

Paula Mahler

*La producción narrativa
infantil: aspectos
lingüístico-textuales*

Instituto de Lingüística
Universidad de Buenos Aires

Parte de este trabajo fue presentado en las Jornadas
"El lenguaje y sus alteraciones", Buenos Aires, agosto de 1996.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24
25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36
37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48
49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60
61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72
73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84
85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96
97 98 99 100

Este trabajo es un estudio de aspectos macroestructurales, superestructurales, cohesivos y de formulación en recuentos orales de una narración infantil tradicional producidos por niños de 2º grado de escuelas primarias. Su objetivo es analizar si los niños de esta edad presentan características constantes en los niveles antes mencionados o si es posible encontrar diferencias significativas entre los textos producidos y, por lo tanto, establecer segmentos en la muestra estudiada.

En las siguientes secciones, en primer término, distingo entre textos narrativos y textos no narrativos a partir de la estructura. Luego analizo las características de los segundos. En el subcorpus de los textos narrativos estudio los aspectos superestructurales y macroestructurales; el microanálisis se realiza respecto de las aperturas que presentan los textos y de los recursos lingüísticos utilizados para la introducción de referentes desconocidos y para el mantenimiento de la correferencia. Finalmente, dentro del subcorpus de textos cohesivos, me dedico al estudio de las diferencias de formulación que presentan.

Algunos de los datos que aquí presento se contrastan con recuentos producidos por niños de 4º grado y por niños de 2º grado que produjeron recuentos escritos. Todos los sujetos formularon sus textos a partir del mismo texto fuente y en las mismas condiciones experimentales.¹ Esta contrastación no es sistemática sino que se realiza cuando las necesidades del análisis lo requieren para establecer ciertas conclusiones.

1. El corpus que analizo forma parte de un mayor compuesto por 92 textos orales y escritos producidos por niños de 2º grado y 87 textos orales y escritos producidos por niños de 4º grado. Este trabajo forma parte de una investigación mayor sobre *Discurso referido en narrativas infantiles orales y escritas de niños de 7 y 9 años*, financiado por una Beca de Investigación de la Universidad de Buenos Aires (BI 983) y, por el Subsidio UBACYT FI 160.

1. Marco teórico y objetivos

En las investigaciones en adquisición del lenguaje es frecuente la utilización de la técnica de recuento en los estudios sobre adquisición del discurso narrativo (Desinano, 1996; Marro & Rosemberg, 1991; Teberosky, 1989; Tolchinsky, 1990; Tolchinsky Landsmann, 1992). Esta técnica implica que los sujetos formulan un texto basándose en una representación de los eventos relatados a partir de un *input* lingüístico y no a partir de imágenes ordenadas en secuencias narrativas, de películas con estructura narrativa o de la construcción de esquemas a partir de acciones que sucedieron anteriormente, todas estas también técnicas utilizadas frecuentemente (Berman & Slobin, 1994; Fayol, 1985; Hickmann, 1990; Karmiloff Smith, 1985).

Las características de la situación experimental que permite la elicitación del texto narrativo que aquí analizó hacen que este sea considerado un caso de reformulación textual global (Agricola, 1979; Ciapuscio, 1993). Según Antos (1982), cuando los sujetos deben reformular un texto, se ponen en juego una serie de procesos que permiten plantear la formulación de un texto como una resolución de problemas de varios tipos. La diferencia temporal entre el primero y el segundo texto entraña un esfuerzo cognitivo que hace que los problemas se planteen no solo desde el punto de vista de las reglas y estrategias que intervienen en la producción, sino también en la resolución de problemas de formulación aislados. Por otra parte, esta reformulación de un texto fuente (T.F.) en un texto, constituye un tipo de paráfrasis textual (Agricola, 1979). Agricola sostiene que la relación de equivalencia entre los textos se verifica en la coincidencia de estos con respecto a su inventario de elementos de significado, en las unidades estructurales básicas que involucran primariamente al tema, así como en las interrelaciones composicionales básicas cuasi lógicas que en su totalidad representan la conversión de la sustancia y de la estructura del complejo proposicional estático "tema" en la estructura básica de la forma textual resultante. Agrega, por otra parte, que el tipo de equivalencia que se establece es relativa y gradual y que la fuerza de esta equivalencia está condicionada por el grado de precisión y completitud que dependen de la intención del hablante, de la tarea comunicativa, de la situación, plan y modo en que el tema está realizado lingüísticamente en los textos. Por otra parte, plantea que la variación entre textos es un tipo de paráfrasis textual en el que se despliega el mismo tema textual.

Considero que cuando se trata de reformulaciones producidas por niños hay que agregar a la lista previa la competencia sobre la clase textual que tienen los sujetos.

Son numerosos los trabajos en adquisición de narrativa que se dedican al estudio de los recursos cohesivos internos del texto (Bamberg, 1987; Hickmann, 1987a; Hickmann, Liang, & Hendriks, 1988; Karmiloff Smith, 1985, 1987) y, entre estos, al estudio del mantenimiento de la co-referencia en el texto. El presupuesto general que guía estos estudios es que los sujetos tienen dos problemas cognitivos por resolver cuando "ponen en texto", según las palabras de Fayol (1987): un esquema cognitivo narrativo existente en la memoria a largo plazo: por una parte, dar cuenta de la estructura del texto, por otra, encontrar los elementos lingüísticos necesarios para asegurar que el texto producido exprese las relaciones estructurales, es decir, utilizar los recursos cohesivos, las marcas en la superficie del texto, que indican la coherencia del mismo. Los estudios experimentales citados están focalizados en la producción de narraciones, pero las situaciones de elicitación difieren de la que aquí presento. Como se sabe, no es tan sólo el esquema cognitivo del tipo discursivo el que entra en juego en la producción de un texto, sino también el tipo de situación comunicativa en la que el texto se produce; la tarea que se le solicita al sujeto y la relación que mantiene con el interlocutor. Las investigaciones a que hago referencia trabajan con narraciones a partir de secuencias de imágenes. En estos casos, las dificultades cognitivas están situadas en tres niveles: en primer término, la formación de un esquema del relato a partir de las imágenes, en segundo término, la adopción de una perspectiva desde la cual se relata (la elección de, por ejemplo, el personaje principal) y, finalmente, la transformación de un *input* visual, estático y espacial en un texto que implica una respuesta verbal dinámica, temporal y con una estructura compleja de episodios. En el caso de esta investigación, la dificultad cognitiva de la tarea está vinculada con la retención en la memoria episódica de un estímulo lingüístico y con la necesidad de tratar de recuperar la mayor cantidad de rasgos de la estructura superficial del texto, tal como podrá verse a partir de la consigna.

Ahora bien, en cuanto a las situaciones comunicativas, las investigaciones también difieren en el siguiente sentido: en unos casos el investigador y el niño observan conjuntamente las láminas (Karmiloff Smith, 1985), en otros, el investigador tiene los ojos cubiertos, de modo que el niño está obligado a no presuponer los referentes (Hickmann, 1987b).

En nuestro caso también hay un conocimiento común de los referentes entre el investigador y los sujetos. Veremos, luego, cómo esto influye en el grado de presuposicionalidad que los sujetos muestran en la producción de sus textos.

En cuanto a los recursos utilizados para mantener la cohesión textual, Halliday & Hasan (1976) plantean, por una parte, que la cohesión es un concepto semántico que expresa el conjunto de posibilidades que existe en el lenguaje para hacer que el texto se mantenga unido y, por otra, que los hablantes tienen ese potencial lingüístico a su disposición. En este trabajo sólo me ocupo de los recursos utilizados por los niños para introducir un referente nuevo y para asegurar el mantenimiento de la correferencia en el texto.

