



## *El Desarrollo de la habilidad para manejar tiempos verbales en la narración*

KARINA HESS ZIMMERMANN  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

RESUMEN. El objetivo de este trabajo es dar cuenta de la manera en que niños de edad escolar utilizan los tiempos verbales dentro de la narración. Para ello se realiza un análisis de los verbos del indicativo producidos en 208 narraciones orales infantiles, obtenidas en dos situaciones distintas: formal (24 narraciones) e informal (184 relatos). Los datos provienen de una muestra integrada por 24 niños de 6, 9 y 12 años pertenecientes a dos escuelas distintas. Los resultados muestran una creciente capacidad en el niño para orientar al oyente sobre los eventos que son parte de la narración, el ‘entonces’, y los que pertenecen a la conversación, el ‘ahora’. Además, apuntan hacia un desarrollo de la habilidad para combinar los tiempos verbales a fin de tomar cada vez más en cuenta las expectativas del oyente y de organizar el texto en estructuras narrativas mayores.

PALABRAS CLAVE: *discurso infantil, narración, verbos, desarrollo del lenguaje, habla.*

RESUMO. O objetivo deste trabalho é estudar a maneira como crianças em idade escolar utilizam os tempos verbais na narração. Com essa finalidade, realiza-se uma análise dos verbos no indicativo produzidos em 208 narrações orais infantis, obtidas em duas situações distintas: formal (24 narrações) e informal (184 relatos). Os dados provêm de uma amostra integrada por 24 crianças de 6, 9 e 12 anos, alunos de duas escolas distintas. Os resultados mostram a crescente capacidade da criança para orientar o ouvinte sobre os eventos que constituem a narração, o ‘então’, e os que pertencem à conversação, o ‘agora’. Além disso, indicam o desenvolvimento da habilidade para combinar os tempos verbais com o fim de tomar em conta as expectativas do ouvinte e de organizar o texto em estruturas narrativas maiores.

PALAVRAS CHAVE: *discurso infantil, narração, verbos, desenvolvimento da linguagem, fala.*

ABSTRACT. The objective of this article is to study the way in which school-aged children use verb tenses in their narratives. Therefore it is based on an analysis of the verb tenses of the indicative (*modo indicativo*) in 208 oral narratives. The texts were obtained during two tasks (formal and informal) with 24 children (ages 6, 9 and 12) belonging to two different schools. The results show a growing ability to provide the listener with clues about the differences between the events that are part of the narrative (“then”) and those that are part of the conversation (“now”). Additionally, they indicate a development in the capability to consider the listener’s expectations and to use narrative structures for the organization of the narrative text.

KEY WORDS: *child discourse, narrative, verbs, language development, speech*

## Introducción

### EL DESARROLLO DISCURSIVO EN LOS AÑOS ESCOLARES

En los últimos años la psicolingüística ha empezado a darle mayor importancia a las investigaciones sobre el desarrollo lingüístico que se da en las denominadas etapas tardías, es decir, durante los años escolares<sup>1</sup>. Dichas investigaciones han mostrado que el niño en edad escolar sigue perfeccionando habilidades en los diversos niveles del lenguaje (fonológico, sintáctico, semántico, léxico y pragmático) más allá de los seis años y hasta muy entrada la adolescencia<sup>2</sup>.

Uno de los ámbitos en los que el desarrollo lingüístico tardío se hace más evidente es el discurso extendido. Esto se debe a que el manejo adecuado del mismo involucra una serie de habilidades. Por un lado, el niño debe aprender a establecer las relaciones gramaticales existentes entre las oraciones (Hoff-Ginsberg, 1997; Karmiloff-Smith, 1981, 1986), así como a utilizar los principios pragmáticos que organizan la información a lo largo de las emisiones (Hickmann, 1995, 1997) con el fin de crear un texto cohesivo. Por otra parte, debe dejar de comunicar esencialmente sus necesidades personales para empezar a tomar en cuenta el contexto social de la interacción, la perspectiva del otro y su pertenencia a un grupo social determinado (Weber, 1989; Ninio y Show, 1996; Romaine, 1984; Westby, 1998).

