

# HABILIDADES DISCURSIVAS DE LOS NIÑOS CUANDO INICIAN LA ESCOLARIDAD: PERSPECTIVA Y ASPECTO VERBALES EN NARRACIONES DE FICCIÓN

ELISEO DIEZ-ITZA y  
RAQUEL FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ\*

La investigación más reciente viene demostrando la importancia del nivel discursivo en el desarrollo del lenguaje infantil. La perspectiva funcional postula que el discurso emerge tempranamente en el contexto natural de la interacción comunicativa. Este artículo investiga las habilidades discursivas de los niños cuando inician la escolaridad a la edad de 3 años. La hipótesis general es que para entonces ya dominan los mecanismos lingüísticos básicos para referir eventos en una narración. Las distinciones temporales y aspectuales que introducen los morfemas gramaticales del verbo juegan un papel importante en la referencia discursiva a la temporalidad. Utilizando una metodología basada en una película muda de dibujos animados elicitamos narraciones de 14 niños y analizamos el uso que hacían de los morfemas verbales de tiempo y aspecto. También tuvimos en cuenta el input proporcionado por el adulto. Los resultados muestran que niños muy pequeños pueden utilizar distintas combinaciones morfológicas para expresar la perspectiva temporal y el aspecto. Todos ellos prefirieron la perspectiva de pretérito y el aspecto perfectivo para narrar los eventos de la línea argumental de la historia y se mostraron capaces de introducir cambios de tiempo y aspecto según las exigencias narrativas. El español presenta una morfología verbal muy compleja para expresar nociones temporales que fue utilizada de un modo flexible en toda su variedad por los niños de nuestro estudio. Las importantes diferencias individuales en el discurso suponen un reto para el sistema escolar y parecen indicar que las habilidades narrativas emergen muy tempranamente en el desarrollo comunicativo.

*Discourse skills of children at the beginning of schooling: tense and aspect in fictional narratives.* Recent research has begun to show the importance of discourse organizing principles for children's language development. A functional approach suggests that discourse emerges early in naturalistic communicative interaction. This paper investigates discourse abilities of children when they start school at the age of 3, the general hypothesis being that they already master basic linguistic devices to relate events in narrative by that time. Temporal-aspectual distinctions introduced by verbal inflections play an important role in marking temporality in discourse. Using a silent movie based methodology we elicited narratives from 14 children, and we assessed the use of tense-aspect morphology. Input from the adult was also taken into account. Results show that very young children can make use of multiple combinations of tense-aspect marking in different types of verbs. They all choosed past tense and perfective aspect to relate the main-line events in the story, and they were able to introduce dicoursively-motivated tense-aspect shifting. Spanish has a highly elaborated verb-inflection system for marking features of temporality and its variety was flexibly used by the children in the study. The strong individual differences in discourse present a challenge to the school system, and may indicate that narratives emerge very early in communicative development.

---

\* ELISEO DIEZ-ITZA es Profesor de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Oviedo y RAQUEL FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ es Psicopedagoga del Equipo de Orientación Educativa del Nalón.

## 1. Introducción

El desarrollo del lenguaje supone un dominio creciente de la capacidad para contar cosas, es decir, el desarrollo de habilidades narrativas y discursivas. Desde una perspectiva funcional asumimos que dicho desarrollo se produce desde el mismo momento en que el niño nace y en el marco de la interacción comunicativa, de modo que está orientado pragmáticamente. La comunicación es una tarea conjunta en la que el niño recibe mucha ayuda de sus interlocutores. En tales contextos altamente predecibles y explícitos, el niño puede usar al principio muy pocas palabras para el desempeño de múltiples funciones discursivas. Desde esta perspectiva, la función precede a la forma y el desarrollo gramatical es impulsado por el desarrollo pragmático. La lengua se modifica y perfecciona con el uso, de tal manera que los modos de expresión se van gramaticalizando al tiempo que se independizan de los contextos específicos en los que se habían generado. Esta capacidad que adquieren las palabras de referirse a múltiples contextos abstractos de un modo sistemático se ve reflejada en las reglas gramaticales. Ludwig Wittgenstein descubrió estos procesos trabajando durante varios años con niños, lo que cambió radicalmente su modo de entender el lenguaje y las palabras, a las que acabó considerando como formas vivas, después de renunciar a someterlas al formalismo lógico. Las formas más simples del lenguaje infantil desvelaron al filósofo el proceso gradual y continuo en virtud del cual partiendo de ellas se construyen las más complejas expresiones lingüísticas (Wittgenstein, 1958).

Las narraciones relatan eventos, los niños cuentan cosas que les han sucedido (narraciones personales) o imaginarias (narraciones de ficción). Los eventos de la narración se comunican primordialmente a través de las formas verbales, de modo que los verbos son la columna vertebral de la narración, los ejes del discurso. La capacidad que tienen los niños de contar cosas y su eficacia al hacerlo dependen de las habilidades narrativas y éstas a su vez están estrechamente relacionadas con los morfemas verbales y los complejos valores que a través de ellos se comunican. El estudio de la adquisición del lenguaje en la última década ha reconocido ampliamente la importancia de los verbos (Bloom, 1991; Tomasello, 1992). Los verbos codifican pues gran parte de la estructura gramatical y su uso es un reflejo muy preciso de los avances en el desarrollo comunicativo y discursivo de los niños.

El niño que empieza a hablar utiliza indistintamente nombres y verbos para referirse a lo que ocurre, pero pronto expresará por separado las acciones y los objetos de las mismas o sus agentes. El reconocimiento de las diferencias entre las palabras que los adultos utilizan para referirse a unas y a otros y la capacidad del niño para usarlas del mismo modo que ellos permiten el desarrollo morfosintáctico. Al poco tiempo los niños son ya capaces de introducir en estas distintas clases de palabras pequeñas variaciones sistemáticas, los morfemas gramaticales, que permiten

relacionar unas palabras con otras y modulan el significado de las mismas (Brown, 1973). En este proceso las palabras que se refieren a las acciones ocupan un lugar central, los verbos se destacan nítidamente como el núcleo de las emisiones y así la Gramática reconoce en ellos los signos más complejos, sobre todo en lo que atañe a su referencia gramatical, ya que el verbo en sus distintas conjugaciones puede incluir una variedad intrincada de morfemas gramaticales (persona, número, voz, modo, apelación, tiempo o perspectiva, aspecto, anterioridad).

Así pues, en el relato de acciones o eventos, los verbos no se refieren únicamente a la naturaleza de los mismos, sino que nos indican muchos otros significados entre los que destacan aquéllos que sitúan las acciones en el decurso temporal y marcan su duración. La capacidad para comunicar la dimensión temporal de los eventos es el elemento que más contribuye a la coherencia del discurso, es decir, a la organización estructural que permite que éste sea inteligible. Ya hemos explicado en otro lugar cómo la morfología verbal, en concreto el modo, contribuye a la coherencia del discurso y cómo emerge tempranamente en el marco del discurso compartido que se construye durante la interacción conversacional (Diez-Itza y Pérez Toral, 1996).

En este artículo nos proponemos investigar de nuevo el discurso temprano y la funcionalidad en el mismo de los morfemas verbales temporales: el tiempo o perspectiva y el aspecto, elementos principales en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Recogimos una muestra de narraciones contadas por un grupo de niños de 3 años escolarizados en el primer curso de Educación Infantil y analizamos la perspectiva temporal y el aspecto predominantes, los cambios de perspectiva y aspecto durante la narración y la relación entre los morfemas que produce el niño y los que le propone el adulto que elicitó las narraciones. Sebastián (1989) en su tesis doctoral sobre el tiempo y el aspecto verbal en el lenguaje infantil ya había observado que los niños de 3 años utilizaban todas las posibles formas verbales que expresan tiempo y aspecto en español, excepto el pretérito pluscuamperfecto y el pretérito anterior y el pretérito pluscuamperfecto progresivo (que tiene forma perifrástica). Señala esta autora que los 3 años es la edad a la que empieza la capacidad narrativa basada en el uso de formas aspectuales distintas en el pasado que tienen diferentes funciones discursivas. La hipótesis general que tratamos de confirmar es que a los 3 años los niños no sólo son capaces de describir escenas, sino de narrar eventos utilizando de un modo pertinente y contrastivo los morfemas verbales de perspectiva temporal y de aspecto.

El morfema de aspecto puede ser perfectivo (terminativo) o imperfectivo (no terminativo), es decir, puede referirse por un lado a hechos o acciones puntuales o consumados y por otro a los que perduran durante algún tiempo o en la actualidad. En cuanto al morfema de tiempo, Alarcos (1994, p. 157) propone que se adopte la noción de perspectiva temporal según la cual "el hablante sitúa el acontecimiento que comunica o bien en la esfera de su circunstancia viva, en la que participa física o

psicológicamente (perspectiva de presente o de participación), o bien lo relega a zona ajena a su circunstancia vital, por alejamiento físico o psicológico (perspectiva de pretérito o de alejamiento). La perspectiva de presente implica siempre un aspecto no terminativo. En cuanto a la de pretérito, el aspecto imperfectivo comunica la mera existencia en el pasado de la noción o acción, mientras que el perfectivo implica la consecución o cumplimiento de los hechos aludidos. Ambas categorías morfológicas, perspectiva y aspecto, “están estrechamente relacionadas y juegan un importante papel en la organización del discurso” tal y como señala Hickman (1995, p. 211) en una amplia revisión de los estudios sobre la temporalidad en el discurso infantil. La adquisición de la morfología del tiempo y del aspecto contemplada desde muy diversos puntos de vista, con variada metodología y basada en estudios de diversas lenguas, es también el tema monográfico de un número de la revista *First Language* editado por Shirai (1998).

