

UNA PROPUESTA SEMÁNTICA PARA EL ESTUDIO DEL SEGUNDO PLANO NARRATIVO EN EL DISCURSO INFANTIL¹

DANIELA CAVALLI, BRUNILDA SAN MARTÍN,
ABELARDO SAN MARTÍN y CAROL YUS
Universidad de Chile

El presente estudio tiene como propósito investigar la construcción del segundo plano narrativo en la producción de relatos por niños de diferentes edades, hablantes nativos de español. A diferencia de la perspectiva morfosintáctica adoptada en otras investigaciones, el análisis efectuado aquí es semántico, para lo cual se propone una taxonomía de categorías configuradoras de dicho plano. Los resultados obtenidos muestran que la construcción del segundo plano es de carácter muy incipiente a la edad de 3 y 4 años, y que se evidencia, de modo significativo a partir de los 5 años, principalmente a través de la explicitación temprana de los estados mentales de los personajes, y tardía de sus estados físicos y rasgos de personalidad, a la vez que mediante descripciones físicas detalladas del contexto témporo-espacial, intensificadores semánticos, marcas del narrador y construcciones elaboradas de marcos y cierres narrativos.

1. INTRODUCCIÓN

Diversas propuestas, denominadas globalmente “teorías de esquemas”, coinciden en concebir las historias o relatos como secuencias de acciones y sucesos interpretables mediante la identificación o inferencia de las causas, motivaciones, intenciones y propósitos que determinan el accionar de sus protagonistas. Sus proponentes sostienen, además, que su comprensión y producción se halla primordialmente guiada por estas estructuras mentales, lo cual implica que su adquisición es crucial para alcanzar procesamientos discursivos exitosos.

¹El presente estudio es una versión resumida de parte de los resultados obtenidos en el seminario de investigación para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, titulado “Construcción del segundo plano narrativo en la producción del discurso infantil” y dirigido por la profesora Aura Bocaz.

Los 'relatos', en tanto tipo específico de discurso, se distinguen de otros en términos de los constituyentes que los configuran, sus reglas de estructuración y jerarquización, la especificación de sus planos narrativos y otros constreñimientos que los identifican como 'discurso narrativo' propiamente tal.

El propósito del presente estudio es investigar el fenómeno de la construcción del segundo plano, o trasfondo narrativo, en la producción de relatos por niños de diferentes edades, hablantes nativos de español. Específicamente, nos interesa, por una parte, examinar el tipo de competencia pragmática que poseen estos sujetos en lo concerniente a categorías semánticas configuradoras del segundo plano y, por otra, precisar la evolución que muestra este proceso en las diferentes etapas del desarrollo cognitivo y lingüístico de los sujetos estudiados.

PLANOS NARRATIVOS

Primer plano narrativo

El 'primer plano' se ha caracterizado como la "línea argumental", "hilo principal" o la "trama estructural" de una narración. Uno de sus rasgos característicos es la secuencialidad de sus elementos, vale decir, el primer plano se halla conformado por una serie ordenada de sucesos causalmente vinculados, que constituyen el contenido central de una narración. En términos de Omanson (1982), los contenidos informados en el primer plano permiten al lector precisar qué ocurre en la historia y por qué. Por consiguiente, otro de sus rasgos característicos es su alto grado de informatividad.

En una perspectiva morfosintáctica, autores como Hopper (1979) y Chvany (1984) caracterizan el primer plano como gramaticalmente más informativo, es decir, el que conlleva los rasgos marcados de la información gramatical de la historia. En lo que a marcación aspectual concierne, por ejemplo, el aspecto perfectivo es un rasgo del primer plano, ya que al presentar una acción como completada permite establecer secuencialidad entre los sucesos de la historia. En todo caso, Chvany restringe y flexibiliza esta perspectiva en el caso de narraciones complejas que se apartan de la norma narrativa y que incluyen algún mecanismo estilístico. En una analogía con los principios de percepción visual de la Gestalt, desarrollada por Chvany (1984) y Ehrlich (1987), el primer plano corresponde a una *figura* que se destaca o resalta sobre un *fondo* o segundo plano.

Por último, desde el punto de vista semántico de este tipo de discurso, el primer plano constituye, en la opinión de van Dijk (1977), la macroestructura semántica de una narración, vale decir, el resumen de sus contenidos centrales.

Segundo plano narrativo

En cuanto al segundo plano o trasfondo, se lo caracteriza como el nivel **narrativo** que apoya, amplía o comenta el primer plano. Uno de sus rasgos **principales** es el de la simultaneidad de sus elementos: los sucesos coocurren con los de primer plano y pueden estar localizados en cualquier lugar del eje

temporal de la trama o, incluso, ser atemporales. En este sentido, el segundo plano, por no constituir una secuencia, es temporalmente mucho más flexible: puede contener comentarios de sucesos ya relatados o incluir avances de la narración posterior.

El segundo plano constituye el contenido de soporte de una historia, soporte que no integra la secuencia causal-final de los sucesos. Este contenido, según Omanson (1982), apoya el recuerdo o evocación de la historia y permite al lector asignar una mayor importancia relativa al contenido central. Se trata de un plano narrativo menos informativo, ya que no incluye información nueva; más bien, como ya se ha señalado, tematiza información ya narrada y la comenta o amplía.

Desde un punto de vista morfosintáctico, el segundo plano no es informativo porque conlleva los rasgos no marcados de las oposiciones gramaticales. En términos aspectuales, se halla marcado por lo imperfectivo, ya que la información sobre las acciones no completadas que provee esta distinción aspectual es uno de los rasgos que indican la simultaneidad de los sucesos sobre los que informa.

El segundo plano, al caracterizárselo como un fondo narrativo sobre el que se proyecta una figura o línea argumental, aporta el contexto para la interpretación del primer plano o argumento de la historia.

En la perspectiva de la semántica global del discurso, y como se desprende de las apreciaciones en torno al primer plano, el segundo plano agrega especificidad e información contextual no incluida en su macroestructura semántica.

Finalmente, en lo pertinente al presente estudio, cabe señalar que el segundo plano está constituido, en su mayor parte, por información no graficada en las imágenes de la historia, sino inferida por los sujetos. Comprende, además, elementos presentes en las imágenes que son descritos muy detalladamente, como el entorno espacial y las características de un personaje o de una acción.

Si bien los relatos investigados en nuestro estudio son, globalmente, una especie de gran interpretación de los sucesos realizada por un narrador, la construcción de su segundo plano es siempre más interpretativa que la del primero, puesto que entraña múltiples factores personales del narrador, a saber, su conocimiento de mundo, su mayor o menor desarrollo de esquemas narrativos mentales e, incluso, los juicios valorativos con que se mueve en el mundo. Ello explica el hecho de que se produzcan considerables variaciones de un discurso a otro, puesto que ambos planos son, en última instancia, una cuestión de *perspectiva*. Es el narrador quien elige qué sucesos deben ser resaltados ya que, como bien señalan Berman y Slobin, “el primer y segundo plano están sólo parcialmente determinados por una lógica objetiva de los sucesos. Son también actos creativos de toma de perspectiva, mediante la cual el narrador conduce al oyente a una interpretación subjetiva de la red causal/motivacional de los sucesos, asignando resalte a puntos particulares de ésta” (1994:9).