Cuando el niño elabora un discurso extendido debe poder manejar un lenguaje contextualizador<sup>3</sup>, es decir, un lenguaje que se refiere a personas, eventos y experiencias que no son parte de la interacción comunicativa (Ely, 1997) y que, además, “se basa en el conocimiento y la perspectiva compartida entre el hablante y el oyente” (Serra y otros, 2000: 518). El lenguaje contextualizador no implica únicamente la referencia a aspectos externos a la

interacción comunicativa, sino también la intención por parte del hablante de proporcionarle al oyente la información pertinente para que el mensaje sea comprendido. Con la finalidad de lograr lo anterior, el niño debe poder anticipar las posibles reacciones de su interlocutor (*perspectiva compartida*), además de que debe saber cuáles conocimientos comparte con el mismo y cuáles no (*conocimiento compartido*).

Es reconocido que uno de los géneros discursivos más adecuados para analizar el desarrollo lingüístico en las etapas tardías es la narración. Esto se debe a que se trata de un tipo de discurso universal, inherente a todas las culturas (Ochs y Capps, 1996), que se adquiere desde edades tempranas (Miller y Sperry, 1988; McCabe, 1997), pero se sigue desarrollando muy entrados los años escolares (Barriga Villanueva, 2002; Berman, 1997). La narración involucra el manejo de un lenguaje contextualizador dado que se refiere a eventos externos a la interacción comunicativa y obliga al hablante a tomar en cuenta al interlocutor tanto para llenar sus expectativas sobre el relato (*perspectiva compartida*) como para proporcionarle la información necesaria a fin de que el texto sea comprendido (*conocimiento compartido*).

Específicamente en el ámbito del manejo del conocimiento compartido, cuestión en la que me centraré en este trabajo, el niño que narra debe entreteter, entre otros aspectos, dos tipos de información: los eventos sucedidos, o la trama, y los datos adicionales que enmarcan la misma. Sólo de esta manera podrá generar una narración coherente e informativa para el oyente. Uno de los múltiples recursos con los que contará para marcar la diferencia entre la trama y los aspectos adicionales a la misma es la elección del tiempo verbal, como señalo en el siguiente apartado.

#### EL MANEJO TEMPORAL EN LA NARRACIÓN

En el español, las cláusulas narrativas que se refieren a la trama del relato se expresan generalmente mediante verbos en pretérito o presente histórico, en tanto que las cláusulas que la enmarcan aparecen con otros tiempos verbales (sobre todo en copretérito, presente, pospretérito y antepresente). Esto se debe a que en el español las flexiones verbales de tiempo no sólo indican el momento en el que sucedieron los eventos, sino también cómo se desarrollan éstos en el tiempo (aspecto) (De Miguel, 1999). Así, con el uso de la flexión verbal el niño puede indicarle al interlocutor la diferencia entre los eventos ocurridos en un momento puntual (aspecto perfectivo), y los estados o sucesos no puntuales (aspecto imperfectivo)<sup>4</sup>.

No obstante, la elección del tiempo verbal también se debe a la necesidad de plasmar la diferencia entre la secuencia de eventos ocurridos en la narración (el 'entonces') y el punto de referencia -comúnmente establecido en el momento en que se narra- (el 'ahora'), así como la relación entre estos dos aspectos (la relación entre el 'entonces' y el 'ahora').

El manejo de un sistema temporal tan complejo durante la elaboración de

la narración implica que el niño posea diversas habilidades. Entre éstas destacan el conocimiento sobre tiempo, eventos y acciones, el manejo de conceptos temporales (Nelson, 1996) y de estructuras narrativas que proporcionan orientación temporal al oyente (véase Peterson y McCabe, 1983), así como un adecuado uso de recursos lingüísticos que marcan temporalidad (flexiones verbales, adverbios, preposiciones y nexos temporales). El proceso de adquisición y perfeccionamiento de todas estas habilidades en la narración le tomará al niño muchos años. Es por ello que el dominio del sistema temporal en el discurso narrativo ha sido documentado por diversos autores como tardío (Fayol y otros, 1993; Bonnotte y Fayol, 1997; French, 1986; Bocaz, 1989a, 1989b; Peterson y McCabe, 1991; Silva, 1991; Moore y Johnston, 1993; Sebastián y Slobin, 1994; Aksu-Koc y von Stutterheim, 1994; entre otros).

