CÉSAR ANTONIO AGUILAR
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
México, DF. México
E-Mail: caa72@yahoo.com

Procesos de coherencia en una narración infantil a partir de relaciones entre acciones y personajes

Los procesos de narración dentro del campo de la adquisición del lenguaje son importantes para la comprensión y el dominio de una lengua (Hickmann, 1996: 194; también Halliday, 1982: 169 y ss.). Desde este punto de vista, la competencia comunicativa de un niño debe asimilar una serie de principios pragmáticos que le permitan organizar un relato desde distintos niveles (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, textual), lo que debe establecer una coherencia específica a su narración (van Dijck, 1980, 1983). Por *coherencia* (término que, para la lingüística textual, está ligado al de cohesión) se entiende un proceso que regula la posibilidad de que sean accesibles entre sí e interactúen los componentes de un *mundo textual*, que es el conjunto donde se organizan *conceptos* (esto es, una estructuración de conocimientos o contenidos cognitivos que el hablante activa o recupera en su mente con mayor o menor unidad y congruencia), y *relaciones* (es decir, las ligaciones que se plantean entre los conceptos reunidos en un mundo textual específico: cada una de estas ligas es reconocida a partir de los conceptos que conecte). Se debe observar que la coherencia no es un hecho fácil de ubicar en un texto, pues se trata ante todo del resultado de una serie de procesos cognitivos activados por sus usuarios. La simple yuxtaposición de acontecimientos y de situaciones en un texto pone en funcionamiento operaciones que generan ya relaciones de coherencia (Beaugrande, R./ Dressler, W., 1997: 37-40).

Ahora bien, Hickmann señala tres áreas importantes en las que se establecen los mecanismos de coherencia: organización temporal, organización espacial y relaciones de acciones/ personajes. En la narración, el papel que juega la relación entre personajes y acciones es importante, sobre todo si se atiende al hecho de que un relato es *la representación de acciones y situaciones reales o ficticias en una secuencia temporal* (Barriga Villanueva, 1992: 677). Al respecto, van Dijk señala que [la] *primera característica fundamental del texto narrativo consiste en que este texto se refiere ante todo a* ***acciones*** *de personas, de manera que las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan claramente subordinadas* (van Dijk, 1983: 154; también en Bruner, 1988: 26-27).

Con base en lo anterior, se plantea de forma breve cómo los niños pueden establecer mecanismos de coherencia en un relato, a partir de las relaciones que establecen los personajes y las acciones; tal proceso se produciría paralelo al establecimiento de relaciones de espacio y de tiempo. Par ello, el análisis se basará en un *corpus* recopilado por Aura Bocaz, de la Universidad de Chile en Santiago, basado en el libro *Frog, where are you?*, de Mercer Mayer (Bocaz y otros, 1987, manuscrito). El relato de Mayer tiene como personajes principales a un niño, un perro y una rana. El argumento es que el niño tiene una rana, la cual escapa, y hace que el chico salga con su perro a buscarla; a lo largo de esta búsqueda, viven varias aventuras con otros animales que encuentran en el bosque. Al final, ambos encuentran a la rana. La historia se presenta por medio de cuadros que no tienen ningún tipo de expresión escrita; la relación que se hace entre cada cuadro es visual, y los niños deben expresar tal relación de forma oral. Ahora, el trabajo de Bocaz se integra al proyecto interlingüístico desarrollado por Ruth Berman y Dan Isaac Slobin, en el cual muestran los distintos mecanismos que se involucran en el proceso de la narración, comparando los relatos que hacen varios niños en distintas lenguas (Berman & Slobin, 1994). Dentro de este material, se incluyen narraciones de niños que van de los tres a los nueve años, y de entre ellas, se compararán los relatos entre niños de cuatro y nueve, con el fin de establecer un contraste claro entre ambas edades.

