

Aprender a narrar: formas temporales y sus funciones en un niño de siete a nueve años de edad

Esther Álvarez

Universitat de Barcelona

Resumen

En este trabajo se van a exponer los resultados de un análisis de la temporalidad de un texto narrativo de un adulto y en comparación la evolución de la temporalidad del niño que está a su cargo, desde los 7 años a los 9 años, y que cuenta la misma historia que el adulto. Con este análisis se pretende aportar una descripción detallada de la adquisición de la temporalidad en español a edades tardías que complementa los estudios más frecuentes de la adquisición temprana de esta categoría. El estudio da cuenta, de manera pormenorizada, de la adecuación de formas con sus funciones en un texto narrativo y cómo este ajuste va en el camino de los usos adultos.

1. Introducción

La adquisición de una lengua materna es un proceso laborioso y que no se completa hasta entrada la adolescencia. Bien es cierto que las principales estructuras gramaticales están bien cimentadas hacia la edad de 4 años (ver, por ejemplo, Slobin, 1985), pero algunos estudios de adquisición a edades más tardías han enseñado cómo el desarrollo de la multifuncionalidad de esas mismas estructuras y formas gramaticales en diversos tipos de discurso, por ejemplo en una narración, se extiende más allá de la infancia (Hickmann, 1995, 2003; Berman y Slobin, 1994). El punto de vista teórico del que parte el presente trabajo es la idea de que las nuevas funciones que el niño quiere usar porque se ve forzado o capacitado (por razones cognitivas, comunicativas o pragmáticas) se expresan primero con formas lingüísticas que ya existen, pero poco a poco dejará de usar estas formas para adquirir otras que expresen más adecuadamente dicha función (Berman, 1996; Slobin, 1996). Es

decir, por ejemplo en un relato, la evolución de la capacidad de narrar supone, por lo menos en el campo lingüístico, que el niño tiene que adquirir las formas típicas de su lengua y al mismo tiempo ajustar los usos de estas nuevas formas y de las antiguas a los usos que los adultos hacen de ellas. Para estudiar este ajuste de formas y funciones en el campo de la temporalidad comparando la evolución de un niño con la narración del adulto con el que interactúa diariamente, se ha dividido el texto narrativo del adulto en la ya tradicional dicotomía foco y fondo. Para el presente análisis se ha seguido a Labov (1972), Hopper (1979) y Klein and von Stutterheim (1989) al establecer los parámetros que definen el foco. El foco lo constituirán las oraciones que:

1. Siguen el orden cronológico de los hechos que tuvieron lugar, y de hecho un cambio en el orden de las oraciones daría lugar a un cambio en el significado (Labov, 1972).
2. Constituyan la respuesta a una pregunta hipotética (the quaestio) “Y qué pasó después?” Estas respuestas serán material indispensable para la narración (von Stutterheim y Klein, 1989).
3. Tengan verbos cuya Aktionsart sea eventos, o al menos cuyo aspecto gramatical sea perfectivo, ya que una acción tiene que acabar antes de que comience la siguiente y así seguir el orden cronológico. Los eventos, además se tienen que afirmar y por lo tanto no forman parte del foco ni condiciones, ni dudas, ni negaciones, ni preguntas, ya que en el foco se está contando lo que pasó (Hopper, 1979).

Estas oraciones constituyen el foco del texto cuya función es dar al oyente, como dice Labov, el esqueleto de la narración y constituyen el eje temporal del texto narrativo. Las demás cláusulas constituyen el fondo y su función es dar al oyente otra información adicional. Para el presente trabajo se han identificado las formas que el adulto emplea para desviarse del eje temporal en el que se desarrolla el foco y se han establecido las funciones que estas formas del fondo de la narración desempeñan desde el punto de vista de la temporalidad. Posteriormente se han buscado estas mismas formas en las historias del niño y se han establecido sus funciones. Las preguntas de investigación que se establecieron para iniciar este trabajo son las siguientes:

1. Aparecerán nuevas formas con cada grabación?
2. Irán desempeñando las formas ya existentes funciones más parecidas a las del adulto?

