



Universidad
del Atlántico

CÓDIGO: FOR-DO-109

VERSIÓN: 0

FECHA: 03/06/2020

**AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA
REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL
TEXTO COMPLETO**

Puerto Colombia, 8 de octubre de 2020

Señores

DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECAS

Universidad del Atlántico

Puerto Colombia

Asunto: Autorización Trabajo de Grado

Cordial saludo,

Yo, **ZURISADAI GALVÁN REYES**, identificada con **C.C. No. 1.042.445.735** de **SOLEDAD**, autora del trabajo de grado titulado **DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA-NARRATIVA INFANTIL A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DE INTENSIFICACIÓN PRESENTES EN LA COMPLICACIÓN DE RELATOS DE ACCIDENTES** presentado y aprobado en el año **2020** como requisito para optar al título Profesional de **MAGISTER EN LINGÜÍSTICA**; autorizo al Departamento de Bibliotecas de la Universidad del Atlántico para que, con fines académicos, la producción académica, literaria, intelectual de la Universidad del Atlántico sea divulgada a nivel nacional e internacional a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios del Departamento de Bibliotecas de la Universidad del Atlántico pueden consultar el contenido de este trabajo de grado en la página Web institucional, en el Repositorio Digital y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad del Atlántico.
- Permitir consulta, reproducción y citación a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato CD-ROM o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

Esto de conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Atentamente,

Firma

ZURISADAI GALVÁN REYES

C.C. No. 1.042.445.735 de SOLEDAD



Universidad
del Atlántico

CÓDIGO: FOR-DO-110

VERSIÓN: 01

FECHA: 02/DIC/2020

DECLARACIÓN DE AUSENCIA DE PLAGIO EN TRABAJO ACADÉMICO PARA GRADO

Este documento debe ser diligenciado de manera clara y completa, sin tachaduras o enmendaduras y las firmas consignadas deben corresponder al (los) autor (es) identificado en el mismo.

Puerto Colombia, **8 de octubre de 2020**

Una vez obtenido el visto bueno del director del trabajo y los evaluadores, presento al **Departamento de Bibliotecas** el resultado académico de mi formación profesional o posgradual. Asimismo, declaro y entiendo lo siguiente:

- El trabajo académico es original y se realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, en consecuencia, la obra es de mi exclusiva autoría y detento la titularidad sobre la misma.
- Asumo total responsabilidad por el contenido del trabajo académico.
- Eximo a la Universidad del Atlántico, quien actúa como un tercero de buena fe, contra cualquier daño o perjuicio originado en la reclamación de los derechos de este documento, por parte de terceros.
- Las fuentes citadas han sido debidamente referenciadas en el mismo.
- El (los) autor (es) declara (n) que conoce (n) lo consignado en el trabajo académico debido a que contribuyeron en su elaboración y aprobaron esta versión adjunta.

Título del trabajo académico:	DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA-NARRATIVA INFANTIL A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DE INTENSIFICACIÓN PRESENTES ENLA COMPLICACIÓN DE RELATOS DE ACCIDENTES
Programa académico:	MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA

Firma de Autor 1:							
Nombres y Apellidos:	ZURISADAI GALVÁN REYES						
Documento de Identificación:	CC	X	CE	PA	Número:	1.042.445.735	
Nacionalidad:	COLOMBIANA			Lugar de residencia:			
Dirección de residencia:							
Teléfono:				Celular:	3003351171		

FORMULARIO DESCRIPTIVO DEL TRABAJO DE GRADO

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO DE GRADO	DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA-NARRATIVA INFANTIL A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DE INTENSIFICACIÓN PRESENTES EN LA COMPLICACIÓN DE RELATOS DE ACCIDENTES
AUTOR(A) (ES)	ZURISADAI GALVÁN REYES
DIRECTOR (A)	YAMILETH MARÍA BETANCOURT CÓRDOBA
CO-DIRECTOR (A)	NA
JURADOS	BEATRIZ LEÓN DE LEÓN LILIANA GARCÍA MORALES
TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE	MAGISTER EN LINGÜÍSTICA
PROGRAMA	MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA
PREGRADO / POSTGRADO	POSTGRADO
FACULTAD	CIENCIAS HUMANAS
SEDE INSTITUCIONAL	NORTE
AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO	2020
NÚMERO DE PÁGINAS	142
TIPO DE ILUSTRACIONES	Tablas y gráficos
MATERIAL ANEXO (VÍDEO, AUDIO, MULTIMEDIA O PRODUCCIÓN ELECTRÓNICA)	NA
PREMIO O RECONOCIMIENTO	APOYO ECONÓMICO RECIBIDO DE “PRIMERA CONVOCATORIA INTERNA QUE OTORGA APOYO ECONÓMICO PARA EL DESARROLLO DE TRABAJOS DE GRADO EN INVESTIGACIÓN FORMATIVA– NIVEL PREGRADO Y POSTGRADO” TESIS MERITORIA



**DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA-NARRATIVA INFANTIL A
TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DE INTENSIFICACIÓN PRESENTES EN LA
COMPLICACIÓN DE RELATOS DE ACCIDENTES**



ZURISADAI GALVÁN REYES

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TITULO DE MAGISTER EN LINGÜÍSTICA

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

PUERTO COLOMBIA

2020



**DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA-NARRATIVA INFANTIL A
TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DE INTENSIFICACIÓN PRESENTES EN LA
COMPLICACIÓN DE RELATOS DE ACCIDENTES**

ZURISADAI GALVÁN REYES

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TITULO DE MAGISTER EN LINGÜÍSTICA

YAMILETH MARÍA BETANCOURT CÓRDOBA

ASESORA

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

PUERTO COLOMBIA

2020

NOTA DE ACEPTACION

DIRECTOR(A)

JURADO(A)S

DEDICATORIA

A Jehová Dios y mi incondicional familia: María Eugenia Reyes Arias, mi madre;
Jorge David Galván Martínez, mi padre; María Esther Galván Reyes, mi hermana;
y Carlos Andrés Maussa Palomino, mi esposo, quienes siempre me brindaron
motivación y apoyo.

AGRADECIMIENTOS

Especial agradecimiento a mi asesora de tesis, la Dra. Yamileth Betancourt Córdoba, quien con sus oportunas asesorías contribuyó al fortalecimiento de mi proceso como investigadora para alcanzar este logro. Muchas gracias por su entereza, paciencia y buen ánimo. Su dedicación fue de gran valía y aprendizaje para mi ser personal y profesional. Gracias.

Agradezco también a Silvana Fuentes, Evelyn Jiménez, Julieth Cadena y Erika Rodríguez, compañeras de maestría que me han brindado siempre su respaldo y amistad. Gracias.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I.....	13
INTRODUCCIÓN.....	13
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
OBJETIVO GENERAL.....	19
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	19
CAPÍTULO II.....	21
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	21
CAPÍTULO III.....	37
MARCO TEÓRICO.....	37
3.3. LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN Y LOS RECURSOS DE GRADACIÓN: LA INTENSIFICACIÓN.....	52
3.3.1. LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN.....	52
Capítulo IV.....	62
MARCO METODOLÓGICO.....	62
4.1 TIPO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	62
4.2. POBLACIÓN, MUESTRA Y VARIABLES.....	62
4.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	64
4.6. FASES DE INVESTIGACIÓN.....	70
CAPÍTULO V.....	74
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	74
5.2. DISTRIBUCIÓN DE LAS CLÁUSULAS DE COMPLICACIÓN.....	79
5.2.1. COMPLICACIÓN DISTRIBUIDA Y CLÁUSULAS INTERCALADAS.....	90
5.3. LA INTENSIFICACIÓN EN LAS CLÁUSULAS DE COMPLICACIÓN.....	96

5.3.1. LOS NIVELES LINGUISTICOS DE LA INTENSIFICACIÓN EN LA COMPLICACIÓN NARRATIVA DE ACCIDENTES DE EXPERIENCIA PERSONAL INFANTIL	97
5.3.2. LOS RECURSOS DE INTENSIFICACIÓN EN LAS CLAÚSULAS DE COMPLICACIÓN.....	103
5.3.2.1. Recursos fonéticos	103
5.3.2.3. Recursos sintácticos.....	107
5.3.2.4. Recursos léxicos	112
5.3.2.3. Recursos semánticos	119
CONCLUSIONES	121
RECOMENDACIONES.....	125
ANEXO 1: MUESTRA DE NARRATIVAS DE ACCIDENTE DE EXPERIENCIA PERSONAL DEL CORPUS TRANSCRITAS EN EL FORMATO CHAT DEL PROGRAMA CHILDES.	135

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la muestra.....	63
Tabla 2. Aspectos metodológicos de la investigación.....	69
Tabla 3. Cláusulas de complicación por edad y sexo.....	75
Tabla 4. Prueba de significancia Mann Whitney por grupos de edades.....	77
Tabla 5. Uso del tipo de complicación por grupos etarios.....	88
Tabla 6. Tipo de intercalamiento de la complicación distribuida por edad.....	93
Tabla 7. Recursos de intensificación por niveles.....	98
Tabla 8. Medias de los recursos de intensificación por niveles y edades.....	100
Tabla 9. Niveles lingüísticos de la intensificación con significancia estadística según prueba <i>Kruskal Wallis</i>	100
Tabla 10. Prueba Mann Whitney sobre recursos de intensificación por niveles según edades.....	101
Tabla 11. Recursos lingüísticos de intensificación con significancia estadística según prueba <i>Kruskal Wallis</i>	102
Tabla 12. Resultados prueba Mann Whitney sobre recursos de intensificación por niveles entre grupos de edades.....	103
Tabla 13. Recursos fónicos de intensificación.....	104
Tabla 14. Recurso morfémico de intensificación por edad y sexo.....	107
Tabla 15. Recursos sintácticos de intensificación por edad y sexo.....	108
Tabla 16. Recursos léxicos de intensificación por edad y sexo.....	113
Tabla 17. Recursos semánticos de intensificación por edad y sexo.....	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Estructura narrativa propuesta por van Dijk.....	50
Figura 2. Categorías de análisis de la investigación.....	73
Figura 3. Cláusulas de complicación por edad.....	76
Figura 4. Promedio de la longitud de la complicación por edad.....	76
Figura 5. Complicación distribuida por edad.....	89
Figura 6. Tipo de intercalamiento en la complicación distribuida por edad.....	94
Figura 7. Ejemplo de distribución de una narrativa con complicación compuesta.....	95
Figura 8. Recursos de intensificación por niveles y grupos etarios.....	99
Figura 9. Recursos léxicos de intensificación por edad y sexo.....	112

RESUMEN

Esta investigación examina el desarrollo de la competencia comunicativa-narrativa infantil a partir del análisis de la distribución de la complicación y de los recursos de intensificación usados en esta parte de la narración para marcar el *high point* en relatos de accidentes de experiencia personal de niños en etapa escolar (5, 9, 11 años) y adultos de ambos sexos. Para ello, se emplea un corpus de 80 narrativas de niños y niñas de 5, 9 y 11 años y adultos jóvenes universitarios. El estudio se apoya, principalmente, en autores como Labov (1972), Peterson y McCabe (1983), Berman y Slobin (1994), Shiro (2007) y Barriga (2002), quienes plantean la complicación como parte fundamental de la estructura narrativa. Además, toma como referencia autores como Briz (1991) y Albeida (2005), quienes centran su interés en la intensificación como estrategia pragmática, a través de diversos recursos fonéticos, morfémicos, sintácticos, semánticos y léxicos, que emplea el discurso para intensificar. Así mismo se complementa con autores de la Teoría de la valoración, específicamente, aquellos que trabajan el subsistema de gradación: fuerza (White, 2000).

El método análisis es mixto, cualitativo y cuantitativo. Es así como se ayudó de pruebas no paramétricas y estadística descriptiva que posibilitó determinar las diferencias significativas entre los grupos del estudio. A partir de la interpretación de datos se concluye que, con la edad, los niños producen complicaciones de relatos orales más elaborados, es decir, dan lugar a complicaciones distribuidas a lo largo de la estructura narrativa y con intercalamiento compuesto, construcciones de complicación con intervención de otro tipo de cláusulas narrativas. Esto es interesante porque devela el grado de complejidad narrativa que emplean los niños como parte del desarrollo de la competencia comunicativa. En cuanto a los recursos de intensificación, se concluye que los atribuidos al nivel léxico son los que operan de manera significativa para lograr el punto cúlmine de la historia y, así, evitar lo que Labov (1972) denomina el posible *so what?* El empleo de estos recursos permite mantener la tensión, reforzar la imagen

discursiva y dotar a la narrativa de *reportabilidad, credibilidad, vividez e involucramiento* (Betancourt, 2011 y Betancourt y Montes, 2013) a través del manejo discursivo que los participantes emplean al proponer la complicación de su accidente.

PALABRAS CLAVE: competencia comunicativa-narrativa, accidentes de experiencia personal, estructura narrativa, complicación, recursos de intensificación, desarrollo socio-pragmático.

ABSTRACT

This research examines the development of children's communicative-narrative competence from the analysis of the distribution of complication and intensification devices used to stress on the high point of personal experiences on accidents told by school-age children and male and female adults. A sample of 80 narratives of 5, 9 and 11-years-old children and young adults was analyzed. The current research is mainly based on the studies carried by Labov (1972), Peterson and McCabe (1983), Berman and Slobin (1994), Shiro (2007) and Barriga (2002), who conceive complication as a major part of the narrative structure. Likewise, there were taken into consideration Briz (1991) and Albeida's (2005) contributions that focus on intensification as a pragmatic strategy through a wide variety of phonetic, morphemic, syntactic, semantic and lexical resources used to intensify. The theoretical sustenance is also based on the *Appraisal Theory of Language*, specially, on Force as a Graduation subsystem (White, 2000).

The data were analyzed from a mixed approach. Thus, non-parametric tests and descriptive statistics were applied to determine significant differences among the age groups. The results show that as children grow they come up with more elaborate complications in oral-storytelling, that is, complications are distributed throughout the narrative structure with compound interleaving and include other types of narrative clauses. This exposes the level of complexity that children require in the development process of their communicative competence. Regarding intensification devices, it is observed that those related to the lexical level are significantly useful to reach the high point of the story and to avoid the "so what?" (Labov, 1972). The usage of these strategies keeps tension by reinforcing the discursive image and endowing narratives with tellability, credibility, liveliness and engagement (Betancourt, 2011 and Betancourt and Montes, 2013) through the discursive management that participants employ when proposing the complication of their personal experience.

KEY WORDS: communicative-narrative competence, personal experience on accidents, narrative structure, complication, intensification devices, socio-pragmatic development.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La narración es una herramienta muy valiosa para los procesos de socialización de un infante (Bruner, 1991; Shiro, 2007; Hess, 2013; Montes & Betancourt, 2013) por ser una de las primeras formas o modalidades discursivas que desarrolla (Halliday, 1982; van Dijk, 2000). La anterior afirmación no indica que sea una actividad sencilla. En comparación con la conversación, tipo de discurso con un contexto extralingüístico que aporta claves para la comprensión, la narrativa hace uso de un contexto intralingüístico que hace necesario la representación de elementos previamente vinculados, a partir de referentes anafóricos, por ejemplo. Así que narrar es más complejo que conversar (Karmiloff, 2005; Paves, Coloma & Maggiolo, 2008), en el sentido que cuando se narra en un medio de interacción social se está construyendo una historia con dos estructuras que deben mantener una íntima relación: una interna y otra general. La estructura interna corresponde al plano interoracional, es decir, la secuencia de oraciones, mientras que la general vincula al plano del tema. Estas dos estructuras, desde el texto narrativo, se desarrollan en una superestructura (inicio, complicación y resolución), por lo que el narrador plantea la historia a través de una complicación o nudo hasta un desenlace. Y es justo en el desarrollo del relato en punto donde se activa la capacidad de referenciar, seleccionar sucesos importantes, organizar un discurso, subjetivizar el relato, atender las necesidades de la audiencia, focalizar el tópico, entre otras habilidades cognitivas.

El anterior entramado de habilidades conlleva un objetivo común: comunicar de manera inteligible acontecimientos, pensamientos y sentimientos, al tiempo que la producción

cumple con los requerimientos temporales y causales (Karmiloff, 2005). O desde la conceptualización de Lavob (1972), el propósito es recapitular un hecho pasado a partir de una secuencia de eventos. De este modo, se observa que el texto narrativo se caracteriza por poseer una estructura general universal en la que intervienen todos los elementos de la historia, a partir de partes identificables y jerarquizadas. Las partes con

mayor poder referencial son el escenario (tiempo y espacio) y un episodio (secuencia de acontecimientos). En palabras de Karmiloff (2003), la narrativa nace con un suceso iniciador y finaliza en una conclusión. Quiere decir que el discurso narrativo se caracteriza por ser flexible en cuanto a la forma en que comunica sus acontecimientos, pero restringida en cuanto a su estructura, ya que lo valorizado conceptualmente debe cumplir con ciertas partes inamovibles con el fin de mantener el interés del auditorio y avivar la interacción social, como es el caso de la complicación. De hecho, la complicación se constituye como parte infaltable en una narrativa. Ejemplo de ello se presenta en la superestructura de las narrativas de accidentes personales. Betancourt (2012) concluyó que las narraciones de accidentes, por ejemplo, presentan un orden natural de las acciones que es interrumpido con un suceso tenso e inesperado que provoca el accidente.

La superestructura planteada por Betancourt (2012) concuerda con la laboviana referida a las cláusulas narrativas de un relato de experiencia personal. Labov (1972) afirma que una narrativa de accidentes puede existir solo con cláusulas de complicación; mientras que las cláusulas de resumen o de cierre (coda) son opcionales. La presente investigación, se centra en el análisis de las cláusulas que formulan la complicación del relato. De ahí que este trabajo de corte descriptivo-analítico busca describir y analizar la distribución de las cláusulas de complicación en narrativas de experiencia personal de niños de diferentes edades (5, 9 y 11 años) y las compara con las producciones narrativas de jóvenes universitarios. Asimismo, se examinan los recursos de intensificación que marcan la fuerza de las acciones y lograr, así, el high point de la narración.

El estudio se organiza en cinco capítulos. El primero introduce la investigación, el planteamiento del problema, las preguntas que suscita, la justificación y los objetivos, general y específicos. El segundo capítulo examina el estado de la cuestión en el que se circunscribe el tema que atañe a este estudio, tanto a nivel local como internacional. El tercer capítulo discute el marco teórico en el que se fundamenta esta investigación. El cuarto capítulo considera los lineamientos metodológicos que orientan el trabajo. Finalmente, el quinto capítulo analiza y discute los datos, a partir de los objetivos

planteados y a la luz de las investigaciones que se centran en el desarrollo de la competencia comunicativa-narrativa y los recursos de intensificación que funcionan para la construcción del clímax de los relatos de accidentes. Finalmente, el último capítulo presenta las conclusiones del trabajo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972) se reconocen como los pioneros en estudios sobre la competencia comunicativa-narrativa infantil. Los planteamientos de estos estudiosos suscitaron el desarrollo de otros estudios como los realizados en el área de adquisición y desarrollo del lenguaje desde el idioma inglés con los aportes de Peterson y MacCabe (1983) sobre los tipos de patrones narrativos. Otros investigadores que también han estudiado esta forma discursiva son: Bamberg (1987;1994; 1996; 1997), quien describe y analiza los mecanismos de cohesión en narraciones, así como otros temas relacionados con la competencia narrativa, por ejemplo la toma de postura; Bamberg y Damrad-Frye (1991), con la clasificación semántica de recursos evaluativos; Bruner (1992) con su aporte sobre la manifestación del “yo” en la narrativa y su dimensión social; Berman y Slobin (1994), caracterizados por sus estudios translingüísticos sobre la estructura narrativa de niños, jóvenes y adultos a partir del método de elicitación de narrativas, a través de un libro de imágenes (libro de ranas), así como sus contribuciones sobre los tipos de cláusulas presentes en cada parte narrativa; Bamberg, M. y Reilly (1996) con su estudio sobre la función emotiva de los eventos relatados; Aksu-Koc (1996; 2005) con el rol del contexto y los marcos de mente en relación con las narrativas; Berman (2001), quien propone el trasfondo narrativo conformado principalmente por el contexto y los personajes como ejes fundamentales de la narración, más allá de la sucesión de eventos; y Hickman (1993; 2004), quien presenta un análisis sobre el habla reportada como un proceso evolutivo de la narración infantil y juvenil.

Por su parte, un recorrido por los estudios en español relacionados con el tópico “narrativas” en la población infantil indica que el interés se ha centrado en analizar el

desarrollo de la competencia narrativa desde una perspectiva dominante un poco más discursiva, estructural y/o gramatical. Desde el discurso se estudian las habilidades para la producción de narrativas orales (Martínez, 1997; Del Valle, Brenca & Guaita, 2009; Iandolo, 2011; Plana, Borzone & Benítez, 2012; Zamacona, 2014) y escritas (Salvador, 2000). En esta perspectiva discursiva también pueden mencionarse los estudios sobre referencia a participantes (González, 2000), referencia personal (Aravena, 2011), uso de anáforas (Aguilar, 2003; 2014) y el lenguaje evaluativo (Romero & Gómez, 2013; Betancourt & Montes, 2013; Stein, 2015; Alam & Rosemberg, 2016). En relación con los estudios estructurales se hallan aquellos enfocados en la estructura narrativa en población sorda (Otálora & Crespo, 2016; Rivera, 2016), en la enseñanza de lenguas extranjeras (Granda, 2009), en población con condiciones cognitivas especiales (Rodríguez, 2016; Crespo & Figueroa, 2016), en estructura escrita (Vásquez, 2000; Letzkus & Rojas, 2016) y aquellos sobre la estructura narrativa y su correspondencia con los gestos (Suárez, 2007; Mancilla & Puentes, 2015).

En cuanto a los estudios de corte más gramatical o centrados en partículas específicas del sistema lingüístico, se encuentran las construcciones atributivas (Alarcón, 2004), el uso del perfecto (Jara, 2013), recursos gramaticales (Galaz, 2015), el presente histórico (Guerrero, 2017), la complejidad sintáctica (Delicia, 2011; Ow & Alvarado, 2013), entre otros. Todas estas investigaciones dan cuenta de los diversos recursos lingüísticos que evidencian el desarrollo de la competencia comunicativa-narrativa de un sujeto al momento de referir una historia. Esta competencia no solo es lingüística, si no socio-pragmática, puesto que implica una adecuación del discurso en un contexto de situación (Halliday, 1982).

Si bien muchos de los trabajos mencionados anteriormente retoman la propuesta laboviana para analizar estructuralmente las narraciones de experiencia personal, no se centran en un análisis detallado de los tipos de cláusulas, a excepción de las cláusulas evaluativas (Shiro, 2004; Hess, 2013; Betancourt & Montes, 2013), por ello, en esta investigación. Sobre este aspecto, los estudios existentes hacen énfasis principalmente en las cláusulas de evaluación. Sin embargo, cuando se revisan las otras cláusulas que son fundamentales en la construcción narrativa, no hay bibliografía

existente sobre éstas. En este sentido, los estudios indican que las cláusulas de evaluación se presentan de manera transversal a lo largo de la composición narrativa (Barriga, 1992; Romero & Gómez, 2013; Shiro, 2007; Betancourt, 2013; Galván & Mendivelso, 2015). Sin embargo, una cláusula como la complicación, fundamental en una narrativa al presentar el evento específico que se quiere contar, específicamente, en narrativas de experiencia personal, de accidentes, no ha sido estudiada en su composición ni distribución narrativa.

En torno a la complicación se han hecho análisis generales, entre los que se destacan está el realizado por Peterson y McCabe (1983) y Barriga (1992). Estos autores afirman que, por lo general, los niños y niñas de menor edad (5 años) concluyen sus narraciones en la acción climática o *high point*, diferente a los narradores preferentemente en edad preadolescente, población que presenta distintos patrones, en especial un patrón de corte clásico en el que se clarifica una situación inicial contextualizada, un problema y una resolución. Asimismo, destaca el aporte de Barriga (1992), quien precisa la complicación como una parte de la narrativa con presencia en las producciones de cualquier edad y como la parte con inmediata presencia los relatos de niños de 5 años.

Más allá de las generalidades precisadas, se desconoce cómo la cláusula de complicación podría marcar el desarrollo de la competencia comunicativa narrativa y si las variables sociales de edad y sexo influyen en la elaboración de este tipo de cláusulas, la distribución en el marco de la narración y su función para alcanzar los propósitos del relato. El estudio más cercano sobre la estructura narrativa que aborda la cláusula de complicación desde su composición fue desarrollado por Galván, Mendivelso y Betancourt (2015). En este estudio se proponen tres niveles internos que conforman la sección de complicación, cada uno con intenciones comunicativas específicas. Los niveles propuestos por las autoras son: preclímax, clímax, postclímax y consecuencia. De modo que, interesa profundizar en el comportamiento de la cláusula de complicación a nivel formal y funcional a partir de su análisis en el entramado narrativo y los diversos recursos de intensificación que emplea. Asimismo,

se ha afirmado que las narrativas de niños con mayor competencia comunicativa presentan varios puntos climáticos a lo largo de su narrativa (Betancourt, 2013).

Por lo anterior, en este estudio se examina la estructura de la cláusula de complicación, los recursos de intensificación que la constituyen, los cambios que se presentan con la edad, su distribución y la función que cumple en el marco narrativo. Dar respuesta a estos objetivos permite seguir ahondando en el desarrollo de la competencia narrativa infantil a través del estudio de la sección del clímax, constituido por cláusulas esenciales a la hora de narrar una experiencia personal (Labov, 1972).

Las pesquisas bibliográficas justifican el desarrollo de este trabajo; la mayoría de los estudios en el área del conocimiento de desarrollo del lenguaje son de origen internacional, incluso enfocados en otras lenguas diferentes al español. En Colombia son escasos este tipo de estudios. Desde el ámbito local, son aún más escasos; hasta el momento la revisión de la literatura realizada permite contemplar dos trabajos, el de Betancourt (2012) como la pionera en este contexto, y el de Galván, Mendivelso y Betancourt (2015). La primera investigación se centra en el componente subjetivo-evaluativo de la competencia narrativa infantil, mientras que el segundo enfatiza en la estructura narrativa desde un enfoque psicosociolingüístico.

Las pocas investigaciones sobre el desarrollo narrativo infantil en el contexto colombiano y aún menos en el tratamiento de las cláusulas de complicación en este tipo de discurso, conllevan a elaborar un estudio descriptivo, analítico y comparativo entre el comportamiento de las cláusulas de este tipo en diferentes edades (5, 9, 11 años y adultos) y sexo desde la línea de adquisición y desarrollo del lenguaje. Esto permitirá enriquecer los referentes sobre el estudio la competencia comunicativa-narrativa, particularmente, desde la composición estructural y funcional de la narrativa. Para ello, se examinan relatos de accidentes de experiencia personal de niños y niñas barranquilleros de 5, 9 y 11 años, pertenecientes a instituciones educativas públicas (Corpus de habla infantil barranquillera) y narrativas de jóvenes universitarios de ambos sexos.

El estudio está guiado por los siguientes interrogantes:

¿Cómo se distribuye la complicación en el marco de narrativas de experiencia personal según cada grupo etario (5,9,11 años y adultos jóvenes entre 18 y 32 años) de ambos sexos?

¿Existen diferencias en la distribución presente en la complicación de narrativas de experiencia personal entre los grupos etarios estudiados y la variable sexo?

¿Cuáles recursos de intensificación presentan las cláusulas de complicación de accidentes de experiencia personal de niños de 5, 9, 11 años y adultos jóvenes que se hallan a lo largo del entramado narrativo?

¿Existen diferencias en los recursos de intensificación presentes en la complicación a lo largo del entramado de narrativas de experiencia personal entre los grupos etarios estudiados de ambos sexos?

Las preguntas anteriores conllevan a plantear los siguientes objetivos general y específicos:

OBJETIVO GENERAL

Examinar el desarrollo de la competencia narrativa infantil a través del análisis, formal y funcional de las cláusulas de la complicación, desde su composición estructural a partir de los recursos de intensificación y su característica distribucional en el entramado narrativo en narrativas de accidentes de experiencia personal de niños y niñas de 5, 9 y 11 años, comparadas con narrativas de adultos jóvenes (entre 18 y 32 años) de ambos sexos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Describir y comparar desde las perspectivas formal y funcional la distribución del clímax en el marco de la narración de niños y niñas de 5, 9 y 11 y estudiantes universitarios.

Identificar y comparar desde el enfoque formal y funcional los recursos de intensificación empleados en la complicación de las narrativas infantiles a analizar, teniendo en cuenta la variable edad y sexo.

Analizar la complicación a la luz de la competencia comunicativa-narrativa desde la perspectiva de adquisición y desarrollo del lenguaje.

CAPÍTULO II ESTADO DE LA CUESTIÓN

El desarrollo de la competencia narrativa en la edad escolar es el tópico central de la presente revisión bibliográfica. Es importante anotar que son pocos los trabajos llevados a cabo en el contexto nacional y local. Incluso, la mayoría de los trabajos no corresponden al análisis de narrativas en el idioma español. Por ello, en este apartado se discuten los aportes de algunos trabajos pertenecientes al ámbito internacional de habla hispana y dos de los pocos trabajos desarrollados en el ámbito local, barranquillero, puesto que, solo a partir del 2011, con la recopilación de un corpus de habla infantil barranquillera como insumo para la tesis de maestría de la Dra. Betancourt, inició el interés académico-investigativo por examinar este tópico en la comunidad de habla infantil de esta ciudad.

Uno de los primeros estudios que presenta un acercamiento al desarrollo de la competencia narrativa infantil con población hispana es el de Barriga (1992). El trabajo titulado *“De Cenicienta a Amor en silencio. Un estudio sobre narraciones infantiles”* compara algunos elementos lingüísticos en tres tipos de narrativas (un cuento tradicional, una historia personal y una telenovela) elicitadas por niños mexicanos de 6 y 12 años con el objetivo de buscar diferencias significativas en la construcción, contrastes que evidencien las dinámicas de desarrollo en los años escolares. El estudio se basa en los postulados de Hymes (1972) sobre la competencia narrativa. Para la recolección del corpus, la autora provocó situaciones dialógicas orientadas a la expresión de un tipo de narración. Los participantes son seis niños: tres de 6 años y tres de doce años, de estos, cuatro participantes corresponden al sexo femenino y dos al masculino. El análisis es de corte experimental cualitativo y se centró en valorar algunos elementos cohesivos como la anáfora, la catáfora, la deixis, los artículos indeterminados y determinados, el léxico y las secuencias temporales.

El análisis inicia con el cuento tradicional Cenicienta. Este tipo de tarea (volver a contar la historia) cuento demanda en el niño un ejercicio de memoria para lograr ceñirse a un entramado discursivo preestablecido. Seguidamente, se presenta el

análisis de la narrativa de experiencia personal sobre un terremoto ocurrido en México en el año 1985. Esta tarea es más flexible, pues el narrador estructura creativamente, con más libertad, el suceso que protagonista. Por último, la autora analiza la narración de la telenovela "Amor en silencio". Este tipo de narración es más compleja en la medida en que el niño tiene que reconstruir la trama de una historia visual por medio de un lenguaje oral. Aunque la organización narrativa sea más rígida, el niño reorganizará la historia con la complejidad de tener una sucesión de eventos simultáneos, entrelazados y superpuestos para mantener el interés del espectador.