En suma, ninguno de los dos planos se halla dado en los datos textuales en sí, sino que son *construidos* por el narrador a partir del juego de perspectivas que va adoptando durante la tarea narrativa.

EL ESTUDIO DE LOS PLANOS NARRATIVOS

La construcción de los planos narrativos, al parecer, no ha sido suficientemente estudiada y, cuando se lo ha hecho, la perspectiva adoptada ha sido, principalmente, morfosintáctica. A partir de Weinrich (1968), se establece la correlación entre aspecto verbal y plano narrativo, así como la identificación del primer plano con los sucesos más importantes de la trama. Hopper (1979) amplía este enfoque morfosintáctico estableciendo, además, un criterio de secuencialidad y de simultaneidad de los sucesos para distinguir el primer y segundo plano, respectivamente. Chvany (1984), por su parte, adopta una aproximación morfosintáctica menos estricta que la de Hopper, subrayando la naturaleza contextual de la noción de plano narrativo, apoyada en la analogía con los principios de percepción visual de la Gestalt. Para Chvany, los factores de secuencialidad y de causalidad son más fuertes que el aspecto en la determinación de si un suceso integra el primer o el segundo plano narrativo. A su vez, Tomlin (1984 y 1985) identifica tres niveles informativos en una narración: *información pivotal* (proposiciones que describen los eventos más importantes); *información de primer plano* (proposiciones que describen los hechos sucesivos); e *información de segundo plano* (proposiciones que elaboran la información pivotal o las proposiciones de primer plano). Erbaugh (1987) comparte la distinción de Tomlin, pero agrega una cuarta categoría, que incluye las proposiciones que están fuera de la secuencia narrativa como los comentarios editoriales, o 'evaluativos'. Según la autora, la mayor cantidad de esfuerzo cognitivo se emplea en la descripción de los sucesos pivotaes y sólo se construye trasfondo narrativo si hay reserva de energía disponible. Ehrlich (1987), por su parte, asume una perspectiva morfosintáctica flexible, señalando que la correlación del aspecto con el plano narrativo es válida en el caso de textos simples. En su opinión, los rasgos que definen de mejor manera los planos narrativos son la sucesividad y simultaneidad.

Finalmente, Omanson (1982), si bien no se refiere explícitamente a los planos narrativos, clasifica el contenido de las narraciones en *información central* (la secuencia causal-final de los sucesos), de *soporte* (que embellece y amplifica el contenido central) y *distractiva* (contenido que interrumpe la trama).

UNA PROPUESTA SEMÁNTICA PARA EL ANÁLISIS DEL SEGUNDO PLANO

La revisión de los estudios de los planos narrativos realizada dejó en evidencia que en el análisis del segundo plano se han utilizado, principalmente, criterios morfosintácticos, generalmente aplicados a narraciones complejas, como lo son algunas obras de Virginia Woolf y de Anton Chéjov. La presente investigación, en cambio, se basa en narraciones simples, en relatos infantiles producidos a partir de un input visual.

En atención al propósito de centrar nuestra indagación en los contenidos semánticos que integran el segundo plano del discurso narrativo infantil y debido al hecho de no contar con criterios taxonómicos específicos para

abordar el estudio de este fenómeno, procedimos a elaborar una taxonomía² adecuada para tal propósito.

Categorías para el análisis del segundo plano narrativo

El examen minucioso de la forma como los sujetos investigados construyen el segundo plano de sus relatos nos permitió concebir una taxonomía constituida por las categorías que especificamos e ilustramos a continuación:

1. *Estados mentales de los personajes:*

Expresiones del narrador en que se atribuyen a los personajes (principales, secundarios e incidentales) estados de conciencia, sensaciones, pensamientos, emociones, sentimientos y motivaciones que permiten explicar sus reacciones en puntos críticos del desarrollo de la trama narrativa.

Ejemplos:

- (1) Y después el búho salió afuera y el niño *tenía susto*. (5; 3)³
- (2) El ciervo, *enfurecido porque lo estaban molestando*, llevó a Tomy a un barranco y lo tiró. (9;5)

2. *Estados físicos de los personajes:*

Caracterizaciones detalladas de aspectos físicos, constantes o circunstanciales, de los personajes, que aportan información de escasa o ninguna relevancia para la trama narrativa.

Ejemplos:

- (3) Están las ranas. ¡Ah!, la encontraron, las vieron. *Tenían la cara alegre*. (4; 7)
- (4) Mientras que *el perrito andaba todo despellejado por las abejas*. (7; 8)

3. *Rasgos de personalidad de los personajes:*

Expresiones del narrador en que se asigna a los personajes rasgos de carácter que permiten explicar su comportamiento en determinadas situaciones narrativas.

Ejemplos:

- (5) Y la ranita, *que era muy traviesa*, estaba saliendo del frasco. (7; 6)
- (6) Su perro, *siempre muy metete*, empezó a olorosar a la rana. (9; 8)

4. *Descripciones físicas elaboradas del contexto témporo-espacial:*

Caracterizaciones minuciosas de la secuencia temporal de los hechos narrativos y de los aspectos físicos del entorno espacial en que éstos se enmarcan.

²Los protocolos examinados para configurar la presente taxonomía fueron los relatos de los narradores adultos que integran el corpus estudiado. Esta decisión se explica por cuanto los adultos proveen el patrón narrativo que se supone que los niños investigados alcanzarán eventualmente.

³La edad de los niños se expresa en términos de años y meses.

Ejemplos:

- (7) Fue a una parte *que había muchos árboles y había un panal de abejas y estaban afuera algunas abejas.* (5; 3)
- (8) *A la mañana siguiente, cuando estaba claro y el niño y el perro despertaron,* vieron que la ranita ya no estaba. (11; 0)

5. *Descripciones elaboradas de hechos narrativos:*

Caracterizaciones o especificaciones minuciosas que ornamentan la descripción de los estados, sucesos y acciones que acontecen en el relato.

Ejemplos:

- (9) El ratón le mordió la nariz al niño, las abejas *le picaron la colita al perro* y empezaron a salir, a perseguirlo. (9; 2)
- (10) La rana (...) *empezó a trepar por la botella, dio un paso, y salió.* (11; 0)

6. *Marcas del narrador:*

Expresiones que evidencian la presencia del narrador en el relato, cuya voz se manifiesta a través de sus evaluaciones, emociones, puntos de vista y de las síntesis prospectivas y resúmenes retrospectivos que entrega.

