

COMPLICACIÓN Y RESOLUCIÓN: EL MANEJO DE LA TRAMA EN LAS NARRACIONES INFANTILES

*Karina Hess Zimmermann**

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es analizar la manera como los niños de edad escolar desarrollan la capacidad para organizar estructuralmente un texto. De manera específica, pretendo mostrar cómo evoluciona la habilidad para entramar jerárquicamente los eventos de una narración. Para ello realizo un análisis del modo como los niños emplean las estructuras de complicación y resolución con el fin de consolidar la trama del relato. El análisis incluye las narraciones de 24 niños de 6, 9 y 12 años, pertenecientes a dos escuelas distintas. Los datos utilizados provienen de una tarea en la que se pide al niño que complete una narración iniciada por el adulto. Los resultados finales permiten establecer algunos patrones de desarrollo en la capacidad para organizar el discurso narrativo con base en estructuras jerárquicas.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyse the way in which school children's capacity to organise a text develops. In specific terms, it aims to show how the ability to intertwine events hierarchically evolves. To this end, I analyse how 24 children use complication and resolution structures in order to develop the plot. These children are 6, 9 and 12 years old, and they belong to two different schools. Data were elicited in a task where each child had to complete a narration started by an adult. Final results allow us to establish certain development patterns in the capacity to organize narrative discourse based on hierarchical structures.

* Doctora en Lingüística, El Colegio de México. Profesora del Departamento de Posgrado en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Temas de especialización: Desarrollo Lingüístico; Lenguaje en los Años Escolares y Adolescencia; Lenguaje y Educación. Dirección: Fray Juan de Ugarte 114, Quintas del Marqués 76047, Querétaro, Querétaro. Teléfono: (442) 2484973; (442) 1805316. Fax: Correo electrónico: <khess@prodigy.net.mx>.

Palabras clave: *discurso infantil; narración; estructuras narrativas; desarrollo del lenguaje; habla.*

Key words: *childrens' discourse; narrative; narrative structures; language development; speech.*

I. INTRODUCCIÓN

Dentro de las diversas habilidades lingüísticas que le quedan por desarrollar al niño durante las etapas tardías, es decir, después de los seis años, predomina la producción del discurso.¹ Si bien desde las primeras etapas el niño entabla diálogos y conversaciones sencillas con el adulto (Bruner, 1986; Serra y otros, 2000; Hoff-Ginsberg, 1997; Ninio y Snow, 1996), no hasta muy avanzados los años escolares es capaz de producir un discurso² elaborado. Lo anterior se debe a que el niño en edad escolar se enfrenta a situaciones comunicativas más demandantes que lo obligan a desarrollar estrategias lingüísticas cada vez más complejas (Nippold, 1998; Barriga, 2002b; Westby, 1998).

Ninio y Snow (1996) señalan que, cuando el niño es pequeño, el adulto le provee tres tipos de ayuda conversacional durante las interacciones verbales. En primer lugar, atribuye a las emisiones simples y aisladas del niño una estructura conversacional más compleja (*ayuda conversacional*). En segunda instancia, en las interacciones tempranas entre el niño y el adulto, ambos comparten un conocimiento previo, lo cual facilita la comunicación (*ayuda histórica*). Por último, el adulto adecua sus intereses a los del niño (*ayuda psicológica*). Sin embargo, cuando el niño entra en la escuela, las nuevas interacciones que se le presentan no le dan estos tipos de ayuda y él debe —por

¹ Para un análisis de las diversas habilidades lingüísticas que se desarrollan en los años escolares véase, entre otros, Hoff-Ginsberg (1997), Nippold (1998) y, específicamente para el español, Barriga Villanueva (2002a).

² Como bien señala Karmiloff-Smith (1981), en las investigaciones sobre lenguaje infantil se tiende a utilizar el término *discurso* en dos sentidos: como discurso conversacional y como discurso conectado. En el primero, el discurso se da entre dos o más participantes dentro de la conversación, en tanto que el discurso conectado, o también denominado “extendido”, engloba la expresión de un texto mayor a la oración por parte de un solo hablante. En este trabajo me referiré al término *discurso* que se entiende con la segunda acepción.

sí mismo— desarrollar estrategias que le permitan comunicarse de manera más plena, social y compartida con los demás (Ely, 1997; Ninio y Snow, 1996).

