

Calidad narrativa y contexto escolar

LILIANA TOLCHINSKY
Universidad de Barcelona



Resumen

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación cuyo propósito es doble: 1) Discriminar entre las habilidades comunes a todos los usuarios de una lengua y las pericias específicas que se requieren para la producción de textos de calidad y 2) Determinar el efecto de diferentes aproximaciones pedagógicas en el desarrollo de estas pericias.

En este trabajo analizamos los textos producidos por un grupo de escolares de segundo curso en una situación de re-producción de narrativas. Los niños eran alumnos de dos clases en las cuales se encaraban distintas maneras de enseñar el lenguaje escrito. Los textos son analizados según su organización sintáctica y de contenido así como según cuatro características del discurso narrativo: el contraste entre el decir y lo dicho, la presencia y ausencia del narrador en el discurso, el interjuego entre los hechos y las motivaciones psicológicas de los personajes. Los resultados muestran que existe un perfil sintáctico típico, constituido por una construcción verbal con elementos asociados y regidos más una construcción que incluye discurso directo o indirecto. En cuanto a la organización del contenido, la mayoría de las narrativas incluyen una orientación, un episodio desencadenante, el nudo y la resolución. Respecto de las cualidades de lo narrativo constatamos que: los niños preservan una consistencia total entre el orden del decir y de lo dicho; hacen un informe «objetivo» de los sucesos, sin extenderse en los motivos de los personajes; logran expresar los contrastes entre la presencia y ausencia del narrador y realizan todo tipo de inferencias sobre lo dicho en el texto. Las diferentes aproximaciones pedagógicas no influyen en la organización sintáctica o las restricciones del género pero sí, en ciertos factores narrativos que afectan la calidad de los textos.

Palabras clave: Narración, Contexto educativo, Sintaxis, Organización del contenido.

Narrative quality and school context

Abstract

Thirty texts produced by second graders who attended two classes in which different approaches to the teaching of written language were developed constitute the corpus of the study. The texts were elicited in a situation of re-production of narratives and were analyzed for their syntactic and content organization. In addition, four characteristics of narrative discourse were looked at: the contrast between the telling and the told, the presence and absence of the narrator, the interplay between events and the psychological motivations of the characters and between the events and their interpretation. Results showed that the typical syntactic profile included a verbal construction with associated and governed elements, as well as direct and indirect speech. Most narratives contained an initial setting, an initiating episode, the complicating action and the resolution. Children preserve a total consistency between the order of the telling and the told they did an objective report of the events without mentioning much of the motives or thought of the characters. They manage to express the contrast between presence and absence of the narrator and did all kind of inferences about the events told in the story. The different educational approaches did not affect the syntactic organization or the genre constraints but they had an effect on certain factors which differentiate the quality of the texts.

Key words: Narrative, Educational contexts, Syntax, Content organization.

Dirección de la autora: Liliana Tolchinsky, ICE Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Aprender a escribir puede parecer un saber simple y natural accesible a cualquier miembro de una comunidad alfabetizada o un arte virtuoso sólo dominado por algunos elegidos. ¿Qué conocimientos son comunes a los usuarios de la escritura en una comunidad lingüística? ¿Qué cualidades hacen de ciertos textos piezas únicas? ¿Qué aspectos de la escritura y el lenguaje escrito se adquieren *espontáneamente* y cuáles requieren una enseñanza minuciosa o un talento *natural no enseñable*?

Con el propósito de abordar estas cuestiones comenzamos a analizar textos de géneros distintos producidos por niños hebreo-parlantes de edades diversas, en diferentes condiciones y contextos pedagógicos. Desde el principio, encontramos que los textos del mismo género, producidos por sujetos de edad similar poseen características comunes que parecen incólumes a acciones pedagógicas contrastantes (Tolchinsky y Sandbank, 1991; en prensa) y que reaparecen en distintas lenguas (Teberosky, 1989). Al mismo tiempo notábamos ciertas diferencias que nos resultaba muy difícil de puntualizar. Pensamos entonces que una incursión en el campo de la crítica literaria nos ayudaría a encontrar la clave de las diferencias entre los textos.

Desde la crítica se sostiene que los géneros literarios son «actos de habla» ordinarios transformados alrededor de ciertos ejes (Todorov, 1976). La tarea del crítico literario consiste muchas veces en descubrir, por ejemplo, qué cualidades del acto de habla narrativo son las que se transforman en género narrativo y cuáles son las restricciones del género que se disuelven en esas piezas únicas, que «ponen en juego la literatura toda». Considerando esos ejes de transformación posibles como referencia, volvimos a analizar las producciones de los niños para detectar las cualidades textuales a partir de las cuales se construyen las diferencias. En este trabajo nos concentraremos en ellas. En primer término explicaremos a qué cualidades de lo narrativo nos estamos refiriendo y luego veremos cómo aparecen estas cualidades en los textos producidos por los niños.

Los textos fueron obtenidos en una situa-

ción de «reproducción de relatos». Los niños debían (re)escribir un cuento de hadas muy conocido que les había sido leído en pequeños grupos. El cuento era «Hansel y Gretel» (Ami y Tami) en hebreo, es un relato prototípico (Brewer, 1985) de fuerte contenido emocional. Según Bettelheim (1977) «La historia de Hansel y Gretel encarna las ansiedades y tareas de aprendizaje del niño, que debe superar y sublimar sus deseos de destrucción más primitivos... Este cuento expresa de manera simbólica experiencias internas relacionadas con la madre» (p. 227).

Nos concentramos en el análisis de los productos, pero presuponiendo una conexión directa entre éste y los procesos mentales de composición. La organización que se encuentra en un texto sólo puede deberse a una actividad reguladora del escritor, porque las propiedades físicas del texto y de los instrumentos utilizados para producirlo imponen muy pocas restricciones. No ocurre lo mismo con otros materiales. Es posible apilar palillos al azar hasta que accidentalmente se produzca una estructura que se sostenga y que exhiba una organización, pero esta estructura no tiene por qué tener su contraparte en la mente del que la construyó. En el escribir ello no es así, no hay resistencias físicas del objeto-texto, las resistencias provienen del contenido, del género en cuestión, de lo que el escritor sabe, ha leído o acaba de escribir (Scardamalia y Bereiter, 1987). El producto escrito es el resultado de un trabajo mental con esos factores. Las contrapartidas mentales pueden no ser obvias ni inferibles directamente sin información adicional sobre el proceso de producción, pero el producto escrito debe quedar como una pista *indispensable* del proceso.

ACERCA DE LO NARRATIVO

Bruner (1988) sostiene que existen dos modos básicos de pensamiento: un modo paradigmático y un modo narrativo. El modo paradigmático resalta la generalidad de las cosas, plantea relaciones causales, verdaderas o

verificables, universales y a-temporales. El modo narrativo, en cambio, resalta las diferencias, las particularidades, las vicisitudes de las personas. No plantea la verdad sino la verosimilitud y sobre todo plantea la temporalidad. La construcción narrativa tiene ciertas características que dan una sensación de coherencia en el tiempo y no sólo de transcurrir en el tiempo.

La mayoría de los trabajos en psicología han optado por estudiar el modo paradigmático. Sabemos más acerca del desarrollo lógico matemático y científico que acerca del desarrollo del pensamiento narrativo. Más aún, a menudo se aborda el estudio de lo narrativo desde lo paradigmático buscando verificar la universalidad de la gramática del relato («story grammar») y su generalidad en distintas lenguas, culturas y edades (véase por ejemplo, Mandler, 1979; Mandler y DeForest, 1979; Mandler, Scriber, Cole y DeForest, 1980; Mandler, H. Stein y Trabasso, 1984); demostrando que existen cláusulas narrativas típicas (Labov, 1972) o perfiles sintácticos que caracterizan los textos narrativos y los diferencian de otras formas de organización del discurso (Tebersoky, 1988). Muchos autores llegan hasta sostener que la organización narrativa es la «metáfora orientadora» (Gergen y Gergen, 1986), a través de la cual se comprenden los fenómenos, en casi todas las edades y culturas.

Sin embargo, las categorías literarias no son universales ni a-temporales. Los contrastes a través de los cuales calificamos lo narrativo pueden borrarse o multiplicarse en una obra concreta o en una moda literaria. Los géneros literarios salen de otros géneros por mezclas, eliminaciones y condensaciones (Todorov, 1976). Lo que concebimos hoy como género narrativo es muy diferente de aquello a lo cual un griego culto llamaba *diegesis*... ¿Cuáles son las características que atribuimos actualmente, en una comunidad alfabetizada al modo narrativo?

Una narración «es una historia acerca del pasado que tiene un bien marcado comienzo, un medio y un final» *a story about the past having well marked beginning middle and end phases* (White, 1980). El esquema narrativo

subyacente tiene un comienzo y final marcados, es una unidad semántica «cerrada». Expresiones verbales especiales, casi rituales, marcan sus límites. Aun en medio de una conversación cotidiana, notamos cuándo comienza un relato. La fase final del relato es el objetivo o punto final valioso al que las anteriores tienden y actúa como centro de atracción hacia el cual los acontecimientos aparentan dirigirse o alejarse. Se establece así una relación entre los sucesos que parece causal aunque sólo sea de sucesión temporal. El objetivo está presente organizando los acontecimientos, pero está ausente en su consecución. El suspenso se logra por subidas y bajadas respecto del objetivo, por el contraste entre alcanzarlo y no alcanzarlo. El punto máximo del suspenso es el nudo. La narrativa acaba cuando se alcanzó el objetivo, el final desalanza el nudo. Este interjuego entre presencia y ausencia se reitera en las otras dualidades que califican lo narrativo: 1) del decir *lexis* y lo dicho *logos*; 2) del narrador; 3) de las acciones y su motivación y 4) de los eventos y su interpretación.