### *Objetivo*

El objetivo del presente trabajo es analizar el uso que le dan los niños de edad escolar a los tiempos verbales en la narración. No obstante, dada la amplitud y complejidad del tema, me centraré en el manejo de los tiempos verbales del indicativo<sup>5</sup>.

El corpus que analizo está formado por 208 narraciones infantiles<sup>6</sup>, de las cuales 184 son narraciones personales, obtenidas en una situación informal de conversación, y 24 son narraciones solicitadas en una tarea más formal en la que se le pedía al niño que completara un relato que iniciaba de la siguiente manera: «Había una vez un/a niño/a que le tenía mucho miedo a la oscuridad...». Todas las narraciones del corpus fueron transcritas y codificadas bajo el formato de CHILDES (MacWhinney, 1991)<sup>7</sup>.

Los datos provienen de una muestra integrada por 24 sujetos, de los cuales la mitad eran niñas y la otra mitad niños. La muestra constaba de tres rangos de edad: 6 años (primer grado), 9 años (tercer grado) y 12 años (sexto grado). La mitad de los niños provenía de una escuela pública y la otra mitad de una privada. Dado que el manejo de tiempos verbales no mostró diferencias significativas entre género o tipo de escuela, reporto los resultados tomando en cuenta únicamente la variable de edad.

### *Resultados*

A continuación presento los resultados obtenidos en el análisis del uso que le dan los niños a los tiempos verbales del indicativo en la narración.

#### USO DEL PRETÉRITO Y COPRETÉRITO

Los datos obtenidos indicaron que los niños de las tres edades utilizan el tiempo *pretérito* para referirse a los eventos propios de la trama del relato, como se observa en los siguientes ejemplos:

y *salió* un monstruo (Juan Carlos, 6)  
y *volteó* y la *vio* (Antonio, 9)  
pero se *murió* (Jessica, 12)

A su vez, emplean el *copretérito* con el fin de orientar al interlocutor sobre lugares, personajes, tiempo, objetos, escena, entre otros,

*estaba* en la playa (Abril, 6)  
ya *faltaba* poco (Mónica, 9)  
la luz *estaba* apagada (Nayely, 12)

para denotar eventos cotidianos que ocurren independientemente de la trama del relato,

no se *metía* a lo oscuro (Edgar, 6)  
se *escondía* abajo de la cama (Dulce, 9)  
cuando *iba* a la casa de sus amigos (María, 12)

así como para proporcionar opiniones personales sobre los eventos, personajes y otros aspectos de la narración:

ya *era* muy rara (Alexis, 6)  
esa niña *era* muy caprichosa (Leonora, 9)  
porque sólo *era* su imaginación (Oscar, 12)

Esto nos indica que desde los seis años los niños son capaces de marcar la diferencia entre la trama del relato y los elementos que enmarcan la misma mediante el uso de los verbos en perfecto (*pretérito*) e imperfectivo (*copretérito*), respectivamente. Lo anterior coincide con lo reportado por Sebastián y Slobin (1994) y Aksu-Koc y von Stutterheim (1994).

Por otra parte, se observó que el uso del *copretérito* para marcar eventos prolongados que forman parte de la trama resultó ser de adquisición más tardía, pues estuvo presente sólo a partir de los 9 años y en cláusulas cercanas al clímax del relato:

pero que los señores no le *hacían* caso (Antonio, 9)  
entonces no *encontraba* a las otras niñas (Leonora, 9)  
*contaban* cuentos de espantos (Edgar, 12)

Lo anterior señala que a partir de los 9 años el niño se percata de que el tiempo verbal puede ser empleado para aumentar el suspenso de la narración. A su vez, al darle al *copretérito* un uso más flexible (ya no sólo como parte de los eventos que enmarcan la trama, sino también para indicar la misma) el niño mayor confía en una estructura narrativa y no sólo en la cláusula misma para expresar la información que quiere dar a conocer. Esto indica que se percata de que la narración está organizada de una manera jerárquica.

