

Habilidades discursivas y representaciones mentales en niños pequeños¹

María Dolores Plana

María Luisa Silva

Ana María Borzone

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas (CONICET)
Buenos Aires, Argentina

Este trabajo estudia la relación entre las características de la organización de las representaciones mentales de eventos y el desempeño narrativo infantil. Para ello se analizaron y compararon relatos de experiencia personal construidos con base en representaciones diferentes, producidos por dos niños de cinco años. El análisis consideró: tipo de narrativa, uso de recursos narrativos y de estrategias interaccionales.

Los resultados indican que los niños demuestran diferentes grados de dominio de competencia narrativa en función del contexto cognitivo de la tarea, por lo que el desempeño narrativo parecería estar fuertemente condicionado por la estructuración del evento en la memoria episódica.

Palabras clave: narrativas, niños pequeños, nivel socioeconómico bajo, habilidades discursivas, representaciones de eventos.

Discourse abilities and mental representation in young children

This work investigates the relationship between children's event representation and their narrative abilities. With that purpose, reports of specific events

¹ Este artículo presenta el análisis de los datos preliminares de la investigación doctoral "La relación entre el uso de recursos lingüísticos en el relato de eventos -rutinas, experiencias personales e historias de ficción- y la comprensión de dichos eventos en niños pequeños de sectores urbanos marginados" llevada a cabo por la Lic. María Dolores Plana y dirigida por la Dra. Ana María Borzone (financiamiento: Beca interna de formación posgrado, CONICET, 2005-2010, unidad de ejecución: CIIPME). Esta investigación además ha sido parcialmente financiada por los subsidios: PICT 2539 (2010-en curso), PICT 1388/06 (2009-2011) y PICT 4-14153/03 (2006-2008) de SECyT-FONCyT; PIP 0834/09 (2009- 2011) y PIP 5591/04: (2006-2008) de CONICET.

produced by two children of five years old in two different context of elicitation were analyzed and compared. The analysis taken into account: narrative type, use of narrative resources, and interactional strategies. Results showed differences in the degree of narrative competence depending on the cognitive context of the task. Children's performance appears to be influenced by event structure in episodic memory.

Keywords: narratives, young children, low-income, discourse abilities, event representations.

Compétences discursives et représentations mentales chez les enfants

Ce travail vise à étudier la relation entre les représentations mentales des événements et les compétences narratives chez les enfants. L'analyse est faite à partir de récits d'expérience personnelle de deux enfants de cinq ans, dans deux situations différentes d'élicitation. Les récits ont été analysés et comparés compte tenu du type de récit, de l'utilisation des ressources narratives, du degré de la structure et de l'interaction avec l'adulte.

Les résultats ont montré des différents degrés de maîtrise de la compétence narrative en fonction du contexte cognitif de la tâche, de sorte que la performance semble conditionnée par la structure de l'événement dans la mémoire épisodique.

Mots-clés: narratives, enfants, milieux défavorisés, compétences discursives, représentations des événements.

INTRODUCCIÓN

Los intentos por comprender la cognición infantil y su desarrollo en relación con el aprendizaje del lenguaje dieron lugar en la década del ochenta a la conformación de un nuevo modelo evolutivo, que incorpora aportes de la Psicología Cognitiva, de la Inteligencia Artificial y de la Teoría socio-histórico-cultural, elaborado por Nelson y colaboradores (Nelson, 1986, 1996; Tomasello, 2003; Fivush & Hudson, 1990).

Los estudios realizados en este marco mostraron que desde sus primeros meses de vida los niños forman representaciones mentales de los eventos generales (RGE) en los que participan. El carácter repetitivo (rutinario) de estos eventos posibilita que los niños formen representaciones mentales generales, estructuras que consisten en una serie de acciones realizadas por determinados actantes, en cierto marco espacial (Nelson & Gruendel, 1986; Fivush & Slackman, 1986)².

² La diferencia entre la teoría representacional de Nelson y otras teorías mentalistas radica en el papel que le atribuyen a los factores innatos. Mientras Nelson (1996) considera que la

Con base en estas representaciones el niño comienza a comprender el mundo, a realizar operaciones mentales y a formar nuevas representaciones.

El desarrollo, la estructura y la función de estas representaciones han sido explorados en numerosos estudios (ver revisión en Nelson, 1986). Las primeras formas de representaciones de eventos del mundo son los guiones o RGE (Representaciones Generales de Eventos), es decir, representaciones de rutinas que involucran a individuos que actúan con objetos e interactúan con otros individuos en actividades concretas para alcanzar algún resultado. Así, por ejemplo, en los niños pequeños las rutinas del baño, la comida, el irse a dormir, etc. proveen las actividades y el contexto cognitivo para la formación de RGE. Los guiones contienen ranuras, espacios libres que pueden completarse con diferentes actantes o elementos. Se ha identificado que las ranuras pueden ser: de roles generales, de secuencias de acciones, de objetos, de caminos alternativos, de metas y de acciones centrales asociadas (Nelson & Gruendel, 1986; Baker-Ward, Ornstein & Principe, 1997). Se ha observado que las representaciones generales de eventos cumplen funciones muy relevantes como, por ejemplo, predecir acciones e interacciones, apoyar la interpretación del discurso o la acción y las demandas de la tarea, organizar la memoria, hacer planes, servir como base para la derivación de la estructura del conocimiento abstracto, etc. (Lucariello & Rifki, 1986).

Los niños pequeños aprenden el uso de las primeras formas discursivas en el contexto del aprendizaje de las RGE. En efecto, los niños hasta los dos años se refieren lingüísticamente a las actividades que realizan casi siempre en términos del “aquí y ahora” (Eisenberg, 1985). Hacia los dos o tres años, y debido en gran parte al incremento en sus habilidades para procesar y producir lenguaje, los niños manifiestan un cambio notable en la forma de referencia a los eventos y actividades en los que participan: comienzan a referir al “allí y entonces”, en otras palabras, pueden codificar, almacenar y relatar eventos específicos del pasado, es

habilidad innata es la de categorización, los innatistas consideran que la cognición del niño está organizada innatamente por dominios específicos conceptuales en términos de teorías ingenuas, físicas, lingüísticas, psicológicas, que guían la apropiación del conocimiento y la conformación de conceptos (Gopnik, 1993 y Spelke, 1988). Por su parte Piaget (1962) considera que, antes de los tres años, al no haber un mecanismo capaz de organizar la información, el niño no puede formar representaciones mentales.

decir, refieren experiencias personales (Fivush, Gray & Fromhoff, 1987; Hudson, 1990; Howe, 2000).

Estas nuevas representaciones conforman un subsistema de la memoria episódica: la memoria autobiográfica (Nelson, 1993). Las memorias autobiográficas, o representaciones de eventos específicos, refieren a eventos que se diferencian claramente de los guiones, es decir, de las RGE, se trata de eventos nuevos, particulares, específicos y, por ende, memorables (Hudson, 1986; Hudson & Nelson, 1986).

No obstante estas características, se considera que la formación de las representaciones en la memoria autobiográfica tienen como fondo a las RGE. Por ello, en la medida que las RGE, o guiones, constituyen el contexto cognitivo de los eventos específicos, es importante explorar si inciden y de qué manera en la recuperación y textualización de experiencias personales.