Algunas cuestiones teóricas básicas que se ventilan en todas las investigaciones recogidas en estas revisiones ya están sugeridas en las ideas de Piaget (1946), para quien el tiempo es la coordinación interna de acciones del sujeto, pasadas, presentes y futuras. Esto implica representaciones de la sucesión, interiorización de la duración y múltiples coordinaciones. La idea de que el desarrollo de esta noción requiere un proceso lento en el que intervienen la maduración, la experiencia y la escolarización, de que la orientación temporal supone un avanzado grado de descentración cognitiva y de que el niño experimenta muchas dificultades en el manejo de la noción de pasado y la comprensión del retroceso en el tiempo y demuestra mucha fragilidad en la percepción de las relaciones temporales, sigue aún vigente en ciertos contextos y nos presenta a un niño tratando de situarse en la imaginaria línea de un tiempo que parece concebirse de un modo absoluto (De Coster, 2000). Sin embargo, las nociones piagetianas se basan en tareas en las que el niño carece de las coordenadas que le proporciona el contexto interactivo, así el autor ginebrino escribe sin matices que “el niño sólo difícilmente consigue reconstituir el orden de sucesión de una serie de acontecimientos tan fáciles de comprender como las fases de flujo de un líquido” (Piaget, 1946, p. 95), aunque acierta a la hora de definir los dos problemas que subyacen en una tarea de referencia a la sucesión de los acontecimientos percibidos: percepción del orden de los sucesos y construcción del discurso de acuerdo con el orden de los sucesos. Sorprende que tanto la de Piaget como muchas otras aproximaciones posteriores no permitan en su metodología propiamente la construcción del discurso, como se verá en la revisión que sigue acerca de la investigación del tiempo y el aspecto. En Piaget y en varios de estos trabajos a los que hacemos referencia a continuación, no hay acontecimientos propiamente dichos (las fases de un flujo o el deslizamiento paralelo de muñecos por una mesa no lo son en el sentido de eventos susceptibles de ser narrados), ni hay discurso.

El tiempo, junto con el espacio, constituyó una de las líneas preferenciales de estudio de las relaciones entre pensamiento y lenguaje en la escuela ginebrina. Bronckart y Sinclair (1973) en una investigación experimental del uso de los verbos en francés por parte de niños de 3 a 8 años, donde pedían a los niños que describiesen una acción que veían realizar, encontraron que hasta los 6 años los niños utilizaban la flexión verbal para introducir matices aspectuales y no de perspectiva temporal. Un estudio clásico de Antinucci y Miller (1976) concluía también que el desarrollo cognitivo limitado impide a los niños pequeños introducir la perspectiva temporal y que cuando utilizan las formas de pretérito lo hacen con valor aspectual, es decir, que el pasado indica el carácter terminativo de la acción y no propiamente una perspectiva de anterioridad. Bloom, Lifter y Hafitz (1980) plantearon que los niños al principio usan las flexiones morfológicas en relación con la semántica de los verbos de modo que sólo usan el pretérito para verbos que refieren cambios de estado que dan lugar al estado presente. Desde entonces subsiste lo que Wagner (2001, p. 662) denomina "hipótesis de que el aspecto se adquiere primero" y que suele vincularse al significado aspectual de la raíz léxica de los verbos como se puede observar en Mandarín, una lengua que no codifica morfológicamente el tiempo verbal (Li y Bowerman, 1998). A través de sendos experimentos Wagner (2001) refuta esta hipótesis al comprobar que niños menores de 3 años comprenden perfectamente las distintas perspectivas temporales codificadas morfológicamente. Al igual que Anderson y Shirai (1996) esta autora considera que tiempo y aspecto son clases naturales y que la vinculación entre el aspecto imperfectivo y el presente y entre el aspecto perfectivo y el pasado reflejan las relaciones entre categorías cognitivas de ordenación temporal. Lo cierto es que la codificación morfológica de la referencia verbal a la perspectiva temporal se da ya a los 3 años según se desprende por ejemplo de los estudios de Akhtar y Tomasello (1997), para el inglés, y de Pérez-Pereira (1989) para el español, aunque determinadas formas verbales son más tardías, como el perfecto alemán (Wittek y Tomasello, 2001). No obstante, estos paradigmas siguen enfrentando al niño a tareas muy alejadas de las situaciones reales del desarrollo, donde la línea temporal le proporciona el contexto de la conversación y de la narración. Un trabajo reciente de Leonard, Caselli y Devescovi (2002) sobre morfología verbal en niños de 2 a 7 años hablantes de italiano compara los resultados obtenidos de acuerdo con un paradigma de muestras de habla y con un paradigma experimental y observa mejores niveles morfológicos en la situación natural, aunque cifra simplemente la diferencia en la mayor libertad de selección léxica del niño en esa situación y no en la dimensión interpersonal.

Las relaciones temporales exigen una cierta capacidad cognitiva de mantener el punto de vista y de situar los acontecimientos en relación con el mismo a la vez que se tiene en cuenta el del interlocutor, pero esta condición no es suficiente. A pesar de que la expresión de la temporalidad reviste una enorme complejidad, el niño es capaz de manejar el tiempo en

las narraciones desde muy temprano gracias a distintas ayudas que le proporciona el adulto. Ninio y Snow (1996, pp. 174-175) explican muy bien el soporte conversacional, histórico y psicológico que hace posible el desarrollo pragmático y cómo, cuando las habilidades lingüísticas de los niños se incrementan, asistimos a “la progresiva retirada de estos apoyos que pasan a presuponerse”. La interpretación psicológica del transcurso temporal establece tres zonas que constituyen el llamado tiempo externo: ahora, antes y después, de las cuales esta tercera es un período no realizado que se expresa más bien como un modo verbal. La modalidad es susceptible también de interpretaciones temporales que no vamos a abordar aquí. El uso de las perspectivas y aspectos verbales es muy complejo porque no indican siempre una referencia concreta y precisa a un momento objetivo en el tiempo. El contexto y la situación fijan pues el lugar de los acontecimientos en el decurso temporal estableciendo la “latitud de aplicación”, es decir, el punto de vista o de referencia.

El hecho de que la referencia temporal provenga inicialmente del contexto es acorde con el enfoque sociocultural del desarrollo y encuentra eco en las ideas que atribuyen a distintas culturas o modos de pensar distintas concepciones del tiempo; por ejemplo, algunos filósofos consideran que el pensamiento griego es primordialmente intemporal, mientras que el hebreo es temporal. Este contraste se manifestaría en las lenguas respectivas, y en especial en la conjugación de los verbos. El tiempo se refleja en la sucesión temporal de los eventos, el niño que ordena los eventos de una narración está construyendo esquemas temporales. La llamada lógica de los tiempos verbales deriva en realidad del uso y este no está predeterminado por la lógica, sino por la psicología y por la cultura.

La fuente de datos más importante para el estudio de las narraciones infantiles la constituyen el conjunto de las investigaciones basadas en “el cuento de la rana” que se han realizado en distintas lenguas, entre ellas el español, y que se recogen parcialmente en una compilación de Berman y Slobin (1994). El estudio de las relaciones temporales ocupa en esta obra un lugar destacado y las variaciones relativas al tiempo y aspecto se presentan como la primera de las cuatro dimensiones sobre las que giran los análisis. De las cinco lenguas estudiadas (inglés, alemán, español, hebreo y turco), la española es la más rica en morfemas verbales con significado gramatical relativo al tiempo y al aspecto, mientras que en el otro extremo se sitúa el hebreo cuyos verbos carecen de referencias aspectuales. Esto convierte al español en “una lengua interesante para el estudio del tiempo y el aspecto, ya que gramaticaliza gran cantidad de información en las formas verbales”, según afirman Sebastián y Slobin (1994, p. 240). En el grupo de 12 niños madrileños de 3 años estudiado por estos autores el tiempo o perspectiva dominante era el presente, a los 4 y 5 años la preferencia en las narraciones era por el pasado y de nuevo los niños de 9 años y los adultos optaban por el presente. El cambio de perspectiva temporal a los 3 años es inestable y no se basa en la sintaxis o las exigencias narrativas, mientras que a partir de los cuatro años estos cambios tienden a

reducirse, manteniéndose durante fragmentos de texto más largos la misma perspectiva. Por su parte el aspecto se utiliza correctamente por parte de estos niños ya desde los 3 años para referirse contrastivamente a estados o eventos que duran frente a acciones que se han completado. Sebastián y Slobin (1994, p. 247) llegan a afirmar que “a los 3 años los cambios verbales son casi la única forma que utilizan los niños para expresar contrastes temporales que tienen relevancia narrativa”. Estos contrastes adquieren ya a los 5 años la función diferencial de establecer el contexto de la historia (aspecto imperfectivo) y señalar los eventos que hacen avanzar la trama (aspecto perfectivo). Incluso ya a esta edad el niño es capaz de usar el aspecto de un modo independiente del significado del lexema verbal (*vió/veía*).