Cuando un hablante relata algo a otro tiene a su disposición una determinada cantidad de recursos lingüísticos (de acuerdo con la lengua de que se trate) que le permiten llevar a cabo operaciones de referencia de diferentes maneras y en distintos momentos del discurso. La elección de uno u otro procedimiento depende de una cantidad de factores, entre los que se encuentran los pragmáticos y, en el caso de los niños, la competencia lingüístico-textual². El hablante debe hacer una distinción entre la introducción de los referentes nuevos, cuya existencia e identidad no son conocidos por el interlocutor y el mantenimiento de la referencia, una vez que el referente fue introducido en el discurso. Por otra parte, es necesario establecer distinciones de acuerdo con el tipo de presuposición que pueda establecerse entre los interlocutores respecto de la existencia e identidad de los referentes a lo largo del discurso.

Es posible establecer una jerarquía presuposicional en el uso de los recursos de establecimiento y mantenimiento de la referencia: las construcciones nominales con determinante indefinido pertenecen al nivel más bajo de presuposición y se utilizan, por lo tanto, para introducir referentes nuevos. Las construcciones nominales con determinantes definidos constituyen un estadio intermedio y se utilizan cuando el referente ya ha sido nombrado, cuando forma parte del contexto o cuando forma parte del conocimiento mutuo de los hablantes³. Los pronombres y, en

2. Ver, al respecto, el interesante artículo de Karmiloff-Smith, (1985) en el que muestra cómo los recursos que los niños utilizan para asegurar la cohesión en un texto narrativo están vinculados con sus posibilidades de control global o local del texto que producen.

el caso del español, la anáfora cero, se utilizan para el mantenimiento de la referencia cuando no existe ambigüedad en cuanto a la existencia y la identidad de los referentes en la situación comunicativa.

Desde un punto de vista evolutivo, Hickman (1987b) señala que "(...) los análisis de producciones narrativas muestran que, típicamente, los niños pequeños utilizan expresiones referenciales deícticas y que no relacionan enunciados sucesivos unos con otros dentro del discurso narrativo." Sus experimentos, llevados a cabo con niños entre los 4 y 10 años, demuestran que sólo los mayores son capaces de utilizar apropiadamente los recursos cohesivos para el mantenimiento de la referencia y que los textos narrativos de los niños entre 4 y 7 años muestran una progresión evolutiva en los usos sistemáticos de oposiciones entre recursos más o menos presuposicionales para la organización del discurso. Añade que: "Esta progresión implica interacciones entre aspectos sintáctico-semánticos de las expresiones referenciales (su rol dentro de las cláusulas) y aspectos pragmáticos de estos recursos (por ejemplo, las relaciones correferenciales entre cláusulas), que el niño debe dominar para organizar su discurso internamente." (:170)

En la última sección de este trabajo analizo, de modo ejemplar, dos textos considerados coherentes y cohesivos. Las diferencias entre ambos textos se encuentran en el nivel de formulación de los mismos. Dentro de una teoría general del *formular*, Gülich & Kotschi (1995) plantean que los hablantes, por medio de la formulación, resuelven problemas comunicativos. Sostienen: "(...) cada vez que surgen problemas u obstáculos que hay que resolver, el trabajo del hablante en la producción discursiva, deja huellas en sus emisiones lingüísticas que, entonces, son accesibles al análisis lingüístico" (:31). En este sentido, consideran que hay tres tipos de procedimientos utilizados por los hablantes: los procedimientos de verbalización, los procedimientos de tratamiento y los procedimientos de comentario o metadiscursivos.

3. Coşeriu (1955-56) considera que "(...) la determinación (pertenecer al tipo de) operaciones que, en el lenguaje como actividad, se cumplen *para decir algo acerca de algo con los signos de la lengua*, o sea, para actualizar y dirigir hacia la realidad concreta un signo virtual (perteneciente a la lengua), ó para delimitar, precisar y orientar la referencia de un signo (virtual o actual)." (: 291). Considera "actualizador," por excelencia al artículo definido en tanto que el indefinido puede ser, al mismo tiempo, cuantificador y particularizador.

Los primeros están vinculados a fenómenos de *performance*, se dan en los niveles fónico, morfológico, sintáctico, léxico semántico y pragmático y se encuentran en fenómenos como las dudas, los falsos comienzos, las autorreparaciones, las emisiones incompletas, etc.

Los procedimientos de tratamiento son fenómenos con una estructura más compleja en los que una nueva emisión refiere a un segmento precedente, con algún tipo de cambio, modificación, reformulación o expansión. Algunos de estos procedimientos son reformulativos e incluyen la paráfrasis, las repeticiones, las correcciones o las explicaciones.

En cuanto a los procedimientos de comentario, sirven para que el hablante se refiera a distintos tipos de problemas en la producción discursiva y tienden a "designar más que a resolver ciertos problemas comunicativos" (:35). Son la expresión del monitoreo cognitivo que el hablante realiza sobre su propia producción discursiva.

Veremos cómo es posible realizar un análisis según este modelo que nos permita encontrar diferencias en el nivel de formulación entre textos que, desde otros puntos de vista podrían considerarse como semejantes.

2. Método

2.1. Sujetos

Fueron entrevistados 92 sujetos que concurrían a 2o Grado de Escuelas Primarias pertenecientes a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires; es decir, escuelas públicas. La variable que se tuvo en cuenta fue el nivel de escolaridad, de modo que en la muestra se incluyeran sujetos repitentes (el rango de edad de los sujetos es mín= 6;10, máx=9;11). Las escuelas están ubicadas en distintos barrios de la ciudad. Si bien no se ha realizado una encuesta acerca del nivel social de los sujetos, dada la localización de los establecimientos, es posible afirmar que pertenecen a clase media baja y clase baja, aunque no a poblaciones marginales.

2.2. Corpus

El corpus total está compuesto por 46 textos orales y 46 textos escritos. En este caso se analizan los textos producidos oralmente:

2.3. Instrumento

El instrumento utilizado para la elicitación de los textos fue la versión del cuento "La Bella Durmiente" de Jacob y Wilhelm Grimm, editada en el año 1982 por Alianza Editorial. Esta versión cuenta con hermosas y poco convencionales ilustraciones de Enri Le Cain y fue elegida ya que no es una versión reducida del relato, sino que incluye elementos como aperturas y cierres canónicos, como marcas de la clase textual, animaciones, complejidad léxica, el hecho de que en el texto aparezcan pensamientos, ruidos, sentimientos, etc., la presentación de diversos espacios de habla. El texto fuente fue manipulado por la investigadora respecto de los espacios de discurso referido existentes en el mismo. De este modo, se realizaron 4 versiones (V) del cuento. La V1 contiene discurso directo, discurso indirecto y espacios dialógico-teatrales; la V2 presenta solo discurso directo; la V3 solo discurso indirecto; la V4 presenta discurso indirecto en aquellos espacios de habla que no eran obviales para el desarrollo de la trama pero, en estos casos, no se utiliza nunca el verbo *decir* como marco enunciativo del discurso referido, sino que se utilizan verbos que, desde el punto de vista semántico pueden considerarse como performativos. El resto de los espacios de habla están narrativizados.

2.4. Procedimiento

La situación de elicitación de los textos fue la siguiente: la investigadora leyó el cuento en el salón de clases, en presencia de la maestra del grado. Previamente hubo un breve período de contacto entre los niños y la lectora en el que se habló de la naturaleza de la tarea a desarrollar posteriormente. Por lo tanto, los sujetos sabían que luego deberían volver a contar el relato; también que, elegidos al azar por la investigadora, la mitad lo haría oralmente y el resto por escrito. Se puso especial énfasis en que el hecho de que los niños conociesen la esencia de la tarea no desnaturalizara el momento de la lectura y se consideró que, a tal efecto, era importante que esta se desarrollara naturalmente, es decir, que se reprodujera un espacio de lectura en voz alta similar al que, a veces, llevan a cabo padres y maestros. A tal efecto se tuvieron en cuenta varios detalles: en primer término, que se leyera un libro (y no que se inventara un cuento o se leyera un papel en el que estuviese escrito un cuento). Éste tenía, como ya hemos dicho, texto e ilustraciones. En la mayoría de los casos los niños solicitaron ver las ilustraciones aún antes de haber escu-

chado la narración, pero solo se les permitió mirarlas luego de haber finalizado la tarea ya que la investigación está centrada en la reformulación a partir de un *input* lingüístico. Por otra parte, la lectura se realizó tratando de imitar a los "contadores de cuentos": se levantaba la vista del texto de tanto en tanto, como para no perder el contacto con el interlocutor, se cambiaba el tono de voz para diferenciar el cuerpo del relato de los espacios de discurso directo, etc. La consigna consistió en solicitar a los sujetos que volvieresen a contar el cuento y que lo hiciesen como para alguien que no lo conociera.