2. Sujetos, material, y procedimiento

El sujeto infantil, Jan, es un niño bilingüe de nacimiento inglés-español (Meisel, 1989; DeHouwer, 1990), es decir, desde su nacimiento ha estado expuesto al inglés por parte de su padre, y al español por parte de su madre. La familia vive en Barcelona, una comunidad bilingüe catalán-español. Sin embargo, Jan ha tenido un contacto limitado con el catalán, por lo menos hasta la edad de 8 años. El adulto que contó la historia es la persona de habla castellana que cuida regularmente al niño. Es de clase media y tiene estudios superiores.

El material que se ha empleado son 24 viñetas del libro *Frog, where are you?* (Mayer, 1969). Este libro ha sido utilizado ampliamente en estudios sobre desarrollo narrativo en diferentes lenguas (ver, por ejemplo, Bamberg, 1987; Kail y Hickmann, 1992; Kail y Sánchez y López, 1997). La historia trata la búsqueda de un objeto perdido, en este caso una rana que se escapa de la casa de un niño y su perro. Éstos la buscan primero dentro de la casa y a continuación en el bosque. Las diferentes viñetas enseñan las aventuras que pasan hasta el reencuentro con la rana.

Jan contó la historia en los dos idiomas, con intervalos de diez días, a personas nativas de las dos lenguas. La primera grabación se hizo a los 6;11, la siguiente a los 7;11 y la tercera a los 8;11. Para el presente trabajo sólo se han tenido en cuenta los datos en español. El adulto contó la historia en español a la investigadora. Ambos sujetos tuvieron tiempo de familiarizarse con la historia antes de contarla según iban mirando las viñetas. Los textos se grabaron en cinta magnetofónica. Posteriormente se transcribieron y segmentaron los textos usando la oración simple como unidad de medición siguiendo las directrices en Berman y Slobin (1994).

3. Resultados y discusión

El texto del adulto consta de 99 cláusulas (clauses), de las cuales 38 se ajustan a los criterios establecidos para el foco y 61 cláusulas se desvían del eje temporal y forman el fondo. Las cifras relativas a las grabaciones de Jan se exponen en el cuadro 1.

Las formas que este adulto usa y que según la definición que se ha dado no forman parte del foco son:

USO DE ASPECTO GRAMATICAL IMPERFECTIVO

- a. Una de las funciones primordiales es la descripción estática: *donde había una madriguera*
- b. para hablar de los sentimientos de los protagonistas: *y como la ranita también quería mucho al niño, le dio a uno de sus hijos las abejas estaban enfadadas*

Cláusulas	Jan 6;11	Jan 7;11	Jan 8;11	Adulto
número total	55	47	55	99
foco	29	30	31	39
fondo	26	17	24	60

Cuadro 1: Número de cláusulas pertenecientes al foco y al fondo

c. Otra función del imperfecto es la de expresar acciones inacabadas (una distinción de aspecto), pero también expresa cierto grado de simultaneidad o, como lo llama Bello (1981), co-existencia (una distinción de temporalidad más que de aspecto): *(el niño) empezó a buscarla por toda la habitación (...)* y *mientras tanto el perrito le ayudaba* (la simultaneidad está reforzada además por el adverbio temporal).

Esta es una función discursiva, ya que el imperfecto proporciona el fondo para las acciones perfectivas que se desarrollan en el foco. Ya en la primera grabación de Jan, de los 6;11, hay ejemplos del uso del imperfecto para descripciones y para hablar de los sentimientos de los personajes:

el perro tenía el bote en la cabeza porque el perro quería cogerlas

Sin embargo, el tercer uso, el del imperfecto para expresar simultaneidad, no está presente hasta la última grabación de los 8;11:

y se cayó al suelo (el niño), y mientras tanto todas las abejas le perseguían al perro.

Como en el ejemplo del adulto, la combinación de un indefinido y un imperfecto denota simultaneidad que además está reforzada por el uso de *mientras tanto*, adverbio que está ausente en las dos primeras grabaciones. Estos resultados coinciden con los datos de Sebastián y Slobin (1995) que también muestran una aparición tardía de este adverbio en los niños españoles.