Experiencias de eventos: representación, recuerdo y textualización

A la edad de tres años, el niño ya ha aprendido habilidades fundamentales para contar eventos pasados. En efecto se ha observado que, luego de haber conversado con un adulto sobre un evento, el niño se lo relata a sí mismo (Nelson, 1989), interviene en las conversaciones para contar su propia experiencia, cuenta algún evento que le impresionó o despertó su interés, le cuenta a un desconocido cómo se lastimó, etc. (Tomasello, 2003).

Se cree que el desarrollo de estas habilidades están estrechamente vinculadas al cambio cognitivo que representa el retener eventos pasados (Hudson & Hageen, 1987) y se desarrollan en la conversación con los padres y otros adultos que les proporcionan pistas necesarias para recuperar la información. En efecto, cuando un niño está recordando un evento junto con un adulto que lo guía, está también aprendiendo a narrar, a organizar una narrativa con base en preguntas: quién realiza qué, dónde, cuándo y por qué. Se trata tanto de un incremento en su capacidad de memoria como un uso más sutil, complejo y flexible de los recursos lingüísticos.

En este sentido, se ha demostrado que el habla desplazada temporalmente (del “aquí y ahora” al “allí y entonces”) emerge en el intercambio verbal entre los 24 y 36 meses (Haden, Reese & Fivush, 1996; Nelson & Fivush, 2004).

Existe evidencia que describe el proceso de formación de la memoria autobiográfica infantil como un proceso paulatino en el que los niños, cuando la memoria o recuerdo de un guión dificulta la comprensión de un evento específico, forman una nueva representación o recuerdo de episodios que se diferencian claramente de los guiones (ver revisión en Hudson, 1990; Howe, 2000).

Por otro lado se han reconocido diferentes condiciones que contribuyen a la posibilidad de que un evento se recuerde con mayor facilidad y pase a formar parte de la memoria autobiográfica (Fivush & Hudson, 1990).

Así, por ejemplo, cuando un evento nuevo no coincide con alguna RGE en particular ya almacenada y puede ocurrir en el marco de distintos guiones, tiene mayores probabilidades de ser almacenado como un recuerdo autobiográfico individual. Por otro lado, la independencia del evento de un guión podría dar lugar a una representación con trazos más fuertes que facilitarían su recuperación (Bauer, 2007). Pero si el evento se repite en una misma RGE, puede fusionarse en la RGE o ser incorporado a la RGE como una alternativa de acciones (Hudson & Nelson, 1986; Hudson, Fivush & Kuebli, 1992).

Si el niño posee mucho conocimiento sobre la RGE en la que actúa es posible que recuerde más fácilmente un evento que se desvíe de ese guión. Los niños pueden manipular recorridos (*paths*) alternativos de los guiones para evaluar si ese evento responde a alguno de ellos y, si no responde, la experiencia específica adquiere una saliencia especial que refuerza su codificación debido a la atención selectiva que evoca (Gordon, Baker-Ward & Ornstein, 2001).

También se ha comprobado que las experiencias estresantes se recuperan más fácilmente debido a la saliencia y al significado que tienen para el que las ha experimentado (Fivush, Hazzard, McDermott Sales, Sarfati, & Brown, 2003). Pero no solo las características cognitivas inciden en la facilidad y rapidez del recuerdo, el habla también es un factor facilitador y organiza la representación.

Efectivamente, el relato frecuente de una experiencia refuerza la representación mental en tanto, en cada episodio del relato, se vuelven a activar los elementos que la conforman (Hayne, 2007).

Como hemos visto, la evidencia señala que los desarrollos cognitivos –la capacidad para codificar y almacenar eventos específicos– se

relacionan con el desarrollo de las habilidades lingüísticas para producir narraciones: organizar el relato alrededor de un punto culminante de una serie de componentes estructurales (Labov & Waletzky, 1967; Labov, 1972; Shiro, 2000) y el manejo adecuado de ciertos recursos lingüísticos como las relaciones pronominales y temporales en el pasado (Shapiro & Hudson, 1997; Aguilar, 2003; Slobin, 1997; Borzone & Silva, 2010). También se ha atendido al uso de marcadores metapragmáticos (Silva, 2007) y de formas verbales variadas (López Ornat, 1994).

Por su parte, como lo han señalado Gordon, Baker-Ward y Ornstein (2001), la codificación, el almacenamiento y la recuperación de las memorias autobiográficas de los niños se encuentran influenciados por la relación entre el contexto cognitivo que la tarea de elicitación activa y el contenido de las narrativas. Claramente se ha observado que el conocimiento del género discursivo no resulta suficiente para habilitar el uso de los recursos narrativos con independencia, por ejemplo, de las características de las representaciones mentales que subyacen al relato (Fivush et al., 2003).

Los niños muestran diferentes grados de dominio de la competencia narrativa en función del contexto cognitivo que evoca la tarea, por lo que se interpreta que las diferencias en la competencia narrativa se encuentran condicionadas por las diferencias en la estructuración del evento en la memoria episódica (Nelson, 1996). Cabe señalar que la mayor parte de los trabajos en los que se ha analizado la relación entre la competencia narrativa y la organización mental de eventos han focalizado el análisis en los componentes estructurales de la narrativa (ver revisión en Fivush & Hudson, 1990). No obstante, cuando el niño ha experimentado un evento que, por su saliencia, ha dejado fuertes trazos en la memoria y conformado una representación mental completa, se ha observado que aparentemente se puede posicionar como narrador más hábil con un manejo más flexible de la amplia variedad de recursos que exige el género (Plana, Borzone & Silva, 2010). En efecto Plana, Borzone y Silva (2010) al comparar 46 narrativas de experiencia personal, de niños de 5 años, atendiendo al contenido (Fivush et al., 2003), la coherencia (Labov & Waletzky, 1967; Labov, 1972) y el uso adecuado de ciertos recursos lingüísticos, describieron las relaciones entre tipo de estructuración de evento y desempeño narrativo. Hallaron que, si bien la mayoría de los niños tenían un mejor desempeño en el relato de experiencias personales

cuando estas sucedían en el contexto de guiones distintos que cuando se planteaba como contexto un guion específico, hubo algunos casos en los que la tendencia fue inversa. En el contexto de un guión distinto el desempeño fue superior en cuanto a la coherencia global de los relatos, a la cantidad de información y de categorías superestructurales que incluían.

Pero, en el estudio mencionado, no se realizó un análisis comparativo detallado del uso de recursos lingüísticos que un mismo niño realiza en cada una de las situaciones: guion no específico frente a guion específico. Un análisis de este tipo podría describir las características que proporciona el contexto cognitivo de la representación mental como sostén del desempeño discursivo.

Es por ello que el presente estudio se planteó como objetivo realizar dicho análisis atendiendo no solo al uso de algunos recursos narrativos, sino también considerando el uso de las “pistas” (fónicas, prosódicas, pragmáticas, léxicas, morfológicas y sintácticas) que el hablante ofrece a su interlocutor para que comprenda no solo el contenido del relato sino también el hecho de que el fragmento de discurso que se produce en el intercambio conversacional es una pieza del género narrativo, es decir, un discurso autónomo que narra un evento memorable.