2.5. Sistema de transcripción de los textos

Los textos orales fueron grabados, los textos escritos fueron recogidos en hojas que proporcionó la investigadora y luego fueron transcritos según las mismas normas que los textos orales. Los textos de ambos registros fueron dispuestos en *grille*, de acuerdo con las normas del GARS (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe). Este grupo de lingüistas se dedica al estudio del francés hablado (Blanche-Benveniste, 1990; Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1986) y propone un sistema de transcripción de la oralidad que también ha sido utilizado productivamente en estudios de alfabetización inicial (Teberosky, 1989; Tolchinsky Landsmann, 1992) puesto que, como sostiene Ana Teberosky: "La escritura de los debutantes puede compararse en algunos aspectos con las producciones orales: ambas comparten la propiedad de hacerse públicas antes del retroque y corrección convencional, ambas dejan trazas del proceso de producción en lo producido, ambas comportan dificultades de interpretación; de percepción en lo oral, de lectura en lo escrito no convencional." (1989:22). Este modo de transcripción permite visualizar el avance del texto tanto en el eje sintagmático como en el paradigmático (en el que se ubican los elementos léxicos que ocupan la misma posición sintáctica). El verbo es considerado como el elemento rector y alrededor suyo se organizan los elementos asociados, los elementos regidos, las valencias del verbo y sus complementos. En nuestro caso, cada columna indica una categoría sintáctica: un verbo y los elementos obligatorios constituye una *construcción verbal*, los verbos de *decir* obligan la existencia de *construcciones de discurso referido*. Por otra parte los verbos pueden tener *construcciones asociadas* (no obligatorias) y *regidas* (no obligatorias pero regidas por el verbo). En la transcripción de la narración oral se utilizó la ortografía convencional, se incluyeron todas las repeticiones de un

sintagma que el locutor hubiese efectuado, aún aquellas incompletas, y no se utilizaron signos de puntuación. En la transcripción de los textos escritos se normaliza la ortografía pero se mantiene la puntuación que utilizan los niños. Consideramos satisfactorio este sistema de transcripción porque al mismo tiempo que presenta los textos tal como se produjeron, proporciona una representación sintáctica de los mismos y permite una visualización que facilita el análisis.

3. Análisis y presentación de los datos

3.1.1. Reformulación textual global

de textos orales y escritos

Sobre la base de las propiedades de los textos, se establecieron las siguientes categorías para diferenciar entre textos narrativos y no narrativos:

1.1. Producen narraciones completas	14	
1.2. Comienzan por el episodio 6	21	14
2.1. No narran		
2.2. Producen solo un episodio	12	15
2.3. No completan el cuento	5	5
	32	35

Algunas de las categorías que presentamos (2.2 y 2.3) sólo se encuentran en los textos escritos y, como se verá más abajo, son productivas.

Entre las narraciones, distinguimos entre los que reformulan la narración por completo (1.1) y aquellos que comienzan por el episodio 6 del relato (1.2) que constituye la segunda complicación del mismo, ya que el 21,73% de los sujetos opta por esta estrategia. Desde el punto de vista del contenido, esta reducción implica obviar una serie de profecías futuras que enmarcan el acto de dormir durante 100 años de la princesa. Los textos no narrativos escritos son subdivididos entre aquellos que no producen de ningún modo un texto narrativo, aquellos que producen sólo un episodio del relato y aquellos que no completan el cuento. En las tablas siguientes se presenta la distribución de los textos según esta caracterización por versión del texto fuente y por modalidad de producción⁴.

4. En Mahler (1996) explico por qué no puede hablarse *stricto sensu* de registro oral y escrito en esta situación experimental.

Tabla 1

Tipo de producción diferenciado por versión del T.F. (%)
Textos orales

	V1	V2	V3	V4
1.1	30	25	55,55	33,33
1.2	20	50	22,22	-
2.1	50	25	22,22	66,66

Tabla 2

Tipo de producción diferenciado por versión del T.F. (%)
Textos escritos

	V1	V2	V3	V4
1.1	15	-	-	50
1.2	15	42,85	-	-
2.1	25	42,85	33,33	20
2.2	35	-	11,11	-
2.3	10	14,28	55,55	30

La dispersión que presentan los datos hace pensar que no hay una relación entre T.F. y texto reformulado que pueda llevar a vincular el hecho de haber recibido una determinada versión con las posibilidades de reformulación del texto. Cuando se estudiaron los textos producidos por los niños de 9 años (Mahler, 1995) los textos sometidos a análisis fueron los que, de acuerdo con el tipo de relación interlocutiva entre el investigador y los sujetos, se consideraron autónomos de la situación de enunciación. Al trabajar los textos producidos por los niños de 7 años, el panorama es diferente puesto que las posibilidades de los sujetos de realizar una reformulación global de un texto a partir de una sola escucha del mismo son menores que las de los niños de más edad. Esto se observa a partir de la cantidad de sujetos que narran en colaboración con el adulto.

En cuanto a la relación entre tipo de versión del T.F. y texto reformulado, considero que no es posible establecer una relación de dependencia entre ambos puesto que, por ejemplo, la V1, a la que consideramos más canónica desde el punto de vista de las posturas narrativas que aparecen explícitas en el discurso referido, tiene un porcentaje de reformulación narrativa del 50% y uno de no reformulación narrativa del 50%. Tampoco parece que exista relación entre la cantidad de palabras del T.F. y las posibilidades de reformulación del mismo; la V4 es la que cuenta con menor cantidad de palabras (762 palabras) y, sin embargo, sólo el 33,33% de los sujetos son capaces de producir un texto narrativo. Por otra parte, si se comparan la proporción de textos reformulados en la modalidad oral y en la modalidad escrita, vemos que en el caso de la V4, por ejemplo, el 50% de los sujetos son capaces de reformular el texto en la modalidad escrita y sólo el 33% en la oral.

Por lo tanto, es posible agrupar los datos sin necesidad de discriminar por versiones. Las tablas siguientes presentan, según la categorización anterior, los textos producidos en forma oral y forma escrita.

Tabla 3

Producción de textos sin discriminación por versión de T.F. (%)
Textos orales

	TOTAL
1.1	34,78
1.2	21,73
2.1	43,46

Tabla 4

Producción de textos sin discriminación por versión de T.F. (%)
Textos escritos

	TOTAL
1.1	17,39
1.2	13,04

	TOTAL
2.1	28,26
2.2	17,39
2.3	23,91

Si consideramos que los niños que formulan el texto a partir del episodio 6 reformulan el texto aún cuando modifiquen el marco del mismo, el 56,51% de los sujetos producen un texto narrativo en la modalidad oral.