GERUNDIO

El imperfecto es una forma relativa que expresa una acción secundaria con respecto a otra forma absoluta (por ejemplo el indefinido). Si no hay una forma primaria a la cual relacionarla, el imperfecto expresará “acción habitual en el pasado”, el imperfecto es el presente del pasado (Gutiérrez Araus, 1995). En el siguiente ejemplo del adulto:

y una noche antes de acostarse la estaba mirando con su perrito para darle las buenas noches

no hay un tiempo absoluto al que relacionar el imperfecto y por tanto el uso del gerundio está indicando claramente que no se trata de una acción habitual, como se podría interpretar (y *antes de acostarse la miraba para darle las buenas noches*). Es una acción más puntual, además reforzada por *una noche*.

Según Silva-Corvalán (en Berman y Slobin 1994), esta frase verbal estar + gerundio es muy poco frecuente en narraciones adultas de esta misma historia. Sin embargo, es una forma de adquisición temprana ya que el elemento más saliente de la forma, el gerundio, se usa en diversas otras formas. Así el adulto del presente estudio en concreto sólo usa esta frase verbal en el ejemplo que se ha citado anteriormente. En cambio usa el gerundio cuatro veces más unido a otros semi-auxiliares o en otras construcciones:

- (a) *y la iban llamando por todo el bosque*
- (b) *y mientras tanto el perrito seguía jugando con el abeja*
- (c) *y mientras tanto el niño se subió a un árbol intentando encontrar a su ranita*
- (d) *y el niño salió volando*

El primer caso es el uso frecuente de *ir + haciendo algo* donde *ir* no tiene tanto el sentido literal de ‘andar’, sino que añade la idea de movimiento a la duración del gerundio y la acción verbal adquiere un sentido de lentitud y reiteración (Gili Gaya, 1993). Esta forma está aquí usada con el verbo *llamar a la rana* que es precisamente el tema reiterativo de búsqueda que recorre toda la narración. En el segundo caso, el gerundio se combina con un verbo aspectual para dar la idea de continuidad. En el tercer ejemplo, la cláusula de gerundio expresa simultaneidad y al referirse al mismo sujeto del verbo principal, tiene también carácter explicativo (Gili Gaya 1993), en este caso expresando la finalidad (*se subió para intentar encontrar a la rana*). En el último ejemplo, el gerundio está expresando el modo en el que la acción del verbo principal se desarrolló.

Berman y Slobin (1994) encuentran un uso muy frecuente del gerundio (con o sin auxiliar) en las grabaciones de los sujetos más pequeños de su estudio (3 y 5 años) pero no con estos usos adultos sino con la función de describir lo que está pasando en los dibujos. Asimismo, al querer expresar simultaneidad, los sujetos más pequeños que todavía no poseen las formas lingüísticas de los adultos, usan contrastes de aspecto perfectivo y progresivo para expresar solapamiento de actividades. Esta tendencia se puede constatar en los datos de Jan. En la primera grabación de los 6;11 hay ocho gerundios, en la siguiente grabación de los 7;11 no hay ninguno y en la de los 8;11 hay dos usos que son además similares ya a usos adultos.

A continuación se detallan las funciones de los ocho gerundios de la primera grabación:

a. Cuatro corresponden a descripciones de lo que está pasando en los dibujos y no son cláusulas que narren la historia y por tanto contribuyan a avanzar la acción:

la rana estaba en un bote, y el perro y el niño hablando con él.

En este ejemplo no se establece un marco temporal en el que se desarrolla la acción del gerundio, como lo hace el adulto (y una noche antes de acostarse) sino que es más bien una descripción de lo que se ve en la viñeta.

b. Otro uso infantil del gerundio es el contraste con formas perfectivas para expresar una forma temprana de simultaneidad:

y después el ciervo corrió así, y el perro corriendo que no le coja el ciervo

El adulto en esta escena usa una combinación de verbo aspectual y de imperfecto:

y el pobre ciervo se quedó muy asustado y empezó a correr por el bosque (...) y el perrito le seguía.