Ejemplos:

- (11) Después ellos llamaron a la rana. *Él no podía llamarla porque está con la botella en la nariz.* (5; 1)
- (12) Y después el perro y su niño se fueron, *claro que no con las manos vacías* porque su ranita y su esposo le habían regalado una ranita chiquita. (7; 6)

7. *Intensificadores semánticos y pragmáticos del discurso:*

Recursos lingüísticos (e.g., discurso directo, frases exclamativas) que permiten enfatizar aquellos segmentos del relato a los que el narrador asigna particular relevancia.

Ejemplos:

- (13) El niño está diciendo *"¡puf, qué mal olor!"* (5; 7)
- (14) Y le preguntó: *"Señor topo, ¿usted no ha visto a mi ranita?"*
 – *"No, yo no he visto a su rana".*
 – *"Por si acaso, ¿no sabe dónde está?"* (11; 1)

8. *Interpretaciones abductivas de fenómenos narrativos complejos:*

Abducciones generadas para otorgar coherencia local o global a sucesos narrativos de difícil interpretación.

Ejemplos:

- (15) Y encontraron a la rana y vieron *que estaba con su pololo,* y después vieron *que se casaron y salieron ranitas.* (5; 6)
- (16) Y luego ven a dos sapos, *una pareja, parece.* Y luego *era una familia completa de sapos.* (11; 4)

9. *Elaboraciones ornamentadas de marcos y cierres de relatos:*

Descripciones detalladas de las circunstancias de mundo del marco del relato, de la resolución del conflicto inicial en el cierre del relato y de la proyección de los protagonistas en nuevos mundos narrativos posibles.

Ejemplos:

Marco:

- (17) *Érase una vez un niño que tenía un perro y una rana, la cual siempre dormía en un frasquito porque era mucho más calientito dentro del frasco, porque afuera hacía mucho frío.* (11; 1)

Cierre:

- (18) Su rana, *muy satisfecha de haber tenido tantos hijos*, le regaló uno y Tomy con su perro Tufi se fueron *muy contentos*. (9; 5)

2. EL ESTUDIO

MÉTODO

Sujetos. El corpus empleado (originalmente reunido para otros propósitos)⁴ corresponde a 72 relatos de niños chilenos, hablantes nativos de español y pertenecientes a la clase media alta. Todos los sujetos tienen, por lo menos, un padre profesional.

Instrumento. Se empleó un libro de 24 láminas en el que se “narra”, mediante una secuencia de acciones y sucesos, una historia acerca de los problemas que un niño y su perro enfrentan en su intento por recuperar una rana que el niño había tratado de convertir en su mascota y que se les escapara mientras dormían.

Criterios de análisis. Utilizando la taxonomía propuesta, procedimos a distinguir los planos narrativos de los relatos, para lo cual tuvimos en cuenta el tipo de información proporcionada por sus proposiciones constitutivas. Así, distinguimos entre (a) aquellas que, por aportar las ideas centrales para el desarrollo de la trama, integraban el primer plano narrativo, y (b) aquellas que, por entregar elaboraciones de las ideas centrales, de modo de agregarles especificidad o información contextual, conformaban el trasfondo narrativo.

Este criterio metodológico nos permitió aislar el conjunto de proposiciones que requerían ser analizadas a fin de identificar las categorías semánticas empleadas por los narradores infantiles en la configuración del segundo plano de sus relatos. En beneficio de la confiabilidad del análisis, se adoptaron las siguientes medidas: (1) para alcanzar mayor objetividad en la distinción entre ambos planos, los datos, divididos en dos grupos (sujetos menores y mayores), fueron sometidos al juicio de dos miembros del grupo de investigadores y (2) los casos que continuaban ofreciendo problemas en cuanto a su asignación a las categorías propuestas, fueron discutidos en reuniones de trabajo integradas por todos los investigadores.

⁴El corpus utilizado en el presente estudio fue construido por Aura Bocaz, de la Universidad de Chile, para aportar datos del español de América a una investigación diseñada y dirigida por Dan I. Slobin, de la Universidad de California en Berkeley, y Ruth A. Berman, de la Universidad de Tel Aviv.

CATEGORÍAS EMPLEADAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL TRASFONDO NARRATIVO

CATEG.	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS	7 AÑOS	9 AÑOS	11 AÑOS
	A	A	A	A	A	A
1 a	—	1	4	26	29	42
b	—	—	9	21	21	20
c	—	—	3	6	17	16
2 a	—	1	3	3	6	10
b	—	—	—	3	—	2
3 a	—	—	—	—	—	4
b	—	—	—	2	3	—
c	—	—	—	—	—	2
4	—	—	2	6	1	18
5	—	1	7	19	29	66
6	—	—	8	24	22	58
7	—	3	6	9	5	39
8	—	1	9	12	10	13
9 a	—	2	2	9	9	12
b	—	—	7	5	3	7

Para las categorías 1 y 3, a = personaje principal, b = personaje secundario y c = personaje incidental.

Para la categoría 2, a = característica circunstancial y b = característica constante.

Para la categoría 9, a = marco y b = cierre.

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En lo que sigue, se presentan y discuten los datos relativos a las categorías empleadas por los sujetos investigados en la construcción del segundo plano de sus relatos. Para ello, analizamos los datos agrupándolos del siguiente modo: los correspondientes a 3 y 4 años en conjunto y los correspondientes a 5, 7, 9 y 11 años por separado. Este apartado termina con una discusión general de los hallazgos informados en las secciones correspondientes a cada grupo de edad.

Los datos de los niños de 3 y 4 años se analizaron conjuntamente debido a que no presentan grandes diferencias en el desarrollo de los planos narrativos. En efecto, en la medida en que estos sujetos no logran construir discursos narrativos propiamente tales, no es posible establecer en ellos una distinción de planos. De hecho, en la mayoría ni siquiera se observa una trama central en que se enlace adecuadamente la secuencia de hechos, sucesos y acciones mediante relaciones causales y temporales.

Si bien estos sujetos aluden a menudo a los estados mentales y a las motivaciones de los personajes, emplean recursos intensificadores del contenido proposicional de sus relatos e, incluso, derivan inferencias abductivas y proveen marcos y cierres, no podemos hablar todavía de un segundo plano elaborado por tratarse de discursos eminentemente descriptivos. Por consiguiente, la mayoría no resultó pertinente a nuestra indagación. En todo caso, son de interés para el estudio del desarrollo de la competencia narrativa, puesto que ponen de manifiesto que, en sus inicios, esta tarea corresponde a la mera verbalización de un conjunto de hechos independientes entre sí. Esto es, constituyen sólo descripciones dinámicas de los sucesos graficados en los cuadros, sin la especificación de las relaciones lógicas que los estructuran ni de los planos narrativos que los configuran. Consecuentemente, los datos expuestos en la tabla corresponden sólo a cinco relatos de sujetos de 4 años, únicos protocolos que contienen fragmentos narrativos donde pueden apreciarse algunas manifestaciones de construcción de un segundo plano.