Aksu-Koç y Stutterheim (1994, p. 443) señalan que “El uso contrastivo del perfectivo e imperfectivo es notablemente coherente desde el principio”, y que una de las funciones del cambio de aspecto puede ser la expresión de la simultaneidad de los eventos. La explotación más temprana de esta posibilidad narrativa aparece ya a los 3 años con el cambio del presente al progresivo (*el perro ve a una rana y el niño está llorando*) y también con el uso contrastivo del pretérito imperfecto y el pasado (*miraba en la bota y el perro estaba comiendo*). El pasado imperfectivo asume la función discursiva de establecer el escenario de la narración y por lo tanto a veces aparece al inicio de la misma y luego es sustituido por una forma perfectiva. El pretérito imperfecto puede indicar también atribución de deseo o intención en cuyo caso adquiere también significado modal condicionado según nuestros estudios previos (Diez-Itza y Pérez Toral, 1996).

Berman y Slobin (1994, p. 614) advierten en sus conclusiones que la complejidad del sistema verbal español no impide sino que más bien facilita la expresión del tiempo y el aspecto: la experiencia en el uso del lenguaje canaliza la atención del niño hacia diversas formas de conceptualizar el contorno temporal de las situaciones; ya los niños de 3 años muestran esta canalización de la atención favorecida por su lengua materna y no expresan lingüísticamente más que el conocimiento que puede codificarse en esa lengua. El papel central de la perfectividad en el sistema flexivo del español hace que esta noción resulte más disponible para propósitos discursivos incluso en el tiempo presente. El rico repertorio de referencias gramaticalizadas conduce al niño a explorar el correspondiente dominio semántico-pragmático de las mismas en el proceso de desarrollo de las habilidades discursivas.

En un estudio de Vinnitskaya y Wexler (2001) basado en parte en narraciones elicidadas en niños preescolares hablantes de ruso, encontraron que casi un setenta por ciento de los verbos producidos eran formas de pretérito, aunque entre los niños de 3 años había un claro predominio de las formas de presente, tendencia que se invertía drásticamente a partir de los 5 años. El aspecto perfectivo era a su vez el preponderante a todas las edades, siendo su proporción ligeramente mayor a edades más tempranas.

Los niños de 3 años comprendían bien el significado aspectual aunque tendían a utilizar el aspecto imperfectivo de un modo sobreextendido proporcionando información antigua, lo que se interpreta por estos autores como un efecto pragmático (FUOM: Failure of Understand Other Minds): la incapacidad que presentan estos niños a la hora de presuponer lo que ya sabe el interlocutor.

## 2. Método

Los sujetos del estudio fueron siete niños y siete niñas del primer curso de Educación Infantil, con edades comprendidas entre los 3;1 y los 4;1 años. Los niños asisten a un colegio privado en el que se realizaron las grabaciones audiovisuales. El procedimiento consistió para cada sujeto en una sesión individual en la que primero se le ponía una película muda de dibujos animados y a continuación debía narrársela a una investigadora que supuestamente no la había visto. La instrucción inicial era pedirle que contara la película que acababa de ver. A partir de aquí, si el niño no contestaba o la narración se detenía, la investigadora podía ayudarlo de un modo restringido pero adaptado a las necesidades de cada sujeto. De este modo, el niño que tenía más dificultades recibía más ayuda, bien en forma de preguntas inespecíficas del tipo: “¿Qué más pasaba? ¿Te acuerdas de algo más?” o de preguntas específicas sobre personajes o eventos: “¿Había un gato? ¿Hubo una tormenta?”. A menudo el adulto repite lo que ha dicho el niño proporcionándole un apoyo anafórico que le permite recordar la secuencia que está narrando.

El paradigma de la película muda ya había sido utilizado antes por otros investigadores. Una discusión metodológica al respecto la proporcionan Gibbons, Anderson, Smith, Field y Fisher (1986) y también Gutierrez-Clellen y Quinn (1993). Hicks (1991) comparó las narraciones de dos niños del primer curso de Primaria, uno de una escuela privada y otro de una escuela pública, realizadas a partir de una versión abreviada de una película de cine mudo (*El globo rojo*, 14 min.). Gutierrez-Clellen y Iglesias (1992), Gutierrez-Clellen y Heinrichs-Ramos (1993) y Gutierrez-Clellen y Hofstetter (1994) en estudios respectivos sobre la coherencia, la cohesión y la complejidad sintáctica de las narraciones de niños en español utilizaron también una película muda como material para elicitación de las narraciones (*La rana va a cenar*, 7 min.)

La película que nosotros empleamos es un episodio de la serie de dibujos animados “Tom y Jerry” titulado *Puppy Tale* (*El cuento del perrito*) que dura 7 minutos y que fue realizado en 1954. Elegimos este episodio porque, como su propio título indica, tiene una estructura narrativa que no es habitual en esta serie, con una trama muy bien definida y un desenlace feliz después de varias peripecias, muy acorde con los cuentos característicos de nuestra cultura. El argumento del episodio es el siguiente:



Es de noche. Un coche se para en un puente y un saco es arrojado al río. Jerry (el ratón) lo saca del agua. De él salen seis perritos. Jerry trata en vano de espantar al último de ellos y entonces decide llevarlo a casa. El perrito bebe la leche de Tom (el gato). Tom echa al perro de la casa, pero Jerry le deja entrar de nuevo. El perrito se duerme en la cesta de Tom y éste vuelve a echarlo fuera. El perrito se mete dentro de una botella de leche vacía. Jerry le deja entrar en casa de nuevo. Tom pasa a la acción y el perrito pronto se encuentra fuera de casa otra vez, junto con Jerry. Tom se siente culpable cuando se desata una tormenta y se imagina a Jerry y al perrito ahogándose. Decide volver a dejarlos entrar pero cuando sale en su busca cae en una charca. Jerry y el perrito lo rescatan y le hacen entrar en calor dándole a beber coñac de una botella. Al final los tres están cómodos y calentitos en casa cuando los otros cinco perros llegan y se aprestan a beber en el cuenco de la leche de Tom.

Queremos llamar la atención sobre el hecho de que este paradigma de elicitación de narraciones permite eliminar algunos efectos adversos que Berman y Slobin (1994) observan en "el cuento de la rana", entre los que destaca el hecho de que los sujetos tienen ante sí los dibujos y, en el caso de los niños más pequeños, tienden a señalarlos y describirlos, más que a narrar la historia. Por lo demás, nuestro material cumple con los requisitos generales de adecuación a los objetivos de la investigación que estos autores señalan en "el cuento de la rana" y que en términos generales consisten en presentar una serie relativamente larga y elaborada de eventos que permiten a los niños narrar aspectos diversos introduciendo variadas referencias. En particular destacan las expresiones de la temporalidad, la ubicación en el espacio, la adopción de distintas perspectivas, la actividad de varios personajes, etc. Asimismo, puede exigir distintos niveles de inferencia cognitiva a la hora de relacionar los eventos.

Otro efecto de la visión de los dibujos mientras se narra la historia es el de minimizar el influjo de la memoria y permitir al interlocutor una intervención mínima y neutra, objetivos de orden metodológico que en este caso se buscan y se plantean explícitamente por los autores que trabajan con "el paradigma de la rana". Conviene resaltar que el enfoque de dichos estudios es más bien formal, ya que tratan de aislar los elementos gramaticales que configuran el discurso. Nuestro paradigma, por el contrario, presupone la memoria y un interlocutor activo como condiciones naturales del desarrollo de las habilidades narrativas que no deben eliminarse en el estudio de las mismas desde una perspectiva funcional.

Las sesiones fueron grabadas en video, transcritas y analizadas utilizando las herramientas del Proyecto CHILDES (MacWhinney, 2000) y las instrucciones en español que proporcionan al respecto Diez-Itza, Snow y MacWhinney (1999). En primer lugar se computó el número de emisiones que se habían elicitado de cada niño y el número de palabras totales que contenían las intervenciones de los mismos, así como los verbos emitidos por el niño y por el investigador. También se calcularon varios índices: la longitud media de las emisiones (LME), la longitud media de los turnos de habla (LMT) y el número de emisiones producidas en cada turno de habla (E/T). A continuación, se codificaron los verbos producidos por el niño y por el adulto de acuerdo con su tiempo o perspectiva (presente vs. pretérito)

y su aspecto (terminativo vs. no terminativo). También se analizaron los cambios en la perspectiva y en el aspecto en las narraciones de los niños, tanto con respecto al verbo inmediatamente precedente utilizado por el investigador (cambio intersujetos), como con respecto al que está utilizando el propio niño (cambio intrasujetos), que es el que habitualmente se tiene en cuenta en otros estudios. También realizamos un análisis del manejo de los morfemas temporales y aspectuales a través de ejemplos extraídos de las transcripciones de cada uno de los niños.