Además de la ausencia de ayuda conversacional, las situaciones comunicativas en la escuela obligan al niño a dejar de hablar del aquí y ahora—como hacía en etapas anteriores—, para referirse al pasado, al futuro, a emociones, pensamientos e hipótesis. Cuando el niño narra, describe y argumenta, actividades frecuentes en el contexto escolar (Westby, 1998), debe establecer tanto las relaciones gramaticales prevalecientes entre las oraciones (Hoff-Ginsberg, 1997; Karmiloff-Smith, 1986), como los principios pragmáticos que organizan la información a lo largo de las emisiones (Hickmann, 1986; 1987; 1995). Sólo de esta manera logrará producir un texto coherente y cohesivo.

De los géneros discursivos, la narración ha sido, hasta ahora, el más estudiado en el lenguaje infantil. Ello se debe a que ha resultado un importante indicador del desarrollo lingüístico, tanto normal (Berman y Slobin, 1994; Bamberg, 1987) como atípico (Miranda, 1995; Miranda McCabe y Bliss, 1998; Bliss, McCabe y Miranda, 1998). La narración es la clase de discurso que desempeña el papel predominante en el contexto escolar (Peterson y McCabe, 1994; Bruner, 1990; Ochs y otros, 1992; Quasthoff, 1997), además de que permite dar cuenta de la evolución de un sinnúmero de mecanismos lingüísticos en situaciones de uso cercanas a lo natural. Por lo anterior, en este trabajo utilizo el texto narrativo con el fin de analizar el desarrollo de algunas habilidades discursivas en niños de edad escolar.

La producción de una narración completa, relevante y significativa por parte de un solo hablante (en este caso, el niño) engloba el desarrollo de un sinnúmero de habilidades.³ Dentro de ellas, una de las predominantes es la capacidad para elaborar un texto narrativo *coherente*. La coherencia narrativa obedece a que —como afirma Hoff-Ginsberg (1997)— en un relato los eventos no están sólo ordenados linealmente, sino que se encuentran organizados de manera jerárquica. En este

³ Al respecto, véase Berman (1997), Hoff-Ginsberg (1997), Barriga (2002c), Berman y Slobin (1994) y Romaine (1984).

sentido, Bamberg y sus colaboradores⁴ afirman que toda narración posee dos ejes: uno horizontal, que entraña el uso de conectores para unir oraciones, y uno vertical —cuestión que ahora nos concierne— que engloba el ordenamiento jerárquico de los eventos de acuerdo con la temática general. Así, cuando el niño quiere producir una narración coherente, debe estar consciente de que se trata de un tipo de discurso que se organiza con base en reglas estructurales⁵ que atribuyen un orden jerárquico a los elementos. El conocimiento que esto exige —también denominado “conocimiento macrolingüístico” (Hudson y Shapiro, 1991)—, entraña habilidades cognoscitivas, sociales y lingüísticas elaboradas; por ende, ha sido documentado como “de desarrollo tardío” (Berman, 1997; Nippold, 1998; Barriga, 2002c; Ninio y Snow, 1996).

II. OBJETIVO

El presente trabajo pretende dar cuenta de la manera como se desarrolla en la edad escolar, la habilidad para entramar jerárquicamente los eventos de una narración. Para ello realizo un análisis de narraciones infantiles centrado en el uso de dos estructuras narrativas⁶ que tienen por objeto consolidar la trama del relato: la *complicación* (sucesión cronológica de los eventos ocurridos hasta el punto climático y que marcan un obstáculo) y la *resolución* (sucesión de eventos posterior al punto climático y que resuelven de alguna manera el obstáculo).

⁴ Véase Bamberg (1986; 1987; 1994), Bamberg y Marchman (1990; 1991), Bamberg y Damrad-Frye (1991), Bamberg, Ammirati y Shea (1995) y Bamberg y Reilly (1996).