Las inferencias relativas a los estados mentales y motivaciones de los personajes, aunque escasas, ponen de manifiesto el surgimiento de la capacidad de penetrar en la conciencia de éstos. A su vez, el hecho de que el único ejemplo de la categoría 2 aluda a un estado circunstancial evidencia la dificultad que experimentan estos sujetos de generar inferencias que superen la contemporaneidad del relato. Por otra parte, todavía no se ha desarrollado la categoría referente a la especificación de los rasgos físicos de los personajes, posiblemente debido a que ello implica un procesamiento más minucioso de los datos y, en ocasiones, recurrir a información extranarrativa.

La categoría 4 no se empleó ya que entraña un desarrollo cognitivo que estos niños todavía no han alcanzado, esto es, la marcación específica de las relaciones temporales convencionalmente establecidas. Por otra parte, asignan a la acción primacía sobre el contenido físico estático y, por ello, no detienen la narración para describir el ambiente o entorno espacial, lo que determina que estos relatos sean particularmente escuetos.

Por otra parte, se constató que el recurso de intensificación semántica y pragmática del discurso se manifiesta sólo en forma de discurso directo. En cuanto a la generación de inferencias abductivas (categoría 8), ésta se produce frecuentemente en la escena en que el niño reencuentra a la rana, hecho que suscita en el narrador la necesidad de asignar una interpretación coherente a los sucesos percibidos. En estos datos, encontramos un único caso en que esta abducción se realizó dentro de un fragmento narrativo.

La construcción de marcos y cierres, por su parte, requiere de la configuración previa del esquema estructural de las historias. Por consiguiente, y en términos generales, son los niños más pequeños quienes no pueden generar estas rutinas lingüísticas debido a que implican la adopción de la perspectiva del narrador, una perspectiva que estos niños todavía no han identificado.

En síntesis, el "narrador" de 3 y 4 años de edad no está todavía bien configurado. En general, es una voz que se limita a describir lo que está pictóricamente representado y que sólo se hace patente para expresar una opinión, interpretación o duda. La falta de un esquema narrativo que organice

el procesamiento de los datos impide la adopción de la doble perspectiva requerida para el establecimiento de los planos narrativos.

A la edad de 5 años, en cambio, el esquema de la gramática de las historias está lo suficientemente establecido como para permitir al narrador adoptar las perspectivas requeridas en lo que a la configuración de planos del relato concierne. Bocaz (1993) señala que a partir de esta edad “se producen desarrollos de consideración en las capacidades de análisis y de síntesis requeridas para el establecimiento de la coherencia local entre los segmentos adyacentes de los relatos, lo que principalmente se aprecia en la explicación de las causas, intenciones y propósitos que motivan los estados mentales y las acciones de sus personajes” (p. 89). Efectivamente, 11 de los sujetos estudiados produjeron narraciones propiamente tales, en las que, si bien se observan todavía pasajes descriptivos, se aprecia en todo caso mayor elaboración narrativa, riqueza léxica y perfilamiento de los planos del relato.

Como señala Erbaugh (1987), la descripción del primer plano requiere de un esfuerzo tal que ocupa toda la energía del procesador. Por consiguiente, los hablantes sólo añadirán segundo plano si, después de la tarea de narrar lo central de cada escena, disponen aún de energía para ampliar esa información. Esto se aprecia con claridad en los niños de 5 años, quienes, preocupados de construir relatos coherentes y cohesivos, no se detienen a ampliar o comentar los hechos de la línea argumental (Hopper 1979).

Respecto a las categorías empleadas para señalar trasfondo en estos relatos, se puede observar que estos sujetos son capaces de inferir los pensamientos, sentimientos, emociones y motivaciones de los personajes, a los que asignan una importancia fundamental en el desarrollo de los acontecimientos. Los estados físicos de los personajes, en cambio, son percibidos como hechos menos centrales en cuanto al relato como un todo y, por tanto, no desencadenadores de otros sucesos. Aquí, de modo similar a como ocurre con la categoría 3, se comprueba que los niños asignan más importancia a las características circunstanciales de los personajes que a las constantes. Este hecho podría explicarse por la distancia que el narrador requiere asumir frente a lo que narra. Además, estos “narradores” aún no son capaces de identificar a los personajes como entidades constantes, como tampoco pueden extraer conclusiones sobre sus características permanentes.

La categoría 4, para cuya expresión se requiere de mayor conocimiento de mundo, comienza a emerger en esta edad, aunque con baja frecuencia por el hecho de que los niños no detienen la trama para introducir lo que Omanson (1982) llama “unidades caracterizadoras”, entendiéndose por éstas, construcciones con las que se describe el mundo en que la historia tiene lugar.

El narrador se ha configurado ya como una presencia importante en los relatos de estos niños. Es en esta etapa en que, gracias al hecho de contar con un esquema narrativo, sienten la necesidad de crear una voz que narre, interprete y evalúe los estados y sucesos del texto pictórico. Las abducciones que el narrador realiza constituyen uno de los procesos más empleados, como ocurre en el encuentro del niño con la familia de las ranas; este hecho, que implica un momento de incertidumbre, suele resolverse mediante una gama de

inferencias abductivas. En cuanto a la elaboración de marcos y cierres, cabe destacar el incremento de los casos de cierres ornamentados del relato, pero no así de sus marcos.

Finalmente, puede afirmarse que los niños de 5 años no constituyen un grupo homogéneo en cuanto al fenómeno investigado. En efecto, sólo algunos de ellos demuestran estar ya en posesión de la habilidad de producir segmentos narrativos bien conformados y, como resultado de ello, logran diferenciar la información de trasfondo de aquella que constituye el primer plano en sus relatos.

En relación con la taxonomía propuesta, observamos que, a los 7 años, la primera categoría es la más productiva no sólo en términos de su frecuencia, sino también porque abarca toda la gama de personajes. La abundancia de casos permite precisar los diferentes tipos de estados mentales atribuidos a los personajes, a saber, pensamientos, estados de conciencia, emociones, sensaciones y, sobre todo, intenciones.

Los pensamientos se expresan, la mayoría de las veces, a través de discurso indirecto, utilizando siempre el verbo “pensar” al inicio de la cláusula. Para la manifestación de los estados de conciencia se emplean, en cambio, diversos verbos que refieren a estados mentales, tales como “creer”, “saber”, “darse cuenta” y “preocuparse”. Asimismo, los narradores atribuyen emociones, sensaciones y sentimientos a los personajes, siendo susto, enojo y felicidad los estados que se asignan con más frecuencia. En cuanto a la asignación de intenciones o motivaciones, esto es lo que los niños hacen con mayor frecuencia, empleando indistintamente los verbos “querer” y “tratar” para asignar tales estados mentales.