1) *El decir y lo dicho*: «Una narrativa completa con una orientación, precede al nudo (complicating action), es suspendida en el centro de la evaluación, antes del desenlace, finaliza con el desenlace y regresa el oyente al tiempo presente con una coda» (Labov 1972:369). Labov agrega la función evaluativa al esquema de White, es decir, aquellos comentarios u observaciones del narrador acerca de los hechos, de la actitud de los personajes, etc. Ahora bien, cuando el esquema narrativo se manifiesta en el discurso, no se da una correspondencia entre sus partes y la sucesión de las proposiciones. Las categorías del esquema dominan secuencias de proposiciones que pueden ser recursivas o pueden estar repartidas en diferentes partes del discurso. La función evaluativa, sostiene Labov (1972), aparece como «olas» que se difunden por todo el relato y los elementos semántico-lógicos que dan coherencia profunda a lo narrativo —las macro-estructuras— son funciones «discontinuas» (VanDijk, 1984).

La falta de correspondencia no se manifiesta sólo entre las partes del discurso total y las

funciones narrativas sino también en la enunciación de los sucesos.

Comparemos los dos enunciados siguientes, extraídos de nuestro corpus.

- 1^a: Tami liberó a Ami de su jaula y arrojó la bruja al caldero
- 2: Tami arrojó la bruja al caldero después de liberar a Ami de su jaula.

En el primero el orden de los sucesos enunciados corresponde al orden de su enunciación, en el segundo no. No se trata de que el primero corresponda a una ocurrencia real y el otro a una ocurrencia imaginaria. *Ambos* son órdenes discursivos, pero en la segunda se expresa una anticipación del acontecer en la enunciación mientras que en el primero se da una coincidencia entre el decir y lo dicho.

En el relato fuente se dan las dos clases de divergencias, entre las funciones narrativas y su expresión y entre los sucesos y su enunciación. Al analizar la reproducción de este relato buscamos si re-aparecen en los textos de los niños.

2) *La presencia y ausencia del narrador*: Al afirmar que la narrativa *Es una historia acerca de* estamos escondiendo al productor o re-productor de la historia. Esta es otra de las características de lo narrativo. Los eventos deben «hablar por sí mismos» (Benveniste, 1968). Esta «objetividad» diferencia la narración de la autobiografía en la cual el narrador está presente, el discurso directo del indirecto y es más acentuada en una narrativa histórica que en una literaria. Aclaremos, el narrador empírico está siempre presente —al decir o al escribir— pero puede escabullirse del discurso-relato.

El discurso narrativo no es interactivo. Es cerrado, en contraposición con la conversación que depende de la interacción social para su realización. Si se da «en conversación» o en producción colectiva deberán haberse borrado las huellas del proceso, para ser narrativo. El diálogo sólo se puede narrar, por citación directa o indirecta. El esquema propuesto por Labov puede reinterpretarse según los grados de presencia del narrador: mínima en el desarrollo de la acción o en el nudo

y máxima en la evaluación, la introducción o la coda.

Dos dualidades más completarán el cuadro de contrastes que definen lo narrativo, la de las acciones y su motivación y la de los eventos y de lo que sabemos o atribuimos a ellos.

3) *Las acciones y su motivación*: Los personajes de un relato son personajes ausentes, por eso la narración es en tercer persona, (Benveniste, 1968). Pero inevitablemente, la serie de sucesos que lo integran es interpretada y producida en relación a «esquemas» intencionales. Atribuimos estados mentales a los personajes y el relato se desarrolla en dos planos simultáneamente: el de la acción y el de la subjetividad de los personajes (Greimas y Courtes, 1976). En el plano de la acción se da la «gramática del relato», el otro es el «panorama de la conciencia». En la narrativa se «subjuntifica» la realidad (Bruner, 1988), miramos la realidad en modo subjuntivo. El modo subjuntivo es una categoría de inflexión verbal que en gramática tradicional contrasta con el modo indicativo y el imperativo (Levinson, 1983). El modo indicativo se utiliza para expresiones que no se califican de ninguna manera en función del hablante, el imperativo para dar órdenes o instrucciones. El modo subjuntivo, modula tales expresiones marcando gramaticalmente la actitud del hablante, tal que hechos o instrucciones son expresados en términos de deseos, posibilidades u obligaciones. Numerosos procesos discursivos contribuyen a la subjuntificación de la realidad, el que más es el que se denomina *subjefificación* que se realiza por las transformaciones modales y por la utilización de verbos intencionales² o elocutivos, verbos que caracterizan las actitudes proposicionales (*creer, desear, intentar*).

Un estado intencional es un estado mental dirigido a algo «fuera de sí mismo». Es un estado mental que tiene como contenido una modalidad psicológica (Searle, 1983). Un subgrupo de los verbos intencionales son los que marcan la fuerza elocutiva de un acto de habla (*dudar, prometer, persuadir*) (Searle, 1969). El mismo contenido puede ser «subjeficado», marcado desde el sujeto, por el uso de

verbos intencionales o con distintas fuerzas elocutivas.

La subjetificación varía según los géneros y en las diversas variantes del género. «La mayor hazaña del arte de narrar fue el salto del cuento folklórico a la novela psicológica que pone el motor de la acción en los personajes y no en la trama» (Barthes, 1987). En la novela moderna no necesariamente sucede mucho fuera del mundo interno de los personajes. La búsqueda y atribución de motivaciones y justificaciones psicológicas es además función del grado de indeterminación de las historias y del desarrollo más o menos canónico de los sucesos. Cuando los sucesos se desarrollan según scripts anticipados el nivel de subjetificación será menor que cuando se desvían de éstos. Difícilmente nos preguntaremos por las motivaciones de un cliente que al acabar su comida paga la cuenta al camarero de un restaurante. Eso es lo anticipado —lo canónico—. En cambio, nos preguntaremos acerca de sus motivaciones o estados intencionales si el cliente arroja un vaso de agua a la cara del camarero.

En los cuentos de hadas, el tema de la subjetificación es bastante complejo. Por un lado, la organización de sucesos es no canónica respecto a «la vida real» de los sujetos, y eso puede llevar a una mayor subjetificación. Por otro lado, los personajes de los cuentos de hadas son más bien agentes que actores de la trama de sucesos, y eso lleva a una menor subjetificación.

En la versión de Hansel y Gretel, se mencionan explícitamente algunas de las motivaciones y los sentimientos de los personajes y el texto también incluye expresiones marcadas gramaticalmente para denotar la actitud del hablante. Veríamos como éstas reaparecen en los relatos infantiles.

4) *Los sucesos y su interpretación*: Al plano de los sucesos narrados siempre se agrega el plano y la organización de lo que el relator u oyente del relato sabe y ha vivido. Es lo que McGuire (1990) define como *estructura epistémica* de la narrativa, distinguiéndola de la *estructura verbal*. Esta última describe la existencia lingüística de un texto la «realidad empírica del lenguaje»: largo de una narrativa,

tiempo verbal, persona, uso de discurso directo o indirecto.

La estructura epistémica, debe ser inferida de la segunda; no está en la narrativa sino que existe antes y después. Está en la cabeza del autor, en los hechos e ideas que la motivan y en el lenguaje de los textos anteriores que influyen el de la narrativa presente. La participación de una narrativa en el lenguaje de textos anteriores es tan importante para su interpretación y para su utilidad retórica como la participación en las intenciones, y pensamiento de su autor. Así como una oración en el lenguaje es una manifestación empírica de todo un sistema así lo es la narrativa (McGuire, 1990). Lo implícito y lo inferido, lo que el narrador no dice pero sabe y aquello que el receptor agrega a lo que lee o escucha son parte esencial de lo narrado. Este es otro de los procesos que conllevan una subjuntificación de la realidad, la trama de «presuposiciones» que sostiene el relato. Se trata de un conocimiento del mundo, muchas veces ritualizado, a partir del cual producimos e interpretamos entre otras cosas, los relatos. Aunque en estas últimas dualidades no hay un corte neto entre lo lingüístico y lo extralingüístico, revisaremos nuevamente, cómo todas se marcan en la estructura verbal de los textos ya que es por las marcas que las reconoceremos. Sin embargo, como ellas resultan de los contrastes producidos en una pieza discursiva, sólo podemos mencionar algunos de los recursos gramaticales de los que pueden hacer uso.

La dualidad entre el decir y lo dicho, se marca con ayuda de formas adverbiales —tal como aparece en los ejemplos 1 y 2— o con el y/o tiempos verbales. La del narrador, por el uso de distintos pronombres personales, tiempos verbales y enunciados descriptivos. En cuanto a la subjetificación, Todorov (1977) sugiere una serie de transformaciones simples y complejas que modifican la acción del verbo o al agregar una frase verbal modifican la frase original.