⁵ El desarrollo de la capacidad para utilizar estructuras en las narraciones ha sido ampliamente estudiado en el área del lenguaje infantil. Dentro de las investigaciones más sobresalientes, se encuentran las de Peterson y McCabe (1983), así como las de Stein y colaboradores. Véase Stein y Glenn (1979), y Stein y Albro (1997).

⁶ Hay diversas maneras de analizar el manejo estructural de la narración. En este trabajo adopté el modelo de análisis del clímax (*high point analysis*), propuesto por Peterson y McCabe (1983). Basadas en el modelo original de Labov y Waletzky (1997), dichas autoras consideran que toda narración puede estar formada por cinco estructuras: orientación (información sobre tiempo, espacio y personajes de la narración), complicación, evaluación (opinión del narrador sobre los eventos y personajes; razón de ser de la narración), resolución y apéndices (comentarios a la narración).

III. MÉTODO

Las narraciones provienen de una muestra integrada por 24 niños de 6, 9 y 12 años (8 niños para cada edad), pertenecientes a dos escuelas diferentes: pública y privada.⁷ Con el fin de homogeneizar la muestra, se eligieron niños que tuvieran un rendimiento académico promedio: la mitad, integrada por niñas y la otra mitad, por niños.

Para la recolección de datos, trabajé con cada niño de manera individual en un salón de clases proporcionado explícitamente para la investigación. Decía al niño que, para un concurso de historias que se grabarían, debía completar la siguiente narración: “Había una vez un niño/a⁸ que tenía mucho miedo a la oscuridad...”. Cuando terminaba su relato, le indicaba que lo escuchara en la grabación. Le preguntaba si lo quería dejar así o si le gustaría modificarlo. Le permitía cambiarlo cuantas veces quisiera, hasta que quedara satisfecho. Lo anterior tuvo la finalidad de dar al niño la oportunidad de elaborar lo más posible su texto.

Todas las narraciones fueron grabadas en video y audio, y se transcribieron bajo el formato propuesto por CHILDES (véase MacWhinney, 1991).⁹ La transcripción iniciaba con la frase “había una vez un/a niño/a que tenía mucho miedo a la oscuridad” y finalizaba cuando el niño indicaba que había terminado su narración (con un silencio largo o con una expresión lingüística como “Ya” o “Hasta ahí me sé”). En caso de que el niño repitiera su narración, el criterio era el mismo. Se transcribieron todas las narraciones del niño, si bien sólo se analizó la última versión.

⁷ Agradezco a las autoridades de la Escuela Dr. Francisco Vázquez Gómez (pública) y el Colegio Madrid (privada) su apoyo para esta investigación.

⁸ El sexo era el correspondiente al del niño entrevistado, con el fin de que se pudiera identificar mejor con el personaje.

⁹ Las narraciones analizadas en este trabajo pertenecen a un *corpus* mucho más amplio que puede ser consultado en su totalidad en la base de datos del CHILDES para el español en la dirección <<http://chilides.psy.cmu.edu>>.

IV. ANÁLISIS

El hecho de contar con narraciones que giran en torno al mismo tema, tiene la ventaja de que es posible hacer un análisis comparativo de la manera como los niños de las tres edades organizan sus textos con el fin de dar seguimiento a la trama propuesta (el miedo a la oscuridad). Para analizar el tipo de organización presente en los relatos, estudié el uso que dan los niños a las estructuras narrativas que denotan la trama (complicación y resolución).

Sabemos que la narración que se solicitaba al niño debía incluir un personaje principal que tiene miedo a la oscuridad. Por ende, se esperaba que, después de la introducción proporcionada, el niño continuara su relato en torno al tema del miedo a la oscuridad (trama), que planteara una complicación de acuerdo con la temática (una situación de oscuridad) y que diera una solución. Debe recordarse además que, si bien era necesario que planteara como mínimo una complicación, el relato podía presentar más complicaciones relacionadas que, a su vez, debían tener una resolución.

V. RESULTADOS

El cuadro de la siguiente página muestra los resultados obtenidos en un análisis del manejo de las estructuras de complicación y resolución en las narraciones de los niños.