#### USO DEL PRESENTE

Un análisis del uso que le dan los niños a los verbos en presente indicó que todos lo emplean en el discurso referido,

y dijo: «ya no *necesito* la lámpara» (Martín, 6)

entonces le dice: «papá, los niños no me *quieren* ni las niñas» (Dulce, 9)

dicen: «*vamos* al baño de Carolina» (Jessica, 12)

así como para introducir el mismo,

y entonces *dice* (Edgar, 6)

y yo le *digo* a mi mamá (Dulce, 9)

y mi hermano me *dice* (Jessica, 12)

para suspender una aserción,

y no *sé* si la querían atrapar (Abril, 6)

el nada más *dice* que vio una (Antonio, 9)

fue donde me rompí *creo* dos huesos (Edgar, 12)

y finalmente, para denotar estados que permanecen inalterados en la narración y la trascienden:

y mi mamá me *quiere* mucho todavía (Xóchitl, 6)

porque *tiene* ahí niñas (Paola, 9)

me *escondo* ahí en mi casa (Alejandro, 12)

No obstante, el uso del presente para expresar estados que son una consecuencia directa de la narración se mostró como de aparición más tardía, pues sólo estuvo presente a partir de los 9 años:

porque no *pasa* nada malo ni nada (en la oscuridad) (Hugo, 9)

ya *puede* salir al patio a jugar (Juskani, 12)

Esto último está relacionado con la capacidad para ver la narración como un todo y para indicarle al interlocutor la pertinencia del relato, aspectos que han sido documentados como de desarrollo tardío (Kernan, 1977; Bamberg y Damrad-Frye 1991; Reilly, 1992; Bamberg y Reilly, 1996; Hess Zimmermann, 2002).

Otro aspecto que se mostró como de desarrollo tardío fue el uso del presente para denotar opiniones personales (a partir de los 9 años):

porque me *gusta* el futbol a mí (Dulce, 9)

me *divierte* mucho espantarlas (Alejandro, 12)

No obstante, la diferencia más evidente entre edades se dio en el uso del presente histórico. Se vio que, si bien todos los niños lo emplean en cláusulas de la trama durante el clímax del relato, los de seis años lo usan para enumerar secuencias lineales de eventos, secuencias que en su mayoría van precedidas por las palabras *y que*,

y luego llegaron más vampiros.

y que *saca* su cruz.

y se las *enseña*.

y se fueron corriendo. (Juan Carlos, 6)

mientras que a partir de los 9 años los niños entretajan el presente histórico con el copretérito para formar una estructura narrativa con coherencia interna:

\*ANT: iba con mis primos.  
.....  
\*ANT: un vecino *llega* bien rápido.  
\*ANT: y *llega*.  
\*ANT: y en el tope *frena* poco.  
\*ANT: y estaba volteando.  
\*ANT: pero que *llega*.  
\*ANT: y que nada más *siento* el aire.  
\*ANT: el aironazo que me *empuja*.  
\*ANT: y *volteo*.  
\*ANT: y ahí estaba el carro. (Antonio, 9)

\*JUS: pero ya sintió.  
\*JUS: que volaba muy bien.  
\*JUS: y a media mañana se *sale* de la cajita.  
\*JUS: donde estaba.  
...  
\*JUS: se *va* hacia la sala.  
\*JUS: se *mete*.  
\*JUS: por donde *está* el aparato de sonido.  
\*JUS: estaba haciendo la limpieza mi mamá.  
...  
\*JUS: *mueve* la bocina.  
\*JUS: y estaba el pájaro muerto. (Juskani, 12)

En los dos relatos anteriores el entretreído que hacen los niños del copretérito y el presente indica un manejo de estructuras textuales mayores a la oración. Es decir, además de que establecen relaciones lineales entre la información temporal dada por las oraciones, aparece en sus relatos un nivel jerárquico entre estructuras. Para lograr la conjunción de estos dos niveles (lineal y jerárquico) en la narración es necesario que tengan la capacidad de ver su texto desde una perspectiva *global*, como algo completo. Profundizaré sobre esto más adelante.

