

LA NARRACIÓN ENMARCADA: PROBLEMAS Y ESTRATEGIAS DE REFORMULACIÓN GLOBAL EN TEXTOS INFANTILES¹

PAULA MAHLER

Universidad de Buenos Aires

Este trabajo se propone indagar las estrategias cognitivas que se ponen en juego en la resolución de problemas de reformulación en textos narrativos infantiles. La naturaleza del instrumento de elicitación utilizado permitió predecir tres problemas centrales en esta tarea reformulativa: el paso de un tipo de texto a otro (de un diálogo a una narración), la inserción de un tiempo pasado anterior al pasado enunciativo narrativo y el uso del discurso referido. La tarea fue realizada por niños de 5, 7, 9 y 11 años. El análisis permitió encontrar cuatro tipos diferentes de producciones textuales que se corresponden con cuatro estrategias diferentes de textualización. Además, se verificó que aun cuando sujetos de diferentes edades puedan adoptar la misma estrategia de reformulación global, se encuentran diferencias importantes en el nivel de la cohesión de los textos.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo analizo textos producidos por niños de diferentes edades con el objetivo de dilucidar las estrategias de producción textual implicadas. La tarea de producción textual consiste en la formulación de una narración a partir de un texto predominantemente dialógico que posee una secuencia narrativa como estructura integrada.

La investigación que presento² se inscribe en la tradición de los estudios sobre desarrollo discursivo de los niños, es decir, de las investigaciones sobre adquisición del lenguaje que no solo toman en cuenta el desarrollo de la competencia lingüística, sino también el de la competencia comunicativo-textual. Esta línea teórica

Para correspondencia y solicitudes de separatas, dirigirse a: Paula Mahler. Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires. 25 de Mayo 217 1º, 1002 Buenos Aires, Argentina.

¹ Parte de los resultados que se presentan aquí fueron informados en las 2as. Jornadas "El lenguaje y sus alteraciones" organizadas por el Departamento de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Medicina y el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires en mayo de 1999.

² Esta investigación está financiada por una Beca de Perfeccionamiento de la Universidad de Buenos Aires (G 1748).

(Hickmann 1995, Hickmann, Liang y Hendriks 1988, Karmiloff-Smith 1985, Karmiloff-Smith 1992) considera que los niños utilizan los recursos lingüísticos de que disponen en la producción de textos de acuerdo con el nivel de desarrollo de su competencia textual y que ésta se relaciona con su desarrollo cognitivo. Por ejemplo, un problema clásico estudiado por estos trabajos es el del mantenimiento de la referencia intratextual: los estudios más relevantes demuestran que el uso de los pronombres con valor anafórico dentro de un texto no está vinculado solamente al conocimiento del sistema pronominal en una lengua determinada sino a la capacidad para mantener el sistema de referencias interno de un texto, es decir, a las posibilidades de establecer vínculos cohesivos locales o globales (Bamberg 1987, Hickmann 1995, Karmiloff-Smith 1985).

El tipo de operación involucrada en el estudio que presento aquí es el de reformulación de un texto a otro. Algunas nociones de la lingüística del texto son pertinentes para el análisis. En primer término, la noción de *reformulación global* (Agricola 1979, Ciapuscio 1993), que plantea que cuando se produce el proceso de pasaje de un texto₁ a un texto₂, los locutores deben resolver problemas de varios tipos que van desde las reglas y estrategias globales que intervienen en la producción del texto hasta la resolución de problemas de formulación aislados. En segundo término, la noción de *secuencia textual*, es decir, la idea propuesta por Adam (1992) de que, en realidad, los hablantes conocemos un número limitado de secuencias textuales canónicas (narrativa, dialógica, argumentativa, descriptiva y explicativa) que combinamos en los textos de acuerdo con las características de la situación comunicativa y los propósitos que presiden la construcción del texto.