CUADRO 1
USO DE LAS ESTRUCTURAS DE COMPLICACIÓN Y
RESOLUCIÓN EN LAS NARRACIONES

<i>Edad (años)</i>	<i>Escuela</i>	<i>Niño</i>	<i>Complicación relacionada con el miedo a la oscuridad</i>	<i>Complicaciones adicionales</i>	<i>Resolución a las complicaciones adicionales</i>	<i>Resolución al miedo a la oscuridad (trama)</i>
6	Pública	Abril	-	+	-	-
		Xóchitl	+	+	-	-
		Edgar	+	+	+	-
		Juan C.	+	-	-	+
	Privada	Alexis	+	+	+	-
		Claudia	+	+	-	-
		Manuel	+	+	+	+
		Martín	+	+	-	-
9	Pública	Dulce	+	+	+	+
		Paola	+	+	+	+
		Antonio	+	+	+	+
		Hugo	+	-	-	+
	Privada	Leonora	+	+	+	-
		Mónica	+	+	+	+
		Juan S.	+	-	-	+
		Luis P.	+	+	+	+
12	Pública	Diana	+	+(interr) ¹¹	+	+
		Nayeli	+	-	-	+
		Edgar ¹⁰	+	-	-	-
		Óscar	+	+(interr)	+	+
	Privada	Jessica	+	+(interr)	+	+
		María	+	+(interr)	+	+
		Alejandro	+	-	-	+
		Juskani	+	-	-	+

Los datos del cuadro señalan que, desde los seis años (con excepción de Abril), los niños son capaces de plantear complicaciones relacionadas con la trama esperada por el adulto (miedo a la oscuridad), como muestran los siguientes ejemplos:

¹⁰ El relato de este niño no puede considerarse representativo de su lenguaje, pues se hizo evidente que no quiso cooperar en la tarea.

¹¹ Una o más complicaciones interrelacionadas, pertinentes a la trama y que llevan a una resolución común.

- *JUA: y le daba miedo.
 *JUA: y salió un monstruo. (Juan Carlos, 6; escuela pública.)¹²
 *ALE: y de repente un día la niña, cuando se habían ido sus papás.
 *ALE: se había ido la luz. (Alexis, 6; escuela privada.)
 *CLA: como sus primos eran muy muy malos con ella.
 *CLA: un día apagaron la luz del cuarto.
 *CLA: donde ella dormía. (Claudia, 6; escuela privada.)

No obstante, en un análisis de las complicaciones adicionales (las que no se relacionan directamente con la trama), empiezan a vislumbrarse las diferencias entre los niños menores y los mayores. Se observa que la mitad de los niños de seis años introduce complicaciones que no tienen una resolución. Véanse los siguientes ejemplos:

- *CLA: se espantó la niña.
 *CLA: y se iba a aventar por la ventana.
 *CLA: pero sus hermanos le dijeron.
 *CLA: no lo hagas.
 *CLA: o si no, te espantaremos más.
 *CLA: de lo que te estamos espantando.
 *CLA: y ya. (Claudia, 6; escuela privada.)
 *XOC: su papá le pegó.
 *XOC: porque se escapó de su casa.
 *XOC: y llegó una niña a que jugara con ella.
 *XOC: y su papá no la dejó salir.
 *XOC: luego otra vez la niña se había escapado. (Xóchitl, 6; escuela pública.)

La complicación planteada por Claudia, en la que el personaje es asustado por sus hermanos, no tiene resolución. Algo similar ocurre con el problema entre el personaje introducido por Xóchitl y su papá.

En cambio, a partir de los nueve años todas las complicaciones introducidas en los relatos poseen resolución:

¹² Los datos entre paréntesis indican el nombre del niño, su edad y la escuela a la que pertenece.

- *JUA: entonces un pterodáctilo lo tiró al volcán.
 *JUA: y él pensó.
 *JUA: que ya se había muerto.
 *JUA: y que despertó. (Juan Salvador, 9; escuela privada.)
 *NAY: pero cuando vio a su perro.
 *NAY: que era él.
 *NAY: se alegró.
 *NAY: porque ella antes pensaba que existían los fantasmas. (Nayely, 12; escuela pública.)

