede dormir tanto o más que la *Bella Durmiente*. Si embargo, son sólo variaciones que no alteran en nada la esencia

de los cuentos. En este sentido, no habrá diferencias entre la producción de una edad y de la otra.

En el caso de la *Cenicienta* aquí ejemplificado²³ podemos ver que tanto Rosalinda como Erick comparten los mismos elementos en su narración. De igual manera hay en el relato de los dos niños una secuencia que respeta las categorías estructurales²⁴ del cuento. De hecho podemos ver cómo el inicio que anuncia el tema es casi igual en una y otro: *Había una vez una madrastra...* de Rosalinda, frente a *Había una vez una huérfana que su madrastra...* de Erick. Lo mismo sucede con el desenlace. Rosalinda termina el cuento así: “*y que se la pone y sí le quedó y que se la lleva ya, y vivieron felices para siempre*”; en tanto que Erick lo finaliza con estas palabras: “*se la pone y le queda y se dan un beso en la boca y se casan y fueron muy felices*. Los dos niños siguen una *orientación* semejante, en la que presentan a todos los personajes y espacios de la acción; *una complicación* marcada con la huida de Cenicienta al oír las campanadas y una misma *resolución* cuando la zapatilla encuentra en Cenicienta su dueña.

Los “amarres” entrelazados por ambos niños en su mayoría funcionan como integradores del texto. La cohesión léxica se logra en sus narraciones por el uso de palabras semánticamente relacionadas entre sí: huérfana, madrastra, hermanastras, vestido, zapatillas, caballos, carroza, hada madrina, deseo, encanto, hechizo.

La oposición entre lo no conocido y lo conocido²⁵ se da en armonía en los dos niños con el atinado uso de artículos indeterminados y determinados. Rosalinda introduce la información sobre la carta del príncipe con: *un día le llegó una carta* para después decir que le enseñó *la carta* a la madrastra. Erick por su parte, anuncia a la madrina con: *se le apareció una hada madrina* para después decir *la hada madrina le hizo un vestido*.

Las anáforas de Rosalinda y de Erick también contribuyen a la cohesión del texto y a su coherencia. Siempre encuentran su referente con facilidad. Tras de *ella* a menudo habrá una Ceni-

²³ Me interesa subrayar que los resultados son generales en cada uno de los tipos de narraciones analizadas. Sin embargo, los ejemplos pertenecen sólo a las que elegí como narraciones representativas para que el lector las vea en un contexto significativo.

²⁴ Cf. *supra*, nota 18.

²⁵ Cf. BERNÁRDEZ 1982. Según este autor el artículo es una manifestación superficial de la conexión (la coherencia) que existe entre los diversos segmentos del texto (p. 135).

cienta, una madrastra o una hada madrina. Esto es notorio, pues en otros tipos de narración, una de las causas del debilitamiento del texto es precisamente la ausencia del referente²⁶, que al perderse, causa una confusión en la interpretación del texto y en ocasiones lo torna incoherente.

Es importante resaltar que el uso de deícticos en este cuento es muy reducido, contrariamente a lo que sucede con otros tipos de narración, en que aparecen con toda la gama de sus funciones. Esto también se debe, con seguridad, a la estructura del cuento que no permite mucha movilidad en la producción del niño. Erick carece de deícticos en su relato; Rosalinda en cambio los usa bien como orientadores espaciales dentro de la narración: *tú te vas a quedar aquí, ella se quedó aquí*, o bien para llenar huecos léxicos²⁷ que suplen con eficacia la ausencia de una palabra en el momento preciso de la narración: *le quedaba muy, muy así; a otra le quedaba bien pero se le salía por acá*. Otro rasgo característico de Rosalinda y de los niños de seis años en general, es el uso de deícticos como enfatizadores: *era una zapatilla de cristal, así con su moñito*.

Rosalinda y Erick también comparten la coherencia en sus relatos gracias a la secuencia temporal equilibrada en que se sucede el relato. Toda la narración sigue un acertado juego de tiempos verbales —presentes, pretéritos y copretéritos— que armonizan la narración. Esta armonía y articulación se ancla también en sus relatos en el reiterado uso de la conjunción *y* y el adverbio *entonces* que le dan un ritmo y vivacidad muy especiales a la narración.