### 3. Resultados

Los resultados expuestos en la Tabla 1 muestran que los niños produjeron por término medio algo más de 20 emisiones en la sesión, incluyendo unas 122 palabras, lo que supondría una longitud media de las mismas en torno a 6. Aunque las niñas tienen una LME claramente superior a la de los niños (5.94/4.82), esto no se ve reflejado en la utilización de más verbos; al contrario, los niños producen más emisiones y más formas verbales que las niñas, aunque utilicen enunciados más cortos. En todos los parámetros analizados hay importantes variaciones individuales. Así, mientras la narración de Begoña tiene 34 verbos, las de Pilar y Sonia se quedan en 9 y la misma proporción guardan los enunciados emitidos por estas niñas. Sin embargo, el LME de Begoña (6.35) no es el más alto, lo superan ampliamente Marga (8.47) y Alberto (8.26). Marga a su vez es la que más emisiones dice en cada turno, casi dos por término medio, mientras que en varios sujetos cada turno corresponde exclusivamente a una emisión (Iñigo, Marcos, Berta, Eva y Sonia) y la media se queda en 1.15 enunciados por turno, lo que indica que los niños no son capaces de dar continuidad a la narración y que el adulto tiene que intervenir constantemente para hacerles preguntas y pedirles aclaraciones. El cociente de E/T no indica mayores habilidades, ya que Pilar, una de las niñas con un cociente de E/T muy alto (1.66) presenta una escasa capacidad narrativa. Tampoco el LME parece un indicador fiable de la complejidad de las narraciones, ya que Pilar y Sonia, que demuestran pocas habilidades narrativas, tienen la LME relativamente alta (5.40 y 5.09), por encima de niños que cuentan mejor la película como Arturo, Dimas, Iñigo, Juan y Marcos. En definitiva, el análisis cuantitativo no permite establecer con claridad qué niños presentan un mejor desarrollo salvo en el caso de los dos niños que se destacan (Marga y Alberto).

Tabla 1. *Frecuencia de emisiones. Palabras y verbos e índices cuantitativos de cada sujeto*

	Emisiones	Palabras	Verbos	LME	LMT	E/T
01 Adrián	29	176	33	606	8	131
02 Alberto	23	190	31	826	1117	135
03 Arturo	23	89	16	387	404	104
04 Dimas	29	143	21	493	621	126
05 Iñigo	17	86	15	388	388	100
06 Juan	29	92	19	317	383	120
07 Marcos	26	89	16	356	356	100
Total niños	175	845	151	482	566	116
11 Begoña	34	216	34	635	720	113
12 Berta	20	124	18	620	620	100
13 Eva	21	117	19	557	557	100
14 Judith	31	140	21	451	482	106
15 Marga	19	161	25	847	1610	190
16 Pilar	11	56	9	509	509	100
17 Sonia	42	283	9	673	832	123
Total niñas	146	868	135	594	683	115
TOTAL MUESTRA	321	1713	286	533	618	115

Teniendo en cuenta que los verbos, como hemos señalado más arriba, constituyen la columna vertebral de las narraciones y el núcleo del relato de los eventos, hemos de suponer que la utilización de verbos es, de todos los índices calculados, el mejor reflejo de las habilidades narrativas de los niños y por ello nos detenemos en un análisis pormenorizado de su uso como significantes gramaticales de la perspectiva temporal y del aspecto (Tabla 2). Tenemos en cuenta aquí no sólo los verbos que usa el niño, sino también la producción por parte del adulto de formas verbales y del tiempo y aspecto que denotan (entre paréntesis en la Tabla 2). En este sentido observamos que en el caso de los niños con limitadas habilidades narrativas, la investigadora hace un particular esfuerzo elicitor y hay una gran desproporción entre los verbos que emite el niño y los que produce el adulto. Por ejemplo, Sonia sólo es capaz de emitir 9 verbos, como ya vimos, mientras que la investigadora le dirige 50, los mismos que a Begoña que es la niña con más producción de verbos. Este dato nos ayuda a entender por qué Begoña, siendo la que más verbos utiliza, no es la mejor narradora de

la película, ya que muchos de ellos responden al mayor número de preguntas que se le hacen. Una excepción importante la presenta Sonia a quien solo se dirigen 5 verbos y que produce 9; en este caso hemos de preguntarnos si la insistencia de la investigadora hubiera podido modificar su desempeño. La observación de las grabaciones nos permite, no obstante, poner de manifiesto la constancia de la investigadora, que queda reflejada en el grupo de niños que presentan una desproporción en su contra bastante marcada y muy similar: Arturo, Iñigo, Juan, Marcos y Judith. Los que demuestran mayor desarrollo narrativo, Marga y Alberto, en cambio, emiten casi el doble de verbos que la investigadora. Con estos datos del interlocutor, que muchos estudios no recogen, obtenemos un perfil mucho más ajustado de las habilidades discursivas manifiestas en el uso de los verbos por parte de los niños. De este modo, Berta y Eva, aunque utilizan menos verbos que Judith presentan un mayor equilibrio entre los verbos que producen y los que el investigador ha de usar para elicitarlos y Adrián, aunque produce menos verbos que Begoña, tiene un balance favorable en relación con el adulto. Teniendo en cuenta los distintos parámetros y sobre todo la proporción de verbos utilizados en relación con los que produce la investigadora podemos determinar que entre los niños, Alberto, Adrián y Dimas se perfilan como buenos narradores, y entre las niñas destacan Marga, Begoña, Berta y Eva.

Tabla 2. Frecuencia de uso de la perspectiva y del aspecto y cambios introducidos por parte de cada sujeto

	VERBOS					CAMBIOS				TOTAL
	TOTAL	PERSPECTIVA		ASPECTO		PERSPECTIVA		ASPECTO		
		Pret.	Pres.	Term.	No Term.	Inter.	Intra.	Inter.	Intra.	
01 Adrián	33 (27)	32 (22)	1 (5)	24 (21)	9 (6)	3	0	1	8	12
02 Alberto	31 (17)	25 (11)	6 (6)	20 (7)	11 (10)	4	8	6	12	30
03 Arturo	16 (36)	10 (34)	6 (2)	6 (12)	10 (24)	4	0	0	2	6
04 Dimas	21 (25)	15 (16)	6 (9)	13 (12)	8 (13)	4	0	4	2	10
05 Iñigo	15 (32)	11 (23)	4 (9)	8 (18)	7 (14)	4	1	2	2	9
06 Juan	19 (33)	15 (19)	4 (14)	14 (16)	5 (17)	5	0	5	1	11
07 Marcos	16 (35)	13 (24)	3 (11)	9 (22)	7 (13)	1	0	3	1	5
11 Begoña	34 (50)	33 (44)	1 (6)	25 (34)	9 (16)	1	8	4	3	8
12 Berta	18 (25)	14 (13)	4 (12)	10 (13)	8 (12)	5	1	2	1	9
13 Eva	19 (26)	17 (17)	2 (9)	15 (13)	4 (13)	5	0	4	1	10
14 Judith	21 (46)	10 (29)	11 (17)	7 (17)	14 (29)	1	3	3	3	10
15 Marga	25 (13)	20 (9)	5 (4)	17 (7)	8 (6)	0	6	0	8	14
16 Píñar	9 (5)	8 (3)	1 (2)	8 (3)	1 (2)	0	1	0	1	2
17 Sonia	9 (50)	6 (10)	3 (40)	3 (10)	6 (40)	4	0	3	1	8
<b>TOTALES</b>	<b>286 (420)</b>	<b>229 (274)</b>	<b>57 (146)</b>	<b>179 (205)</b>	<b>107 (215)</b>	<b>41</b>	<b>20</b>	<b>37</b>	<b>46</b>	<b>144</b>

El análisis de los morfemas de perspectiva temporal y aspecto arroja como principal resultado el predominio de la perspectiva de pasado o pretérito en todos los sujetos, excepto en Judith por las razones que expondremos a continuación. Cuatro de cada cinco verbos analizados son pretéritos. Casi todos los niños modifican cuatro o cinco veces la perspectiva que les propone el adulto (cambios intersujetos), sin embargo solo dos niños modifican repetidas veces la perspectiva temporal durante su turno de habla (cambios intrasujeto). Si analizamos a los mejores narradores, observamos que tanto Alberto como Marga introducen la perspectiva de presente en varias ocasiones. Marga siempre lo hace en el curso de su propia narración, es decir, no modifica la perspectiva que le propone el adulto, Alberto es con mucho el que más cambios introduce en la perspectiva (12) y lo hace tanto en su discurso (8), como en contraste con el adulto (4). Begoña y Adrián representan el caso opuesto, utilizan siempre la perspectiva de pretérito, modificando incluso la que se les propone y sin cambiar nunca la suya. Un caso similar es también el de Eva. Dimas y Berta por su parte utilizan más la perspectiva de presente y ambos cambian varias veces la perspectiva temporal que les presenta el adulto en sus intervenciones. Judith supone un caso aparte porque no entiende la tarea narrativa e insiste en plantearla como una narración personal, es decir, cree que tiene que contar lo que acaba de hacer, la actividad de ver una película, como se verá en los ejemplos que analizaremos más adelante.