c. En el siguiente ejemplo, el uso del gerundio quiere asemejarse al uso (d) establecido para el adulto, el de modificar al verbo principal expresando el modo en el que se desarrolló éste:

y después el búho fue disparando por el agujero del árbol

Es de suponer que a lo que Jan se refiere es que el búho “fue disparado”, o mejor, “salió disparado”. La confusión viene del hecho de que el gerundio es un derivado verbal que hace el oficio de adverbio pero que indica una acción secundaria que se suma a la del verbo. El participio es un derivado verbal adjetivo que funciona frecuentemente como complemento predicativo con algunos tipos de verbos, como por ejemplo los de movimiento. El participio se refiere al sujeto como adjetivo (y concuerda en género y número) pero no como acción que éste realice ya que el participio pierde su cualidad verbal (Gili Gaya 1993).

d. En esta grabación más temprana del niño hay un ejemplo de la construcción de gerundio (c) del adulto aunque este gerundio de Jan no es explicativo sino simplemente simultáneo. No obstante, el uso que ha hecho Jan a los 6;11 tiene como verbo principal *ir* y la forma es análoga al uso (a) establecido para el adulto *ir haciendo algo*, forma que, según Berman & Slobin (1994) es común en niños pequeños:

y entonces se fueron así diciendo adiós

Aquí el verbo *ir* mantiene su significado de ‘andar’ y por tanto son dos acciones que un sujeto realiza simultáneamente.

e. Otro uso del gerundio es en contraste con una forma perfectiva para hacer la distinción en el discurso narrativo entre foco y fondo. En el trabajo de Berman & Slobin (1994) se hace referencia a este cambio aspectual como una forma que usan los narradores más pequeños para marcar esta diferencia discursiva de foco y fondo.

Los niños de 9 años y los adultos prefieren, como ya hemos visto, un contraste de aspecto perfectivo e imperfectivo con el adverbio *mientras tanto*. Jan, a los 6;11 sin embargo, hace el contraste con un gerundio que es la forma que los más pequeños reconocen como durativa:

y el niño ponió la nariz en un agujero, y el perro estaba intentando coger el abejar

En la grabación de los 8;11 todavía hay un ejemplo similar:

el perro estaba jugando con un abejorro, y el niño llamó a la rana por el agujero debajo de la tierra

pero aparece también en la misma grabación la forma adulta de diferenciar foco y fondo, en el ejemplo que se ha comentado antes:

y se cayó (el niño) al suelo, y mientras tanto todas las abejas le perseguían al perro

El otro gerundio que aparece a los 8;11 está modificando al verbo principal describiendo el modo en el que transcurrió la acción, y en este sentido similar al uso (d) del adulto:

el ciervo se lo llevó corriendo

PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO

Los usos que el adulto hace de esta forma son:

a. inversión del orden cronológico: el orden en que se mencionan los eventos no corresponde al orden cronológico porque el narrador se refiere a un evento ya pasado pero que importa para el punto de la historia que se está narrando:

[el perro] que ya había vuelto después que le persiguieran las abejas . . .

b. el pretérito pluscuamperfecto permite tratar con las acciones de dos sujetos que se entrelazan entre si no en una simultaneidad, sino en que un sujeto se da cuenta o averigua lo que el otro ha hecho en un periodo anterior al momento en que se encuentra la narración. La forma es *ver + pluscuamperfecto*:

la rana salió y se marchó. Y a la mañana siguiente cuando el niño se despertó, vio que había desaparecido la ranita

c. el pretérito pluscuamperfecto se usa también en la expresión de causalidad: usando la conjunción *porque*, en el eje temporal, primero se expresará el efecto y después la causa que deberá ir en pretérito pluscuamperfecto y de este modo hay una inversión del orden cronológico:

de la madriguera salió el topo con una cara muy enfadada porque el niño le había molestado

En Sebastián y Slobin (1994) se hace mención del hecho de que no hay un uso generalizado del pluscuamperfecto hasta los 7 años que es cuando parece que los niños cuentan la historia teniendo un sentido de argumento de la narración que están

contando. Las funciones que se han señalado en el adulto demuestran que para el uso del pluscuamperfecto se necesita tener la capacidad de anclar las acciones de un protagonista en el eje temporal de la narración y relacionar con éstas las acciones de otro protagonista. En los datos de Jan no hay uso del pluscuamperfecto hasta la última grabación a los 8;11. La primera forma aparece en la escena donde el niño se da cuenta de que la rana se ha escapado (uso (b) del adulto). Es interesante ver la evolución de esta escena a lo largo de las tres grabaciones y ver cómo se va acercando a una narración adulta (v. cuadro 2).