Como se ve, las diferencias entre el cuento narrado por Rosalinda y Erick no son muy significativas en términos de coherencia. Se puede decir que los elementos están bien articulados y que hay una arquitectura narrativa sólida. Las diferencias son mínimas, de entre éstas, las más significativas son la extensión de la narración y su calidad. Contrariamente a los demás tipos de relato, la extensión de los cuentos narrados por niños de seis años es más larga que la de los de doce²⁸. Esto se relaciona estrechamente

²⁶ Cf. OCKS 1979, y BARRIGA VILLANUEVA 1990.

²⁷ Cf. ELLIOT 1981. Señala esta autora que los deícticos son extremadamente útiles en los niños más pequeños tanto para sus constantes referencias y señalamientos como descripciones de cosas cuando aún tienen un vocabulario limitado (p. 141). (Véase también KERBRAT-ORECCHIONI 1987, p. 73.)

²⁸ La extensión de las narraciones del *corpus* es en definitiva dispar. En la mayoría de los casos, salvo en el de los cuentos tradicionales, la producción

mente con el tema de la narración, es obvio que es más atractivo para un niño de seis años que para un casi adolescente. Si el tema forma parte de los intereses del niño²⁹, la información será más explícita y abundante. Es interesante observar cómo un mismo niño puede ser parco y conciso en una narración cuyo tema le es desconocido o lejano a su realidad, y explayarse cuando narra algo que le es significativo.

Rosalinda sazona su narración con toda clase de elementos enfatizadores y de detalle que le dan más fluidez y movimiento a su narración, como ¡ay! . . . , no . . . , no, se quedó muy triste . . . , baile y baile . . . , le quedaba muy muy así. Erick en cambio, se concreta a dar una sucesión de hechos sin más emoción ni énfasis, como cumpliendo un ejercicio de memoria bien hecho.

De todo lo anterior podríamos destacar algunos puntos importantes, dignos de una mayor reflexión. Las diferencias lingüísticas —en términos de coherencia— entre niños de seis y doce años que se notan en la narración de un cuento tradicional son mínimas. Si quisiéramos magnificar los resultados, podríamos atrevernos a afirmar que hay un mejor manejo del lenguaje a los seis años (en el sentido de fluidez), aunque hay un dominio de estructuras lingüísticas más o menos parejo. No obstante, si se profundiza un poco más allá de lo meramente lingüístico, caemos en la cuenta de que el resultado es un tanto engañoso. Puede estar empañado por varios factores, como el de una excelente memoria que se actualiza en el relato sin ninguna aportación ni originalidad del niño. Ni siquiera puede hablarse de conocimiento del mundo manifestado en la narración, ya que lo más importante y significativo en el cuento, es la relevancia del tema que estimula todos los mecanismos lingüísticos y cognoscitivos en una narración coherente y bien estructurada, pero finalmente calcada de una realidad lingüística ajena al niño.

El terremoto 1985. *Narración de un hecho real*

Christian, seis años.

I: ¿Tú estuviste cuando el temblor, te acuerdas? Estabas muy chico.

es siempre más larga y densa en los niños mayores que en los menores (3723 palabras promedio por media hora de grabación, frente a 2031).

²⁹ Cf. BROWN y YULE 1988, p. 233.

- (a) C: *El de ochenta y cinco.*
 I: Sí, estabas muy chiquito.
 C: ¡Eh!
 I: A ver, pláticame ¿qué pasó?, ¿de qué te acuerdas?
- (b) C: Estaba en la guardería, *y cuando tembló se derrumbó la SCO. sí es cierto, y como que estaba echando humo la torre.*
 I: ¡No me digas!, ¿y tú lo viste?
- (c) C: Sí, ya íbamos a trabajar *y que vemos eso* y estaba una... u rampa por afuera colgando en la ventana.
 I: ¿Y qué dijo tu mamá?
 C: Nada, *nos regresamos a la casa y me inscribieron a otro kinder, hasta... hasta que todas las máquinas de la SCOP las pasaron o vez a la torre.*
 I: ¡Uh! ¿Te dan miedo los temblores?
- (d) C: *Me subí a la cama.*
 I: ¿Y tu hermanito qué hacía?
- (e) C: ¿Eh?, *¡Bien espantado estaba!*

Antonio, doce años:

- I: Oye, y me puedes contar qué pasó el día del temblor en casa, qué hiciste, qué sentiste, todo lo que vivieron.
- (a) A: Bueno en... en... en mi casa *estaba yo solo*, con mi hermana la mayor, entonces *ella... ella... yo le rompí un case* pensaba que me iba a regañar; *ella* me llevó abajo de marco para protegerme *y me dijo que estaba temblanc entonces yo me asusté mucho y bajó una tía de nosotros, e también vive en el mismo edificio a ver si estábamos bien y le dijimos que sí, entonces mis com... amigos y todos subieron a la azotea y entonces le pregunté a mi hermanita que qué había pasado y me dijo que subiera a ver y cuando vimos que la... que la este... que la SCOP se ha derrumbado. Ya después de todo llegó mis hermanos, to hablaron que ya estaban bien, que se iban con mi abuelita y de ahí empezamos a pasearnos mis amigos y yo para olvidarnos [...]*
- I: ¿Aquí en la escuela pasó algo?
- (b) A: Pues no, la verdad, afortunadamente no, nada más se caeron este... un cacho de... la losa, nada más fue lo único que pasó.
 I: ¿Y vinieron a clases ese día?
- (c) A: No, venimos pero nos regresaron y entramos hasta el once de octubre a clases y en ese tiempo perdimos pues bastante.
 I: ¿Y qué hicieron en ese tiempo?
- (d) A: Pues en *ese tiempo* nos fuimos a Morelos, que *allá* tener

una casita; nos fuimos a Morelos a olvidarnos *todo* lo que había pasado *y* a *recordar cosas mejores*.

Como podemos observar, la narración de una experiencia personal presenta resultados muy diferentes, casi contrarios a los surgidos en un cuento. A diferencia de éste, en el que los niños hacen toda su narración en un solo turno de habla, la naturaleza del relato propicia una mayor interacción con el interlocutor. Christian, de seis años, y Antonio, de doce, tienen que traer al presente una historia propia que vivieron en el pasado: el terremoto de 1985 y recrearlo totalmente, dentro de una estructura narrativa construida con su propia inventiva y capacidad discursiva. En esta narración, el niño de seis años es mucho más conciso que el de doce. Esta vez el conocimiento de los hechos es más profundo y riguroso para el mayor que para el menor, reflejado en la calidad del relato. Si bien Christian había vivido el temblor, su primera respuesta lo confirma al precisar el año del suceso en (a): *El de ochenta y cinco*, sólo podía tener una difusa imagen de lo sucedido tiempo atrás, cuando él apenas tenía tres años. Antonio, en cambio, se explaya más, ya que su recuerdo parte de una vivencia más consciente que tuvo cuando tenía nueve años.

Veamos ahora algunos de los rasgos más sobresalientes de sus narraciones.

El relato de Christian se puede describir como destellos rápidos de imágenes que rescata de su memoria y los verbaliza escuetamente, reduciendo todas las categorías de su narración al clímax de la historia, como se ve en (b): *y cuando tembló se derrumbó la SCOP, sí es cierto*.

Antonio, más explícito, da una consistencia sólida a su relato al estructurarlo con categorías más completas. En el párrafo (a) aparecen elementos orientadores: *yo, en mi casa, mi hermana*, complicación: *la SCOP se había derrumbado*, resultado: *todos hablaron que ya estaban bien*, y coda: *empezamos a pasearnos mis amigos y yo*.

Los déicticos y los pronombres con valor anafórico contribuyen a dar cierta coherencia al relato de Christian. Por ejemplo, en el párrafo (c) en que dice: *y que vemos eso*. Con el uso de *eso* logra todo un enlace cohesivo interoracional con (b) donde se encuentra el referente: *se derrumbó la SCOP, sí es cierto y como que estaba echando humo la torre*, que facilitan la comprensión del interlocutor.

Sin embargo, la armonía léxica no se logra, pues Christian maneja una serie de acciones y palabras un tanto inconexas que debilitan la cohesión, al no haber una relación semántica entre

ellas, como se ve en el párrafo (d). *Nos regresamos a casa . . . , nos inscribieron a otro kinder . . . , todas las máquinas de la SCOP las pasaron otra vez a la torre.*