El aspecto predominante es el terminativo, aunque aquí el balance no es tan desigual como en la perspectiva temporal ya que el aspecto imperfectivo ocurre en más de la tercera parte de los casos. Dimas y Berta registran una incidencia equiparable, mientras que los otros niños que incluimos en el grupo de buenos narradores presentan todos un uso similar del aspecto imperfectivo en torno al valor medio de la muestra, es decir, en un tercio de los verbos. Además del caso de Judith, en el que se invierte de nuevo la proporción, también Arturo y Sonia presentan más casos de verbos con aspecto no terminativo. Los cambios de aspecto son más frecuentes considerados globalmente que los de perspectiva temporal. En el aspecto verbal abundan más los cambios intrasujeto, donde destacan los resultados de Alberto con 12 cambios, a los cuales han de añadirse otros 6 que son intersujetos. Marga con 8 cambios no registra ninguno intersujetos, al igual que le ocurría con la perspectiva temporal, lo que sugiere que esta niña se adapta rigurosamente al marco narrativo que le ofrece el adulto.

Seguidamente ofrecemos algunos de los ejemplos que ilustran con claridad las habilidades de los niños y las distintas perspectivas y aspectos que manejan, así como los cambios intersujetos e intrasujeto que introducen:

#### **Sujeto 01 (Adrián)**

Lín. 59. \*INV: ¿qué pasó cuando había la tormenta?

- \*CHI: *que se despertó el gato que estaba soñando de los perros, de que estaba ahí el pequeñín. Y llovía y luego paró un poco y luego empezó a llover otra vez.*

Este primer ejemplo que analizamos es uno de los más complejos de la muestra en cuanto a cambios de aspecto intrasujeto. El niño se refiere primero a un hecho puntual (*despertó*) que da fin a una situación anterior continua (*estaba durmiendo*), con lo que invierte la referencia al orden de los eventos. Seguidamente, establece el marco situacional que acompaña a la escena narrada sin cambiar de perspectiva, aunque pasa de la perífrasis continua al imperfecto (*llovía*) y finalmente especifica la detención (*paró*) y reanudación de la lluvia con cambios aspectuales y de las formas verbales (*empezó a llover*).

#### Sujeto 02 (Alberto)

- Lín. 14. \*CHI: *no me acuerdo de lo del principio pero lo que pasó después del principio sí.*  
Lín. 18. \*CHI: *y después cayó al..., casi se caía el perro al agua.*  
Lín. 55. \*CHI: *cogieron un poco de agua y se lo dieron al gato, después el gato ya se podía mover y ya se acaba el cuento.*

Recordemos que Alberto es uno de los niños con mejores habilidades discursivas. Comienza su intervención haciendo gala de un conocimiento claro de la estructura de un cuento y de la tarea de contarlo. Lo hace en perspectiva de presente (*no me acuerdo*) y a continuación en perspectiva de pretérito y con aspecto terminativo se refiere a lo que va después (*lo que pasó*). De nuevo la referencia es posterior a lo que se narra primero, el principio, y resultaría más elemental, aunque menos preciso, utilizar el presente histórico (*lo que pasa*), o al menos el pretérito imperfecto (*lo que pasaba*). La autocorrección que se recoge en la línea 18 es un fiel ejemplo de cómo aunque los niños no dominan todavía la morfología verbal tratan de expresar con precisión lo que sucede: empieza el niño utilizando un pretérito terminativo (*cayó*) y cambia por un imperfecto (*caía*) que no es correcto gramaticalmente, pero que es más fiel a lo que se quiere expresar que es la no culminación de la caída. El final del cuento nos proporciona un retorno a la perspectiva de presente de la que había partido inicialmente. Para ello, tras la secuencia de pretéritos terminativos (*cogieron y dieron*), cambia el aspecto a imperfectivo (*podía mover*) con una perífrasis para terminar en el momento actual en el que termina la narración (*se acaba*).

#### Sujeto 03 (Arturo)

- Lín. 47. \*INV: *¿qué hacía el perrito?*  
\*CHI: *venir allí y beberla.*

Este niño demuestra unas habilidades narrativas menos desarrolladas y el ejemplo que ofrecemos aquí lo demuestra: no es capaz de utilizar la forma del pretérito imperfecto que le propone el adulto (*hacía*) y la cambia por el infinitivo (*venir/beber*), que mantiene el aspecto imperfectivo pero supone un cambio intersujetos en la perspectiva temporal.

#### Sujeto 04 (Dimas)

- Lín. 36. \*INV: ¿qué hacía el gato cuando le comían la comida?  
 \*CHI: *salieron y después el gato se cayó al agua con ellos.*

Dimas cambia aquí también el aspecto en relación al que le propone la investigadora y se produce un cambio intersujetos del imperfectivo (*hacía/comían*), al perfectivo (*salieron/cayó*), aunque ha de notarse que la respuesta no narra los eventos a los que se refiere la pregunta.

#### Sujeto 05 (Íñigo)

- Lín 1. \*INV: a ver, Íñigo, cuéntamelo.  
 \*CHI: *había un ratón, un perro y un gato.*  
 \*INV: ¿qué hacían?  
 \*CHI: *el gato iba a cogerlos.*  
 \*INV: ¿y qué más?  
 \*CHI: *que un perro le chupó al ratón.*

He aquí un ejemplo de cambio de perspectiva intersujetos al inicio de la narración para establecer el escenario del cuento con un inicio narrativo convencional (*había*), en este caso el adulto retoma la perspectiva del niño y éste la mantiene (*iba*), pero a continuación la trama avanza con un cambio de aspecto intrasujeto (*chupó*). Nótese que computamos un cambio intrasujeto aunque se produce una intervención del adulto porque es meramente continuativa, no introduce ningún verbo.

#### Sujeto 06 (Juan)

- Lín. 18. \*INV: ¿cómo empieza?  
 \*CHI: *que le comió la comida.*  
 Lín. 67. \*INV: ¿por qué salió de su casa?  
 \*CHI: *porque había tormenta y llovió y cogió el paraguas.*

Un ejemplo de cambio de perspectiva y de aspecto intersujetos del presente imperfectivo al preterito terminativo y otro de cambio intersujetos del aspecto terminativo del adulto (*salió*), al imperfectivo del niño (*había*) y de nuevo un cambio de aspecto, esta vez intersujetos, a formas verbales terminativas (*llovió y cogió*). En este caso hay un intento fallido de marcar la causalidad del último verbo por la acción del anterior que asume un aspecto perfectivo que no corresponde ni sintáctica, ni semánticamente con el decurso narrativo.

### Sujeto 07 (Marcos)

- Lín. 23. \*INV: ¿qué pasó? que el gato...  
\*CHI: *echaba fuera al perro.*
- Lín. 31. \*INV: lo salvaba ¿y qué más?  
\*CHI: *que luego el ratón cuando hizo una tormenta...*

De nuevo un cambio en el aspecto intrasujeto: el adulto pregunta por una acción puntual (*pasó*) y el niño le responde con un imperfecto (*echaba*) con valor claramente narrativo. En el ejemplo siguiente el cambio es a la inversa, el adulto propone un marco imperfectivo (*salvaba*) y el niño establece un marco temporal terminativo (*hizo*).

### Sujeto 11 (Begoña)

- Lín. 20. \*CHI: *que vino el gato y se enfadó con ellos.*  
\*INV: ¿Por qué se enfadó el gato con ellos?  
\*CHI: *porque quería ir a su casa.*
- Lín. 43. \*INV: ¿y qué más cosas pasaron después?  
\*CHI: *que el gato fue corriendo, el perro estaba durmiendo en la calle y...*

Como señalábamos en la Introducción el imperfectivo indica también atribución de deseo o intención. Begoña introduce aquí un cambio aspectual intersujetos y responde al terminativo (*enfadó*) con un imperfecto (*quería*). Otra de las posibilidades expresivas de las perífrasis imperfectivas continuas es la simultaneidad que aquí la niña consigue marcar de una forma muy compleja y adecuada concordando en el segundo ejemplo ambas perífrasis (*fue corriendo/estaba durmiendo*).