En este sentido, cabe preguntarse si el hecho de que el episodio sea mejor recordado incide en el proceso de textualización en tanto actuaría como un soporte cognitivo comparativamente más estable para el uso de los recursos lingüísticos que, por ejemplo, en el caso de una representación más lábil y que, por ende, demandaría más recursos a la Memoria Operativa para su recuperación y, entonces, dificultaría la manifestación de las habilidades narrativas. Para dar respuesta a este interrogante se han seleccionado del estudio realizado por Plana, Borzone y Silva (2010) los relatos de dos niños de cinco años, que representan casos extremos de mejor desempeño en las dos situaciones distintas de elicitación de una experiencia personal: una estrechamente relacionada con un guion específico (“miedo al irse a dormir”, para el caso de la niña L.), y la otra que no involucra ningún guion específico (“relato de una lastimadura”, para el caso del niño A.). En el caso de la niña L., relata una experiencia sumamente estresante que podría ser recordada por el alto impacto de sus trazos en la memoria (Fivush et al., 2003). Por su parte el niño A., relata un accidente que podría haber evitado gracias a

sus conocimientos sobre el tema y que adquiere una saliencia especial para su codificación en la memoria por lo que el niño sabe antes de que el evento ocurra (Gordon et al., 2001).

Asimismo se tomaron los dos relatos de estos niños que manifiestan un desempeño inferior tanto con respecto al grupo de niños como a su propio desempeño en la otra situación.

En síntesis, el análisis realizado atiende a comparar el uso de los diferentes recursos considerados como evidencia del grado de desempeño narrativo (estructuración de la narrativa, uso de pistas fónicas y estrategias conversacionales) con objeto de indagar si las Representaciones Generales de Eventos, que constituyen la base de las narrativas elicidadas, ha incidido de alguna forma en el uso de esa compleja gama de recursos discursivos, lingüísticos, pragmáticos e interaccionales.

METODOLOGÍA:

Corpus

Se han seleccionado para el presente análisis 4 (cuatro) narrativas producidas por dos niños de 5 años (niña L., 5:4, y niño A., 5:5) que residen en barrios humildes del Gran Buenos Aires, Argentina, y que concurren al mismo jardín de infantes; véase Anexo 1.

Dos de estos relatos, uno de cada niño, son los de mejor desempeño en el total de la muestra. Los otros relatos, también uno de cada niño, se seleccionaron para realizar el análisis comparativo intra-sujeto. Los cuatro relatos responden a las dos situaciones de elicitación en cada niño.

Los relatos que se analizan en este estudio son los más extensos del estudio mencionado en Plana, Borzone y Silva (2010), ya que presentan más del doble de unidades de información que la media del grupo. En el caso de las narrativas sobre lastimaduras, la media de unidades de información es 28 ($\delta=12$) y el caso seleccionado presenta 75 unidades. Asimismo en los relatos sobre miedos nocturnos, la media es 20 ($\delta=10$) y el caso seleccionado cuenta con 74 unidades. Se trata de relatos co-construidos en la conversación pero que poseen un mayor grado de descontextualización (Gumperz, 1991) y, por lo tanto, son más cercanos a la narrativa canónica.

Recolección de la información empírica

Se elicitaron dos relatos de experiencias personales en dos entrevistas individuales con una semana de intervalo entre ellas. En una de las entrevistas, Sesión 1, la investigadora preguntó el niño si alguna vez había experimentado miedo al acostarse a dormir. En la otra entrevista, Sesión 2, la entrevistadora mostró al niño su dedo cubierto con una bandita adhesiva para cubrir cortes en la piel y dijo que se había lastimado. Luego preguntó al niño si había experimentado algo similar. En un principio, se dio lugar a un relato libre de los eventos, la entrevistadora únicamente hacía preguntas abiertas y alentaba la continuidad del relato. Cuando los niños se detenían y no continuaban su relato, la entrevistadora recurría a preguntas más específicas.

Los relatos fueron grabados y luego transcritos según las pautas elaboradas para el análisis de conversaciones (Jefferson, 1992, 2004), para la descripción de las convenciones utilizadas véase el Anexo 2.

Análisis de la información empírica

El análisis detallado de las pistas contextuales se ha realizado sobre los dos turnos contiguos más extensos producidos por el niño. Se adoptó esta decisión metodológica pues el análisis preliminar de los datos permitió observar que, en los fragmentos más extensos que los niños producen sin intervención del entrevistador, se formulan los contenidos centrales de la narrativa. Por otro lado, a partir de un sistema de jueces se han caracterizado los relatos en virtud de cuán completos y comprensibles (coherentes) resultaron, con independencia de las intervenciones del entrevistador. Asimismo las intervenciones del entrevistador fueron clasificadas atendiendo al grado en el que se co-construía el relato. De esta forma las intervenciones se categorizaron atendiendo a: a) si procuraban que el niño construyera una versión más completa y coherente del episodio porque los enunciados del niño eran vagos o ambiguos; b) si solicitaban información para completar; c) si se limitaban a aprobar la versión construida; d) si animaban la continuidad del relato; e) otras funciones interaccionales.

De esta forma los relatos que poseían mayor cantidad de intervenciones del entrevistador con intervenciones del tipo 1 y 2 se consideraron como relatos incompletos. Esta escala se construyó tratando de identificar diferentes grados de descontextualización de los relatos; el

que los relatos sean más descontextualizados los acerca a las versiones de las narrativas autónomas canónicas, típicas del discurso letrado (Borzone & Granato, 1995).

Para el análisis cualitativo de los relatos se atendió a la identificación de ciertas pistas contextuales (Gumperz, 1991) y a la caracterización de las secuencias estructurales (Labov & Waletzky, 1967). Se han seleccionado estas categorías pues se ha reconocido que estos rasgos frecuentemente representan las convenciones sociales por las que los sujetos de la cultura occidental pueden identificar a un fragmento de discurso, en un conversación, como perteneciente el género narrativo y, por ende, comprenderlo (Labov, 1972; Swales, 1990).

Gumperz (1982) considera que la actividad de los participantes en un intercambio comunicativo consiste, principalmente, en modelar el contexto de interacción para favorecer la comprensión del otro. Esta actividad de modelado en la interacción cara a cara, “calibración”, se hace manifiesta a través del uso de distintos recursos fónicos (énfasis-intensidad y variación-, prolongación de segmentos, contraste de tonos, velocidad de articulación, etc.). Asimismo, se ha observado que en tanto la prosodia guía el procesamiento de la información en la interacción cara a cara, las estructuras fónicas constituyen el nivel básico de comprensión (Studdert-Kennedy, 1979).

La prosodia es uno de los recursos más eficientes que le permiten al hablante no solo indicar los límites entre las unidades de significación del discurso o seleccionar y jerarquizar la información, sino también resaltar u opacar menciones de actantes y con ello ubicarlos en foco o en el fondo de los relatos. Se han analizado y comparado: características de entonación, características de la voz (vibratos, quiebres), uso del acento de intensidad, velocidad de articulación, duración/prolongación de sonidos o sintagmas y duración de las junturas (Borzone & Signorini, 1983; Signorini, Borzone & Valenti, 1987; Borzone, Signorini & Massone, 1982).