A los 6;11 menciona el hecho de que la rana intentó escaparse y el oyente supone que lo consiguió pero no hay mención de que el niño se da cuenta del problema. A los 7;11, el niño se da cuenta del problema pero Jan lo describe desde lo que es aparente en los dibujos: el niño no vio a la rana. Sin embargo a los 8;11, Jan 'relata' cómo el niño se da cuenta de lo que ha pasado mientras él dormía, es decir, vuelve atrás en el eje temporal para relatar lo que le ha sucedido a otro personaje y que es importante para el momento de la narración.

El siguiente uso de un pluscuamperfecto es con un sentido causal similar al ejemplo (c) del adulto aunque la relación causa y efecto no está explícitamente expresada:

El ciervo les hizo caer a los dos. Se cayeron al agua, pero resulta que era el camino para encontrar a la rana. El ciervo lo había visto.

La causa es anterior en el tiempo (ver el camino por donde se escapa la rana) y el efecto es que el ciervo les hace caer para encontrar a la rana. Estos dos eventos están invertidos en la narración como ocurre normalmente con oraciones causales, y la perfección del evento de la causa (ver el camino) es anterior al evento del efecto (hacer caer). Al comparar esta oración con la misma escena a los 6;11:

Y el ciervo puso la cabeza así, y el niño se cayó también al agua. Y resulta que el ciervo era amigo suyo porque le estaba ayudando para encontrar la rana.

se aprecia que aunque la relación causa-efecto está más clara en esta historia más temprana con el uso de *porque*, sin embargo hay solapamiento de las dos acciones causa y efecto (bajar la cabeza y ayudar) y ya no es necesario invertir el orden cronológico y el uso del pluscuamperfecto. McCabe y Peterson (1985) ya establecen que en narraciones de eventos personales, este tipo de causalidad que se solapa es el primer tipo de causalidad que expresan los niños y el que menos errores de comprensión ocasiona.

JAN 6;11	JAN 7;11	JAN 8;11	Adulto
<p>Se complican los sucesos</p> <p>–y entonces el niño y el perro se durmieron</p> <p>–la rana intentó librarse del bote y escaparse</p> <p>El problema</p> <p>–y después el niño y el perro se despertaron</p> <p>–y buscaron a la rana</p>	<p>–y después se fueron a dormir</p> <p>–la rana salió</p> <p>–y cuando se despertaron</p> <p>–no le vieron</p>	<p>–el perro y la rana se durmieron</p> <p>–y mientras tanto la rana se escapó</p> <p>–cuando el perro y el niño se despertaron</p> <p>–vieron que la rana se había escapado</p>	<p>–cuando el niño se durmió</p> <p>–y el perrito también</p> <p>–la rana salió del frasco</p> <p>–y se marchó</p> <p>–y a la mañana siguiente cuando el niño se despertó</p> <p>–vio que había desaparecido la ranita</p>

Cuadro 2: Comparación de las narraciones de Jan y del adulto de dos episodios

Uso de subordinadas Las oraciones subordinadas detienen el ocurrir de la narración a lo largo del eje temporal para dar al oyente más información sobre los eventos en sí: causa, explicación, finalidad, lugar, etc. En el presente trabajo se consideran sólo las subordinadas temporales. El sujeto adulto emplea dos formas: *al + infinitivo* y *cuando*.

a. En la primera, el infinitivo no ubica su propia acción en el eje temporal, pero sí expresa anterioridad inmediata con respecto a la acción principal.

al no encontrarla (dentro de la habitación), el niño se asomó a la ventana

Sin embargo, aunque la significación es predominantemente temporal, el infinitivo contribuye también a otros matices circunstanciales (Martínez García, 1996) y en este caso particular también hay significación causal con respecto a la oración principal: el niño se asomó a la ventana porque no encontró a la rana dentro de la habitación. No hay ejemplos de esta forma en ninguna de las tres grabaciones, pero como se verá más tarde en el apartado “negaciones”, sí hay otras formas que desempeñan la misma función dentro de la organización del discurso.