### Sujeto 12 (Berta)

- Lín. 1. \*INV: a ver empieza, cuéntame lo que ha pasado.  
\*CHI: *que el gato se cayó.*
- Lín. 37. \*INV: pero cuando se asusta el gato de la tormenta ¿qué hace?  
\*CHI: *levantarse.*
- Lín. 44. \*INV: ¿qué más cosas pasaron? a ver cuéntame.  
\*CHI: *que el gato estaba enfadado.*

Aquí la investigadora muestra un variado repertorio de perspectivas y aspectos y la niña introduce distintos cambios intersujetos. La petición inicial contiene un presente (*empieza*) y un pretérito perfecto (*ha pasado*) que conserva la perspectiva de presente del auxiliar (*ha*) y adopta el aspecto terminativo del participio. La niña modifica la perspectiva y mantiene el aspecto para referirse a una acción puntual (*cayó*). El interés de este ejemplo es la interpretación que hace la niña del pretérito perfecto como solicitud de información sobre el evento más reciente, el último de la película, más adelante responderá correctamente cuando le pregunta la investigadora lo



que pasa al principio. En la línea 37 el adulto introduce una pregunta en perspectiva de presente y la niña logra mantenerla, así como el aspecto, aunque no con la forma gramaticalmente más aceptable. Por fin, en el tercer ejemplo la pregunta deriva del pretérito terminativo (*pasaron*) al presente (*cuéntame*) y la niña mantiene el aspecto pero modifica la perspectiva a través de una construcción atributiva (*estaba enfadado*).

### Sujeto 13 (Eva)

- Lín. 41. \*INV: ¿qué pasó cuando la tormenta?  
 \*CHI: *que se despertó el gato.*  
 \*INV: ¿y qué más?  
 \*CHI: *que soñó.*
- Lín. 71. \*INV: ¿Por qué son más buenos?  
 \*CHI: *porque ellos no le tiran por la ventana al gato.*

Estos ejemplos nos muestran la total adaptación al tiempo y al aspecto que propone el adulto, utilizando incluso las mismas partículas que introducen las preguntas; así el pretérito terminativo (*qué pasó*), recibe de la niña una respuesta con pretérito terminativo (*que se despertó/que soñó*), y el presente (*por qué son*), una respuesta en presente (*porque no le tiran*).

### Sujeto 14 (Judith)

- Lín. 1. \*INV: ¿me vas a contar la película? ¡a ver, cuéntamela, cuéntamela!  
 \*CHI: *me han puesto una película de dibujos animados, y al "Pájaro Loco" mi madre.*  
 \*INV: yo quiero que me cuentes lo que has visto en esta película ¿qué has visto?  
 \*CHI: *un conejo.*  
 \*INV: ¿qué más?  
 \*CHI: *un gato.*  
 \*INV: ¿qué pasaba? ¿qué hacía?  
 \*CHI: *se arañaba con sus uñas.*
- Lín. 57. \*INV: ¿y el gatito? ¿qué hacía el gato?  
 \*CHI: *el perro muerde y el gato araña.*
- Lín. 72. \*INV: ¿al final qué pasó?  
 \*CHI: *¿después de la película?*
- Lín. 75. \*INV: ¿cómo termina la película?  
 \*CHI: *¡se termina! ¡y tiene que venir otro niño!*

Como ya hemos señalado, esta niña no comprende la tarea narrativa y cuenta lo que acaba de hacer. Responde con un pretérito perfecto (*me han puesto*) a las formas verbales imperfectivas de la pregunta inicial (*vas a contar/cuenta*). La niña narra su experiencia personal reciente, de ahí que recurra a esta forma verbal que los otros sujetos no utilizan. La investigadora a renglón seguido utiliza para su pregunta la misma forma que la niña, el pretérito perfecto (*has visto*), y consigue una enumeración

inexacta de los personajes (*conejo/gato*). Por fin lo intenta con el imperfecto narrativo (*qué pasaba/qué hacía*) y la niña responde a su vez con el imperfecto (*arañaba*), aunque no se ajusta a la acción, como se comprueba en la línea 57 donde el cambio de perspectiva temporal intersujetos desde el pretérito imperfecto (*hacía*), al presente (*muerde/araña*) adopta la forma del llamado presente habitual sin relación alguna con los eventos de la narración. El hecho de que la niña se sitúa fuera de la narración de ficción de la película queda patente cuando la investigadora le pregunta por el final (*pasó*) y ella cree que se refiere a lo que hizo ella después de ver la película. La investigadora modifica entonces la perspectiva temporal y el aspecto (*termina*) en una nueva pregunta que le ofrece un marco continuativo e imperfectivo para que sitúe la narración de los eventos finales, pero la niña responde, con una lógica aplastante si nos situamos en la perspectiva de una narración personal, que la película simplemente termina y a partir de ahí su turno particular se acaba y le toca actuar a otro niño (*tiene que venir*).

#### Sujeto 15 (Marga)

- Lín. 14. \*CHI: *y al rato entró el pequeño en su casita y el perro pues entonces se va a la casita del otro gato.*
- Lín. 34. \*INV: *¿y después hubo una tormenta?*  
\*CHI: *hubo una tormenta y el gato estaba con el paraguas.*
- Lín. 37. \*CHI: *le lleva uno a su casa y le da un frasco que le dieron de agua...y el perro le chupó y se despertó y en paz se fue y le trajo un plato con leche y una camita y se acabó.*

Marga es la niña que parece poseer mayores habilidades discursivas. En el primer ejemplo introduce un cambio intrasujeto en la perspectiva temporal y en el aspecto al narrar un hecho puntual (*entró*) y una consecuencia durativa de esa acción (*se va*). Tengamos en cuenta que la narración se sitúa en el pasado y la opción del pretérito imperfecto conlleva matices de significado que entorpecerían la narración, así que el cambio de aspecto utilizando el presente es una opción muy buena a la que no es fácil acceder si el sujeto no tiene delante unos dibujos. Un análisis más pormenorizado requeriría considerar el valor aspectual de la forma reflexiva para lo que remitimos al trabajo de Jackson-Maldonado, Maldonado y Thal (1998). En el ejemplo siguiente la tendencia que hemos señalado ya en esta niña de adaptarse a las formas propuestas por el interlocutor le hace repetir el argumento de la pregunta (*hubo una tormenta*) y le complica la narración. La tormenta queda presentada como un evento terminado en el pretérito y la salida más fácil es referir otro hecho puntual posterior. Sin embargo, Marga es capaz de retrotraerse otra vez al momento anterior, recuperar el carácter durativo de la tormenta y situar narrativamente al gato en ese contexto con un paraguas mediante un cambio aspectual intrasujeto al pretérito imperfecto (*estaba*). Al final del cuento la niña es capaz de encadenar doce verbos seguidos con varios cambios de aspecto y perspectiva, recogemos ocho de ellos a partir de la línea 37. La niña relata

la acción durativa de la reanimación del gato en presente histórico (*lleva/da*) y explica puntualmente en pretérito terminativo la procedencia del frasco (*que le dieron*), seguidamente continúa narrando la cadena de acontecimientos que culminan la historia y que conducen a su finalización sin dejar de utilizar el pretérito terminativo (*chupó/despertó/se fue/trajo/acabó*).

#### Sujeto 16 (Pilar)

- Lín. 2. \*INV: ¿qué pasó con esos perritos?  
 \*CHI: *cogieron la comida del gato.*

Esta niña es la que presenta unos parámetros cuantitativos más bajos. Aun así es capaz de relatar eventos y de adoptar el tiempo y la perspectiva que se le proponen en la pregunta, donde la investigadora utiliza el pretérito terminativo (*pasó*) y la niña responde de un modo pertinente narrando un acontecimiento de la película con el mismo tiempo verbal (*cogieron*).

#### Sujeto 17 (Sonia)

31. \*INV: cuéntame qué hacen ¿qué le pasa al perrito?  
 \*CHI: *cuando se acabó era todos los perritos.*
41. \*INV: ¿quiere el perrito al gato? ¿No? ¿Qué hace?  
 \*CHI: *en la puerta de puso afuera.*
45. \*INV: qué hace el gato cuando está la tormenta.  
 \*CHI: *se acuesta en una muada.*

El caso de Sonia es muy ilustrativo de cómo algunos niños que presentan evidentes limitaciones gramaticales son capaces de relatar de un modo u otro situaciones y acontecimientos que han visto en la película. Así, a una pregunta en presente (*cuéntame/hacen/pasa*), responde con un cambio intersujetos en el aspecto y la perspectiva temporal (*acabó*), situándose en el pasado, ubicando el evento al final de la película y cambiando el aspecto para dotar de sentido imperfectivo y durativo a la escena final en la que aparecen todos los perritos. Llamamos la atención sobre el hecho de que las limitaciones de esta niña le llevan incluso a una elección léxica errónea en el verbo y su concordancia (*era*, en lugar de *estaban*), que parecen dotarlo de un sentido impersonal equivalente a *había*, y sin embargo ejecuta con éxito la narración de la situación. Algo similar ocurre en el ejemplo siguiente, el adulto pregunta en presente habitual (*quiere/hace*) y la niña a través de un cambio intersujetos al pretérito terminativo (*puso*) proporciona un ejemplo sacado de la historia para ilustrar claramente la maldad del gato, todo ello con una construcción morfosintáctica errónea. En el último ejemplo la investigadora le pide en presente (*hace/está*) que le narre un acontecimiento durativo y que ocurre simultáneamente a la tormenta y la niña lo consigue utilizando la misma forma verbal (*se acuesta*); aunque el lexema adecuado hubiera sido *duerme*, el uso de la morfología gramatical

es muy pertinente a pesar de las evidentes deficiencias en el sistema lingüístico y está inducido en parte por el soporte del adulto en los contextos de la interacción comunicativa.