Por otro lado también se han analizado en el nivel pragmático: la alternancia de turnos, las características pragmático-interaccionales de los inicios de los relatos (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) y el uso de marcadores metapragmáticos (Silverstein; 1993); en el nivel morfológico: la alternancia en el uso de los tiempos y aspectos verbales y en el nivel Léxico-sintáctico-discursivo: el uso de conectores, la inserción de subordinadas y el uso de construcciones sintácticas dislocadas o poco frecuentes.

Se han seleccionado estos rasgos pues, tanto las condiciones que asume su uso aislado como la del conjunto de rasgos, permite inferir cómo los niños organizan los eventos en escenas con ciertas relaciones (temporales correlativas, causales o de dependencia) y si dentro de esas escenas ubican eventos en primer plano (uso de pretérito perfecto de modo indicativo) o en segundo plano (uso de pretérito imperfecto de modo indicativo).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN:

Los resultados del análisis comparativo del desempeño intra-individual muestran que la niña L. tiene un mejor desempeño en el relato asociado a un guion específico mientras que el niño A. produce un mejor relato cuando no está asociado a un guion específico. En ambos casos los niños demuestran un uso complejo, flexible y variado de los recursos lingüísticos para textualizar³ sus narraciones poniendo en juego habilidades caracterizadas como de narradores competentes (Shiro, 1997, 1999).

Uno de los recursos discursivos de un narrador hábil es el de identificar el foco del relato y usar los recursos lingüísticos adecuados para convocar la atención del oyente: ampliar y detenerse en lo que resulta interesante y pasar por alto o mencionar brevemente lo que no tiene relevancia. En los dos relatos más extensos, los niños focalizan algún aspecto en particular (por ejemplo, los eventos de la *complicación* del relato, en la sesión 1 de la niña L., y las circunstancias de la *orientación* en el relato de la sesión 2 en el caso del niño A.).

Puede pensarse que las diferencias en la focalización responden a las características del contexto cognitivo o representación mental del evento. El hecho de que la niña L. focalice en la complicación puede deberse a que el episodio que relata es muy violento –la irrupción de la policía en su casa– y esto exige que se resalte la dinámica de las acciones. Por el contrario, el relato del niño A. se detiene en orientar al oyente ofreciendo todo el conocimiento que el niño posee sobre el guion básico del que el evento se desvía, precisamente para generar interés por el relato. En

³ Se considera en este trabajo, siguiendo a Calsamiglia y Tusón (1999: 219-220), que textualizar es un complejo proceso por el cual los hablantes vinculan los elementos de su lengua, siguiendo no solo las pautas gramaticales y de sentido propias de ese sistema lingüístico sino, además, procurando que el producto sea un texto, es decir, una composición coherente, cohesiva y con ciertas relaciones –peculiares para cada clase textual- de progresión temática.

síntesis, mientras que la niña L. focaliza en los eventos de primer plano, el niño A. lo hace en los elementos que construirían el fondo. Se trata de dos mecanismos de focalización distintos (Givón, 1997; Werth, 1997) pero igualmente efectivos, lo que demuestra la habilidad discursiva de los niños.

Relatos de la niña L.

En la Situación 1, la niña L. produce un relato de experiencia personal completo y coherente. Cuenta que una noche la policía fue a su casa y se llevó preso a su tío. Se trata de una experiencia muy estresante que puede resultar por ello recordable y tener especial saliencia. En la Situación 2, el relato de la niña L. también resulta coherente, aunque debe ser completado con la ayuda de la entrevistadora para ser coherente. La niña cuenta que se cortó el dedo con un frasco de vidrio.

Aspectos pragmáticos

Sincronía de turnos

En la Situación 1, la niña a menudo interrumpe a la entrevistadora para ocupar el turno de habla y priorizar la continuación del relato.

L. 19 Ent. *O sea que vos estabas durmiendo en tu casa lo más tranquila y*

L. 20 L. *No, no, todavía no terminó.*

En la sesión 1 la niña demuestra disponer de recursos para priorizar la continuación del relato y su rol como narradora. En cambio, en la sesión 2, la niña L. respeta la secuencia de turnos y se sujeta a la demanda del adulto. Resulta notorio cómo demora su intervención. Por ejemplo,

L. 5 L. *¿Dónde?*

L. 6 L. *En /// el sábado*

Se observa que la niña utiliza una preposición para iniciar la respuesta, pero cambia el plan del mensaje y realiza una pausa intra-turno prolongada que le permite re-estructurar el sintagma del contenido por transmitir y no responde a la pregunta formulada.

Observando la secuencia de turnos podemos concluir que en el primer intercambio la niña dispone de recursos para priorizar la

continuación del relato y su rol como narradora ante la demanda del adulto. En el relato sobre el accidente, en cambio, respeta la secuencia y se sujeta a la demanda del adulto, modificando incluso el plan del enunciado por proferir. Pareciera que en el intercambio sobre la lastimadura la niña acepta la sincronía que establece la secuencia conversacional en situación de asimetría: pregunta del adulto–respuesta del niño. En tanto que en el relato sobre el miedo la niña procura negociar la sincronía de la secuencia de turnos, ocupando el turno del adulto, con diversos recursos.

Existe consenso en interpretar la disputa por el turno de habla como la manifestación del grado de dominancia lingüística de un hablante (Brazil, 1985). En este caso la dominancia la manifestaría la niña, fenómeno que puede ser interpretado como un avance en su conciencia como narradora, pero este progreso no parece generalizable a todos sus relatos, de hecho no se pone de manifiesto en la otra situación. Pareciera que en este fenómeno ocurre un proceso de desarrollo similar al que ha sido descrito para el caso de otros fenómenos lingüísticos: las “restricciones de islas” (Tomasello, 2003). Por este término se caracterizan los procesos de desarrollo que comienzan circunscriptos a ciertos contextos y, luego, muy paulatinamente por un proceso de abstracción/analogía se expanden a otros contextos.

Por otro lado cabe señalar que, a diferencia de lo que ocurre entre los adultos, que un niño niegue el turno a un adulto debe ser considerado un indicador importante de su posicionamiento porque quiebra la asimetría de la relación.

Inicios

En el relato de la Situación 1, la niña L. comienza el relato con una interjección: *¡Ay!*; en tanto en la otra situación, la niña L. utiliza el adverbio de negación *No* con una función claramente pragmática. Comparando los dos usos de las frases de inicio podemos suponer que la niña L. le señala a su interlocutor, en ambos relatos, que está organizando el espacio de la narración en forma diferente. El uso de la interjección indicaría la preeminencia de la subjetividad y la afectación, en cambio, el uso del adverbio señalaría la preeminencia de la necesidad de dar respuesta a una demanda interaccional.

Aspectos fónicos

Intensidad y tono

En el relato de la sesión 1 se observa una cantidad notable de variaciones de volumen, contrastes de tonos, una preocupación por enfatizar las formas que indican los agentes afectados (por ejemplo en el fragmento: “lo llevaron a mi tío” enfatiza “mi tío”) o, en segundo término, los causantes (por ejemplo, en el fragmento: “después vino toda la policía” enfatiza “toda la policía”) y una calidad de voz muy clara, sin titubeos ni quiebres. En cambio, en el otro relato hay menor variación, el tono de la voz desciende hasta ser casi inaudible en ciertos fragmentos y la voz “se opaca”.