Por ejemplo, en nuestro corpus

3. Ami y Tami *no encontraron* el camino
Ami y Tami *no supieron encontrar* el camino

El verbo pasa de expresar un hecho consumado a expresar un hecho psicológicamente en desarrollo y por consiguiente contingente o subjuntivo.

El conocimiento del oyente/lector no se marca sino a través de las omisiones, agregados y permanentes transformaciones que realizamos en el procesamiento de cualquier pieza de discurso. Nos proponemos mostrar cómo aparecen estas dualidades en la reproducción de relatos y cómo son influidas por distintos enfoques educativos.

METODO

Sujetos: Los textos de 30 niños israelíes de siete años, 15 por ámbito pedagógico, fueron analizados. Estos niños asistían a escuelas públicas ubicadas en un barrio de clase media baja, hablaban hebreo como lengua materna y habían tenido un solo año completo de enseñanza. Los textos fueron recogidos dos semanas después de comenzar sus clases de segundo grado. Excepto por su asistencia a clases diferentes, los dos grupos eran homogéneos en función del lugar de nacimiento, educación y profesión de ambos padres. Los padres habían nacido en Israel o provenían en número similar de países orientales y occidentales, tenían educación primaria completa y eran empleados de servicios u obreros de mediana a alta calificación.

Procedimiento: Todos los niños escucharon y comentaron el mismo cuento, que denominaremos texto-fuente o de referencia. Aproximadamente una semana después se les solicitó, en forma individual, que lo escriban. Esta es una de las situaciones de elicitación usadas en un proyecto global que comprende otras condiciones de elicitación y otros tipos de textos. Todas las sesiones fueron filmadas en vídeo.

Los ámbitos pedagógicos

Aprovechamos la posibilidad de realizar un «experimento natural», con dos clases que contrastaban en la manera de concebir la enseñanza del lenguaje escrito. Este trabajo difiere de una experiencia pedagógica en la cual

la evaluación de los textos se realiza en el transcurso de una intervención sobre los procesos de producción. Las diferencias entre las clases fueron establecidas a dos niveles: del *curriculum formal*, analizando los programas escritos y los materiales escolares y del *curriculum real*, observando las actividades de clase, las interacciones entre los niños y entrevistando los maestros. En la clase que denominaremos de «texto único», la enseñanza de la lectura gira en torno a un texto que contiene la lista de palabras y de construcciones que serán sucesivamente enseñadas. El criterio para la secuenciación es estrictamente fonológico. Es decir, se seleccionan por las combinaciones de sonidos, aquellas con combinaciones consideradas más fáciles de enseñar antes. Sólo se le pedirá al niño escribir aquellas palabras que ya han sido enseñadas y las actividades que aparecen en el libro de texto son en su mayoría de completamiento o combinación de lo enseñado. El proceso de aprendizaje está concebido aditivamente. Se supone que por las sucesivas combinaciones de consonantes con vocales se aprenderán las sílabas, que por combinación de sílabas se aprenderán las palabras, y que por combinación de palabras, las frases. Así el niño llegará a leer. Completando, cortando y pegando letras o partes de palabras aprenderá a escribir. La otra clase la llamaremos «sin texto»; porque no usa un «texto único» para aprender a leer. Las actividades de lectura y escritura se organizan alrededor de la conversación y el relato. Los niños escuchan cuentos, discuten su contenido y los dictan al maestro. Sobre estos textos se hace el trabajo con análisis de palabras, correspondencias fonográficas, etc. No hay una secuenciación por dificultad de palabras, aquellas que aparezcan en el cuento serán las analizadas. Se trabajará además la producción en clase de cartas y carteles.

El *curriculum real* fue evaluado a partir de observaciones de clase y del análisis de las cartillas de actividades que los niños recibían cotidianamente. Un observador no participante observó las clases, un vez por semana durante 20 a 45 minutos, en diferentes horas. La observación se registraba lo más fiel-

mente posible y era luego analizada. Como primer paso, separamos las actividades dedicadas al uso de la escritura (actividades que conllevan la *producción* de algo escrito, por los niños o por el maestro), de otras realizadas en un período de observación. Luego, se clasificaron las actividades de escritura, en distintos tipos. Encontramos que las clases no diferían en la proporción de actividades dedicadas a la escritura. El 53% de las actividades observadas en la clase «texto único» eran de escritura frente a un 51% en la clase «sin texto». Sin embargo, los tipos de actividad diferían. En la clase «texto único» la mayoría de las actividades de escritura eran de copia o completamiento, realizadas individualmente y en territorios claramente marcados. La pizarra era de los maestros quien era, en general, el promotor y el ejecutor de la escritura y las unidades lingüísticas más trabajadas eran las sílabas y palabras.

Un cuadro diferente surge del análisis de las actividades de escritura en el ámbito «sin texto». Existen oportunidades de escritura sin modelo, se trabaja más en grupo y los territorios no son exclusivos. Los niños podían escribir en la pizarra o el maestro con los niños en sus cuadernos. Además, se trabaja sobre textos, y se da una continuidad en las tareas de escritura. Los niños suelen continuar durante varios períodos de clase, tareas comenzadas. Con ello se favorece la posibilidad de volver a lo hecho, con otro estado de ánimo o desde otra perspectiva. En el otro contexto, en cambio, las actividades se comienzan y se acaban en el período de clase o se llevan como tarea para el hogar, no se vuelve a lo ya hecho en el ámbito del grupo de clase. A pesar de las diferencias observadas, el género predilecto en ambos ámbitos es la prosa-para-aprender, porque resulta imposible de ser caracterizado en relación a alguna tipología existente. Pero mientras en la clase de «texto único» sólo se agregan algunas canciones o poesías y algún cuento escrito (siempre adecuado al nivel de lectura de los niños), en la «sin texto» se encuentran a disposición de los niños enciclopedias, libros de consulta y los textos que han sido producidos por ellos mismos.

¿Cómo influirían estas dos concepciones en los textos producidos?

Criterios de análisis

Los textos fueron analizados según tres aproximaciones sucesivas: primero su organización sintáctica, segundo comparando la organización de su contenido con el del texto fuente y finalmente verificando cómo se realizan en ellos las cuatro dualidades narrativas.

(a) *Organización sintáctica*: Para definir la organización de los textos seguimos los criterios, la metodología de transcripción y de puesta en configuración propuestos por Blanche Benveniste y colaboradores. (Para una fundamentación teórica y más detalles metodológicos véase Blanche Benveniste, 1980; 1984; 1990; Bilger, 1990; Teberosky, 1990; Tolchinsky, 1990, que revisaremos muy sucintamente.) El análisis permite llegar a un inventario de las construcciones sintácticas que caracterizan los textos. Una construcción que incluye un verbo de evento y sus complementos obligatorios se denomina *construcción verbal*. Entre las construcciones verbales, se distinguen las que tienen como núcleo un verbo de palabra: decir, preguntar, comentar, rogar, etc., porque son las que introducen en el texto el discurso directo o referido. Cuando a las construcciones verbales se agregan complementos no obligatorios pero gobernados por el verbo constructor —los elementos *regidos*—, hablamos de *construcciones verbales + regidos*. Cuando se agregan elementos que no son obligatorios ni están gobernados por el verbo sino que aparecen yuxtapuestos a la construcción verbal —*asociados*—, hablamos de *construcciones verbales + asociados*. Obviamente, a veces puede haber *construcciones verbales + regidos + asociados*. (El orden en que aparecen en el texto puede ser éste u otro.) Cada una de estas posiciones en el sintagma (Asociados, construcciones verbales, regidos) dan lugar a paradigmas en el desarrollo de un texto. Un texto puede avanzar por agregado de posiciones sintagmáticas, por ejemplo cuando empieza por una construcción verbal y en su desarrollo se agrega una construcción verbal con elementos asociados o por reducción de posicio-

nes sintagmáticas, empieza por una construcción con elementos asociados y luego pasa a una sin ellos. Un texto necesariamente avanza por sustitución o repetición de elementos lexicales en cada uno de los paradigmas. Después de transcribir el texto y ponerlo en configuración (véase anexo 1) constatamos las posiciones sintagmáticas que se van cubriendo en el desarrollo del relato. Pero, para poder comparar entre textos es necesario llegar a un inventario de organizaciones sintácticas del texto como totalidad, más allá de hacerlo sintagma por sintagma. Para ello se construye un *sintagma ideal* o perfil sintáctico que incluye cada una de las posiciones sintagmáticas que aparecieron en el desarrollo del tex-

to. Los textos se comparan según estos perfiles.

b) *Contenido del relato*: Para verificar qué reproducen de la organización sintáctica y de contenido del texto fuente, aplicamos a este input de referencia, los mismos criterios de análisis sintáctico y en episodios que a las producciones infantiles. (En Anexo 1 aparece el texto-fuente desglosado en episodios.) En el texto fuente, un episodio se desarrolla en varias construcciones, pero en la evaluación de la reproducción consideramos un episodio como «recordado» aunque el niño reprodujera sólo una de las secuencias que lo expresan en el texto. Por ejemplo, el desarrollo completo del episodio en el texto fuente era:

4

al día siguiente,

temprano por la mañana

cuando salen a cortar árboles

llevaron a los niños

los dejaron

los niños esperaron

al bosque

allí

hasta que brille la luna

Pero el niño sólo ha incluido en su relato la primera construcción verbal (en letra cursiva). A pesar de ello, a los efectos del análisis, que el episodio se condiera «recordado».