Esto coincide con los resultados reportados por Roth y Spekman (1986) en un estudio sobre el manejo episódico en narraciones de niños de 8, 10 y 12 años, en el que descubren que, conforme crecen los niños, tienden a concluir todos los episodios presentes en sus narraciones.

Por otra parte, los datos mencionados hacen suponer que los niños de seis años, si bien tienen presente la temática propuesta por el adulto, aún presentan dificultades para seguirla a lo largo del discurso. Incluyen una primera complicación relacionada con el tema, pero al introducir nuevas complicaciones no logran dar una resolución que les permita volver a la trama principal y resolverla. A lo largo del discurso se pierden en los nuevos eventos que plantean, lo que se traduce en un relato confuso para el interlocutor, narración en la que se acumulan los eventos sin una razón temática o estructura clara que permita relacionarlos entre sí.

Los datos presentados en la última columna de la tabla confirman lo anterior. Mientras que los niños menores (con excepción de Juan Carlos) no plantean en sus relatos la solución al miedo a la oscuridad, introducido por el adulto:

- *EDG: y entonces buscó la lámpara.
 *EDG: y vio.
 *EDG: que tenía la luz.
 *EDG: y se fundió.
 *EDG: como estaba la tienda enfrente.
 *EDG: fue a comprar un foco.
 *EDG: ¡y ya! (Edgar, 6; escuela pública.)

- *ALE: había una.
 *ALE: que todavía tenía miedo.
 *ALE: porque no había ido a ese restaurante.
 *ALE: sus amigas le contaron a ella.
 *ALE: entonces de repente regresó la luz.
 *ALE: y vivieron felices. (Alexis, 6; escuela privada.)

casi todos los niños mayores lo hacen:

- *PAO: entonces, cuando ya era de noche.
 *PAO: estaba contando un cuento su papá.
 *PAO: y ya no le daba mucho miedo.
 *PAO: porque ese día se había quedado en la noche ahí en el campo. (Paola, 9; escuela pública.)
 *ALE: y bueno pues yo creo.
 *ALE: que ahí aprendió la lección.
 *ALE: de que la oscuridad no era mala.
 *ALE: que era: buena. (Alejandro, 12; escuela privada)

Esto indica que los mayores, a diferencia de los menores, son capaces de planear su discurso tomando en cuenta varios aspectos a la vez¹³ (las expectativas del oyente, la trama, los eventos y las relaciones entre éstos).¹⁴ Ello les permite producir un texto mucho más coherente.

Adicionalmente, al seguir el análisis de las relaciones entre las estructuras narrativas, es posible hacer una diferenciación entre, por un lado, los relatos de los niños de seis y nueve años y, por el otro, los de los niños de 12. Esto echa un poco más de luz sobre el desarrollo de la capacidad discursiva durante los años escolares. De tal manera, se

¹³ En un estudio anterior (Hess Zimmermann, 2002), el cual analiza narraciones personales con el fin de observar la manera como los niños de las tres edades emplean las estructuras que enmarcan la trama (orientación, evaluación y apéndices), encuentro resultados similares.

¹⁴ El desarrollo de la capacidad para tomar en cuenta varios aspectos a la vez parece estar muy relacionada con el desarrollo cognoscitivo. Al respecto, Flavell y otros (1993) afirman: "Los niños más chicos tienden a centrar su atención en un solo elemento de tarea que sea muy notable (*centration*); los mayores, a descentralizar (*decenter*) su atención y distribuirla de manera más equitativa en todos los elementos importantes de tarea" (p. 169, cursivas en el original).

observa que los niños menores pueden incluir en sus relatos varias complicaciones, aunque ellas siempre están construidas con temas paralelos, como se observa en los siguientes ejemplos:

*EDG: y entonces se metió a lo oscuro.

*EDG: y no era nada.

*EDG: mejor siguió metiéndose.

*EDG: y es su casa.

.....

*EDG: y entonces buscó la lámpara.

*EDG: y vio que tenía la luz.

*EDG: y se fundió.

*EDG: como estaba la tienda enfrente.

*EDG: fue a comprar un foco y ya. (Edgar, 6; escuela pública.)

*MON: ya faltaba poco para que fuera de día.