Velocidad y Pausas

En el relato de la Situación 1 se observan muchas variaciones de velocidad, en un juego de sintagmas que se articulan algunos más velozmente y otros en forma pausada. Por ejemplo, cuando produce el sintagma “desordenaron toda la ropa”, la primera emisión es articulada velozmente y luego, cuando la repite, prolonga las vocales, entona con cuidado y segmenta las palabras. En “Y a la casa de Estela // de- mi- tía” segmenta exageradamente “de-mi-tía”. Es decir, crea expectativas y dramatiza el relato. Sin embargo, en el relato de la otra situación se observa una velocidad uniforme. En el relato de la sesión 1, las pausas intraturno son, en general, más prolongadas que en el relato de la Sesión 2, lo que constituye un indicio de que la planificación del mensaje insume tiempo para la selección de recursos (Levelt, 1989).

Aspectos morfológicos

No se observaron diferencias entre situaciones con respecto al uso de los diferentes aspectos verbales para marcar la distinción figura fondo. Aun cuando existen divergencias en cuanto a la edad y a las características del conocimiento de la morfología verbal, en el caso de esta niña el contraste parece ser usado en forma productiva porque recurre a él en ambas situaciones (Sebastián, Soto & Mueller Gathercole, 2004). El uso diferenciado de los conectores en función de la situación, como se señala más adelante, daría apoyo empírico a esta hipótesis en tanto conectores y formas verbales no muestran el mismo patrón de uso.

Aspectos léxicos y discursivos

Uso de conectores

En el relato de la sesión 1, la niña L. utiliza los siguientes tipos de conectores: temporales (*después*), causales (*porque*) y copulativos o de adición (*y, también*). En cambio, en la Situación 2 utiliza solo una forma del conector causal “porque”.

En el caso del relato de Situación 1, además de una mayor cantidad de conectores, se observa el uso de conectores no solo con una función semántica sino también con una función pragmática (Montolío, 1998).

 Ls. 13 y 14 L. *y después se fueron todos // Y a la casa de Estela, de mi tía, también se fueron*

En este fragmento consideramos que la niña utiliza el conector “y” con una función pragmática de refuerzo o énfasis sobre la mención de los actores (los policías) porque la pausa y el conector quiebran la unidad sintáctica de la construcción (la construcción más frecuente es “*después se fueron todos a la casa de Estela*”), se disloca el orden del enunciado (se menciona al final el verbo) y se coloca otro conector de refuerzo (también) que antecede al verbo. Este uso complejo de recursos enfatiza la secuencia de las acciones y, precisamente, el conector, en ese quiebre de la construcción, es un indicio de que la niña ha dispuesto estratégicamente los elementos.

Las diferencias entre ambos registros se hallan a nivel de los conectores entre enunciados, en el caso del registro de la sesión 1, la niña L. utiliza los conectores con mayor dominio y en mayor cantidad.

Marcadores metapragmáticos

En relato del miedo, sesión 1, la niña L. introduce lexemas que en español funcionan como marcadores de funciones pragmáticas: de evidencialidad (*¿viste?*) en relación con su interlocutor; de reflexión acerca de la verosimilitud del relato (*¿cómo es?*, pregunta retórica) y de indicación de meta (*No, no todavía no terminó*).

En el caso del relato de la lastimadura se registra solo el uso de un marcador de evidencialidad en relación con su interlocutor (*¿sabés?*).

Si se considera el uso de conectores y marcadores en el marco de modelos que interpretan el uso de estos recursos como huellas del

proceso de internalización de las condiciones de interacción comunicativa (Gülich & Kotschi, 1996), se puede suponer que el uso frecuente de marcadores metapragmáticos en el relato de la Situación 1 es un indicador del mayor grado de control sobre el discurso (Silva, 2007, 2010).

Otros recursos

En el relato de la Sesión 1, la niña L. introduce aclaraciones destinadas a que su interlocutor identifique claramente los referentes aludidos.

L. 10 L. *A mi tío // se llamaba Andrés*

L. 14 L. *A la casa de Estela, de mi tía*

Estas construcciones nos indican que la niña intenta que los referentes mencionados resulten accesibles para su interlocutor: un adulto que no comparte con la niña las referencias de las menciones de parentesco o las que aluden los nombres propios.

Aparentemente la niña reconoce que en este relato, por la multiplicidad de potenciales referentes -el tío, la tía, el papá, el primo, la policía- se crearían espacios de ambigüedad por lo que introduce las aclaraciones necesarias. Este desempeño en el uso de expresiones anafóricas no es frecuente entre niños de 5 años (Borzone & Silva, 2010). En el relato de la sesión 2, en cambio, como se trata solo de dos referentes y el relato es breve, no es necesaria la reintroducción de referentes y, por ende, un uso más complejo de formas anafóricas.

Relatos del niño A.

Contrariamente a lo observado en el caso de la niña L., en el relato de la Sesión 1, el niño A. no produce una experiencia personal -que es el tipo de relato que se le solicita- sino que cuenta una rutina: él se asusta cada vez que ve ciertos dibujos animados en la televisión. Si atendemos solo al desempeño observado en la Sesión 1, se podría pensar que el niño A. no es un narrador hábil. No obstante, en la Sesión 2 el niño A. produce un relato de experiencia personal completo y coherente. Cuenta que, como había agua en el piso, él tenía mucho cuidado al andar en bicicleta, pero que no pudo evitar tener un accidente cuando otro niño lo chocó.

Aspectos pragmáticos

Sincronía de turnos

El niño A. respeta en ambos relatos los turnos de habla. Si bien no detiene a la entrevistadora como lo hace la niña L., no siempre le proporciona la información pedida. Por el contrario, sigue con la continuación de su relato, manteniendo el dominio sobre la información que focaliza, principalmente en el relato de lastimadura.

Inicios

En el relato del miedo, el niño A. comienza con dos negaciones y, de hecho, finalmente se niega a contar una experiencia y basa su narrativa en un evento general o rutina.

En cambio, cuando comienza el extenso turno en el que narra el episodio de su lastimadura, sesión 2, hace una larga pausa que no repite en otros momentos ni en la otra narrativa. Existe evidencia que indica que las pausas antes del comienzo de un relato pueden estar reflejando un proceso de planificación más cuidadoso (Levelt, 1989).

Aspectos fónicos

Intensidad y tono

En el relato de la lastimadura, sesión 2, el niño A. produce mayores variaciones de tono –entonaciones ascendentes, descendentes y sostenidas– que en el otro relato. Las entonaciones ascendentes se registran, generalmente, cuando el niño relata la *orientación de la narrativa* (Labov, 1972), sobre la que vuelve reiteradamente. Desciende el tono en la *complicación*, como si estuviera dando fin al relato porque ya ha concluido con la parte que resulta central de la experiencia. Es decir, aparentemente, las diferencias tonales se asocian con aspectos estructurales del relato: ascendentes en la orientación y en descenso para la complicación. Asimismo, es notable el ascenso del tono sobre la palabra “agua”, de gran relevancia en su relato porque es el elemento alrededor del cual gira la representación mental del evento.