#### USO DEL FUTURO, POSPRETÉRITO, ANTEPRETÉRITO Y ANTEPRESENTE

Como era de esperarse por la complejidad cognoscitiva que involucran<sup>8</sup>, los tiempos futuro, pospretérito, antepretérito y antepresente fueron poco frecuentes en las narraciones de los niños. El *futuro* sólo apareció dentro del discurso referido:

le dijeron: te *espantaremos* (Claudia, 6)  
y le dijo: yo te *daré* (Diana, 12)

Lo anterior se debe a que la narración se refiere por lo general a eventos sucedidos en el pasado.

Por su parte, el *pospretérito* no estuvo presente en las narraciones de los niños de seis años. Esto puede explicarse por el hecho de que es un tiempo verbal que conlleva, entre otros aspectos, la expresión de hipótesis, ausentes en las narraciones de los menores probablemente porque involucran habilidades cognitivas más complejas. En cambio, a partir de los 9 años los niños usan el *pospretérito* para plantear hipótesis del pasado (dentro del relato).

- pensaba que en la noche *saldría* algo (Hugo, 9)
- lo *podrían* cortar en dos (Juan, 9)
- sabía que no le *pasaría* nada (Oscar, 12)

A su vez, a partir de los doce lo emplean para hacer hipótesis a futuro derivadas de la narración:

- mi conclusión *sería* (Edgar, 12)
- sería* un desperdicio de galaxia (María, 12)

Esto indica que, como era de esperarse, resulta más sencillo hipotetizar sobre eventos sucedidos que sobre aquellos por venir.

El uso del *antepretérito*, tiempo que aparece en las narraciones desde los seis años, mostró también un desarrollo. Si bien todos los niños lo usan para denotar eventos puntuales sucedidos antes del evento de la complicación,

- la niña ya se *había ido* (Xóchitl, 6)
  - Natalia *había salido* con sus amigos (Paola, 9)
  - porque la *habían asustado* a propósito (María, 12)
- sólo a partir de los 9 años se emplea con eventos no puntuales:
- después ya se *había hecho* de noche (Dulce, 9)
  - y la gasolina se la *habían gastado* (Oscar, 12)

Lo anterior se debe a que existe una diferencia entre los eventos puntuales y los no puntuales previos a la trama. Los puntuales suelen ser pertinentes para la comprensión de la misma (en este caso es importante saber que *la niña se había ido*, que *Natalia había salido* y que a la niña ya *la habían asustado*). En cambio, los eventos no puntuales (en este caso, que *se había hecho de noche* o que *ya la habían tenido un buen tiempo*) tienden a ser menos importantes para la comprensión de la trama misma. Por tanto, los datos señalan que en un primer momento el niño se centra en la trama y los aspectos pertinentes de la misma y sólo más tarde le provee a su interlocutor información que lo oriente sobre detalles adicionales<sup>9</sup>.

Por otra parte, el uso del *antepresente* mostró diferencias, más que por edades, entre el tipo de narraciones producidas. Así, fue mucho más frecuente en las narraciones personales que en los relatos en donde el niño debía completar la narración introducida por el adulto. Lo anterior se debe a que el tiempo *antepresente* tiene la función de establecer una relación temporal entre el pasado y el presente, relación que se hace más necesaria en las narraciones obtenidas en un contexto conversacional (narraciones personales) que en



aquéllas donde el niño relata fuera de la conversación. Todo ello implica que desde los seis años el niño se percata de que la situación comunicativa en la que se encuentra el narrador repercute directamente en la selección del tiempo verbal<sup>10</sup>.

En lo que se refiere al uso que le dan los niños al antepresente, los datos mostraron que en la mayoría de los casos es empleado en comentarios al inicio o final de la narración, como muestran los siguientes ejemplos:

- |   |               |
|---|---------------|
| a la que <i>han asaltado</i> es a mi tía      | (Edgar, 6)    |
| me <i>han robado</i>                          | (Leonora, 9)  |
| a mí sí me <i>han asaltado</i> con mi hermano | (Jessica, 12) |
| mi papá nos <i>ha llevado</i> a la selva      | (Diana, 12)   |

En estos casos el antepresente cumple con la función de relacionar los eventos sucedidos en la narración con el momento en que se narra.