A pesar de ser tres tipos de narrativas distintas, según Barriga (1992) todas procuran en la coherencia y cohesión narrativa, influyendo en gran medida el factor edad. En cuanto a los resultados del primer cuento, la autora infiere algunos puntos claves de diferenciación entre los elementos discursivos empleados por los niños y los preadolescentes. El primero es que ambas edades tienen la habilidad para organizar coherentemente el recuento de la trama y respetan las categorías estructurales del cuento, llevan una orientación paralela en la que presentan a todos los personajes y espacios de la acción y una complicación marcada con la huida de Cenicienta. El segundo es que existe una cohesión léxica en sus narraciones por el uso de palabras semánticamente relacionadas entre sí. En tercer lugar, la oposición entre lo no conocido y lo conocido ameniza en la narración de los dos niños con el uso de artículos determinados e indeterminados. Cuando presentan anáforas contribuyen a la cohesión del texto y a su coherencia.

Una diferencia que señala la autora entre las narraciones de ambas edades es el uso de deícticos; son usados por el participante de menor edad para llenar los huecos léxicos y enfatizar. Mientras que en el participante mayor se evidencia un léxico específico y menos recursos lingüísticos generalizadores. En ambas edades (6 y 12 años) la coherencia se refleja debido a la secuencia temporal y uso de distinto tiempo verbal. Además, se destaca el uso reiterativo del conector "entonces" y la conjunción "y". En términos de coherencia las diferencias no son muy significativas. La mayor diferencia entre las narraciones de ambas edades es la extensión; la niña de 6 años elabora una historia más larga. La autora explica que se debe al interés; la participante

fue quien escogió el cuento que deseaba contar y la temática está más a fin con sus intereses al presentarse mundos desconocidos. Este primer análisis permite concluir que las diferencias entre un niño de 6 y 12 años son mínimas al momento de narrar un cuento tradicional.

La segunda narración presenta los siguientes resultados cualitativos. Señala Barriga (1992) que la narración de experiencia personal provoca turnos de habla. El niño de 6 años es más conciso que el de 12 años: el niño menor reduce la narrativa a la acción climática; mientras que el más grande, 12 años, presenta una estructura más completa puesto que involucra más orientaciones, evaluaciones y resoluciones. Además, el niño menor usa deícticos y pronombres con valor anafórico para generar cohesión, por ejemplo "eso". A pesar de ello, presenta acciones y palabras inconexas que debilitan la cohesión. Por su parte, el niño de 12 años produce un texto más integrado y sobresale el uso de anáforas temporales alrededor de la misma trama, así como el uso del pronombre sujeto "yo", contrario a lo que en teoría se les concede a los niños menores al ser catalogados como egocéntricos.

La tercera tarea narrativa analizada por Barriga (1992) causó gran interés entre las únicas dos participantes femeninas, elemento que imprimió entusiasmo en sus narraciones. Señala la autora que, a pesar de ello, la estructura, coherencia y cohesión en la reconstrucción de la telenovela estuvo débil en ambas edades, aunque en la niña mayor es solo un poco más comprensible. La niña de 6 años inicia su intervención sin orientaciones, introduciendo inmediatamente las complicaciones. Asimismo, la narrativa presenta inconsistencia en el uso de anáforas, aspecto que crea ambigüedad en el relato de los eventos. Otro aspecto que destaca la investigadora es que en ocasiones la niña menor mezcla la trama de la historia con aspectos externos a ella, por ejemplo, información conocida a partir de entrevistas a los actores, lo que dificulta una exitosa contextualización, debido a que altera los elementos circunstanciales que motivan la existencia del relato.

En cuanto a la narrativa de la niña de 12 años, el estudio de Barriga precisa que estructura un mejor la secuencia narrativa, por medio de deícticos y anáforas en la orientación, pero en el resto de la narración presenta inconsistencias y, al igual que en

la producción la niña de 6 años es ambigua. Finalmente, la autora destaca que la mayor dificultad se presenta en el manejo temporal y la función poca integradora de los conectores.

A partir de la investigación realizada por Barriga (1992) han surgido otras en el contexto mexicano como la de Aguilar (2003), quien examina las construcciones anafóricas en su investigación “*Análisis de frecuencias de construcciones anafóricas en narraciones infantiles*”. En este estudio tomó como herramienta de análisis el programa CHILDES (Child Data Exchange System), al ser un instrumento de ayuda para transcripción y análisis de frecuencia de recursos lingüísticos. En su caso se usó para la identificación de frases nominales y pronominales, como construcciones anafóricas. La investigación se centró en la forma en que los niños de 6 y 12 años establecen la construcción de las anáforas como mecanismos de cohesión narrativa. La muestra participante constó de 20 niños de 6 y 12 años, que produjeron relatos orales a partir del libro *Frog, ¿Where are you?* de Mayer (1969), instrumento utilizado por un número amplio de investigadores para analizar el desarrollo narrativo con intereses interlingüísticos.

Así pues, los resultados señalaron que los niños menores (6 años) utilizaron una estrategia de cohesión narrativa de tipo nominal: determinante + nombre. De tal manera que, las anáforas construidas en esta edad reflejan un uso preferente de frases nominales como una forma de enfatizar en la ubicación de los actores principales del evento. Por el contrario, los niños de 12 años utilizaron una estrategia de cohesión narrativa de tipo anafórica. Las cadenas de anáforas están prestas a referenciar un modo más fluido en el discurso de los niños mayores, debido a las relaciones entre frases nominales y pronominales. Por tanto, señala el autor, los niños mayores están más cerca de un modo de referencialidad similar a las narraciones adultas, que los niños de 6 años. Con esto, Aguilar (2003) reafirmó la función de codificación, análisis e interpretación de datos infantiles con ayuda del programa CHILDES.

En este mismo contexto, México, sector destacado por sus aportes en los estudios de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje y, específicamente, en investigaciones que examinan el desarrollo de la competencia narrativa infantil, Reyes

(2003) efectuó un estudio denominado “Visión panorámica de los estudios sobre la narración”. En este trabajo, la autora describe en forma breve las investigaciones más sobresalientes que se han realizado sobre la narración no literaria, aquellas que son producto de la cotidianidad como parte del desarrollo de nuestra competencia comunicativa desde la infancia. Dicho rastreo reveló que la característica principal de las narrativas consiste en describir acontecimientos sucesivos.

Justo en esos acontecimientos sucesivos, especialmente de la orientación, tiene lugar la investigación de Szretter (2009), titulada “Narrativas orales: causalidad y temporalidad”. Para este trabajo, la autora planteó discutir algunas de las particularidades de las narrativas que proponen Labov y Waletzky (1972) en sus propuestas clásicas. Es así como trabaja en torno a un cuerpo de narrativas, cuyo tema es casos de inseguridad. Los datos se obtuvieron por medio de entrevistas semiestructuras con sujetos de estudio de diversos niveles socioeconómicos y edades produjeran narrativas de experiencia personal.

La investigadora se propuso extender el límite del postulado clásico de Labov y Waletzky (1972), quienes manifiestan que “una narrativa es una forma particular de relatar una experiencia personal, en la que el orden de las cláusulas respeta el orden temporal de los hechos relatados” (p. 1). Para la autora, la definición laboviana restringe el objeto de análisis, deja fuera de interpretación narrativas que impliquen relatos de experiencias ajenas o personales en los que la estructura temporal no sea decisiva ni coincidente con los hechos sucedidos. Del mismo modo, los teóricos en cuestión trazaron otro límite a la definición de narrativa, en el sentido de que se deberá tratar siempre de una experiencia extraordinaria en la biografía del hablante, excluyendo los relatos acerca de hechos habituales o rutinarios, como las historias de vida. De ahí que, Szretter (2009) amplíe la definición de Labov al proponer que una narrativa es un segmento de discurso con al menos una secuencia temporal entre sus cláusulas, en el que se vinculan el tiempo de los hechos narrados, el tiempo de la narrativa y el tiempo de la interacción particular en la que la narrativa sucede. Será en este espacio de contacto en el que el narrador desplegará su estrategia atendiendo a

los objetivos propios, sin perder de vista los objetivos del personaje de su historia ni los del sujeto hablante en tanto participante en un evento comunicativo particular (pág. 7).

Por eso, la investigadora propone pensar las narrativas como un espacio textual en el que se introducen tres tiempos distintos: 1. “el tiempo de los hechos narrados, 2. El tiempo de lo narrado (universo de la narrativa, implica temporales de las cláusulas dentro de ésta), 3. El tiempo de la interacción (evento comunicativo particular en el que se da la narrativa)” (Szretter, 2009, p.2).

Esta misma autora realizó otra investigación titulada “Las cláusulas en las narrativas orales de experiencias personales: una propuesta de clasificación”. En este estudio, semejante al anterior trabajo reseñado, Szretter (2010) parte de la problemática centrada en que algunos fenómenos vinculados con las cláusulas propuestas por Labov (1972) y su respectiva clasificación quedan sin explicar en el postulado clásico, como la libertad de la cláusula dentro de la narrativa y su intención comunicativa. Esto lo reafirma en el análisis del extenso y variado corpus de narrativas orales recogido a través de entrevistas semidirigidas, cuya temática fue los robos y asaltos.

Szretter (2010) en respuesta a las problemáticas encontradas en el postulado laboviano sobre la clasificación de diversos fenómenos manifestados en las narrativas y libertad de las cláusulas, propone la posibilidad de movimiento de las cláusulas en el interior de la narrativa debido a que no es viable, según la investigadora, dar cuenta de la función de todas las cláusulas sin tener presente el evento comunicativo en que la narrativa aparece en escena, además de los roles que asumen los entrevistados en el mismo evento como aspecto en particular. Asimismo, el analista al momento de clasificar las cláusulas como piezas dentro de las narrativas, olvida la dimensión comunicativa e interaccional de la misma, de manera que, para solventar esa problemática, Szretter (2010) presenta una clasificación que permita entender a la cláusula no sólo como un componente textual acabado, sino también como un espacio o instancia interaccional de la estrategia utilizada por el narrador y el hablante en su relación como interlocutores.

Desde este ángulo, la autora examina las cláusulas no como portadoras de una función en particular, es decir, narrativa, evaluativa, de orientación, etc., sino que las señala como un problema de funcionalidades. La estrategia del testigo/ narrador/ hablante es recíproca en los tres niveles y con objetivos y estrategias variadas que llegan a combinarse. Por último, cabe mencionar que, el análisis de la investigación reseñada se centró en las cláusulas de orientaciones de las narrativas, aspecto que permitió evidenciar algunas dificultades en el estudio de las narrativas. Las cláusulas de orientaciones, en este caso, sirvieron como muestra del punto problematizador, sin embargo, la investigadora expuso que no siempre los inconvenientes de limitación de funciones de las cláusulas y su libertad en la narrativa e circunscriben esencialmente a las cláusulas de orientación.

Otro aporte investigativo desde el contexto mexicano fue el trabajo desarrollado por Hess (2004). El interés de la autora era analizar la forma en que los niños de 6, 9 y 12 años pueden entramar las partes de un discurso narrativo oral, particularmente la relación entre la complicación y la resolución. Para la recolección del corpus, Hess solicitó a los niños que completaran una narración iniciada por un adulto. Los resultados señalan que los niños menores configuran sus narraciones con base en complicaciones independientes de otras o del tema de la narración. Aunque los niños de 6 años proponen una complicación inicial focalizada en la trama, sus narraciones se basan en problemas puntuales del personaje y no en la resolución integral del problema. En muchas ocasiones esto hace que haya una coherencia débil en el transcurso de su producción.

Por el contrario, los niños de 9 años manifiestan un mayor seguimiento al tópico central y las complicaciones propuestas terminan en una resolución como una muestra de un acceso más concreto a las habilidades comunicativas del niño. Sin embargo, son las narraciones de los niños de 12 años las que vinculan de manera lógica las complicaciones adicionales con sus resoluciones con el propósito de mantener la trama principal, es decir, las producciones presentan una coherencia más elaborada. De este modo, el niño continúa el tópico propuesto por el adulto y construye las complicaciones necesarias para obtener una resolución común. Este tipo de organización narrativa

involucra que el niño conciba el texto oral como una suma de parte aisladas y lo comprenda como una unidad organizada y jerarquizada.

Por su parte, en Venezuela, Shiro (2007) se ha destacado por sus investigaciones sobre la competencia narrativa en niños caraqueños. Uno de sus estudios más interesantes es *“La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad”*. En él analizó cómo los niños en edad escolar indican los grados de certeza de sus enunciaciones, qué recursos lingüísticos utilizan para ello, cómo varían esas expresiones con la edad, el sexo y el nivel socioeconómico. Además, determinó cómo se utilizan estos recursos en el plano discursivo para la construcción del punto de vista de la narración, todo ello a partir del uso de expresiones de modalidad epistémica.

Los datos empleados para la investigación fueron recopilados en seis escuelas de Caracas: tres públicas y tres privadas. La población que sirvió de base para la muestra estuvo conformada por niños y niñas que cursaban primero y cuarto grado de primaria, cuyas edades se hallaban entre 6 y 11 años. De esta forma se constituyó una muestra de 107 niños hispanohablantes nacidos en Venezuela. Los niños produjeron cuatro tareas narrativas a partir de intencionalidades narrativas distintas, dos narraciones de experiencia personal y dos historias de ficción, en respuesta a unos desencadenantes formulados por la entrevistadora.

La investigadora codificó cuatro categorías de análisis, según los lineamientos de Chafe (1986), con diferentes tipos de modalización: fuentes de conocimiento (evidencia, lenguaje, hipótesis), modos de conocer (creencia, inducción, rumor, deducción), confiabilidad (cantidad, probabilidad, frecuencia, factibilidad) y relación (expectativa, comparación, mitigadores). Teniendo en cuenta las categorías, Shiro (2007) halló en términos generales que el estrato socio-económico, la edad y el sexo influye en el desarrollo de la competencia narrativa de los niños. De ahí que, las narrativas de ficción contengan un mayor número de expresiones de modalidad epistémica frente a las narrativas de experiencia personal. En este punto, la autora afirmó que, pese a que los niños y niñas de 6 y 11 años aún están en el proceso de desarrollar habilidades asociadas al uso de expresiones modales, la frecuencia va

umentando en congruencia con la edad. Sin embargo, afirma el estudio que el incremento de uso fue más visible en niños pertenecientes al nivel socio-económico alto, razón que lleva a inferir que los niños de nivel bajo poseen un desarrollo más tardío.

En la misma vertiente psicolingüística se desarrolló la investigación “El desarrollo del lenguaje evaluativo en narraciones de niños mexicanos de 3 a 12 años” realizada por Romero y Gómez (2013). El propósito fue describir el desarrollo del lenguaje evaluativo de niños de 3 a 12 años a través de la identificación y caracterización del tipo de emociones de los personajes de la historia, así como los comentarios que expresan en narraciones producidas a partir de un cuento de imágenes. Para el desarrollo de este estudio, las autoras utilizaron datos de un proyecto mayor sobre la construcción de una Prueba piloto referida a la Evaluación Narrativa (PEN) (Gómez, 2012). La muestra estuvo conformada por narraciones de 40 participantes (20 niñas y 20 niños), cuyas edades oscilan entre de 3 y 12 años. El protocolo de la PEN incluyó varias categorías; no obstante, debido a los intereses de este estudio, las investigadoras únicamente revisaron la categoría “Evaluación”, es decir, las autoras analizaron solo dos indicadores: descripción de emociones de personajes y comentarios del narrador.

Los resultados obtenidos, precisan las autoras, permiten observar diferencias relacionadas con la edad en las características y el nivel de elaboración de las evaluaciones incluidas en las narrativas infantiles. Asimismo, reportan que las diferencias son significativas de los 7 a los 10 años, en ambos indicadores evaluativos se presenta un cambio ascendente sensible; mientras que hasta los seis años, el nivel de elaboración es incipiente y a partir de los siete años se observa un avance notable.

Otro punto que destaca el estudio es que la evaluación, a través de la expresión de emociones, y dentro de éstas las emociones de estado (EM_Estado), fue más frecuente que la evaluación a través de comentarios. En los comentarios hubo mayores apariciones de los comentarios generales (CO_General). Ello permite concluir, según las investigadoras, que en narrativas ficcionales el discurso evaluativo se centra, por una parte, en describir los estados emocionales que los personajes reflejan por medio

de sus expresiones (estar feliz, enojado, etc.) más que de sus acciones (llorar, gritar, etc.)

Además, los resultados posibilitan el planteamiento que la elicitación de evaluaciones en los participantes presenta una progresión por tipo y nivel de elaboración que puede describirse en tres etapas. Etapa I: las narraciones infantiles en niños de 3 a 6 años presentan evaluaciones de emoción de estado, por ejemplo: feliz, enojado, triste, entre otras. Así como algunos comentarios generales alejados de la narración, lo cual no aporta cohesión narrativa. Etapa II. Se presenta entre los 7 y los 9 años. A pesar de que las evaluaciones también son mayormente de emociones de estado y comentarios generales, se registra una evolución en la elaboración discursiva, notado en que el niño conecta, por yuxtaposición o mediante nexos copulativos, los antecedentes o las consecuencias de sus expresiones evaluativas (E2. Implícita o indirecta). Etapa III: desde los 10 años los niños y las aumentan la cantidad de sus evaluaciones y adicionan recursos discursivos explicativos que explicitan la reacción con el suceso.

Al respecto, el estudio clásico de Bamberg y Reilly (1996) vincula la evaluación en narrativas y concluye que los niños expresan las emociones de los personajes de la narración como imitación de los recursos valorativos que sus padres hacen para elaborar una buena narración como un elemento estilístico. Mientras que el estudio de Romero y Gómez (2013) presenta una postura más independiente del desarrollo del niño y la manera en que el niño desarrolla su propio lenguaje evaluativo. Por tanto, las evaluaciones figuran como un avance para comprender cómo las niñas y los niños a partir de etapas van construyendo este elemento esencial del género narrativo, aspecto que puede ser útil para los maestros de educación preescolar y básica al momento de evaluar las narrativas ficcionales de los estudiantes y para proponer estrategias que apoyen el fortalecimiento de la competencia narrativa tanto en la oralidad como en la escritura.

Ahora bien, desde una perspectiva más lingüística, Betancourt y Montes (2013) realiza en la comunidad de habla barranquillera un importante estudio sobre el análisis de la competencia narrativa infantil. Su principal propósito fue describir los recursos

lingüísticos que funcionan de manera subjetiva-evaluativa en narrativas de experiencia personal y analizar la importancia que tienen estos recursos en la construcción del punto cúlmine o razón de ser de la historia. La investigación enlista las formas lingüísticas más frecuentes del lenguaje con las que el narrador manifiesta sus apreciaciones y actitudes. Además, el trabajo permite establecer las relaciones entre estos recursos subjetivos y aquellas funciones que responden a una lógica de este tipo de narrativas: credibilidad, reportabilidad, involucramiento e interés hacia lo que se reporta. Finalmente, teniendo en cuenta los aspectos mencionados, se comparan los resultados desde una perspectiva del desarrollo de la competencia comunicativa.

La metodología empleada por Betancourt y Montes (2013) fue de corte mixto, utilizó cuantificación y análisis cualitativo de los datos. El corpus fue conformado por 60 narrativas videograbadas sobre accidentes de experiencia personal producidas por niños y niñas de 5, 9 y 11 años provenientes de estrato medio-bajo de la ciudad de Barranquilla. Para el análisis de los datos se segmentaron las narrativas de acuerdo con la macro-estructura de una narrativa de accidente de experiencia personal: orden natural de las acciones, interrupción y resultados (Betancourt, 2011). Después, las autoras identificaron y examinaron los recursos formales lingüísticos evaluativos de la gran variedad que usan los niños para evaluar, comentar y expresar opiniones en sus narrativas. Los recursos identificados fueron los siguientes: onomatopeyas, interjecciones, repeticiones, verbos y diminutivos.

En este estudio, las onomatopeyas se conciben como un recurso que recrean las experiencias personales y no sólo como una imitación de sonidos. Aunque son pocas las onomatopeyas encontradas en el corpus de las investigadoras, ellas pudieron establecer que son usadas específicamente en el clímax para dinamizar e intensificar las acciones. Los niños mayores de 9 y 11 años usan mayor diversidad de onomatopeyas con el objetivo de describir las acciones que conforman la trama. Cuando las acciones son percibidas como puntuales, por ejemplo caer, se utiliza un solo término (*frum, praca, pum*); pero cuando la acción es continua, como las acciones *correr* y *pasar* (envolver), se usa un ítem repetido (*ta, ta, ta, ta; gua, gua*). Los niños más grandes incrementan el número de acciones que están siendo descritas. Ya no es

solo *caer* y *correr* como acción prototípica cuando se narra un accidente, sino onomatopeyas que describen acciones menos usuales como *tropezar*, *perderse rápido* o *instantáneamente*, *envolver* y *chupar* para reavivar la experiencia. Finalmente, el estudio destaca que son los niños varones los que presentan mayor uso de onomatopeyas en sus narrativas.

En cuanto a las interjecciones, a partir de los datos del estudio las investigadoras observan que “*ay*” es la interjección que funciona de manera subjetiva-evaluativa en el discurso narrativo de los niños al expresar la reacción o afección del hablante (narrador o personajes) ante las situaciones del accidente narrado. Los contextos reales (un golpe, un momento de susto, una gran noticia, etc.) son los que motivan la presencia de este recurso. De allí que la investigación especifique que las narrativas con discurso reportado es el escenario de uso más frecuente para las interjecciones. Adicional a esto, la interjección “*ay*” tiene lugar en primera y tercera persona. En el primer caso, el narrador marca su afección (dolor, miedo) frente a un evento; mientras que en el segundo caso, el hablante repite la intervención de otro personaje de su experiencia contada a fin de imprimir vividez a la narración y promover el involucramiento de su auditorio.

La repetición subjetiva es presentada en la investigación de Betancourt y Montes (2013) como el mecanismo empleado por los niños para presentar el componente evaluativo de la narración. La repetición se manifiesta de dos maneras: por medio de un ítem léxico (palabra, frase u oración) y como la repetición entonacional o de un mismo patrón rítmico. Los niños de nueve y once años utilizan con la misma frecuencia ambas formas. En el caso del primer tipo, estas repeticiones ocurren con sustantivos que expresan emociones (*un miedo*), adjetivos calificativos (*horrible*) e interjecciones subjetivas (*ay*). Por su parte, los niños del menor grupo etario no repiten ítems léxicos, produciendo narrativas más simples y carentes de evaluaciones externas. Justo este es el motivo que las investigadoras presentan para justificar la ausencia de ítem léxico, ya que la repetición de patrón rítmico similar sería un recurso evaluativo que reemplaza al léxico.

Referente a los verbos, la marca de subjetividad verbal se encuentra en verbos que denotan procesos internos, tales como los de cognición (*pensar, creer, saber*), sensación (*doler*), procesos volitivos (*querer*) y otros como los estimuladores conversacionales. Los niños de nueve y once años usan más instancias y tipos de verbos que expresan estados internos (cognitivos, sensación y procesos volitivos) de acuerdo con la longitud de las narraciones. Los verbos subjetivos son utilizados por los niños para cumplir diversas funciones en el discurso narrativo. Así, los verbos de cognición exteriorizan el pensamiento, las creencias, suposiciones y conocimiento que tiene el narrador sobre alguna situación en particular. El uso de los verbos *ver, saber* y *mirar* funcionando como estimuladores conversacionales. Tanto los niños pequeños (cinco años) como los niños mayores hacen uso de los verbos con sus diferentes funciones. Pero cabe destacar que son los más grandes (nueve y once años) los que frecuentemente expresan en sus narrativas estados internos, tanto propios como de otros.

Por último, el análisis de los diminutivos como recurso evaluativo interno de la narrativa oral arrojó que los narradores emplearon el diminutivo para expresar, además de significados afectivos, otros sentidos: intensificadores, atenuadores y peyorativos a través de las diversas categorías léxicas (sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos). Sin embargo, los niños de nueve años disminuyen notoriamente su uso al compararlos con los más pequeños. Igualmente, en el conteo minucioso se observa que el 50% del total de diminutivos por este grupo es realizado por una sola niña; el otro 50% lo realizan cinco niños. Este resultado parece indicar que hay un descenso en el uso de este recurso conforme avanza la edad.

En la misma línea investigativa, en el año 2015 surge el estudio realizado por Galván, Mendivelso y Betancourt, titulado “La estructura narrativa en el discurso infantil: un enfoque psicosociolingüístico”, cuyo objetivo fue examinar el desarrollo de la competencia narrativa a partir del análisis de la estructura de relatos de experiencia personal sobre accidentes. Los interrogantes que orientaron el trabajo fueron: 1. ¿Cómo es la estructura de las narrativas orales de experiencia personal en los niños de este estudio? y 2. ¿Cuáles son las diferencias presentadas por edad y sexo? El rastreo

de los antecedentes indica que son pocos los estudios desarrollados en la comunidad de habla barranquillera infantil sobre este tema. Se resalta el trabajo de Betancourt (2013) centrado en la evaluación como agente vital dentro de la narración. En el ámbito internacional, las autoras referencian a Shiro (2003), quien examinó la competencia narrativa en niños venezolanos.

El sustento teórico de este trabajo se basa en los planteamientos sociolingüísticos sobre el análisis de las narrativas orales, particularmente la propuesta de Labov (1972) sobre cuatro de los seis tipos de cláusula de una narración: orientación, complicación, evaluación y resolución. Asimismo, este trabajo parte de los aportes de la psicolingüística sobre el estudio de las narrativas de experiencia personal en el discurso infantil (Peterson & McCabe, 1983). El estudio es de corte descriptivo y está conformado por 60 narrativas de accidentes de experiencia personal, equitativamente distribuidas entre niños y niñas barranquilleros de 5, 9 y 11 años. El corpus de narraciones espontáneas se recopiló por medio de entrevistas con mínima participación del entrevistador. Luego, las narrativas fueron transcritas con el formato CHAT del programa CHILDES. Las categorías de análisis se basan en principalmente en las cláusulas narrativa labovianas, antes presentadas, así como en los tipos de organización narrativa. Además, se tuvo en cuenta las variables sociales sexo y edad.

Los resultados del análisis de las cláusulas narrativas en relación con las variables sociales de este trabajo indican los resultados interesantes. En cuanto a la cláusula de orientación, este trabajo encontró que los participantes las empleaban con tres funciones: 1. Ubicar los elementos referenciales de la escena, como personajes y lugares. 2. Preparar sobre la cercanía de una complicación en la narración generando suspenso. Y 3. Enfatizar los detalles adicionales sobre los eventos que condicionan la trama. Cabe resaltar que, en la cláusula de orientación, según las autoras, la variable edad presenta resultados interesantes de desarrollo al concluir que son los niños de 9 y 11 años los que producen más cláusulas de este tipo, mientras los niños menores bajan la frecuencia y se limitan a dar orientaciones básicas de personajes y espacio.

Respecto a la cláusula de complicación, las investigadoras proponen 4 niveles que conforman la acción climática. Preclímax, sirve para ambientar la acción

culminante, 2. Clímax, indica el evento que marca la historia, 3. Postclímax: complementa el clímax como una afectación, y 4. Consecuencia: es el evento que resalta la tensión emocional. Los niños de mayor edad equilibran sus narrativas con respecto a la cantidad de cláusulas climáticas independientemente de sus niveles, mientras que los pequeños (5 años), terminan sus narraciones con este segmento de la complicación.

En relación con el análisis de la cláusula evaluativa, las autoras proponen tres tipos de funciones: intensificar, a partir de recursos como deícticos, cuantificadores, repeticiones, calificativos y rasos de afectación; explicar, por medio de razones o negaciones; y describir, empleando calificativos que evalúan un elemento o suceso. Además, los resultados indican la presencia de dos tipos de cláusulas evaluativas en las narraciones infantiles, una con única función evaluativa y otra con múltiples funciones evaluativas, es decir, una cláusula puede cumplir una o varias de las funciones antes mencionadas. La edad es influyente en este tipo de cláusulas, son los niños mayores (11 años) los que tienden a presentar cláusulas con múltiples funciones, mientras que los de 5 y 9 años elaboran más simples.

En cuanto a las cláusulas de resolución, al igual que las de complicación, las autoras proponen niveles en su estructura: solución primaria, solución procesual y solución final. Con la edad se presenta un incremento de uso de estos niveles. De modo que los resultados de la cláusula de complicación y resolución permitieron a las autoras hacer un acercamiento al tipo de organización narrativa. Los niños de mayor edad presentan un patrón de organización clásico, es decir, distribuyen a lo largo de su narración los cuatro tipos de cláusulas analizadas en el estudio. Mientras que en los niños más pequeños es usual que sus elucidaciones finalicen el punto cúlmine de la historia, sin presentar resoluciones. Con este resultado se corrobora que con la edad los niños desarrollan su competencia narrativa. El análisis de la variable sexo no presentó resultados significativos en ninguna de las cláusulas, a excepción de la evaluación, con una frecuencia de uso mayor en las niñas.

Cabe anotar que el estudio efectuado por Shiro (2007), el realizado por Betancourt (2012) y el trabajo de Galván, Mendivelso y Betancourt (2015) están

estrechamente relacionados, debido a que examinan el discurso narrativo de experiencia personal con especial atención en la función socio-pragmática del lenguaje. Además, analizan el discurso infantil bajo un enfoque psicosociolingüístico. Las investigaciones reseñadas hasta el momento se consolidan como antecedentes fundamentales en este estudio, puesto que aportan análisis de los recursos lingüísticos y discursivos que ponen en juego los niños a la hora de producir textos narrativos, especialmente, de experiencia personal. Sin embargo, aún falta bastante por indagar sobre la estructura narrativa, específicamente las cláusulas climáticas en su composición y función, puesto que, como se ha mencionado son fundamentales en la construcción narrativa. El punto cúlmine es el que genera la tensión de la narrativa, por lo que la manera como se narre ayuda a la reportabilidad del suceso. Interesa entonces analizar a fondo cuál es la distribución de las cláusulas de complicación en el entramado narrativo y los recursos de intensificación referidos en este tipo de cláusulas para describir un poco más el desarrollo de la competencia comunicativa-narrativa infantil. Este es el objetivo de investigación detrás del presente estado del arte.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

Este capítulo indica los referentes teóricos que sientan las bases de este proyecto. Inicialmente se aborda un concepto base dentro de los estudios de adquisición y desarrollo del lenguaje, la competencia comunicativa; su comprensión es importante al momento de analizar e interpretar los comportamientos lingüísticos que reportan los participantes de este estudio. Seguido, se presentan los aportes de las investigaciones que se han centrado en la estructura narrativa, específicamente, aquellos que analizan las cláusulas de complicación como parte de una estructura mayor. Finalmente, se examinan las investigaciones que analizan la intensificación como una estrategia discursiva para establecer un diálogo y la fundamentación teórica sobre los resultados del análisis de datos.

3.1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Desde que se dieron a conocer los postulados teóricos sobre el desarrollo del lenguaje de Chomsky, en donde se detalla el marco conceptual de lo que constituiría las bases de la gramática moderna, se trenzaron una serie de críticas a la llamada teoría de la Gramática Transformacional. Las consideraciones de la teoría chomskiana toman como punto de partida la idea de la existencia de un oyente-hablante ideal inmerso en una comunidad homogénea que conoce todos los aspectos de su lengua y que no se ve afectado por ningún aspecto extralingüístico (Chomsky, 1965). Estos supuestos parten de la concepción de la igualdad en el proceso de adquisición de la lengua, es decir, la capacidad innata del individuo para estructurar oraciones gramaticalmente correctas y saber cuándo son agramaticales. Sin embargo, cuando acercamos esta teoría a la realidad, nos encontramos con que no solo los factores biológicos, innatos, son importantes en los procesos de adquisición de la lengua; sino, además, factores como los contextuales, psicológicos, cognitivos, culturales, entre

otros, a causa de que el sistema lingüístico se materializa en contextos de socialización (Halliday, 1982; Hymes, 1996; Bernstein, 1972; Duranti & Goodwin, 1992).