El panorama se modifica en la modalidad escrita. En primer término fue necesario agregar dos ítems (2.2 y 2.3) en la categorización de los textos que no aparecían en la modalidad oral. Es especialmente interesante el último ítem agregado. El 23,91% de los sujetos escribe hasta donde "puede". ¿Qué quiero decir con esto? No es que den cuenta de algunos episodios y no de otros, o que pongan solo el título y luego hagan un dibujo, como hacen los niños que no producen textos narrativos pero que, de algún modo, se allanan a la tarea escolar. Estos chicos narran de manera adecuada y, a pesar de que eran ellos los que decidían cuando habían concluido la tarea, abandonan en lugares insólitos como si se hubiesen "cansado de escribir", es decir, como si el cuento les hubiese resultado demasiado largo para relatarlo por escrito. No creo que sea posible agrupar a estos sujetos con los que (por distintas razones, como se verá luego) no narran puesto que inician sus relatos pero no logran terminarlos. Es interesante observar que estos sujetos no optan por una estrategia reductora como la de proporcionar lo que denominó *resúmenes narrativos*⁵, tal como hacen algunos de los sujetos de 4º grado, sino que en la falta de "terminación" del relato es posible ver un tipo de procesamiento *bottom-up* (van Dijk & Kintsch, 1983) en la producción, que provoca que el sujeto llegue hasta donde puede. Es sintomático que este tipo de relatos no aparezca en la modalidad oral, lo que me lleva a pensar que no se trata de un problema respecto del procesamiento de la información o de recuperación en la memoria del relato sino que está vinculado con las posibilidades que los sujetos de esta edad tienen de escribir textos "largos".

5. Considero *resumen narrativo* a aquellos textos que dan cuenta de la macroestructura semántica mínima, en estos desaparece el discurso referido y cualquier detalle sobre la narración.

Este hecho hace necesario analizar los textos orales y de los textos escritos por separado. En este trabajo me dedico solo al estudio de los primeros.

3.2. Análisis de los textos orales

3.2.1. Los textos no narrativos

Los sujetos que reformulan el texto oralmente y no narran lo hacen por las siguientes razones:

- a) se confunden de cuento o producen enunciados emparentados semánticamente con el relato pero que no conforman un texto coherente.
- b) responden a preguntas que formula el investigador como forma de desencadenar la producción textual pero no logran armar un texto narrativo.
- c) directamente responden que no recuerdan el relato.
- d) producen el final del relato.

Dado que se trata de una narración ficcional y que, como se señaló anteriormente, el grado de autonomía respecto de la situación de enunciación era considerado relevante, la investigadora utilizó, deliberadamente, cierto tipo de intervención, de manera que los niños pudieran producir el texto narrativo lo más autónomo posible: la investigadora proporcionó pautas a los niños para comenzar el cuento (*¿cómo empiezan los cuentos? o había una vez...*) o bien pautas para poder proseguir con la narración (*y entonces... y después... y qué pasó entonces...*)⁶. En casos como este, en los que las pausas llegan a constituir silencio, se le permite al niño concluir con la tarea preguntándole si quiere continuar, si no recuerda, o si simplemente no tiene deseos de contar el cuento.

Veamos algunos ejemplos:

1)

1N: cuento la cenicienta

2: la cenicienta no

6. Para estudios sobre apoyo del adulto para la elicitación de narraciones ver Mc Namee (1987); Hausendorf (1992).

3 la bella durmiente
4 N: una vez la bella durmiente
5 la bella durmiente
6 no me acuerdo bien
7 I: no te acordás
8 qué pasó
9 por qué la llamaban la bella durmiente
10N: por qué la llamaban hasta que se durmió todo
11 se durmió todo
12 y
13 y
14 y el árbol no se movió ninguna hoja
15I: y después que pasó
16N: que le dió un beso
17 que todos se despertaron
18 después
19I: se despertó
20N: si
21I: y cómo fue que se despertó
22A: que le dio un beso
y después colorín colorado este cuento se ha acabado
(V10-7;7)⁷

En la transcripción de este texto aparece, en la columna 1, la interacción entre el sujeto y la investigadora. A partir de la columna 2 se transcriben los "enunciados narrativos": comienzan con topicalización cero (van Dijk & Kintsch, 1983); enunciados que se inician con "después" "y después" marca de sucesión temporal en la narración. A pesar de esto, la narración queda trunca en la línea 22, en la que el sintagma está seguido por la marca de finalización de los cuentos infantiles como cierre de la formulación del texto. La presencia de las tres conjunciones copulativas sucesivas (líneas 12, 13, 14) es una marca de duda (marcador del proceso cognitivo puesto en juego en la producción del discurso *on line* (Beaman, 1984; Gülich & Kotschi, 1995)) pero lo que sigue es justamente una parte

7. En cada ejemplo aparece el número de versión que el niño recibió, el tipo de modalidad de producción (oral o escrita) y la edad en años y meses.

del TF accesoria respecto del desarrollo de la trama⁸. En las líneas 15 y 16 el *que* que inicia los enunciados es una marca de que se trata de respuestas a la pregunta del investigador y no de enunciados narrativos. Considero que es posible diferenciar este tipo de texto no narrativo de aquellas producciones en las que los niños directamente responden que no recuerdan el cuento:

2)

I: cómo empiezan los cuentos

N: no me acuerdo

I: había una vez

N: (silencio)

I: había una vez
no tenés ganas

N: no me acuerdo

(V40, 7;9)

En este caso, hay un borramiento total, ni siquiera el comienzo con tópico *pero* que funciona en muchos casos como desencadenante de la narración, provoca elicitación lingüística vinculada con el T.F. La diferencia reside en la "intención narrativa", dada en el primer texto por "*una vez*"; "*y después*", y el uso de un enunciado canónico como marca de cierre de la narración.

Un caso diferente es el de aquellos sujetos que, a pesar de las propuestas de elicitación que le hace el investigador, se limitan a un intercambio de preguntas y respuestas. Este intercambio permite comprobar que estos sujetos recuerdan algunos de los hechos del relato, pero no son capaces de armar, a partir de esta representación, un texto narrativo.

3)

luego de un intercambio en el que dice que no recuerda

I: querés que lo empiece yo y vos lo seguís
había una vez un rey y una reina

N: había una vez un (incomp) que quisieron
tener una nena

8. Analicé la formulación de esta parte "literaria" en el T.F. en los textos producidos por los niños de 4° grado en Mahler (1996).

I: y la tuvieron
 N: si
 I: y qué pasó después de que la tuvieron
 N: una fiesta
 I: y qué pasó en la fiesta
 N: se durmieron
 I: y después
 N: vino el hombre
 I: y qué hizo el hombre
 N: la salvó
 I: y cómo la salvó
 N: le dió un beso
 (V2O 7;1)

3.2.2. Los textos narrativos

3.2.2.1. Textos formulados a partir del episodio 6

El 21,73 % de los sujetos comienzan la reformulación a partir del episodio 6. En el análisis de estos textos me centro en sus características superestructurales y en la manera en que inician sus producciones ya que considero que tiene que haber un grado importante de presuposición acerca del conocimiento compartido entre el investigador y el niño que hace que comiencen los textos por este episodio. El análisis de las marcas lingüísticas apoya esta tesis, especialmente a partir del estudio de los recursos para la introducción de referentes nuevos. Esta presuposición sobre conocimiento compartido está en conflicto con la naturaleza de la tarea.

Desde el punto de vista superestructural, salvo uno, el resto de los textos presenta enunciados que incluyen las macroestructuras semánticas mínimas de cada episodio, es decir, enunciados resumidores de los hechos de cada episodio central a partir del episodio 6.