Una vez evaluados los perfiles sintácticos y la reproducción del contenido, analizamos las dualidades narrativas.

c) *Las dualidades narrativas*: Para verificar el contraste entre el decir y lo dicho nos basamos en la relación entre la organización sintáctica y la distribución de las funciones narrativas en el texto y en la relación entre el orden de enunciación de los sucesos en las construcciones verbales y el orden de lo sucedido en el relato. El contraste presencia/ausencia del narrador fue evaluado por la utilización de pronombres personales, por las formas verbales y por los contrastes temporales. Para evaluar la expresión del plano psicológico tuvimos en cuenta la mención explícita de estados emocionales o mentales de los personajes y las «transformaciones» en las formas verbales. Calculamos para cada texto un índice de Subjetificación contando el núme-

ro de «transformaciones» sobre el total de construcciones verbales que aparecen en el texto. El índice de Subjetificación del texto fuente es de 0.48. Finalmente, el contraste entre el relato explícito y el conocimiento del lector oyente, fue evaluado por las omisiones, agregados y modificaciones que los niños hicieron del texto fuente. El efecto del ámbito escolar se evalúa sobre cada uno de los aspectos.

RESULTADOS

La mayoría de los niños entrevistados escribía convencionalmente y los que no, usaba letras con valor sonoro convencional —el experimentador podía interpretar sus textos y ellos mismos eran capaces de leer lo que habían escrito, aunque con cierta dificultad—. La distribución de estos dos niveles de escritura resultó ser muy similar en ambos grupos: 63% de los niños en la clase «sin texto» y 61% en la clase de «texto único», escribían convencionalmente. Los distintos enfoques

pedagógicos no parecen incidir en la velocidad de adquisición de las convenciones de la escritura.

Organización sintáctica de los textos

Cinco tipos de Perfiles sintácticos fueron discernidos, aplicando los criterios de análisis ya explicitados, su distribución por ámbito pedagógico aparece en la tabla I.

TABLA I

Número de textos según su organización sintáctica por ámbito pedagógico
n = 30

	Ámbitos pedagógicos	
	«sin texto»	«con texto»
Construcción sintáctica		
1. <i>Construcción Verbal</i> <i>ha-horim lakxu et ha-yeladim la-yaár</i> Los padres llevaron a los niños al bosque	1	1
2. <i>Asociados + Construcción Verbal</i> <i>axarey ha-aruxa + ha-zkeina sama + et Ami</i> <i>ve-Tami betox ha-kluv</i> después de la comida + la vieja dama puso a Ami y a Tami en una jaula	2	1
3. <i>Construcción Verbal + Regidos</i> <i>hi kal'a et Ami ve-Tami be-klv +</i> <i>ad she-em ra'u bayit mi-shokolad</i> Ella puso a Ami y Tami en una jaula + hasta que vieron una casa de chocolate.	1	2
4. <i>Asociados + Construcción verbal +</i> <i>Regidos</i> <i>ba-layla + ha-ima bevia et Ami ve-Tami</i> <i>la-ya'ar + she-yelxu le-ibud</i> Por la noche + la madre trajo a Ami y a Tami al bosque + para que se pierdan	3	4
5. <i>Asociados + Construcción verbal</i> <i>+ Regidos + Discurso referido</i> <i>u-fi'om + ra'u bayit + asuy mi-mamtakim</i> <i>+ ve-ha-maxashefa amra + la-hem + she-betox</i> <i>ha-bayit yoter ta'im me-asher ba-xuts</i> y de pronto + vieron una casa + hecha de golosinas + y la bruja les dijo que dentro de la casa más gustoso que fuera	8	7
Total	15	15

El perfil sintáctico característico de la mayoría de los textos, contiene elementos asociados, una construcción verbal, elementos regidos y discurso directo o referido. Tal como se observa, no hay diferencia en la distribución de perfiles sintácticos por ámbito pedagógico, es decir, no se dieron construcciones

más complejas en uno u otro ambiente pedagógico.

Los perfiles sintácticos encontrados son los hallados por Teberosky (1989) en cuentos reproducidos por niños de la misma edad en catalán y castellano, a pesar que se trataba de una experiencia pedagógica inno-

vadora. Esta coincidencia confirma, por un lado la posibilidad de evaluar a través de la metodología utilizada una competencia básica respecto a la narración, comparable en distintas lenguas y que, por otro lado, *no* resulta modificada por una intervención pedagógica.

La reproducción del contenido del relato

La media de episodios recordados fue de 8.03 (rango 2-16) y una D.S. de 3.32 y la posición del episodio en la estructura narrativa afectó notablemente su recuerdo. En la tabla II presentamos el número de niños según los episodios recordados por ámbito pedagógico.

TABLA II

Número de niños según los episodios reproducidos por ámbito pedagógico

Estructura del relato	Ámbito pedagógico		
	«sin texto»	«con texto»	Total
Presentación	10	8	18
E 1: Conversación entre los padres para abandonar a los niños	11	10	21
E 2: Ami recoge las piedras	3	3	6
E 3: Los padres dejan a los niños en el bosque	8	5	13
E 4: Los niños regresan a la casa	8	4	12
E 5: Los padres conducen nuevamente a los niños al bosque	10	4	14
E 6: Los niños solos en el bosque resultan engañados	0	0	0
E 7: Los niños no pueden volver	10	4	14
E 8: La paloma conduce a los niños a la casa de la bruja	11	12	23
E 9: Los niños entran a la casa	11	8	19
E 10: Los niños son apresados	9	10	19
E 11: Tami engaña a la bruja con el hueso de pollo	3	1	4
E 12: La bruja decide comer a Ami y a Tami	8	8	16
E 13: Tami mata a la bruja	9	10	19
E 14: Tami libera a Ami	3	2	5
E 15: Los niños llevan las joyas	2	1	3
E 16: Los niños son conducidos a su casa	7	5	12
E 17: Los niños en su casa	3	2	5
E 18: Coda	3	4	7

La presentación —que marca la frontera entre el relato y las instrucciones del experimentador—; el E 1 —que marca el comienzo del relato—; el Episodio 8 —parte del nudo y el episodio que indica el comienzo del desenlace—, fueron los episodios reproducidos por mayor cantidad de niños. Pocos niños recordaron los episodios que son instrumentales para la consecución de obje-

tivos que se alcanzan en episodios siguientes (E 2 y E 15). Los niños reproducen los objetivos alcanzados y el resultado de las acciones más que los medios para su consecución. Estos datos confirman el efecto facilitador de la organización narrativa en la memorización de los episodios. Ningún niño reprodujo en su relato la escena de los niños solos en el bosque con el «corazón lleno de miedo», muy po-

cos reproducen el engaño a la bruja y la alegría del padre cuando retornan al hogar. Es decir, aquellos episodios en los cuales el plano psicológico es el fundamental, son los menos recordados.

En contraste con lo encontrado respecto a las convenciones de la escritura y la organización sintáctica, en este aspecto sí hubo diferencias por ámbito pedagógico. En el grupo «sin texto» la media de episodios recordados fue de 8.66, con un rango de 3 a 16, y una D.S. = 3.57. En el grupo «con texto» fue de 7.35, (D.S. = 3.00). La capacidad de reproducción del texto fuente es significativamente mayor en el primer grupo mencionado. ($t = 10.19$; $p < .001$)

Las dualidades de lo narrativo

1) *El orden del decir y de lo dicho*: La distribución de las funciones narrativas en el texto se consideró como uno de los indicadores de esta dualidad. Constatamos que tanto la función de orientación como la de evaluación no se realizan sucesivamente sino que se difunden por todo el relato, especialmente en asociados y regidos. Una distribución similar aparece en el texto fuente. Pero en él, cada episodio es introducido por formas adverbiales —en posición de asociados—, que los ar-

ticulan y contextualizan. Los niños, en cambio, son bastante más profusos y menos sistemáticos en la utilización de estas formas. En la mayoría de las producciones infantiles la conjunción «y» *ve* y otros secuenciales de tipo «entonces» *az*, «después» *axarkax* aparecen encabezando muchos de los enunciados. Este uso funciona más como «muletilla» de introducción de enunciados que como contextualización temporo-espacial. Estas muletillas son necesarias por una falta de control «central» de los enunciados. Los niños van diciendo lo que recuerdan o lo que el enunciado inmediatamente anterior «moviliza» (véase Scardamalia y Bereiter, este volumen). Los conectivos sustituyen la conexión interna entre enunciados, que una planificación central garantizaría, la sobre-explicitación funciona compensatoriamente.

Sólo algunos niños usaron estas formas adverbiales de manera no repetitiva, introduciendo en posición de asociados temporales, locativos, de modalidad. Por ejemplo, transcribimos las ocho construcciones encabezadas por formas adverbiales que aparecen en el texto. Todas ellas diferentes y cumpliendo funciones de enmarque temporo-espacial más allá de la simple introducción sucesiva de enunciados.