La idea de secuencia apunta a postular que los textos, en realidad, no son básicamente puros sino heterogéneos y que es posible afirmar que un texto tiene una secuencia dominante y una o más secuencias integradas. En el caso de la presente investigación, estamos ante una secuencia dialógica dominante dentro de la que se integra una secuencia narrativa. Esta integración implica una diferencia de temporalidades, dado que la secuencia dialógica se produce en un presente enunciativo en tanto que la secuencia narrativa es pasada respecto de ese presente. De manera que los sujetos que producen la reformulación deberán atender a estas dos propiedades del texto fuente: su heterogeneidad en el nivel de la estructura textual y en el nivel temporal.

Desde un punto de vista psicolingüístico, se asume que los sujetos deben construir una representación del texto₁ para poder producir un texto₂. Según Fayol (1987), el problema central de orden psicolingüístico en la producción textual reside en la elaboración de una sucesión de microproposiciones que constituirán el texto después de que se hayan efectuado una serie de transformaciones que tienen como resultado que el relato no sea una simple yuxtaposición de enunciados. Este pasaje de una organización cognitivo-semántica no secuencial a otra lineal constituye el proceso de *textualización*. Para el autor, el esquema narrativo constituiría una etapa intermedia entre ambas organizaciones. A mi entender, en el esquema narrativo intermedio se incluyen la esquematización de la clase de texto (Heinemann y Viehweger 1991) y la temporalidad del texto.

Finalmente, postulo, por una parte, que existe una interacción entre el tipo de tarea de elicitación que se presenta a los sujetos y las competencias lingüístico-textuales que poseen y, por otra, que esta interacción tiene incidencia en la textualización. A modo de ejemplo, se ha observado que cuando la tarea de elicitación de narrativa se realiza a partir de un estímulo icónico, el uso del sistema referencial en un texto no es el mismo si el estímulo está presente o ausente dado que, entre otros aspectos, difiere el conocimiento compartido entre entrevistador y entrevistado y, por ende, la presuposición compartida acerca de los referentes entre entrevistador y entrevistado.

En resumen, el presente trabajo tiene como objetivo analizar algunos aspectos lingüísticos de la reformulación para indagar acerca de las operaciones cognitivas involucradas en el proceso de producción de los textos, centrándose, básicamente, en los problemas de temporalidad implicados en esta tarea específica de reformulación.

2. METODOLOGÍA

2.1. Población

Se entrevistó a 77 niños que cursaban los siguientes grados de escolaridad primaria: Preescolar (5 años), 2° grado (7 años), 4° grado (9 años) y 6° grado (11 años). Todos concurrían a escuelas pertenecientes al Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires, de población de clase media y media/baja. En la siguiente tabla se presenta la distribución de los sujetos según nivel de escolaridad.

Tabla 1
Distribución de los sujetos de la muestra por nivel de escolaridad

	n	%
P	22	28
2	23	30
4	16	21
6	16	21

2.2. Recolección de datos

Los niños vieron una película con diálogo entre dos personajes (uno masculino y otro femenino), la que, a causa de su corta duración (4 minutos), se proyectó dos veces. El entrevistador estuvo ausente en las proyecciones. Posteriormente, los niños produjeron un relato oral ante el pedido del entrevistador de que contaran la película puesto que él no la había visto. El grabador estaba oculto.

2.3. *Tratamiento de los datos*

Los textos fueron transcritos según la metodología de transcripción de textos orales del Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe (Blanche-Benveniste y Jeanjean 1986). En esta transcripción se atiende especialmente a la organización sintáctica de los textos, de manera que, por medio de una disposición en columnas, los elementos que cumplen la misma función sintáctica ocupan igual lugar en la transcripción. Este despliegue simultáneo de las propiedades sintagmáticas y paradigmáticas de los textos permite una visualización que facilita el análisis y la comprensión de los procesos de producción de los textos.

Los datos recogidos de acuerdo con las variables seleccionadas fueron ingresados en una base construida para tal efecto (Programa Epi6 1.0). El análisis estadístico se realizó con el programa Statistix 4.1. para Windows (Analytical Software).

3. CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO DE ELICITACIÓN

El instrumento de elicitación, cuya versión completa se presenta en el anexo, es una película en la que un personaje femenino y otro masculino se encuentran en un lugar que les resulta familiar y conversan sobre hechos que le sucedieron a la mujer, como consecuencia de los cuales, en lugar de concurrir a una cita, llega más temprano de lo esperado a su casa. El lenguaje utilizado por los personajes es el dialecto rioplatense y se trata de una situación de comunicación cotidiana.

Antes de que los personajes comiencen a hablar se visualiza la escena, de manera que los sujetos puedan tener elementos para establecer un marco de referencia para lo que se va a decir. El hecho de que la mujer use una llave propia para abrir la puerta implica que llega a un lugar que le pertenece (domicilio/oficina). Dado que el hombre está en el interior, se supone que es alguien de su entorno (familiar/laboral). En suma, se trata de un input al mismo tiempo visual y lingüístico. Como consecuencia, en el pasaje de un tipo de texto (un diálogo) a otro tipo de texto (una narración), ciertos elementos puramente visuales (como, por ejemplo, el lugar en el que se desarrolla la escena y las características de los personajes) tendrán que ser considerados para la estructuración narrativa, especialmente, para la producción de la categoría superestructural *marco de la narración* y, por lo tanto, deberán ser formulados lingüísticamente, es decir, reconvertidos de un sistema de representación a otro³.

A diferencia de otras situaciones de elicitación, como el recuento o la narración a partir de imágenes, en este caso los sujetos ven gente dialogando y oyen lo que dicen, de manera que el input no les provee la estructura narrativa, por lo que tendrán que organizar un relato cognitivo (esquema) como paso previo a la producción de textos narrativos.

³ En un trabajo anterior (Mahler 1999b), estudié la superestructura de las narraciones producidas y encontré diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos de las dos edades inferiores y de las dos edades superiores en cuanto a la formulación de una narración enmarcada.

Por otra parte, el diálogo tiene un tiempo₁ (t_1) en el que los dos personajes se encuentran, el tiempo de la enunciación, y un tiempo₂ (t_2) anterior al tiempo de la enunciación, formado por la secuencia narrativa en la que se da cuenta de las peripecias de uno de los personajes.

Sintéticamente, utilizar un input de este tipo implica la instanciación de las siguientes operaciones en la reformulación:

- cambio de tipo textual, es decir, el pasaje de un diálogo a una narración;
- esquematización de los diferentes niveles temporales en el texto; y
- decisiones estratégicas respecto del uso del discurso referido para la integración de la secuencia narrativa original.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los diferentes textos

La variable considerada en el estudio es el tipo de textualización, es decir, el modo de presentación de los textos (como narración, como diálogo, como descripción, etcétera). Se consideró un análisis global de los textos vinculado, sobre todo, a la cronología de la formulación. Este análisis permitió establecer cuatro tipos diferentes de textos:

- *Textos 1*: textos con dos secuencias narrativas, una principal y otra incrustada. La estructura sintáctico-discursiva que permite la incrustación es el discurso referido. Existe una diferenciación entre un tiempo₁ narrativo y un tiempo₂ (anterior al t_1), ambos pasados respecto del tiempo de la enunciación.
- *Textos 2*: textos con dos secuencias narrativas en el mismo nivel, conectadas lógicamente y temporalmente por un verbo. Los sujetos presentan, en primer término, la narración de las peripecias del personaje femenino (t_2) en tercera persona, desde la perspectiva de un narrador omnisciente, luego introducen al personaje que funciona como interlocutor por medio de verbos cuyo valor léxico permite “resumir” la acción lingüística que el personaje realiza (*contar, decir*) y continúan la narración en t_1 .
- *Textos 3*: textos narrativos simples en los que se presentan las acciones del personaje femenino en tercera persona sin que se las presente como discurso referido.
- *Textos 4*: textos en los que aparece lo efectivamente percibido por los sujetos, es decir, las acciones no lingüísticas de los personajes.

A continuación, presento el análisis de la frecuencia de cada texto de acuerdo con las edades.