4)

la bella durmiente se (incomp.) y
 durmió para cien años
 y había un príncipe que la besó y
 la despertó cuando pasó cien años
 se enamoró del príncipe
 (V1O 9;3)

Este texto es cualitativamente diferente del siguiente que, si bien comienza a partir del episodio 6, utiliza tópico 0 en el comienzo y determinante indefinido para la introducción de un referente nuevo. Desde un punto de vista superestructural, este sujeto formula los episodios 6, 7, 10 y el final del relato pero no proporciona enunciados resumidores de los eventos sino que da detalles que estaban presentes en el T.F. e introduce el punto de vista del personaje en el discurso referido, en discurso directo:

5)

l: había, una vez

N: había una vez un palacio que una princesa y un rey

no sé si se iban

y se empezó a caminar y se perdió y

encontró que parece un castillo

y había una escalera de caracol

y subió

y había una llave de oro

y dio una vuelta a la llave de oro

entró y

le dice a la viejita ¿qué estás haciendo

la viejita le dice estoy hilando

y después

tocó el pinche

se pinchó y

cayó en la cama

y dice el príncipe voy a pasar a salvar a la princesa

y pasó

y los pinos se hicieron

se convirtieron en flores

y los perros ladraban y

se movían

y lo mismo hacían las mosquitas

y entró

le dio un beso

y la princesa ya

ya
ya despertó
y fueron felices para siempre (N20;6)

Este texto presenta alternancia en la utilización de determinantes como marcadores de lo conocido y lo-desconocido. En el comienzo el niño utiliza *un palacio, una princesa, y un rey*. Sin embargo, luego usa la anáfora cero para el sujeto gramatical de *empezó a caminar*. El uso de este recurso produce ambigüedad porque hay discordancia con la frase nominal precedente (ver el cambio de plural a singular) y, por lo tanto, no es posible saber quién es el agente de la acción; el resto de las anáforas cero que preceden a los verbos refieren a esta primera anáfora ambigua. Finalmente, utiliza dos construcciones nominales con determinante definido (*el príncipe; la princesa*) para referentes no nombrados anteriormente en el texto.

En cuanto al modo de introducir los relatos, sólo dos sujetos comienzan el texto por medio del tópico cero (*Había una vez...*), uno de ellos espontáneamente, el otro a partir de la repetición del enunciado de la investigadora. Comenzar el cuento por medio de este recurso tiene varias implicancias: el enunciador se distancia del texto que refiere situándolo en un tiempo impreciso en el pasado, por medio de la construcción sintáctica fija proporciona el marco del relato e introduce referentes nuevos por medio de un sintagma nominal con determinante indefinido. Van Dijk (1978) sostiene que esta fórmula de comienzo es un tópico que describe "el mundo posible determinado sobre el que se habla" (: 52). Es evidente, entonces, que cuando los sujetos comienzan un cuento de hadas por medio del tópico cero, ponen en juego su conocimiento sobre esta clase textual⁹. Los sujetos que no utilizan la fórmula *Había una vez* para comenzar sus narraciones amplían el rango de la presuposicionalidad compartida con el interlocutor al utilizar construcciones con determinante definido para introducir un referente nuevo.

9. Isenberg (1987) sostiene que *clase de texto* es la designación para toda forma de texto cuyas características puedan fijarse mediante la determinación de ciertas propiedades, no válidas para todos los textos, independientemente de si estas propiedades pueden concebirse teóricamente y de qué manera, dentro de una tipología textual. *Tipo de texto*, en cambio, es la designación teórica de una forma específica de texto, descrita y definida dentro del marco de una tipología textual.

El uso de los determinantes en los sintagmas nominales y de la anáfora cero en función de sujeto gramatical, tal como aparecen en el siguiente ejemplo, es una marca de este grado de presuposicionalidad.

cuando la mujer fue a
 a un castillo
 y
 y entonces
 y vinieron las hadas
 y (Ø) se pinchó
 después está en la cama durmiendo
 y después viene el príncipe
 y después
 N: y qué más (Ø) le da un beso
 (V10 7;4)

Como he señalado anteriormente; Hickmann (1987a, 1988) afirma que hay un proceso evolutivo en el dominio de los recursos cohesivos de los textos que puede verse a partir de los recursos que los sujetos utilizan para introducir referentes nuevos. El determinante indefinido constituye una marca de introducción de un referente desconocido; en tanto que el determinante definido funciona anafóricamente en el texto respecto de un elemento ya nombrado en el cótexto o conocido. De modo que los sujetos que, como el del ejemplo, comienzan sus relatos por medio de una construcción nominal con determinante definido y utilizan la anáfora cero para retomar un elemento lejano en el cótexto no son capaces de presentar al oyente el marco en el que se desarrolla el relato y de establecer relaciones cohesivas internas en el texto.

Por lo tanto, el grado de presuposicionalidad que los sujetos establecen se manifiesta tanto en lo superestructural, puesto que obvian el marco del texto fuente y algunos de ellos muestran una tendencia a la presentación de la macroestructura semántica de cada episodio, como en la utilización de los recursos lingüísticos para la introducción de referentes no conocidos y para el mantenimiento de la correferencia. Al respecto, Fayol (1985) sostiene que el niño llega relativamente tarde al dominio de las marcas lingüísticas que aseguran la cohesión textual porque, por una parte, debe disponer de una representación cognitiva de los hechos

lo suficientemente analítica como para justificar la enumeración sucesiva de varias proposiciones que remiten cada una a un hecho o estado y, por otra, debe haber reparado en cuáles son las marcas que hay que utilizar y cuál es su modo de funcionamiento.

3.2.2.2. Los textos narrativos completos

Finalmente, analizo los textos considerados narraciones completas. El 56,25% de los sujetos que producen estas narraciones no interactúa con el adulto y el 43,75% lo hace a partir de preguntas disparadoras o de la consigna de iniciación de los cuentos de hadas.

3.2.2.2.1 Los aspectos superestructurales y macroestructurales

Desde un punto de vista superestructural, el relato cuenta con un marco, 11 episodios y un final.

La macroestructura del relato es la siguiente:

1. Introducción (episodio 1)
2. Se realiza una fiesta y hay una profecía de muerte/sueño (episodios 2,3,4).
3. La princesa se pincha y cae dormida (episodio 6).
4. Todos duermen en el palacio, varios príncipes intentan salvar a la princesa (episodios 7,8).
5. Llega un príncipe que se entera de lo sucedido. Venció el plazo (episodio 9).
6. El príncipe logra salvarla (episodio 10).
7. Todos se despiertan (episodio 11).
8. Final feliz

En primer término, en las reformulaciones ninguno de los sujetos proporciona la superestructura completa del relato; en todos los casos hay algún episodio que se obvia. La siguiente tabla presenta el porcentaje de recuperación de los episodios realizado por los sujetos que consideramos que producen una narración completa.

Tabla 5.
Recuperación episódica en textos orales. (%)

M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	F
100	33,3	80	66,6	26,6	6,6	66,6	26,6	53,3	26,6	100	33,3	80

Como es posible observar, la totalidad de los sujetos abre sus narraciones con el marco y proporciona una resolución del conflicto. Es decir que son capaces de situar temporal y espacialmente la historia y de presentar algunos de sus personajes así como de dar un cierre a los eventos relatados. El 80 % proporciona un final para la historia, que no debe confundirse con la resolución del conflicto. Ahora bien, no todos los episodios tienen el mismo valor desde el punto de vista de su función en la estructura de los eventos; algunos son obviales sin que se altere el desarrollo de la trama, tal como sucede con los episodios 1, 5, 7 y 11. Los episodios con porcentajes significativos de recuperación son los siguientes: 2, 3, 6 y 10, de modo que los niños formulan el marco del relato presentando a los personajes en un tiempo lejano y explicitando, en general, el deseo de los reyes de tener una hija dentro del marco. Luego aparece la situación que permite el desencadenamiento del conflicto en el episodio 2, la complicación en el episodio 3, la consecuencia de esta complicación en el episodio 6 y la resolución en el episodio 10. De modo que la mayoría produce una reducción del relato a sus componentes macroestructurales fundamentales y se dejan de lado las acciones colaterales de los personajes que no hacen a la macroestructura semántica del mismo.