*MON: entonces la mamá le dijo.

*MON: como me despertaste.

*MON: te voy a echar en los ojos jugo de limón.

.....

*MON: y entonces la niña se fue a la escuela.

*MON: y tenía los ojos rojos rojos rojos rojos por el jugo de limón.

.....

*MON: y después llegó su papá.

.....

*MON: le dijo.

*MON: todas las noches te voy a leer un cuento.

*MON: y así te vas a quedar dormida.

*MON: ¡fin! (Mónica, 9; escuela privada.)

En el caso de Edgar, el recorrido del niño por la casa y el foco fundido son eventos que se relacionan entre sí por el tema general: el miedo a la oscuridad. Pasa de manera similar en la narración de Mónica con los eventos de despertar a la mamá por el miedo y el castigo con jugo de limón. No obstante, aunque hay una relación temática entre las complicaciones, éstas aparecen de manera paralela, y cada una requiere su propia resolución.

En cambio, los niños de 12 años entretajan sus complicaciones de manera tal que se llega a una misma resolución. Véase el siguiente fragmento:

*JES: una noche apagó la luz para probar su miedo.

*JES: sí tuvo mucho miedo al principio.

.....

*JES: porque sus amigas, algunas, también tenían miedo a la oscuridad.

.....

*JES: cuando entraron al baño en la noche.

*JES: apagó la luz.

*JES: y todas empezaron a gritar.

*JES: y con ese grito apareció un dragoncito.

*JES: que les dijo.

*JES: que no le tuvieran miedo.

.....

*JES: y las niñas se sintieron más seguras. (Jessica, 12; escuela privada.)

Las complicaciones que introduce Jessica en su narración (la niña apaga la luz y tiene mucho miedo; las amigas también tienen miedo a la oscuridad) se relacionan directamente con la trama principal (miedo). Y las complicaciones se resuelven cuando aparece el dragón que muestra a las niñas que no hay razón para su miedo.

VI. CONCLUSIONES

Los resultados anteriores indican que los niños de seis años, a diferencia de los mayores, construyen sus narraciones con base en complicaciones independientes de otras o del tema general del relato. Dichos niños, si bien establecen una primera complicación centrada en la trama, basan sus narraciones en problemas puntuales del personaje y no en la solución integral del problema (miedo a la oscuridad). A lo largo de su discurso muestran dificultades para seguir la temática propuesta y se pierden en los

eventos que introducen, sin cumplir con las expectativas del oyente. Lo anterior muestra una incapacidad para ver las relaciones prevalecientes entre las diversas complicaciones y resoluciones que construyen la trama del relato, cuestión que se traduce muchas veces en la producción de un texto poco coherente.

En cambio, las narraciones de los niños de nueve años señalan un seguimiento de la temática principal (el miedo a la oscuridad). Las complicaciones adicionales propuestas enriquecen el tema principal y siempre se resuelven. Ello indica una capacidad cada vez mayor para establecer las relaciones entre las complicaciones y las resoluciones en relación con la trama principal, y el conocimiento de que toda complicación iniciada requiere de una resolución.

Sin embargo, no es sino en los relatos de los niños de 12 años cuando se integran las complicaciones adicionales y sus respectivas resoluciones con un mismo objetivo: seguir la trama principal, lo cual otorga a los relatos una coherencia aún mayor. Bajo esta nueva perspectiva, el niño sigue la temática propuesta por el adulto y elabora las complicaciones necesarias que lo lleven a dar una resolución común. Este tipo de organización narrativa requiere que el niño sea capaz de ver el texto como un todo completo, organizado bajo una jerarquía y ya no más como una simple suma de las partes.

Los hallazgos anteriores coinciden con los señalados en dos estudios sobre el manejo episódico en narraciones personales (Roth y Spekman, 1986) y de ficción (Botvin y Sutton-Smith, 1977) en niños de edad escolar. Ahí se reporta que en los primeros años escolares el niño tiende a encadenar los episodios de manera lineal y secuencial. Sólo a partir de los 12 años es capaz de organizar dos o más episodios a la vez para coordinarlos en una narración cohesiva y jerárquica. Así, la producción de un texto narrativo jerárquico entraña que el niño sea capaz de planear de antemano su texto. Al respecto, Botvin y Sutton-Smith (1977) señalan: "Los niños que emplean estructuras narrativas imbricadas deben construir una imagen mental de toda la narrativa antes de proceder a referirla. Deben contar con la habilidad de coordinar simultáneamente varias secuencias diferentes de acción e integrarlas en un todo coherente" (p. 385).

