

Norma B. Desinano

*Renarración  
y reelaboración  
de textos narrativos*

Facultad de Humanidades y Artes  
Facultad de Ciencias Médicas  
UNR



## 1. Introducción

El trabajo a desarrollar constituye una parte de una investigación más amplia acerca de las características que presentan las renarraciones realizadas oralmente por niños a partir de la escucha del relato de la escritora argentina Laura Devetach *¿Quién se sentó sobre mi dedo?* (Ver *Apéndice*)<sup>1</sup>. El objetivo es analizar los procedimientos de reformulación utilizados por los niños y poner en evidencia cómo estos procedimientos son conducentes a la transformación del texto fuente posibilitando una producción distinta de aquel, aunque estructuralmente pertinente. En forma incidental se planteará el hecho de que la actividad de renarración pone en evidencia los procesos por los cuales los sujetos alcanzan la autonomía en el dominio de los discursos monológicos.

En el texto fuente elegido, la trama se sustenta en la oposición de solamente dos personajes, hay uso de onomatopeyas, aparecen únicamente algunos fragmentos de diálogo directo, no hay diálogo indirecto. Estas características se consideraron importantes para la selección, pero el relato fue seleccionado sobre todo por la presencia de *configuraciones discursivas* (subclasificadas como *simetría, enumeración, factor común y paréntesis*). Las mismas, según aparecen caracterizadas en Blanche-Benveniste y Jeanjean (1986), Lamiquiz (1985) y Trigo Cutiño (1990), son formas de organización sintáctica que no responden al modelo SVO, que se apoyan en la repetición léxica y/o estructural y en el ritmo. Las configuraciones aparecen en la mayoría de los usos de la oralidad, en la poesía y en la

1. El trabajo de campo fue realizado por las auxiliares de la Cátedra de Lingüística II, Psicolingüística, de la Licenciatura en Fonoaudiología, Facultad de Ciencias Médicas, UNR, Julieta De Gaetani, Ileana Martin, Ma. Laura Pizzio e Iliana Sancevich.

prosa literaria, pero también se encuentran con cierta frecuencia en textos orales y escritos que retoman fuentes literarias —como en este caso las renarraciones—. Las configuraciones discursivas funcionan como organizadores textuales, ya sea puntualmente, ya afectando fragmentos mayores del texto, y se relacionan directamente con las figuras retóricas según las ha estudiado la Retórica clásica, si bien en este caso se rescata fundamentalmente y en primer término su valor sintáctico, es decir, organizativo, por sobre el efecto estilístico que pueden llegar a producir. El estudio de las mismas en las interacciones dialógicas ha permitido, además, poner en claro que, en los discursos dialógicos ambos interlocutores pueden participar en su construcción (Desinano, Bardone y Grodek, 1996).

Las posibilidades temáticas que ofrece el corpus obtenido en relación con la investigación son muy amplias, pero aquí se limitarán a un solo problema: el mantenimiento o no de una comparación —“*como una chimenea*”— utilizada como *informante* en el texto fuente. He preferido utilizar el término ‘informante’ para designar este elemento de acuerdo con Barthes (1970), que lo define diciendo: “*proporciona un conocimiento ya elaborado (...) sirve para autentificar la realidad del referente, para enraizar la ficción en lo real: es un operador realista y, a título de tal, posee una funcionalidad indiscutible, no a nivel de la historia, sino a nivel del discurso*”. Considero esta comparación como un informante porque ofrece un indicio que será retomado en el desenlace del cuento como un elemento informativo más, que adelanta desde el inicio del relato por qué la voz del conejo, amplificada por esa abertura en el árbol, asusta tanto al tigre. El texto fuente dice “*Exploró un poco el agujero para ver dónde terminaba y vio que subía, subía, subía a lo alto del árbol como una chimenea. Y por la otra punta, se veía el cielo*”. Esta descripción del hueco del árbol, y su comparación con una chimenea abierta al cielo es la que posibilita que en el desenlace se diga del protagonista: “*Estiró el hocico y con la voz más gruesa que puede tener un conejo gritó, mirando hacia arriba por el hueco del árbol (...) El grito salió por la parte de arriba del árbol, espantó a los pájaros y rompió toda la siesta*”. Es entonces el volumen de la voz, junto con la confusión entre el dedo y la panza del conejo —explicitada en el relato original, en la medida en que el puma palpa debajo de él, toca la panza del conejo y cree entonces en lo que dice la voz del conejo acerca de que está sentado sobre el dedo de alguien—, lo que hace que el puma huya ante la presencia supuesta de algún personaje gigantesco.

En cualquier caso, y respecto del *informante*, no se ha pretendido profundizar acerca de las causas de su omisión, ya sea que pase por la incomprensión generalizada de la relación posible entre éste y el desenlace, por la desestimación del informante como tal o por una tendencia a considerar como elemento suficiente y necesario para el desenlace el uso de evaluaciones, especialmente las relacionadas con las formas verbales. A los efectos de clarificar la terminología utilizada, me parece conveniente indicar que *evaluación*, tal como está aquí empleada, se refiere a todo elemento léxico o a todo sintagma que tienda a marcar una toma de posición o proponer un juicio del enunciador frente a algún elemento del relato (Labov, 1972). Se analizará especialmente el uso de las evaluaciones con el fin de comprobar cómo la reformulación, tanto del texto fuente como de la propia producción, apoyada en ese uso, permite cerrar el relato y pone en evidencia un dominio mayor acerca de la construcción del texto monológico. Se entiende aquí como texto monológico aquel que, más allá de las características de la situación de discurso, es construido por un solo interlocutor, a diferencia del texto dialógico, que es co-construido por los interlocutores.