Todos estos sujetos comienzan sus textos por medio del tópico cero o por medio de una construcción nominal con determinante indefinido. De modo que podemos ver un avance, no sólo respecto de las propiedades super y macroestructurales de los textos en relación con los analizados previamente, sino también con respecto a sus características cohesivas. El hecho de enmarcar el relato tiene dos implicancias: por una parte da cuenta, como afirmé previamente, del conocimiento de la clase textual y, por otra, desde el punto de vista de la producción textual, sitúa al texto en un momento indefinido respecto de la situación de comunicación en la que se produce. Al mismo tiempo, introducir los personajes por medio de construcciones nominales indefinidas, es un recurso cohesivo apropiado para la presentación de la información desconocida en

un texto. El grado de presuposición del determinante indefinido es mínimo respecto del determinante definido, o la anáfora, cero. De modo que los textos pertenecientes a este subcorpus tienen un modo de apertura que marca un cierto grado de competencia sobre el modo de introducir los referentes en el discurso.

Si embargo, si se analizan estos textos desde el punto de vista de las marcas que aseguran la cohesión del mismo focalizando en los recursos de mantenimiento de la correferencia, se observa que el 57,1 % de los textos puede definirse como cohesivo, en tanto el 42,8 % con problemas de cohesión.

3.2.2.2.2. Los textos con problemas de correferencia

Veamos, por ejemplo, parte del texto del ejemplo 7), en el que se puede observar cómo la repetición de sintagmas (a la que considero una marca de esfuerzo cognitivo por seguir con el hilo de la trama) precede a la utilización de una anáfora cero que no tiene un antecedente en el cotexto,

7)
(introduce por medio de tópico cero y da el marco)
y después a todas no porque se olvidaron de una
y esa se enojó
y después
después se enojó
 estaba enojada
 Ø se fue y
 abrió una puerta con una llave de oro

(V1-O, 7;3)

La niña tiene la representación del agente de la acción que no fue nombrado anteriormente, en el texto. La interpretación de la secuencia para alguien que no conoce la historia sería que el hada enojada abre la puerta con una llave de oro, sin embargo, sabemos que se trata de la princesa.

Si se observa con atención estos textos es posible verificar que esta ruptura de la cohesión interna, en su gran mayoría, se da con referencia a la princesa, es decir, cuando van a expresar el punto crítico de la narración.

En 8), por ejemplo, el relato comienza por medio del tópico cero y construcciones nominales con determinante indefinido para introducir referentes nuevos; se utiliza el discurso referido para presentar las profecías y, cuando llega al episodio 6 el niño dice:

8) entonces después \emptyset fue a un palacio que subió la escalera
y se encontró con una llave
abrió (V1-O, 7;0)

En 9), al comenzar el episodio 6, el sujeto establece una cadena referencial (anáfora cero, OD reduplicado) que no tiene antecedente en el contexto:

9) pero al final no pasó eso
después \emptyset quedó dormida
intentaban salvarla a ella pero
no pudieron (V1-O, 7;0)

Considero que esto se debe a que el texto fuente que recibieron los niños presenta diversos personajes en cada episodio. En los estudios sobre adquisición de narrativa se presenta, en general, un *input* en el que hay un personaje principal que interactúa con uno o varios personajes secundarios. En este caso, la estructura es más compleja. La princesa aparece, hasta el episodio 6 meramente nombrada; sin llevar a cabo ninguna acción. Los personajes agentes de acciones narrativas, hasta ese momento, son el rey y las hadas. A partir del episodio 6, la princesa, que cambió de estado (pasó de ser un bebé a ser una persona de 15 años, sin que se haya relatado nada sobre su vida anterior) es el personaje principal. Finalmente, se produce un desplazamiento hacia el príncipe como personaje principal. Como señala Fayol (1987), una de las dificultades cognitivas implicadas en la puesta en texto narrativo, es la adopción de una perspectiva. Esta es más sencilla cuando se trata de un solo personaje y más complicada en casos como este en los que hay que adoptar varias perspectivas en tanto narradores. Karmiloff-Smith (1985) sostiene que los

niños deben acomodar la representación del sistema lingüístico a las restricciones de la producción textual. En este acomodamiento, los niños pasan por una etapa en la que concentran los recursos de mantenimiento de la referencia interna en el texto en torno de lo que la autora denomina "el sujeto temático", es decir, el personaje principal. Creo que, en este caso, a pesar de que los sujetos presentan un dominio de la coherencia global del texto, al mismo tiempo, el desplazamiento de perspectiva produce dificultades en la utilización de los recursos de cohesión local.

3.2.2.2.3. Diferencias en la formulación de los textos cohesivos

Denominé textos cohesivos a los caracterizados por introducir los referentes desconocidos por medio de construcciones con determinante indefinido y por asegurar el mantenimiento de los mismos por medio de construcciones con determinante definido y con anáforas. Estos textos, sin embargo, presentan diferencias entre sí en el nivel de la formulación. A modo ejemplar, transcribo dos textos de la muestra.

10)

- 1 había una vez una
 - 2 un rey y una reina que vivían en un castillo y que querían una hija
 - 3 cuando la hija ya era grande
 - 4 la dejaron sola en el castillo
 - 5 y fue a lugares que ella nunca estuvo
 - 6 y una vieja estaba hilando con una aguja
 - 7 y se pinchó el dedo y
 - 8 quedó dormida
 - 9 y todos los que estaban en el castillo se quedaron completamente dormidos
 - 10 y príncipes pasaban entre
 - 11 querían pasar para salvarla entre un cerco de espinos y
 - 12 no podían
 - 13 un príncipe logró salvarla dándole un beso
 - 14 juntos vivieron para siempre
- (V1-O, 7;8)

11)

0 había una vez una
 1 un
 2 una
 3 unos reyes que tuvieron
 4 no tenían una hija
 5 deseaban tener una hija
 6 entonces un día vino un cangrejo y
 7 le dijo tu celo se cumplirá,
 8 y el celo se cumplió
 9 tuvieron una hija
 10 y
 11 cómo se puede decir
 12 para festejarlo para festejarlo. invitaron
 13 a sus parientes y también
 14 a las hadas
 15 como tenía doce platos y eran trece las hadas
 16 tuvieron que dejar una afuera
 17 bueno
 18 entonces esa estaba
 19 las hadas empezaban a la chica a ponerle que sea
 20 linda y todo
 21 entonces vino la hada
 22 la que dejaron afuera y
 23 dijo cuando tenga o
 24 diez años se va a
 25 pinchar
 26 con un
 27 con un
 28 con un
 29 cómo se llama
 30 con un huso
 31 entonces
 32 cuando tuvo esos años se fueron los papás a caminar
 33 entonces la dejaron sola
 34 como nunca pudo estar adonde estaba
 35 con

32 en un lugar que no estaba
 33 que nunca estuvo
 34 empezó a recorrer todos los
 35 pasillos
 36 los pasillos
 37 todos los cuartos y
 38 subió a una torre vieja
 39 había una señora;
 40 una viejita con un huso
 41 se pinchó
 42 cayó dormida
 43 cuando los padres entraron todo se durmió
 44 empezó todo durmiendo
 45 entonces hasta
 46 las mosquitas
 47 todo se durmió
 48 los perros
 49 los caballos
 50 todo
 51 después vino un príncipe
 52 todos los príncipes tra
 53 casi todos los príncipes,
 54 muchos príncipes trataron de salvar a la princesa
 55 pero no pudieron porque habían
 56 los pinchos rodeaban todo
 57 eran como un cerco de pinches que rodeaba todo el castillo
 58 entonces
 59 un día vino un príncipe
 60 un hijo de un rey
 61 le preguntó cuál es la leyenda de la bella
 62 de una bella
 63 de la bella durmiente del bosque
 64 le preguntó al viejito
 65 quieres que te la cuente
 66 si
 67 bueno
 68 se la contó
 69 y después fue y

- 69 le dijo muchos príncipes probaron pero
 70 se murieron porque los
 agarraron los pinches
 71 bueno yo ire
 72 fue
 73 y todo se convirtió en flores
 74 y lo dejaron pasar
 75 después se lo fue cerrando
 76 se fue cerrando
 77 subió y
 78 encontró a la
 79 la torrencosa y
 80 encontró a la bella durmiente
 81 y le dio un beso
 82 y despertó
 83 todos despertaron
 84 y así termina el cuento
- (V2-O, 7;5)

Como señalé en la introducción, el interés en la comparación de estos textos se encuentra en el plano de la formulación. Como vemos, en ambos se proporciona la mayoría de los episodios del relato, se establecen precisiones temporales que van más allá de la mera sucesión de hechos que pueden marcar *y*, *después* o *entonces*. Sin embargo, el texto del ejemplo (10) es más compacto que el de (11) y este último presenta más detalles que el anterior y utiliza discurso referido.