Del mismo modo que en la categoría 3, la identificación de estados mentales requiere de la interpretación del narrador, ya que deben ser inferidos. Sin embargo, esto no implica una evaluación de todas las acciones de los personajes, sino de una sola en particular. Este hecho es importante por cuanto demanda un lapso de atención más breve por parte del niño y, por consiguiente, un esfuerzo cognitivo menor. Además, debe señalarse que ya que la percepción de los estados mentales es más accesible que la de los rasgos de personalidad, el surgimiento de los primeros es más temprano y su frecuencia es más alta.

Puesto que, aparentemente, la única dificultad para la elaboración de caracterizaciones físicas radicaría en un examen atento de las imágenes, parece poco explicable que la segunda categoría tenga tan baja frecuencia. Este hecho posiblemente se deba a que la sola percepción de la información no es siempre suficiente para su representación, sino que se requiere, además, aplicar a las imágenes percibidas el conocimiento del mundo de la historia en que se desenvuelve el accionar de los personajes, lo que entraña un desarrollo cognitivo mayor que una mera percepción atenta.

Por otra parte, el asignar caracterizaciones físicas inherentes a los personajes implica que el narrador necesita recurrir a conocimiento de mundo ajeno a las situaciones narrativas percibidas, hecho que supone representaciones mentales más ricas. En ambos casos, lo que el narrador intenta es asignar coherencia a hechos narrativos percibidos que requieren de una interpretación más ajustada.

En lo que se refiere a la atribución de rasgos de personalidad, es posible establecer una sutil distinción en su atribución, en la medida en que el narrador tiene la opción de asignarlos directa o indirectamente (e.g., “La rana *era muy traviesa*” y “El perro también *ayudó al niño, como siempre*”). La construcción de un segundo plano mediante este tipo de información implica la interpretación fina del que elabora la historia, puesto que ningún rasgo de personalidad aparece evidenciado en las láminas. Para proponerlos como explicación es necesario, por tanto, evaluar el comportamiento mantenido por los personajes a lo largo de toda la trama e, incluso, percibir la intencionalidad que subyace a sus acciones. De ello concluimos que atribuir características de personalidad es una tarea bastante compleja, lo que determina que esta capacidad comience a desarrollarse recién a la edad de 7 años y que esté presente sólo en un número reducido de los sujetos estudiados.

Respecto al empleo de descripciones témporo-espaciales elaboradas en la construcción del trasfondo narrativo, el análisis de los datos evidencia que las de naturaleza espacial se circunscriben a objetos particulares y no a aspectos generales, y que se trata de caracterizaciones más simples que las temporales ya que, la mayoría de las veces, su elaboración depende sólo de una observación atenta de las imágenes. La caracterización temporal, en cambio, es mucho más compleja, puesto que el niño necesita realizar una interpretación de ciertos signos presentes en cada cuadro (e.g., la presencia del sol, la luna o las hojas de los árboles) como indicios del transcurso del tiempo y, en otras ocasiones, lograr una percepción global de los acontecimientos del mundo de la historia para efectuar un cálculo aproximado de la duración de alguno de sus sucesos.

Debido a la gran importancia que los niños otorgan a las acciones narrativas en la construcción de la trama de una historia, la quinta categoría es una de las que alcanzó mayor frecuencia en la elaboración del segundo plano. En ella hemos subsumido especificaciones de muy diversa índole, tales como construcciones adverbiales complejas, marcaciones aspectuales especialmente elaboradas y paráfrasis en que se reitera el primer plano, todas las cuales se emplean sea para enfatizar el modo en que se realizan las acciones, sea para asignarles realce narrativo o para precisarlas más ajustadamente.

La utilización que los niños hacen de esta categoría para elaborar el trasfondo del relato es muy interesante y significativa. Podemos concluir que, en general, su frecuencia es alta cuando su construcción depende de una observación detenida de las imágenes o de una evaluación mínima por parte del productor de la historia. Por el contrario, observamos que en aquellos casos cuya elaboración requiere de mayor creatividad e imaginación de parte del niño, la frecuencia es considerablemente más baja.

A su vez, la amplia gama de marcas del narrador empleadas por los sujetos de 7 años para enriquecer el primer plano nos llevó a suponer, inicialmente, que este recurso narrativo ya se ha desarrollado, en su amplia dimensión, a esta edad. No obstante, el hecho de que su elaboración no siempre fluya de lo que ocurre en las imágenes, sino también de las particulares perspectivas personales adoptadas por el narrador, resultó decisivo en cuanto a que sólo algunas de las subcategorizaciones identificadas alcanzaran frecuencias significativas.

Dentro de la gran cantidad de información que incluimos en esta categoría, la mayor parte de los casos corresponde a evaluaciones o interpretaciones del narrador, las cuales entrañan, como principal dificultad para quien las produce, la estructuración coherente de la historia, la vinculación de sus sucesos e, incluso, la derivación de inferencias relativas a las intenciones de los personajes. En el caso de los resúmenes retrospectivos, síntesis prospectivas y entrega anticipada de información sobre las acciones –lo cual exige una visión global de los acontecimientos, un control del nivel teleológico de la historia narrada y un registro en la memoria de los sucesos narrativos centrales–, el comportamiento narrativo de los sujetos de esta edad sólo evidencia un desarrollo incipiente. Por otra parte, encontramos también apreciaciones en las que se evidencia el nivel axiológico desde el cual se enuncian las marcas del narrador, como la entrega de valoraciones acerca de los personajes o de manifestaciones sobre su preferencia, complicidad o compromiso con un personaje en particular. La complejidad que entraña el uso de este tipo de marcas deriva, fundamentalmente, de la vinculación, por parte del narrador, de dos ámbitos: el mundo de la historia construido a partir de las imágenes y la realidad cotidiana en la que el niño se desenvuelve y construye su visión del mundo real.

En lo que concierne a la categoría 7, lo que consideramos como intensificación del contenido semántico se reduce, en esta edad, básicamente a proposiciones en que se enfatizan los sucesos mediante el empleo de onomatopeyas y a las ocurrencias de discurso directo, las que se dan con bastante frecuencia.

En cuanto a las interpretaciones abductivas, casi la totalidad de los niños estudiados son capaces de construir estas elaboraciones. Para ello, la mayoría atribuye marcos sociales tanto institucionalizados como no institucionalizados a conglomerados de organismos no humanos que se comportan de modo similar a los seres humanos (Bocaz 1992).