Por último, el análisis presentado confirma que los años escolares son fundamentales para el desarrollo de la capacidad discursiva; durante este periodo el niño irá sumando habilidades que lo llevarán a la producción de un texto cada vez más complejo, coherente y elaborado.

BIBLIOGRAFÍA

- Bamberg, Michael. "A Functional Approach to the Acquisition of Anaphoric Relationships". *Linguistics* 24 (1986): 277-284.
- . *The Acquisition of Narratives: Learning to Use Language*. Berlín: Mouton de Gruyter, 1987.
- . "Actions, Events, Scenes, Plots and the Drama: Language and the Constitution of Part-Whole Relationships". *Language Sciences* 16, núm. 1 (1994): 39-79.
- Bamberg, Michael, y Virginia Marchman. "What Holds a Narrative Together? The Linguistic Encoding of Episode Boundaries". *Papers in Pragmatics* 4, núms. 1-2 (1990): 58-121.
- . "Binding and Unfolding: Towards the Linguistic Construction of Narrative Discourse". *Discourse Processes* 14 (1991): 277-305.
- Bamberg, Michael, y Robin Damrad-Frye. "On the Ability to Provide Evaluative Comments: Further Explorations of Children's Narrative Competences". *Journal of Child Language* 18 (1991): 689-710.
- Bamberg, Michael; D. L. Ammirati; y Sheila Shea. "What Constitutes 'Good' Data for the Study of Language Development? How Children Learn to Talk About Things with no Name: 'Double Emotions'". En *Alternative Linguistics: Descriptive and Theoretical Modes*, compilado por Philip W. Davis. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins, 1994.
- Bamberg, Michael, y Judy Reilly. "Emotion, Narrative and Affect: How Children Discover the Relationship between What to Say and How to Say it". En *Social Interaction, Social Context and Language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp*, compilado por Dan I. Slobin, Julie Gerhardt, Amy Kyratzis y Guo Jiansheng, 329-341. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.
- Barriga Villanueva, Rebeca. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calentote*. México: El Colegio de México, 2002a.

- . “Construyendo realidades. El lenguaje infantil de los años escolares”. En *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*, de Rebeca Barriga. México: El Colegio de México, 2002b.
- . “De *Cenicienta* a *Amor en silencio*: un estudio sobre narraciones infantiles”. En *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*, de Rebeca Barriga. México: El Colegio de México, 2002c.
- Berman, Ruth. “Narrative Theory and Narrative Development: The Labovian Impact”. *Journal of Narrative and Life History* 7, núms. 1-4 (1997): 235-244.
- Berman, Ruth, y Dan Isaac Slobin. *Relating Events in Narrative*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994.
- Bliss, Lynn S.; Allyssa McCabe; y A. Elisabeth Miranda. “Narrative Assessment Profile: Discourse Analysis for School-Age Children”. *Journal of Communication Disorders* 31 (1998): 347-363.
- Botvin, Gilbert J., y Brian Sutton-Smith. “The Development of Structural Complexity in Children’s Fantasy Narratives”. *Developmental Psychology* 13, núm. 4 (1977): 377-388.
- Bruner, Jerome. *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. México: Paidós, 1986.
- . *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- Ely, Richard. “Language and Literacy in the School Years”. En *The Development of Language*, compilado por Jean Berko Gleason, 398-439. Boston: Allyn and Bacon, 1997.
- Flavell, John H.; Patricia H. Miller; y Scott A. Miller. *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall, 1993.
- Hess Zimmermann, Karina. “El desarrollo de la capacidad para enmarcar los eventos de una narración”. *Iztapalapa* 53 (2002): 116-131.
- Hickmann, Maya. “Psychosocial Aspects of Language Acquisition”. En *Language Acquisition: Studies in First Language Development*, compilado por Paul Fletcher y Michael Garman, 9-29. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- . “The Pragmatics of Reference in Child Language: Some Issues in Developmental Theory”. En *Social and Functional Approaches to Language and Thought*, compilado por Maya Hickmann, 165-184. Orlando: Academic, 1987.