L. 19 A. <donde estaba al lado del agua↑>

L. 21 A. <cuando vos vas en el agua↑>

Ls. 12 y 13 A. <y yo me caí / y el otro se cayó también↓>

Ls. 31 y 32 A. <yo me caí / y él también↓>

Si consideramos que se ha reconocido que los rasgos suprasegmentales resultan guías para la comprensión del lenguaje hablado (Studdert-Kennedy, 1979), la relación entre las variaciones de tono y los aspectos estructurales del relato, así como el énfasis con el que articula segmentos de la orientación, nos permiten inferir que el niño ha utilizado este recurso para focalizar en la orientación, pues ese segmento constituye el clímax del relato, no la complicación. En efecto, en la orientación el niño construye una imagen de sí mismo como personaje (alguien que conoce las alternativas y los obstáculos del recorrido, que no es ingenuo, etc.) a la que procura proteger del daño que provoca el hecho de que se cayera.

Velocidad y pausas

En el relato de la Situación 2, el niño A. articula con diferentes velocidades las emisiones y segmenta palabras para darles relevancia. Por ejemplo en: “y ahí: / ca-da-vez / me caigo en el agua”.

Con esos recursos se enfatiza el hecho de que el niño domina el evento, es decir, conoce muy bien las alternativas del guión. Pero, en este caso, el episodio pasa a formar parte de la memoria autobiográfica, por lo que el hecho de que en una circunstancia otro niño lo haya empujado al agua y él se haya caído, podría darle a esta experiencia saliencia particular (Plana, Borzone & Silva, 2010). En la narrativa 1, el niño A. produce un relato de velocidad más uniforme y de emisiones lentas.

El uso de las variaciones en velocidad, a diferencia de lo observado con respecto a la relación tono-estructura, le permite al niño marcar la discrepancia entre el guion, marco del evento específico, y el evento relatado. Es decir, utiliza la velocidad y las pausas para diferenciar los dos tipos de representaciones de eventos.

En ambas narrativas el niño A. prolonga las vocales, pero en el relato de la lastimadura además prolonga algunas consonantes como por ejemplo la fricativa labiodental [f] en “el agua es re refffalosa” y en “porque refffa:la”⁴. Podríamos inferir que la prolongación de vocales es un recurso que el niño utiliza en forma productiva: se ha generalizado; en cambio, la prolongación de consonantes es un recurso restringido y con funciones pragmáticas específicas: convocar la atención del auditorio

⁴ Es frecuente en ciertas hablas regionales el reemplazo en “resbala” de los fonos contiguos /sb/ por /f/ (Vidal de Battini, 1964).

pues la prolongación consonántica da relevancia a esa palabra en el relato y le proporciona dramatismo.

Aspectos morfológicos

En el relato sobre la lastimadura, sesión 2, el niño A. diferencia claramente a través del uso de la morfología verbal las instancias de relato de guion (uso del presente) y de experiencia personal (uso del pretérito imperfecto y del pretérito simple). Se produce un juego entre el presente y el pretérito perfecto simple del modo indicativo; es decir, un juego entre los guiones (las cosas que son así, que uno sabe) y lo que sucedió. En el caso de este relato resulta fundamental este interjuego de formas verbales porque se pone el foco en los hechos rutinarios que proporcionan conocimiento para evitar lastimarse, ofreciendo, de esta manera, una explicación al interlocutor de lo curioso y memorable del accidente que protagonizó, pues el niño tenía el conocimiento necesario para evitar que sucediera.

Asimismo, se observa en discurso indirecto el uso de presente del subjuntivo, siendo este modo de uso poco frecuente en los niños de esta edad (López Ornat, Fernández, Gallo & Mariscal, 1986).

En el caso de la sesión 1, miedo de noche, la narrativa se cuenta prácticamente por completo en tiempo presente del modo indicativo siguiendo las pautas clásicas del relato de guiones (Hudson & Nelson, 1986).

Aspectos léxicos y discursivos

Uso de conectores

En el relato de la sesión 2, el niño A. utiliza el conector causal “porque” repetidas veces. En su relato sobre la lastimadura, las causas y las consecuencias de los actos merecen especial atención y el niño textualiza adecuadamente esas relaciones.

Asimismo en el relato de la Situación 2 el niño utiliza subordinaciones no solo para especificar, recurso que utiliza en ambas sesiones y que es de uso temprano en español (ver revisión en Silva, 2009) sino también para señalar referencias temporales y de lugar, por ejemplo:

Ls. 20 y 21 A. <porque el agua es re refffalosa> / <cuando vos vas en el águá↑> [referencia temporal]

Ls. 18 y 19 A. *ahí me quedé quieto / <donde estaba al lado del agua↑>*
[referencia locativa]

Por su parte, en la sesión 1, el niño relata una rutina que, si bien incorpora las acciones temporalmente ordenadas, sin embargo presenta la información en forma fragmentada, no cohesionada. De hecho solo utiliza el conector “y” a pesar de que el relato requeriría del uso de conectores variados para explicitar las relaciones entre esos fragmentos de información.

Marcadores metapragmáticos

A diferencia de lo observado en el caso del relato de la niña L., el niño A. no utiliza marcadores metapragmáticos en ninguno de los dos relatos.

Otros recursos

En la sesión 2, el niño A. utiliza adecuadamente los recursos anafóricos haciendo uso de una estrategia de sujeto temático (Karmiloff-Smith, 1981): omite la mención del agente cuando se trata de él mismo. En los otros casos, recurre a frases nominales o pronombres sin dar lugar a ambigüedades. Se ha observado este desempeño en el uso de recursos anafóricos a los 5 años solo en niños con habilidades narrativas muy avanzadas (Borzone & Granato, 1995).

Sin embargo en la Sesión 1, el niño no realiza reemplazos pronominales sino que repite la frase nominal “mi mamá” en emisiones consecutivas, aun cuando en el relato hay solo dos potenciales referentes y son de distinto género.

CONCLUSIONES

En coincidencia con las observaciones realizadas en otros trabajos (Silva, 2007, 2010; Shiro, 2007), los resultados del presente estudio proporcionan nueva evidencia empírica con respecto al hecho de que el desempeño lingüístico de los niños no solo puede variar de un contexto de elicitación a otro sino que también puede dar lugar a diferencias inter-individuales en un mismo contexto.

Asimismo, los resultados permiten inferir que las representaciones mentales de eventos, en tanto contexto cognitivo, proporcionan un apoyo diferenciado para el desempeño lingüístico en función de sus características.

El hecho de que dos niños hayan tenido un muy buen desempeño narrativo en dos contextos distintos, que se puede asumir que activaban representaciones mentales accesibles bien estructuradas, y un desempeño inferior también en contextos distintos, cuando el evento no parecía haber dejado fuertes trazos en la memoria, podría dar sostén a la hipótesis de que el contexto cognitivo incide en el proceso de textualización en tanto actuaría como un soporte cognitivo comparativamente más estable para el uso de los recursos lingüísticos.