Este trabajo se encuadra en un modelo de adquisición que considera que las producciones infantiles proceden por recuperación, procesamiento y reformulación de elementos sueltos, fragmentos textuales mayores o textos completos —como sería el caso de la renarración—, que los niños retoman de las situaciones comunicativas de las que participan. Es por esto que resulta importante centrarse en las características de las reformulaciones que ponen claramente en evidencia que la recuperación de la fuente siempre es parcial e incompleta por distintos factores. En algunas oportunidades los elementos recuperados no son incluidos en la nueva producción con la misma función que cumplían en la fuente; en otros casos son incluidos pero solamente porque el sujeto sabe, *recuerda*, que esos elementos o fragmentos estaban en el original, pero no acierta a darles función en la nueva producción. Se trata, entonces, de dos conductas de procesamiento diferentes completadas por una tercera, que permite seleccionar con mayor libertad léxica, sintáctica y discursiva, y da como resultado una reformulación del texto fuente que, por ejemplo, se centra en la expansión de paradigmas en el eje del sintagma, dando lugar —en el caso de las renarraciones analizadas— a la producción de ciertas configuraciones discursivas, por ejemplo, a *enumeraciones* de verbos, muchas veces tentativas, que por un efecto acumulativo permiten eva-

luaciones que tienden a organizar el relato.

La importancia que tiene el logro de esta autonomía en la construcción del texto o, lo que es lo mismo, el nivel alcanzado en la monologización, en el caso de los niños que se están alfabetizando, es que acrecienta las posibilidades de que puedan producir textos escritos mejor construidos. El texto escrito es, por excelencia, un texto monológico, más allá de sus funciones comunicativas, ya que está elaborado por un solo locutor y requiere un alto nivel de descontextualización o, en otras palabras, debe crear su propio contexto. Es por esto que el logro de textos monológicos en la oralidad permite suponer una mejor preparación para la empresa que supone la escritura (Teberosky, 1992).

El desarrollo que sigue tiene, entonces, como objetivo principal determinar de qué manera han resuelto los niños el desenlace ante el hecho de que han optado por desechar el *informante* como tal en la totalidad de las renarraciones que componen el corpus y, en muchos casos, han eliminado también la explicitación de la acción del puma de tocar la *panza* (el *dedo*). De manera complementaria incluiré algunas observaciones que tienden a poner en evidencia otros aspectos también importantes en relación con las técnicas de construcción del texto narrativo.

El corpus está constituido por las renarraciones realizadas por niños que cursan la escolaridad primaria en una escuela provincial y que forman parte de familias de recursos medios y bajos<sup>2</sup>. La renarración se planteó a veinte niños que cursaban segundo grado y veinte niños que cursaban tercero—elegidos por las maestras, según su criterio, entre niños conceptuados como muy buenos, buenos, regulares y malos alumnos, en forma proporcional—sin atender especialmente a la representatividad del género, por lo que la diferenciación entre varones y niñas no se tomará en cuenta. Los niños escucharon en forma individual la lectura del cuento y a continuación se les pidió que lo renarraran; en el caso de que los niños lo solicitaran podían escuchar nuevamente la lectura del cuento, pero ninguno de los sujetos hizo uso de esta posibilidad que había sido explicitada antes del inicio de la experiencia. A cada uno de los niños se le pidió que realizara una primera versión y, luego de escuchar la grabación de esta primera versión, se lo invitaba a realizar una segunda versión del cuento, dado que la tarea se planteó como una narración que

2. Las renarraciones fueron realizadas por niños que asistieron durante 1995 a segundo y tercer grado de la Escuela N° 66 "Gral. Las Heras" de la ciudad de Rosario (Sta. Fe-Argentina).

luego escucharían otros chicos, por lo que debía ser clara, para que estos destinatarios entendieran el cuento. Algunos niños no quisieron realizar la segunda versión, considerando que la primera “*estaba bien*”, por lo que en total el corpus se compone de setenta y seis versiones. El siguiente cuadro muestra la composición del corpus; las designaciones V.1 y V.2 se refieren a primera y segunda versión, respectivamente.

Cuadro 1

Grado	2°	3°	Totales	%
V. 1	20	20	40	52,63
V. 2	17	19	36	47,37
Totales	37	39	76	100
%	48,69	51,31	100	

La incidencia en lo que se refiere al grado cursado en relación con la realización o no de la segunda versión es mínima, por lo que puede decirse que todos los alumnos realizaron la tarea satisfactoriamente en lo que se refiere al interés por participar activamente en la tarea solicitada.

## 2. Análisis

### 2.1. Recuperación de la trama narrativa.

El cumplimiento de la tarea no implicó en muchos casos la producción de narraciones completas, por lo que es necesario indicar en qué medida los niños han podido dar cuenta del relato escuchado. En este sentido se clasificaron las versiones en relación con tres categorías:

- relato no logrado (RNL), en la medida en que aparecen algunos elementos sueltos del cuento original, pero las acciones no tienden a sustentar una trama narrativa.
- relatos parcialmente completos (RPC), subcategorizados en dos posibilidades:

-(RPC1) con la inclusión del inicio, seguido por un conjunto desestructurado o por la interrupción del relato por el niño, a veces con la indicación de que no recuerda más.

-(RPC2) incluye inicio y conflicto, sin un desenlace definido.

- relatos completos (RC), que incluyen inicio, conflicto y desenlace.

Para la realización de esta clasificación se ha sostenido un criterio abierto en cuanto a modificaciones parciales de la trama y de la denominación del segundo personaje, el puma –que aparece bajo los nombres de *tigre*, *lobo*, *leopardo*, entre otros– en tanto y en cuanto estas no alteraran los hechos más relevantes del cuento. De acuerdo también con ese criterio general se tomó como desenlace el abandono de la sombra del árbol por el puma, aunque algunos niños en sus versiones no logran el efecto propio del cuento – marcar una ruptura de la tensión– porque no incluyen ninguna evaluación acerca de que el puma se va en realidad asustado y / o de que el conejo retorna tranquilo a su sueño. El siguiente cuadro permite hacer una apreciación global de las versiones realizadas según la clasificación antes indicada.

Cuadro 2

Grado	RNL	RPC		RC	Totales
		RPC1	RPC2		
<b>Segundo</b>					
V.1	9	2	4	5	20
V.2	7	3	1	6	17
<b>Subtotales</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>37</b>
<b>Tercero</b>					
V.1	4	5	6	5	20
V.2	4	2	5	8	19
<b>Subtotales</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>39</b>
<b>Totales</b>	<b>24</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>24</b>	<b>76</b>

Es evidente el aumento de relatos parcialmente logrados entre segundo y tercer grado, así como la disminución de relatos no logrados entre ambos grados. En cambio, no resulta especialmente significativa la diferencia entre la cantidad de relatos completos realizados por los niños de segundo y los de tercer grado. Por otra parte, es más notoria la cantidad de segundas versiones completas entre los relatos de tercer grado que entre los de segundo.