- | | | |
|-----------------------|-----------------------------|--|
| 5 | (-----) | |
| 2. Había una vez | una pareja de padres (____) | |
| <i>pa'am axad ayu</i> | <i>sug orim</i> | |
| 7. sin alternativa | el padre... (____) | |
| <i>beleyt brera</i> | <i>ha-ab</i> | |
| 8. al día siguiente | (____) | |
| <i>le-moxorat</i> | | |
| 9. y allí | se perdieron (____) | |
| <i>ve-sham</i> | <i>alxu leyvud</i> | |
| 10. y entonces | apresó (____) | |
| <i>ve-az</i> | <i>tafsa</i> | |
| 11. un día | quiso cocinar (____) | |
| <i>yom exad</i> | <i>ratza levasel</i> | |
| 13. pero | empujó (____) | |
| <i>abal</i> | <i>daxafa</i> | |
| 14. desde entonces | viven (____) | |
| <i>me-az</i> | <i>jaym</i> | |
| (-----) | | |

Esta variedad, generalmente acompañada de menor profusión, indicaría un mayor control central del relato y otorga sin duda, una calidad textual mayor que la repetición de la misma forma o de asociados de un solo tipo. Detectamos pues, un primer indicador de calidad textual: la variedad (selectiva) de conectivos.

6

7³ *Ami. asaf avanin*

Ami juntó las piedrecillas

19 *ve-amra la-hem*

y les dijo

En negrita (posición de regidos), la razón por la cual Ami juntó piedrecillas y la aclaración de que los pájaros hablaron en su idioma. Estas aclaraciones indican un reconocimiento del lector potencial por parte del narrador, y por ende su presencia más activa. Las funciones de orientación y evaluación aparecen en todos los textos, pero la mayor variedad de asociados y la mayor cantidad de regidos son factores de diferenciación en la calidad de los textos.

Pues bien, en las dos clases encontramos textos con realizaciones de asociados y regidos, pero sólo en el ámbito «sin texto» encontramos los niños que produjeron hasta tres variedades de asociados y un uso más profuso de elementos regidos.

Un segundo indicador de esta dualidad lo encontramos en los contrastes temporales. El tipo de verbo, cópula o de acción, diferencia entre la introducción y el cuerpo del relato, pero ambos aparecen en el mismo tiempo. Una vez ubicados en el cuerpo del relato, constatamos una diferencia en el tiempo de los verbos incluidos en las construcciones verbales y de aquellos incluidos en algunos regidos, que funcionaría marcando la dualidad de la enunciación y lo enunciado. Pero, antes de elaborar sobre este punto debemos referirnos brevemente al sistema de tiempos verbales en hebreo, que es muy simple. En hebreo, el pasado corresponde a todas las formas de pretérito del español, ya que el aspecto no está marcado gramaticalmente. El presente

Otro indicador de calidad textual se relaciona con la función evaluativa.

La función de evaluación se cumple fundamentalmente en el paradigma de los elementos regidos, incluye generalmente detalles y observaciones que ayudan a comprender las razones y dinamizar el relato.

bishvil she-yedu laxzor hal-bayita

para que pudiera regresar a casa

besfat ha-tsiporim

en el idioma de los pájaros

refiere a una realidad a-temporal. No hay un presente diferenciado para un ser o hacer puntual o un ser o hacer habitual como sería en español la diferencia entre *canta* (lo hace habitualmente) y *está cantando* (lo hace en estos momentos). En hebreo, el presente marca tanto una situación permanente como una situación transitoria.

Ningún niño escribió su cuento en presente, y en el tiempo del relato se insertan los espacios de citación que no están en pasado. Es decir, las construcciones verbales aparecen en pasado mientras los espacios de citación están en presente, futuro o en modo imperativo. Este doble encaje temporal, uno en el cual transcurren los sucesos, el otro en el cual los personajes hablan marcan una faceta distinta de la dualidad entre el decir y lo dicho.

Una manifestación adicional de esta dualidad refiere a la relación entre el orden de los sucesos y el de su enunciación. Para verificar esta relación nos ubicamos en el eje paradigmático de las construcciones verbales.

En el siguiente ejemplo (7) transcribimos una serie de construcciones verbales para mostrar a través de ellas la total coincidencia entre el orden de la enunciación y la sucesión de los hechos.

7

2. *halxu Ami ve-Tami lexapes oxel*

fueron Ami y Tami a buscar comida

3. *hem samu gar'inim*

ellos pusieron semillas

4. *hem bigiu le-bayit*

ellos llegaron a una casa

5. *ha-isha hixnisa otam la-bayit*

la mujer los introdujo en la casa

6. *hi sipra la-hem sipur*

les contó una historia

7. *hi hixnisa otam lishon*

ella los puso a dormir

8. *hem kamu*

ellos se levantaron

9. *ha-isha hixnisa otam le-kluv*

la mujer los puso en la jaula

Esta coincidencia caracterizó todos los textos. Más aún, muchas veces los niños alteraron el orden discursivo del texto fuente para hacerlo coincidir con el orden de lo relatado. En el texto fuente (E 4) se anuncia que los niños *comienzan a regresar a casa por el camino, en el cual Ami había esparcido las piedras que brillan*. Primero se enuncia que regresan luego que han arrojado piedrecillas. Pero, al reproducirlo, se «corrige» la divergencia.

8

Ami pizer avanim

xazru habayita

Ami esparció las piedras

regresaron a casa

En la gran mayoría de las narraciones reproducidas, los hechos se van enunciando tal como ocurren, no hay sobre-explicitación de la secuencia, en el decir y en lo dicho y una transformación del input narrativo para que ambas órdenes coincidan.

Sólo tres niños fueron capaces de producir contraposiciones en sus relatos, los tres pertenecen al ámbito «sin texto». Lo hicieron a través de dos posiciones sintagmáticas —asociados y construcción verbal— o en el discurso directo o referido. A continuación un ejemplo de esta contraposición.

9

any ha-yom etám et Ami

tadlyky et ha-tanur

hoy yo probaré a Ami

enciende el horno

2) *Presencia/ausencia del narrador*: Las formas pronominales y las inflexiones verbales de persona marcan lingüísticamente la presencia/ausencia del narrador. El narrador está ausente del cuerpo del relato, redactado en tercera persona pero reaparece en el discurso referido, cuando éste está en primera persona. Como vimos, éste mismo contraste se manifiesta en las funciones narrativas. La evaluación está reservada al narrador, que ausente de los sucesos reaparece en las observaciones que realiza al lector. Los niños que incluyeron elementos regidos en sus textos, realizaron este contraste. Tal como explicamos anteriormente, una mayor cantidad de regidos, provoca un interjuego mayor de presencia/ausencia del narrador. Lo mismo vale para una mayor profusión de discurso directo o referido, aumenta el juego dramático. El uso de discurso referido funciona, además, como un recurso de subjetificación. Nos extendemos más sobre esta función del discurso referido en el próximo punto, pero la idea es que a través de la citación, el niño nos transmite las intenciones y los planes de los personajes.

Finalmente, no podemos dejar de observar, tal como se puede apreciar en el ejemplo (7), el excesivo uso de pronombres personales. Sobre todo, en lenguas que como el hebreo o el castellano aceptan anáfora cero, la pronominalización resulta excesiva y redundante. La explicitación del sujeto no molestaría tanto si fueran enunciados separados. Si lo fueran, el uso de nombres o pronombres es necesario, para saber exactamente a quién refiere el enunciado. En el texto resulta innecesario, rompe la «textura», produciendo un efecto de lista. Pero este efecto es, justamente, el resultado de que el productor del texto lo ha producido como lista de enunciados, sin controlar —a nivel macro-sintáctico— las relaciones entre-enunciados —anáforas y catafóricas—. Sólo puede controlar la relación local entre un enunciado y su referente, enunciado por enunciado. Estos mecanismos de control central son los que aún fallan en las producciones discursivas de niños pequeños. En el uso excesivo de pronombre se evidencia, una vez más, el fenó-

meno de sobre-explicitación al cual hemos hecho referencia en relación al uso de formas adverbiales.

En cuanto a la incidencia de lo pedagógico, no la hubo en el uso de los tiempos verbales. No parece ser necesario enseñar a los niños que los cuentos se escriben en pasado. Forma parte de su conocimiento lingüístico básico que la enunciación narrativa es histórica (Benveniste, 1966). En cambio sí la hubo en la variedad de los paradigmas. Esta diferencia añade al juego esencialmente narrativo: mayor variedad de asociados, mayor profusión de regidos y de ocurrencias de discurso referido.

3) *La acción y el mundo mental de los personajes*: Para constatar la diferenciación entre el panorama de la acción y el de la conciencia tuvimos en cuenta tres indicadores: la memorización de los episodios, la verbalización del estado mental o emocional de los personajes y la utilización de transformaciones simples o complejas que tornan la acción de los verbos en hechos «psicológicamente en desarrollo».