Hay, además, una diferencia fundamental: el primer sujeto narra sin producir movimientos de formulación en su texto. Tan sólo podemos encontrar dos: un procedimiento de verbalización (*una un rey y una reina*) y un procedimiento de tratamiento no reformulativo, una corrección (*pasaban entre/querían pasar entre*). Este tiene una propiedad discursiva importante, puesto que en lugar de describir las acciones de los personajes el niño utiliza lo que Todorov (1977) denomina un verbo transformado para dar cuenta de los deseos de los mismos. Es decir que la corrección opera en el nivel de la modalización verbal.

Sin embargo, si analizamos el texto del segundo, vemos que produce su texto en un movimiento que va especificando paso a paso todo lo que formula, es decir qué, tal como señalé en la introducción, va resol-

viendo problemas de formulación aislados en el esfuerzo cognitivo que implica formular este texto.

De manera general, en este texto se encuentran procedimientos de verbalización, procedimientos de tratamiento (procedimientos de tratamiento reformulativos, como las paráfrasis y no reformulativos como las correcciones) y procedimientos metadiscursivos o comentativos.

Es interesante analizar estos procedimientos desde la perspectiva global de producción del texto y teniendo en cuenta qué es lo que el niño está realizando desde el punto de vista lingüístico y con qué función. Recordemos que el tipo de tarea implicaba que los niños narraran "solos" (con el mínimo de interrelación con la investigadora) y que lo hicieran tratando de no olvidar nada "como para alguien que no conocía el cuento". Este propósito global gobierna la producción del texto. En el caso del sujeto del ejemplo 11) vemos que su preocupación por la precisión lo lleva a la utilización de diferentes procedimientos.

Por una parte encontramos procedimientos de verbalización, propios de la *performance*, en varios niveles. En las líneas 0-2 se produce un falso comienzo, el procedimiento de verbalización se da en el nivel fónico y su función es especificar el comienzo apropiado del relato en el marco del mismo. En las líneas 32-34, en cambio, el problema de formulación se plantea en el nivel sintáctico y, en realidad, el niño no llega a una solución totalmente satisfactoria desde el punto de vista de la *consecutio temporum*, puesto que no es capaz de expresar la anterioridad por medio del pretérito pluscuamperfecto. En la línea 55, el procedimiento de verbalización consiste en un *falso comienzo*, es decir un sintagma que queda incompleto. En este caso, como veremos luego, se combina con procedimientos parafrásticos de tratamiento.

Considero ahora los procedimientos comentativos o metalingüísticos y dejo para el final los procedimientos de tratamiento que, créo, son los que revisten mayor interés en este caso.

Güllich & Kotschi (1995) señalan que los procedimientos comentativos son los que los hablantes emplean para evaluar o comentar expresiones (o secuencias de expresiones) que forman parte del discurso y que marcan algunos problemas comunicativos. Para señalar el problema los hablantes utilizan marcadores que funcionan como operadores, en tanto califican las expresiones.

En el caso que nos ocupa, las expresiones de referencia forman parte del conocimiento del investigador y resultan problemáticas para el

niño. Por eso formula las preguntas de las líneas 11 y 25 que remiten al nivel léxico. En un caso (25) se trata de una palabra difícil que había sido comentada luego de la lectura del cuento y que es importante desde el punto de vista estructural. En el otro (11) de una expresión que, una vez hallada, permite continuar con el relato. Este tipo de pregunta se diferencia de las que hacen los niños que tienen problemas con la estructura del cuento, del tipo "¿Cómo seguía?". En este caso el nivel de la duda se encuentra en el de la expresión o lexema apropiado para que el cuento sea el que debe ser.

Finalmente, los procedimientos de tratamiento se caracterizan por "tratar" de alguna manera un segmento anterior de habla. La estructura de este tipo de procedimiento es la siguiente: una expresión de referencia, una expresión de tratamiento y un marcador (que puede tener base léxica o estar dado por características paralingüísticas o suprasegmentales). En el ejemplo que analizo no se encuentran marcadores con base léxica. Entre la expresión de tratamiento y la de referencia deben existir semejanzas y diferencias y se diferencian entre procedimientos reformulativos (repeticiones y paráfrasis) y procedimientos no reformulativos (como las generalizaciones y ejemplificaciones).

Las expresiones de tratamiento reformulativas, por otra parte, se subdividen en las que son parasfrásticas (como las repeticiones y las paráfrasis) y las no parasfrásticas (como las disociaciones y las correcciones).

De la misma manera que el niño usa procedimientos comentativos para poder producir la expresión exacta, utiliza procedimientos reformulativos parasfrásticos que le permiten precisar lo que está diciendo por medio de expansiones: en las líneas 19-20, el sujeto especifica de qué hada se trata, en las líneas 39-40, que no se trata de una señora inofensiva, en las líneas 59-60 especifica por medio de una definición; en las líneas 56-57 por medio de una paráfrasis explicativa expande dos elementos léxicos de la expresión anterior (*pinchos/un cerco, de pinches, todo/todo el castillo*). Estas reformulaciones pueden operar paulatinamente, como en el caso de las líneas 52-54 en las que la paráfrasis opera sobre el cuantificador de la expresión referencial y la emisión sólo se completa cuando se encuentra el apropiado. Es interesante observar el movimiento de tratamiento que se produce en las líneas 43-50: en el texto, había un listado, el efecto de listado se logra, en este caso por medio de expansiones de *todo (las mosquitas, los perros, los caballos)* que constituyen especifica-

ciones y, por una reducción final (*todo*). Considero que en todos los casos, los problemas de formulación que el niño está resolviendo se vinculan con la necesidad de obtener precisión para que el cuento que produce se adecue a los requisitos de la tarea, por eso no basta con hablar de una señora o de un príncipe, ni dejar *todo* sin aclarar.

Finalmente, me gustaría analizar la secuencia formada por las líneas 3-9. La línea 3 podría interpretarse como un falso comienzo que luego es corregido por una nueva emisión a su vez corregida. Las líneas 4-5 podrían interpretarse como una corrección (un procedimiento de tratamiento no reformulativo) que operaría en el nivel aspectual del verbo. Sin embargo, vemos que la línea 3 se completa en la 9 (*tuvieron una hija*). Considero que, en este caso, el procedimiento de tratamiento que opera en el nivel del formular sirve para resolver un problema que la teoría no describe y que se vincula con las propiedades estructurales del texto. El uso del pretérito perfecto simple (línea 3) clausura la posibilidad de dar cuenta del episodio en el que el cangrejo anuncia que los reyes tendrán una hija, el pretérito imperfecto permite plantear un marco para ese episodio, y el verbo modalizado (línea 5) dar cuenta de sus deseos. El cambio aspectual y la modalización del imperfectivo permiten la inserción del episodio faltante y, por medio del procedimiento reformulativo de la repetición (en este caso con el completamiento del sintagma), se proporciona el final del mismo. En sentido estricto, el procedimiento no estaría aplicado a un problema gramatical, sino a un problema comunicativo-textual vinculado con la transformación de un texto₁ en un texto₂, es decir, con la inclusión de la mayor cantidad de episodios de la narración original.