Por último, se observó en todos los niños el uso del antepresente para orientar al oyente sobre eventos, personajes o estados relevantes a la trama:

- |   |               |
|---|---------------|
| a él nunca lo <i>han llevado</i> a la cárcel      | (Abril, 6)    |
| la maestra le <i>ha hablado</i> a mi mamá         | (Dulce, 9)    |
| desde chiquito siempre <i>he estado</i> con ellos | (Juskani, 12) |

## Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten confirmar la presencia de un desarrollo lingüístico durante los años escolares. Se observa que, si bien desde los seis años los niños son capaces de orientar a su interlocutor con respecto a los eventos pertenecientes a la trama y los que la enmarcan, así como de elegir el tiempo verbal en la narración de acuerdo con la situación comunicativa en la que se encuentran, aún tienen muchas habilidades por desarrollar.

Entre los conocimientos que se desarrollan durante los años escolares está la capacidad del niño para emplear el tiempo verbal con el fin de orientar cada vez más a su interlocutor sobre los eventos que son parte de la narración (el ‘entonces’) y los que pertenecen a la conversación (el ‘ahora’). Mientras que el niño de seis años tiende a centrarse exclusivamente en el relato de la trama, el niño mayor proporciona información que enmarca a la misma y hace explícita la relación entre los eventos narrados y el momento en el que se narra. Esto implica que el niño mayor es capaz de tomar en cuenta tanto el conocimiento que comparte con el interlocutor (conocimiento compartido) como las expectativas del mismo ante el relato (perspectiva compartida), aspectos esenciales del manejo de un lenguaje contextualizador en el discurso.

Por otra parte, el uso de los tiempos verbales en los niños de las tres edades apunta hacia el desarrollo de otra habilidad discursiva: la capacidad para producir narraciones con una estructura jerárquica interna. Así, sólo en las narraciones de los niños mayores se hace evidente un uso de los tiempos

verbales centrado en la organización jerárquica de la narración. Tanto el entrecruzado de tiempos verbales como el uso más flexible los mismos en los relatos de los niños de nueve y doce años pone en evidencia que se percatan de que la narración posee estructuras y que no sólo está formada por una secuenciación lineal de los eventos. Todo ello implica que el niño mayor es capaz de ver la narración como un texto completo, desde un nivel global, en tanto que el niño menor tiende a hacer una mera enumeración de eventos (nivel local). Lo anterior concuerda con trabajos previos en los que se documenta que en los años escolares el niño desarrolla la capacidad para ir de la oración al discurso (Bowerman, 1982; Karmiloff-Smith, 1986) o de un nivel local a uno global (Hess Zimmermann, 2002; Bamberg, 1986, 1987, 1994; Bamberg y Marchman, 1990).

Además, el análisis de los tiempos verbales también pone de manifiesto que en la elaboración del discurso intervienen factores de índole cognoscitiva. De esta manera, se observó que los tiempos verbales que involucran una mayor complejidad cognoscitiva (futuro, antepretérito, antepresente y, sobre todo, el pospretérito) son en general menos empleados o se adquieren más tardíamente en el discurso narrativo.

La conclusión final a la que nos lleva este trabajo es que, si bien los niños a los seis años ya utilizan casi todos los tiempos verbales de su lengua, todavía no dominan por completo sus usos y funciones en el discurso. Para ello deberán pasar muchos años en los que se dé una reorganización de los conocimientos previos de su lengua, así como una acumulación de capacidades lingüísticas cada vez más complejas.

## NOTAS

1. Aunque no hay una definición precisa de etapa tardía, hay un acuerdo más o menos tácito entre los psicolingüistas [...] de fijarla entre los seis y los doce años, edades polares en las que, en la mayoría de las sociedades occidentales, se inicia y finaliza la educación primaria” (Barriga Villanueva, 2002: 36-37).
2. Dos panoramas muy completos sobre el desarrollo lingüístico en los años escolares se encuentran en Hoff-Ginsberg (1997) y Nippold (1998). A su vez, el libro de Barriga Villanueva (2002) analiza de manera profunda el desarrollo lingüístico tardío en niños mexicanos.
3. He optado por emplear el término ‘lenguaje contextualizador’ en lugar de ‘lenguaje descontextualizado’ (término que se ha generalizado en la literatura sobre lenguaje infantil), dado que el prefijo *des-* puede llevar a la falsa interpretación de que se trata de un lenguaje carente de contexto, cuando significa justamente lo contrario.
4. No pierdo de vista que la atribución de la flexión verbal del perfectivo para la trama e imperfectivo para la información adicional es una simplificación, puesto que la construcción del entramado discursivo depende de un sistema mucho más complejo de tiempo, aspecto y modalidad (TAM), como bien señala Givón (1984).