Finalmente, podemos decir que la última categoría está constituida, básicamente, por rutinas lingüísticas de apertura y cierre, como también por una configuración detallada de circunstancias de mundo relativas al marco inicial del relato. Estas expresiones formulaicas se diferencian entre sí en cuanto las primeras superan a las segundas tanto en la cantidad como en la variedad de sus contenidos. La ornamentación de la trama central mediante esta categoría denota el conocimiento que los niños tienen respecto a los constituyentes de jerarquía superior de una gramática de las historias, como asimismo el alto grado de imaginación con que crean sucesos narrativos inéditos, especialmente al contextualizar sucesos pictóricos percibidos en un mundo posible que los antecede.

El examen de los relatos de los niños de 9 años, por su parte, permite afirmar que todos narran y, en consecuencia, construyen ambos planos narrativos. Estos relatos alcanzan distintos niveles de elaboración y grados de riqueza en cuanto a la amplia gama de fenómenos que les otorgan textura.

El hecho de que estos sujetos tengan una competencia narrativa consolidada se ve confirmado por la construcción de un segundo plano narrativo cada vez más ornamentado y formulado mediante una ejecución lingüística mucho más libre de las pausas y errores que se observan en las edades previas.

En cuanto a la taxonomía propuesta, se observa que la primera categoría tiene un fuerte soporte en la secuencia de hechos narrativos del texto pictórico, puesto que muchos de ellos sólo pueden explicarse a partir de los estados mentales, intenciones y motivaciones que mueven a los personajes. Consideramos importante destacar el hecho de que los niños de 9 años muestran haber alcanzado una profunda percepción de estos fenómenos, probablemente como resultado de su frecuente exposición a situaciones de mundo en que se los enfatiza. Ello explica las abundantes ocurrencias de atribución de estados mentales de este tipo a los diferentes personajes narrativos.

A su vez, la descripción de los estados físicos de los personajes no suscita mayor interés en estos sujetos, probablemente porque no inciden, de modo significativo, en el curso de los acontecimientos que se narran. Los estados físicos circunstanciales, en cambio, son sólo ocasionalmente integrados al trasfondo narrativo, donde funcionan ya sea como causa de otro estado de mayor importancia dentro de la trama o para aludir a estados que, por su naturaleza arbitraria o insólita, llaman la atención de los niños.

En lo que concierne a los rasgos de personalidad de los personajes, por denotar sus características estables, no están sujetos a la secuencialidad de la narración, lo que les permite ser atemporales (Hopper 1979) y, por tanto, integrables al trasfondo narrativo. Pero, en la medida en que la caracterización estable de los personajes conlleva una mayor compenetración, por parte del narrador, de sus acciones y motivaciones, los sujetos de 9 años continúan haciendo un uso relativamente escaso de esta categoría en la construcción del segundo plano.

Por su parte, las descripciones elaboradas de los hechos narrativos son muy numerosas debido a su fuerte vinculación con la trama, hecho que propicia su empleo en el trasfondo narrativo. Tanto Hopper (1979) como Omanson (1982) insertan estas situaciones descriptivas dentro del segundo plano, lo que respalda nuestra propuesta. Un recurso de esta categoría, privilegiado por los niños en sus narraciones, es el de la marcación aspectual de los sucesos narrativos, especialmente al describirse la duración de una acción del relato.

En todo caso, es necesario señalar que, desde otro punto de vista, las marcas aspectuales podrían considerarse también como intensificadores semánticos y pragmáticos del discurso y, por lo tanto, podrían incluirse en la categoría 7.

El uso de las marcas del narrador para construir el trasfondo del relato muestra que la conciencia narrativa de estos niños es, a la vez, espontánea e ingenua. Efectivamente, raras veces sus acotaciones se hacen a partir de una toma clara de conciencia de los hechos narrativos y luego de haber llegado a evaluaciones ajustadas de ellos. Las afirmaciones de Tomlin (1985) sobre las evaluaciones formuladas por el narrador ratifican la inclusión de estas instancias en la categoría 6. Expresiones como "parece que" no constituyen voz del narrador, sino sólo vacilaciones temporales de los niños que ocurren durante el proceso de percepción de las acciones. Como dice Hopper, el segundo plano, a través del empleo de esta categoría, puede dar cuenta de sucesos pretéritos y futuros, lo que puede apreciarse en las anticipaciones hechas por el narrador.

En la construcción del segundo plano, el intensificador semántico y pragmático del discurso que se emplea mayoritariamente es el discurso directo. Esta preferencia puede explicarse porque la incorporación de este tipo de información al discurso es una tarea relativamente fácil, puesto que lo dicho se “reproduce textualmente”; la construcción de discurso indirecto, en cambio, implica mayores dificultades de producción derivadas de los ajustes sintácticos involucrados. Además, el discurso directo es un buen medio para hacer evidente los puntos de vista de los personajes, como señala Ehrlich (1987). Al respecto, Chvany (1984) sostiene que si bien, por lo general, el discurso directo pertenece al primer plano, puede no obstante, en narraciones complejas, ser incorporado al segundo plano. A pesar de que los relatos aquí estudiados son simples, el uso de discurso directo en ellos se ha considerado una estrategia de segundo plano porque cumple una función intensificadora del contenido semántico del discurso.

Respecto a las elaboraciones ornamentadas de marcos y cierres podemos decir que, aunque todos los relatos tienen algún tipo de inicio y cierre, no todos son elaborados. En efecto, algunos se inician con marcos convencionalmente elaborados y/o rutinas completas, mientras otros son presentados sin elaboraciones y con rutinas tentativas o incompletas. Lo mismo ocurre con los cierres, aunque en menor medida. Todos estos sujetos cierran el relato, pero no siempre de manera elaborada.

Por otra parte, debe señalarse que, si bien varias láminas del cuento podrían haber dado origen a información de segundo plano, no fueron comentadas por los narradores. Esto puede deberse a que sus contenidos no aportan elementos informativos de importancia y son, por lo tanto, ignorados por los narradores (Chvany 1984).

El análisis de los 12 protocolos de los niños de 9 años permite concluir que su habilidad para construir el segundo plano narrativo ha alcanzado un buen nivel de desarrollo. En efecto, emplean ya la mayoría de las categorías configuradoras del trasfondo con frecuencias bastante altas, lo que revela un eficiente desarrollo cognitivo y lingüístico respecto a la producción de discurso narrativo. Además, evidencian un conocimiento de mundo adecuado para la interpretación del contexto específico y global de la historia y muestran haber tenido suficiente exposición a la gramática de las historias, lo que los convierte en competentes productores de cuentos.

En lo concerniente a la construcción de información de segundo plano por los niños de 11 años, sobresale la categoría 1. En efecto, se asignan estados mentales a todos los personajes, pero se privilegia su atribución al personaje principal, lo que implica que el narrador asume la perspectiva de este protagonista (i.e., el niño). Se observa, además, una alta frecuencia de inferencias motivacionales generadas con el propósito de asignar coherencia discursiva al relato, hecho que cabe explicar en términos del alto grado de pericia narrativa y madurez mental de los informantes de esta edad.