Desde su propuesta teórica, Chomsky plantea que desde teoría lingüística se puede estudiar tanto la competencia como la actuación. La primera es el conocimiento implícito de la lengua, pero que se encuentra expresado en lo que el hablante oyente produce. La segunda tiene que ver con el conocimiento para el uso del lenguaje en situaciones específicas. El problema está en que, bajo la perspectiva chomskiana, la actuación queda como una categoría residual que contrasta con la idea de una lengua perfecta; la lengua en uso está dispuesta a sufrir transformaciones que se salen de lo gramaticalmente correcto. Se afirma entonces que la teoría chomskiana se centra en la sintaxis y en sus reglas de transformación y no en el uso que hacen los hablantes del sistema lingüístico en contextos reales de comunicación.

La propuesta chomskiana es importante por el aporte que hace a la teoría lingüística. Es fundamental destacar la conceptualización del lenguaje como una facultad propia del ser humano, a diferencia de, por ejemplo, la propuesta conductista (Skinner, 1975). Sin embargo, también ha recibido críticas fuertes por no interesarse en examinar la lengua en uso, perspectiva que tiene en cuenta los aspectos socioculturales que intervienen en el desarrollo del lenguaje. En este sentido ha caído en lo que muchos llaman un idealismo inexistente en la realidad del habla.

En sentido contrario al énfasis chomskiano sobre la competencia lingüística, autores como Hymes (1972) proponen que el hablante de una lengua posee un conocimiento de la gramática como competencia para usarla en contextos de interacción, por tal motivo, él prefiere usar el término competencia comunicativa para referirse tanto a la capacidad biológica, innata, de adquirir una lengua como de ese dominio progresivo de usarla. En este sentido, cuando nos interesamos por la actividad lingüística de los niños, una teoría más de tipo etnográfica (Hymes, 1972) y funcional (Halliday, 1982) permite dar cuenta del desarrollo de sus habilidades lingüísticas, comunicativas y discursivas. En la presente investigación, los acercamientos funcionales de la lengua permitirán dar cuenta de cómo el niño, a través

de narrativas de experiencia personal, muestra su competencia comunicativa, específicamente, en la elaboración del clímax narrativo.

Partiendo de que las funciones que cumple el desarrollo de habilidades lingüísticas están permeadas por la experiencia social, las necesidades y motivaciones de los hablantes, se entiende que la lengua no está solo representada por dos caras: significado y significante (Saussure, 1945), con una función simplemente representativa; sino que, la lengua cumple otras funciones, tal como lo muestra la teoría de los actos de habla (Searle, 1994). Se puede precisar, entonces, que las formas lingüísticas surgen dependiendo de las necesidades e intenciones de los interlocutores en actos comunicativos, situados socialmente, aun sin escatimar la gramática (Hymes, 1972).

Sin duda alguna, los niños adquieren la competencia gramatical a partir de la experiencia y la interdependencia de factores socioculturales, y es así como también desarrollan una especie de teoría de los actos de habla, que les permite utilizar el conocimiento de su cultura a la hora de comunicarse (Searle, 1967). Por eso, para poder desarrollar una teoría se tiene que ir más allá de la dicotomía competencia /actuación, y pensar en la asociación de la parte sociocultural con los juicios y habilidades del hablante.

Según Hymes (1972), el conocimiento de los individuos, aunque parecido, no puede ser idéntico, porque los factores culturales y sociales determinan grados de variabilidad en la adquisición del sistema lingüístico en cada sujeto. De ahí que Hymes (1972, p. 26), plantee que la integración entre comunicación y cultura ayuda a formular cuatro posibilidades para analizar la lengua: 1. si algo es formalmente posible (posibilidad dentro de un sistema gramatical, cultural y comunicativo); 2. si algo es factible en virtud de los medios de implementación asequibles (aceptabilidad de la conducta popular tomada como un todo); 3. si algo es apropiado (adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto en que se usa y evalúa (entender el sentido de los requerimientos de los factores contextuales); y 4. si algo es realizado efectivamente, si realmente es ejecutado, y qué es lo que su ejecución implica (conocimiento de las probabilidades de que algo se lleve a cabo). En suma, según el autor, lo que se busca

es comprobar que todos estos aspectos ayudan a comprender la conducta cultural de los hablantes.

En el caso de los niños, según Hymes (1972), comienzan su aprendizaje con unas bases, y luego, a medida que pasa el tiempo, van desarrollando las estructuras de las oraciones y los usos que pueden hacer de ellas. De ahí que él recomiende que tal vez se debería asumir dos tipos de estudios, uno que analice las habilidades innatas del niño y otro que analice el desarrollo de sus habilidades discursivas a través de toda la vida. Todo esto, teniendo en cuenta la heterogeneidad de las comunidades y la variación individual de cada sujeto, porque presupone que la competencia que adquieren cuando son niños pueda ser cambiada a medida que crecen. Lo importante es tener una actitud abierta hacia las diferencias, es decir, el papel funcional de cada aspecto de la lengua sea uso, contexto sociocultural o estructuras gramaticales.

En la misma perspectiva social del lenguaje, preocupados más por la competencia comunicativa que por la competencia lingüística, Halliday (1982), desde una teoría funcional de la lengua, plantea que el lenguaje se produce en contextos de situación, no existe en aislamiento, es decir, de forma separada de la situación, por considerarse una herramienta de comunicación. Desde sus postulados se entiende que no es posible desarrollar lenguaje sin contexto situacional (campo, tenor y modo), debido a que es un marcador y promotor fundamental de las interacciones comunicativas y procesos de significación. Por tanto, un hablante está en la capacidad de seleccionar, a partir de sus características socioculturales y el evento comunicativo, los significados a través de los tipos de registros adecuados al contexto social o situación comunicacional en la que se halle inmerso. Por ejemplo, el niño al narrar sus experiencias hace uso de los significados brindados por el entorno para que su narrativa cumpla con los propósitos de comunicación. De igual forma, a través de la escucha e interpretación de innumerables textos producidos en una cultura determinada, el niño construye “códigos” (Halliday, 1982) que coordinan o normativizan la identificación y combinación de los significados.

Desde los postulados de la Lingüística Sistémica Funcional, Halliday (1982) afirma que el lenguaje cumple con unas funciones naturales o metafunciones: ideacional,

interpersonal y textual. La metafunción ideacional plantea que la lengua organiza nuestra experiencia a través de categorías léxico gramaticales; asimismo, estas categorías reducen los fenómenos infinitamente variables de la realidad. La metafunción interpersonal hace alusión a los roles que la lengua desempeña por sus usuarios, posicionándolos intersubjetivamente y expresando sus afectos. Finalmente, la función textual se refiere a la coherencia y pertinencia de cómo se produce el discurso en contextos de situación. Las anteriores funciones generales del sistema lingüístico muestran la naturaleza de este: herramienta de comunicación para establecer relaciones interpersonales.

Cuando nos enfocamos en el lenguaje infantil, desde una perspectiva funcional de la lengua, por ejemplo, en el desarrollo de la competencia narrativa, se pueden establecer relaciones respecto al acto de narrar, puesto que inicialmente se expresa lingüísticamente una realidad que se desea recapitular, ahí entra en juego la metafunción ideacional. Sin embargo, simultáneamente figuran las otras dos metafunciones. La razón de ir más allá con la acción o función discursiva en la narrativa plantea una praxis de significados materializados en la estructura narrativa que aporta textualidad al relato.

En otras palabras, la función ideacional, por ejemplo, fija la narrativa como representación de sucesos contados, en otras palabras, la narrativa encierra el contenido “acerca de algo”, en el que el hablante pone a disposición su experiencia como individuo, bajo la experiencia cultural codificada por el lenguaje, con el objetivo de dar cuenta del pensamiento y de los fenómenos del contexto tal como los sucesos particulares ocurridos en un entorno. Una interrelación de las metafunciones explicadas anteriormente en el acto de narrar, puede ampliarse del siguiente modo: en cuanto a la función interpersonal, a partir de los planteamiento de Halliday (1982), en el campo de la producción narrativa se comprende que el narrador actúa como interlocutor pues en este componente el relato se convierte en un evento concreto, es decir, a través del lenguaje se hace, se elabora una narración, debido a que existe participación de parte del hablante en un contexto situacional permeado por significados, en el que se interpretan convicciones, juicios o evaluaciones en torno al tópico discursivo. Además,

las relaciones de papeles como entrevistador y narrador incluidos en el contexto de situación constituyen el significado interpersonal del lenguaje en relación con las narrativas orales. Por último, el componente textual hace al lenguaje importante porque representa en el acto de narrar una “función operativa real” en un contexto de situación determinado que imbrica una relación entre lo verbal y lo no verbal. El componente textual habilita los dos anteriores, pues únicamente se accionan en función de los significados textuales.

En consecuencia, es importante entender las narrativas como una muestra clara de las habilidades cognitivas que desarrolla el niño frente a las distintas formas de presentar una historia a un público indica la elaboración simple o compleja de la que es capaz el sujeto para relatar su experiencia. En este sentido, el lenguaje funciona para organizar los sucesos de la historia (función ideacional). De igual forma, la tarea de narrar posiciona al hablante y al oyente con unos roles específicos (función interpersonal) y, finalmente, la narrativa surge en un contexto de situación, es decir, es coherente y pertinente en el contexto social (función textual).

Finalmente, es importante resaltar que la producción de narrativas señala la solidaridad del hablante al emitir información que orienta y evalúa, en términos de Berman (2001), crear un trasfondo acorde con el tópico narrativo, que permite apreciar las necesidades de la audiencia. La construcción de tales trasfondos significa la autonomía que tiene el hablante de replantear un texto como un todo con una estructuración de los eventos relatados donde esboza los elementos que designan la evolución de las habilidades cognitivas. El desarrollo de estas habilidades depende del conocimiento narrativo del individuo, es decir, de poseer la competencia que atañe dicho conocimiento, una competencia narrativa que faculta al sujeto para organizar en la mente, estructurar y reestructurar de diversas formas los eventos que componen sus experiencias. Por lo anterior, los niños recurren a esquemas narrativos con el propósito de construir y reconstruir historias a partir de un modelo constituido por inicio, nudo y desenlace.

Este recorrido desde los planteamientos de Chomsky, las críticas a su propuesta y los planteamientos de Hymes desde la etnografía de la comunicación, así como los

postulados de la teoría sistémica funcional, permiten entender que la competencia comunicativa es un conjunto de habilidades lingüísticas y contextuales que requiere agilidad cognitiva por medio del uso de diversos recursos de la lengua, materializados a través del discurso oral, escrito o gráfico para convertirnos en hablantes competentes. De ahí que, actualmente la competencia comunicativa se ramifique en diversos tipos de competencia. Al respecto Rodríguez (2015) desde su círculo de investigación precisa que la combinación de estos tipos de competencia conforma la competencia comunicativa. Estos tipos de competencia son: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia pragmática, competencia discursiva, competencia semiolingüística, competencia psicolingüística y competencia estratégica. Quiere decir, entonces, que los relatos orales propuestos como tarea de elicitación de este trabajo y su enfoque en las cláusulas de complicación, podrían ubicarse desde una interfaz de competencias al implicar el discurso narrativo, los recursos lingüísticos empleados en la intensificación, las implicaciones sociolingüísticas, las habilidades pragmáticas, entre otras.

3.2. LA ESTRUCTURA NARRATIVA

La revisión de la literatura permite contemplar los significativos aportes de Labov & Waletzky (1967), así como los de Labov (1972) a la sociolingüística y, específicamente, al análisis del discurso narrativo espontáneo. Esto es notable a partir de sus acuciosos estudios sobre la estructura narrativa oral, al plantear la superestructura de las narraciones de experiencia personal y cómo opera cada una de las cláusulas narrativas en el entramado textual. Así se profundiza en las funciones que cumple el lenguaje en contextos socioculturales apropiados, donde los hablantes seleccionan un registro de acuerdo con los diferentes contextos comunicativos en los que se produce el discurso. En la misma línea laboviana están los trabajos de Halliday (1982), tal como se mencionó en el apartado anterior, quien propone una teoría de registro para dar cuenta de aquellos factores que inciden en la selección lingüística de

los usuarios en contextos de situación. Cabe puntualizar que los aportes anteriores se enmarcan en lo que Hymes (1972) denomina competencia comunicativa.

De este modo, Labov, W. (1967; 1972) como autor pionero en este tema, destaca los elementos que conforman los relatos, es decir, el conjunto de aspectos que ineludiblemente deben estar presentes para suponer que un evento está siendo narrado de forma apropiada. Afirma que las respuestas a los interrogantes, tales como ¿quién hizo qué? ¿cómo lo hizo? ¿cuándo? ¿dónde? ¿bajo qué circunstancias? ¿qué lo motivo? etc., se les denomina “estructura general de la narrativa”. Así, este autor define la narrativa como “un método de recapitular la experiencia pasada, haciendo coincidir una secuencia verbal de cláusulas con la secuencia de acontecimientos (se infiere) que realmente ocurrieron” (Labov, 1972, p. 359), atribuyéndole a dichas cláusulas una característica principal, la secuencia temporal, pues si se invierten las cláusulas narrativas, la secuencia temporal cambia y la interpretación de los hechos también. Es desde la concepción laboviana como se conciben las narrativas de experiencia personal tipo accidente (siempre involucran un evento de descontrol físico e inesperado en la trama) presentes en el corpus de este estudio.

En este sentido, la estructura general de las narrativas, siguiendo los trabajos de los narratólogos franceses como Propp o Lévi-Strauss, está compuesta por una secuencia de eventos que se ajustan al esquema de inicio, desarrollo y final. Por tanto, dicha superestructura, desde la propuesta laboviana para el caso de narraciones de experiencia personal, contempla las siguientes partes o tipo de cláusulas:

Resumen. Encapsula en una o dos cláusulas el punto de la historia, es decir, la síntesis del evento. Se presenta al inicio de la narración y no es una cláusula obligatoria.

A continuación, se darán unos ejemplos del corpus:

cuando me caí de la cama. [FFER5]¹

¹ Todos los ejemplos están transcritos y nombrados de acuerdo a las convenciones del formato CHAT de la base de datos de CHILDES (McWhinney & Snow, 1998). Entre corchetes está la información del

cuando me quemé con la moto de mi tío Jeffrey. [FGAB9]

Orientación. cláusulas que detallan el tiempo, el espacio, los escenarios, personajes y puntos o elementos referenciales del relato. Involucra el contexto inmediato del suceso que se va a narrar. Por ejemplo:

una vez que fui a Montería.

que íbamos a inaugurar el campeonato.

entonces estaba con mis amigos.

estaba corriendo.

entonces había un hoyo.

y estaba lleno de [/] de hierba. [MJUA9]

Complicación o nudo. Cláusula esencial en el reconocimiento de una narrativa, puesto que incorpora el hecho más tenso de la narración, situación que rompe la estabilidad de las acciones presentes al inicio de la narración. La complicación siempre está presente en narrativas de experiencia personal en peligro de muerte como las de tipo accidente. En este punto del relato, el narrador se presenta como víctima de un evento inesperado que causa una afección física y/o emocional. Por ejemplo:

y [/] y cuando me fui de cabeza, eh.

por la escalera.

me [/] me caí.

y me partí la boca.

y me raspé aquí.

participante: la primera letra (M o F) indica el sex, las tres letras mayúsculas que siguen señalan las tres primeras letras del nombre del sujeto y, por último, sigue la edad del participante. En las narraciones de adultos no se especifica la edad. Esta muestra se reconoce porque la codificación termina con la letra A de adultos.

y me [/] me golpié, aquí también. [MSEB5]

Evaluación. Actúa en congruencia con la reportabilidad del evento narrado, es decir, en la necesidad de demostrar la veracidad de los hechos inusuales, el narrador expresa reacciones, sentimientos, emociones, apreciaciones, actitudes o acciones frente al suceso narrado. Esas cláusulas evidencian la razón de ser del relato. Ejemplo:

y entonces mi mamá pegó un grito también # horrible.

+ "Claudia".

horrible sueño.

pero eso fue muy feo. [FCLA11]

Labov (1972) dedica gran parte de su estudio a la cláusula evaluativa. Entre sus aportes se hallan cuatro tipos: evaluación externa, evaluación incrustada, acción evaluativa y evaluación por suspensión de la acción. En la primera, el narrador puede interrumpir a menudo el curso de su narración y expresarle directamente al oyente cuál es el punto o la importancia de esta. La segunda, alude a aquellos comentarios evaluativos que se integran en las cláusulas narrativas y preservan la continuidad dramática del relato. En este caso, es posible insertar la evaluación a partir de tres maneras:

a. el narrador cita los sentimientos que lo afligieron en el momento de las acciones y los dirige al oyente dentro de la narrativa.

b. el narrador se dirige a otra persona para citarse a sí mismo en el tiempo de las acciones.

c. el narrador introduce una tercera persona, la cual evalúa las acciones de sus antagonistas. En este aspecto, las apreciaciones emitidas por un observador neutral le imprimen a la narrativa una fuerza dramática mayor.

La tercera, referencia la forma de dramatizar la evaluación de una narrativa, debido a que el narrador describe principalmente lo que la persona hizo, en lugar de lo que dijo; como consecuencia se revelan las acciones que crearon tensión en los actores. Respecto al cuarto tipo de evaluación, las acciones se detienen cuando las

emociones se expresan en oraciones separadas, es decir, cuando la evaluación sucede en una cláusula separada de la acción, se detiene la narración. Dentro de la narrativa llama la atención detener la acción, pues en este sentido le indica al oyente alguna conexión con el punto evaluativo. Por consiguiente, la cláusula de resolución se ejecuta con mayor fuerza al efectuarse con arte o maestría la suspensión de la acción.

Resolución. Cláusula que hace referencia al resultado o solución del problema presente en el clímax del relato. Por ejemplo:

entonces como vio ahí mi tío que yo estaba llorando ahí en la

carretera me cogió con mi prima.

y me llevó donde mi mamá.

entonces mi mamá vino.

me llevó al puesto de salud.

ahí me curaron. [FAND11]

Coda. Es una cláusula que marca el fin del relato. En este sentido, no apunta a los eventos de la historia, por lo que se configura como una cláusula opcional. Ejemplo:

sí, pero gracias a Dios me curé de eso. [FCAM9]

Desde los estudios sociolingüísticos, Labov (1967; 1972) consideró que las narrativas de experiencia personal que tratan situaciones de peligro de muerte o lesiones físicas constituyen el prototipo de textos en el que el hablante, por ser el protagonista de las acciones, se involucra profundamente en el relato e incluso, dependiendo del tipo de vivencia, a la hora de volver a contar la experiencia, revive los acontecimientos. Este tipo de situaciones donde el protagonista ha estado en peligro de muerte hace que la narración sea *tellable*, reportable o más digna de contar. Estos sucesos no provocan el posible “¿y con eso qué?”. Bajo este contexto, el narrador estará bajo la presión social de demostrar a su interlocutor que los hechos en cuestión fueron realmente peligrosos y/o extraños, es decir, el narrador hará todo lo discursivamente posible para que su relato sea creíble. Es así como se destaca que la

organización secuencial del discurso narrativo depende de varios factores: intencionalidad, experticia en este tipo de discurso, conocimientos sociopragmáticos, entre otros. Estos factores son fundamentales en la competencia narrativa del hablante, así como el conocimiento de la de la sintaxis, el posicionamiento evaluativo y el manejo de los elementos de la situación (audiencia, conocimiento compartido, lugar, tiempo).

Otro aporte sobre la estructura de los textos narrativos es la propuesta desde la lingüística textual (van Dijk, 1992) que concibe los textos narrativos como una de las “formas básicas” generales más importantes de la comunicación textual, en concordancia con el planteamiento de Bruner (1991) relacionado con que la narración es nuestra primera forma de pensamiento, debido a que desde muy pequeños volvemos a contar nuestras vivencias y eso lo hacemos de forma narrativa. Así mismo, van Dijk señala que los textos narrativos hacen referencia, en primer lugar, a narrar lo que pasó (así mismo o a otros), recientemente o hace tiempo. Así, puede verse que la narración es una modalidad discursiva sencilla y natural si se enmarca en el contexto de la situación conversacional cotidiana, pero tiene presencia también en otros textos que señalan otros tipos de contexto, como lo son los chistes, mitos, cuentos populares, etc., y, finalmente, narraciones complejas que se circunscriben con el concepto de “literatura”: cuentos, novelas, etc., a partir de las cuales se determina que “la estructura de las narraciones literarias deriva de los textos naturales a través de transformaciones bastante complicadas” (van Dijk, 1992).

Con el objetivo de establecer una conceptualización sobre la estructura narrativa, es importante, pues, exponer que se configura a partir de la convergencia de todos los componentes del texto narrativo, es así como la estructura narrativa se presenta como la consecuencia de las operaciones verbales, narrativas, modales, espaciales y temporales (Valles & Álamo, 2002) para suministrar el contenido al relato. De este modo, según Valles y Álamo (2002) es evidente el carácter dependiente que tiene la estructura narrativa, cuya realización o aplicación puede ser vista en el texto únicamente al ser confrontados, dentro de la historia, todos los componentes antes mencionados.

Por lo anterior, al hablar sobre estructura textual, van Dijk (1980) señala que no corresponde a un tipo de discurso estructuralmente homogéneo, es decir, que cada tipo tiene estructuras textuales diferentes, y que al final conforman una familia de tipos de discurso. Por lo tanto, una teoría interesada en la estructura textual debe estar fundamentada en las categorías de las estructuras de los discursos y los niveles de una teoría general de estructuras textuales.

Con base en la aclaración de no simetría estructural, van Dijk primero considera las estructuras gramaticales de los discursos, en sus niveles de morfofonología, sintaxis y semántica, ratificando que existe la estructura oracional normal donde no se limita el estudio del análisis gramatical de las oraciones, sino que se incluyen las secuencias de las oraciones y las macroestructuras. En cuanto a los niveles de estructuras textuales, que operan sobre la gramática, considera las superestructuras asignadas al discurso, y las denomina retóricas (van Dijk, 1980).

Para van Dijk (1992) la superestructura de los textos narrativos contiene categorías, siempre y cuando el texto narrativo posea como referentes mínimamente un suceso o una acción que cumplan con el criterio de interés. Es decir, el texto debe referirse ante todo a acciones tan interesantes como para ser narradas. Por ello, a partir de la convencionalización de este criterio surge la *complicación*, que es la parte del texto o macroestructura que tiene como función expresar un problema en una secuencia de acciones.

Si bien es cierto, la *complicación* puede que sea un suceso con baja prioridad en la intervención de personas, es claro que deberán intervenir a lo largo del texto al momento de reaccionar ante el suceso. En consecuencia, como indica la propuesta de van Dijk, aparece la *resolución* como la siguiente categoría narrativa tradicional, que unida con la complicación (esta unión es llamada *suceso*) es el núcleo de un texto narrativo común. Siguiendo con la secuencia propuesta por el autor, se tiene que cada suceso ocurre en determinadas circunstancias, como lo son lugar, situación, hora, entre otras, que en conjunto se denominan *marco*. A su vez el marco y el suceso forman lo que se llama *episodio*, y una serie de episodios, forman la *trama* del texto narrativo.

Hasta ahora, las categorías narrativas mencionadas son superestructurales y constituyen la parte más importante de la narración, sin embargo, existe otra categorías que forma parte de las narraciones cotidianas y no de la literatura, es producto de la intervención de los narradores al aportar su reacción mental, su opinión o juicio: la *evaluación*. Es importante resaltar que la evaluación no hace parte estructural de la trama, simplemente es una reacción del narrador frente a la misma.

Finalmente, en la propuesta de van Dijk también se analizan los textos que contienen un *anuncio* y un *epilogo* (llamado en las fábulas moraleja), siendo las dos categorías finales que son más pragmáticas que semánticas. De este modo, se tiene que la superestructura de un texto narrativo puede esquematizarse de manera informal como se muestra en la figura 1.

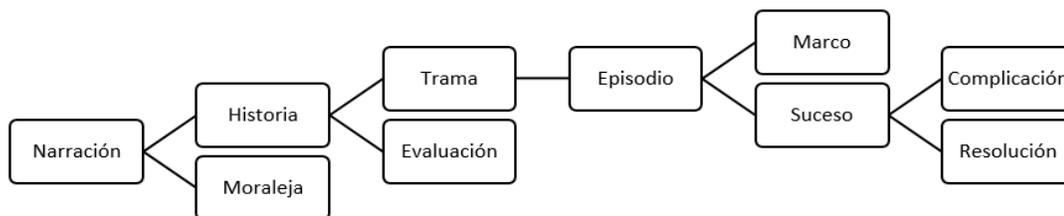


Figura 1. Estructura narrativa propuesta por van Dijk a partir de Labov y Waletzky. Adaptado de van Dijk, T.A., (1992), *la ciencia del texto*, Barcelona, España, ediciones Paidós.

La anterior estructura narrativa propuesta por van Dijk es una adaptación de la propuesta por Labov, quien, como se mencionó líneas arriba, afirmó que una narración totalmente desarrollada presenta los siguientes elementos: resumen, orientación, complicación de la acción, evaluación, resultado o resolución, y coda (Labov, 1972). Ahora bien, van Dijk, desde la corriente de la lingüística textual, enmarcado al texto en una estructura, hecho que otorga rigidez a la conceptualización y clasificación de tipos de textos. Por ello, Adam (1992) atiende esta limitación al proponer el texto como una unidad que internamente está configurada por secuencias textuales de orden narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo o dialógico.

En este sentido, Adam (1992, p. 57) enfatiza que un texto no es puro si no que está dominado por un tipo de secuencia y complementado por otras. En el caso de

contar con una secuencia narrativa dominante, requiere que cumpla con seis constituyentes o requisitos: 1. Sucesión de hechos: referida a la secuencia mínima de eventos en el tiempo con orientación a un fin específico; 2. Unidad temática: implica la existencia de un sujeto que está circulando alrededor de un mismo tópico en el tiempo mientras hilvana los otros 5 constituyentes; 3. Predicados transformados: indica el cambio al que tiene lugar los acontecimientos expresados inicialmente, dando lugar a una alteración de los eventos. 4. Un proceso: remite a la idea de un continuo en el tiempo que permite desarrollar la sucesión de los hechos a partir de una situación inicial (inicio), transformación (nudo), situación final (desenlace); 5. La causalidad narrativa: relacionada con la existencia de causas que justifiquen la emisión del relato, ello implica la generación de intrigas; y 6. Una evaluación final (explícita o implícita): involucra un componente moral, la secuencia de eventos se encamina a un propósito.

A partir de los anteriores constituyentes, Adam sienta las bases para proponer un prototipo de la secuencia narrativa basado en un modelo que comprende la proposición evaluativa final o moraleja. De modo que este tipo de secuencia narrativa se conforma por una situación inicial, la complicación o disparador 1, las acciones o evaluación, la resolución o disparador 2, situación final y moraleja (Adam, 1992, p. 58).

Ahora bien, después de revisar diversas propuestas sobre modelos narrativos, se puede concluir que son muy similares. De hecho, con más o menos elementos todos parten del clásico aristotélico de inicio, nudo y desenlace. Vale la pena, entonces, reflexionar sobre la función de estructura narrativa y cómo la complicación es configurada como parte inevitable en los relatos. Al respecto van Dijk (1980) expresa que “la estructura narrativa determinará, pues, del mismo modo, la comprensión y organización en la memoria y, por tanto, en el recuerdo; tanto más fácilmente cuanto más cercana esté la estructura a las estructuras narrativas convencionales” (p.234). Por ello, van Dijk (1980) aconseja reducir la información detallada y organizarla de tal manera que siempre pueda recuperarse, así como evidencian las narrativas presentes en este corpus. La organización, pues, es un elemento cognitivo de interés en el estudio del desarrollo del lenguaje.

3.3. LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN Y LOS RECURSOS DE GRADACIÓN: LA INTENSIFICACIÓN

Las cláusulas de complicación en el marco de la narrativa de accidente de experiencia personal de niños y adultos, y su relación con la intensificación dan origen a los postulados del apartado en curso. Consecuentemente, se aborda la teoría de la valoración, cuyo subsistema de gradación vincula elementos intensificadores que permiten enfatizar la acción complicante en las narraciones. Además, se vinculan los aportes de Briz (1998) y Albelda (2004), quienes a partir de los estudios de la cortesía trabajan el recurso de la intensificación desde los niveles lingüísticos con énfasis en el discurso conversacional.

3.3.1. LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN

La teoría de la valoración parte de la idea de que el lenguaje es capaz de expresar evaluaciones para negociar las realidades de interacción de un hablante, es capaz de reconstruir percepciones e ideologías de cada ente discursivo a partir de la selección de elementos con significado. Es así como esta teoría se estrecha con la subjetividad y las estrategias presentes en las modalidades discursivas a partir del nivel semántico (White, 2000). Desde este nivel, la teoría de la valoración se divide en tres subsistemas: la actitud, el compromiso y la gradación. El presente trabajo de investigación se enfoca en el último de estos subsistemas, hecho que motiva a referenciar a continuación el subsistema o dominio de gradación. Este subsistema se centra en los valores de escolaridad a partir de dos términos esenciales: la fuerza y el foco, es decir, la gradación permite graduar el “impacto interpersonal” a partir de valores de intensificación (aumentado o disminuido) o detalle (desdibujado o agudizado), respectivamente, presentes en la emisión.

Según White (2000), la fuerza emplea valores conocidos también como intensificadores, potenciadores, enfatizadores, entre otros términos semejantes, los cuales se reflejan en categorías como los adverbios (fuerza explícita). El autor indica que otras posibilidades de expresar fuerza se presentan también por medio de valores

que indiquen cantidad, extensión o proximidad espacio-temporal, o a través de ítems léxicos con intensidad vinculada al componente ideacional del lenguaje, por ejemplo, la expresión “explotó la situación”. Continúa White (2000) expresando que una característica de la fuerza es que puede interactuar internamente en los valores de actitud (por ejemplo, en la escalaridad de los juicios de valor). Como es notable, la fuerza media entre la posibilidad léxica de términos más o menos intensificadores, de ahí que posea un carácter gradual (fuerza implícita).

Por su parte, el autor establece que el foco tiene la función sea de “atenuar” o de “agudizar” el valor presente en la emisión. A diferencia de la “fuerza”, el foco no es graduable, sino que se particulariza por asignar una categorización al ítem léxico de manera valorativa. El foco puede presentarse en una escala ascendente (cuando intensifica) o descendente (como atenuación). Es decir, “el foco puede considerarse como el dominio de aplicación de escalas de intensidad a categorías que no tienen grado” (White, 2000, pág. 11). Ahora bien, el trabajo en curso pretende, en parte, analizar discursivamente las cláusulas de complicación a través de recursos intensificadores. Presta especial atención a las categorías fuerza y foco desde la perspectiva de intensificación (implícita o explícita) o agudeza (escala ascendente), sea gradual o no. Así, el estudio presenta una delimitación en cuanto a foco al no vincular el análisis de la gradación desde la atenuación o escala descendente.