10

lo yadu ma laázot kaasher lo matzu et ha-derech
no sabían qué hacer, al no encontrar el camino

11

nidme le Ami ve-Tami she-ha-tziporin haxlu et pirurei halexem
les pareció a Ami y a Tami, que los pájaros habían comido las migajas

Para la evaluación del índice de subjetificación calculamos la proporción de transformaciones todorovianas sobre el total de construcciones verbales, tanto en el texto fuente como en las producciones infantiles. Recordemos que el índice del texto fuente era de 0.48 y sólo un niño lo superó, los demás se mantuvieron por debajo de él. Hubieron cuatro niños en ambos grupos con un índice 0 de subjetificación, su relato es un *racconto* totalmente «objetivo» —frío, por qué no— de los sucesos del cuento. El índice medio de subjetividad en el contexto pedagógico «sin texto» fue de 17.28 con una D.S. de 15.38

Hemos visto que los episodios centrados en el plano psicológico han sido los *menos* re-
producidos por los niños (véase tabla N.º III). Resulta sorprendente que escenas tal como la del hueso de pollo (véase E 11), casi no aparezcan en los relatos re-escritos y deberemos tratar de explicar este resultado. También requerirá un explicación especial las escasas menciones explícitas a los estados emocionales y o mentales de los personajes. En solamente siete textos (tres en el ámbito «sin texto» y cuatro en el ámbito de «texto único»), se hace referencia a conductas manifiestas que expresan estados emocionales —«los niños lloraron»—. Pero, dos niños lo hacen cambiando el sentido de la historia. Así, es la madre la que se alegra cuando los niños regresan o la bruja la que se enoja cuando los niños se van. (En la próxima sección volveremos sobre este tema.) Fuera de ellos, no hay mención explícita a los estados emocionales de los personajes. Es a través de las transformaciones propuestas por Todorov que los niños subjetifican los relatos, tal como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

y en el «con texto» fue de 18.57 con una D.S. de 14.14 (la diferencia es significativa, $t = 6.086$; $p < .001$).

En el punto anterior, al referirnos a la dualidad presencia/ausencia del narrador sugerimos que el discurso directo o indirecto también cumplía una función de subjetivar el texto. Los niños usaron muy pocos verbos intencionales. Excepto el verbo saber, tal como aparece en los ejemplos presentados, no encontramos ocurrencias de verbos que sirvan de acceso al mundo mental de los personajes. Sin embargo, utilizaron una variedad de verbos declarativos —*decir, aclarar, pregun-*

tar, contar— y a través ellos pueden acceder a los planes e intenciones de los personajes. Por lo tanto, aquellos niños que utilizan más instancias de discurso referido dan cuenta más acabadamente del plano psicológico pero lo hacen describiendo una conducta manifiesta —verbal o emocional— y no adentrándose en los estados intencionales.

4) *El relato y del conocimiento del lector/oyente*: La operación más frecuente realizada sobre el texto fuente fue sin duda la de omisión. Hay muy pocos casos de «invención de sucesos» sin asidero en el texto. Los niños no sólo omitieron proposiciones que desarrollan episodios, sino episodios enteros, sobre todo los que involucran aspectos psicológicos o instrumentales. En relación a los personajes, aquellos que representan «las fuerzas enemigas», según Bettelheim, la bruja y la madrastra no fueron olvidadas por ningún

niño, así como no lo fue la fuerza positiva representada por Tami. En cambio, la paloma blanca, símbolo de fuerzas superiores que orientan y ayudan, instrumentales en la consecución de los objetivos narrativos fueron recordados mínimamente. Las interpretaciones a las que pueden dar lugar estas omisiones son múltiples y escapan a los propósitos de este trabajo.

Hubo muy pocos casos de «invención de sucesos» sin asidero en el texto, pero sí hubieron numerosas modificaciones que tienen como referencia clara la información que aparece en el texto. Estas van desde inferencias hasta tergiversaciones del sentido general del relato.

Las inferencias son deducciones a partir de la información que aparece en el texto, completada por «conocimiento del mundo». Por ejemplo: en el texto fuente aparece,

12^a

Ami y Tami
su padre

eran niños pequeños
era un pobre leñador
tenían una madre adoptiva

y en el texto del niño,

Ami y Tami
su padre
su madre
su padre

eran niños pequeños
era leñador
murió
se casó con otra mujer

En el texto modelo no se dice que la madre murió ni que el padre se casó, de la información presente en el texto y su experiencia o conocimiento del mundo, el niño infiere que la madre ha muerto y el padre se ha casado. No importa si es una información fehaciente, lo importante es que es una inferencia posible, combinación evidente entre información textual y conocimiento extratextual, que no modifica el sentido del relato.

Otras, resultan de lo que Bettelheim denominaría el sentido profundo del relato, aquél que no aparece expresado lingüísticamente sino simbolizado en el relato.

Como en el siguiente ejemplo, en el cual aparecen los E 9 y E 10 tal como fueron reescritos. En ellos hay una clara identificación

entre la bruja y la madre. Esta identificación pertenece al sentido profundo del relato.

13

E 9: los niños entraron a la casa
dentro de la casa estaba la madre mala
les dio buena comida
E 10: los niños fueron apresados
La madre quería comer a Ami

Respecto al resto de las modificaciones distinguimos entre las que afectan la relación entre enunciados de aquellas que cambian el sentido total del relato. Por ejemplo, cuando al reproducir el E 2 el niño escribe que simplemente los niños fueron a pasear por el bosque. Aunque a nivel de relación local entre

enunciados la diferencia pueda parecer pequeña, a nivel del sentido del relato hay aquí una tergiversación generalizada.

En este análisis de las inferencias y modificaciones hemos desestimado variaciones lexicales que se producían a partir del texto fuente. Por ejemplo sustituciones de subclases (bizcochos, caramelos y galletitas) por clases superordinadas (golosinas). Nos parece interesante señalar que la mayoría de las sustituciones lexicales iban en esa dirección.

Un fenómeno similar es mencionado por Teberosky en su análisis de los textos periodísticos reproducidos por adultas en proceso de alfabetización (Teberosky, este volumen).

Los textos fueron clasificados según incluyeran sólo inferencias, inferencias y modificaciones locales o modificaciones generalizadas que tergiversaban el sentido del relato. La distribución de los textos según los tipos de modificaciones por ámbito pedagógico, aparece en la tabla III.

TABLA III

Número de textos según tipo de modificación por ámbito pedagógico
n = 30

	Sin texto	Con texto
Tipo de modificación		
Sólo inferencias	4	0
Inferencias y Tergiversaciones locales	6	9
Tergiversación generalizada	1	4
Texto intacto	4	2
Total	15	15

En ambos ámbitos pedagógicos hay niños que al reproducir los relatos infieren y modifican. Sin embargo, hay más niños que tergiversan el sentido del relato en el ámbito pedagógico «con texto». Observemos además que niños que producen inferencias sin modificaciones locales, aparecen sólo en el ámbito «sin texto». Los diferentes planteos pedagógicos parecen intensificar tendencias existentes en el grupo: en uno se intensifica una mayor fidelidad al sentido del rela-

to y en el otro un mayor alejamiento de él.

CONCLUSIONES

Nos propusimos verificar qué aspectos de la escritura y el lenguaje escrito son influidos por acciones pedagógicas contrastantes. En la tabla IV presentamos la lista de los aspectos investigados separando entre aquellos que no fueron afectados por la acción pedagógica y aquellos que sí lo fueron.

TABLA IV

Influencias del contexto pedagógico en la calidad narrativa

Aspectos no afectados	Aspectos afectados
1. Convenciones de la escritura	1. Reproducción del contenido
2. Organización sintáctica de los textos	2. Inferencias
3. Distribución de las funciones narrativas	3. Variedad de asociados
4. Contrastes en los tiempos verbales	4. Variedad de regidos
5. Subjetificación	5. Uso de discurso referido
6. Sobreexplicitación	6. Contrastes entre sucesos
pronombres, adverbiales	y su enunciación
orden de sucesos y su enunciación	

Los resultados sugieren que a igualdad de condiciones socio-culturales, el enfoque educativo no ejerce casi influencia en la velocidad de adquisición de las convenciones de la escritura. El dominio de los aspectos notacionales formaría parte de aquellos aspectos que se adquieren por interacción social con usuarios y por participación en circunstancias sociales o familiares de uso. Sin embargo, sería necesario un estudio comparando entre grupos de diferente medio sociocultural para verificar la incidencia de este factor.

Otros aspectos que parecen poco afectados por las condiciones pedagógicas son los que involucran las restricciones del género: organización sintáctica, distribución de funciones narrativas y contrastes temporales. También respecto a estas restricciones suponemos que se trata de un fenómeno de apropiación de una representación cultural que, en el caso de la narrativa, se ve enormemente facilitada por prácticas familiares y escolares.

Los dos aspectos siguientes que parecen poco influidos por lo pedagógico son algo diferentes ya que involucran tanto al género como a procesos psicológicos y discursivos, cuyo desarrollo no parece facilitarse por las prácticas escolares vigentes. Me refiero a la subjetificación y a la sobre-explicitación.

Recordemos que el índice de subjetificación de los relatos reproducidos estuvo por debajo del texto fuente y en algunos casos llegó a 0. Estos resultados contrastan con lo encontrado en reproducciones de relatos hechas por adultos (Bruner, 1986) en las cuales el índice de subjetificación de los textos reproducidos es mayor que la del texto fuente. A la subjetificación de los personajes se agrega la subjetificación del reproductor del relato, casi ausente del relato infantil. Las narrativas semejan *diegesis*, cuya función era presentar en forma resumida los hechos relevantes para decidir un punto en disputa y que no debía contener ninguno de los aditamentos o contrucciones de los poetas.