Tabla 2

Distribución de los textos por nivel de escolaridad (%)

	1	2	3	4
P	22,22	11,11	16,66	50
2	42,85	14,28	42,85	0
4	57,14	21,42	21,42	0
6	57,14	35,71	7,14	0

En primer término, hay que señalar que los textos de tipo 4 solo aparecen en una proporción significativa en los sujetos más pequeños. Si se observa la columna de Textos 3, se verifica que la mayor proporción es producida por sujetos de segundo grado que, en su mayoría (85,70%), producen textos de este tipo o Textos 1 (los más adecuados de acuerdo con la tarea solicitada). En los sujetos mayores aumenta la tendencia a la producción de Textos 1, mientras que la distribución entre Textos 2 y Textos 3 cambia: los sujetos de sexto grado (11 años) prácticamente no producen Textos 3; los de cuarto grado, en cambio, se reparten por partes iguales entre Textos 2 y Textos 3. De manera que la mayoría de los sujetos mayores (92,85%) produce textos en los que aparecen las dos temporalidades.

Como se observará en el análisis que sigue, si bien la estructura general de los textos –relacionada con la cronología de la formulación– coincide, la resolución de problemas aislados de formulación y, sobre todo, la resolución de problemas de cohesión intratextual difiere de acuerdo con el nivel de escolaridad.

En el caso de los sujetos de preescolar (5 años), no puede afirmarse estrictamente que los textos sean narrativos, sino que se trata de la presentación de las acciones de los personajes realizada en el modo del *script*, pues si bien hay una sucesión de acciones que se desarrollan unas detrás de otras, ésta carece de la convencionalidad característica de los textos narrativos. En algunos casos, consisten solo en la descripción de la percepción de la relación entre los personajes, como en el siguiente ejemplo, en donde aparece la idea de una pelea.

Ejemplo 1 (5;2)⁴

te acordás de la peli
me la contás

que
no se
que se peleaba
y ahí
y ahí

bueno quién se peleaba
contame
ahá

un varón y una mujer

y por qué se peleaban

estaban peleando

⁴ Las edades se presentan en años y meses.

Las peripecias del personaje femenino no aparecen formuladas, ni siquiera las que más llamaron la atención a los sujetos de los otros grupos⁵.

En el ejemplo siguiente, se observa cómo el sujeto resume por medio de un sintagma:

Ejemplo 2 (5;7)

bueno, hoy todo me salió mal / no me hablés

De modo que en estos textos no hay causalidad narrativa: no se plantean razones para la llamada telefónica del final, ni para la eventual conversación entre personajes, ni para el enojo, ni para la pelea. Se presenta una traducción lingüística de lo visto en la pantalla. La intencionalidad de la producción textual estaría dada por el hecho de tener que cumplir con una tarea en el ámbito escolar.

En este nivel de escolaridad son muy pocos los sujetos que pueden hacer una reformulación global que integre todos los niveles del texto fuente. Por otra parte, inclusive los textos clasificados como Textos 1 presentan importantes problemas de cohesión, especialmente en cuanto a la introducción de referentes desconocidos y el mantenimiento interno de la referencia, como en el siguiente ejemplo, en el que no es posible saber quiénes son los interlocutores.

Ejemplo 3 (5;7)

	cuando entró	le dijo
	cuando entró caminando	le dijo que iba a llamar a alguien
y después	cuando entró le dijo	había
		me tomé un taxi y
		tomé el subte
		dos paradas
		nos atropellaron
		cuando salimos me caí
		me caí
		nos caímos todos y
		yo estaba toda sucia
mm	ahí nomás	
y qué pasó después		ella llamó

Finalmente, muchos de los textos producidos por los sujetos de este nivel de escolaridad se inician por medio del verbo “haber” o con un verbo de percepción en primera persona (“vi”), como si iniciaran la descripción de una imagen estática. En algunos casos, inclusive, aparece el verbo “decir” en tercera persona pero sin contenido proposicional, como la descripción de una acción más.