Hood y Martin (2005), a partir de los conceptos esenciales de la teoría de la valoración, analizan los subsistemas de actitud y gradación en discursos académicos y aportan un complemento que puede ser aplicable a funcionalidades de la gradación en cualquier modalidad discursiva relacionada con la función interpersonal del lenguaje. Hood y Martin (2005) indican que la fuerza puede involucrar tres elementos: intensidad, cantidad y realce. A su vez, la cantidad involucra dos aspectos: amplitud y extensión. Al tiempo, la extensión relaciona dos cualidades: alcance y distancia del enunciado expresado. Por su lado, el foco se relaciona con dos categorías: el valor y la completitud de la emisión. Y el valor visualiza dos elementos: autenticidad y especificidad.

3.3.2. LA INTENSIFICACIÓN Y SUS RECURSOS

Según Briz (1995), la intensificación es una estrategia retórica cuyo objetivo es comunicar más de lo enunciado, al tiempo que ayuda a manipular lo emitido a través de su realce para favorecer diversas pretensiones del hablante. De este modo, la intensificación se convierte en un recurso pragmático (Briz, 1995), pues cumple con características como la presencia de unos entes discursivos y la modificación del enunciado para manifestar un cambio en la actitud y apoyar la fuerza ilocutiva. En este sentido, la intensificación según Meyer (1988) cumple con una función metacomunicacional al implicar una reflexión del mismo enunciado. Al respecto, Briz (1995) señala que la intensificación cumple con cuatro funciones: indicar cantidad o cualidad, interferir en la actitud del hablante, enfatizar el grado de acuerdo sobre lo emitido e intensificar una acción. Visto desde este ángulo, Albela (2005), propone que la intensificación se conoce como una “forma de comunicación a través de la cual los interlocutores controlan lo expresado y / o su significación con el fin de generar consecuencias intencionales en cualesquiera de los factores del procedimiento de intercambio verbal”. (p. 282)

En resumen, la intensificación es una maniobra de intercambio verbal que utiliza diferentes tácticas lingüísticas para llevar a cabo su propósito, así como distintos niveles del lenguaje para explicitar lo que se ha dicho. Los actos de intensificación se dan desde lo morfológico, lo léxico, lo sintáctico, hasta lo semántico y lo fonológico, exhibidos dentro de los contextos de comunicación que el hablante utiliza con propósitos particulares, hecho que genera una fuerza de voz sobre el oyente o provocando una intensidad sobre un elemento específico a realzar. Albelda (2004) apoya los procedimientos de intensificación que requieren que la enunciación se refiera al hablante en relación con su actitud hacia lo que se ha dicho. Asimismo, argumenta que los procedimientos expresivos de la modalidad de lo dicho podrían ser verbos modales, algunos adverbios modales (sin duda, realmente, probablemente) y modos verbales (indicativos, subjuntivos, imperativos).

Como se indicó en párrafos anteriores, el pensamiento de Albelda (2004) sobre las técnicas de intensificación implica niveles lingüísticos y sugiere que los factores modales que tienen más probabilidades de ser identificados son los verbos o estructuras superiores de mejor nivel ilustradas mediante el uso de verbos que incluyen juicio, pensamiento y opinión: me parece que, creo que. Así las cosas, y con propósitos conceptuales para el hecho de la intensificación, Albelda (2004) especifica dos valores esenciales en esa dirección: el semántico y el retórico. El primero resalta la cuantificación, la gradación y la superlación. El segundo representa la expresividad, énfasis y puesta en relieve. Un ejemplo puede ser un aumentativo o diminutivo, o un aumentativo hasta una interjección ilocutiva, o a través de una hipérbole o metáfora en la etapa retórica de los procesos de intensificación.

Con respecto a lo que se está intensificando y para qué, la perspectiva pragmática es de gran utilidad, porque lo que se intensifica es la postura, con propósitos intencionados en la conversación, como argumenta Albelda (2004). Ahora bien, se hace necesario definir y caracterizar las propiedades que definen la intensificación de una manera argumentativa para no cometer el error de calificar todo enunciado superlativo como un manifiesto de intensificación. La investigadora usa el concepto de expresividad para difundir la esencia fundamental de la intensificación en su puesta en escena comunicativa. Los interlocutores usan la expresividad para manifestar sus sentimientos y emociones y para persuadir al oyente.

A la luz de lo anterior, la escalaridad y la evaluación se consideran características que definen el acto de intensificación. Los conceptos de pragmática e intensificación se asimilan al vincularlos a una retórica basada en el concepto del arte de comunicar mensajes de manera efectiva y persuasiva (Albelda, 2014). Esta definición se aproxima al de la evaluación al considerar la expresión y el énfasis. Y en lo que respecta a la perspectiva semántica, en referencia a la superlación, cuantificación extrema y gradación intensiva, se estaría frente a procesos de escalaridad. En las dos perspectivas encontramos la pragmática en la que los procesos o intenciones de comunicación se manifiestan en los usos intensificados de la fuerza utilizada en la intención de conseguir el efecto creado y deseado por los hablantes.

El concepto de escala nos permite reconocer si una forma lingüística se encuentra en un punto extremo con relación a otros puntos que incluyen posibilidades más débiles. Por lo tanto, por ejemplo, la autora reúne la siguiente condición para involucrar escala, basadas en las referencias tomadas de Horn (1972), Levinson (1983, 2000), Cruse (1986), Schwenter (1999): debe ser un conjunto de elementos graduables que se establece por existir un criterio de pertenencia a él con la particularidad que se pueden escalar linealmente por niveles de comunicación o fuerza semántica.

En este orden de ideas, la escala hace referencia al concepto de relatividad en el que se infiere la existencia de otras opciones con ineficaz cumplimiento de las expectativas e intenciones de comunicación del hablante. De ahí que los usos que conducen a objetivos de comunicación enfáticos con criterios persuasivos se eligen entre diferentes mecanismos lingüísticos, como los propuestos por Albelda (2014): fónicos (intensidad enfática, alargamiento fonético, etc.), léxicos (superlativo, por ejemplo, buenísimo) , semánticos (metáforas, hipérbolos, por ejemplo, ser un cerdo, estar ciego), morfológicos (adverbios que expresan el todo como completamente) o sintácticos (sintagmas que construyen un significado totalizador).

La escalaridad, entonces, se complementa con la evaluación. Es decir, una conversación o actividad narrativa entre hablantes da lugar a un intercambio lingüístico en desarrollo total de la comunicación. Allí, los objetivos individuales de los interlocutores los lleva a seleccionar las formas lingüísticas a utilizar en sintonía con las realidades pragmáticas, basadas principalmente en el contexto social y cultural en que se da el acto comunicativo. De este modo, la evaluación es una función necesaria de la intensificación pues permite aclarar las expresiones utilizadas por los hablantes. Con respecto al esquema de la evaluación, Albelda (2014) se basa totalmente en la descripción de Hunston y Thompson (1999), quienes la caracterizan con las propiedades como la comparación de algo en cumplimiento de una norma, y la manifestación y práctica de la subjetividad de una estructura de valores revelada después de las formas lingüísticas utilizadas.

De este modo, el hablante expresa diversas formas de intensificación en su narración, sean estas formas connotación o énfasis, tal como lo describe Albelda (2014)

al afirmar que “la intensificación no solamente describe y expone unos hechos, sino que entra a juzgar la objetividad de lo real, y, además, al adoptar unas formas lingüísticas intenta revelar tal enjuiciamiento” (p. 85). Por lo tanto, en la evaluación quedan incorporadas la comparación y la subjetividad del contexto en que se realiza una determinada acción del habla de uso particular. Aquí se intenta hacer evidente la existencia de algunas maneras implícitas no utilizadas porque son portadoras de una intensidad menor, las que a su vez no traen consigo el cúmulo de cargas enfáticas necesarias al exteriorizar lo que se juzga.

En lo pertinente a la subjetividad, la actitud del hablante sugiere un propósito evaluativo de los hechos reales con una inclinación para hacer un juicio de dicha realidad desde su propia óptica. En consecuencia, es a partir del contexto dónde y cuándo se va a determinar si ese interlocutor está intensificando o realmente cuantificando. Se puede aseverar, entonces, que tanto la escalaridad como la evaluación son muy importantes para clasificar la sistematización y el funcionamiento de la intensificación como una categoría pragmática.

Los procesos de clasificación se tienen en cuenta dentro de la cláusula a partir de los niveles lingüísticos: fonético, morfemático, sintáctico, lexical y semántico. Cabe mencionar que Albeida (2005) propone también los recursos de corte fraseológicos, pero no se ahondan en esta reseña teórica por no encontrarse en el análisis de datos. De igual manera ocurre con otros elementos internos pertenecientes al nivel fonético, morfemático, sintáctico, léxico o semántico.

A continuación, se explica cada uno de los recursos de intensificación.

3.3.2.1. Recursos fónicos

La expresividad por medio de los recursos fónicos favorece la tensión narrativa al involucrar elementos segmentales o suprasegmentales que enfatizan ciertos valores dentro de la cláusula o enunciado. Entre esos recursos están las onomatopeyas, los alargamientos vocálicos y las interjecciones. Las onomatopeyas son estrategias prosódicas con las cuales la realidad es típicamente imitada para enfatizar fuertemente

el contexto pragmático en el que se necesita una intención específica del hablante. Hidalgo, (2002) argumenta que las onomatopeyas, además, transmiten un cierto significado irónico. Por su parte, los alargamientos pueden considerarse como de usos enfáticos sobre un ítem léxico; mientras que las interjecciones incrementan una valoración de lo expresado.

3.3.2.2. Recursos morfemáticos

Los recursos de derivación morfológica permiten matices escalonados de la intensidad significativa señalados en sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, según propone Albelda (2004). Es así como los morfemas proporcionan valor de refuerzo intensificador en los sufijos y los prefijos. Hay algunos con valores con intensificación exclusiva, como el sufijo –ísimo, Además, se pueden mencionar otros que connotan valores despectivos, como en los ejemplos propuestos por Albelda (2004): bocaza, vozarrón. Del mismo modo, los aumentativos y los diminutivos tienen un valor cada vez más intensos, funcionan como sufijos: -ito, ejemplo “ubícate aquí cerquita” (muy cerca). Existen otros sufijos que modifican a los lexemas, son: -ada: gozada, goleada, pasada; -ajo: pequeñajo, bicharrajo; -al: dineral, monumental; -ales: rubiales, frescales, vivales; -azo/-a/-os/-as: ojazos, bocazas, madraza, puñetazo; -eda, entre otros casos mencionados por Albelda (2004).

3.3.2.3. Recursos sintácticos

Como se indicó al inicio de este trabajo, se conoce a la intensificación como una categoría pragmática que admite diversas fuentes lingüísticas. Es la sintaxis uno de esos niveles en los que se presentan recursos que se validan en los sintagmas que se hallan en las estructuras locutivas. Pueden presentarse en partes gramaticales básicas como los sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. Adicionalmente se tienen en cuenta las repeticiones, enumeraciones, el superlativo y sus variables, lo mismo que las estructuras comparativas y las consecutivas.

3.3.2.4. Recursos léxicos

La intensificación que se presenta en el lexema propiamente dicho. Hay que tener en cuenta que una serie de adjetivos, sustantivos, verbos y adverbio tienen, en algunos contextos, connotaciones superlativas señaladas desde hace muchos años por investigadores como González, (1984) al argumentar que “diversas formas sustantivas pueden usarse para significar una cantidad o una cualidad superlativa, cualquiera sea su función sintáctica. En determinadas ocasiones tenemos que recurrir al contexto” (p. 189). Este investigador alude y menciona ejemplos de algunos sustantivos que denotan cantidad, algunos de ellos citados por Beinhauer (1973) en sus reflexiones: eres una gallina, eres una fiera; también superlaciones sustantivas que denotan cantidad: un montón, un potosí, un cojón (un huevo), la cosa mejoró un kilo. He aquí algunos ejemplos clasificados por Albelda (2004): atrocidad (una), barbarie (una), furor, infinidad, joya, mamarracho, maravilla, marrano, monstruo, calamidad, caos, cerdo, colmo, desmadre, despiporre, dineral (un), fiera, hacha, hecatombe, pigmeo, plenitud.

Beinhauer (1973) argumenta que por medio del adjetivo se hacen latentes las cargas emocionales y de afectividad en las que se hace explícita la idea totalitaria del superlativo, al igual que las características fundamentales de “bueno y malo”. Estos son rasgos que claramente dan validez a las connotaciones superlativas de dichos adjetivos. De igual manera, los mismos son utilizados por los hablantes en diversos contextos al intensificar.

En términos de formas y frases verbales, los lingüistas también le asignan cargas superlativas y fuerzas de intensificación en algunos contextos. Esto se demuestra a través de los ejemplos a los que se refiere González (1984): ¡Dos mujeres matándose todo el día por un dólar!, “tú no soplas, tú huracaneas”. Por su parte, Albelda (2004) afirma que los siguientes verbos connotan cargas superlativas: alucinarse, asarse del calor, calentarse, chillar, detestar, diluviar (llover en exceso), dominar algo, encantar, fascinar, odiar, perderse (por algo), matarse (por algo), inflarse a, hincharse a, hartarse de, atiborrarse de, poblar de, maravillarse, estarse, etc. Esto implica que los verbos presentan valores intrínsecamente subjetivos, como sugiere la investigación de

Betancourt (2019) en su trabajo sobre verbos en narrativas de accidentes de experiencia personal.

En lo pertinente a los adverbios, González(1984) propone distintos tipos de intensificación a partir de ellos: señala que las formas cuantitativas adverbiales como *tanto, muy, mucho y poco*, pueden modificar a los adjetivos y los verbos. Este investigador también propone el adjetivo y pronombre *todo* como un cuantificador delante otro adjetivo o participio. También se añaden otros como *demasiado y sobremanera*. No obstante, para este investigador son los adverbios y el sufijo *-mente*, los que aumentan el listado de los adverbios, por ejemplo: *excelentemente, divinamente, formidablemente*.

3.3.2.5. Recursos Semánticos

Se emplean en contextos pragmáticos con la intención de intensificar a partir del uso de algunas figuras retóricas que realcen el acto de habla. De ahí se hace evidente el propósito recursivo del hablante que toma la decisión de usar esas formas para hacer que el mensaje sea más particular para las funciones de comunicación. En este punto de teorización se hace necesario vincular una evaluación con el proceso de intensificación. Principalmente esto se debe a esa tendencia de evaluación del interlocutor al enfatizar situaciones y condiciones distintas en las que, además, toma la decisión de pasar a hacer unas comparaciones a partir de diferentes recursos retóricos como la metáfora, el símil, la hipérbole, entre otros. La metáfora, por ejemplo, utiliza procedimientos gramaticales y cognitivos, los cuales pueden usarse en las narrativas para intensificar de manera positiva o negativa. Por su parte, el símil se puede intensificar a través de una comparación explícita con el sentido figurativo (Albelda, 2004).

La propuesta de Albelda (2004; 2014) referida a los recursos de intensificación acorde con los niveles de la lengua permite puntualizar los elementos lingüísticos con valor subjetivo intensificador y graduable empleados en las complicaciones. De hecho, tanto la teoría de la valoración como los recursos de intensificación postulados por

Albelda (2005) en apoyo de otros estudios de investigación, permiten evidenciar como punto de encuentro las nociones de escolaridad y evaluación como parte de la intensificación. Es justo este punto de encuentro con la escolaridad y la evaluación, junto con la materialización de estos a partir de los recursos lingüísticos según niveles los que tendrán lugar como categorías de investigación en el presente estudio.

En conclusión, este apartado presentó las bases conceptuales de la teoría de la valoración, específicamente el sistema de gradación (fuerza-foco) y los recursos de la intensificación desde los distintos niveles de la lengua para apoyar la interpretación de los datos de este proyecto, cuyo enfoque es el análisis del discurso narrativo oral, específicamente en las cláusulas de complicación. Es en este tipo de cláusula en el que interesa interpretar el papel de la intensificación como un recurso pragmático, puesto que surge en los relatos con el propósito de aportar efectivamente en la configuración del punto más alto de la narrativa, es decir, las acciones del clímax. De ahí que sea oportuna la teoría de la valoración en su subsistema de gradación, permite comprender las consideraciones evaluativas que los narradores presentan en su discurso al momento de contarlo.

Capítulo IV

MARCO METODOLÓGICO

4.1 TIPO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La presente propuesta corresponde a un tipo de investigación mixta y comparativa. Mixta porque el tratamiento de los datos se aborda, por un lado, desde aspectos cuantitativos, apoyándose en análisis estadísticos y de varianza por medio del programa SPSS (pruebas de normalidad y pruebas no paramétricas). Es claro que la vinculación estadística permite una mayor sistematización, soporte y objetividad en los resultados finales. Por otro lado, el tratamiento en el análisis de los datos presenta incidencias cualitativas basado en que un análisis íntegro del discurso narrativo no puede limitarse a cifras, más bien obliga a realizar un estudio consciente del producto narrativo de seres discursivos con intencionalidades diversas y variables matices de producción. Además, los datos son de corte transversal debido a que atraviesa puntos etarios de desarrollo del lenguaje para establecer las zonas de encuentro y distancia entre cada grupo de edad estudiado. Por tanto, el tipo de investigación y datos hace que este trabajo se enmarque en el paradigma interpretativo y emplee el método analítico-descriptivo para el análisis del corpus.

4.2. POBLACIÓN, MUESTRA Y VARIABLES

La población corresponde a niños y adultos de la ciudad de Barranquilla. En total se tomó una muestra de 80 narrativas de experiencia personal de niños de 5, 9 y 11 años, correspondientes al grado preescolar, tercero y quinto de primaria respectivamente; y adultos jóvenes universitarios de primer semestre con edad promedio de 22 años y un rango etario entre 18 y 32.

La selección fue de veinte narrativas para cada grupo etario, diez para hombres y diez para mujeres.

A continuación, se presenta de manera detallada la muestra:

GRUPOS ETARIOS	SEXO		Total
	Mujeres	Hombres	
5 años	10	10	20
9 años	10	10	20
11 años	10	10	20
Adultos	10	10	20
Total	40	40	80

Tabla 1. Distribución de la muestra.

Este estudio analiza las narrativas teniendo en cuenta dos variables de estudio: la edad y el sexo. La edad es una variable indispensable en las investigaciones de adquisición y desarrollo del lenguaje para lograr determinar, por medio de cortes etarios, el actuar lingüístico de un fenómeno, los rasgos distintivos y la progresión que presenta.

Interesa enfatizar que el trabajo se enfoca en el desarrollo de la competencia comunicativa infantil, para ello se analiza y compara el fenómeno con otros grupos etarios, incluidos adultos (universitarios de primer semestre) porque tener un amplio corte de edades infantiles hasta la adulta permite realizar un estudio transversal del fenómeno para analizar de manera horizontal y comparativamente la línea de desarrollo de los niños en edad escolar hasta los resultados en adultos, siendo este un grupo límite. Además, algunos referentes teóricos como Bamberg, M. y Damrad-Frye, (1991) indican que en niños mayores y adultos no hay diferencias lingüísticamente significativas en cuanto a longitud de narrativas, por ejemplo. En este sentido, tener adultos permite corroborar o rebatir esta afirmación hecha antes por otros estudiosos del tema y examinar qué tan cerca están los niños mayores de nuestro estudio (11 años) con el actuar discursivo de los adultos. Efectivamente, tener una muestra de adultos permite mostrar que los niños desde edades tempranas pueden tener a nivel narrativo-discursivo una competencia narrativa (centrada en la cláusula de complicación) como la presenta un adulto.

El sexo es otra variable interesante en los estudios del desarrollo del lenguaje, tal como lo plantean los estudios psicolingüísticos, en las primeras etapas de vida, por

ejemplo, las niñas tienden a desarrollar el lenguaje más rápido que los niños, debido a una diferencia biológica en la maduración del cerebro (Karmilof & Karmilof-Smith, 2005). En este sentido, aunque no siempre deben existir diferencias significativas entre hombre y mujeres, algunas investigaciones del discurso (Coates, 2009; Tannen, 1991), muestran los efectos de la variable sexo en la producción discursiva, por lo que fue tomada en cuenta en el transcurrir de la investigación.

4.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para la recolección de los corpus se empleó una técnica propia de la etnografía de la comunicación, la entrevista semidirigida. Se motivó al participante a contar una experiencia personal en un ambiente libre de presiones o preguntas que sesgaran la participación de cada niño o adulto, es decir, para no condicionar o influir en el contenido o en la extensión de la narrativa. La intervención del entrevistador se limitó a preguntar si tenían alguna narrativa que compartir y algunos elementos fáticos del lenguaje verbal y no verbal: interjecciones, expresiones faciales de asentimiento, repeticiones, entre otras, que brindaban seguridad al participante para continuar con su relato. No hubo otro tipo de preguntas orientadoras.

El estudio seleccionó la narrativa como tarea de producción oral, pues permite evidenciar el desarrollo del lenguaje aún en edades tardías (Alarcón, 2003). Específicamente se indicó referenciar un accidente, ya que, según Labov (1972), es una de las tareas narrativas que presentan mayor involucramiento del sujeto de estudio pues es considerado un evento reportable, merecedor de una conformación discursiva que atienda a aspectos formales y emocionales. Este tipo de tarea permite la elicitación más fluida e interesada, independientemente de la edad; aunque, como se estudia más adelante, existen diferencias significativas en los grupos etarios analizados.

Cabe precisar que en este estudio se entiende por narrativa de experiencia personal tipo accidente a aquel relato donde el narrador actúa como protagonista de una secuencia de hechos que necesariamente involucra un descontrol inesperado o

tensión narrativa, la cual rompe con la estabilidad del orden natural de las acciones (Betancourt, 2012). En una narrativa tipo accidente el narrador se posiciona como la víctima frente a un evento negativo inesperado que atenta contra su integridad física y emocional.

4.4. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los datos corresponden a dos tipos de muestras con población etaria diferente, niños y jóvenes universitarios. Los niños se dividen en tres grupos de edad, 5, 9 y 11 años de escuelas públicas de Barranquilla y los jóvenes son universitarios que cursan el primer semestre de carreras profesionales en una institución pública también de la ciudad de Barranquilla. Ambas muestras pertenecen al Corpus de habla infantil barranquillero (Betancourt, 2011). Es importante aclarar que desde el Semillero de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje (SEADLEN) se recaban datos de lenguaje infantil. Este semillero, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico, continúa fortaleciendo los datos de lenguaje infantil con lenguaje adulto para realizar trabajos comparativos.

La metodología para la recolección del corpus de narrativas infantiles fue la siguiente:

A fin de familiarizar a los participantes con la tarea narrativa y el tema solicitado en la misma, la investigadora inicia las grabaciones audiovisuales narrando una experiencia de accidente personal.

De forma individual y autónoma, cada estudiante narra su accidente de experiencia personal después de que la investigadora planteara la pregunta desencadenante: ¿te ha pasado algún accidente que quieras contarme? (Peterson & McCabe, 1983; Shiro, 2007). Una vez era afirmativa la respuesta, se procedía a grabar la narración.

Durante la interacción, el investigador mantiene el contacto con el participante, a partir de interjecciones, aseveraciones o repeticiones, tal como lo propone Peterson y McCabe (1983) para no manipular o interferir en la competencia narrativa del niño.

La muestra de las narrativas de jóvenes adultos siguió los lineamientos del corpus de narrativas infantiles. La producción adulta resulta pertinente para el cumplimiento de los objetivos de la propuesta en tanto se comparará el comportamiento de las cláusulas de complicación en las dos muestras después de realizar análisis y descripciones en cada una de las edades.

4.5. TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Una vez obtenidas las grabaciones, fueron transcritas según los criterios del programa CHILDES (Child language Data Exchange System) (McWhinney & Snow, 1991), cuyo propósito radica en compilar una base de datos amplia sobre el lenguaje infantil espontáneo. Del software en mención, se emplearon varias herramientas para el análisis del corpus: CLAN y CHAT. La primera, señala los códigos de transcripción reconocidos por el sistema logrando constituir una forma de codificación universal. La segunda, acoge varios programas de análisis lingüísticos aplicados a la base de datos inicial con comandos que determinan aspectos como: frecuencia, conteo de palabras, entre otros, que sirven a su vez como facilitadores de la labor de sistematización y análisis de los datos.

Asimismo, para la sistematización y mejor dominio del material de análisis, cada narrativa fue dividida por cláusulas narrativas, teniendo en cuenta, además, los contornos entonativos del participante.

Una vez se tuvo el corpus organizado en CHAT se procedió a seleccionar, contar, categorizar y analizar las cláusulas de complicación a lo largo de la estructura narrativa de las 80 producciones, así como cada uno de los recursos de intensificación por niveles lingüísticos a partir de la categorización en tablas de las cláusulas que los contenían. Inicialmente, se aplicó a los datos una prueba de normalidad con ayuda del programa estadístico SPSS, cuyo resultado fue que el corpus no es homogéneo; por tanto, se opta por aplicar diversas pruebas no paramétricas con soporte de estadística descriptiva, según requiera el cumplimiento de los objetivos del presente estudio.

Un ejemplo de la aplicación de la metodología descrita en los cinco subtítulos anteriores se precisa por medio de la siguiente narrativa:

*YAM: a ti te ha pasado algún accidente que quieras contarnos?

*CLI: sí!

*CLI: que, cómo es que se llama?

*CLI: que ayer cuando estábamos jugando fútbol.

*CLI: este, cómo es que se llama?

*CLI: yo [/] un pelaíto llevaba el balón.

*CLI: entonces yo [/] yo le iba a meter el pie.

*CLI: pa(ra) quitárselo.

*CLI: y hacer un gol.

*CLI: entonces se me [/] me [/] mete en la mitad.

*CLI: y me golpea.

*CLI: y me sale sangre.

*CLI: y me cogieron diez puntos.

*YAM: te cogieron diez puntos?

%com: asiente con la cabeza.

*YAM: bien, mijo.

[MCLI9]

Nótese que:

1. De manera voluntaria el niño expresa su narrativa después de ser preguntado sobre si tiene algún accidente que desee compartir. No siempre los niños quieren compartir un accidente.

2. La intervención del investigador resaltada en negrilla es mínima, se limita a asentimientos, conductas fáticas o repeticiones de la producción previamente elaborada por el niño. Nunca se forzó la longitud de la producción con preguntas que motiven la expresión de mayor contenido narrativo.

3. La narrativa está separada por cláusulas y atendiendo a contornos entonativos, esto se evidencia al leer el relato de manera pausada, por ejemplo.

4. La transcripción emplea códigos del formato CHAT del programa CHILDES que ayudan a interpretar algunas cualidades orales de las narrativas originales videograbadas. Uno de esos códigos es // que indica una

autocorrección inmediata de una expresión dicha por el niño. Otros códigos indican acciones suprasegmentales o kinestésicas.

5. Se identificó cada una de las partes recurrentes de la estructura narrativa: orientación, complicación, evaluación y resolución, para posteriormente analizar su implicación con la distribución de la complicación a partir de un análisis estadístico, cualitativo y comparativo.

6. Se identificaron los diversos recursos de intensificación de las cláusulas de complicación para posteriormente analizar su implicación a partir de un análisis cuantitativo y cualitativo.

La siguiente tabla resume los aspectos generales de la investigación:

CATEGORÍA	ESPECIFICACIÓN
Tipo de investigación	Mixta, transversal y comparativa
Paradigma	Interpretativo
Método	Descriptivo-analítico
Técnica	Corpus. Entrevistas semidirigidas para toma de narrativas.
Instrumentos	Videgrabaciones de narrativas de experiencia personal transcritas en el formato CHAT (Codes for Human Anlysis of Transcripts) del programa CHLDES (Child Language Data Exchange System) (MacWhinney & Snow, 1991).
Población	Infantil (5, 9 y 11 años) Jóvenes universitarios (entre 18 y 32 años)
Muestra	80 narrativas de accidente personal
Variables sociales independientes	Edad y sexo
Variables dependientes	Longitud de la complicación, distribución complicación, recursos de intensificación por niveles.
Herramienta estadística	Programa SPSS (Prueba de normalidad (<i>Shapiro Wilk</i>), estadística no probabilística (Prueba <i>Kruskal Wallis</i> y <i>Mann Whitney</i>)).

Tabla 2. Aspectos metodológicos de la investigación.

4.6. FASES DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación sobre las cláusulas de complicación en el entramado narrativo infantil se desarrolló teniendo en cuenta cinco momentos, adaptados de los aportes de Sampieri (2010) sobre las fases del proceso de investigación predominantemente cualitativo. Las fases fijaron los lineamientos para el desarrollo del proyecto de la siguiente manera:

Fase 1 (y mediadora en todas las fases): revisión de la literatura sobre competencia narrativa para la producción de los antecedentes y marco teórico. Asimismo, se constata en el apoyo teórico que la revisión representa para el fundamento del análisis de datos.

Fase 2: planteamiento del problema. Se desarrolla en la parte introductoria de este proyecto junto con las preguntas problemas que dieron lugar a los objetivos que rigen el desarrollo de todo este trabajo.

Fase 3: concepción del diseño de estudio. Se esboza a lo largo del presente marco metodológico para dar cuenta del tipo y método de investigación, técnicas e instrumentos; población, muestra y variables; procedimiento en la recolección de los datos, técnicas de procesamiento y análisis de datos, las fases de la investigación y las categorías de análisis.

Fase 4: análisis de datos. Para el análisis de los datos se hizo identificación y conteo de cada una de las cláusulas de complicación de las 80 narrativas del corpus de este estudio. Una vez fueron seleccionadas se analizó su distribución en el marco narrativo como recurso empleado para intensificar la complicación. De la misma manera, se analizó internamente en las cláusulas de complicación los recursos de intensificación desde el punto de vista formal y funcional, en correspondencia con los objetivos de la investigación. Las categorías son:

1. Cláusulas de complicación: tipo de cláusulas (o segmento) indispensable en una narrativa desde las diferentes corrientes lingüísticas que han presentado postulados de la estructura de esta modalidad discursiva (Labov, 1972; Peterson & McCabe, 1983; Adam, 1992; van Dijk, 1992; Berman & Slobin, 1994), ya sea

desde los planteamientos clásicos de Aristóteles, pasando por los narratólogos franceses como Proop y Levi-Strauss, hasta los estudios contemporáneos de la narrativa como parte fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa (Shiro, 2001; Barriga, 2020; Hess, 2013; Betancourt y Montes, 2013; Galván, Mendivelso & Betancourt, 2015). Principalmente, Labov (1972), para el caso de las narrativas de experiencia personal, define a las cláusulas de complicación como la cláusula narrativa de aparición restrictiva que involucra el hecho más tenso del relato. De la cláusula de complicación se indagó, inicialmente: la longitud y su distribución. Determinando que, según la distribución que la complicación presentara a lo largo de la narrativa, se clasificarían en narrativas con complicación conjunta y narrativas con complicación distribuida (con intercalamiento simple o compuesto), como se explica en el análisis de datos.

2. Recursos de la intensificación: se presentan como herramientas pragmáticas con el fin de reforzar el acto comunicativo, en este caso las cláusulas de complicación; las que, además, se alinean muy bien con este tipo de recurso que tiene la intención de generar una ruptura en el orden de los acontecimientos narrados hasta el momento. En este sentido, la complicación intensifica como intención intrínseca los eventos dramáticos ocurridos en el accidente, empleando diferentes recursos de intensificación, posibles de interpretar funcionalmente desde las nociones de escolaridad y evaluación. (Briz, 1995; Albelda, 2004; 2014 & White, 2000).

De modo que, los recursos de intensificación que se tuvieron en cuenta como categorías de análisis, según cada nivel de la lengua, son:

Nivel fonético: onomatopeya, interjección y alargamiento vocálico.