b. Con *cuando*, la relación entre la oración principal y la subordinada es puramente temporal: son dos eventos “pisándose los talones” en el eje temporal; justo cuando acaba uno comienza el otro. Según los criterios para el foco, estas subordinadas no podrían formar parte de él porque se puede variar el orden de la subordinada y la principal sin que cambie el significado. Sin embargo, Reinhart (1984) considera estas subordinadas temporales parte de un foco subsidiario (subsidiary foreground) ya que el contenido semántico es parte importante de la trama que se desarrolla en el foco.

y a la mañana siguiente cuando el niño se despertó, vio que había desaparecido la ranita

Aunque según Berman y Slobin (1994) esta subordinada temporal es de pronta adquisición, en la primera grabación de Jan no hay ningún ejemplo. En las otras dos grabaciones sí hace uso de esta subordinada temporal como muestran los ejemplos de la tabla 2.

ADVERBIOS TEMPORALES

Los adverbios temporales *antes*, *después* y *mientras tanto* indican anterioridad, posterioridad y simultaneidad de dos acciones. El adulto usa los tres en su historia.

y una noche, antes de acostarse, la estaba mirando con su perrito para darle las buenas noches

El infinitivo *acostarse* forma parte del fondo ya que no se está aseverando. Lo que se está indicando es que la acción principal sucedía con anterioridad a *acostarse*, es decir, estamos comparando las dos acciones en sentido temporal.

y el perrito, que ya había vuelto después que le persiguieran las abejas, le seguía

La subordinada temporal *después que le persiguieran* tampoco es parte del foco ya que expresa una relación de anterioridad respecto al verbo principal.

Sin embargo, *mientras tanto* aunque exprese simultaneidad, puede mantener la acción parte del foco:

y empezaron a salir abejas y abejas, y mientras tanto el niño se subió a un árbol
Aunque hay simultaneidad de dos acciones, como señalan Bello (1981) y Gili Gaya (1993) para este tipo de oraciones, la acción de empezar a salir es perfecta (en el sentido de completa) y esta perfección es anterior a la subida del niño al árbol. Como ya se ha señalado al hablar del imperfecto, este adverbio no aparece en las grabaciones de Jan hasta los 8;11:

el perro y la rana se durmieron, y mientras tanto la rana se escapó

Obviamente, con verbos que semánticamente son imperfectivos, como es dormir, el pretérito expresa la anterioridad de la perfección pero no la terminación en el tiempo. La rana se escapó mientras la acción de dormir continuaba pero el *dormirse* acabó antes de que el *escapar* comenzase y por tanto la oración encabezada por *mientras tanto* es parte del foco. También hay un uso de *mientras tanto + imperfecto* con su función más corriente de proveer el fondo a otra acción en el foco:

y se cayó al suelo (el niño), y mientras tanto todas las abejas le perseguían al perro

No hay en ninguna de las tres grabaciones usos de los otros dos adverbios *antes* y *después* para relacionar acciones. El uso frecuente de *después* tiene la función de marcar la secuencia de acciones. Este uso está descrito en los datos de Berman y Slobin (1994) como un uso característico de edades tempranas. Efectivamente, en la primera grabación de Jan hay 11 oraciones que comienzan por *después*, en la grabación de los 7;11 hay 12 oraciones pero en la siguiente grabación, al igual que en la del adulto, ya no hay ninguna. Hay que remarcar que Jan usa este adverbio *después* como secuenciador para introducir, en todas las ocasiones, oraciones que son parte del foco, es decir, en pretérito. Parece como si a edades tempranas todavía no reconocieran el carácter perfectivo del pretérito, es decir, el hecho de que el pretérito avanza la acción a lo largo del eje temporal de la narración y no es necesario marcar este avance léxicamente.