Los sujetos de segundo grado (7 años) producen Textos 1 o Textos 3, es decir que o bien insertan las peripecias del personaje femenino en una narración que funciona como marco mayor, por medio del discurso referido, o bien producen textos en

⁵ En general, en los otros grupos, los niños prestaron especial atención al hecho de que el personaje femenino se hubiese caído en la calle y que, como consecuencia, se hubiera ensuciado la ropa (Ver Anexo).

los que la narración consiste en estas peripecias. Los sujetos de esta edad prácticamente no presentan Textos 2.

Los niños de 7 años tienen un modo particular de presentar la narración en relación con la consideración de ciertos detalles que aparecen en el comienzo del input. Me refiero al hecho de que la mayoría de estos sujetos formula el estado anímico del personaje femenino o de ambos personajes, pero sin marcarlo como una consecuencia de los hechos pasados. En cambio, cuando los sujetos mayores plantean, por ejemplo, el enojo del personaje femenino, este estado funciona como desencadenante del *racconto*. Esta diferencia está acompañada por otra en la manera de introducir el relato: los sujetos mayores utilizan una fórmula de inicio (como "se trataba de", "era una película sobre", etcétera), mientras que los de 7 años utilizan verbos de movimiento para presentar al personaje principal o verbos de percepción en primera persona, como puede observarse en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 4

me acuerdo que entró la señora enojada (7;10)

viene la chica
viene enojada (7;8)

vi cuando llegó (7;8)

De manera que los nudos de estado, que en los sujetos mayores sirven como desencadenantes de las acciones del t_2 , no tienen funcionalidad narrativa en los sujetos de este grupo.

En el siguiente ejemplo, presento un relato coherente y cohesivo en el que solo aparecen las acciones narrativas (Texto 3).

Ejemplo 5 (7;10)

me acuerdo que	entró la señora enojada	
y que	había un señor	que estaba tomando mate
y que	entró enojada	porque había bajado del subte
		y había un montón de personas
		y se cayó
		y se ensució
y que después	igual	
y que después	llamaba por teléfono a	
	la amiga diciéndole	que iba a llegar un
		poco más tarde
y no me acuerdo nada		
más		

Este modo de presentación implica la desaparición de las razones para relatar las peripecias del personaje femenino. Éstas, por otra parte, se reducen en cuanto a la serie relatada y, en algunos casos, llegan a verdaderos resúmenes narrativos (una suerte de macroestructura semántica), como en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 6 (7;7)

era una mujer que fue
 iba a ir a una casa
 pero se cayó del subte y no pudo ir
 y la llamó
 y nada más.

Por otra parte, pareciera haber una saliencia en las acciones, dado que se formulan las relacionadas con los “accidentes en la vía pública” pero no con los “incidentes laborales”. Esta saliencia aparece tanto en los Textos 1 como en los Textos 3 correspondientes a esta edad y no se verifica en los sujetos de 9 y 11 años.

En los sujetos de 4º grado (9 años) se observa una mayor tendencia a la producción de Textos 1, una disminución de la proporción de Textos 3 y un aumento, respecto de los sujetos de 2º grado, de producción de Textos 2. Es decir que, de manera general, hay una mayor tendencia a la formulación de textos con distintos niveles de temporalidad.

Si recordamos la estructura de los Textos 2, veremos que en estos primero se formulan las peripecias del personaje femenino como si se las hubiera percibido y luego, por medio de un verbo, el narrador dice que se las está contando a alguien. El narrador, por lo tanto, necesita introducir un interlocutor. De manera que, en este nivel, se encuentran diferencias en los Textos 2 entre los sujetos mayores y los de 9 años en los recursos utilizados para la introducción de un referente aún desconocido. Como se sabe, el uso del artículo determinado implica la presuposición de referencia compartida (Coseriu 1955-56, Hickmann 1987, Hickmann et al. 1988, Mahler 1999a). En este uso se encuentran diferencias entre los niños del grado superior y los de cuarto grado, porque los primeros utilizan, en general, un término relacional (“el marido”), con lo cual producen un texto cohesivo al establecer una relación semántica válida aun cuando usen el artículo determinado, o bien, como en el siguiente ejemplo, introducen al segundo personaje por medio del artículo indeterminado:

Ejemplo 7 (11;10)

“entonces volvió a la casa muy enojada (...) y estaba un amigo de ella
 entonces agarró y le contó lo que pasó”

En 4º grado, en cambio, en general los sujetos utilizan artículo determinado en sintagmas como “el chico”, “el señor”, sin haber nombrado anteriormente al segundo personaje. Es decir, la estrategia narrativa coincide pero los textos difieren en este rasgo cohesivo.