## 2.2. Relaciones entre selección léxico-sintáctica y reformulación del relato

Sobre la base de los datos generales expuestos iniciaré el análisis de los procedimientos que los niños han utilizado en la construcción de sus renarraciones. Tomaré en cuenta las opciones selectivas que aparecen en las versiones de los niños y las observaciones que puedan hacerse a partir de ellas. Para ello me centraré primero en los elementos léxicos *árbol* / *agujero* y en la fórmula comparativa en que aparece *chimenea*. Algunos chicos han cambiado el término *agujero* por *bueco*, pero dado que esta diferenciación léxica no altera los presupuestos del trabajo, el Cuadro N° 3 no la toma en cuenta. Este cuadro incluye la totalidad de las versiones de 2º y 3º grado:

Cuadro 3

Menciones de	<i>árbol</i>	<i>agujero</i>	<i>chimenea</i>	<i>árbol+ agujero</i>	totales <i>árbol</i>
Segundo Grado	19	6	2	4	23
Tercer Grado	5	9	-	20	25
Totales	24	15	2	24	48

Resulta sumamente interesante analizar estas cifras globales en primer lugar, antes de profundizar en algunos matices. En cuarenta y ocho versiones aparece la palabra *árbol*, ya sea en forma exclusiva, ya en su combinatoria con *agujero*; pero existe una notoria diferencia en el caso de este último término –solo o en combinatoria–, ya que son muy

pocos los niños de segundo que emplean este elemento descriptivo y que, por lo tanto, dejan de lado una primera precisión importante para el desarrollo posterior del relato, es decir que se conforman con plantear que el conejo se refugia bajo un árbol para dormir la siesta, desestimando la existencia de un agujero en él. En cambio, la mención del agujero como único elemento descriptivo es un poco más frecuente entre los niños de tercero y, lo que es más importante, entre estos chicos, la combinatoria *árbol-agujero*, tal como aparece en el cuento original, se da en veinte de las treinta y nueve versiones, es decir, en el 50% de las producciones infantiles. En lo que se refiere al término *chimenea*, este aparece mencionado —en un caso como comparación, en el otro no— en solo dos versiones de segundo grado y en ninguna de tercero. Esta mención de la *chimenea* aparece incluida dentro del bloque comparativo en el que aparece en el texto original, pero no se retoma el informante en el desenlace, dado que las dos versiones infantiles que la incluyen están incompletas porque, justamente, les falta desenlace. Podría decirse que, como plantea Lemos (1992, entre otros trabajos), los niños han retomado un efecto lingüístico sin haber alcanzado a percibir su significación, por lo que la mención del elemento queda solamente como una marca de la escucha, sin el correlato de la incorporación real a un conjunto significativo. Nos encontramos en uno de los casos de procedimiento de recuperación que indicamos en el inicio, aquellos en los que el niño incluye porque *recuerda*, pero cuya función no mantiene por distintas razones.

En suma, en el proceso selectivo realizado durante la escucha, el niño ha abandonado elementos secundarios que se relacionan de manera indirecta con el desenlace, pero lo importante es verificar mediante qué otros elementos explícitos ha conseguido alcanzar el efecto de cierre de la estructura que en el texto fuente se presenta a partir de descripciones explícitas y puntuales y de informantes. En este sentido debería entenderse también, posiblemente, la omisión sistemática de la alusión a *chimenea* en las versiones de tercer grado, en las que justamente la combinatoria entre *árbol* y *agujero* hace pensar en un intento de realizar una descripción más cuidadosa y completa del espacio en relación con la acción, pero desechando el elemento que resulta menos significativo.

En el Cuadro Nº 4 se analizarán los mismos datos pero en relación exclusivamente con las versiones que incluyen conflicto (RPC2) y las que incluyen conflicto y desenlace (RC). Me ha parecido importante establecer las relaciones entre usos individuales de los términos que he considerado como claves y el logro de la reformulación del relato en el plano estructural, por lo que el Cuadro Nº 4 presenta las relaciones respecto de los trabajos individuales de los niños.

Cuadro 4

Segundo grado: 9 sujetos / 17 versiones

Niños (*)	Uso de árbol	Uso de agujero	Combinatoria árbolagujero
2 V.1	-	+	-
3 V.1	+	-	-
V.2	+	-	-
6 V.1	-	+	-
V.2	-	+	-
7 V.1	+	-	-
V.2	+	-	-
8 V.1	-	-	+
V.2	-	-	+
9 V.1	+	-	-
V.2	-	-	-
18 V.1	+	-	-
V.2	+	-	-
19 V.1	+	-	-
V.2	+	-	-
20 V.1	+	-	-
V.2	+	-	-
Totales	11	3	2

## Tercer Grado: 13 sujetos / 22 versiones

Niños (*)	Uso de <i>árbol</i>	Uso de <i>agujero</i>	Combinatoria <i>árbol/agujero</i>
1 V.1	-	-	+
V.2	-	-	-
2 V.2	-	-	+
5 V.1	-	-	+
V.2	-	-	+
7 V.1	-	+	-
V.2	-	+	-
8 V.1	-	+	-
9 V.1	-	-	+
V.2	-	-	+
11 V.1	-	-	+
V.2	-	-	+
12 V.1	-	-	+
V.2	-	-	+
14 V1	-	-	+
V2	-	-	+
15 V.1	+	-	-
V.2	-	-	+
16 V.1	-	-	+
V.2	-	-	+
17 V.2	-	-	+
18 V.2	-	-	-
<b>Totales</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>17</b>

Observación:(\*) Los niños aparecen individualizados por el número con que se los identificó según el orden de toma de la renarración, y la indicación V.1 y V.2 corresponde a primera y segunda versión, respectivamente.