En la narración de Antonio los “amarres” logran un texto más integrado. La cohesión léxica se logra pues todos los elementos guardan entre sí, una armonía semántica marcada por el tema del temblor: *estaba yo solo . . . , me llevó abajo de un marco para protegerme . . . , estaba temblando . . . , me asusté mucho . . . , se habia derrumbado . . . , para olvidarnos . . . , olvidarnos de todo . . . , recordar cosas mejores.* En el párrafo (a) sobresalen los deícticos personales *yo* y *ella* que además es anáfora de *hermana* y el temporal *ahí*. El uso reiterado que hace Antonio del pronombre *yo* con función deíctica en esta narración es muy interesante. Contrariamente a lo esperado, los niños de doce años tienen en este tipo de narración emotiva y personal, una mayor cantidad de “yo” que los niños de seis años, cuya habla es egocéntrica por definición³⁰. Antonio se constituye centro³¹ de su relato. Observemos el párrafo (a): *mi casa estaba yo solo . . . , yo le rompí un caset . . . , yo me asusté mucho . . . , empezamos a pasearnos mis amigos y yo para olvidarnos.* Es el énfasis en el *yo* le permite a Antonio hacer más explícitos sus sentimientos³². En cambio, en Christian, que no marca su relación con elementos precisos, la emotividad se infiere³³ de las acciones narradas: (d) *Me subí a la cama,* (e) *¡bien espantado estaba!*

Volviendo al uso de deícticos en Antonio, es interesante el uso que hace de *ahí* en el párrafo (a): *Ahí empezamos a pasearnos* pues es un adverbio espacial con valor temporal, equivalente a ese momento. Esta traslación de sentido además de fortalecer la coherencia del texto, le da fuerza expresiva. En (d) *ese tiempo* marca el momento justo de la acción que empieza a realizarse; también aparece el deíctico *allá*, que a su vez, tiene un valor anafórico al suplir a su referente *Morelos*.

³⁰ El tema del egocentrismo característico de los seis años, ha sido mencionado en los estudios de lenguaje infantil, sobre todo en investigaciones de Piaget y Vigotsky. Un excelente resumen de este tema se encuentra en ELLIOTT 1981, pp. 39-51.

³¹ SCHIFFRIN 1988, p. 229, habla de *centro deíctico* como una forma peculiar en la construcción del discurso, que permite al hablante manejar la subjetividad de acuerdo con su punto de vista y marco de referencia. (Véase también KERBRAT-ORECCHIONI 1987, pp. 72-73.)

³² Cf. KERNAN 1977. En su estudio, Keith Kernan encuentra que los niños mayores —de once a trece años— estructuran su narración con elementos que dan una información objetiva y explícita (p. 99).

³³ Cf. KERNAN 1977.

La sucesión temporal marcada por el uso de pretéritos y copretéritos en complementación armónica, se fortalece con el reiterado uso de la conjunción *y* que da una permanente idea de continuidad³⁴ en los relatos de Christian y Antonio.

A manera de comentario final, se puede decir que Antonio, de doce años, tiene una gran cantidad de “amarres” cohesivos y elementos narrativos que hacen su relato más articulado y coherente que el de Christian de seis años. Su narración en sí no es tan trabada pero logra cierto grado de coherencia en su totalidad. Esto nos lleva a pensar que en un momento dado de su desarrollo, el niño puede estar en un estadio de formación de su competencia discursiva con características propias de ese momento. Hay pues, sucesivas etapas de desarrollo que logran su plenitud en sí mismas, en armonía con el desarrollo social y cognoscitivo del niño³⁵. Christian ha alcanzado un grado de crecimiento lingüístico y Antonio otro, más cercano quizá al dominio del lenguaje.

Amor en silencio. *Narración de un hecho ficticio*

Oralia, 6 años. Versión 1.

- (b) O: ¿Te cuento las novelas bien bonito?
I: ¡Bueno, cuéntamelas!
- (a) O: De Marisela, que esta Mercedes este... *lo*... mató...
lo... esta Mercedes...
I: ¿A quién lo mató?
- (b) O: Este... *Mercedes mató a esta Marisela*, su esposo Fernando y su mamá, y este... y Anita, tienen dos niños que... Angelito, porque se murió, sí hablaba pero *ora ya no habla porque vio que se murieron* Anita eh... cuan... fue a la escuela y cuando fue a la escuela la escond... y una niña era su amiga de Anita, mató a su papá y a su mamá porque no lo quería y Anita le dijo que no... no mató a nadie, mató a esta Mercedes y a Mercedes *lo* encerraron.
I: ¡Ay y ésa es una novela! ¿y cómo se llama esa novela?
O: *Amor en silencio*.
I: ¿Y te gusta?
O: Sí.