Varios factores pueden estar incidiendo en este fenómeno. En primer término las restricciones propias del género, dijimos ya que en los cuentos folclóricos los personajes son perfectamente sustituibles, los mismos conflic-

tos pueden ser asumidos por héroes distintos. La construcción de los personajes y sus rasgos son siempre atribuibles a las circunstancias y cuando aparece una transformación en sus rasgos se explica por una modificación en las circunstancias. Además de las restricciones del género, pueden estar influyendo otros factores... Cuando intentamos expresar dolor o alegría aparece «un nudo en la garganta». «Pues precisamente ahí, *en la sensación*, es donde comienza la dificultad del lenguaje» (Barthes, 1987; p. 353). Para aliviar esa dificultad de expresión, los adultos contamos con rituales, las fórmulas lingüísticas para los grandes momentos. «Acompañamos en sentimiento» a los deudos; decimos «no tengo palabras para expresar mi dolor o mi alegría» y con ello podemos expresar nuestro sentimiento. Aparentemente nuestros sujetos no han adquirido aún ni los formulismos ni el coraje de la libre expresión (lingüística) de los afectos. El contacto con relatos subjetificados, la lectura de otros textos podrán proveer de «formas mediadoras para apresar los afectos». El lenguaje escrito podrá dar formas para que los sentimientos puedan ser informados. Un trabajo realizado con jóvenes estudiantes de clase media en Estados Unidos (Feldman, Bruner y Spitzer, 1990), parece apoyar esta posibilidad. En ese estudio se les pidió a los jóvenes reproducir la versión de un relato que contenía descripciones de estados mentales y otra que contenía más descripciones de hechos. Se encontró que existe una relación entre el nivel de subjetificación de los textos fuentes y la producción de relatos más reflexivos.

Al presentar los resultados comentamos que la citación podría estar funcionando como un recurso de subjetificación. Los niños no citan pensamientos, no utilizaron nunca verbos cognitivos para introducir discurso directo o indirecto, pero sí recurren a los espacios de palabra para traer los sentimientos e intenciones de los personajes. Al poner en boca de los personajes sus intenciones y reflexiones el niño recurre a formas mediadoras, en lugar de escribir lo que sienten nos cuenta lo que dicen. Es probable que con la edad y una mayor experiencia lectora y/o activida-

des específicas al respecto se observe una disminución en el uso de la citación y un aumento en otros recursos de subjetificación.

El tercer factor que no debemos descartar, en nuestro intento de comprender lo que los niños *no* dicen, refiere a «la sensatez» de los aprendices. Como lo señaló uno de los niños que entrevistamos, «se sabe que estaban tristes», por lo tanto ¿para qué escribirlo? Un estudio muy interesante realizado por Scardamalia y Bereiter (1987) parece sostener este punto de vista. Estos autores pidieron a un grupo de niños de 9 años hacer una lista de los puntos que no escribirían al desarrollar un tema determinado que les era familiar. Los niños se mostraron altamente sorprendidos de tener que pensar en lo que escribían, pero finalmente llegaron a confeccionar esa lista. Los puntos que no incluirían eran rechazados sobre la base de trivialidad (por ejemplo, no escribirían que se usa guantes para jugar al beisball, porque eso es obvio) o sobre la base de «mal gusto» (por ejemplo, no comentarían que los autos de carrera a veces chocan o que los perros son malos). La obviada, lo que se sabe pero no se dice podría ser entonces otro factor explicativo.

No podemos dejar de reconocer que la escuela y la literatura infantil moderna favorecen el «mutismo de las emociones». El abandono, el hambre, las angustias del crecimiento, el éxito y el fracaso no son temas que se discutan o sobre los cuales se escriba. Bettelheim diría que los conflictos básicos están ausentes del discurso escolar. No está claro si socialmente se valora la subjetificación, que es una característica fundamental del pensamiento narrativo o se tiende más bien a ignorarla, en beneficio de un mayor énfasis en el desarrollo de la precisión y objetividad del pensamiento pragmático.

El último entre los aspectos no influidos por la acción pedagógica refiere a una peculiaridad de la organización discursiva infantil: la sobreexplicitación evidenciada en la coincidencia paso a paso entre la ocurrencia del relato y la de la enunciación, en la excesiva pronominalización y en el uso constante de adverbios temporales y conjunciones. Estos fenómenos discursivos han sido habitual-

mente interpretados como «rasgos orales en textos escritos», pero, ¿por qué? ¿por qué se mantienen justamente estos rasgos? Siguiendo nuestro razonamiento, sería un consecuencia de la producción y control secuencial de los enunciados. Es el suceso anterior el que controla el siguiente y no el *tema*, la *macroestructura* o *punto alto* del relato, el que organiza la exposición de los sucesos. El niño controla la producción a nivel de la frase o de la cláusula sin un control central (Karmiloff Smith, 1985).

Las tergiversaciones que los niños producen, aquellas que analizamos en la cuarta dualidad, son una manifestación más del trabajo textual a nivel local. La falta de control central hace que el niño no perciba la «onda expansiva» que a veces produce el cambio de una expresión en el sentido total del texto. Esta peculiaridad seguramente evolucione con la edad pero poco sabemos acerca de los efectos de la acción pedagógica sobre ella. Mucho más trabajo empírico se requiere, sin duda, para abordar esta cuestión.

Finalmente llegamos a aquellos aspectos que resultaron afectados por la acción escolar. Los primeros dos aspectos: la reproducción del contenido del relato y las modificaciones del texto fuente, son la manifestación de un interesante interjuego entre literalidad e interpretación personal. En lo que el niño escribe tanto como en aquello que modifica o agrega, vemos una manifestación de su conocimiento y de sus presuposiciones. Definido el input de referencia, evaluamos las omisiones, agregados y variaciones en función de su mayor o menor fidelidad al texto fuente. Distinguimos entre aquellos que se mantuvieron más «fieles» al sentido general aunque resulte completado por conocimientos extratextuales y aquellos que lo tergiversaron. En ambos casos el niño muestra su condición de «lector activo», pero una diferente capacidad de ceñirse a las restricciones de la tarea. Los resultados indican un efecto de la acción pedagógica sobre esta capacidad, los alumnos del ámbito «sin texto» son más fieles al texto y sus modificaciones no tergiversan el sentido total del relato.

La literalidad, la capacidad de reproducir

lo que aparece en un texto tal-como-aparece es uno de los logros de la mente alfabetizada (Illich y Sanders, 1988) y conviene ayudar tanto al desarrollo de la literalidad como al desarrollo de la interpretación personal. Este equilibrio es difícil de conseguir y dificultó enormemente la evaluación de la dualidad entre el relato y el conocimiento del lector. Resultó muy complicado, establecer el límite entre una modificación del texto que no lo afecta sustancialmente y aquella que lo tergiversa.

Esta es una cuestión crucial desde una perspectiva educacional. Por un lado, insistimos en apreciar el papel activo que el lector tiene en la interpretación de un texto. Sobre todo a partir de las posturas deconstructivistas, reconocemos que «el mejor regalo que un escritor puede hacer a un lector es convertirlo en escritor» (Barthes, 1987). Por otro lado, el constructo pedagógico *comprensión lectora* se basa en la idea de que todas-las-interpretaciones-son válidas. Esto crea, indudablemente, una paradoja que está lejos de ser resuelta: por una parte defendemos la actividad del lector que debe crear sus propios textos, pero por otra vemos la necesidad de evaluar «objetivamente» comprensión lectora.

Afortunadamente los demás aspectos evaluados resultaron menos paradójales. Tanto la

variedad de elementos asociados como las ocurrencias de discurso referidos y elementos regidos constituyen una acentuación de posibilidades de expresión lingüística ya presentes más que una creación de nuevas posibilidades. Es la multiplicidad y variedad de la expresión la que resultó sutilmente influida por las diferentes experiencias escolares y con eso se produjeron relatos de mejor calidad.

Pensamos que las diferencias encontradas tiene que ver con una forma diferente de encarar el trabajo sobre el texto. En el ambiente «sin texto» se facilita una consideración del contenido de los relatos y de los recursos estilísticos, es decir de aquellos componentes que hacen a la calidad textual, en tanto que en el ámbito «texto único» el acento se pone en reducir la distancia entre la producción del niño y lo convencional, básicamente en lo que respecta a ortografía y presentación.

Debemos tener en cuenta al evaluar estas manifestaciones que nuestros sujetos aún deben lidiar con las demandas técnicas de la escritura además de hacerlo con el espacio retórico. Los textos son el resultado de una elección en condiciones de máxima exigencia y deberemos, en el futuro, constatar muchos de los resultados obtenidos en otras circunstancias enunciativas y con niños de distintas edades.

Notas

¹ Las cifras indican el número de ejemplo.

² El término «intencional» fue introducido por Breutano 1874/1960 cuando discute las diferencias entre fenómenos psicológicos y fenómenos físicos.

³ La cifra indica el número de línea en la transcripción.

⁴ Los ejemplos ilustrativos del trabajo sobre el contenido del texto no serán transliterarios, sólo traducidos.

⁵ La redacción de este trabajo se realizó mientras la autora gozaba de una beca para Investigadores extranjeros del Ministerio de Educación y Ciencia. El proyecto al cual se hace referencia se realiza en colaboración con Vered Guinzburg y Ana Sandbank de la Universidad de Tel Aviv y contó con la financiación de la Fundación Spencer y de la Academia Nacional de la Educación de los Estados Unidos de Norteamérica.