5. Rojo y Veiga (1999) reconocen la existencia de los siguientes tiempos del indicativo en el español: presente (*canto*), pretérito (*canté*), futuro (*cantaré*), copretérito (*cantaba*), pospretérito (*cantaría*), antepresente (*be cantado*), antepretérito (*había cantado*), antefuturo (*habré cantado*) y antepospretérito (*habría cantado*).
6. El corpus completo puede ser consultado en la base de datos del CHILDES para el español en la dirección <http://childes.psy.cmu.edu>.
7. Para mayor detalle sobre el método para la obtención de las narraciones y los criterios empleados durante la transcripción véase Hess Zimmermann (2002).
8. Al respecto véase Serra y otros (2000).
9. En un estudio anterior (Hess Zimmermann, 2002) se observó que los niños mayores, a diferencia de los menores, tienden a complementar la trama con detalles más precisos que describen la escena, los personajes y los sentimientos. Lo anterior le da a las narraciones de los niños grandes una mayor claridad y pertinencia.
10. De hecho, Bamberg (1987) encuentra que ya desde los tres años y medio los niños eligen el tiempo verbal de acuerdo con la situación conversacional en la que aparecen sus narraciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKSU-KOC, A. & VON STUTTERHEIM, C. (1994). Temporal relations in narrative: simultaneity. En R. Berman y D. Slobin (Eds.). *Relating Events in Narrative* (393-455). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- BAMBERG, M. (1994). Actions, events, scenes, plots and the drama: language and the constitution of part-whole relationships. *Language Sciences*, 16 (1), 39-79.
- BAMBERG, M. (1987). *The Acquisition of Narratives: Learning to Use Language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- BAMBERG, M. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics*, 24, 277-84.
- BAMBERG, M. & REILLY, J. (1996). Emotion, narrative and affect: how children discover the relationship between what to say and how to say it. En D. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis y J. Guo (Eds.) *Social Interaction, Social Context and Language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp* (329-341). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- BAMBERG, M. & DAMRAD-FRYE, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, 689-710.
- BAMBERG, M. & MARCHMAN, V. (1990). What holds a narrative together? The linguistic encoding of episode boundaries. *Papers in Pragmatics*, 4 (1-2), 58-121.
- BARRIGA VILLANUEVA, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*. México: El Colegio de México.
- BERMAN, R. (1997) Narrative theory and narrative development: the Labovian impact. *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1-4), 235-44.
- BOCAZ, A. (1989a). Desarrollo de la referencia temporal adverbial. *Lenguas Modernas*, 16, 23-40.
- BOCAZ, A. (1989b). Los marcadores de expresión de la simultaneidad en el desarrollo de