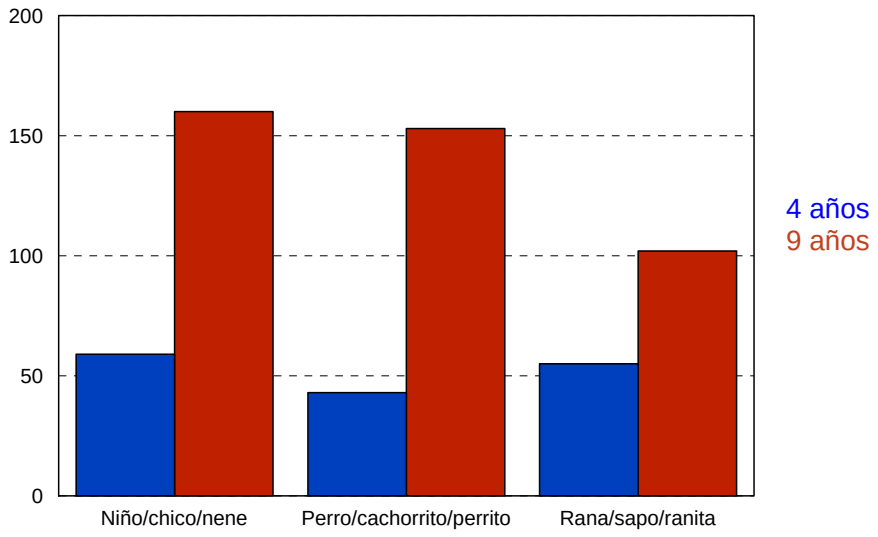
Algunos de los hecho que se pueden señalar en las narraciones de los chicos son los siguientes. Los niños de cuatro años, de acuerdo con once muestras recopiladas, reconocen a los tres personajes iniciales: la rana, el nene o el chico (es decir, el niño) y su perro; este cuadro es expresado por lo regular en dos o tres oraciones: “metieron a la rana en un frasco/ estaban durmiendo” , o “había una rana adentro de un frasco/ y después el perro y el nene se pusieron a ver a la rana/ están durmiendo”. En todas sus narraciones, son apoyados por un adulto (en este caso, la persona que toma la muestra es la que los ayuda a fijar su atención en cada cuadro; ellos lo describen y lo ligan a los cuadros que han reconocido antes). La introducción anterior da pie a un hecho que “desvía” esta normalidad: la rana se escapa por la noche del frasco y sale al bosque a iniciar su aventura. A partir de este momento, los niños ya no tienen su referencia gráfica, por lo que deben seguir a los otros

dos personajes en su búsqueda. Para ellos, los nombres “nene” “chico” y “perro” mantienen una referencia específica: identifican a los dos personajes que están buscando la rana. Para apoyar esto, y seguir la ilación de las imágenes, emplean una serie de recursos claros: uso del nexo “y” más un adverbio que apoye la continuidad de acciones: “y después”, “y luego”, “y entonces”. Igualmente, se apoyan en anáforas que les permiten remitirse a ambos según sea el caso: “el **nene** se asustó y **se** cayo/ [pregunta: ¿y aquí?] **se** está subiendo”. El uso de pronombres está ligado al hecho de la inmediatez que hay entre una acción y otra, en el ejemplo anterior tenemos una relación de efecto--causa muy clara, en la cual es posible reconocer al chico con un pronombre impersonal como *se*; en otros casos, si el niño no percibe una continuidad inmediata, emplea de nuevo un nombre que le permita reconocer de nuevo a sus personajes: “**él** [el niño] se cayó y lo aplastó **el perro**/ y arriba de la cabeza está **el perro**”. Un detalle curioso es la interpretación del final: los niños por lo regular empiezan mencionando una “rana” atribuyéndole un género femenino al nombre (asociación denotativa entre signo y referente); pero cuando al final la ven con su pareja y sus crías, le asigna la denominación de “sapo”, género masculino, ya que se supone que es “novio” de la “rana” y el papá de las “ranitas”. Para ellos, este cambio les permite mantener una pauta de coherencia entre el principio y el final.