Nivel morfémico: sufijos.

Nivel sintáctico: repeticiones, alteración sintáctica, marcas del yo y estructura plurisintagmática.

Nivel léxico: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio y encadenamiento de acciones a partir de conectores.

Nivel semántico: metáfora y símil

Cabe aclarar que el nivel léxico y el nivel semántico están separados en esta investigación, no con el propósito de negar la evidente relación teórica y metodológica que tradicionalmente han tenido como una interfaz de la lengua, si no para una mejor delimitación de los fenómenos evidenciados en este estudio siguiendo los referentes de Albelda (2004), quien también hace la distinción entre ambos niveles para delimitar en el léxico las diversas categorías gramaticales con presencia de semas específicos de gradación o subjetividad, frente a las conceptualizaciones más abstractas y globales encontradas en los recursos metafóricos que son el foco del nivel semántico. Al respecto, Albelda (2004) mencionada que “los recursos léxicos constituyen las formas en las que el sema intensificado se encuentra en el propio lexema” (pág. 78), mientras que en los recursos semánticos figuran de manera amplia y contextual en los tropos lingüísticos.

Fase 5: Reporte de resultados. El siguiente capítulo presenta a las cláusulas de complicación como un elemento que marca desarrollo comunicativo en los niños por ser la edad es un factor determinante en la longitud, distribución y empleo de recursos de intensificación en las complicaciones correspondientes a narrativas de accidente de experiencia personal.

A continuación, se presenta un esquema que vincula los elementos y categorías de análisis de la presente investigación:

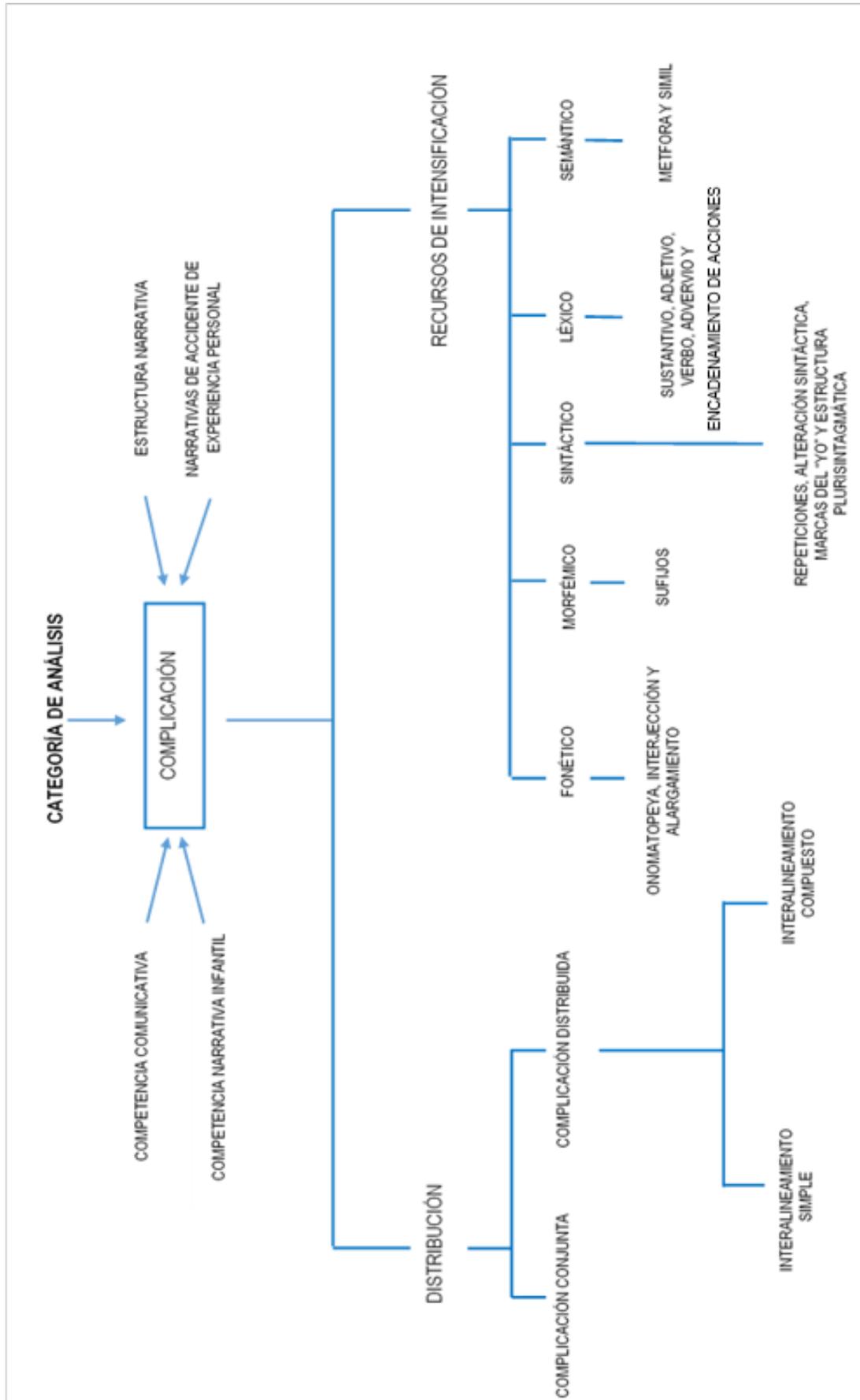


Figura 2. Categorías de análisis de la investigación.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Este capítulo tiene como propósito presentar los hallazgos resultantes del análisis cuantitativo y cualitativo de las variables dependientes e independientes sobre las cláusulas de complicación de las narrativas de experiencia personal de niños escolarizados y adultos. Los parámetros de análisis son los siguientes: longitud de la complicación en el entramado narrativo y distribución de las cláusulas de complicación a lo largo de la producción narrativa.

El análisis cuantitativo se basa en estadística descriptiva y pruebas no paramétricas trabajadas con el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), para la consecución de los objetivos. Se optó por pruebas no paramétricas en este trabajo porque la prueba de normalidad (*Shapiro Wilk*) aplicada al corpus arrojó distribuciones no homogéneas en la muestra ($p < .05$), tal como lo muestran los resultados:

- 5 años ($W_{20} = .879$, $p < .017$)
- 9 años ($W_{20} = .950$, $p = .371$)
- 11 años ($W_{20} = .835$, $p = .003$)
- Adultos jóvenes ($W_{20} = .821$, $p = .002$)

Como se observa, el corpus se concibe estadísticamente como no homogéneo debido a que la longitud de la narrativa varía de un sujeto a otro, salvo el caso de las narrativas de niños de 9 años, tal como señala el resultado de la prueba *Shapiro Wilk* presentado anteriormente. Incluso este dato inicial es bastante interesante, ya que un reciente estudio sobre el discurso reportado infantil en narrativas de accidente personal, apoyado en otros recursos estadísticos, arroja que la falta de homogeneidad en el corpus de narrativas infantiles indicaría que a mayor edad se presenta mayor desviación estándar (Betancourt, 2019), es decir, a menor edad es más probable que los niños actúen de forma similar en cuanto a la extensión de sus producciones que en etapas tardías. Esto sugiere que la competencia comunicativa-narrativa y el análisis del discurso no debe fijar su interés únicamente en aspectos cuantitativos, más bien

examina en la complejidad discursiva y la actuación del fenómeno en cuestión en el nivel de la lengua a estudiar.

5.1. LONGITUD DE LAS CLÁUSULAS DE COMPLICACIÓN EN LA ESTRUCTURA NARRATIVA INFANTIL

Un primer análisis estadístico corresponde al número de cláusulas de complicación en cada narrativa. El conteo se realizó por cada grupo de edad y sexo bajo la hipótesis de que este resultado puede estar indicando cambios significativos en el desarrollo de la competencia narrativa. Recuérdese que Labov plantea que una narrativa consiste en recapitular un evento pasado a través de una secuencia de cláusulas (Labov, 1972), entre las que se halla las cláusulas de complicación. En este sentido, se produjeron un total de **494** cláusulas de complicación en los datos de la investigación, sin diferencia significativa entre los participantes femeninos en masculino. De hecho, como puede observarse en la siguiente tabla, la diferencia entre la cantidad de cláusulas de los hombres y mujeres adultos es nula.

GRUPOS DE EDAD	NÚMERO DE NARRATIVAS	CLÁUSULAS DE COMPLICACIÓN POR SEXO		CLÁUSULAS DE COMPLICACIÓN
		FEMENINO	MASCULINO	
5 AÑOS	20	35	44	79
9 AÑOS	20	46	55	101
11 AÑOS	20	51	61	112
ADULTOS	20	101	101	202
TOTAL	80	233	261	494

Tabla 3. Cláusulas de complicación por edad y sexo

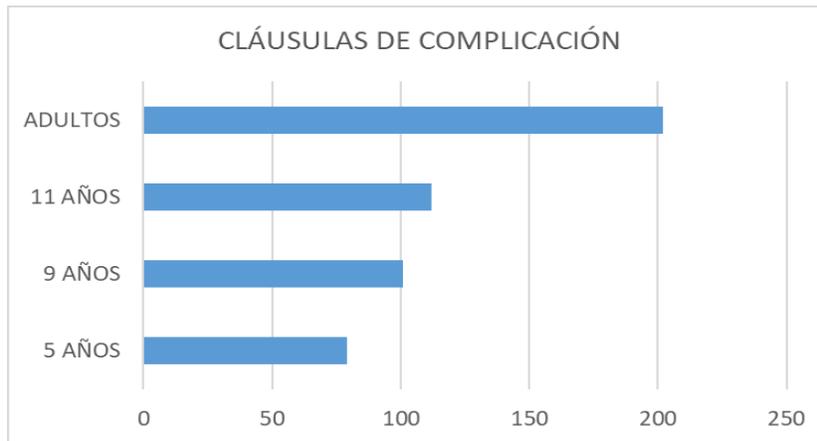


Figura 3. Cláusulas de complicación por edad.

Una prueba no paramétrica *Kruskal Wallis* muestra diferencias significativas en estos grupos de edad ($X^2= 21.683$, gl.3, P .000), como señala la figura 4

Claramente, en este corpus existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al número de cláusulas de la complicación a lo largo del entramado narrativo. Un rastreo a los promedios de frecuencia sigue confirmando diferencias marcadas con la edad, es decir, a mayor edad, más número de cláusulas de complicación.

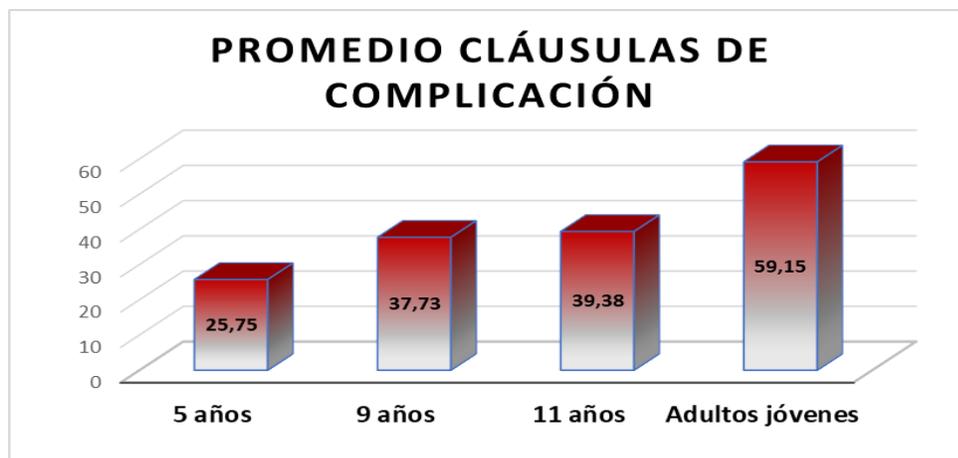


Figura 4. Promedio de la longitud de la complicación por edad.

Asimismo, se aplicó una prueba no paramétrica *Mann Whitney* para comparar dos muestras. Esto permite identificar los grupos de edad que presentan diferencias marcadas:

GRUPOS COMPARADOS	RESULTADOS
5-9 AÑOS	U=130,000, Z= -1.916, p < .060
5-11 AÑOS	U=122,000, Z= -2,140, p < .035
5-ADULTOS	U=53,000, Z= -4,001, p < .000
9-11 AÑOS	U= 192,500, Z=-,207, p < .841
11-ADULTOS	U= 92,000, Z=-2,951, p < .003

Tabla 4. Prueba de significancia Mann Whitney por grupos de edades.

La tabla anterior señala en rojo los grupos etarios que presentan diferencias significativas. Se puede afirmar que las diferencias en la producción de cláusulas de complicación en el grupo de niños se presentan entre los más pequeños (5 años) y los más grandes (11 años); mientras que edades cercanas, las diferencias no son significativas (5 y 9 años) y (9 y 11 años), estadísticamente. En cuanto a la comparación entre los niños y los adultos, las diferencias son estadísticamente significativas, se observa un incremento en el uso de estas cláusulas en la población adulta.

Para comprender mejor este aspecto del análisis, a continuación, se presentan tres ejemplos de complicaciones correspondientes a las narrativas de cada grupo etario con diferencias estadísticas marcadas.

Ejemplo de cláusulas de complicación en los grupos del estudio:

-Niño de 5 años

*SAN: yo me tropecé y me caí [#].

*SAN: me partí la boca.

[MSAN5]

-Niña de 11 años

*JES: la bicicleta se nos cae encima.

- *JES: y a mi hermana le partió la cabeza el cacho.
- *JES: <y a mi> [/] y yo quedé gol [/] es [/] se me golpeó el brazo.
- *JES: y no podía mover el brazo.
- *JES: y yo tenía un dolor, un dolor, un dolor.

[FJES11]

-Adulto

- *CAR: y de repente un bus se acercó.
- *CAR: a al lado mío.
- *CAR: me pasó muy cerquita.
- *CAR: y yo metí un frenón.
- *CAR: con el <feo> %com: (no se le entendió muy bien la palabra)
- *CAR: cuando metí el frenón.
- *CAR: metí el tobillo en una cadena.
- *CAR: y me cogió la cadena
- *CAR: entonces me peló toda la rodilla [/] toda la rodilla.
- *CAR: y me peló todo todo el tobillo.
- *CAR: y me raspé la rodilla.
- *CAR: porque me caí a un bordillo.

[MCARA]

Como puede observarse en los ejemplos anteriores, el número de cláusulas de complicación varía en su extensión. Con la edad, se incrementa su número. Cabe aclarar que las cláusulas de complicación pueden ocurrir a lo largo de la estructura narrativa, intercalándose con otras cláusulas como de orientación, evaluación, o presentarse en un solo bloque en la narrativa, tal como señalan los ejemplos presentados anteriormente.

Además, las cláusulas de los niños más pequeños apuntan directamente a la acción central (caerse, rasparse, sangrar, etc.); mientras que las narrativas de los más grandes suministran otras acciones, igualmente del clímax, que dan más información sobre lo sucedido (caer, partir, golpear, doler, etc.). Al respecto, Betancourt (2019) señala en un estudio sobre los verbos intrínsecamente subjetivos en narrativas que

aquellos con carga negativa son los que participan en el clímax de la historia, al tiempo que pueden insertar otro tipo de acciones representadas en los verbos de cognición, sensación y estados volitivos. Asimismo, la autora concluye que, con la edad, el campo semántico de los verbos intrínsecamente subjetivos de narrativas de accidentes se amplía y adquieren rasgos semánticos valorativos más enmarcados en una narrativa de accidentes, es decir, elaboran el tipo de relato que propicia su aparición con el propósito de evaluar el proceso padecido, tal como se aprecia con los niños de 11 años y adultos. La selección verbal muestra desarrollo lingüístico, socio-pragmático y cognitivo.

Ahora bien, la cantidad de cláusulas de complicación de una narrativa o a lo largo de la misma hace pensar en cómo está distribuida en el entramado narrativo, puesto que corresponde a solo una parte, aunque indispensable, del total de la narrativa. La forma en que está distribuida y qué otras cláusulas narrativas intervienen en su conformación resultan de gran interés, pues permite ahondar en el desarrollo de la competencia narrativa infantil porque se ponen en juego habilidades discursivas de organización que permiten que se cumplan los objetivos de narrar una historia de experiencia personal. Además, como se analiza en el siguiente subtítulo, Las cláusulas de complicación funcionan dependiendo del tipo de distribución. Si la complicación se apila o dispone en bloque dentro de la narrativa, se logra un punto climático vinculado a una estructura canónica (inicio-nudo-desenlace); mientras que, si esa complicación se disemina en toda la narrativa, no se hablará de un punto climático sino de muchos, lo cual funcionará como gancho para mantener el interés del interlocutor(oyente) en diferentes momentos de la trama.

5.2. DISTRIBUCIÓN DE LAS CLÁUSULAS DE COMPLICACIÓN

La distribución de las cláusulas de complicación en la narración hace referencia a la forma en que el discurso narrativo distribuye o introduce las cláusulas a lo largo de la trama. En los datos se han observado dos tipos de distribución de la complicación en una narrativa:

1. Narrativa con complicación conjunta: se refiere a la presentación de la complicación en la narrativa sin hacer uso de otro tipo de cláusulas narrativa (orientación, resolución o evaluación, por ejemplo). En la complicación conjunta las cláusulas climáticas (o de complicación) son expresadas de manera continua por el hablante, a manera de bloque.

2. Narrativa con complicación distribuida: se refiere a la presentación de la complicación a través de cláusulas desplegadas a lo largo de la narrativa. Para ello se hace necesario el empleo o intermediación de otro tipo de cláusulas como orientación, resolución o evaluación. Se presenta como una estrategia discursiva creadora de puntos climáticos que funcionan para mantener la tensión y, por lo tanto, el interés en el interlocutor a medida que avanza la trama de la historia. Este tipo de distribución narrativa, rompe con el esquema clásico de narrativa, lo que implica un mayor esfuerzo cognitivo tanto para el narrador como para el oyente al momento de retomar la continuidad o lineabilidad de los sucesos de la historia (Bruner, 1991), es decir, implica una estructura más compleja al enmarañar continuamente los eventos que generen o mantengan la tensión, punto central de la narrativa, con otros elementos que aportan valoración, orientación, entre otras funciones, o en términos de Berman (2001), el llamado trasfondo narrativo que aporta contextualización a los hechos.

Las narrativas que tienen un patrón clásico y aquellas de tipo punto cúlmine (Peterson & McCabe, 1983) pueden presentar tanto complicación conjunta como complicación distribuida. En el caso de las narrativas pertenecientes al patrón clásico, se debe a que cuentan con una mayor longitud para la vinculación de otros tipos de cláusulas narrativas que aportan una producción más elaborada del relato, y dependerá de la experticia del narrador el manejo de la complicación, sea por bloque o diseminada.

En el caso de las narrativas con patrón de punto cúlmine, dependerá de la edad del narrador y la motivación: una narrativa podría ser de punto cúlmine con complicación distribuida en el caso de un adulto que por experticia en el manejo del

suspense decida segregar a lo largo de la narrativa diversos focos de complicación y culminarla con uno de ellos; así como también puede organizar la narrativa con una sola complicación en bloque al final de la narrativa para igualmente mantener el suspense, como indican Peterson y McCabe (1983) sobre la diferencia de uso entre el punto cúlmine entre adultos y niños. En el caso de los niños de 5 años, por estar en el proceso de maduración de su desarrollo narrativo y no involucrar todos los elementos que podría tener una narrativa, las producciones concluyen en una complicación en bloque, formando un relato de punto cúlmine.

Hay otras narrativas como las de “salto de rana” (*leap of frog*) que no siguen la superestructura narrativa; sino que pasan de un suceso a otro y, por lo tanto, al no seguir la estructura clásica, no se espera que presenten complicaciones en bloque. Cabe aclarar que este tipo de narrativas que no siguen un esquema clásico o de tipo punto cúlmine (*high point*), no se trabajaron en los datos de esta investigación. Vale la pena, para próximos estudios indagar en la relación y validez de los patrones narrativos propuestos por Peterson y McCabe (1983) según la distribución de la complicación.

Partiendo de la habilidad discursiva que puede tener un hablante al momento de narrar un evento específico, como lo es un accidente, son muchos los recursos lingüísticos que se ponen en juego; depende de su competencia lingüística, comunicativa y conocimiento de mundo. Es así como la narración es un proceso de ficcionalización en la que los eventos pasados empiezan a narrarse desde una voz y un punto de vista (Valles, 2002). Las cláusulas de complicación, en este sentido, no estarán exentas de la marca de subjetividad del narrador, están impregnadas por la evaluación (Betancourt, 2012), hecho que complejiza la caracterización de esa cláusula con límites claros y la convierten, conceptualizada así en esta investigación, en una complicación evaluativa. Esta característica muestra que, como lo plantean los estudios de la Teoría de la Valoración (*Appraisal Theory*), el lenguaje está impregnado de afecto (White, 2000). La evaluación permea los actos discursivos, sin ser la excepción las narrativas de experiencia personal. Identificar la evaluación en una parte de la narrativa, como una categoría discreta, ha sido una de las críticas a la propuesta de la estructura narrativa de Labov (1972).

A continuación, se presentan ejemplos de complicación conjunta y distribuida en los datos de esta investigación por grupo etario. Los ejemplos son narrativas completas. Ahora bien, teniendo en cuenta la estructura laboviana sobre narrativas de experiencia personal, para su mejor interpretación, en color azul aparecen las cláusulas de orientación, en color rojo las cláusulas de resolución, en color verde las cláusulas de evaluación, en color naranja las cláusulas de resolución, en color modado la coda y en negro las intervenciones de la entrevistadora. Nótese especialmente, para este caso, la distribución de las cláusulas rojas.

Ejemplo de narrativa con complicación conjunta (5 años):

*ELI: yo un día iba caminando por los escalones de mi casa.

*ELI: y me caí.

*ELI: y me hice un chichón.

*ELI: y después mi mamá me llevó al médico.

[FELI5]

Ejemplo de narrativa con complicación distribuida (5 años):

*AND: yo estaba en el campo corriendo con un amiguito mío # de [/] de [/] de mi casa.

*AND: o sea cuando yo iba a correr.

*AND: enseguida corrimos duro del campo.

*AND: así # así # tú sabes.

*AND: lo de abajo, bueno?

*YAM: sí!

*AND: entonces yo me caí.

*AND: no vi.

*AND: porque tenía los cordones desamarrados.

*AND: y enseguida me tropecé.

*AND: y enseguida me caí.

*AND: ahí estaban unos, unos, unos peñones.

*AND: estaban ahí con unas cosas, ahí verdes.

*AND: enseguida cuando me caí.

*AND: estaba dando +/.

*AND: yo cuando abrí los ojos, bueno.

*AND: ya estaba dando vueltas.

*YAM: estabas dando vueltas?

*AND: sí.

*AND: enseguida me golpié aquí.

%com: se señala la frente.

[MAND5]

Ejemplo de narrativa con complicación conjunta 9 años:

*ROS: un día, cuando yo estaba <jugando>[?] en mi patineta.

*ROS: cuando yo vivía en los Olivos.

*ROS: una [/] un pelaíto por mi casa.

*ROS: me [/] me metió el pie con la patineta <de él>.

*ROS: [/] que él tenía.

*ROS: bueno me golpió aquí en el hombro y en la pierna.

*ROS: pero no me dolió mucho.

*ROS: pero mi mamá me curó cuando yo me caí.

[FROS9]

Ejemplo de narrativa con complicación distribuida (9 años):

*KEV: el otro año allá en Valledupar.

*KEV: iba pasando ahí con Jeffrey.

*KEV: mi primo, otro primo, Haider y Heiber.

*KEV: iba pasando por ahí.

*KEV: y nos <atacó> [?] una perra.

*KEV: que estaba comiendo hueso.

*KEV: después cuando veníamos de vuelta.

*KEV: la perra me cogió.

*KEV: y todo así.

*KEV: creyendo que yo le iba a poner un hueso.

*KEV: todo así por esta pierna.

*KEV: después mami Justa me echó limón por todo lado.

*KEV: así ve.

*YAM: te echó limón?
*KEV: y después me llevó al doctor.
*KEV: me puyaron.
*KEV: y nos devolvimos pa(ra) la casa.
*KEV: y después nos acostamos a dormir.

[MKEV9]

Ejemplo de narrativa con complicación conjunta (11 años):

*JUD: una vez mi prima estaba en mi casa.
*JUD: y mi mamá la mandó a comprar una parte de la comida.
*JUD: entonces yo estaba chiquitica.
*JUD: y me puse +//.
*JUD: yo le dije a mi mamá que yo quería ir # que yo quería ir.
*JUD: entonces mi mamá me dijo que no podía ir.
*JUD: entonces cuando mi prima salió.
*JUD: y yo me fui atrás de ella.
*JUD: y como mi casa es de segundo piso.
*JUD: yo iba bajando las escaleras.
*JUD: y como ya mi prima iba por allá adelante.
*JUD: yo iba corriendo
*JUD: y me caí.
*JUD: y me raspé toda la rodilla.
*JUD: y toda la rodilla la tenía llena de sangre.
*JUD: entonces mi mamá me dijo disque + " esto te pasa por andar de desobediente.

[FJUD11]

Ejemplo de narrativa con complicación distribuida (11 años):

*CLA: sí, bueno # este # lo que pasa es que yo tenía una bicicleta.
*CLA: pero mi mamá # eso fue hace rato.
*CLA: y mi mamá la vendió porque yo de a cada ratico quería estar manejando bicicleta.
*CLA: entonces ella la vendió.
*CLA: entonces mi primo

*CLA: que es hijo de un tío que vive en mi casa.

*CLA: # éste # él tiene una bicicleta también.

*CLA: entonces yo se la cogí.

*CLA: y le dije que me la prestara.

*CLA: entonces, padá(r) una vuelta.

*CLA: y entonces mi mamá me dijo que yo no manejara bicicleta.

*CLA: pero no.

*CLA: me dijeron +“pero no te bajes a la loma”.

*CLA: porque por mi casa hay una loma grande.

*YAM: ¿sí?

*CLA: entonces, cuando yo iba bajando, me estrellé contra el muro de mi casa

*CLA: y entonces mi mamá pegó un grito también # horrible.

*CLA: +“Claudia”.

*CLA: horrible sueño.

*CLA: pero eso fue muy feo

*CLA: porque # o sea (en) mi casa el piso es alto, es alto.

*CLA: tiene varios escalones.

*CLA: entonces, antes de entrar a mi casa.

*CLA: entonces, yo me venía así.

*CLA: me quedé sin ff@o.

*CLA: como la bicicleta no tenía freno.

*CLA: entonces como la loma es alta.

*CLA: me estrellé contra el piso.

*CLA: y me caí.

*CLA: me [/] me hice un granito por acá.

%com: se señala la espalda.

*CLA: y m [/] y en el brazo me sangró también.

*CLA: pero menos mal que no me hice nada.

*CLA: no me partí nada.

*CLA: pero mi mamá se puso, por no hacerle caso, se puso asustada.

[FCLA11]

Ejemplo de complicación conjunta adultos

*CAR: fue de que una vez.

*CAR: iba [/] iba saliendo

*CAR: en una bicicleta por la calle setenta y seis.

*CAR: eee.

*CAR: y de repente un bus se acercó.

*CAR: a al lado mío.
*CAR: me pasó muy cerquita.
*CAR: y yo metí un frenón.
*CAR: con el <feo> %com
*CAR: cuando metí el frenón.
*CAR: metí el tobillo en una cadena.
*CAR: y me cogió la cadena
*CAR: entonces me peló toda la rodilla [/] toda la rodilla.
*CAR: y me peló todo todo el tobillo.
*CAR: y me raspé la rodilla.
*CAR: porque me caí a un bordillo.
*CAR: entonces después llegué a mi casa.
*CAR: y me curaron.
*CAR: y todo eso.
*CAR: eso fue mi accidente.

[MCARA]

Ejemplo de complicación distribuida adultos (se presenta en la próxima página para representar visualmente la complicación (cláusulas rojas) diseminada a lo largo de la producción narrativa).

*YUL: El accidente que yo tuve fue con mi hermano.
 *YUL: y él me iba a llevar para el colegio.
 *YUL: y íbamos en la bicicleta muy duro.
 *YUL: bajando una loma.
 *YUL: cuando íbamos a cruzar.
 *YUL: ya al final de la calle.
 *YUL: venía una camioneta.
 *YUL: y la camioneta se desvió.
 *YUL: y mi hermano golpeó la bicicleta contra el muro // el andén.
 *YUL: y la que volé fui yo.
 *YUL: y me quedó una cicatriz acá en el brazo.
 *YUL: aquí, en el brazo.
 *YUL: y casi me parto el brazo.
 *YUL: el señor del // de la camioneta.
 *YUL: me quería llevar a mi casa.
 *YUL: pero como estaba apenas a tres cuerdas.
 *YUL: más o menos.
 *YUL: eee le dijimos que no.
 *YUL: me cogieron puntos.
 *YUL: y el señor estaba muy asustado.
 *YUL: y nosotros también.
 *YUL: porque se me veía hasta el hueso.
 *YUL: Mi hermano se raspó.
 *YUL: pero en sí la que [] la que la que volé de la bicicleta
 *YUL: fui yo.
 *YUL: Me dolió bastante
 *YUL: pero más fue el susto.
 *YUL: me puse a llorar después que me veía.
 *YUL: porque se me veía el hueso.
 *YUL: entonces me puse a llorar.
 *YUL: y luego que me cogieron puntos.

[FYULA]

En los ejemplos anteriores se observa que la distribución de las cláusulas de complicación a lo largo del tejido narrativo es maleable a las intenciones del

interlocutor. Los ejemplos de narrativas con distribución conjunta son básicos, propenden presentar un clímax único y compacto requerido para cumplir con las condiciones incipientes en la producción de un relato de accidente. De ahí que una narrativa con cláusulas de complicación distribuida refleja desarrollo discursivo por parte de los niños, debido a que requiere mayor experticia al planificar los diversos datos contextuales o evaluativos que integran a las cláusulas de complicación sin que pierda continuidad, sino que, por el contrario, coadyuven a la vivacidad de la narrativa.

A continuación, se presenta el análisis cuantitativo. Obsérvese la siguiente tabla:

GRUPO ETARIO	NARRATIVAS CON CLÁUSULAS DE COMPLICACIÓN CONJUNTA	NARRATIVAS CON CLÁUSULAS DE COMPLICACIÓN DISTRIBUIDA
5 AÑOS/ N=20	14	6
9 AÑOS/ N=20	12	8
11 AÑOS/ N=20	10	10
ADULTOS/ N=20	8	12
TOTAL/ N=80	44	36

Tabla 5. Tipo de complicación por grupos etarios.

La tabla muestra que, con la edad, se incrementa el uso de la complicación distribuida, situación que no ocurre con la distribución conjunta. De hecho, se da un fenómeno muy interesante, en el grupo de adultos disminuye la distribución conjunta y aumenta la distribuida. Este fenómeno empieza a evidenciarse con los niños más grandes, 11 años, grupo que presenta de manera equilibrada la presencia del tipo de complicación en las producciones narrativas. Asimismo, cuando se analizan las narrativas internamente, se aprecia un continuo movimiento entre la selección de una distribución más compleja a medida que avanza la edad. Este resultado puede percibirse más adecuadamente en la Figura 5.



Figura 5. Complicación distribuida por edad.