Como se advierte en la primera parte del Cuadro N° 4, uno solo de los niños de segundo grado, ha podido unir en su descripción la combinatoria *agujero* con *árbol* en sus dos versiones. En cambio, en tercer

grado, diez niños en por lo menos una de sus versiones –nueve sobre el total de diez en la segunda versión– han podido realizar la combinatoria dentro de la descripción. La segunda versión (V2) del niño indicado como 9 entre los de segundo grado no incluye *árbol* y suplanta *agujero* por *cueva*, dando un toque personal a la renarración. La segunda versión (V2) del niño N<sup>o</sup> 1 de tercer grado utiliza *tronco* en la descripción y también en la segunda versión (V2) del niño N<sup>o</sup> 18 se produce una modificación porque el niño no menciona *árbol* ni *agujero*, y reemplaza el conjunto por *pozo*. El niño N<sup>o</sup> 16 es el único que propone un informante similar al presentado mediante la relación entre *agujero* del *árbol* y *chimenea* –aunque sin mencionarla–, al completar la descripción diciendo “*el agujero de arriba, del final*”. Se volverá sobre las dos versiones del niño N<sup>o</sup> 16 más adelante.

Comparando los resultados del Cuadro N<sup>o</sup> 3 y del Cuadro N<sup>o</sup> 4 se obtiene que sobre el total de veinticuatro usos combinados de *agujero-árbol*, dieciocho se corresponden con niños que han completado o completado parcialmente sus renarraciones. Esto permite señalar una tendencia clara a que a mejor manejo de la información corresponde una estructuración más lograda o lograda del relato. Por otra parte, se hace muy evidente que los niños de tercer grado, aunque como ya se ha indicado no superan proporcionalmente a los niños de segundo en cuanto a estructuración completa del relato, sí lo hacen ampliamente en cuanto a mejorar aspectos más focalizados como, en este caso, la descripción que incluye la información explícita propuesta en la primera parte del relato, pero dejando de lado el informante. Esta tendencia parece apoyarse también en el uso de los verbos que se relacionan con esa primera descripción y que comentaré brevemente sustentando la afirmación anterior: frente a reiteradas apariciones de *había (un árbol)*; *se metió*; *se fue a dormir*; *se acostó* y *se sentó* que aparecen entre los niños de segundo grado, entre los de tercero se encuentran diferencias importantes. En los textos de tercero aparecen *se fue a acostar en*; *se fue a buscar / se metió*; *si podía encontrar uno (árbol) con un hueco / se metió/lo exploró todo*; *estaba buscando un lugar*; *encontró un árbol / el árbol tenía un agujero*; *se acostó a dormir*; *se quiso ir a dormir*; *decidió dormir en el agujero de un árbol*, donde se advierte en primer término un uso muy frecuente de formas verbales modalizadas, así como también mayores precisiones semánticas al incluir formas léxicas más variadas que remiten a las mismas acciones.

## 2.3. Reformulaciones y cierre del relato.

Para volver al eje principal de este trabajo convendrá ahora verificar de qué manera los niños logran cerrar el relato aun cuando supriman en el inicio el informante que contribuye a engañar al puma en el desenlace. El cuadro incluye exclusivamente las versiones completas correspondientes a alumnos de los dos grupos de grado:

Cuadro 5

Segundo grado			Tercer grado			
Nº	Niño	Versión	Nº	Niño	Versión	
1-	3	V.1	1-	1	V.1	
		V.2	2-	5	V.1	
2-	6	V.1			V.2	
		V.2	3-	7	V.2	
3-	7	V.1	4-	9	V.2	
		V.2	5-	11	V.2	
4-	8	V.2	6-	12	V.2	
5-	18	V.1	7-	14	V.2	
		V.2	8-	15	V.1	
6-	19				V.2	
		V.1	9-	16	V.1	
		V.2			V.2	
			10-	20	V.1	
Total	6	6	11	10	10	13
% versiones completas			29,72			35,89

De las once versiones completas de segundo grado solamente cuatro hacen constar la acción del puma de palpar debajo de él y confundir la panza del conejo con el dedo, en tanto que esta información aparece en seis de las trece versiones completas de tercer grado. Estos datos permiten plantear que no existen diferencias significativas en lo que se re-

fiere a la presentación de mayor cantidad de información pertinente por parte de los niños de tercer grado.

El Cuadro Nº 6 (Segundo grado) que se incluirá a continuación ordena los datos claves que permitirán discutir los aspectos fundamentales del trabajo realizado por los niños en relación con el objetivo de este artículo. Se han marcado con un asterisco las versiones en las que, entre las palabras pronunciadas por el conejo y la reacción del puma, se incluye la secuencia en la que el puma realiza la acción de tocar la *panza* / el *dedo*. A los fines de una lectura más clara del cuadro se han suprimido los números que sirven para la designación de los alumnos y se ha incluido el número general de orden (Ver Cuadro Nº 5) antes de la indicación de la versión. La sigla Vb.1 indica Verbo/s utilizados para describir la acción del conejo, y Ev.1 indica, en los casos en que así ocurre, si existe una evaluación formulada lingüísticamente, por parte del narrador acerca de esa acción; Vb2 y Ev. 2 cumplen las mismas funciones, pero en relación con la/s acción/es del puma. La evaluación aparece en muchos casos como parte de la frase verbal a partir del gerundio; en otros, como forma adverbial regida por el verbo en términos del GARS<sup>3</sup> o como circunstante en la gramática estructural de Tesnière; en otros casos se plantea en la simple elección léxica del verbo dicendi, p. ej., *gritar* como marcado, frente a *decir* como neutro (Mahler; 1995).

Cabe aclarar que en el Cuadro aparecen las formas verbales sucesivas que el niño ha empleado para denominar las acciones relacionadas con cada uno de los personajes, una debajo de la otra, ya que se trata de opciones de un mismo paradigma categorial que el niño abre en cada caso y hace suceder en el eje sintagmático; del mismo modo se ha procedido en el caso de las *evaluaciones*, pero atendiendo a un criterio funcional (función evaluativa del elemento) aunque no coincida con una misma categoría gramatical. La grilla propone aquí una versión más clara de lo que ya había sido planteado acerca de que la reformulación incluye en muchos casos la *enumeración* de verbos cuyo efecto *acumulativo* tiende a crear las condiciones para cerrar el relato, al producir la ruptura de la situación de tensión creada por el conflicto. También se han hecho constar los elementos inconclusos como en 6.V.1 en el Cuadro Nº 6 y 2.V.1 en el Cuadro Nº 7. Esta forma de transcripción retoma los principios que propone el GARS y que han sido adoptados en trabajos anteriores (Desinano, Bardone, Grodek; 1996).