- . “Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Space and Time”. En *The Handbook of Child Language*, compilado por Paul Fletcher y Brian MacWhinney, 194-218. Cambridge: Basil Blackwell, 1995.
- Hoff-Ginsberg, Erika. *Language Development*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole, 1997.
- Hudson, Judith A., y Lauren R. Shapiro. “From Knowing to Telling: The Development of Children’s Scripts, Stories and Personal Narratives”. En *Developing Narrative Structure*, compilado por Allyssa McCabe y Carole Peterson, 89-136. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 1991.
- Karmiloff-Smith, Annette. “The Grammatical Marking of Thematic Structure in the Development of Language Production”. En *The Child’s Construction of Language*, compilado por Werner Deutsch, 121-147. Londres-Nueva York: Academic Press, 1981.
- . “Some Fundamental Aspects of Language Development after Age 5”. En *Language Acquisition: Studies in First Language Development*, compilado por Paul Fletcher y Michael Garman, 307-323. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Labov, W., y J. Waletzky. “Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience”. *Journal of Narrative and Life History* 7, núm. 1-4 (1997): 3-38 [reimpresión del artículo original de 1967].
- MacWhinney, Brian. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 1991.
- Miranda, Elisabeth. “Semantic and Pragmatic Analyses of Narrative Discourse in Language Impaired and Nonimpaired Children”. Tesis de Doctorado en Educación. Cambridge: Universidad de Harvard, 1995.
- Miranda, Elisabeth; Allyssa McCabe; y Lynn S. Bliss. “Jumping around and Leaving Things Out: A Profile of the Narrative Abilities of Children with Specific Language Impairment”. *Applied Psycholinguistics* 19 (1998): 647-667.
- Ninio, Anat, y Catherine E. Snow. *Pragmatic Development*. Boulder, Colorado: Westview, 1996.
- Nippold, Marilyn. *Later Language Development: The School-Age and Adolescent Years*. Austin: Pro-Ed, 1998.
- Ochs, Elinor; Carolyn Taylor; Dina Rudolph; y Ruth Smith. “Storytelling as a Theory-building Activity”. *Discourse Processes* 15 (1992): 37-72.

- Peterson, Carole, y Allyssa McCabe. *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. Nueva York-Londres: Plenum Press, 1983.
- . "A Social Interactionist Account of Developing Decontextualized Narrative Skill". *Developmental Psychology* 30, núm. 6 (1994): 937-948.
- Quasthoff, Uta. "An Interactive Approach to Narrative Development". En *Narrative Development: Six Approaches*, compilado por Michael Bamberg, 51-83. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 1997.
- Romaine, Suzanne. *The Language of Children and Adolescents*. Nueva York: Basil Blackwell, 1984.
- Roth, Froma P., y Nancy J. Spekman. "Narrative Discourse: Spontaneously Generated Stories of Learning-Disabled and Normally Achieving Students". *Journal of Speech and Hearing Disorders* 51, núm. 1 (1986): 8-23.
- Serra, Miquel; Elisabet Serrat; Rosa Solé, Aurora Bel; y Melina Aparici. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 2000.
- Stein, Nancy L., y C. G. Glenn. "An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children". En *New Directions in Discourse Processing*, compilado por Roy O. Freedle. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 1979.
- Stein, Nancy L., y Elizabeth R. Albro. "Building Complexity and Coherence: Children's Use of Goal-Structured Knowledge in Telling Stories". En *Narrative Development: Six Approaches*, compilado por Michael Bamberg, 5-44. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 1997.
- Westby, Carol E. "Communicative Refinement in School Age and Adolescence". En *Communication Development: Foundations, Processes and Clinical Applications*, compilado por William O. Haynes y Brian B. Shulman, 311-360. Baltimore: Williams and Wilkins, 1998.