La discreta frecuencia de las ocurrencias de las categorías 2 y 3 puede atribuirse a la relevancia que los informantes asignan a la dinámica de las acciones del relato, proporcionada por el input visual. Esta predilección está

íntimamente ligada al perfil psicológico característico de un niño de esta edad, que en su propia interacción social privilegia lo dinámico por sobre lo estático. Una descripción detallada de los estados físicos y rasgos de personalidad de los personajes implica una detención de la narración, lo que no tiene sentido para estos niños, aunque sí para un narrador adulto. Es más, la categoría 3 resulta mucho más compleja que la 2, ya que consiste en la descripción de características psicológicas constantes, conformadoras del carácter de los personajes, lo que implica un esfuerzo cognitivo mayor en su tematización. En comparación con la percepción de la realidad física, el conocimiento de las diversas realidades psicológicas requiere de un alto grado de abstracción. En términos globales, la evidencia es muy escasa y se restringe a narraciones que destacan por su complejidad discursiva y por el grado de elaboración de su segundo plano.

La descripción cronotópica manifestada en la categoría 4 muestra un marcado desarrollo a los 11 años, debido a que en esta edad se cuenta con bastante más conocimiento experiencial, lo que determina que, a partir de un concepto evocado visualmente, se relacionen los rasgos físico-temporales que lo caracterizan.

Los datos correspondientes a estos sujetos evidencian que en la construcción del segundo plano narrativo, la estrategia, por excelencia, es la categoría 5, al privilegiar la elaboración o ampliación de los diferentes sucesos de la historia. En efecto, entre las descripciones minuciosas de hechos narrativos que implican un embellecimiento de la trama, encontramos especificaciones de detalles que podrían haber sido integrados por conceptos genéricos o superordinados pertenecientes a la macroestructura semántica y, por tanto, al primer plano de la narración.

Por otro lado, cabe destacar la alta frecuencia que muestra el empleo del discurso directo en la categoría 7, la que cabe vincular con la mayor capacidad cognitiva de estos informantes en dos aspectos: conocimiento general del mundo, sobre todo de la interacción social, y conocimiento del esquema narrativo y de la gramática correspondiente. El primero implica la conciencia de que la dialogización se manifiesta también discursivamente. El segundo, potenciado por una mayor experiencia de lectura, dota a los individuos de información acerca de las posibilidades de la norma narrativa. Entre éstas, estaría la inclusión de diálogos como recurso de dramatización ficcionalizante.

Una de las inferencias relevantes para nuestro estudio es la definida en la categoría 8, es decir, la inferencia abductiva. La presencia de esta categoría en la gran mayoría de los relatos pone de manifiesto la necesidad que tienen los informantes de explicar la aparición de complicaciones en la trama. Al respecto, se aprecia una marcada preferencia por la abducción que emplea como regla interpretativa hipotética un marco social institucionalizado (Bocaz 1992).

La categoría 9 está estrechamente vinculada con el enriquecimiento de la competencia narrativa del individuo mediante la lectura constante de narraciones modelo complejas, puesto que la adquisición de la gramática de las historias es un factor básico para el desarrollo de la capacidad de construcción del primer plano narrativo. Dentro de estas gramáticas, los marcos son constituyentes de jerarquía superior y los cierres, de jerarquía intermedia. Es la elaboración de

estos constituyentes la que es considerada en esta categoría. Aunque existen relatos en que hay embellecimiento del marco y no del cierre, ambos tienden a coocurrir en una misma narración. Esto permite afirmar que la elaboración del marco precede evolutivamente a la del cierre y puede, incluso, servir de modelo para la última. Las construcciones más características de la elaboración de ambos constituyentes son las rutinas lingüísticas. Un aspecto destacable es la ausencia de éstas en la elaboración de marcos en el corpus adulto, por lo que su presencia en los relatos de los niños puede asociarse con la influencia que en estos sujetos ejerce la literatura infantil prototípica.

En términos generales, esta edad se caracteriza por ser el estado evolutivo donde se evidencian, con mayor claridad, diferentes estrategias cognitivas de construcción del segundo plano narrativo. Esta afirmación está respaldada por los datos proporcionados por las edades anteriores consideradas en este estudio, así como por los relatos de adultos que integran el corpus.

Entre los factores que inciden en el desarrollo de la competencia implicada en la construcción de dicho plano está el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado por los productores de relatos. En nuestra opinión, esto explicaría la presencia mayor y más elaborada del segundo plano en esta edad puesto que, al operar con estructuras lógico-conceptuales, estos sujetos logran incrementar su capacidad de abstraerse de la línea argumental para elaborarla con sus comentarios. Esto implica que los individuos, al enfrentar la tarea cognitiva de construir una historia a partir de imágenes no verbales, pueden establecer todo tipo de relaciones contextuales específicas al texto y externas a él para vincular los sucesos de primer plano y otorgarles la coherencia requerida para su comprensión mediante la elaboración de estas relaciones en su segundo plano. Además, su percepción más fina de rasgos semánticos a partir de sus propias experiencias les permite ampliar la información que constituye la trama, al explicar lo que sucede en la historia mediante procesos inferenciales de índole altamente sofisticada, lo que les permite alcanzar niveles de coherencia discursiva que, en nuestra opinión, consolidan la construcción del segundo plano narrativo.

Se confirma para esta edad, por sobre los aspectos gramaticales, la configuración de una línea argumental que se destaca contra un contexto o segundo plano, como en la relación gestáltica figura-fondo (Chvany 1984). Esta relación es interdependiente y constituye una de las condiciones narrativas básicas que nos permite diferenciar entre una *historia* y la simple enumeración de acontecimientos.

Desde un punto de vista evolutivo, hay que destacar que, en una jerarquía de estatus narrativo, los relatos de estos sujetos son, comparativamente, más complejos. A continuación, y con el fin de ilustrar esta complejidad, presentamos el inicio de un relato en que el hablante narra en primera persona:

- (19) *Yo me llamo Javier. Soy un niño que me encantan los animales. Por eso fui al campo y encontré un lago y en el lago había un sapo. Mi perro me acompañó y él lo pudo agarrar con sus dos patitas.* (11; 6)

Dicha elección implica un grado de elaboración mayor y demuestra el conocimiento que tiene el hablante acerca de las posibilidades de la norma narrativa.

Ambos ejemplos son analizados por Aguilera (1993), quien examina la construcción de nuevos mundos posibles en los relatos del presente corpus. En este análisis se establece que la ficcionalización se manifiesta de manera evolutiva y se relaciona con la necesidad de asignar una macrocoherencia textual que contextualice la construcción de mundo. Para Aguilera, los relatos de 9 y 11 años constituyen ya “narraciones francamente artísticas” (p. 71).