- estructuras sintácticas y textuales complejas. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 27, 5-22.
- BONNOTTE, I. & FAYOL, M. (1997). Cognitive representations of predicates and the use of past tenses in French: a developmental approach. *First Language*, 17, 75-101.
- BOWERMAN, M. (1982). Reorganizational processes in lexical and syntactic development. En E. Wanner y L. Gleitman (Eds.), *Language Acquisition: The State of the Art* (319-343). Cambridge: Cambridge University Press.
- DE MIGUEL, E. (1999). El aspecto léxico. En I. Bosque y V. Demonte (Comps.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, [Vol. 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales] (2977-3060). Madrid: Espasa Calpe.
- ELY, R. (1997). Language and literacy in the school years. En J. Berko Gleason (Ed.), *The Development of Language* (398-439). Boston: Allyn and Bacon.
- FAYOL, M., HICKMANN, M., BONNOTTE, I. & GOMBERT, J. (1993). The effects of narrative context on French verbal inflections: a developmental perspective. *Journal of Psycholinguistic Research*, 22 (4), 453-78.
- FRENCH, L. A. (1986). The language of events. En K. Nelson (Ed.). *Event Knowledge: Structure and Function in Development* (119-136). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- GIVÓN, T. (1984). *Syntax: A Functional-Typological Introduction*, [vol. I]. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- HESS ZIMMERMANN, K. (2002). El desarrollo de la capacidad para enmarcar los eventos de una narración. *Iztapalapa*, 53, 116-31.
- HICKMANN, M. (1997). Information status and grounding in children's narratives: a crosslinguistic perspective. En J. Costermans, Jean y M. Fayol (Eds.). *Processing Interclausal Relationships: Studies in the Production and Comprehension of Text* (221-243). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- HICKMANN, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space and time. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.). *The Handbook of Child Language* (194-218). Cambridge MA: Basil Blackwell.
- HOFF-GINSBERG, E. (1997). *Language Development*. Pacific Grove CA: Brooks/ Cole.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. En P. Fletcher y M. Garman (Eds.). *Language Acquisition: Studies in First Language Development* (307-323). Cambridge: Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. En W. Deutsch (Ed.). *The Child's Construction of Language* (121-147). Londres-Nueva York: Academic Press.
- KERNAN, K. T. (1977). Semantic and expressive elaboration in children's narratives. En S. Ervin-Tripp y C. Mitchell-Kernan (Eds.). *Child Discourse* (91-102). Nueva York: Academic Press.
- MACWHINNEY, B. (1991). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- MCCABE, A. (1997). Developmental and cross-cultural aspects of children's narration. En M. Bamberg (Ed.). *Narrative Development: Six Approaches* (137-174). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- MILLER, P. & SPERRY, L. (1988). Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15, 293-315.

- MOORE, M. y JOHNSTON, J. (1993). Expressions of past time by normal and language-impaired children. *Applied Psycholinguistics*, 14, 515-34.
- NELSON, K. (1996) *Language in Cognitive Development: Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NINIO, A. & SNOW, C.E. (1996). *Pragmatic Development*. Boulder CO: Westview.
- NIPPOLD, M. (1998) *Later Language Development: The School-Age and Adolescent Years*. Austin TX: Pro-Ed.
- OCHS, E. & CAPPS, L. (1996). Narrating the self. *Annual Review of Anthropology*, 25, 19-43.
- PETERSON, C. & McCABE, A. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. En A. McCabe y C. Peterson (Eds.). *Developing Narrative Structure* (29-53). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- PETERSON, C. & McCABE, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. Nueva York - Londres: Plenum Press.
- REILLY, J. S. (1992). How to tell a good story: the intersection of language and affect in children's narratives. *Journal of Narrative and Life History*, 2 (4), 355-77.
- ROJO, G. & VEIGA, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. En I. Bosque y V. Demonte (Comps.). *Gramática descriptiva de la lengua española* [Vol. 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales] (2867-2934). Madrid: Espasa Calpe.
- ROMAINE, S. (1984). *The Language of Children and Adolescents*. Nueva York: Basil Blackwell.
- SEBASTIÁN, E. & D. I. SLOBIN (1994). Development of linguistic forms: Spanish. En R. A. Berman & D. I. Slobin (Eds.). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study* (239-284). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- SERRA, M., SERRAT, E., SOLÉ, R., BEL, A. & APARICI, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- SILVA, M. N. (1991). Simultaneity in children's narratives: the case of *when*, *while* and *as*. *Journal of Child Language*, 18, 641-62.
- WEBER, U. (1989). Zur Entwicklung von Diskursfähigkeit in der späteren Kindheit. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 17 (1), 1-21.
- WESTBY, C. E. (1998). Communicative refinement in school age and adolescence. En W. O. Haynes y B. B. Shulman (Eds.). *Communication Development: Foundations, Processes and Clinical Applications* (311-360). Baltimore: Williams and Wilkins.

KARINA HESS ZIMMERMANN es doctora en Lingüística por El Colegio de México. Sus investigaciones han girado en torno al desarrollo lingüístico del niño, especialmente durante los años escolares (etapas tardías). Ha impartido diversos cursos sobre psicolingüística, desarrollo del lenguaje y valoración infantil en diversas instituciones en México. Actualmente es profesora en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Correo electrónico: khess@prodigy.net.mex