#### 4. Discusión

Los resultados de esta investigación confirman los que habíamos obtenido en trabajos anteriores en el sentido de que los niños pequeños cuando inician la escolaridad ya son capaces de narrar eventos con la ayuda de los adultos. Estas habilidades narrativas tienen pues un origen previo que habría que situar en el desarrollo comunicativo que se produce en la interacción comunicativa temprana en el contexto familiar. Hasta la fecha nos habíamos centrado en los marcadores discursivos que contribuyen a la cohesión del texto (Diez-Itza y Pérez Toral, 2001; Diez-Itza, Pérez Toral y Iglesias, 1998; Diez-Itza, Snow y Solé, 2001) y sólo habíamos tratado en un trabajo inicial la cuestión de la coherencia en relación con las formas verbales (Diez-Itza y Pérez Toral, 1996). Estamos ahora en condiciones de afirmar que los niños de 3 años no sólo introducen marcadores de distinto tipo y los manejan adecuadamente en las narraciones, sino que también producen todas las posibles variantes de la compleja morfología verbal temporal y aspectual y son capaces de adaptarlas y modificarlas para cumplir mejor las funciones discursivas que estos elementos desempeñan en cada caso.

Por otra parte, la cuestión metodológica previa es muy relevante, ya que una parte sustancial de la investigación de las narraciones en los últimos años se ha realizado utilizando el "paradigma de la rana" (Berman y Slobin, 1994), en el cual el niño tiene delante las imágenes estáticas de un cuento y no recibe ayuda por parte del adulto. Nuestro trabajo, por el contrario, se basa en una película en la que unos personajes de ficción realizan acciones dentro de una trama que el niño tiene que reproducir a través de mecanismos lingüísticos. Debe contársela a una investigadora que le proporciona los niveles de ayuda que requiera. Esta tarea reviste *a priori* mayor dificultad pero se acerca más a las situaciones naturales de narración en las que el niño se desenvuelve cotidianamente. Berman y Slobin no ocultan las limitaciones de su paradigma en el sentido de que modifica la referencia que utilizan los sujetos y hace que la narración sea más descriptiva y esté más anclada en los elementos deícticos. Sin embargo, como hemos podido comprobar, las diferencias achacables al contexto inducido por la metodología tienen un alcance mucho mayor y afectan claramente a la perspectiva temporal y al aspecto, así como a los cambios que se hace necesario introducir a lo largo de la narración en estos morfemas gramaticales según el tipo de material y de tarea. Vinnitskaya y Wexler (2001, p. 162) se refieren también a las limitaciones de este paradigma y lo sustituyen por uno en el que el investigador le cuenta al niño la historia unos días antes en una sesión previa, precisamente porque

deseaban elicitare verbos y porque así se produce “una tarea narrativa más natural, mucho más cercana a lo que es contar un cuento”.

De hecho, el resultado más llamativo de nuestra investigación es que los niños de 3 años prefieren para narrar la perspectiva temporal de pretérito y ello no concuerda con los resultados de Sebastián y Slobin (1994) basados en el cuento de la rana. Sin duda, los aspectos metodológicos relacionados con los diferentes paradigmas de elicitación tienen un peso importante en la explicación de esta diferencia tan sustancial: la presencia de las imágenes del cuento induce claramente la perspectiva de presente. Pérez-Pereira y Rodríguez Trelles (1996, p. 384) que utilizaron “el cuento de la rana” con hablantes gallegos señalan que los niños de 4 años propenden al uso del presente “por un afán descriptivo”. También habría que tener en cuenta la perspectiva temporal que se introduce en las intervenciones del investigador y algunas cuestiones dialectales implicadas. La perspectiva de pretérito es consustancial a la narración de eventos. Así lo asumen Vinnitskaya y Wexler (2001) cuando expresamente indican que utilizan una tarea narrativa con el objetivo de elicitare verbos en pasado, y de hecho obtienen casi 3 de cada cuatro verbos en formas de pretérito. Una proporción similar encuentran Pérez-Pereira y Rodríguez Trelles (1996) en niños y adultos que narran en gallego. Sin embargo, Sebastián y Slobin (1984, p. 245) concluyen que el presente “parece ser la forma verbal prototípica para contar una historia en español”. Más allá del tipo de tarea en el que se basen, nos sorprenden los cambios evolutivos que sugieren entre los 3, los 5 y los 9 años. Vinnitskaya y Wexler (2001, p. 164) con un paradigma de elicitación distinto encuentran también diferencias a los 3 años y las achacan “a limitaciones pragmáticas y quizás a una falta de conocimiento de las convenciones narrativas”, pero en sus estudio a medida que los sujetos son mayores la proporción del pretérito aumenta, siendo máxima en los adultos. Pérez-Pereira y Rodríguez Trelles (1996) también encuentran una alta incidencia de las formas del presente en los niños más pequeños que luego tiende a desaparecer a los 5, 7 y 9 años, y vuelve a registrarse aunque en menor proporción a partir de los once años. Estos autores explican el caso de los niños pequeños por factores asociados a la tarea y el de los niños mayores por un mayor desarrollo morfológico que les permite una referencia más flexible. La tendencia de los niños de 4 y 5 años a utilizar las formas de pretérito refleja a nuestro entender la convención narrativa que estos niños asumen y que no se observa en los más pequeños aún incapaces de asumir dicha convención, ni en los mayores en el estudio de Sebastián y Slobin (1994) que no conciben la tarea como propiamente narrativa, sino como una descripción de lo que pasa en el cuento. Esperamos confirmar con los datos que estamos analizando de niños de 5 años que la perspectiva de pretérito sigue siendo la preferida a dicha edad con nuestro paradigma y que, por tanto, no se modifica en el curso del desarrollo discursivo temprano.

Los resultados relativos al uso de los morfemas aspectuales indican una utilización extensiva y correcta de los mismos, tal y como se desprende

también del trabajo de Sebastián y Slobin (1994). Los niños utilizan más el aspecto terminativo, como corresponde a eventos que ya tuvieron lugar en el pasado y a la necesidad de hacer avanzar con ellos la trama, aunque también saben manejar el imperfectivo para describir el fondo sobre el que se sitúan dichos eventos o incluso para configurar inicialmente el marco de la propia narración; de tal manera que, aunque la investigadora utilice el aspecto perfectivo en su pregunta inicial, algunos niños no dudan en modificarlo, introduciendo cambios de aspecto en relación con el que se les propone (intersujetos) y también en el curso de su propia narración (intrasujeto). Asimismo, abundan los cambios de perspectiva temporal frente a la que el adulto introduce y tienen una funcionalidad claramente discursiva, mientras que los cambios de perspectiva temporal durante la narración son muy escasos, excepto en los dos niños que pueden considerarse como los más destacados narradores. En general, los niños exploran todas las posibilidades morfológicas que en este sentido les ofrece el español de acuerdo con las necesidades pragmáticas de la situación, tal y como apuntaban Berman y Slobin (1994) en las conclusiones de los trabajos basados en "el cuento de la rana". Los paradigmas basados en narraciones, es decir, observacionales y pragmáticos, permitan añadir muchos más matices a los hallazgos experimentales de que a los 3 años los niños dominan los morfemas de tiempo verbal (Akhtar y Tomasello, 1997; Pérez-Pereira, 1989)

En relación con los cambios de perspectiva y de aspecto son de reseñar los que suceden al principio de la narración, porque reflejan a veces la construcción por parte del sujeto del escenario o fondo de la historia. Esto ocurre cuando los sujetos eligen un comienzo con aspecto no terminativo y, en particular, el pretérito imperfecto que tiene un significado convencional de iniciador de las narraciones de ficción. Especialmente llamativos son los casos que hemos encontrado en los que el niño se desvincula de la perspectiva de presente o del aspecto no terminativo que le ofrece el adulto e introduce una forma terminativa o el pretérito imperfectivo (\*INV: cuéntamelo! \*CHI: *había un ratón, un perro y un gato*). Un indicio más de que el sesgo metodológico en los trabajos de Sebastián y Slobin (1994) afecta directamente a la perspectiva es el hecho de que ellos sólo encuentren estos cambios de perspectiva en los adultos.