³⁴ SCHIFFRIN 1988. Esta autora destaca el valor discursivo del nexo *y*, diciendo que no es una mera suma de elementos, sino que proporciona algo nuevo —coherencia— a la unidad producto de ella (p. 128).

³⁵ Cf. DORE 1983, pp. 61 y 63.

Oralia, 6 años. Versión 2.

I: ¡Ah! oye Oralia ¿tú ves telenovelas?

O: Sí.

I: ¿Cuál ves?

O: La de *Amor en silencio*.

I: A ver pláticame, ¿de qué se trata?

(a) O: *De que esta Marisela se murió, y hay otra que se llama... que se llama... una hermana de... una señora y se parece mucho a Marisela... pero es... y dijo... y pasó en las noticias y dijo que no está muerta, que está viva y tuvo un bebé, su mamá de Marisela que... que lo iba a tener y también se murió y ya no lo tuvo, y el pobrecito se murió y luego que su amor... su este... su esposo de esta Marisela, también se murió y se llama Fernando.*

I: ¡Ah! ¿y se murió?

O: Sí.

I: ¿Todos se murieron?

(b) O: Sólo quedó esta Anita y su... su... y su amiga y su papá

I: ¡Ay!, ¿y Anita quién es?

(c) O: *Una chiquita que ya creció.*

Miriam, 12 años:

(a) M: Es que *la chava ésta*, la, la mucha... *la mujer ésta*, *Marisela*, *tiene un novio* y se quería casar con *él*, pero su mamá no *la* dejaba, su *papá*... su mamá sí, pero *entonces* este... el *papá* es rico y nada más quería que... que se casara con un millonario, *entonces* no *lo*... no *la* dejaba, *entons* cuando, cuando se iban a casar este... su *papá* impidió y ya no hubo boda; entonces los pocos... a los pocos días este... *ella ya estaba embarazada de él*... *entonces nadie lo sabía* y como se iba casar ya, su *hermana* de *ella*, pero *la* odiaba ¿no?, *Marisela la*... no *la* odiaba, sino *la hermana* a *Marisela*, entonces *la* odiaba y se casó con *ella*... con *él*, y este... ya el día de su boda, *Marisela* se fue al hospital, *entonces* *ella* *tuvo al hijo* y luego al otro día...

I: ¿Tuvo un hijo?

(b) M: ¡Ah, niña!, se llamaba Ana, *entonces* este... *ella* era este... *ella* se fue a casa de su *amiga* lejana, porque *ella* eran como hermanas, *ellas* dos, *entonces* este... *la* llevó y ahí se estuvo unos días *la* niña porque, mientras *le decía a sus papás*, entonces *ya le dijo a sus papás*, y su papás no *lo* quería... no *lo* quería y un día fue a ha

blar con *ella*, que se la dieran a su *madre* del *papá*; entonces *ella* no quería pero pues sí... pues ya este... ya dijo que sí, porque se quiso resistir y no pudo, y dijo que sí; luego este... ya fue este... *hija* de... de sus papás de Marisela, *entonces ella* pues... *ella* era como su *hermana*, entonces... y la niña pues la veía como *hermana*, hasta que un día le dijo que era su mamá, *ella* y *la*... y la niña pues ya... ¿no?, estaba feliz y un día, ya que se iba a casar, que sí los dejó el papá ya casarse, *los mataron a los dos* [...]

- (c) M: Que... es que pues empezó la boda y la hermana de la mala y la hermana de *él*... de Fernando, esto... el hermano así, del que se va a casar dijo que si no era de *ella*, no iba a ser de nadie, entonces los *mató* a los dos, *entonces* la llevaron al manicomio, pues casi puras *muertes*... puras *matanzas*, luego ya este... al otro día, nada más quedaba el papá y un... el niño mudo que está sordomudo y *Ana*, y luego ya la metieron en un internado, *es grande* y ahí nada más... y también y Marisela... *es como Marisela, ella*.

La narración de la telenovela fue una de las producciones más jugosas y ricas en mi diálogo con los niños. No cabe duda que las telenovelas han venido a ocupar en la actualidad el lugar del cuento tradicional. Estimulan muchísimo la capacidad discursiva de los niños. Pese al complejo mecanismo que representa superponer una estructura y una secuencia oral a una estructura visual³⁶, y de los escabrosos temas, aparentemente lejanos a sus mundos y realidad, los niños cuentan ávidamente telenovelas.