Como se observa en la gráfica, las edades menores (5 y 9 años) presentan diferencias. Ello sugiere que el empleo del tipo de distribución de la complicación narrativa podría significar un patrón de desarrollo de la competencia narrativa, ya que implica la generación de un recurso para incrementar la tensión en la complicación sin perder la secuencia de lo narrado, tarea que conlleva a una mayor demanda a nivel cognitivo. Todos los grupos del corpus dan cuenta de esta complejidad, pero, los datos muestran que empieza a tener mayor presencia en los niños más grandes y, por supuesto, en los adultos. Peterson y McCabe (1983), Barriga (2002), Shiro (2007) Hess (2013), Betancourt y Montes, (2013) otras han señalado que la edad es índice de desarrollo comunicativo-narrativo y sociopragmático. En esta investigación, coincidimos con estos resultados.

5.2.1. COMPLICACIÓN DISTRIBUIDA Y CLÁUSULAS INTERCALADAS

Por la importancia que se señaló en el uso de la complicación distribuida, se profundiza en este tipo de complicaciones, a partir de la identificación de las cláusulas intercaladas que posibilitan la construcción del clímax narrativo. Es así como se han distinguido dos tipos de introducción o intercalamiento de cláusulas: simple y compuesta. El intercalamiento simple hace referencia a la aparición de aquel tipo de cláusula narrativa de único tipo que complementa a la complicación, por ejemplo, puede ser una complicación intervenida con una cláusula de orientación por una única vez. Por ejemplo, una complicación intervenida con una cláusula de orientación. Mientras que se entiende por intercalamiento compuesto a la aparición en más de una ocasión de cláusulas narrativas de un mismo tipo o al empleo de una o varias cláusulas narrativas de diferente tipo a medida que se desarrolla la complicación. Por ejemplo, una complicación intervenida dos veces con cláusulas de orientación. Otro ejemplo sería una complicación que esté intervenida con una cláusula de orientación, dos de evaluación y una de orientación.

Obsérvese dos ejemplos del corpus que representan los dos tipos de intercalamiento. El primer ejemplo corresponde a una narrativa con complicación distribuida con intercalamiento simple; el segundo ejemplo corresponde a una narrativa con complicación con intercalamiento compuesto.

Ejemplo de narrativa con complicación distribuida con intercalamiento simple:

- *YAM: a ti te ha pasado algún accidente que quieras compartir con nosotros?
- *KEV: el otro año allá en Valledupar.
- *KEV: iba pasando ahí con Jeffrey.
- *KEV: mi primo, otro primo, Haider y Heiber.
- *KEV: iba pasando por ahí.
- *KEV: y nos <atacó> [?] una perra.

*KEV: que estaba comiendo hueso.
 *KEV: después cuando veníamos de vuelta.
 *KEV: la perra me cogió. Complicación
 *KEV: y todo así.
 [MKEV9]

Ejemplo de fragmento de narrativa con complicación distribuida con

*KEV: creyendo que yo le iba a poner un hueso. Evaluación
 *KEV: todo así por esta pierna.
 *KEV: después mami Justa me echó limón por todo lado. Resolución
 *KEV: así ve.
 *YAM: te echó limón?
 *KEV: y después me llevó al doctor.
 *KEV: me puyaron.
 *KEV: y nos devolvimos pa(ra) la casa.
 *KEV: y después nos acostamos a dormir.
 *YAM: bien, mi amor.

intercalamiento compuesto:

*ALE: y [/] y un día o sea a mi me encantaba el pesca(d)o. Orientación
 *ALE: y me lo comía.
 *ALE: no dejaba nada. Evaluación
 *ALE: ni lasespinas.
 *ALE: entonces un día <iba hacer yo> [/] yo vi a mi mamá. Orientación
 *ALE: yo vi a mi mamá que se chupaba la espina.
 *ALE: y entonces [/] y entonces iba (ha)cer lo mismo. Complicación
 *ALE: y lo que hice fue tragármela.
 *YAM: Alexandro!
 *YAM: te la tragaste?
 *ALE: me la tragué.
 *ALE: entonces, me [/] me [/] me[/] me estaba [/] me estaba ardiendo la garganta.
 *ALE: dice mi mamá +"déjame ver.
 *ALE: +" no mami [/] no mami.
 *ALE: sino que a mí me duele la garganta.
 *ALE: y mi mamá me ve.

*ALE:	y mi [/] y estaba mi abuela en la cocina.	Resolución
*ALE:	y me dice +"mira coge.	
*ALE:	come # come papa.	
*ALE:	come papa que seguro te la tragas y no te pasa nada.	
*ALE:	y entonces me comí una papa entera.	
*ALE:	y lo que hizo fue cortarme un poquito más.	Complicación
*ALE:	y estaba botando sangre.	
*ALE:	y me llevaron pa(ra) el cuarto.	
*ALE:	y mi papá me [/] me revisó.	
*ALE:	y luego [/] y me dijo que me llevaran pa(ra) [/] pa(ra) el hospital.	
*ALE:	y ahí cogimos un taxi.	
*ALE:	llegamos al hospital.	
*ALE:	y que [/] y el doctor trató sacar la espina.	Complicación
*ALE:	y no me la pudo sacar.	
*ALE:	y entonces me dieron fue un [/] un líquido.	
*YAM:	un líquido?	
*ALE:	un líquido.	

[MALE11]

Los anteriores relatos ejemplifican los dos tipos de intercalamiento presentes en las narrativas que cuentan con complicación distribuida. Como puede observarse, por una parte, la primera narrativa cuenta con tres cláusulas de complicación, pero no se hayan en bloque o continuas, característica que la convierte en una narrativa con complicación distribuida. A su vez, al no estar juntas las cláusulas de complicación se asume que hay un intercalamiento que, para este caso, hemos llamado simple; ya que interviene o se intercala una sola cláusula evaluativa en las cláusulas de complicación, configurando el *high point* del siguiente modo: 2 cláusulas de complicación + 1 cláusula de evaluación + 1 cláusula de complicación.

Por otra parte, la segunda narrativa presenta la complicación del relato con una distribución más espaciada, es decir, las cláusulas de complicación están esparcidas a lo largo del entramado narrativo. Evidentemente las cláusulas de complicación no se reportan en bloque, sino que, al igual que la narrativa anterior, está intervenida por otras cláusulas, convirtiéndola en una narrativa con complicación distribuida. La

diferencia con respecto al ejemplo uno (1) es que el tipo de intercalamiento compuesto es más dinámico, si se le puede llamar así, aquí las cláusulas de complicación interactúan varias veces, más de una o dos veces, con las cláusulas narrativas, ya sea de resolución o de orientación.

La distribución e interacción que las cláusulas de complicación manifiestan respecto a otras cláusulas narrativas (orientaciones, evaluaciones o complicaciones), podría ser el reflejo de la organización mental que el narrador imprime a su relato para configurar la parte esencial de la historia de manera que el mismo entramado verbal contribuya a alcanzar el propósito de su narración y lo posicione como un narrador competente. El intercalamiento simple en narrativas con complicación distribuida cumplen el propósito de presentar de manera estratégica el relato al esparcir puntos de inestabilidad o lejanía frente a una solución. Mientras que el intercalamiento compuesto en las narrativas con complicación distribuida, aparte de incrementar la trama en la complicación, también la enriquece ya que el hablante recurre de manera funcional a las cualidades de las otras cláusulas narrativas para complementar la complicación sin desviarse del propósito de presentar el evento traumático. Los tipos de distribución e intercalamiento son interesantes desde la perspectiva de la competencia comunicativa-narrativa infantil en tanto su configuración refleja habilidades discursivas de relacionamiento cohesivo y de coherencia de tipos de cláusulas para lograr el involucramiento por parte de la audiencia.

Ahora bien, a partir de las 36 narraciones con complicaciones distribuidas que se hallaron en este estudio (como se presentó en la tabla 5), el conteo del tipo de intercalamiento (simple o compuesto) que emplea se aprecia en la siguiente tabla:

TIPO DE INTERCALAMIENTO EN LA COMPLICACIÓN DISTRIBUIDA		
GRUPO ETARIO	SIMPLE	COMPUESTO
5 AÑOS	4	2
9 AÑOS	6	2
11 AÑOS	5	5
ADULTOS	4	8
TOTAL	19	17

Tabla 6. Tipo de intercalamiento de la complicación distribuida por edad.

Como se observa en la tabla 6, una mirada a los totales de los tipos de intercalamiento, sin hacer distinción en edad, arroja que el tipo simple respecto al compuesto no presenta diferencia significativa en *tokens*, de modo que las cláusulas de complicación se configuran de estos dos modos. Sin embargo, al detallar por grupos de edades, se distingue claramente que hay una tendencia a aumentar el empleo de complicaciones distribuidas con intercalamiento compuesto y a disminuir el simple, a medida que avanza la edad. Es decir, son inversamente proporcionales. Las diferencias son marcadas entre las edades menores y los adultos, los cuales triplican el uso de este tipo de distribución en sus narrativas, como lo ilustra la Figura 6.

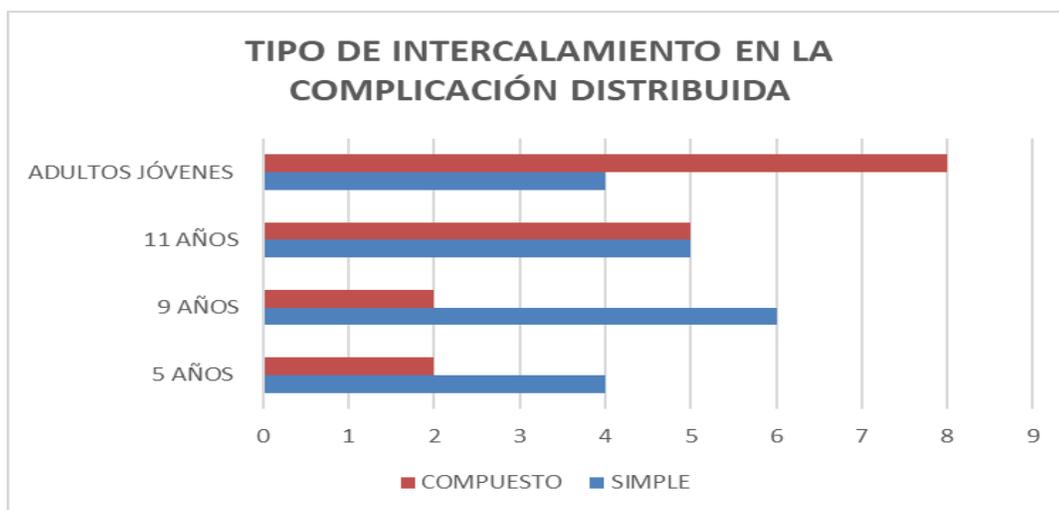


Figura 6. Tipo de intercalamiento en la complicación distribuida por edad

Importa este resultado, ya que evidencia que, con la edad, el narrador no solo limita plantear los hechos tensos de la historia de manera conjunta y focalizada si no que decide hacer uso de otros recursos discursivos como la reorganización o distribución simple o más compleja de la complicación a través del entramado narrativo. De este modo, su intervención está permeada por elementos de orientación, evaluación y resolución, dentro de la complicación, como eje estructural de narrativas de accidente. Emplear variedad en su narrativa, es un reflejo de desarrollo de la competencia narrativa del niño o adultos, ya que exige traer a escena el trasfondo

narrativo para articularlo a la complicación y así generar cohesión discursiva entre el evento tenso y la ambientación (Berman, 2001).

De este modo, una narrativa con un tipo de complicación distribuida y un intercalamiento compuesto, como es el caso del último ejemplo antes mencionado, correspondiente al niño de 11 años presentado anteriormente, visualmente, podría representar de la siguiente manera una organización de la complicación en el marco de la estructura narrativa. Nótese en la figura 7 que se distinguen tres puntos climáticos con la función de mantener la tensión de la historia hasta que el narrador decide presentar su resolución o dar cierre a su producción. Este hecho otorga soporte o credibilidad de la reportabilidad que el narrador atribuye a su narrativa (Labov, 1972).

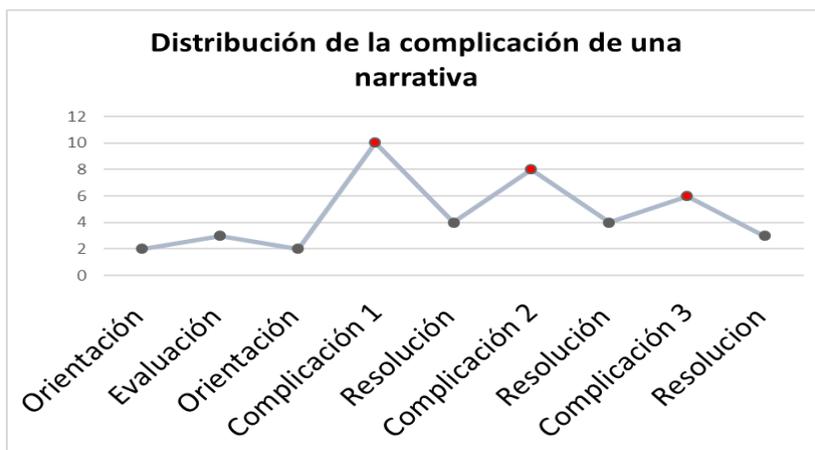


Figura 7. Ejemplo de distribución de una narrativa con complicación compuesta

Al respecto, en teoría literaria se atribuye a los escritores más experimentados la cualidad de implementar múltiples complicaciones en la historia. Esta particularidad se conoce como la pirámide de tensión de Freytag, cuya función es generar una estructura dramática dentro del contexto narrativo a medida que elabora variados eventos de complicación que llegan al clímax, suceso de mayor tensión de la trama. Aunque la narrativa del ejemplo no cumple fielmente con cada parte de la estructura que plantea dicha teoría literaria, se rescata el hecho que al igual que en ella, el autor de la producción organiza la tensión del relato a partir de varios puntos conflictivos a fin de mantener la atención de sus interlocutores y extender la tensión en el hecho contado.

En conclusión, el análisis de la distribución y, por lo tanto, la longitud y los tipos de distribución de las complicaciones en el entramado narrativo infantil permiten comprenderlas como elementos que posibilitan un acercamiento al desarrollo del lenguaje narrativo infantil, ya que revelan las habilidades discursivas que requiere el narrador para aportar de intensidad el *high point* del relato a partir de la cantidad de incidencias de complicación y el tipo de estrategia empleada para mantener la tensión. El análisis de los datos permite concluir que la distribución con intercalamiento compuesto de las cláusulas de complicación requieren de una exigencia cognitiva organizacional mayor para mantener la cohesión de manera exitosa, en razón de que permite el involucramiento de cláusulas narrativas complementarias como son de orientación, evaluación o resolución para ampliar la contextualización, enfatizar aspectos del relato, espaciar la presentación del nudo y dotar de mayor significancia al intensificar el relato.

En este sentido, a continuación, se analiza la actuación de los elementos lingüísticos de la intensificación en las cláusulas de complicación de este estudio, a partir de las nociones conceptuales de la teoría de la valoración y los recursos de intensificación hallados en el nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico y semántico adoptadas de los estudios de lingüística conversacional y cortesía.

5.3. LA INTENSIFICACIÓN EN LAS CLÁUSULAS DE COMPLICACIÓN

La intensificación es un recurso que funciona a nivel pragmático, capaz de permear todos los niveles de la lengua, desde sus partes mínimas a través de los fonemas hasta aquellas mayores en las que se involucran los recursos fraseológicos y discursivos, como se amplió en el marco teórico. Justo la característica transversal que presenta en el discurso, especialmente espontáneo, motivó a realizar el análisis de los diferentes recursos de intensificación acorde a los niveles lingüísticos evidenciados en las cláusulas de complicación, es decir, interesa analizar el papel que desempeña la intensificación en este tipo de cláusulas, de ahí que, en el caso de las narrativas de

accidentes de experiencia personal en niños, la intensificación se refleje desde el nivel fonético, morfémico, sintáctico, léxico y semántico. Inicialmente se analizó la intensificación desde los niveles de la lengua vinculados a la intensificación resultados que se abordan en el apartado 5.3.1. Por último, en el subtítulo 5.3.2. se profundiza en los diversos recursos de intensificación inmersos en los niveles de la lengua. Los acercamientos realizados en cada subtítulo se realizan con un método mixto: una perspectiva cuantitativa (estadística descriptiva e inferencial) y otra cualitativa con ejemplos y discusión teórica.

5.3.1. LOS NIVELES LINGÜÍSTICOS DE LA INTENSIFICACIÓN EN LA COMPLICACIÓN NARRATIVA DE ACCIDENTES DE EXPERIENCIA PERSONAL INFANTIL

Los recursos de intensificación, desde los estudios del discurso, han sido categorizados acorde con los niveles de la lengua, y, sea por motivos metodológicos o teóricos, es lógica la relación, desde el fonético-fonológico hasta el discursivo, ya que facilita y maximiza los análisis. Por ello, en este corpus se analizó la gama de recursos de intensificación que surgen en las cláusulas de complicación en los niveles, particularmente: fonético, morfémico, léxico y semántico. Ahora bien, una misma palabra podría presentar varios rasgos de intensificación a través de diferentes niveles de la lengua, por ejemplo, la palabra “pocotón” empleada en el corpus por un niño de 5 años, presenta una combinación estratégica de los niveles de la lengua con el uso de un recurso de intensificación léxico y uno morfémico por el tipo de palabra y el sufijo que la conforma, ya que provocan mayor impacto en la narrativa al incrementar el rango o escala de lo que podría representar el empleo de una forma lingüística con menor carga subjetiva (Albelda, 2004). Es así como el conteo de los recursos de intensificación se ubica según el nivel dominante para su producción, en el caso de ejemplo anterior, su corte dominante es morfémico, puesto que la expresión lexical “poco” sin aumentativo no satisface las necesidades comunicativas que desea expresar el narrador, aun siendo este adverbio un recurso de intensificación según el contexto de uso.

Aclarado este punto sobre el conteo de recursos de intensificación en cada una de las cláusulas que conforman la complicación de las 80 narrativas del corpus, el presente trabajo investigativo encontró un total de **948 instancias** o rasgos de este fenómeno en las 494 cláusulas totales de complicación halladas (véase la figura 7), casi un promedio de 2 intensificadores por cláusula, es decir, las cláusulas de complicación están altamente impregnadas de elementos que refuerzan su trama, aunque haya variación tanto en el uso como en la frecuencia de estos recursos en los grupos del estudio. Estos 948 recursos de intensificación se distribuyen, según el nivel de la lengua, de la siguiente manera:

EDAD	SEXO	N. FON	N. MORF	N. SIN	N. LEX	N. SEM	TOTAL
5 AÑOS	NIÑOS	2	2	17	78	0	99
	NIÑAS	0	2	12	44	0	58
	TOTAL	2	4	29	122	0	157
9 AÑOS	NIÑOS	2	0	17	77	0	96
	NIÑAS	1	0	11	74	0	86
	TOTAL	3	0	28	151	0	182
11 AÑOS	NIÑOS	1	5	20	116	0	142
	NIÑAS	1	2	10	119	0	132
	TOTAL	2	7	30	235	0	274
ADULTOS	HOMBRES	12	3	17	145	4	181
	MUJERES	6	0	15	130	3	154
	TOTAL	18	3	32	275	7	335
SUMA DE TOTALES		25	14	119	783	7	948

Tabla 7. Recursos de intensificación por niveles de la lengua.

La tabla permite observar algunos comportamientos de frecuencia en los recursos de cada nivel empleados por los participantes. En primer lugar, muestra un incremento de uso en los recursos de intensificación léxica en todos los grupos del estudio, en comparación con los otros niveles de la lengua, que, si bien se emplean con alguna frecuencia, los recursos se presentan una menor aparición en las complicaciones de las narrativas. Entre tanto, interesa también estudiar estos casos minoritarios de manera cualitativa, en particular cuando son recursos que se incrementan con la edad. En segundo lugar, se percibe que en el nivel sintáctico hay, aparentemente, una

simetría en el uso de los recursos de intensificación. En tercer lugar, se aprecia que en el nivel fonético existe mayor presencia en el grupo de adultos, distinto a los tres grupos de niños. Y, en cuarto lugar, los recursos semánticos evidencian su uso, únicamente en la edad adulta con algunos casos de aparición en las cláusulas de complicación de accidentes. Las cuatro observaciones se dilucidan mejor en la figura 8 presentada a continuación.

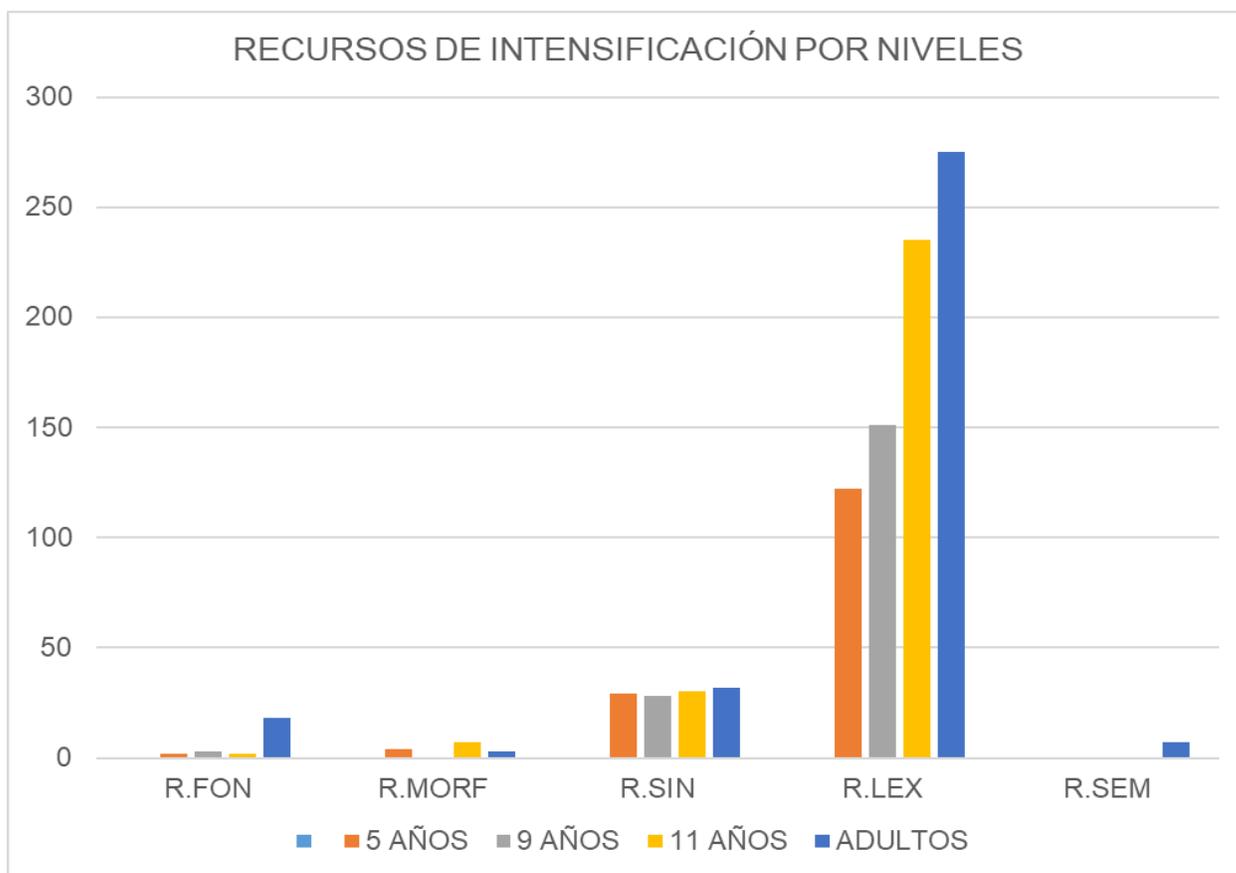


Figura 8. Recursos de intensificación por niveles lingüísticos y grupos etarios

Una vez identificados por niveles los *tokens* de cada uno de los recursos de intensificación, se atendió a las medias aportadas en la estadística descriptiva. La tabla 8 señala que los recursos de intensificación por niveles de la lengua con mayor incidencia corresponden al recurso léxico, en concordancia con el resultado de la tabla 7, el cual ilustra notablemente la figura 8.

GRUPOS ETARIOS		N. FON	N. MORF	N. LEX	N. SIN	N. SEM
5 AÑOS	Media	,10	,20	6,10	1,50	,00
	Desviación estándar	,30	,41	5,61	1,87	,00
9 AÑOS	Media	,15	,00	7,55	1,40	,00
	Desviación estándar	,36	,00	2,96	1,87	,00
11 AÑOS	Media	,10	,35	11,75	1,50	,00
	Desviación estándar	,30	,58	5,92	1,67	,00
ADULTOS	Media	,90	,15	13,75	1,60	,35
	Desviación estándar	1,83	,48	7,28	1,69	,81
TOTAL	Media	,31	,17	9,78	1,50	,08
	Desviación estándar	1,00	,44	6,36	1,75	,42

Tabla 8. Medias de los recursos de intensificación por niveles y edades.

Paso seguido, se corrió la prueba no paramétrica *Kruskal Wallis* e indicó que existen diferencias estadísticamente significativas entre niveles discursivo, específicamente se destacan los intensificadores léxicos y semánticos, con mucho mayor énfasis en el léxico, así lo manifiesta el siguiente resultado:

NIVEL LINGÜÍSTICO	RESULTADOS
Léxico	$X^2= 25, 883, gl.3, p <.000$
Semántico	$X^2= 12, 464, gl.3, p < .006$

Tabla 9. Niveles lingüísticos de la intensificación con significancia estadística según prueba *Kruskal Wallis*

A partir del anterior resultado, para determinar comparativamente los grupos de edades que representan las diferencias en el nivel lingüístico que más presentó diferencias estadísticamente significativas, se corrieron pruebas no paramétricas *Mann Whitney*. La primera columna de la tabla 10 indica los grupos con significancia entre sí, todos sobre el nivel léxico.

GRUPOS COMPARADOS	NIVELES LINGÜÍSTICOS CON SIGNIFICANCIA	RESULTADOS
5-9 Años	Léxico	U=106,500, Z= -2.550, p < .010
9-11 años	Léxico	U=112,000, Z= -2,416, p < .017
5-11 años	Léxico	U=64,000, Z= -4,001, p < .000
5 años-adultos	Léxico	U= 59,000, Z=3,823, p < .000
9 años-adultos	Léxico	U= 77,000, Z=-3,346, p < .001
11 años-adultos	Léxico	U= 160,500, Z=-1,073, p < .289

Tabla 10. Prueba Mann Whitney sobre recursos de intensificación por niveles según edades.

En los resultados presentados en la tabla 10 es interesante destacar que entre los grupos de 11 años y adultos no se encontraron diferencias significativas en ningún recurso de intensificación en ningún nivel de la lengua, ni siquiera en el nivel léxico que es el nivel con distinción estadística respecto a los demás. Este hallazgo, para el caso de los recursos intensificadores en la cláusula de complicación, coincide con otros resultados sobre competencia narrativa en los que los niños en edades de 12 años van semejando su discurso a personas adultas (Bamberg, M., & Damrad-Frye, 1991).

Ahora bien, hasta el momento se han presentado los análisis de significancia estadística correspondientes a los niveles lingüísticos de la intensificación desde una perspectiva global (nivel fonico, nivel morféxico, nivel sintáctico, nivel léxico y nivel semántico). Sin embargo, no presentan la significancia entre recursos de intensificación específicos involucrados en cada nivel. A saber: onomatopeyas, interjecciones, exclamaciones y alargamiento vocálico, para el caso del nivel fonico; prefijos y sufijos, para el caso del nivel morféxico; repeticiones, alteraciones sintácticas y explicitación del “yo”, para el caso del nivel sintáctico; sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios y

encadenamiento a partir de conectores, para el caso del nivel léxico; y metáfora y símil, para el caso del nivel semántico, como se precisó en la metodología al momento de presentar las categorías de análisis del presente proyecto.

De ahí que inquietara correr dos pruebas más puntuales enfocadas en los diversos recursos de intensificación; en primer lugar, una prueba que demuestre el nivel de significancia estadística de los recursos de intensificación (*Kruskal Wallis*) y, en segundo lugar, una prueba que permita reconocer la comparativa entre los recursos de intensificación con significancia estadística independientemente del nivel, según grupos etarios (*U de Mann Whitney*), a partir del programa SPSS. La primera prueba arrojó como resultado que, entre todos los recursos de intensificación, son estadísticamente destacables el recurso de alargamiento vocálico, correspondiente al nivel fónico; los recursos de intensificación a partir de verbos, adverbios y conectores (equivalente a “encadenamiento de acciones”, como se denomina más adelante en el análisis de este recurso), pertenecientes al nivel léxico; y el recurso de la metáfora, vinculado al nivel semántico, como presenta la siguiente tabla:

NIVEL LINGÜÍSTICO	RECURSO INTENSIFICADOR	RESULTADOS
Fónico	Alargamiento	$X^2= 12, 464$, gl.3, $p <.006$
Léxico	Verbo	$X^2= 21, 507$, gl.3, $P <.000$
	Adverbio	$X^2= 15, 730$, gl.3, $P <.001$
	Conector	$X^2= 21, 633$, gl.3, $P <.000$
Semántico	Metáfora	$X^2= 12, 465$, gl.3, $P <.006$

Tabla 11. Recursos lingüísticos de intensificación con significancia estadística según prueba *Kruskal Wallis*

La segunda prueba, cuyo fin es identificar los grupos etarios que presentan nivel de significancia entre los recursos de intensificación, independientemente del nivel, se halló que existe una constante entre los recursos de intensificación léxica. En todos los grupos etarios que hubo diferencias estadísticamente significativas, se mantuvieron tres recursos: verbo, adverbio y conectores (equivalente a “encadenamiento de acciones” como se denomina más adelante en el análisis de este recurso), con P. valor realmente llamativo (como evidencia la tabla 12). Sin embargo, al ser la presente

investigación de corte mixto, no solo se tuvo en cuenta los resultados con significancia estadística, si no que fue analizada contextualmente cada producción referida a los diversos recursos de intensificación en cada nivel de la lengua. De ahí que a continuación se presente una descripción tanto cuantitativa como cualitativa de los recursos en cada nivel que tuvieron lugar en este corpus.

GRUPOS COMPARADOS	NIVEL LINGÜÍSTICO	RECURSO INTENSIFICADOR	RESULTADOS
5-9 Años	Léxico	Conectores	U=108,500, Z= -2.540, p < .012
9-11 años	Léxico	Verbo	U=82,500, Z= -3,236, p < .001
		Conectores	U= 111,000, Z= -2,514, p < .015
5-11 años	Léxico	Verbo	U= 84,000, Z= -3,196, p < .001
		Adverbio	U= 118,500, Z= -2,302, P < 0.26
		Conector	U= 57,000, Z= -3,927, p < .000
5-adultos	Léxico	Verbo	U= 78,500, Z= -3,374, p < .001
		Adverbio	U= 71,500, Z= -3,569, p < .000
		Conector	U= 82,500, Z= -3,213, p < .001
9-adultos	Léxico	Verbo	U= 82,000, Z= -3,251, p < .001
		Adverbio	U= 107,500, Z= -2,550, p < .011
		Conector	U= 117,000, Z= -3,301, p < .024

Tabla 12. Resultados prueba Mann Whitney sobre recursos de intensificación entre grupos de edades

5.3.2. LOS RECURSOS DE INTENSIFICACIÓN EN LAS CLAÚSULAS DE COMPLICACIÓN

5.3.2.1. Recursos fonéticos

Este estudio halló entre sus datos el uso de 4 tipos de recursos fónicos: onomatopeyas, interjecciones, exclamaciones y alargamientos vocálico. En total, como confirma la tabla 13, son 25 recursos de este tipo, cuya función es intensificar o mantener dinamismo dramático en el relato, al igual que ocurre en literatura cuando el escritor emplea este tipo de recursos para avivar la acción del relato y representar de manera más real los sonidos que busca recapitular, por ejemplo, con el uso de las onomatopeyas (Albelda, 2005; Betancourt & Montes. 2013; Miyara, 2014).