A diferencia de los estudios recogidos en la compilación de Berman y Slobin (1994) la equiparación de la muestra en función del sexo de los niños sí nos permitió analizar posibles diferencias en el uso de los verbos. Observamos que las niñas presentan una LME más alta y sin embargo los niños usan un mayor número de verbos, lo que podría indicar que las niñas se valen de procedimientos más analíticos a la hora de expresar referencias gramaticales. Es necesario advertir no obstante que son mucho más acusadas las diferencias individuales que las achacables al sexo y que los parámetros medidos son contradictorios en algunos sujetos. Solo los dos niños que tienen mejores habilidades narrativas presentan mayores y más homogéneos parámetros. El índice más válido de la habilidad narrativa

parece ser la proporción de verbos utilizados en relación con los que usa el adulto en el proceso de elicitación. Ponderándolo con los resultados de los demás parámetros pudimos determinar quiénes eran los sujetos con buenas habilidades narrativas (3 niños y 4 niñas). Entre ellos, como ya se ha indicado, sobresalen dos. También en los niños con habilidades más limitadas hay dos que destacan por su escasa capacidad de relatar la película. Un caso particular lo representa otra niña que no entiende lo que la situación le demanda y cree que debe de contar lo que ha hecho, en lugar del contenido de la película, es decir, se mantiene en el ámbito de la narración personal. Lo que demuestra esta niña es la dificultad de un análisis metacomunicativo de la situación que probablemente se relaciona más con su carácter novedoso que con la dificultad cognitiva de la misma. Este caso es el único que se podría relacionar en algún aspecto (pensamiento egocéntrico) con la realidad que predice la aproximación cognitiva piagetiana (Piaget, 1946) que, no obstante, queda ampliamente refutada con los datos de los demás niños que son capaces de usar el lenguaje para referir nociones temporales muy complejas a edades tempranas. Aunque la hipótesis constructivista de que “el aspecto se adquiere antes” sigue vigente en su formulación más moderna que concibe el desarrollo morfológico a partir de la organización progresiva de ítems léxicos individuales que se prolonga hasta más allá de los 3 años (Bloom et al. 1980; Theakston, Lieven, Pine y Rowland, 2002), los datos que hemos presentado sitúan al niño usando productivamente la morfología a los 3 años independientemente de la semántica verbal. Theakston et al. (2002) llaman la atención sobre la influencia del input, lo que supone implícitamente admitir que el uso que el adulto hace de la morfología durante la interacción es una variable contextual relevante.

Nuestra conclusión final es que el orden de los eventos tal y como se refieren pragmáticamente en la conversación determina el vínculo entre las clases de morfemas gramaticales, en este caso perspectiva y aspecto, y la representación cognitiva de la temporalidad y duración de los eventos. En este sentido, podrían considerarse categorías naturales del tipo de las que sugiere Wagner (2001) que se manifiestan tempranamente y se desarrollan en la interacción comunicativa temprana donde se fija el punto de referencia para la interpretación de los morfemas temporales, la llamada “latitud de aplicación” (Ninio y Snow, 1996). De este modo, los niños inician la escolaridad a los 3 años con importantísimas diferencias individuales en sus habilidades discursivas, lo que plantea complejos retos al sistema educativo a la hora de favorecer el tipo de habilidades que cada sujeto aporta. Se refuerza así la idea moderna de que los procesos de aprendizaje deben centrarse en el alumno y basarse en la noción de que el profesor y los demás niños pueden y deben actuar como mediadores en contextos donde se facilite la comunicación y la interacción conversacional y el uso de las distintas modalidades del discurso.

## Referencias bibliográficas

- Akhtar, N. y Tomasello, M. (1997). Young children's productivity with word order and verb morphology. *Developmental Psychology*, 33, 952-965.
- Aksu-Koç, A. y Stutterheim, C. (1994). Temporal relations in narrative: simultaneity. En R. Berman y D. Slobin (eds.), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. 393-455. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Anderson, S.W. y Shirai, Y. (1996). The primacy of aspect in first and second language acquisition: the pidgin-creole connection. En W.C. Ritchie y T.K. Bhatia (eds.) *Handbook of second language acquisition*. 527-570. London: Academic Press.
- Antinucci, F. y Miller, R. (1976). How children talk about what happened. *Journal of Child Language*, 3, 167-189.
- Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Berman, R. y Slobin, D. (Eds.) (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bloom, L. (1991). *Language Development. From two to three*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloom, L., Lifter, K. y Hafitz, J. (1980). Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language. *Language*, 56, 386-412.
- Bronckart, J. y Sinclair, H. (1973). *Time, tense, and aspect. Cognition*, 2, 107-130.
- Brown, R. (1973). *A first language. The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- De Coster, V.L. (2000). Etude de l'apprentissage de la notion du temps chez l'enfant à l'école fondamentale (maternelle- primaire): eveil et formation historique. *1er Congrès des Chercheurs en Education*. Bruselas.
- Diez-Itza, E. y Pérez Toral, M. (1996). El Desarrollo Temprano de Funciones Discursivas. En M. Pérez Percira (ed.), *Estudios sobre la Adquisición del Castellano, Catalán, Eusquera y Gallego*. 401-407. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- Diez-Itza, E. y Pérez Toral, M. (2001). Categorización funcional de los marcadores discursivos en narraciones infantiles orales. In A.I. Moreno y V. Colwell (Eds.), *Recent perspectives on discourse*. León: AESLA/Universidad de León.
- Diez-Itza, E., Pérez Toral, M. y Iglésias, A. (1998). *Desarrollo y funcionalidad de los marcadores discursivos en las primeras narraciones infantiles*. Paper presented at the 2nd Meeting on Language Acquisition, Barcelona, Spain.
- Diez-Itza, E., Snow, C.E. y MacWhinney, B. (1999). La metodología RETAMHE y el Proyecto CHILDES: Breviario para la investigación y análisis del lenguaje infantil. *Psicothema*, 11, 517-530.
- Diez-Itza, E., Snow, C.E. y Solé, M.R. (2001). Scripts for Tom and Jerry: Spanish preschoolers relate cartoons. In M. Almgren, A. Barreña, M. J. Ezcizabarrera, I. Idiazábal y B. MacWhinney (eds.), *Research on child language acquisition*. 790-799. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Gibbons, J., Anderson, D.R., Smith, R., Field, D.E. y Fisher, C. (1986). Young children's recall and reconstruction of audio and audiovisual narratives. *Child Development*, 57, 1014-1023.
- Gutierrez-Clellen, V. y Heinrich-Ramos, L. (1993). Referential cohesion in the narratives of Spanish-speaking children: a developmental study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 559-567.



- Gutierrez-Clellen, V. y Hofstetter, R. (1994). Syntactic complexity in Spanish narratives: a developmental study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 645-654.
- Gutierrez-Clellen, V. y Iglesias, A. (1992). Causal coherence in the oral narratives of Spanish-Speaking Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 363-372.
- Gutierrez-Clellen, V. y Quinn, R. (1993). Assessing narrative of children from diverse cultural/linguistic groups. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 2-9.
- Hickman, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space, and time. En P. Fletcher y B. MacWhinney (eds.), *Handbook of child language*. 194-218. Oxford: Blackwell.
- Hicks, D. (1991). Kinds of narrative: genre skills among first graders from two communities. En A. McCabe y C. Peterson (eds.), *Developing narrative structure*. 55-87. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jackson-Maldonado, D., Maldonado, R. y Thal, D. (1998). Reflexive and middle markers in early child language acquisition: evidence from Mexican Spanish. *First Language*, 18, 403-429.
- Leonard, L., Caselli, C. y Devescovi, A. (2002). Italian children's use of verb and noun morphology during the preschool years. *First Language*, 22, 287-305.
- Li, P. y Bowerman, M. (1998). The acquisition of aspect in mandarin. *First Language*, 18, 311-350.
- Mac Whinney, B. (2000). *The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ninio, A. y Snow, C. (1996). *Pragmatic Development*. Oxford: Westview Press.
- Pérez-Pereira, M. (1989). The acquisition of morphemes: some evidence from Spanish. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18, 245-272.
- Pérez-Pereira, M. y Rodríguez-Trelles, A. (1996). Evolución de las funciones de los tiempos verbales en los relatos de niños gallegos. En M. Pérez Pereira (ed.), *Estudios sobre la Adquisición del Castellano. Catalán, Eusquera y Gallego*. 379-392. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion du temps chez l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Sebastián, E. (1989) *Tiempo y aspecto verbal en el lenguaje infantil*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Sebastián, E. y Slobin, D. (1994). Development of linguistic forms: Spanish. En R. Berman y D. Slobin (eds.), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. 239-284. Hillsdale, NJ: LEA.
- Shirai, Y. (ed.) (1998). The acquisition of tense-aspect morphology. Número especial de *First Language*, 18 (54).
- Theakston, A., Lieven, E., Pine, J. y Rowland, C. (2002). Going, going, gone: the acquisition of the verb 'go'. *Journal of Child Language*, 29, 783-811.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs. A case study of early gramatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vinnitskaya, I. y Wexler, K. (2001). The role of pragmatics in the development of Russian aspect. *First Language*, 21, 143-186.
- Wagner, L. (2001). Aspectual influences on early tense comprehension. *First Language*, 28, 661-681.
- Wittek, A. y Tomasello, M. (2002). German children's productivity with tense morphology: The Perfekt (present perfect). *Journal of Child Language*, 29, 567-589.
- Wittgenstein, L. (1958). *The blue and brown books*. London: Blackwell.