Considero que en el caso de este sujeto, la función de los procedimientos de tratamiento, tanto cuando se utilizan para resolver problemas estructurales del texto, como cuando se aplican a la resolución de problemas de formulación aislados, es producir un texto que esté conforme al propósito global del niño y de la investigadora, tal como se planteó en la tarea inicial: contar un cuento para alguien que no lo conoce.

Conclusiones

Como señalé en la primera parte del trabajo, uno de los objetivos del mismo es difundir si los niños de la edad estudiada presentan pro-

ducciones narrativas con características similares o si es posible encontrar diferentes segmentos en la muestra con respecto a sus capacidades narrativas, al menos para este tipo de tarea. Como se ha visto a lo largo del análisis, los niños de esta muestra presentan, en general, producciones muy diversas, como si se tratara de un momento de transición en lo que respecta a la producción de textos narrativos coherentes y cohesivos. Estas conclusiones generales coinciden con las obtenidas a partir de trabajos realizados en distintas situaciones experimentales de elicitación de narraciones.

El análisis que he planteado en este trabajo abarca el campo super y macroestructural de los textos, algunos de sus aspectos cohesivos y, finalmente, aspectos vinculados con el nivel del formular. Los resultados del análisis permitieron, en primer término, establecer que las diferencias entre las versiones utilizadas para la elicitación de la narración no influyeron en el tipo de producción y que se hacía necesario diferenciar entre los textos orales y los escritos dado que la competencia narrativa escrita y oral difiere en los sujetos de esta edad:

El establecimiento de una categorización detallada para el análisis de la estructura de los textos permitió diferenciar entre textos narrativos y no narrativos y observar que los sujetos que no logran narrar tampoco presentan producciones discursivas homogéneas. En algunos aparece una intencionalidad narrativa presente en ciertos sintagmas característicos de los cuentos de hadas, en otros, solo producciones aisladas de enunciados.

Entre los sujetos que logran producir narraciones, una cantidad significativa comienza sus textos a partir del núcleo central del relato, tienen una tendencia a proporcionar la macroestructura semántica de cada episodio. Esta estrategia es producto de un establecimiento de presuposicionalidad compartida con el investigador y encuentro que esto coincide con el tipo de recurso lingüístico utilizado para la introducción de referentes y para el mantenimiento de la correferencia en el texto.

Finalmente, los textos clasificados como narraciones completas no son homogéneos. Hay, en general, una tendencia a formular textos que proporcionan la macroestructura semántica del texto fuente, pero las producciones difieren en la utilización de los recursos lingüísticos utilizados para introducir referentes nuevos y para asegurar la referencia nominal intratextual: algunos de los textos narrativos completos son cohesivos, en tanto que otros (el 42,8%) presentan problemas de cohesión.

Vinculó las características de estos textos con las dificultades generales que tienen los niños de esta edad para adoptar una perspectiva en la "puesta en texto" y mantenerla durante el desarrollo del discurso y, en particular, con la estructura compleja del T.F. utilizado.

El análisis del subcorpus de textos narrativos completos cohesivos permitió encontrar diferencias en los procedimientos lingüísticos que los sujetos utilizan para ajustarse a las condiciones globales de la tarea. En tanto que uno de los textos ejemplares presentados muestra un texto "compacto" sin, prácticamente, movimientos de formulación, el otro presenta procedimientos de verbalización, de tratamiento y comentativos que permiten mostrar cómo el niño ajusta su producción discursiva para ceñirse a los objetivos de la tarea propuesta por el investigador. Estos procedimientos le permiten producir un texto menos compacto pero "más rico".

De modo que no encontramos, a partir del análisis de esta muestra, producciones homogéneas sino justamente lo contrario: una amplia gama que va desde la imposibilidad de volver a contar un cuento hasta el esfuerzo de trabajar el propio lenguaje para que el cuento "salga mejor".

Bibliografía

- Agricola, E. (1979). *Textstruktur, Textanalyse, Informationskerr*: VEB.
- Antos, G. (1982). *Gründlagen einer Theorie des Formulierens*. Tübingen: Niemeyer.
- Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narrative. Learning to use language*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Beaman, K. (1984). Coordination and Subordination Revisited: Syntactic Complexity in Spoken and Written Narrative Discourse. In D. Tannen (Ed.), *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blanche-Benveniste, C. (1990). *Français parlé: analyses grammaticales*. Paris: Editions du CNRS
- Blanche-Benveniste, C., & Jeanjean, C. (1986). *Le Français parlé. Transcription & Edition*. Paris: Institut Nationale de la Langue Française.
- Ciapuscio, G. (1993). Reformulación textual: el caso de las noticias de divulgación científica. *Revista Argentina de Lingüística*, 9 (1-2), 69-116.
- Coseriu, E. (1955-56) Determinación y entorno. *Romanistisches Jahrbuch*, VII, (29-54). (ed. original). (1967), Madrid, Gredos (282-323)
- Desinano, N. (1996). Renarración y reelaboración de textos narrativos. *Signo y Señal, Psicolingüística: enfoques, métodos, objetos* (8). (én prensa)
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Fayol, M. (1987). Vers une psycholinguistique textuelle génétique. L'acquisition du récit. In P.-L. Bonniec (Ed.), *Connaître et le dire* (pp. 223-238). Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Gülich, E., & Kotschi, T. (1995). Discourse Production in Oral Communication. In U. Quasthoff (Ed.), *Aspects of Oral Communication* (pp. 31-66). Berlin: W. de Gruyter.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

- Hausendorf, H., & Quastoff, U. (1992). Patterns of adult-child interaction as a mechanism of discourse acquisition. *Journal of Pragmatics*, 17, 241-259.
- Hickmann, M. (1987a). Ontogenèse de la cohésion dans le discours. In R.-L. Bohniec (Ed.), *Connaître et le dire*. Bruxelles: Pierre Madarga Editeur.
- Hickmann, M. (1987b). The pragmatics of Reference in Child Language: some issues in Developmental Theory. In M. Hickman (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought*. London: Academic Press.
- Hickmann, M. (1990). Le discours rapporté: Aspects métapragmatiques du langage et de son développement. *Bulletin de psychologie*, 25.
- Hickmann, M., Liang, J., & Hendriks, H. (1988). *Référentiation et cohésion dans le discours de l'enfant*. Réseau Européen "Acquisition des langues".
- Isenberg, H. (1987). Cuestiones fundamentales de tipología textual. In Bernárdez, E. (1987) *Lingüística del texto*, Madrid, Arco (95-129).
- Karmiloff Smith, A. (1987). Autoreorganización y cambio cognitivo. *Substratum*, 1 (1), 19-43.
- Karmiloff Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1 (1), 61-85.
- Mahler, P. (1995). El marco enunciativo del discurso referido en narraciones orales y escritas de niños de 9 años: La variedad léxica de los verbos de habla. *Lenguas Modernas* (22), 113-135.
- Mahler, P. (1996). Texto; textura y modalidad de producción en narrativas infantiles orales y escritas. *Signo y Señal: Perspectivas en psicolingüística: enfoques, métodos, objetos* (8). (en prensa)
- Marro, M., & Rosemberg, C. (1991). De la lectura a la producción: regularidades en las estrategias de relato en niños de 8 a 9 años. *Lectura y Vida*, XII (2), 23-28.
- Mc Namee, G. D. (1987). Social Origins of Narrative Skills. In M. Hickmann (Ed.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. London: Academic Press.
- Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Infancia y Aprendizaje* (46), 17-35.

- Todorov, T (1977), *The poetic of prose*. Ithaca, N.Y: Cornell University Press
- Tolchinsky, L. (1990). La reproducción de relatos en niños entre cinco y siete años: organización sintáctica y funciones narrativas. *Anuario de Psicología* (47).
- Tolchinsky Landsmann, L. (1992). Calidad narrativa y contexto escolar. *Infancia y Aprendizaje* (58), 83-105.
- van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.