EDAD	SEXO	RECURSOS FÓNICOS				
		ONO	INTER	EXCL	ALAR	TOT
5 AÑOS	NIÑOS	1	1	0	0	2
	NIÑAS	0	0	0	0	0
	TOTAL	1	1	0	0	2
9 AÑOS	NIÑOS	2	0	0	0	2
	NIÑAS	1	0	0	0	1
	TOTAL	3	0	0	0	3
11 AÑOS	NIÑOS	1	0	0	0	1
	NIÑAS	1	0	0	0	1
	TOTAL	2	0	0	0	2
ADULTOS	HOMBRES	2	5	1	5	12
	MUJERES	2	2	0	2	6
	TOTAL	4	7	1	7	18
SUMA DE TOTALES		10	8	1	7	25

Tabla 13. Recursos fónicos de intensificación

Algunos de los ejemplos encontrados en el corpus, para cada caso de recurso encontrado, son:

-Intensificación a partir de onomatopeya:

a) y pu@mmm caigo [MJOSA]

b) **pu@h**, él me zampó la bobina del abanico en el ojo. [MMANA]

c) yo metí el pie ahí y **pum@o**. [FCAR9]

-Intensificación a partir de interjecciones:

d) ay! [/] ay! mi tobillo [/] mi tobillo mi tobillo [MDAVA]

e) y eso cuando es que me levanto, aaah! [MMANA]

-Intensificación a partir de exclamaciones y alargamiento vocálico:

f) Nooo ¡mi pie! [/] mi pie mi pie. [MAMDA]

Desde el punto de vista estructural, se aprecia que el recurso de intensificación “onomatopeyas”, correspondiente al nivel fonético, presenta mayor aparición al final de la cláusula. En todos los tokens de los niños de 5, 9 y 11 años aparece al finalizar la cláusula de complicación. Únicamente en los adultos es usada al inicio de la cláusula con un caso para cada sexo, grupo de edad que también empleó las onomatopeyas al inicio de cláusula de complicación en otras 2 ocasiones, con un caso femenino y otro para

masculino. En el caso de las interjecciones, en los datos no se halló una preferencia de aparición en la estructura de la cláusula, puede aparecer al inicio o al final, como indican los ejemplos d y e arriba expresados. Por último, en este corpus, las exclamaciones y alargamientos vocálicos se presentaron en una misma cláusula una sola vez en las cláusulas de complicaciones analizadas, como se reporta en el ejemplo “f”.

Funcionalmente, el orden en que un recurso presenta su aparición en una cláusula repercute en la fuerza o elemento que quiere enfocar. Por ello, el uso de las onomatopeyas al final de la cláusula afina la forma a una acción o suceso, recalando el impacto del evento reportado verbalmente antes de la representación sonora. Mientras que, en el caso de ser empleada al inicio de la cláusula de complicación, como ocurre en el caso de los adultos, la funcionalidad intensificadora puede enmarcarse como un elemento que motiva el suspenso, el involucramiento o anticipo de un evento impactante desconocido por el auditorio con el fin de incrementar la complicación a partir de una elevación de la voz en la presentación de la onomatopeya para ipso facto indicar la situación que la provocó. Así ocurre en el ejemplo “b” de las onomatopeyas, permite evocar en la mente del interlocutor la inquietud ¿qué pasó o qué provocó ese ruido?, mantener la captura de su atención y dar solución inmediata al interrogante.

Independientemente del recurso fonético empleado por los sujetos de estudio, todos imprimen un carácter más vivo a la historia, incluso permite volver a sentir los sufrimientos o emociones pasadas y generar un realismo mayor al contarlos, logrando que se convenza al auditorio de la importancia de su hecho tenso y promoviendo una imagen positiva del yo al figurarse como alguien que toleró un episodio de dolor (Bamberg, 1994; Shiro, 2002), como es propio de las interjecciones.

5.3.2. 2. Recursos morfológicos

Los recursos de intensificación en el nivel morfológico son aquellos que, como su nombre lo indica, por medio de morfemas, sea prefijos o sufijos, aportan una variante o matriz de significado, positivo o negativo, hacia su lexema. En este corpus se hallaron 14

recursos cuyo propósito era intensificar a través de su sufijo elementos léxicos pertenecientes a sustantivos o adverbios. No se encontró ningún caso con prefijos.

Algunos ejemplos son:

- a. Me hice un **chichón** [FELI5]
- b. y me corté un **pedazo** de carne ahí [MJAIA]
- c. y el tobillo **casito** se me parte.
- d. me pasó muy **cerquita** [HCARA]

Como puede observarse en los ejemplos “a” y “b”, las partículas morfológicas –ón y –azo alteran el significado inicial de la palabra para otorgarse una carga de mayor tamaño, o con mayor repercusión. Cabe anotar que la palabra *chichón* tiene una etimología desconocida en su palabra base, por lo que en este análisis se tomaron los últimos dos sonidos como sufijo por el cotejo con otras palabras de la lengua española que significan aumento del tamaño o cualidad de algo. Por su parte, los ejemplos “c” y “d”, aunque está conformado por un sufijo diminutivo -ita, -ito, intencionalmente su uso actúa como un intensificador del evento al desear reportar la cercanía con el evento traumático. De ahí la importancia de analizar caso por caso para determinar desde la pragmática la intención comunicativa dominante en cada recurso de intensificación lingüística vinculados a las cláusulas de complicación, no solo asumiendo que los aumentativos por su carácter intrínseco de intensificación son las únicas partículas de la lengua que presenta este atributo a los lexemas.

En todo caso, los intensificadores morféimicos ubicados al final del lexema portador del aumentativo en las cláusulas de complicación son de gran utilidad a la narrativa de accidente de experiencia personal, ya que es un claro sistema de la lengua para aportar una mayor cuantía emotiva y subjetiva al relato respecto al punto de vista desde el cual se está contando. Así, los sufijos permiten de manera expresa transmitir al auditorio el grado de valoración, complejidad e intensidad que ese elemento reportado en la complicación implicó o afectó al narrador. Esto puede apreciarse claramente en los ejemplos “a” y “b” de este recurso; se indica la dimensión del daño causado sobre la integridad del cuerpo del afectado, el solo hecho de involucrar en la narrativa que se cortó carne, no es suficiente, a

pesar de ser un hecho complicante, si no que pragmáticamente el narrador requiere especificar cuán grande fue el corte con el intensificador -azo.

La tabla 14 representa que son pocos los usos del morfema con función intensificadora identificados en este corpus, por lo que se necesitaría un corpus mayor sobre este aspecto para lanzar conclusiones frente al comportamiento que reflejan, sin embargo, pareciese que podría haber una tendencia de uso en la edad de 11 y adultos, frente a los dos primeros grupos etarios. En este punto cabe mencionar que el corpus arrojó más casos de sufijos, pero con carga atenuante (recurso lingüístico relacionado con la intensificación, pero que no es el fenómeno de estudio en esta investigación) por lo que quizá, para futuros proyectos convendría contrastar los morfemas en cualquiera de sus funciones pragmáticas.

EDAD	SEXO	R. MORFÉMICO
		SUFIJO
5 AÑOS	NIÑOS	2
	NIÑAS	2
	TOTAL	4
9 AÑOS	NIÑOS	0
	NIÑAS	0
	TOTAL	0
11 AÑOS	NIÑOS	5
	NIÑAS	2
	TOTAL	7
ADULTOS	HOMBRES	3
	MUJERES	0
	TOTAL	3
SUMA DE TOTALES		14

Tabla 14. Recurso morfémico de intensificación por edad y sexo.

5.3.2.3. Recursos sintácticos

Los recursos intensificadores del nivel sintáctico se manifestaron en el corpus de tres maneras: repeticiones, alteraciones sintácticas y explicitación del “yo” sin requerirse, característica del español como lengua *pro-drop* (pronoun-dropping). En total, los

participantes emplearon 119 recursos sintácticos de intensificación en las cláusulas de complicación de las narrativas, siendo el segundo nivel en frecuencia de uso. La cantidad de *tokens* está distribuida principalmente entre el recurso de repeticiones y explicitación del yo, marcado sintácticamente, pudiendo ser omisible en el contexto lingüístico en el que se expresa. Obsérvese los resultados en la siguiente tabla.

EDAD	SEXO	RECURSOS SINTÁCTICOS			
		REP	ALT	YO	TOT
5 AÑOS	NIÑOS	4	0	13	17
	NIÑAS	6	2	4	12
	TOTAL	10	2	17	29
9 AÑOS	NIÑOS	6	0	11	17
	NIÑAS	1	1	9	11
	TOTAL	7	1	20	28
11 AÑOS	NIÑOS	9	1	10	20
	NIÑAS	4	1	5	10
	TOTAL	13	2	15	30
ADULTOS	HOMBRES	15	1	1	17
	MUJERES	7	4	4	15
	TOTAL	22	5	5	32
SUMA DE TOTALES		52	10	57	119

Tabla 15. Recursos sintácticos de intensificación por edad y sexo.

Algunos ejemplos para cada caso son:

-Intensificaciones a partir de repeticiones: se pueden dar con palabras dentro de las mismas cláusulas (ver ejemplo “a” o “c”) o como repetición de una idea en cláusulas seguidas (ver ejemplo “h”) o intercaladas con cualquier otra información narrativa o climática (ver los demás casos diferentes a “a”, “c” o “h”). En los ejemplos que se presentarán a continuación, en varios casos, se han unido varias cláusulas con puntos suspensivos entre sí.

- a. **Un pocotón, un pocotón** de sangre (3) [FCHA5]
- b. Entonces **yo me caí...** y enseguida **me caí...** enseguida cuando **me caí** [MAND5]
- c. y yo tenía **un miedo [/] miedo [/] miedo** [MJOS9]
- d. y yo tenía un **dolor, un dolor, un dolor.** [FYES11]

- e. y **me partí el brazo** derecho... que yo me **había partido el brazo**... y le dice que yo me **partí el brazo**. [MROB11]
- f. entonces **yo gritaba** [/] **yo gritaba**. [FYISA]
- g. y entonces de repente vino una ola **muy** [/] **muy muy muuy** fuerte. [MMARA]
- h. **botó chispa**... entonces estaba **botando candela**. [MJOR11]

Los tipos de repeticiones halladas se asemejan a lo que Betancourt y Montes (2013) denominan repetición evaluativa, sea de tipo entonacional, caracterizada por reiteración rítmica de un constructo sintáctico, como indica el ejemplo “b” o “e”; o léxica, caracterizada por la reiteración de elementos que implican subjetividad valorativa del evento presentado, como ilustra el ejemplo “g”. En el caso de las repeticiones intervenidas en el corpus, se encontró que la mayoría son de tipo entonacional para todas las edades, sin embargo, existen algunas distinciones. Los participantes presentan las repeticiones de tipo entonacional a partir de la remarcación especialmente del evento por medio del verbo o sintagma verbal. Solo una niña empleó una repetición de tipo más valorativo o léxica; mientras que, en los niños de 9 años, emplearon la repetición léxica en dos de siete *tokens*. Llama la atención que en la edad de 11 años y adulta siguen dominando las repeticiones entonacionales, pero tiene lugar la variación sintáctica de lo repetido, aunque semánticamente permanezca la similitud, usando el fenómeno de la sinonimia (ver ejemplo “h”).

Los ejemplos manifiestan cómo la repetición del hecho o sentimiento crítico del evento que rompe la estabilidad de las acciones puede ser maximizado a partir de este recurso. En este sentido, la cláusula narrativa de complicación se modifica a partir de la repetición del intensificador, ya que, en las cláusulas climáticas estudiadas en este corpus, tiene su presencia a partir de verbos (ver ejemplo “f”), adverbios (ver ejemplo “a” y “g”), sustantivos (ver ejemplo “c” y “d”). Asimismo, su aparición tiene movilidad a lo largo de las cláusulas de complicación sin marcar preferencia por una parte de la cláusula.

-Intensificación a partir de la alteración sintáctica: consiste en modificar el orden clásico de la oración (SV) por otro tipo de organización que imprima atención al primer elemento, de manera que busque intensificar su enunciación.

- a. Entonces, **en una piedra yo me caí** [FCHA5]
- b. y con la parte del capó del carro nos golpió [FKESA]
- c. y **caí yo** al piso [FSINA]

Los ejemplos “a” y “b” priorizan el elemento causante del accidente, quizá con la intención de contextualizar sobre las circunstancias que provocaron el incidente. Nótese, además, que la oración se altera de tal modo que inicialmente presenta un sintagma preposicional con un elemento circunstancial, y, posteriormente el sintagma nominal y verbal. Para el caso del ejemplo “c”, el tipo de construcción que intercambia la aparición sintáctica del sujeto (yo) como primera instancia, logra focalizar inmediatamente la acción como parte del campo semántico de un relato de accidente. Esta focalización, a partir de verbos de afectación tiene la función de estructurar la cláusula de clímax y, por lo tanto, captar la atención del oyente. El ejemplo “c” manifiesta el foco que el hablante puede fomentar a partir del orden sintáctico de la cláusula de complicación. De modo que, genera mayor dramatismo al aislar la última parte hasta al final.

-Intensificación a partir de las marcas del “yo”: se refiere al evento lingüístico de enunciar marcas de yo a partir del pronombre personal en primera persona u otro elemento gramatical que remita insistentemente su atención al ser enunciante o protagonista de un evento sin necesidad interpretativa de hacerlo expreso. Obsérvese los siguientes ejemplos:

- a. **a mí # me** duró como # cinco meses con esa lima ahí (a)dentro de la nariz **a mí** [FCAM9]
- b. **yo me** quedé quieto...yo me quedé quieto en un lugar [MAND9]
- c. y **se me** tiró a **mí** [MJOS9]

Los ejemplos evidencian la omisión del sujeto sintáctico, frecuente en el español como recurso de intensificación de “yo” al permitir la reduplicación del sujeto en una cláusula. Este recurso pragmático promueve por medio de la sintaxis la fijación del narrador como un sujeto víctima, a quien ocurrió un hecho que no sucedió a otro, solo a él, propio de los relatos de accidentes (Shiro, 2002; Albelda, 2004).

Po último, un hecho destacable es un recurso sintáctico intensificador que en este trabajo se ha denominado “estructura plurisintagmática”. Este recurso consiste en adicionar más complementos circunstanciales a las cláusulas de la complicación para

mantener un hecho tenso de manera orientada, al punto de generar imágenes mentales en los oyentes y hacer crecer el involucramiento en la trama. La mayoría de las estructuras plurisintagmáticas prolongan la longitud de una cláusula de complicación, se presentan con nexos preposicionales y no provocan una nueva cláusula.

Las estructuras plurisintagmáticas se reflejan en las construcciones sintácticas a medida que avanza la edad, se convierten en más elaboradas al involucrar diversos tipos de sintagmas circunstanciales de lugar, modo, tiempo, entre otros aspectos, al clímax narrativo. El hecho que haya aumento en las descripciones internas en las cláusulas de complicación, evidencia la capacidad que tiene el narrador de ampliar los datos emitidos a fin de que su destinatario comprenda a grado cabal su experiencia y pueda empatizar con la alta significancia que está aportándole a su producción por haberla seleccionado para contarla.

Por tanto, el recurso de aumento en los sintagmas circunstanciales corresponde a una habilidad comunicativa que involucra la interfaz sintáctica junto con la pragmática. Si lingüísticamente complejiza su clímax, esto aportará mayores recursos al oyente para mantener la atención, el drama y la empatía, al tiempo que mantiene una buena imagen frente a su audiencia (Briz, 1998; Albelda, 2004). Obsérvese los siguientes ejemplos en los que cada cláusula de complicación presenta complementos circunstanciales que brindan un valor de especificidad agregado al hecho narrado:

- a. y me golpié con la punta del escaparate en la cabeza [FLUI5]
- b. a mí # me duró como # cinco meses con esa lima ahí (a)dentro de la nariz a mí [FCAM9]
- c. y nos estrellamos con un muro de una casa [MKEV11]
- d. pero sin embargo el camión con [/] con el retrovisor o algo así nos alcanzó a rozar la moto [MGREA]
- e. y efectivamente me quedé enganchao con el // en el sueter. [MRANA]
- f. yo caí sobre el brazo derecho. [FCINA]
- g. y nos chocó de lado # casi de frente. [FKESA]
- h. pu@h, él me zampo la bobina del abanico en el ojo [FYISA]

5.3.2.4. Recursos léxicos

Los Intensificadores del nivel léxico son los más frecuentes en las cláusulas de complicación analizadas en el corpus de este trabajo. Además, como se explicó en el anterior subtítulo, es uno de los niveles, junto con el semántico, que presenta significancia estadística. Esto motiva a analizar cada uno de los recursos de este nivel que contribuyen a la intensificación de las cláusulas de complicación, a saber: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios y conectores (como encadenamiento de acciones). La tabla 16 nos presenta los conteos de cada recurso del nivel léxico según grupo etario y sexo. A partir de su interpretación es posible apreciar que los verbos, adverbios y conectores (como encadenamiento de acciones) son los de mayor presencia en el corpus analizado y que la producción de estas categorías gramaticales son usados por todas las edades y sexo, aunque con la edad haya una tendencia de aumento en el adjetivos, verbos y adverbios comparando al grupo etario de menor edad con el grupo etario de 11 años y el grupo de adultos. Sin embargo, son similares en la frecuencia de uso según la variable sexo. Asimismo, la figura 9 permite ilustrar más didácticamente los resultados de la tabla en cuestión.

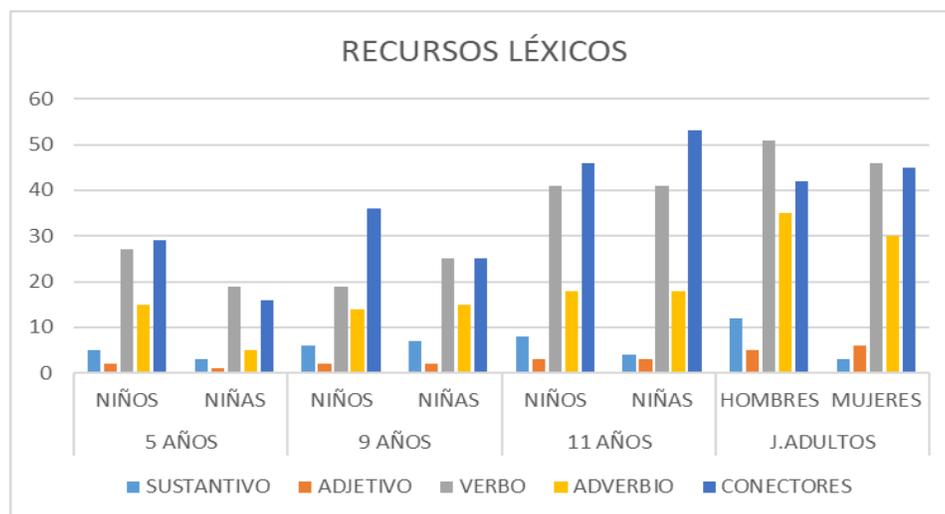


Figura 9. Recursos léxicos de intensificación por edad y sexo

EDAD	SEXO	RECURSOS LÉXICOS					
		SUS	ADJ	VER	ADV	CONE	TOT
5 AÑOS	NIÑOS	5	2	27	15	29	78
	NIÑAS	3	1	19	5	16	44
	TOTAL	8	3	46	20	45	122
9 AÑOS	NIÑOS	6	2	19	14	36	77
	NIÑAS	7	2	25	15	25	74
	TOTAL	13	4	44	29	61	151
11 AÑOS	NIÑOS	8	3	41	18	46	116
	NIÑAS	4	3	41	18	53	119
	TOTAL	12	6	82	36	99	235
ADULTOS	HOMBRES	12	5	51	35	42	145
	MUJERES	3	6	46	30	45	130
	TOTAL	15	11	97	65	87	275
SUMA DE TOTALES		48	24	269	150	292	783

Tabla 16. Recursos léxicos de intensificación por edad y sexo

A continuación, se analiza con ejemplos cada uno de los recursos de intensificación correspondientes al nivel léxico:

-Intensificación a partir de los sustantivos: se refiere al uso palabras que nombran una ente material o inmaterial existente con el involucramiento de una carga subjetiva, ya que su selección está íntimamente relacionada con las intenciones comunicativas que desea presentar el enunciador como narrador competente capaz de usar recursos lingüísticos para captar la atención del auditorio o interlocutor y generar empatía con el suceso compartido (Barriga, 2003; Shiro, 2007). Asimismo, la selección competente en las palabras se relaciona con la gradación presente en la teoría de la valoración (White, 2000), y es aplicable para los demás recursos de intensificación lexical como los adjetivos, adverbios y verbos.

Ejemplos de sustantivos con función intensificadora en las cláusulas de complicación en los diferentes grupos etarios y sexo, son:

- a. una **bombita** así...una grande así [MDUV5]
- b.y me arranqué el **pellejo** [MDAV9]
- c.yo me tropecé con un **peñón**. [FNIC9]
- d.entonces # yo vi que botó **chispa**. [MJOR11]
- e.y una prima vio que también (es)taba botando **candela**. [MJOR11]
- f. mi compañero sufrió graves **peladuras** en el cuerpo [MJOSA]

g.[...] la **bull**a de la **gente** [FYISA]

h.y pues salió que tenía una **luxación** [MMIGA]

Los ejemplos permiten apreciar cómo cada uno de los sustantivos seleccionados por los narradores para comunicar el evento accidental están cargados de subjetividad negativa que intensifica el hecho, ya que no neutralizan el elemento, si no que internamente la palabra sustantiva escogida tiene implicaciones semánticas que motiva incluso una mayor imagen mental. El ejemplo “a”, a pesar de estar configurada por un diminutivo, es de manera afectiva, no literal; se sabe porque seguidamente el niño especifica su tamaño, realmente es una bomba, la cual inmediatamente transporta a la imagen de un elemento grande, doloroso, lleno de alguna materia acuoso que causa afectación al cuerpo, como de manera similar ocurre con el ejemplo “f”. Por otro lado, el ejemplo “b” emplea el sustantivo “pellejo” para referirse a la piel; claramente la escogencia de este sustantivo presenta un matiz más agreste, rústico, menos delicado, así actúa como intensificador en el evento narrado; caso diferente si, por ejemplo, el narrador hubiese decidido usar la palabra “piel”, término que transporta a situaciones contextuales más agradables.

Por su parte, el sustantivo empleado en el ejemplo “c” destaca internamente el tamaño del objeto agresor aún sin el sufijo aumentativo, ya que una peña corresponde a una masa rocosa mayor a una piedra. El ejemplo “d” y “c” corresponden de manera continua a parte de las cláusulas de complicación empleadas por un mismo narrador. Llama la atención que amplía el campo semántico de fuego haciendo uso de dos palabras con diferente carga semántica, ya que “chispa” involucra menor cantidad e impulso, mientras que “candela” implica aumento del fuego. Esa transición en el uso de dos palabras relacionadas con fuego al momento de narrar permite intensificar el suceso presentado por este niño de 11 años. Asimismo, ocurre con el ejemplo “g”, cuyos sustantivos empleados “bulla” y “**gente**” contribuyen a incrementar el valor dramático de la complicación, ya que denotan mucho ruido de muchos individuos. Por último, el ejemplo “h” presenta un sustantivo empleado por un adulto. Este sustantivo es tecnicismo que envuelve una caracterización sobre el daño causado en el accidente. Por sí mismo, el

sustantivo connota dolor y complejidad, pues denota la dislocación absoluta de un hueso fuera de su articulación.

-Intensificación a partir de los adjetivos: consiste en el uso intensificador de palabras que atribuyen cualidades a sustantivos implicados en las cláusulas de complicación de narrativas de accidentes, para este caso. A continuación, se presentan algunos ejemplos de adjetivos con función intensificadora:

- a. [...] una **grande** así [MDUV5]
- b. y el doctor me metió unas pinzas **grandes** en la nariz [FCAM9]
- c. porque yo pensaba que **ese** animal me iba a matá [MAND9]
- d. pero eso fue muy **feo** [FCLA11]
- e. desangré **horrible** [FSINA]

Los ejemplos ilustran cómo a partir del uso de adjetivos en la complicación se logra intensificar el relato para caracterizarlo o cualificarlo en cuanto a afectación (ver ejemplo “a”, “b”, “d” y “e”) o especificación (ver ejemplo “c”).

-Intensificación a partir de los adverbios: se refiere a recursos lingüísticos de tipo adverbial o modificadores de adjetivos o verbos que cumplen la función intensificadora en las complicaciones de las narrativas de accidentes de este corpus. Algunos ejemplos son:

- a. y me raspé **todas** las piernas [MDUV5]
- b. y el tobillo **casito** se me parte. [FMAR11]
- c. y me quedó una cicatriz **acá** en el brazo... **aquí** en el brazo [FYULA]
- d. porque se me veía **hasta** el hueso [FYULA]
- e. ya lo teníamos **muy encima**. [MGREA]
- f. y mi amigo **sí** fue el **más** grave [MGREA]
- g. que un bus me frenó **así**, como a veinte centímetros de mi cabeza [FKESSA]
- h. duré **casi tres horas inconsciente**. [MJOSA]
- i. perdí **prácticamente** la **mitad** de la mano... la sensibilidad [MJOSA]
- j. ya que fueron comprometida la arteria y **todas** las venas. [MJOSA]

Nótese que los adverbios de los anteriores ejemplos contribuyen en la indicación del modo o cantidad subjetiva-negativa y evaluativa que incorporan los eventos narrados. Por ejemplo, el caso “a” y “j” establece un incremento en la cantidad del daño causado en

el accidentado, de hecho, es exagerado, ya que algunos segmentos seguramente no tuvieron afectación. Sin embargo, por medio del adverbio resaltado en negrilla, el narrador busca totalizar y maximizar a la mayor escala posible el daño padecido; lingüísticamente emplea los recursos para promover el involucramiento de la otredad e impidiendo un desinterés por parte de la audiencia (Labov, 1972; Barriga, 1992; Bamberg, 1994; Betancourt, 2011). Por su lado, los ejemplos “b”, “e” y “i” señalan el grado de proximidad a un evento mucho más trágico, al presentar esa posibilidad, se busca intensificar el suceso. El ejemplo “c” es solo un representante de los múltiples usos de adverbios de lugar para demarcar específicamente el trauma y, así, intensificarlo. El ejemplo “d” emplea la palabra “hasta”, que gramaticalmente es una preposición; no obstante, desde un punto de vista funcional, adopta las mismas cualidades del adverbio “incluso”, busca avivar la sorpresa de cuán grande fue el alcance del accidente. Por último, el ejemplo “g” presenta el adverbio “así” de amplia difusión en las cláusulas de complicación en todas las edades e indistintamente del sexo. Este adverbio complementa el modo en que ocurrió el evento a partir de su escenificación gestual, es de este modo como reafirma el cómo se causó el problema.

-Intensificación a partir de los verbos: consiste en el uso de verbos con subjetividad comunicativa al involucrar acciones negativas al bienestar personal del narrador al momento de relatar el punto cúlmine de su relato de experiencia personal.

a. y me **golpié** aquí [MJUA5]

b. y **caí** con el [/] en el mofle [FGAB9]

c. y yo me **resbalé** [FDIA11]

d. un automóvil que venía muy cerca a la acera... me **impactó** [MFROA]

e. que **entré en shock** [FKESA]

Por otro lado, se observa que, en la categoría de verbos, se presentan variaciones notables en el tipo de estructura verbal que son seleccionadas por los narradores. En el caso de los niños de cinco años dominan los verbos en pasado imperfecto. Esta forma de expresar la acción ya ha sido registrada en trabajos de adquisición y desarrollo del lenguaje como la primera forma de tiempo verbal en que los niños expresan acciones debido a su sencillez estructural, además, su uso lingüístico es pertinente en tareas narrativas de accidente de experiencia personal al centrarse en el “yo”. Es frecuente que el

niño diga “caí”, “golpeé”, “partí”, por ejemplo (ver caso “a” y “b”). Es lógico que se empleen formas verbales imperfectas, ya que denotan más enfáticamente una acción pasada que permite recapitular un hecho ocurrido en una secuencia narrativa, como es el objetivo de recapitular una experiencia personal, tipo accidente (Labov, 1972). Junto a este tipo de selección, se hayan, en menor medida de uso, los verboides o formas no personales del verbo, como lo señalan los siguientes ejemplos del corpus: “venía cayendo la sangre” o “había raspado”, gerundio para el primer caso y participio para el segundo, las cuales, con la edad, van siendo más recurrentes. Asimismo, a medida que aumenta los años de vida, la intensificación se presenta en la selección de verbos menos genéricos, de mayor precisión y carga subjetiva negativa sobre el evento accidental (ver ejemplos “c” o “d”).

Un hecho a destacar son las locuciones verbales empleadas por el narrador para intensificar la historia, halladas en las producciones de experiencia personal de adultos. Ejemplo de ello en el corpus es el caso “e”. Nótese que es una expresión fosilizada lingüísticamente en la comunidad de habla barranquillera por lo que requiere de mayor dominio sociopragmático, ya que necesita de la lectura contextual de la situación y sus momentos de aplicación teniendo en cuenta el campo del discurso (Halliday, 1982; Hymes, 1972).

-Intensificación por encadenamiento de acciones:

Caso a:

y enseguida me tropecé.

y enseguida me caí. [MAND5]

Caso b:

y **entonces** cuando viene un carro.

y yo freno.

y yo voy así @ frum!

y me caigo.

y me doy de vueltas.

y me raspé. [MMAU9]

Caso c:

y **entonces** cuando # entonces mi hermano hizo así.

y derrumbó todo

y **entonces** yo me eché hacia atrás.

y atrás estaba el camarote.

y tenía un clavo salido.

entonces cuando me eché pa(ra) (a)tras. [MFEL11]

Caso d:
y rodé
y rodé
y rodé
[FLAUA]

Los conectores con función intensificadora hallados en el corpus se reducen en su mayoría a “entonces” y el copulativo “y” empleados siempre al inicio de la cláusula con gran insistencia en el grupo etario de 5 años para relacionar todas las cláusulas de complicación, independientemente de la relación semántica, que podría variar a causal, explicativa, etc. A los cinco años de vida los narradores están en proceso adquisición del repertorio lingüístico para emplearlo competentemente bajo cualquier contexto de situación, hecho que hace comprensible que limiten sus conexiones, la gran mayoría de las veces al uso del copulativo “y”. A medida avanza la edad, los narradores adicionan a sus relatos otro tipo de conexiones que estabilizan y aportan relaciones semánticas y cohesivas más precisas. En el caso de este corpus se halló en las cláusulas de complicación conectores de continuidad temporal como “luego” o “después”; sin embargo, no se registraron en el presente análisis porque no tienen carga intensificadora. Caso contrario ocurre con “y” o “entonces”, conectores contribuyentes a la intensificación del evento al rítmicamente concatenar una serie de acciones que agilizan la presentación del trauma con la intencionalidad de adicionar información continua de impacto, incluso desde edades tempranas. El caso “d” corresponde a una adulta que cuenta su complicación con la repetición tanto del conector como del verbo, logrando crear una imagen mental continua o circular sobre la acción contada, y es así como intensifica su evento accidental. Es importante destacar que el efecto intensificador se logra junto con la repetición ininterrumpida o la mínima interrupción por parte de otra cláusula que no inicie con estos conectores.