3. Groupe Aixois du Recherches en Syntaxe.

Cuadro 6  
Versiones completas de (RC) de Segundo Grado

Nº	V	Vb.1	Ev.1	Vb.2	Ev.2
1	1	dijo	—	se fue	a los saltos
	2	dijo	—	se asustó empezó a saltar	
2	1	dijo(*)	—	se asustó se fue	corriendo
	2	dijo(*)	—	se asustó se asustó se fue	corriendo
3	1	gritó	—	se fue	corriendo
	2	gritó	—	salió	corriendo
4	2	gritó	—	se asustó	
				salió	corriendo corriendo
5	1	gritó	que los pájaros salieron volando	salió	corriendo como un relámpago
	2	gritó gritó	que los pájaros salieron volando	salió	como relámpago
6	1	gritó (*) volvió a decir volvió a gritar gritó	de nuevo	salió desapareció desapareció	a los saltitos como un como un rayo
	2	gritó dijo volvió a decir	con voz de enojado	desapareció	como un rayo desapareciendo



<i>desapareció</i>	<i>entre el pasto</i>		<i>como un rayo</i>
	<b>a</b>		<b>b</b>
	<i>como un rayo</i>	<i>desapareciendo</i>	<i>entre el pasto</i>
	<b>b</b>		<b>a</b>

La autocorrección presenta también características muy interesantes que pueden interpretarse por lo menos de dos maneras. Por una parte, la cercanía que se produce entre *desaparecer* y *como un rayo* en la primera versión no crea conflictos al narrador, que propone dos verbos acompañados, cada uno, por circunstantes distintos en el mismo lugar sintagmático ofreciendo dos posibilidades paradigmáticas –y, por lo tanto, descriptivas– diferentes. En cambio, en la segunda versión, la eliminación de uno de los verbos hace que *desaparecer* rija dos circunstantes. Este hecho crea una distancia entre *desaparecer* y la comparación, lo que no termina de conformar al narrador, que trata de restituir un orden que se resiente ante la ausencia del verbo *salir*, produciéndose dos posibilidades de lectura que por distintas razones implican un fallo o una falta de concierto en el eje del sintagma:

- a) el leopardo *desapareció* ....como un rayo *desapareciendo* entre el pasto
- b) el leopardo *desapareció* .....como *un rayo desapareciendo* entre el pasto

en donde a) admite la lectura *el leopardo desapareció desapareciendo como un rayo*, que presenta dos formas del mismo verbo que no pueden actuar en la contigüidad sintagmática porque sus valores, en términos saussureanos, son coincidentes, es decir que no plantean la diferencia léxica, aunque sí categorial, necesaria para hacer consistente el texto. En el caso de b) la lectura admisible sería la relación entre rayo y desapareciendo –*el leopardo desapareció como un rayo que desaparece*–, pero esta lectura crea igualmente un efecto singular de comparación inacabada, o no completamente construida, frente a la posible versión más elaborada: *el leopardo desapareció como desaparece un rayo*. Más allá de este análisis, estas dos versiones analizadas permiten advertir con claridad la importancia del mantenimiento exclusivo de la *evaluación* como recurso de cierre conducente al desenlace. En otro sentido, el análisis

también hace posible apreciar el procedimiento de reformulación, tan cercano a la paráfrasis, según se ve en Parrett (1987), que en este caso el niño utiliza como recurso constructivo.

Presentaré ahora el cuadro correspondiente a las versiones completas realizadas por los niños de tercer grado:

Cuadro 7  
Versiones completas (RC) de Tercer Grado

Nº	V	Vb.1	Ev.1	Vb.2	Ev.2
1	1	dijo	-	salió se levantó salió	como el saltando como un rayo por el pasto como un rayo
2	1	empezó a gritar	-	se asustó se fue se fue a esconder como un se fue a esconderse	
	2	empezó a gritar (*)	-		(entonces ) asustado
3	2	gritó	-	se fue a esconder se levantó se fue	
4	2	dijo (*)	-	hizo salió	corriendo como un relámpago
5	2	dijo espantó salió gritó	-  de nuevo	se asustó (y) salió (y) se fue	
6	2	dijo (*)	-	se fue	

7	2	gritó(*) gritó gritó gritó		se asustó (y) se fue	
8	1	gritó (que)	los pajaritos se cayeron	se fue	
	2	gritó (entonces)	se cayeron se callaron los pajaritos	salió	asustado
9	1	gritó(*)	con la voz más fuerte que tienen todos los conejos	se (y) se se fue	corriendo
	2	gritó	con la voz más fuerte que tiene un conejo	salió se asustó salió	corriendo
10	1	dijo	con una voz gruesa	se asustó (y) se fue	

En este caso sólo en tres versiones aparece *dijo* sin evaluación o como única opción paradigmática incluida en el sintagma. En el caso 5 V.2 se observa cómo el niño realiza un trabajo de búsqueda entre distintas posibilidades y solamente cuando halla *gritar* como remplazo de *decir* da continuidad a la narración. En 10 V.1 *decir* está acompañado de una evaluación –*con voz gruesa*– que suple el valor léxico de *gritar*; en el caso de 7 V.2 la reiteración de *gritar* por cuatro veces consecutivas otorga un valor enfático importante con un recurso muy primitivo como lo es la simple repetición en asíndeton. Resultan todavía más interesantes las formas de selección paradigmática referidas a las acciones del puma: cinco niños sobre el total recuperan el *informante hueco del árbol* al incluir el verbo *salir*; seis de ellos proponen una evaluación directa o indirecta de las acciones del tigre al utilizar el verbo *asustarse* o bien el predicativo *asustado* en correlato con la acción de gritar que realiza el conejo y solamente un niño utiliza las acciones de *decir* e *irse*, correspondientes respectivamente al conejo y al puma, sin hacer evaluaciones. Las evaluaciones rea-

lizadas en relación con el conejo resultan muy interesantes en 8 V.2, donde se produce una reformulación sobre la marcha frente a un posible lapsus que haría un tanto incongruente la situación:

*se cayeron*  
*se callaron los pajaritos*

La comparación entre las dos versiones resulta también muy rica desde el punto de vista de la construcción: en V1 se incluye nada más que *cayeron* con el sujeto antepuesto en el orden que podemos considerar normal (S-V), en tanto que en V2 se produce la autocorrección que señalamos más arriba, se desplaza el verbo a posición inicial y se pospone el sujeto logrando también un efecto estilístico.