Asimismo, en el análisis hemos considerado que para caracterizar el desempeño narrativo infantil se deben atender no solo aspectos estructurales o de organización de contenido de las narrativas, sino también la presencia de otros recursos (rasgos fónicos, léxicos, sintácticos, pragmáticos, etc.), pues considerar las habilidades narrativas solo como el dominio de recursos que permiten la elaboración de narrativas decontextualizadas implica desconocer el uso de recursos lingüística y cognitivamente complejos. En efecto, el análisis de las narrativas de mejor desempeño nos ha permitido identificar cómo niños pequeños pueden hacer uso de recursos lingüística y cognitivamente complejos, recursos propios de las narrativas insertas en intercambios conversacionales.

En síntesis, cuando se analiza el uso de los recursos lingüísticos en niños pequeños, resulta relevante atender al soporte cognitivo para dicho uso en tanto parece poder dar cuenta no solo de las diferencias inter-individuales sino también de las intra-individuales.

REFERENCIAS

- Aguilar, C. (2003). Análisis de frecuencias de construcciones anafóricas en narraciones infantiles. *Estudios de Lingüística aplicada*, 22 (38), 33-43.
- Baker-Ward, L., Ornstein, P.A. & Principe, G.F.A. (1997). Revealing the Representation: Evidence From Children's Reports of Events. En P.W. van den Broek, P.J. Bauer y T. Bourg (Eds.), *Developmental Spans in event comprehension and representation. Bridging Fictional and Actual Events*. (pp. 79-107). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bauer, P.J. (2007). In the Language of Multiple Memory Systems. Defining and Describing Developments in Long-Term Declarative Memory. En L.M. Oakes y P.J. Bauer (Eds.), *Short- and Long-Term Memory in Infancy and Early Childhood. Taking the First Steps Toward Remembering* (pp. 240-270). Oxford: University Press.
- Borzone, A.M. & Granato, L. (1995). Discurso narrativo: algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social. *Lenguas Modernas*, 22, 137-166.
- Borzone, A.M. & Signorini, A. (1983). Segmental duration and rhythm in Spanish. *Journal of Phonetics*, 11, 117-128.
- Borzone, A.M., Signorini, A. & Massone, M.I. (1982). Rasgos prosódicos: el acento. *Fonaudiológica*, 21, 1, 19-36.
- Borzone, A.M. & Silva, M.L. (2010). De las imágenes al texto: focalización y uso de recursos anafóricos en relatos de niños y jóvenes. *SUMMA Psicológica UST*, Vol 7, 1, 105-120.
- Brazil, D. (1985). *The communicative value of intonation in English*. University of Birmingham: Bleak House Book.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Eisenberg, A.R. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes*, 8, 177-204.
- Fivush, R., Gray, J.T. & Fromhoff, F.A. (1987). Two-year-olds talk about the past. *Cognitive Development*, 2, 393-409.
- Fivush, R., Hazzard, A., McDermott Sales, J., Sarfati, D. & Brown, T. (2003). Creating Coherence out of Chaos? Children's Narratives of Emotionally Positive and Negative Events. *Applied Cognitive Psychology*, 17, 1-19.
- Fivush, R. & Hudson, J.A. (1990). *Knowing and Remembering in Young Children*. Cambridge: University Press.
- Fivush, R., & Slackman, E. (1986). The acquisition and development of scripts. En K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp. 71-96). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Givón, T. (1997). *Grammatical relations, a functional perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gopnik, A. (1993). Theories and illusions. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 90-100.
- Gordon, B.N., Baker-Ward, L. & Ornstein, P.A. (2001). Children's Testimony: A Review of Research on Memory for Past Experiences. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4, 157-181.
- Gülich, E. & Kotschi, T. (1996). Discourse Production in Oral Communication: a Study based on French. En U. Quastoff (Ed.) *Aspects of Oral Communication* (pp. 31-66). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: University Press.
- Gumperz, J. (1991). Contextualization and understanding. En A. Duranti & Ch.

- Goodwin (Eds.) *Rethinking Context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: University Press.
- Haden, C., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mother's extratextual comments during storybook reading: Maternal style over time and across texts. *Discourse Processes, 21*, 135-170.
- Hayne, H. (2007). Infant Memory Development: New Questions, New Answers. En L.M. Oakes y P.J. Bauer (Eds.), *Short- and Long-Term Memory in Infancy and Early Childhood. Taking the First Steps Toward Remembering* (pp.209-239). Oxford: University Press.
- Howe, M.L. (2000). *The fate of early memories: Developmental science and the retention of childhood experiences*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hudson, J.A. (1986). *A Longitudinal Study of Memory Talk in Mother-Child Conversation*. Trabajo presentado en la International Conference on Infant Studies, Los Angeles, C.A.
- Hudson, J.A. (1990). Constructive Processing in Children's Event memory. *Developmental Psychology, 26*(2), 180-187.
- Hudson, J.A., Fivush, R. & Kuebli, J. (1992). Scripts and episodes: the development of event memory. *Applied Cognitive Psychology, 6*, 483-505.
- Hudson, J.A. & Haggren, M. (1987). *From script to story: The development of children's narratives*. Paper presented at the 12th annual Boston University Conference on Language Development, Boston.
- Hudson, J.A. & Nelson, K. (1986). Repeated encounters of a similar kind: Effects of familiarity on children's autobiographic memory. *Cognitive Development, 1*, 232-271.
- Jefferson, G. (1992). Transcript notation. En G. Jefferson (Ed.) *Lectures on Conversation*. Vol.I. Harvey Sacks. Massachusetts: Blackweell (mimeo).
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G. Lerner, *Conversation analysis: studies from the first generation* (pp. 9-31). Philadelphia: John Benjamins Publishings.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. En W. Deutsch (Ed.), *The Child's Construction of Language* (121-147). New York: Academic Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. En J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- López Ornat, S. (1994). La adquisición del lenguaje: talón de Aquiles y poción mágica de la teoría cognitiva. *Cognitiva, 6, 2*, 213-239.

- López Ornat, S., Fernández, A., Gallo, P., & Mariscal, S. (1986). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- Lucariello, J. & Rifki, A. (1986). Event Representations as the Basis for Categorical Knowledge. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp. 189-203). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Montolío, E. (1998). La Teoría de la Relevancia y el estudio de los marcadores discursivos. En M.A. Martín y E. Montolío (Eds.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 93-119). Madrid: Arco Libros.
- Nelson, K. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelson, K. (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4, 1-8.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge: University Press.
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental model. *Psychological Review*, 111, 486-511.
- Nelson, K. & Gruendel, J. (1986). Children's scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (21-46). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Plana, M.D., Borzone, AM. & Silva, M.L. (2010). Representaciones mentales, sistemas de memoria y discurso narrativo: efecto del tópico en la recuperación y relato de eventos en niños pequeños. *Revista Argentina de Neurología*, 15, 34-64.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Sebastián, E., Soto, P. & Mueller Gathercole, V.C. (2004). La morfología verbal temprana en español. *Anuario de Psicología*, Vol 35, 2, 203-220.
- Shapiro, L.R., & Hudson, J.A. (1997). Coherence and cohesion in children's stories. En J. Costermans & M. Fayol (Eds.), *Processing interclausal relationships. Studies in the production and comprehension of text*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shiro, M. (1997). Un estudio de la narrativa oral en niños de edad preescolar. *Acta del I Coloquio Latinoamericano de analistas del discurso* (p328-337). Caracas. Universidad de Venezuela.
- Shiro, M. (1999). Echar el cuento: hacia un perfil de las destrezas narrativas orales en niños caraqueños. *Lenguas Modernas*, 26, 135-167.
- Shiro, M. (2000). Los pequeños cuentacuentos. *Cuadernos de Lengua y Habla*, 2, 319-337.