DISCUSIÓN GENERAL

El presente estudio ha puesto de manifiesto el carácter evolutivo de la construcción del segundo plano narrativo en los relatos infantiles. Cabe destacar que narraciones propiamente tales, aunque rudimentarias, existen a los 5 años y que se van perfeccionando a medida que se avanza en edad, lo que involucra una construcción más elaborada y compleja de ambos planos narrativos.

En este punto, cabe hacer algunas observaciones generales respecto al empleo que estos sujetos hacen de las categorías propuestas para construir el trasfondo de sus relatos. Los estados mentales se explicitan tempranamente y mantienen una frecuencia alta y estable en las diferentes edades, posiblemente debido a que se infieren con facilidad. La explicitación de los estados físicos, en cambio, no es frecuente, ya que ello implica detener el avance de la trama y concentrar el flujo de la atención en aspectos o hechos de mundo que los niños no privilegian. La explicitación de los rasgos de personalidad, por su parte, no demuestra gran evolución en atención a que su percepción entraña una capacidad de abstracción madura; además, el instrumento empleado no favorece la derivación de inferencias de este tipo. A su vez, las descripciones físicas elaboradas del contexto témporo-espacial surgen tardíamente ya que, al igual que los rasgos de personalidad, requieren de mayor desarrollo de la atención y la memoria, de modo de poder distraer esfuerzo cognitivo en ello sin afectar la continuidad de la trama narrativa. Las descripciones elaboradas de hechos narrativos constituye la estrategia de construcción de segundo plano más frecuentemente empleada, la que se intensifica especialmente a los 11 años, como resultado de la ampliación que se otorga al primer plano en esta edad. En cuanto a las marcas del narrador, éstas también experimentan un considerable incremento a los 11 años, como consecuencia de la consolidación de la figura del narrador, perspectiva que es asumida conscientemente por estos sujetos. Respecto a los intensificadores semánticos y pragmáticos del discurso, éstos se manifiestan a lo largo de todas las etapas estudiadas, pero con distintas funciones, como se señaló en el análisis y presentación de los resultados. En relación con las interpretaciones abductivas, hemos constatado la necesidad discursiva de asignar coherencia a los segmentos narrativos complejos en todas las edades. Por último, en cuanto a los marcos y cierres del relato se observa una mayor frecuencia en la elaboración de los primeros.

Por otra parte, se puede señalar que los niños mayores se identifican menos con los personajes de la historia, muestran menor proyección de sus propios estados y experimentan de manera más objetiva las vivencias de ellos. Es importante también destacar que en las tres primeras edades los relatos eviden-

cian mucha imaginación, lo que les permite solucionar, en parte, la carencia de conocimiento de mundo ante determinadas situaciones narrativas. Los niños mayores, por su parte, debido a la internalización del esquema narrativo, muestran menor flexibilidad y creatividad al narrar.

En cuanto a la configuración global del segundo plano de estas narraciones, asignamos especial importancia a los siguientes factores:

- los procesos inferenciales que otorgan coherencia a los relatos;
- el nivel de profundidad de comprensión de las historias; y
- la internalización de una gramática de las historias que permita estructurar las narraciones.

En atención a que la comprensión del discurso implica la construcción de representaciones mentales que contengan no sólo la información proposicional de su superficie textual, sino además la información previa concerniente a los contenidos del texto y el conocimiento general de mundo que posee el procesador, es necesario incorporar a su 'modelo de la situación' (van Dijk y Kintsch 1983) o 'modelo mental' (Johnson-Laird 1983) la interpretación que el procesador hace del texto, es decir, las inferencias derivadas para establecer las relaciones subyacentes entre las partes del discurso (contiguas o distantes) con el fin de asignarle coherencia. A propósito de lo anterior, y en relación con el plano narrativo, Bocaz señala: "A fin de construir una representación mental coherente de la secuencia de acciones y sucesos que configuran el primer y segundo plano de un discurso narrativo, los procesadores de relatos deben integrar estas situaciones del mundo de las historias mediante estrategias cognitivas de diverso orden, entre ellas, la derivación de inferencias espaciales, temporales, temáticas, lógicas, evaluativas y elaborativas" (1993: 79).

En general, podemos afirmar que el segundo plano construido por los sujetos mayores investigados en este estudio es de naturaleza eminentemente inferencial. Al respecto, debe distinguirse entre inferencias de primer y segundo plano, dependiendo del grado de informatividad que éstas contengan en relación con la estructura global del relato.

Destaca, además, el hecho de que en la tarea de organizar los contenidos gráficos del texto en una historia los hablantes empleen su conocimiento de las formas canónicas de las narraciones, así como su conocimiento de las acciones sociales (Omanson 1982). Como la acción es parte esencial de un relato, resulta explicable que, al narrar, el hablante utilice información acerca de cómo ocurren las acciones en circunstancias reales. Esta información, como estudios recientes lo han confirmado, se encuentra representada en forma de esquemas mentales de distinta naturaleza.

REFERENCIAS

- AGUILERA, F. (1993). Mundos posibles en relatos de niños. *Lenguas Modernas* 20:65-75.
BERMAN, R. y D.I. SLOBIN. (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- BOCAZ, A. (1992). Procesos inferenciales abductivos en la interpretación de escenas narrativas complejas. *Lenguas Modernas* 19: 99-106.
- BOCAZ, A. (1993). Generación de inferencias lógicas en la producción de discurso narrativo. *Lenguas Modernas* 20:77-91.
- CHVANY, K. (1984). Backgrounded perfectives and plot line imperfectives: Toward a theory of grounding in text. En M.S. Flier y A.H. Timberlake (Eds.), *The scope of Slavic aspect*. Columbus, OH: Slavica Publishers.
- DIJK, T.A. VAN. (1977). *Text and context*. Londres: Longman.
- DIJK, T.A. VAN y W. KINTSCH. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- EHRlich, S. (1987). Aspect, foregrounding and point of view. *Text* 7 (4):363-376.
- ERBAUGH, M. (1987). A uniform pause and error strategy for native and non-native speakers. En R. Tomlin (Ed.), *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- HOPPER, P.J. (1979). Aspect and foregrounding in discourse. En T. Givón (Ed.), *Syntax and semantics. Vol. 12. Discourse and syntax*. Nueva York: Academic Press.
- JOHNSON-LAIRD, P.N. (1983). *Mental models*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OMANSON, R. (1982). An analysis of narratives: Identifying central, supportive and distracting content. *Discourse Processes* 5:195-224.
- TOMLIN, R. (1984). The treatment of foreground-background information in the on-line descriptive discourse of second language learners. *Studies in Second Language Acquisition* 62:115-142.
- TOMLIN, R. (1985). Foreground-background information and the syntax of subordination. *Text* 5 (1-2): 85-122.
- WEINRICH, H. (1968). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.