Referencias

- BARTHES, R. (1987). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
 BENVENISTE, E. (1968). *Problemes de linguistique general*. París: Gallimard.
 BETTELHEIM, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. Nueva York: A. A. Knopf.

- BILGER, M. (1990). «Aplicaciones del análisis en grille a las producciones de textos orales y a la enseñanza de la composición.» *Anuario de Psicología*, Universidad de Barcelona, 47, 29-42.
- BLANCHE BENVENISTE, C., y JEANJEAN, C. (1980). Evaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non-francophones d'origine dans les memes classes. Recherche n.º 2.14.01. Université de Provence, Aix en Provence.
- BLANCHE BENVENISTE, C.; BOREL, C.; DEULOFEU, J.; DURAND, J.; GIACOMINI, A., y LOUFRANI, C. (1984). *Desgrilles pour le français parlé*. G.A.R.S., 19, 169-203.
- BLANCHE-BENVENISTE, CL. (1990). «Un modèle d'analyse syntaxique "en grilles" pour les productions orales». *Anuario de Psicología*, Universidad de Barcelona, 47, 11-28.
- BREWER, W. (1985). The story schema: universal and culture-specific properties. In D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.). *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.
- FELDMAN, C.; BRUNER, J.; RENDERER, R., y SPITZER, B. K. (1990). Narrative Comprehension. En Britton y A. Pellegrini (Eds.). *Narrative Thought and Narrative Language*.
- FRITH, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69-81.
- GENETTE, G. (1976). Boundaries of Narrative. *New Literary History*, 8, 2-13.
- GERGEN, K., y GERGEN, M. (1986). Narrative Form and the construction of Psychological science. In T. R. Sarbin (ed.) *Narrative Psychology*. Nueva York: Praegery (22-44).
- GREIMAS, A. J., y COURTES, J. (1976). The cognitive dimension of narrative discourse. *New Literary History*, 7, 433-447.
- ILLICH, I., y SANDERS, B. (1988). *The alphabetization of the popular mind*. San Francisco: North Point Press.
- ISER, I. (1978). *The act of reading*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1985). Language and cognitive proceses from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1, 61-85.
- LABOV, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular*. Oxford: Blackwell.
- MANDLER, J. M. (1979). Categorial and schematic organization in memory. In C.R. Puff (Ed.) *Memory Organization and Structure*. Nueva York: Academic Press.
- MANDLER, J. M.; SCRIBER, S.; COLE, M., y DE FOREST, M. (1980). Cross-cultural invariance in story recall. *Child Development*, 51, 19-26.
- MANDLER, J. M.; STEIN, N. L., y TRABASSO, T. (1984) (Eds.). *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- MC GUIRE, M. (1990). The rethoric of narrative. En J. Britton y A. Pellegrini (Eds.) *Narrative Thought and Narrative Language*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- RUMELHART, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In D. Bobrow y A. Collins (Eds.). *Representation and Understanding*. Nueva York: Academic Press.
- SCARDAMALIA, M., y BEREITER, C. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- SEARLE, J. R. (1969). *Speech Acts: An essay on the philosophy of language*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- SEARLE, J. R. (1983). *Intentionality: An essay on the philosophy of mind*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- TEBEROSKY, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Infancia y Aprendizaje*, 46.
- TEBEROSKY, A. (1990). Reescribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos en proceso de alfabetización. *Anuario de Psicología*, Universidad de Barcelona, 47, 11-28.
- TODOROV T., (1976). The origin of genres. *New Literary History*, 8, 159-169.
- TODOROV, T. (1977). *The poetics of prose* (R. Howard, trans) Ithaca, N. Y.: Cornell University Press (publicado originalmente en 1971).
- TOLCHINSKY LANDSMANN, L., y SANDBANK, A. (en prensa). Text production and text differentiation: developmental changes and educational influences. In S. Strauss (ed.). *Learning environments and psychological development*. Norwood, N. J.: Ablex.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, L. (1990). La reproducción de relatos en niños entre cinco y siete años: Organización sintáctica y funciones narrativas. *Anuario de Psicología*, Universidad de Barcelona, 47, 64-87.
- VAN DIJK, T. (1984). *Texto y Contexto: Semántica y Pragmática del Discurso*. Madrid: Cátedra.
- WHITE, H. (1980). The value of narrativity in the representation of reality. En W. J. T. Mitchell (ed.). *On narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.

Anexo

Texto modelo puesto en configuración (Grille)

Presentación

Ami y Tami	eran	niños pequeños
su padre	era	un pobre leñador
	tenían	una madre adoptiva

Episodio 1: Los padres deciden abandonar a los niños

Una vez

por la noche

Ami y Tami

ya estaban en la cama

les llegaron desde la otra habitación voces de conversación

dijo (la madre adoptiva)

no tenemos comida

mañana

debemos deshacernos de ellos {trans.}

los llevaremos al bosque

los dejaremos allí

{respondió (el padre):

es demasiado cruel

mejor que nos desprendamos de ellos

{trans} si no

moriremos de hambre

Episodio 2: Ami recoge las piedras

(Afortunadamente escucharon la conversación)

se escurrió de la casa

juntó piedrecillas blancas

que brillan a la luz de la luna

se llenó con ellas los bolsillos

Episodio 3: Los padres dejan a los niños en el bosque

al día siguiente

temprano por la mañana

cuando salen a cortar árboles

llevaron a los niños al bosque

los dejaron allí solos

los niños esperaron

hasta que brille la luna

Episodio 4: Los niños regresan a la casa

comenzaron a regresar a casa

por el camino {trans} en el cual Ami había esparcido las

piedras que brillan

pero

el padre

la malvada

se alegró mucho con su regreso {expresión de emoción}

dijo: no se quedarán en casa, mañana los llevaremos a un lugar aún más lejano del bosque

cerró la puerta con llave para que no puedan recoger piedrecillas

Episodio 5: Los padres conducen nuevamente a los niños al bosque

al día siguiente, a la mañana

la madre

les dio una rebanada de pan

los llevó nuevamente al bosque

fueron a cortar árboles

Ami

esparció las migajas en el camino para indicar el camino por donde pasaron

Episodio 6: Los niños resultan engañados

profundo en el bosque

los niños

escuchaban voces de leñadores

los niños

estaban seguros {trans.}

que los padres se encontraban cerca

pero de verdad eran las ramas que se movían

Episodio 7: Los niños no pueden volver

nuevamente

los niños solos en el bosque

querían volver {trans.}

buscan el camino señalado por las migajas

no había migajas {trans.}

Ami

comprendió {trans.} que los pájaros lo habían comido

no quedaba rastro {trans.}

el corazón de los niños

no sabían encontrar el camino no sabían qué hacer que los conduce a la casa

se llenó de miedo {verbalización de emoción}

comenzaron a llorar {trans.}

Episodio 8: Conducen a los niños a la casa de la bruja
aún están llorando

un pequeño pájaro blanco
voló sobre sus cabezas aparece
como si les dijera vengan detrás mío vengan a la casa {trans.}
los niños lo siguen
llegan a la casa hecha de bizcochos, caramelos y galletitas
comieron los niños hambrientos

Episodio 9: Los niños entran a la casa
de pronto

salió de la casa una viejecita agradable
[[les dijo: entren, por favor
les daré otras muchas cosas buenas
una cama linda
blanda para que puedan dormir
[pero la linda mujer que parecía tan agradable {trans.}
era de verdad una bruja malvada a quien le gusta comer niños que se habían perdido
entraron

Episodio 10: Los niños son apresados
apenas entraron {trans.}

la bruja apresó a Ami en una jaula
obligó a Tami a trabajar duro {trans.}
a alimentar a Ami para que engorde y sea más gustoso como alimento

Episodio 11: Tami engaña a la bruja con el hueso de pollo
todos los días

Ami revisaba la bruja la mano de Ami para ver si estaba suficientemente gorda
sabía que la bruja no veía bien {trans.}
le mostraba en lugar de la mano de Ami, un flaco hueso de pollo

Episodio 12: La bruja decide comer a Tami
un día

la bruja no quiso esperar más {trans.}
[[bruja: hierva un cubo de agua,
le ordenó [[me comeré a Ami, tu hermano]]
Tami escuchó
estuvo muy triste {verbalización de emoción}
lloró todo el día {conducta emocional}
se enojó la bruja {conducta emocional}
decidió comerla también a ella {trans.}
[[le ordenó bruja: estoy por cocinar mete la cabeza en él si el horno para probar sí se ha
calentado]] {trans.}
Pero Tami sabía que la bruja intenta ponerle una trampa {trans.}
[[Tami: cómo se prueba el horno]]
la bruja [[dijo la bruja: niña tonta]]
abrió la puerta del horno [para mostrarle a Tami cómo probar]

Episodio 13: Tami mata a la bruja
en ese momento

Tami empujó a la bruja dentro del horno
cerró la puerta

Episodio 14: Tami libera a Ami
inmediatamente

corrió a la habitación [a liberar a Ami de su jaula]

Children preserve a total consistency between the order of the telling and the told. They did an objective report of the events without mentioning much of the motives or the characters. They manage to express the contrast between presence and absence of the narrator and did all kinds of inferences about the events told in the story. The different educational approaches did not affect the syntactic organization or the genre constraints but they had an effect on certain factors which differentiate the quality of the texts.