Por aquellos días de las entrevistas, eran varias las telenovelas que causaban impacto entre los niños chicos y grandes: *Quinceañera*, *El pecado de Oyuki*, *El retorno de Diana Salazar*, pero de todas ellas sobresalía *Amor en silencio* quizá por lo acendrado de su dramatismo y lo trillado de su tema: dinero, muerte, envidia, intriga, coronados por un tierno amor entre un sordomudo y una linda y dulce huérfana, Ana.

Se cumplía entonces con el requisito esencial de una producción generosa: la relevancia del tema. Tanto los niños de seis años como los de doce mostraban un inmenso interés por la suer-

³⁶ PREECE 1986, p. 361.

te de los protagonistas y contaban sus peripecias entusiasmados. Pero lo apasionante de la trama no era suficiente para dar una estructura narrativa armónica y coherente a la telenovela. Sólo lo tenemos que asomarnos a las narraciones de Oralia de seis años y de Miriam de doce para entrever algunos de estos problemas.

Me parece interesante presentar las dos versiones de *Amor e silencio* narradas por Oralia porque una me la contó espontáneamente, y otra a petición mía. Como se ve, la espontaneidad fue un elemento sustancial en la calidad de la narración.

Al iniciar su relato, Oralia me sitúa, sin preámbulos, en el lugar de los hechos, no hay orientación alguna, perdiéndose así un principio fundamental de la comunicación al suponer que compartíamos la misma información³⁷. Sin más, la niña empieza con una de las complicaciones³⁸ más trascendentales de la telenovela: la muerte de Marisela, que aparece en los párrafos (a) (a) de las versiones 1 y 2 respectivamente. En el párrafo (a) de la versión 1 la comprensión se dificulta porque nunca sabemos si el pronombre *lo* es una anáfora mal concordada de su antecedente, *Marisela*, o hace referencia a su esposo Fernando, Angelito o cualquier otro personaje masculino, cuyo nombre no recuerda la niña.

El párrafo (a) de la versión 2 no mejora la situación, Oralia mezcla la trama de la telenovela con lo que vio en las noticias. En éstas, seguramente entrevistaron a la actriz, protagonista de la historia, que ya había muerto en la telenovela y que hacía el papel de Marisela. En la vida real, naturalmente, estaba viva. Sin duda, era una información interesante para compartir conmigo, pero jugar con vida-muerte era demasiado complicado como para poderlo integrar con coherencia en una sola realidad lingüística: *y pasó en las noticias, y dijo que no está muerta, que está viva y tuvo un bebé, su mamá de Marisela que... que lo iba a tener y también se murió y ya no lo tuvo.*

³⁷ Cf. STUBBS 1983, p. 1. La condición de compartir el conocimiento con el interlocutor para lograr una comunicación verdadera, no siempre se cumple felizmente en los niños de seis años por lo general. Esto habla de una competencia comunicativa débil y poco lograda aún.

³⁸ Sin duda, la complicación o clímax es la categoría constitutiva de la telenovela por antonomasia. Recuérdese que para mantener el suspenso y el interés cotidiano del público, la telenovela requiere de una nueva complicación diaria.

Indudablemente, el punto de mayor dificultad está en el manejo temporal pues no sólo se trata de ir del “aquí y el ahora” a “allá y el entonces” como en el caso de la historia real, sino trata de integrar el vaivén continuo entre el presente y el pasado real el presente y el pasado de la telenovela y el tiempo propio de la narración. Sin embargo, Oralia pasa sin dificultad del pretérito al presente, deteniéndose en el copretérito para volver al pasado como en el párrafo (b) de la versión 1: *porque se murió, sí **hablaba** pero **ora** ya no **habla** porque **vio** que se **murieron***. En el párrafo (c) de la versión 2, Oralia responde fácilmente a mi pregunta: *una chiquitita que ya creció*. Por obra y gracia de la palabra, Oralia pudo hacer pasar quince años en un instante al igual que sucede en las telenovelas. Miriam, por su parte, describe ese veloz paso del tiempo con otra forma lingüística: *Ana es grande y es como Marisela, ella*.

Difícil, pero lograda tarea de las niñas expresar cómo el tiempo ha pasado vertiginosamente en la telenovela, y que Ana quien en el ayer real, apenas era una niña, en el presente de la telenovela ya es una mujer, igual a Marisela, muerta hacía varios días del tiempo de la telenovela.