VERBOS ASPECTUALES. SEMI-AUXILIARES Y MODALES

Estos verbos son frecuentes en la narración de este adulto y cambian el contorno aspectual del verbo al que acompañan llevando nuestra atención más que a la acción en sí, a su comienzo, a su duración, etc. Particularmente frecuente es *empezar a* que tiene además la función discursiva de subdividir los diferentes episodios y por eso acompaña por lo general verbos de búsqueda:

empezó a llamar a la ranita empezó a buscarla

Hay otros verbos aspectuales o semi-auxiliares:

se puso a jugar intentó encontrar la ranita la iban llamando

Los verbos modales no son parte del foco porque aunque estén en aspecto perfectivo, no son la respuesta a la *quaestio*, sino que expresan la obligación, la posibilidad, etc.:

y el niño tuvo que bajar a ayudar al perrito

En la primera grabación de Jan hay dos semi-auxiliares, *intentar* y *querer*. A los 7;11 hay una oración con un verbo de duración pero está usado con un participio para describir un estado de cosas que subsiste al pasar a otra viñeta.

y el perro seguía encajado en el cristal

En la última grabación no aparecen otros verbos. Sólo hay un uso de *intentar* que da un aspecto durativo a la acción, así como una expresión adverbial *todo el rato* que da la idea de continuidad y repetición molesta:

el búho perseguía todo el rato al niño, y el niño intentaba escapar.

Si nos remitimos a Berman y Slobin (1994), también en sus datos los verbos aspectuales hacen aparición tardía en castellano en comparación con niños de otras lenguas y la razón que los autores aducen es que la morfología del verbo castellano es tan rica que las marcas aspectuales fuera del verbo no aparecen hasta edades más avanzadas.

Negaciones Labov (1972) señala que la negación es una anulación de una expectativa y por tanto al no afirmar una acción no son parte del foco de la narración. Los ejemplos:

no aparecía no estaba sola

no son parte del foco porque no se afirma una acción, sino que hay una expectativa de que la rana aparezca o de que esté sola y lo que se transmite al oyente es que no se cumple esa expectativa.

La historia de la rana tiene como tema global la búsqueda del objeto perdido y los distintos intentos de encontrarla llevan al niño y al perro a enfrentarse con diferentes obstáculos hasta que al final de la historia el niño recupera la rana. Una de las funciones discursivas de las frases negativas en esta historia es la de dar el resultado de la acción emprendida en ese episodio antes de embarcarse en el relato de la siguiente búsqueda. Por ejemplo, después de que el niño se da cuenta del problema que tiene porque la rana ha desaparecido, empieza la búsqueda de la rana dentro de la habitación. El resultado de este episodio es que no la encuentra y este resultado negativo marca el comienzo de otro episodio, es decir, otra búsqueda que se realizará fuera de la casa.

Empezó a buscarla por toda la habitación, (...) y mientras tanto el perrito le ayudaba (...). Al no encontrarla, el niño se asomó a la ventana.

Las negaciones de Jan en las grabaciones de los 6;11 y los 7;11 tienen una función más local y a veces incluso no son muy relevantes para la historia:

la ventana se aguantó sola, sin que nadie la aguante (6;11) pero creo que no estaba la rana suya (6;11) el niño no parecía muy contento con él (7;11)

No es hasta la grabación de los 8;11 que la negación sirve una función de organización del discurso y en esta grabación, de cuatro oraciones narrativas, tres sirven esta función:

nadie contestó pero nadie contestó pero nadie contestaba

4. Conclusión

En este estudio se han determinado las formas temporales que un sujeto adulto utiliza en el fondo de la narración y se han analizado las funciones que desempeñan. Posteriormente se ha analizado la evolución de estas formas en una narración de un niño desde los 6;11 hasta los 8;11 para establecer cómo la relación forma-función se aproxima al uso adulto. Dos conclusiones importantes se desprenden de este análisis. Una es la importancia de observar conjuntamente la adquisición de formas y las funciones para las que se usan en un tipo determinado de discurso, que en el caso concreto del presente análisis ha sido la narración. Se ha visto cómo una determinada forma que en principio parecía ya adquirida, no obstante va adecuando su uso al del adulto. Un ejemplo concreto lo constituye la forma de imperfecto que ya el niño venía usando en las dos primeras narraciones y que adquiere, en la tercera, la función de expresar la simultaneidad del fondo con el foco. Para este uso, a los 6;11 Jan utilizaba otra forma que en su sistema denotaba duración: el gerundio. También este contraste de pretérito y gerundio le servía para la simultaneidad de dos acciones durativas, función que sin embargo el adulto realiza con imperfecto y un verbo aspectual.