Con respecto a los niños de nueve años, con doce muestras en total, siguen el mismo recorrido en su argumentación que los niños de cuatro, mostrando las siguientes variantes. Ocho relatos inician con la frase “había una vez un niño...”; otro empieza con, “estaba un chico con un perro y una rana”; los tres restantes comienzan con un modo de referencia directo: “acá hay un chico con un perro y una rana”, por ejemplo, o alguna variante similar. Para reconocer a sus personajes, los niños optan por “chico” (8) o por “nene” (4); por “perro” y sus formas diminutivas (todos); y por “rana” (11), salvo un caso que la nomina como “sapo”. Algo que hay que notar es que, los niños que usan “chico” para referirse a su personaje, lo nombran así a lo largo de la historia, e igual ocurre con los que emplean la palabra “nene”; no hay una alternancia de estas palabras como sinónimos semejante a la que usan los niños de 4 años. Otro hecho es la mayor variedad de elementos de ligación que emplean para darle unidad a su relato: al conector “y” se añaden adverbios como “cuando”, “entonces” o “mientras”; partículas como “que” para introducir alguna oración subordinada (“”la lechuza sigue molestando al chico/ **que** se trepa en una piedra”), así como oraciones coordinadas ligadas por preposiciones (“abre la ventana/ **para** ver si está la rana”). De igual modo, la anáfora es un recurso que los ayuda a darle una mayor fluidez a su relato (“había un **chico** que **tenía** un perro y una rana en un frasco/ cuando **se** fue a dormir/ la rana se escapó del frasco”). Igualmente, en el cuadro final, los niños de 9 años no ven ninguna necesidad de ajustar el género de la rana como los niños de 4: para ellos parece normal que una rana o un sapo pueda ser macho o hembra, y por lo regular suponen que la rana es la que encuentra una pareja con la que tienen crías. En el caso de los chicos de 4 años, sus finales tienen por lo menos 3 variantes: bien puede ser que la ranita encuentra a sus papás y hermanitos (2), o a sus “abuelos y amigos” (1), o que sigan la idea de la pareja de ranitas con su camada.

Este fenómeno permite establecer una escala de valor para los tres personajes, según la frecuencia con la que aparecen dentro del relato.

Comparación de frecuencias de personajes principales



Edades: 4 años/ 9 años

Como se puede ver, ambos grupos de niños establecen una mayor frecuencia para “el niño” debido al número de acciones que realiza, mientras que “la rana” (debido a su función en el relato), tiene una frecuencia baja, fijada claramente al principio y al final de la historia. Por su parte, “el perro” aparece subordinado a la frecuencia de “el niño”, ya que es su mascota y sólo cumple un rol de ayudante. La frecuencia de apariciones que tiene “el niño” muestra de que él toma la iniciativa en la acción central (buscar a “la rana”), lo cual genera una coherencia clara entre cada una de las acciones que presentan los cuadros, la cual es apoyada por otras series de acciones específicas (la fuga de “la rana”, las aventuras de “el perro” al acompañar a “el niño”, y la aparición al final de “la rana”).

Bibliografía

1992 Barriga Villanueva, Rebeca; “De *Cenicienta* a *Amor en silencio*. Un estudio sobre narraciones infantiles”, sobretiro de *Nueva revista de filología hispánica*, Tomo XL, No. 2, julio-diciembre, pp. 671-697.

1997 de Beaugrande, Robert-Alain & Dressler, Wolfgang Ulrich; *Introducción a la lingüística del texto*, Ariel, Barcelona.

1993 Berman, Ruth & Slobin, Dan I. (edits.); *Relating Events in Narrative*, LEA, New Jersey.

1987 Bocaz, Aura y otros; *Argentinean Spanish Story Data: Temporality in Discourse*, Universidad de Chile, Santiago (manuescrito).

1988 Bruner, Jerome S.; *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona.

1980 van Dijk, Teun A.; *Texto y contexto*, Cátedra, Madrid.

1983 ---; *La ciencia del texto*, Paidós, Barcelona.

1996 Hickmann, Maya; “Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Space and Time” en Fletcher, Paul & MacWhinney, Brian; *The Handbook of Child Language*, Blackwell, Oxford/ Cambridge.