Si el manejo del tiempo sí se logra, el de los nexos conjuntivos no es tan feliz. Oralia se apoya repetidamente en la conjunción *y*, para darle continuidad a su narración, pero este uso reiterado del nexo no contribuye tampoco a aumentar la coherencia de lo narrado. De hecho *y* pierde su valor conjuntivo para funcionar más bien como muletilla. Miriam maneja con un poco más de éxito el *y* y el *entonces* de su narración, pero no dejan de semejarse como en Oralia, a una muletilla, pues no alcanzan su poder integrador.

A la luz de sus narraciones, se observa que Miriam es más organizada que Oralia en la construcción de su relato, aunque esto no quiere decir que sea por ello del todo consistente.

Lo que sucede en realidad es que la riqueza y variedad estructural de la narración requiere de una habilidad lingüística discursiva que se va afinando y depurando a lo largo del tiempo. Se necesita entonces, de un largo proceso de transformación en el que se pone en juego la reorganización de estructuras oracionales y léxicas dentro de marcos cognoscitivos y sociales. La escuela tiene un papel decisivo y fundamental en todo ese proceso o lo estimula y lo enriquece o lo asfixia y empobrece. Finalmente el encontrar diferencias —sustanciales unas, pequeñas otras— es lo esperado. Lo importante será ahondar en el porqué de estas diferencias para hacer que esa capacidad de narrar, de suyo i

trínseca en el niño, alcance su plenitud en una expresión coherente y nítida.

REBECA BARRIGA VILLANUEVA
El Colegio de México

BIBLIOGRAFÍA

- AKMAJIAN, ADRIAN, RICHARD A. DEMERS, & ROBERT M. HARNISH 1984. *Linguistics: An Introduction to Language and Communication*. 2nd. ed. MIT Press, Cambridge-London.
- APOTHELOZ, D., D. MIÉVILLE, y J. B. GRIZE 1987. "Coherencia y discurso argumentado", *Semiosis*, 18, 61-90.
- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA 1990. *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil*. [Tesis doctoral inédita. El Colegio de México].
- BARTHES, ROLAND 1975. "An Introduction to the Structural Analysis of Narrative", *NLH*, 6, 237-272.
- BENNETT-KASTOR, TINA L. 1986. "Cohesion and Predication in Child Narrative", *JChL*, 13, 353-370.
- BERNÁRDEZ, ENRIQUE 1982. *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe, Madrid. (*Espasa universitaria*, 1).
- BOCAZ, AURORA 1986. "Comprensión de la estructura narrativa de la gramática de las historias: estudio preliminar", *RLA*, 24, 63-79.
- BROWN, GILLIAN, & GEORGE YULE 1988. *Discourse Analysis*. Cambridge University Press, Cambridge.
- BRUNER, JEROME 1978. "The Role of Dialogue in Language Acquisition", en *The Child's Conception of Language*. Eds. Ann Sinclair, Robert J. Jarvella & Willem J. M. Levelt. Springer, Berlin-Heidelberg-New York, pp. 241-256.
- CHOMSKY, NOAM 1971. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Versión, introd. y notas de C. P. Otero. Aguilar, Madrid.
- DORE, JOHN 1979. "Conversation and Preschool Language Development", en *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Eds. Paul Fletcher & Michael Garman. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 337-361.
- , 1983. "Children's Conversations", en *Handbook of Discourse Analysis*. Ed. Teun A. van Dijk. T. 3: *Discourse and Dialogue*. Academic Press, London, pp. 47-65.
- EDELSKY, C. 1977. "Acquisition of an Aspect of Communicative Competence: Learning What It Means to Talk Like a Lady", en *Child Discourse*. Eds. S. Ervin Tripp & C. Mitchell-Kernan. Academic Press, New York, pp. 225-243.
- ELLIOT, ALISON J. 1981. *Child Language*. Cambridge University Press, Cambridge-London.