- Shiro, M. (2007). *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar. Un análisis discursivo de la modalidad*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades–Universidad Central de Venezuela.
- Signorini, A., Borzone, A.M. & Valenti, M. (1987). Los rasgos prosódicos: la entonación. *Fonoaudiológica*, 33, 3,120-138.
- Silva, M.L. (2007). Hacia una sistematización de los mecanismos de formulación en función de la teoría Sociocultural. *Estudios de Psicología*, 28(1), 33-49.
- Silva, M.L. (2009). *Cláusulas relativas en el discurso infantil. Cuestiones pendientes*. Bogotá: Academia Colombiana de la Lengua, Ediciones Universidad Central.
- Silva, M.L. (2010). El papel de la reformulación en los intercambios adulto-niño: un estudio de caso. *Revista Signos*, 43 (73), 307-331.
- Silverstein, M. (1993). Metapragmatic discourse and metapragmatic function. En J. Lucy (Ed.), *Reflexive Language: Reported Speech and metapragmatic* (pp. 33-58). Cambridge: University Press.
- Slobin, D.I. (1997). The origins of grammaticizable notions: Beyond the individual mind. En D.I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol.5 .Expanding the contexts* (pp.265-323). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spelke, E. (1988). The origins of physical knowledge. En L. Weiskrantz (Ed.), *Thought without language*. New York: Oxford University Press.
- Studdert-Kennedy, M. (1979). *Speech Production*. Trabajo presentado en el Ninth International Congress of Phonetic Sciences, Copenhagen.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: University Press.
- Vidal de Battini, (1964). *El español de la Argentina: estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Werth, P. (1997). Remote worlds: the conceptual representation of linguistic would. En J. Nuyts y E. Pederson (Eds.), *Language and Conceptualization* (pp. 84-115). Cambridge: Cambridge University Press.

SOBRE LAS AUTORAS

María Dolores Plana

Licenciada en Letras (Universidad de Buenos Aires). Actualmente se encuentra finalizando su proyecto doctoral sobre desarrollo de representaciones mentales de eventos narrativos bajo la dirección de la Dra. Ana María Borzone y con financiamiento de una beca de posgrado de CONICET.

Correo electrónico: doloresplana@gmail.com

María Luisa Silva

Doctora en Psicología (Universidad Nacional de la Plata) y Especialista Principal en Procesos de Lectura y Escritura (Universidad de Buenos Aires). Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Profesora en la Universidad del Salvador y en el Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Integra el equipo dirigido por la Dra. Borzone que investiga sobre desarrollo de la sintaxis infantil.

Correo electrónico: mluisa@filo.uba.ar

Ana María Borzone

Doctora en Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Actualmente dirige el proyecto "Aspectos lingüísticos y cognitivos del proceso de alfabetización de grupos en riesgo por pobreza: niños, jóvenes y adultos analfabetos y minorías étnicas.", llevado a cabo por un equipo 20 profesionales, investigadores y becarios del CONICET, de la Universidad de Córdoba y de la UBA.

Correo electrónico: anaborzone44@gmail.com

Fecha de recepción: 17-01-2011

Fecha de aceptación: 08-06-2011

ANEXO 1 NARRATIVAS

NIÑA L.

Turnos contiguos más extensos de la Situación 1, narrativa sobre una situación de miedo

Ay, mi papá me fue... agarró, empujó la puerta del portón, después vino toda la policía y lo llevaron... a mi tío. Se llamaba Andrés. Y después lo llevaron y... se puso un buzo porque tenía frío y después se fueron todos. Y a la casa de Estela, de mi tía, también se fueron. Desordenaron toda la ropa y lo.. y a a los otros nos desordenaron toooooo la ropa y... Y cómo es... Y después, y después de eso, ah, también a mi pri-mo... lo llevaron.

No, no. Todavía no terminó. Y los otros teníamos que estar en una cama dormiendo porque si no nos llevaban a los otros pero no nos llevaron. Y estábamos dormiendo en la cama de mi papá y también en nuestra cama. Y des... los cambiábamos de cama cada rato y estábamos viendo la tele cada rato.

Turnos contiguos más extensos de la Situación 2, narrativa sobre una lastimadura

No, porque sabes que yo me caí de tropezada, me me corte acá con el vidrio de pintura.

Sí, porque estábamos jugando con una amiga y justo ella me tocó y me corré y me agarró de acá y yo me caí y me corté.

NIÑO A.

Turnos contiguos más extensos de la Situación 1, narrativa sobre una situación de miedo

Nadie

No, mi mamá se... mi mamá me deja acostado en su cama y mi mamá me deja los dibujitos y me pone... mi mamá se va a bañar y yo veo dibujitos en el canal nueve ahí el que tiene sin cabeza hay uno el que tiene espada ése me da miedo y me voy a la cocina y a la pieza mía.

Turnos contiguos más extensos de la Situación 2, narrativa sobre una lastimadura

Un nene venía atrás mío juntamos las ruedas los dos. Yo me caí, el otro se cayó también

Porque mi madrina me dijo... porque yo estaba en la casa de mi madrina Mi madrina me dijo que ande despacito y ahí me quedé quieto donde estaba al lado del agua porque el agua es re resbalosa cuand vos vas en el agua. Y ahí cada vez me caigo en el agua porque resbala, y en la última de todo ahí me di con el nene ese que tiene la remera celeste andando tan rápido que yo yo vi que jugó una carrera el solo. Él vino atrás mío y me chocó. Yo me caí y él también.

ANEXO 2

PAUTAS GENERALES DE TRANSCRIPCIÓN

Entonación

- ↑ entonación ascendente
- ¿X? Entonación ascendente para interrogaciones
- ¡X! Entonación ascendente para exclamaciones
- ↓ entonación descendente
- entonación sostenida
- XX Énfasis

Acento

- ' acento primario
- ` acento secundario

Volumen

- MAYÚSCULA Volumen alto o aumento de volumen
- °XX° Descenso de volumen o volumen bajo

Pausas

- / micropausa intraturno
- // pausa corta intraturno
- /// pausa larga intraturno
- (.36) pausa medía
- (Silencio) pausa muy larga interturno

Velocidad

- <XX> Emisiones rápidas
- >XX< Emisiones lentas

Tempo

- Subrayado aceleración del tempo

Articulación

Cort- corte abrupto de la corriente sonora
= enganche sin pausa entre dos emisiones o partes de una misma emisión
Se-pa-ra-ción separación rítmica de sílabas o silabeo
[] XXX
[CCC Superposición de emisiones o de acciones no verbales y emisiones
(punto inicial de una superposición)

Duración

:: duplicación o triplicación de vocales y nasales
xx Prolongación de consonante

Cualidad de la voz

V-i-b-r-a-n-t-e voz vibrante

Otros

@ risas/sonrisas
() acciones no verbales
[...] Pasaje inaudible / omisión
{XX} comentario del transcriptor Lo estamos haciendo (())
M. Niño entrevistado
ENT Entrevistador
L. Línea