Otra conclusión de este análisis es que las relaciones entre formas y sus funciones van evolucionando paulatinamente y la adquisición de una nueva forma puede reestructurar el uso de otras ya existentes. Un ejemplo lo constituye el hecho de que en las dos primeras historias, Jan usa el orden cronológico como guía para estructurar su narración remarcando incluso cada paso con *después*. En la última historia empieza a independizarse de este orden cronológico: ya no hay usos de *después* y aparece el pluscuamperfecto, aunque aún no se modifica el orden con elementos léxicos fuera de la morfología verbal.

Los resultados de este estudio contribuyen a corroborar la idea ya expresada en otros estudios de adquisición de primeras lenguas de que aprender una lengua materna es mucho más que la adquisición de las formas gramaticales de esa lengua.

Con el estudio de la evolución de la temporalidad que se ha presentado se ha visto cómo el llegar a hacer un uso adulto de la gramática es un proceso laborioso y de relativa lentitud y serían necesarios más estudios de adquisición a edades más tardías, incluso con sujetos adolescentes, que describiesen los últimos estadios de la adquisición de una primera lengua.

Referencias

- Bamberg, M. 1987. *The acquisition of narrative: learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bello, A. 1981. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Colección EDAF Universitaria.
- Berman, R. 1996. Form and function in developing narrative habilitéis. En Slobin, D., Gerhard, J., Kyratzis, A. Y Guo, J. (Eds.), *Social interaction, social context, and language: essays in honor of Susan Ervin-Tripp* (pp. 343–368). Hillsdale; NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R. y Slobin, D. 1994. *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Houwer, A. 1990. *The acquisition of two languages from birth: a case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gili Gaya, S. 1993. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- Gutiérrez Araus, M. 1995. *Formas temporales del pasado en indicativo*. Cuadernos de Lengua Española. Madrid: Arco Libros.
- Hickmann, M. 2003. *Children's discourse: person, space and time across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hickmann, M. 1995. Discourse organization and the development of referente to person, space, and time. En Fletcher, P. y MacWhinney, B. (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 194–218). Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Hopper, P. 1979. Aspect and foregrounding in discourse. En Givón, T. (Ed.), *Syntax and semantics: discourse and syntax Vol. 12*. New York: Academic Press Inc.
- Kail, M. y Hickmann, M. 1992. French children's ability to introduce referents in narrative as a function of mutual knowledge. *First Language*, 12, 73–94.
- Kail, M. y Sánchez y López, I. 1997. Referent introductions in Spanish narratives as a function of contextual constraints: a crosslinguistic perspective. *First Language*, 17, 103–130.
- Labov, W. 1972. *The transformation of experience in narrative syntax*. En *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Mayer, M. 1969. *Frog, where are you?* NY: Dial Books for Young Readers.

- McCabe, A. y Peterson, C. 1985. A naturalistic study of the production of causal connectives by children. *Journal of Child Language*, 12, 145–159.
- Martínez García, H. 1996. Construcciones temporales. Cuadernos de Lengua Española. Madrid: Arco Libros.
- Meisel, J. 1989. Early differentiation of languages in bilingual children. En Hyltenstam, K. y Obler, L. (Eds.), *Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturity and loss* (pp. 13–40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reinhart, T. 1984. Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts. *Linguistics*, 22, 779–809.
- Sebastián, E. y Slobin, D. 1995. Más allá del aquí y el ahora: el desarrollo de los marcadores temporales en el discurso narrativo en español. *Substratum*, 5, 41–48.
- Slobin, D. 1996. Aspectos especiales en la adquisición del español: contribuciones a la teoría. En Pérez Pereira, M. (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I encuentro internacional sobre la adquisición de las lenguas del estado*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Slobin, D. (Ed.) 1985. *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- von Stutterheim, C. y Klein, W. 1989. Referencial movement in descriptive and narrative discourse. En Dietrich, R. y Graumann, C. (Eds.), *Language processing in social context*. Holland: Elsevier Science Publishers B.V.