- ERVIN-TRIPP, SUSAN, & CLAUDIA MITCHELL-KERNAN (eds.) 1977. *Child Discourse*. Academic Press, New York.
- GÜLICH, ELISABETH, & UTA M. QUASTHOFF 1985. "Narrative Analysis", en *Handbook of Discourse Analysis*. Ed. Teun A. van Dijk. T. 2: *Dimensions of Discourse*. Academic Press, London, pp. 169-197.
- HALLIDAY, M. A. K. 1975. "Learning How to Mean", en *Foundations of Language Development: A Multidisciplinary Approach*. Eds. Eric H. Lenneberg & Elizabeth Lenneberg. Academic Press, New York, pp. 239-267.
- HALLIDAY, M. A. K., & RUQAIYA HASAN 1976. *Cohesion in English*. Longman, London. (*English Language Series*, 9).
- HYMES, DELL H. 1977. *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Tavistock, London.
- JOSE, PAUL E. 1988. "Sequentiality of Speech Acts in Conversational Structure", *JPsyR*, 17, 65-88.
- KARMILOFF-SMITH, ANNETTE 1988. "Some Fundamental Aspects of Language Development After Age 5", en *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Pp. 455-474.
- KERBRAT-ORECCHIONI, CATHERINE 1987. *La enunciación. De la subjetividad en lenguaje*. Trad. G. Ánfora E. Gregores. Hachette, Buenos Aires.
- KERNAN, KEITH T. 1977. "Semantic and Expressive Elaboration in Children's Narratives", en *Child Discourse*. Pp. 91-109.
- KLECAN-AKER, J. S., G. K. MCINGVALE, & P. R. SWANK 1977. "Stimulus Considerations in Narrative Analysis of Normal Third Grade Children" *LangSp*, 30, 13-24.
- LABOV, WILLIAM 1972. *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- LANGACKER, RONALD 1973. *Language and Its Structure. Some Fundamental Linguistic Concepts*. 2nd ed. Harcourt Brace, New York-Chicago.
- LENNEBERG, ERIC H., y ELIZABETH LENNEBERG (eds.) 1985. *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Trad. P. Soto y M. E. Sebastián. Alianza, Madrid (*Alianza Universidad*, 41).
- MAINGUENEAU, DOMINIQUE 1980. *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas*. Trad. L. Castro. Hachette, Buenos Aires.
- OCKS, ELINOR 1979. "Planned and Unplanned Discourse". En *Syntax and Semantics*. Academic Press, New York, t. 12, pp. 51-79.
- PETERSON, CAROLE 1990. "The Who, When and Where of Early Narratives", *JChL*, 17, 433-455.
- PETERSON, CAROLE, ALLYSA McCABE 1983. *Developmental Psycholinguistic Three Ways of Looking at Child's Narrative*. Plenum Press, New York/London.
- PREECE, ALISON 1986. "The Range of Narrative Forms Conversationally Produced by Young Children", *JChL*, 14, 353-373.
- PRINCE, GERALD 1982. *Narratology. The Form and Functioning of Narrative*. Mouton, Berlin.
- PROPP, VLADIMIR, y E. MÉLÉTINSKI 1971. *Morfología del cuento. Las transformaciones de los cuentos maravillosos. El estudio estructural y tipológico del cuento*. Trad. María Lourdes Ortiz. Fundamentos, Madrid, 1971.
- ROMAINE, SUZANNE 1984. *The Language of Children and Adolescents. The Acquisition of Communicative Competence*. Basil Blackwell, New York. (*Language in society*, 7

- ROMAINE, SUZANNE 1985. "Grammar and Style in Children's Narratives", *Ling*, 23, 83-104.
- SCHIFFRIN, DEBORAH 1988. *Discourse Markers*. Cambridge University Press, Cambridge. (*Studies in interactional sociolinguistics*, 5).
- SINCLAIR, ANN, R. J. JARVELLA, & W. J. LEVELT (eds.) 1978. *The Child's Conception of Language*. Springer, Berlin-Heidelberg-New York. (*Language and communication*, 2).
- STUBBS, MICHAEL 1983. *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. University of Chicago Press-Basil Blackwell, Chicago-Oxford, 1983.
- TANNEN, DEBORAH 1985. "The Pragmatics of Cross-cultural Communication", *Applied Linguistics*, 5, 189-195.
- TRABASSO, TOM, & PAUL VAN DEN BROEK 1985. "Casual Thinking and the Representation of Narrative Events", *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.
- WESTBY, C. E. 1984. "Development of Narrative Language Abilities", en *Language Learning Disorders in School-Age Children*. Eds. G. P. Wallach & K. B. Butler. Williams & Wilkins, Baltimore, pp. 103-127.