En el caso de las dos versiones de 9 se advierte también, entre una y otra, un cambio importante:

*con la voz más fuerte que tienen los conejos*  
*con la voz más fuerte que tiene un conejo*

en donde el pasaje de plural a singular y sobre todo el cambio de tipo de artículo permite enfatizar el valor descriptivo del recurso comparativo, además de recuperar mejor el sentido de la forma empleada en el texto fuente "*con la voz más gruesa que puede tener un conejo*".

Tanto en los casos de 2 V.2 como de 8 V.2 he incluido el elemento conector *entonces* en la grilla, pero por distintos motivos en cada uno. En el primer caso, entre el conector y la forma verbal se introduce la *evaluación* de la acción, con lo que se logra un efecto estilístico dado por la aclaración introducida como elemento parentético. El *paréntesis* es un tipo de configuración discursiva que se presenta como inciso y que propone una aclaración tanto en relación con un elemento puntual del texto como sobre sintagmas de extensión variable. Las primeras apariciones de *paréntesis* en las producciones orales infantiles no cumplen esa función y son más bien elementos marginales que dispersan u obstaculizan el sentido del texto que se está elaborando; se trata de verdaderas islas que se instalan en el hilo sintagmático como alusiones improcedentes al contexto, por ejemplo, y que muchas veces intentan inducir al interlocutor, dentro del diálogo, a realizar un cambio temático. La inclusión de *paréntesis* como incisos aclaratorios aparece como recurso importante en los

textos monológicos –y dentro de estos, en los de la oralidad segunda, la que se relaciona directamente con la modalidad escrita del lenguaje verbal– y en los de la escritura. Es por esto que debe destacarse el uso pertinente del paréntesis en el caso de 2 V.2 para la construcción del discurso narrativo ya que resulta muy importante como indicador de dominio de un recurso técnico importante.

En el segundo caso, 8 V.2, *entonces* es utilizado para marcar la relación causa–consecuencia que se establece entre el grito del conejo y el callarse (o el caerse) de los pajaritos: también este hecho revela un logro importante en la medida en que se plantea una función específica para un conector que habitualmente sirve como una simple apoyatura de continuidad. También he mantenido en la grilla la aparición del nexos entre los verbos enumerados respecto del puma, considerando que cumplen una función enfática dentro de tales enumeraciones. Entre ellas podría considerarse como modelo más evidente el polisíndeton de 5 V.2: *se asustó y salió y se fue*, que propone además un orden ejemplar en lo que se refiere a dar continuidad a toda la información que el relato ha ido aportando.

Antes de pasar a las conclusiones generales, voy a detenerme a examinar las dos versiones completas correspondientes al niño cuya producción aparece en el Cuadro anterior con el número 9. Me parece importante hacerlo ya que es el único niño que retoma entre los de tercer grado la idea de que el *árbol* tiene un *hueco* que sigue hasta su parte superior, no lo compara con una *chimenea*, pero utiliza la relación posteriormente como *informante* para explicar las acciones finales que he estado focalizando, aunque lo hace con una perspectiva distinta de la del cuento original, por lo que se trata de una reformulación.

9.V 1

<i>un conejo</i>	<i>encontró</i>	<i>un árbol</i>
		<i>/que tenía abajo un agujero</i>
<i>y</i>	<i>se metió</i>	
<i>y</i>	<i>buscaba</i>	<i>dónde terminaba</i>
<i>entonces</i>	<i>encontró</i>	<i>el agujero de arriba</i>
<i>y</i>	<i>se puso a dormir la siesta</i>	
<i>y</i>	<i>vino</i>	
<i>un puma</i>		

*y se le*  
*sentó en el agujero*  
*y no*  
*pudo respirar*  
*se fue arriba*  
*y gritó con la voz más fuerte*  
*/que tienen todos los conejos*  
*quién se sentó sobre mi dedo*  
*y el puma palpeando abajo*  
*y encontró la pancita del conejo*  
*y dijo cómo será la mano si este es el pie*  
*y se*  
*y se*  
*se fue corriendo entre medio de los arbustos*  
*abí terminaba(?)*  
*el conejo se metió adentro*  
*y siguió durmiendo la siesta*

9.V 2

*un conejo encontró un árbol que tenía abajo un agujero*  
*y siguió buscando el final del tronco*  
*y encontró el agujero del final*  
*y se metió por ahí*  
*y se puso a dormir una siestita*  
*vino*  
*un puma se sentó ahí*  
*entonces el conejo se asus*  
*se enojó*  
*se fue arriba en el tronco*  
*y gritó con la voz más fuerte*  
*que tiene un conejo*  
*quién se sentó sobre mi dedo*  
*y el puma palpeando con la mano abajo*  
*encontró la pancita del conejo*  
*y dijo cómo será el pie si este es el dedo*  
*entonces salió*

		<i>se asustó</i>	
<i>y</i>		<i>salió corriendo</i>	<i>por los arbustos</i>
<i>y</i>	<i>el conejo</i>	<i>se metió</i>	<i>abajo</i>
		<i>siguió durmiendo</i>	<i>una siestita con cuentos de</i>
			<i>conejos</i>
<i>y eh</i>			<i>a veces como zanahoria</i>

La transcripción completa tiene como objetivo mostrar, en primer lugar, cómo el niño ha retomado la idea general dada en el texto fuente, pero la información es utilizada de manera totalmente distinta haciendo una recreación de la situación sobre la base de un enfoque diferente del espacio descripto. Son interesantes también otros logros que se advierten en el pasaje de la primera a la segunda versión. Respecto de esta segunda versión ya se había mencionado el caso del elemento comparativo acerca de la voz del conejo, pero además se encuentra una resolución más completa del final del cuento con una coda que retoma por aproximación la del cuento original. Es importante señalar que la duda que toma forma con el paréntesis *ahí terminaba (?)*, con función reguladora, marca una ruptura en el discurso narrativo monológico y tiende a abrir un intercambio dialógico al plantearse como consulta en la primera versión que se suprime en la segunda. Esta segunda versión se completa, además, con una coda con lo que también en este caso advertimos una modificación importante en relación con el propio discurso, presentada siempre como transformación del texto fuente. También importa citar la corrección realizada respecto de lo dicho por el puma en la primera versión, logrando en la segunda una fórmula mucho más pertinente para el sentido general del relato. Es también importante el cambio –presente en las dos versiones, pero mucho más evidente en la segunda– respecto de la actitud del conejo que, como protagonista de los relatos del niño, no está temeroso, sino que en un caso no puede respirar, y en el otro, gracias a una oportuna autocorrección, “*se asus ... se enojó*”, que cambia totalmente el enfoque de la selección paradigmática, actúa a partir de su enojo por la interrupción de su siesta.