5.3.2.3. Recursos semánticos

Los recursos semánticos empleados en las narrativas de accidente personal de este estudio se limitan a dos tipos: metáfora y símil en bajas frecuencias de uso. Hay en total 7 usos de tipo de intensificador, como indica la tabla 17. En parte puede deberse a la modalidad discursiva que maneja la tarea asignada, en la que, sin intervención del investigador, se le pide que cuente una historia de manera oral, por lo que, quizá, no se motiva la libre creatividad para emplear figuras retóricas aún coloquiales.

Sin embargo, llama la atención que, a pesar de la poca cantidad de *tokens* hallados en las complicaciones, la prueba estadística *Kruskal Wallis* presentada desde los niveles de la lengua y desde los recursos particulares de cada nivel (ver subtítulo 5.3.1) destaquen el nivel semántico y el recurso metafórico como estadísticamente significativos. Esto se debe a que los recursos semánticos de intensificación en la complicación, únicamente se empiezan a reportar en la edad adulta de este corpus, el reporte es nulo para las edades infantiles. El anterior resultado refleja que con edad el proceso madurativo de relaciones de analogías de un hecho personal con otros objetos o experiencias del narrador se van fortaleciendo en su discurso narrativo, mostrándose, así, como un elemento que marca desarrollo de la competencia comunicativa narrativa infantil.

EDAD	SEXO	R. SEMÁNTICOS		
		<i>MET</i>	<i>SÍM</i>	<i>TOT</i>
5 AÑOS	NIÑOS	0	0	0
	NIÑAS	0	0	0
9 AÑOS	NIÑOS	0	0	0
	NIÑAS	0	0	0
11 AÑOS	NIÑOS	0	0	0
	NIÑAS	0	0	0
ADULTOS	HOMBRES	3	1	4
	MUJERES	3	0	3
SUMA DE TOTALES		6	1	7

Tabla 17. Recursos semánticos de intensificación por edad y sexo

A continuación, se presentan algunos ejemplos intensificación a partir de figuras retóricas que relacionan cualidades de otras realidades como disparar, reventar lago inmaterial o volar con situaciones de un accidente:

pero en sí la que [/] la que la que **volé** de la bicicleta...fui yo [FYULA]

yo perdí el conocimiento.
este... me **revente el alma**. [MJOSA]

al frenar salimos **disparados**.
y di **como** especie de **dos roll**. [MDAVA]

CONCLUSIONES

Antes de precisar cada una de las conclusiones, a partir de los hallazgos de los resultados, es importante señalar que la investigación permitió concluir que las cláusulas de complicación desempeñan un papel central en la construcción narrativa, puesto que son la razón de ser de la historia. A partir de la situación de complicación, el narrador pone en juego sus estrategias discursivas para dar a conocer el suceso desde un punto de vista propio. Las cláusulas de complicación pueden ser tratadas de diferentes formas, según la competencia del narrador: algunas se apilan en una sección de la narrativa; mientras otras se distribuyen estratégicamente a lo largo de la narración; algunas se presentan sin intermediación de otras cláusulas; mientras que otras se intercalan con cláusulas de orientación o evaluación. Estas posibilidades de uso conllevan a considerarlas como un recurso narrativo que permite examinar el desarrollo de la competencia comunicativa y sociopragmática del niño. Asimismo, los resultados muestran que los niños más grandes del corpus (11 años) se comportan discursivamente muy similar a los adultos del estudio (jóvenes universitarios). En la presente investigación, la edad es una variable importante para medir el desarrollo lingüístico.

Otras conclusiones particulares son:

1. Existen diferencias significativas en la distribución de las cláusulas de la complicación a lo largo de las narrativas, con la edad se aprecia una tendencia a evitar complicaciones conjuntas y dar paso a las distribuidas mediadas por otras cláusulas.

2. Las cláusulas narrativas intercaladas en la construcción de la complicación se diversifican a medida que la edad aumenta. Es decir, con la edad se aprecia una tendencia a evitar complicaciones conjuntas y dar paso a las distribuidas y mediadas por otras cláusulas. De modo que, existe mayor probabilidad que en complicaciones de edades mayores se intercalen variadas cláusulas narrativas, como de orientación, resolución y evaluación, se refleja así el dominio de una de las

características que evidencia competencia narrativa: la reportabilidad del evento narrado.

3. La longitud de las complicaciones y su tipo de distribución en el relato permiten comprender indicadores de desarrollo de la competencia comunicativa-narrativa infantil, ya que revelan las habilidades discursivas que requiere el narrador para aportar de intensidad su elemento traumante del relato a partir de la cantidad de incidencias de complicación y el tipo de estrategia empleada para mantener la tensión.

4. Las complicaciones distribuidas que implican una distribución compuesta de las cláusulas de complicación, requieren de una exigencia cognitiva organizacional mayor para mantener la cohesión de manera exitosa permitiendo el involucramiento de cláusulas narrativas complementarias como son de orientación, evaluación o resolución a fin de ampliar la contextualización, enfatizar aspectos del relato, espaciar la presentación del nudo de la historia y cargarla de mayor significancia para intensificar el relato.

5. La variable sexo no presentó diferencias estadísticamente significativas en la longitud o aspectos relacionados con la distribución de la complicación en el entramado narrativo. Tampoco en los diversos recursos de intensificación por niveles de la lengua.

6. Los recursos de intensificación se emplean con frecuencia en las cláusulas de complicación como una herramienta que facilita la connotación del impacto traumático relatado por los participantes. Es así, como los recursos de intensificación en sus diferentes niveles de la lengua, se reportan como indicadores de desarrollo de la competencia narrativa, ya que varían su frecuencia y tipo empleado a medida que avanza la edad del sujeto participante.

7. La aplicación de pruebas no paramétricas para identificar las diferencias significativas en las variables de estudio referidas a niveles y recursos de intensificación por nivel, reflejan que hay diferencias en el nivel léxico, específicamente en los recursos intensificadores verbo, adverbio y conectores (con

función encadenadora y aditiva de acciones impactantes). Así como en el nivel semántico.

8. Aunque no todos los niveles de la lengua presenten significancia estadística, cualitativamente arrojan información valiosa sobre las intencionalidades comunicativas de los recursos de intensificación en las cláusulas de complicación. Es destacable que en el nivel fónico se empleen onomatopeyas, interjecciones, exclamaciones y alargamientos vocálico con el objetivo de incrementar o mantener dinamismo dramático en el relato, al igual que ocurre en literatura cuando el escritor emplea este tipo de recursos para avivar la acción del relato y representar de manera más real los sonidos que busca recapitular.

9. En el nivel morfémico se hallaron únicamente sufijos con valor intensificador, aunque destaca que no solo los aumentativos lo causan, sino también los diminutivos, como se evidenció en los ejemplos analizados. Estos recursos morfémicos son importantes porque permiten aportar una mayor cuantía emotiva y subjetiva al relato respecto al punto de vista desde el cual se está contando. Así, los sufijos contribuyen de manera expresa transmitir al auditorio el grado de valoración, complejidad e intensidad que ese elemento reportado en la complicación implicó o afectó al narrador.

10. El nivel sintáctico también presentó recursos de intensificación a través de las repeticiones, explicitación del yo, alteración sintáctica y presencia de cláusulas plurisintagmáticas. Estos elementos colaboran en el incremento del drama narrativo al focalizar el ser narrativo o las acciones que buscan ser más destacables frente a otras de menor carga evaluativa.

11. El nivel léxico presentó, junto con el semántico, mayor incidencia estadística. En este nivel, el fenómeno de la intensificación se evidenció por medio de recursos como sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos (especialmente con carga negativa) y conectores como encadenadores aditivos de acciones. Su selección estratégica dentro del repertorio lingüístico del narrador logra articular el elemento de evaluación y trama narrativa. La selección no es arbitraria si no

motivada por las intenciones que tiene quien relata frente a las reacciones que busca en su auditorio, quiere posicionarse con un sujeto discursivo competente.

12. Por último, es destacable que, aunque el nivel semántico presentó pocas instancias lingüísticas, estadísticamente fue seleccionado con significancia, ya que todas las instancias que presenta corresponden a la edad adulta, ninguna a los grupos etarios de 5, 9 y 11 años. Este resultado es llamativo porque permite comprender las figuras retóricas del nivel semántico como una pieza que marca desarrollo de la competencia comunicativa-narrativa infantil, ya que requiere de maduración cognitiva a partir de la edad para el desarrollo e involucramiento de analogías pertenecientes a la experiencia de vida del narrador en los relatos que busca configurar.

En síntesis, los resultados de esta investigación contribuyen a ampliar el espectro investigativo sobre la dinámica de la complicación como parte de la estructura narrativa y su relación con el fenómeno de intensificación desde el nivel estructural y discursivo a partir de los niveles de la lengua. Incluso, puede afirmarse que las distribuciones de la complicación a lo largo del entramado narrativo son una muestra de desarrollo cuyo propósito es intensificar desde la organización textual.

RECOMENDACIONES

Desde el área de adquisición y desarrollo del lenguaje, el análisis de las cláusulas narrativas es de amplia envergadura, por lo que la profundización en cada una de las cláusulas del entramado narrativo está aún en desarrollo. Se recomienda que, en futuras investigaciones, se continúe con el estudio de la intensificación en las demás cláusulas narrativas, ya que el presente trabajo se enfocó en analizar el fenómeno en la cláusula de complicación; sin embargo, en el resto de la estructura narrativa es poco el abordaje que ha tenido.

Asimismo, dentro de la cláusula de complicación es posible continuar con el abordaje más detallado de la organización formal examinando la complejidad sintáctica de este tipo de cláusula u otras correspondientes a narrativas de accidente de experiencia personal tipo accidente. Esto nos lleva, incluso, a pensar en estudiar las cláusulas narrativas y el fenómeno de la intensificación en otro tipo de tareas discursivas que no sean accidentes, quizá el recuento de una historia o relatos ficticios. A partir de estos corpus se podría comparar el resultado de la complicación y sus intensificadores en diferentes tareas narrativas por grupos de edades para examinar desarrollo de la competencia comunicativa-narrativa.

También, desde el nivel discursivo sería interesante analizar la cláusula de complicación y su relación con los patrones narrativos reconocidos dentro de la literatura del tema (Peterson & McCabe, 1983), ya que los resultados sobre la distribución de las cláusulas de punto cúlmine podría conllevar a la reconfiguración o complementación de los patrones.

Además, desde la pragmática, la intensificación es un fenómeno que no se opone, más bien se relaciona con la atenuación y sus recursos, estudiados en esta investigación a partir de la complicación; no obstante, en el corpus del proyecto actual fueron visibles, además, recursos de atenuación que sería intente examinar en el mismo tipo de cláusulas o en la estructura narrativa.

Por último, hay que tener en cuenta que son pocos los estudios de adquisición y desarrollo del lenguaje narrativo en el contexto barranquillero, así que el incremento de estudios en la zona contribuiría a reconocer más cabalmente el discurso narrativo infantil.

REFERENCIAS

- Adam, J. (1992). Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo. Paris, Nathan.
- Aguilar, C. (2003). Análisis de frecuencias de construcciones anafóricas en narraciones infantiles [versión electrónica]. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 22 (38), 33-43.
- Aguilar, C. (2014). Había una vez un niño que tenía su sapo en un frasco: relaciones entre referencia y cohesión en narraciones infantiles. En R. B. Villanueva, *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (p.p. 786). Ciudad de México: Colegio de México: Centro de estudios Lingüísticos y Literarios.
- Aksu-Koç, A. (1994). Development of linguistic forms: Turkish. En R. A. Berman & D. I. Slobin (eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (p.p. 329–385). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Aksu-Koç, A. (2005). Role of the home-context in the relations between narrative abilities and literacy practices. D. Ravid & H. Bat-Zeev Shyldkrot (eds.), *Perspectives on language and language development* (p.p. 259–278. Dordrecht: Kluwer.
- Alam, F., & Rosemberg, C. (2016). “¡Uy, no! ¡Mirá lo que pasó!”. Uso de recursos evaluativos en narrativas de ficción por niños pequeños de poblaciones urbano-marginadas. [Versión electrónica]. *Íkala*, 21 (3), 281-297.
- Alarcón, L. J. (2004). El discurso narrativo de niños en edad escolar: El caso de las construcciones atributivas. Simposio La Investigación y el Desarrollo Tecnológico en Querétaro 2004. Consejo de Ciencia y Tecnología de Querétaro CONCYTEQ, Querétaro.
- Albelda, M. (2004). *La intensificación en el español coloquial* (tesis doctoral). Valencia: Universitat de Valencia.
- Albelda, M. (2014). Cortesía en diferentes situaciones comunicativas: la conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal, en D. Bravo y A. Briz (eds.).
- Aravena, S. (2011). El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: Estructura global del contenido y referencia personal. *Revista Signos*, 44 (77), 215-232.

- Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use the language*. New York: Mouton de Gruyter.
- 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 (3), 689-710.
- 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., & Reilly, J. (1996). Emotion, narrative and affect: how children discover the relationship between what to say and how to say it. In D. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis and J. Guo (eds), *En Interaction, Social Context, and Language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bamberg, M. (Ed.) (1997). *Narrative development: Six approaches*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barriga, R. (1992). De Cenicienta a Amor en silencio. Un estudio sobre narraciones infantiles. En *Estudios sobre habla infantil en los años escolares "...un solecito calientote"* (p.p. 87-116). México: El Colegio de México: Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Beinhauer, W. (1973). *El español coloquial*. Madrid, Gredos.
- Berman, R. (2001). Setting the narrative scene: How children begin to tell a story. En K. Nelson, A. Aksu-Kog & C. Johnson (Eds.), *Children's Language*, 10. *Developing Narrative and Discourse Competence* (pp. 1-28). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bernstein, B. (1972). A Sociolinguistic Approach to Socialization, Whit Some Reference to Educability". En J. Gumperz and D. Hymes (eds). *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Betancourt, Y. (2011). Espacios mentales y expresiones subjetiva-evaluativas en conversaciones entre niños En: *Revista Corporación Universitaria Latinoamericana*, 1, 49-51.

- Betancourt, Y. (2012). Recursos subjetivo-evaluativos en narrativas de experiencia personal en el discurso infantil: la construcción del punto culmine (tesis doctoral). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Betancourt, Y. & Montes, R. (2013). Recursos lingüísticos evaluativos en narrativas de experiencia personal: onomatopeyas, interjecciones, repeticiones, verbos y diminutivos. En K. Hess (Ed.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 143-173). México: DeLaurel.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación*. Barcelona, Ariel.
- Brenca, M. A., & Guaita, V. (2009). Las destrezas narrativas en niños de 5 años: propuesta de un instrumento de evaluación clínica del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 7-25.
- Bruner, J. S. (1992) Another look at New Look 1. *American Psychologist*, 47, 780-783.
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado: Más allá de la Revolución Cognitiva*. España: Alianza, Psicología Minor Madrid.
- Crespo, N. & Figueroa, A. (2016). Los diferentes perfiles narrativos de niños con condiciones lingüísticas y cognitivas distintas. *Literatura y Lingüística*, 33, 443-463.
- Chafe, W. (1986). Evidentiality in English conversation and academic writing. En W. Chafe, & J. Nichols (Eds.), *Evidentiality: The linguistic coding of epistemology* (p.p. 261-272). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Cruse, D. (1986) *Lexical semantics*. Cambridge University Press.
- Delicia, D. D. (2011). Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: Un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas. *Onomázein*, (24), 173-198.
- Del Valle, Brenca y Guaita, 2009;
- Duranti, A. & Goodwin, C. (1992). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galaz, A. (2015). *Desarrollo de recursos gramaticales utilizados en la construcción del segundo plano narrativo en niños chilenos de enseñanza básica*. Universidad de Chile, Chile

- Galván, Z; Mendivelso, M. & Betancourt, Y (2015). La estructura narrativa en el discurso infantil: un enfoque psicosociolingüístico. *Lingüística Y Literatura*, (68), 37-56. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/view/23959>.
- Gómez, G. (2012) Diseño y piloteo de la: prueba de evaluación narrativa (PEN) para niños de tres a doce años (tesis de maestría). Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
- González, G. (2000). Selección de lecturas sobre Trabajo Social Comunitario. La Habana: Ed. Félix Varela.
- González, J. (1984). Sobre la expresión de lo “superlativo” en español I y II. *Anuario de Estudios Filológicos*.
- Guerrero, S. (2017). La recolección de narraciones orales y su estudio en correlación con factores sociales: El valor de la entrevista sociolingüística [versión electrónica]. *Philologica Canariensia*, 23, 79-89.
- Granda, B. (2008). Gramática y discurso el pasado y la configuración de la estructura narrativa en ELE. *Tinkuy, Boletín de investigación y debate*, 53-69.
- Granda, B. (2009). Gramática y discurso: El pasado y la configuración de la estructura narrativa en ELE [versión electrónica]. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 11, p.p. 53-69
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje del significado*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Hess, K. (2004). Complicación y resolución: El manejo de la trama en las narraciones infantiles. *Discurso, teoría y análisis*, 26.
- Hess, K. (2013). Desarrollo léxico en la adolescencia: Un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 113-127.
- Hickmann, M. (1993). The boundaries of reported speech in narrative discourse: some developmental aspects. En J. Lucy (ed.), *Reflexive language. Reported speech and metapragmatics* (p.p. 63-90). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hickmann, M. (2004). Coherence, cohesion, and context: Some comparative perspectives in narrative development. En S. Trömqvist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in*

narrative, 2: Typological and contextual perspectives (p.p. 281–306). New Jersey: Erlbaum

Horn, R. (1972). *On the Semantic Properties of the Logical Operators in English*, Indiana: University Linguistic Club.

Hunston, S. & Thompson, G. (1999). *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford, Oxford University Press.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En Pride, J.B. y J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics* (p.p. 269-293). Londres: Penguin Books.

Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa (Trad. Juan Gómez Bernal). En: *Forma y Función*, (9). Bogotá: Departamento de Lingüística. Universidad Nacional de Colombia.

Jara, M., & Valenzuela, P. M. (2013). El uso del perfecto en secuencias narrativas en el español peruano amazónico: El caso de Jeberos [versión electrónica]. *Lexis*, 37 (1), 33-70.

Karmiloff-Smith, A., Scerif, G. & Ansari, D. (2003). Double Dissociations in Developmental Disorders? Theoretically Misconceived, Empirically Dubious. *Cortex*, 39, 161-163.

Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: Del feto al adolescente*, 28. Madrid: Morata.

Labov, W. & Waletzky, J. (1967; 1972). *Narrative analysis: Oral Versions of Personal Experience*. En Helm J. (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* Seattle: University of Washington Press, p. 12-44.

Labov, W. (1972). The Transformation of Reality in Narrative Syntax. En *Language in the Inner City* (pp. 354-396). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Labov, W., & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative & Life History*, 7 (1-4), 3–38.

Landolo, G. (2011). El desarrollo de las competencias narrativas forma, cohesión y equilibrio de contenido a través del test proyectivo de la familia de los osos. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.

- Letzkus, C., & Rojas, T. (2017). Descripción de secuencias narrativas en la escritura de alumnos de tercero, quinto y séptimo básico (tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.
- Levinson, C. (1983) Pragmática. Barcelona, Teide.
- Levinson, C. (2000) Presumptive Meanings: The Theory of Generalized Licenciatura. Valencia, Universitat de València.
- McWhinney & Snow (1991). Child Data Exchange System (CHILDES). En <http://childes.psy.cmu.edu/>
- Mancilla, M., & Puentes, C. (2015). La gestualidad y los segmentos narrativos propuestos por Labov: Análisis de una narración [versión electrónica]. Lengua y habla, (9), 216-230.
- Martínez, M. (1997). El desarrollo de la habilidad narrativa: Estudio empírico sobre la narración en niños en edad escolar (tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España.
- Mayer, M. (1969). Frog, where are you? New York: Dial.
- Meyer-Hermann, R. (1988). Atenuación e intensificación (análisis pragmático de sus formas y funciones en español hablado). Anuario de estudios filológicos, 11, 275-290.
- Ow, M., & Alvarado, C. (2013). Niños que narran: ¿Aumento en la complejidad discursiva y sintáctica durante la edad escolar? Literatura y lingüística, (28), 149-168.
- Otárola, F., Crespo, N. (2016). Características de las estructuras narrativas en relatos de experiencia personal de estudiantes sordos bilingües en lengua de señas chilena [versión electrónica]. Lengua y habla, 20, 47-71.
- Pavez, M. M., Coloma, C. J. & Maggiolo, M. (2008). El desarrollo narrativo en niños. Barcelona: Ars Medica.
- Peterson C. & McCabe, A. (1983). Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative. New York: Plenum.
- Plana, M. D., Borzone, A. M., Benítez, M. E. (2012). Las habilidades narrativas de niños de 5 años en situación de "hacer que leen un cuento", Pontificia Universidad Católica Argentina [versión electrónica]. Revista de Psicología, 8 (15), 97-117

- Portolés, J. (1994). La metáfora y la lingüística: los atributos metafóricos con un enfático, V. Demonte Barreto (ed.) Gramática del español. Anejo de la Nueva Revista de Filología Hispánica.
- Ramos, M. (1993) La intensificación del adjetivo y del adverbio en el discurso. En: Fuentes, E. (ed.): Sociolingüística andaluza (8), Universidad de Sevilla.
- Reyes, C. (2003). Visión panorámica de los estudios sobre la narración. En Revista de humanidades: Tecnológico de Monterrey, (15), 95-119. Recuperado el 29 de octubre de 2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/384/38401504.pdf>
- Rivera, C. (2016). Sordos y oyentes: Dos formas de estructurar, una misma capacidad para narrar (tesis de pregrado). Universidad de Cartagena, Colombia.
- Rodríguez, Y. (2013). Ponencia: la competencia comunicativa. Encuentro de semilleros: Universidad del Atlántico.
- Romero, S., & Gómez, G. (2013). El desarrollo del lenguaje evaluativo en narraciones de niños mexicanos de 3 a 12 años [Versión electrónica]. Actualidades en Psicología 27 (115), 15-30.
- Salvador, F. (2000). Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos. Enseñanza, BIBLID, 17-18, 145-163.
- Schwenter, S. (1999): Pragmatics of conditional marking. Implicature, scalarity and exclusivity, Nueva York y Londres, Garland Publishing.
- Shiro, M. (2002). Representación del yo y del otro en la narrativa de adultos caraqueños en G. Soto (ed.): Actas del III Coloquio Internacional del ALED 5 al 9 de abril 1999, Santiago de Chile: Universidad de Chile y Universidad Católica de Chile.
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. En Journal of Child Language, 30, 165- 195.
- Shiro, M. (2007). La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: Un análisis discursivo de la modalidad. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades, Universidad Central de Venezuela, DICORI, 4-117.
- Skinner, B. (1975). La conducta de los organismos. Fontanella: Barcelona.

- Stein, A. (2015). Narrativas compartidas en el hogar. Un estudio longitudinal de la estructura y el lenguaje evaluativo [versión electrónica]. *Interdisciplinaria*, 32 (1), 51-71.
- Suárez, F. (2007). Gestualidad y estructura narrativa. Análisis de un caso [versión electrónica]. *Lengua y Habla*, 79-88.
- Suárez F., & de Pietrosevoli, L. (2007). Gestualidad y estructura narrativa. Análisis de un caso. *Lengua y Habla*, 11, 79-88.
- Szretter, M. (2009). Narrativas orales: causalidad y temporalidad. En: *Representaciones sociales en los medios. Cambio lingüístico, cambio social y en los imaginarios colectivos* (p.p. 1-7). Argentina: Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 29 de octubre de 2012 de: <https://aledar.fl.unc.edu.ar/files/Szretter-Mariana1.pdf>
- Szretter, M. (2010). Las cláusulas en las narrativas orales de experiencias personales: una propuesta de clasificación. En *Actas del XII Congreso Sociedad Argentina de Lingüística 2010*, Mendoza.
- Tannen, D. (1991): *You Just Don't Understand. Women and Men in Conversation*. *Sintagma: revista de lingüística*, 2 (4), 110-115.
- Van Dijk, T., (1980). *Estructura y funciones del discurso*, México DF, México: Siglo XXI editores.
- Van Dijk, T., (1980b). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Madrid, España: Ediciones Cátedra, S.A.
- Van Dijk, T., (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Valles, J. (2002). *Diccionario de la teoría de la narrativa*. España: Editorial Alhulia.
- Vásquez, F. (2000). La lectura, la abducción, el pensamiento. En *Oficio de maestro* (p.p. 83-85). Bogotá: JAVEGRAF.
- Zamacona, Z. (2014). Teoría de la mente y narración en las etapas tardías. *Fuentes Humanísticas*, 113-123.

ANEXOS

ANEXO 1: MUESTRA DE NARRATIVAS DE ACCIDENTE DE EXPERIENCIA PERSONAL DEL CORPUS TRANSCRITAS EN EL FORMATO CHAT DEL PROGRAMA CHILDES.

Niña de 5 años:

*YAM: A ti te ha pasado algún accidente que quieras contarnos?

%com: asiente con la cabeza

*YAM: qué fue lo que te pasó?

*JUL: un día yo estaba con mi hermanita.

*JUL: entonces nosotras estábamos bajando las escaleras.

*JUL: y nosotras estábamos peliando.

*JUL: por quien bajaba primero.

*JUL: entonces, corrimos en la escalera.

*JUL: y mi hermanita y yo nos tropezamos con una piedra.

*JUL: con [/] con una piedra nos caímos.

*YAM: y se cayeron?

%com: asiente con la cabeza

*YAM: bien, nena.

Niño de 9 años:

*YAM: Santiago, recuerdas el accidente que les conté?

*SAN: sí.

*YAM: a ti te ha pasado algún accidente que quieras contarme?

*SAN: sí.

*YAM: cuéntame, qué fue lo que te pasó, Santiago?

*SAN: eso era cuando yo tenía cinco años.

*SAN: que, bueno, yo estaba en el patio de mi casa.

*YAM: sí!

*SAN: bueno, por el patio, ya.

*SAN: entonces cuando tú vas al patio, hay una esca [//].

*SAN: te toca subir una escalera.

*SAN: yo estaba en el patio.

*SAN: y yo salí corriendo @ ta ta ta ta.

*SAN: cuando venía subiendo las escaleras.

*SAN: me [//] se me resbaló el pie derecho.

*SAN: y me caí.

*SAN: y me partí esto.

%com: se señala la boca

*SAN: estaba botando sangre.

*SAN: y me llevaron al médico.

*YAM: uy, Santiago!

Niña de 11 años:

*YAM: qué fue lo que te pasó?

*JES: que una vez, yo iba con mi hermana en una bicicleta.

*JES: yo venía en barra.

*JES: y ella venía manejando.

*JES: yo venía manejando los cachos.

*JES: y la trajeron a ella porque no sé que ella se quedó como +//.

*JES: o sea no escuchaba nada <por do> [//] por dos horas.

*YAM: sí?

*JES: no sabía nada.

*JES: uno le hacía así y estaba totalmente ida.

*JES: entonces <a mí> [//] nos llevaron allá a Lorica.

*JES: nos llevaron al médico.

*JES: y mi hermana (a) las dos horas fue que recordó todo.

*JES: y a mí me [/] me pusieron una venda en el brazo.

*YAM: bien nena, muchas gracias.

Adulto hombre:

*JOS: mi nombre es Jose Orozco.

*JOS: estudio primer semestre de derecho.

*JOS: y ésta es mi historia.

*JOS: este hace tres años mas o menos.

*JOS: estaba yo.

*JOS: era la época de diciembre.

*JOS: y yo tenía una bicicleta.

*JOS: este creo que fue el veinticuatro.

*JOS: en la mañana.

*JOS: que salí con mi primo.

*JOS: lo llevaba en barra.

*JOS: y no sé íbamos rápido.

*JOS: íbamos a gran velocidad.

*JOS: y pasa que mi primo.

*JOS: le mete la pierna a la llanta de adelante.

*JOS: imagínense a esa velocidad lo que pasa.

*JOS: yo perdí el conocimiento.

*JOS: este... me revente el alma.

*JOS: mi primo que se dobló un deo.

*JOS: creo no le pasó nada.

*JOS: y este que # duré casi tres horas inconciente.

*JOS: cuando desperté estaba [/] estaba hospitalizado.

*JOS: ya este mi mamá había llegado al hospital.

*JOS: ella no estaba ahí como les dije.

*JOS: me llevaron en una ambulancia a otro hospital.

*JOS: dormido completamente.

*JOS: no sentía nada.

*JOS: no recordaba que había pasado.

*JOS: recordé # qué!?

*JOS: como a los tres días mas o menos.

*JOS: este # que había tenido un accidente.

*JOS: no recordaba que mis papas estaban en otra casa.

*JOS: no recordaba dónde estaba viviendo yo.

*JOS: no recordaba prácticamente nada.

*JOS: mmmmm.

*JOS: duré.

*JOS: como fue en diciembre.

*JOS: este duré casi dos meses.

*JOS: con las secuelas físicas del accidente.

*JOS: así que cuando entré al colegio otra vez.

*JOS: ya prácticamente no tenía nada.

*JOS: y, este... bueno, esa es mi historia.

ANEXO 2: EVIDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN EVENTOS INTERNACIONALES DE DIFUSIÓN CIENTÍFICA:

A continuación, se presentan dos certificados de investigación obtenidos en la participación como ponente de parte de esta investigación en dos congresos internacionales, gracias a la convocatoria institucional de apoyo económico de la cual fue beneficiario este proyecto de investigación, asimismo está en proceso un artículo científico como compromiso de esta convocatoria. El primer certificado corresponde al Congreso Internacional de Estudios en Lingüística, llevado a cabo en Puebla (México) en el año 2019; el segundo equivale al II Congreso Internacional de Jóvenes Investigadores (SCOIF), desarrollado de manera virtual en el presente año, 2020.



BUAP



CIEEL
CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS EN LINGÜÍSTICA



U
Universidad
del Atlántico



La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
el Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica
de la Facultad de Filosofía y Letras,
la Universidad Estatal Pedagógica de Berdyansk,
la Universidad del Atlántico
y el Centro de Investigaciones en Ciencias Cognitivas
de la Universidad Autónoma de Morelos

Otorgan la presente

CONSTANCIA

a

Zurisadai Galván Reyes

Por su participación como Ponente con el trabajo: *La construcción de la complicación como índice de desarrollo de la competencia narrativa infantil*, en el marco del **Congreso Internacional de Estudios en Lingüística**, realizado los días 24, 25 y 26 de septiembre del año en curso en las instalaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

"PENSAR BIEN, PARA VIVIR MEJOR"
Puebla, Puebla, a 26 de septiembre de 2019.



Dr. Ángel Xaloc de Valdez
Director
Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Lingüística y Literatura
Hispánica

Mtra. Miriam Mancilla Amaro
Coordinadora
Área de Lingüística
Organizadora Responsable



Las Memorias del Congreso estarán disponibles en acceso abierto y en forma gratuita en: <http://sciencetubers.scoif.com/>, las cuales cuentan con la siguiente información de registro:

Título de la publicación	ScienceTubers
Volumen	2
Número	1
Año	2 (2020)
ISSN (Digital)	2711-1520
Editorial	Sociedad Colombiana de Investigación e Innovación Formativa - SCOIF