### 3. Conclusiones

El punto de partida de este análisis fue la observación acerca de la supresión del *informante* relacionado con la comparación *agujero/chimenea* prácticamente en todas las versiones recogidas en el corpus. Las excepciones registradas son dos versiones de niños de segundo grado en que aparece la comparación “*como una chimenea*”, retomada del texto fuente; y una versión de un niño de tercero que no incluye la comparación sino que describe el agujero como siguiendo hasta el extremo superior del árbol, que es el lugar, nuevamente explicitado, desde el cual el narrador dice que grita el conejo en la parte final del cuento.

En las dos primeras versiones mencionadas el niño hace suyas las palabras del texto ajeno, pero no existe necesariamente por su parte un proceso de elaboración que le permita advertir la funcionalidad de ese fragmento del sintagma en relación con la totalidad del texto en el que se encontraba incluido. En ambas versiones se advierte que el fragmento retomado queda pendiente como una información o rasgo descriptivo puntual que no adquiere funcionalidad para el resto de la narración.

El caso del niño de tercer grado –sujeto Nº 9–, en relación con el mismo *informante*, tiene una dimensión totalmente distinta: se produce una recuperación del rasgo descriptivo, pero empleando otros recursos lingüísticos, y ese rasgo descriptivo adquiere otra funcionalidad dentro de la estructura discursiva. En este caso queda claro un cierto dominio por parte del niño en relación con el texto que está produciendo. Además, introduce otras modificaciones entre las dos versiones, en una búsqueda que evidencia la presencia de un sujeto que hace suya la propuesta del texto fuente, transformándolo en texto propio.

En forma general debe señalarse que en ninguna de las renarraciones de los niños de segundo grado se producen cambios significativos entre la primera y la segunda versión, es decir que los niños no son capaces de volver sobre su propio texto y producir modificaciones que lo tornen más pertinente –no en relación con el texto fuente, sino en el orden del propio discurso producido–; por lo tanto, no aplican el procedimiento de reformulación a sus producciones. Es así como los efectos lingüísticos no logrados se mantienen como huella clara de su incapacidad puntual: el niño ha sido *tomado* –en el sentido en el que Lacan habla del *sujeto tomado* por el lenguaje– por el texto fuente, pero no ha sido capaz de hacerlo suyo.

En cambio, la capacidad de búsqueda y reformulación se manifiesta claramente en todos los niños de tercer grado, muchos de los cuales incluyen en su texto abundantes muestras del empleo de este procedimiento, que deja expuesto el proceso de elaboración del monólogo en la oralidad. Sus renarraciones, por lo tanto, están mejor logradas, pero es importante señalar que, al decir esto, no estoy aludiendo a una recuperación del texto fuente, sino justamente a la reformulación del mismo en la medida en que los niños producen un texto propio basado en, pero no construido como, el texto fuente. La transformación implica un momento importante en el proceso de dominio del lenguaje en el campo de la adquisición, mucho más si esa transformación se propone sobre la base de reelaboraciones sucesivas que traducen una búsqueda organizativa de orden interno, en relación directa con el texto que se está produciendo.

Los elementos que permiten sustentar los argumentos expuestos más arriba en relación con este corpus en particular se basan especialmente en los medios a través de los cuales los niños estructuran sus versiones, modificando a veces sustancialmente los recursos empleados en el texto fuente. La recuperación se da especialmente en los casos de la combinatoria *árbol-agujero* ya que aparece en casi todas las versiones completas recogidas en el corpus. La recuperación de *gritar* en vez de *decir* resulta también fundamental para establecer la relación causa-consecuencia necesaria para dar un cierre adecuado al texto narrativo. Debe señalarse que estas recuperaciones lo son especialmente en el sentido de retomar información necesaria para la construcción del texto, pero no implican retomar la organización sintagmática, sino solamente algunos elementos léxicos fundamentales.

En cambio, otra serie de elementos que aparecen en las versiones infantiles se constituyen en transformaciones. Así ocurre con las *evaluaciones* producidas a partir de *enumeraciones*, especialmente de verbos y frases verbales con gerundio y el empleo de algunas formas adverbiales. Estas evaluaciones se presentan como construcciones polisindéticas o asindéticas, marcando distintas posibilidades dentro de una misma categoría paradigmática en el sintagma, proponiendo casi siempre varias formas léxicas de completamiento de manera sucesiva —este es el mecanismo que permite el surgimiento de la enumeración—, y produciendo un efecto estilístico de saturación por acumulación. Este efecto acumulativo es funcionalmente una evaluación pertinente en la constitución del discurso narrativo, que transforma las posibilidades presentadas en el texto fuen-

te, logrando los mismos resultados en lo que se refiere a la organización discursiva, pero a través de otros medios. El énfasis impuesto a la acción del conejo por la elección léxica –*gritar*– basta en algunos casos para desatar la huida del puma, pero esta se evalúa en forma mucho más variada, proponiendo otras fórmulas comparativas o por la acumulación de las formas verbales.

La característica sobresaliente que surge del análisis de estas renarraciones es la de suprimir los elementos descriptivos en general, especialmente los adjudicados a los personajes. Al mismo tiempo, el texto se apoya en la elección de formas verbales cada vez más precisas desde el punto de vista semántico y evaluadas a partir de otros recursos para dar mejor cuenta de las acciones. De este modo logran sostener mejor la estructura narrativa y darle un cierre adecuado.

En términos de procedimientos empleados en el proceso de dominio del discurso narrativo, especialmente en lo que se refiere a la organización textual, el análisis realizado permite afirmar que los sujetos mejoran sus producciones en correlación directa con su capacidad de revisión y reelaboración de su propio texto, sin que el texto fuente sea un instrumento decisivo para tales actividades. La tendencia hacia mejores logros en la segunda versión –lo que indicaría la posibilidad de volver sobre el propio texto para reformularlo– comienza a tener incidencia como técnica constructiva entre los alumnos de tercer grado.

La revisión y la reformulación se aplican específicamente, a partir de lo que se advierte en el análisis contrastivo de las versiones 1 y 2 y de las de segundo y tercer grado, en relación directa con las acciones claves del relato que podríamos denominar como los núcleos *gritar-huir*, como desencadenantes del desenlace. El empleo más frecuente de los procedimientos citados permite realizar a los niños de tercer grado transformaciones más productivas del texto fuente en lo que se refiere a organización discursiva. En otros términos puede decirse que los logros en las renarraciones de tercer grado pasan por los aspectos cualitativos de la organización de los textos, apoyados en el procedimiento de reformulación.

Las siguientes observaciones no se han tomado especialmente en cuenta en el desarrollo de este trabajo, pero resultan interesantes en relación con el dominio del proceso de construcción de textos narrativos, por lo que valdría la pena corroborarlas:

- el número de relatos no logrados (RNL) disminuye en un 50% entre segundo y tercer grado.
- los relatos parcialmente completos (RPC) se incrementan entre un 50% y un 75% entre segundo y tercer grado.
- el número de relatos completos (RC) prácticamente no aumenta entre segundo y tercer grado. Esto permitiría plantear la hipótesis de que entre segundo y tercer grado se daría un cambio favorable en relación con el uso del procedimiento de reformulación, pero no un aumento significativo de la cantidad de sujetos capaces de alcanzar el cierre de la estructura narrativa.

Estos puntos parecen dignos de ser investigados a través de una muestra más amplia y con más detalle, porque resultan plenamente coherentes entre sí. Por otra parte, resultan acordes con las características de las actividades constructivo-textuales realizadas por los niños cuyas rena-rraciones he analizado a lo largo de este trabajo, que resultan relatos pertinentes en la medida en que se ha empleado adecuadamente en ellos el procedimiento concreto de reformulación.

## Bibliografía

- Bamberg, M.G.W. (1987). *The Acquisition of Narratives. Learning to Use Language*. Berlín-N.York-Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Barthes, R (1970). *Análisis estructural del relato*. Bs. As.:Tiempo Contemporáneo.
- Blanche-Benveniste C. y C. Jeanjean (1986). *Le français parlé. Transcription et édition*. París: Institut National de la Langue Française.
- Desinano, N.; L. Bardone y A. Grodek (1996). *Estudios sobre interacción dialógica*. Rosario: Homo Sapiens.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in Black English vernacular*. Oxford: Blackwell.
- Lamiquiz, V. (1985). *El contenido lingüístico. Del sistema al discurso*. Madrid: Ariel.
- Lemos, C.T.G. de (1992). Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*, VOL. I; Nº1.
- 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.
- Parret, H. (1987). *Prolegomènes à la théorie de l'énonciation*. Berna: Peter Lang.
- Pereira de Castro, M.F. (1992). *Aprendendo a argumentar: um momento da aquisição de linguagem*. Campinas: Ed. de UNICAMP.
- Perroni, M.C. (1992). *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martin Fontes.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Trigo Cutiño, J. (1992). *El habla de los niños de Sevilla*. Sevilla: Alfar.

### *Apéndice*

Laura Devetach: *¿Quién se acostó sobre mi dedo?*

Buenos Aires: Colihue, s/f.

La siesta zumbaba y el campo era todo de sol. Las langostas hacían tic, tic y las flores del aromo se balanceaban en el aire con un tonito de arrorró.

El conejo andaba por el campo con los ojos entornados, sintiendo que el sueño de la siesta se le enroscaba en la cabeza como si fuera una capucha.

Medio dormido, llegó hasta la sombra de un árbol que tenía un agujero en la base.

¡Esto es para mí! -dijo mirando casi con la nariz para no abrir más los ojos-. Podré dormir una siestiiiita.

Exploró un poco el agujero para ver dónde terminaba y vio que subía, subía, subía a lo alto del árbol como una chimenea. Y por la otra punta, se veía el cielo.

Y como esto le gustó mucho, se tumbó para dormir ahí nomás, medio adentro, medio afuera, y se puso a soñar sueños de conejos, que son suaves, saltarines y, a veces, de color zanahoria.

Y las chicharras hacían ronrón.

Y las abejas hacían ronrón.

Y el conejo hacía ronrón.

Y el campo entero ronroneaba como un gato al sol.

Desde cerquita nomás, llegó el compadre puma con los ojos entornados y la cola medio dormida. Cuando vio la fresca sombra del árbol bostezó y se desperezó muy contento diciendo:

Juuuum, jeeeem, jeeeem, prrr, prrr.

Se rascó un poquito la panza y cayó dormido, con tanta puntería, que fue a tapar el hueco donde estaba el conejo.

Y las chicharras hacían ronrón.

Y las abejas hacían ronrón.

Pero el conejo, no. Porque eso de estar en el hueco de un árbol tapado por un puma, no le hacía gracia.

Medio ahogado y con pelos de puma en el hocico, el conejo pensaba cómo salir de allí.

No se animaba a mover ni los ojos, ni la cola, ni la patita. Y ya estaba quieto pensando en cómo sería convertirse en un conejo quieto quieto

para toda la vida, cuando ¡plup! salió la idea.

Estiró el hocico y con la voz más gruesa que puede tener un conejo gritó, mirando hacia arriba por el hueco del árbol:

¡ Quién se sentó sobre mi dedoooo!

El grito salió por la parte de arriba del árbol, espantó a los pájaros y rompió toda la siesta. El puma paró la oreja muy preocupado, creyendo quién sabe qué.

¡ Quiéeeen! -volvió a gritar el conejo.

Haciéndose el disimulado, el puma empezó a palpar debajo suyo hasta que encontró la panza del conejo, redondita y caliente y dijo:

¡Pa-pasto seco...! ¡Si esto es un dedo, cómo será la mano!

Y haciéndose el que no pasaba nada, salió a los saltitos hasta que desapareció como un relámpago entre los pastos.

El conejo tomó un poco de aire, hizo callar el tamborcito de su corazón y se volvió a tumbar en el hueco del árbol para soñar sueños de conejos, que son suaves, saltarines y, a veces, de color zanahoria.