Por otra parte, se encuentra otra diferencia en este nivel de la formulación, en los textos del mismo tipo. Así, algunos sujetos de 9 años que producen Textos 1 presentan un movimiento interesante que va del relato enmarcado por el discurso referido al relato que enmarca, es decir, que formula las acciones vividas por el personaje femenino en parte como discurso referido y en parte como narración propiamente dicha. El uso de las marcas referenciales en el siguiente ejemplo permite observar este movimiento:

Ejemplo 8 (9;10)

le dijo al señor que estaba en el subte

fue al subte salió y todos los señores que salían del subte estaban empujando y la señora se cayó al piso

La emisión subrayada no forma parte del discurso referido sino que es una acción narrativa anclada en el tiempo del discurso que refiere. De una manera general, en los textos de los sujetos de 9 años es posible observar un mayor grado de cohesión que en los textos de los sujetos de 7 años.

Los sujetos de 6º grado (11 años) producen mayoritariamente Textos 1 y Textos 2, es decir, siempre producen textos con dos temporalidades. Sin embargo, desde el punto de vista de la planificación global del texto, éstos son claramente diferentes: en los primeros, el discurso referido enmarca la narración de las acciones narrativas del personaje femenino; en los segundos, estas acciones se formulan desde el inicio y luego se las enmarca por medio de una pseudocorrección. A continuación, se presenta un ejemplo de Texto 2 en que el niño usa una estrategia iniciadora comentativa (Mahler 1995, Marro y Rosemberg 1991).

Ejemplo 9 (11/12)

“se trataba de una chica que le había pasado muchos problemas”

luego enumera los problemas en tercera persona y continúa

“le contó así cuando llegó al hombre”

y luego narra las acciones narrativas en el t_1 .

Si bien en este caso se plantean problemas de referencia porque *el hombre* no había sido nombrado previamente, por medio del verbo *contar* se enmarca el relato anterior sin utilizar el discurso referido, de modo que el relato se organiza según la temporalidad original de las acciones y no como una reformulación que atiende a la manera de presentación de las acciones narrativas en el input. Los verbos no funcionan en sentido estricto como verbos de decir sino que describen, a posteriori, la acción que el personaje lleva a cabo en el tiempo₁ del relato y, desde el punto de vista de la estructuración de la narración, funcionan como una acción de *composición textual* (Gülich y Kotschi 1995), por medio de la cual se produce una pseudocorrección.

Así, en el siguiente ejemplo, luego de presentar las peripecias del personaje femenino, este sujeto dice:

Ejemplo 10 (11/12)

“y después llegó a la casa enojada /le dijo que le salió todo mal/ le dijo por qué había llegado tarde/temprano a un chico”.

“*le dijo que le salió todo mal*” funciona como un sintagma que recupera la información anterior y sirve para incluir al segundo personaje manteniendo la

supuesta temporalidad original. Este ejemplo sirve para observar que no se trata, *strictu sensu*, de un problema de uso del discurso referido, dado que los sujetos usan discurso directo y discurso indirecto⁶, sino de una estrategia global de reformulación de un diálogo. En este caso, inclusive, el discurso referido es utilizado al comienzo de la narración:

se trataba de una chica que salía de la oficina	
y un señor la agarró	
y le dijo	que escriba cartas para mandar ese día

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como señalé en la introducción, el input presentado implicaba la resolución de ciertos problemas en la formulación de los textos. Estos problemas están relacionados, básicamente, con la conversión de un tipo de texto a otro y con la formulación de diferentes niveles temporales en el texto. Por otra parte, también señalé que consideraba que entre el input recibido y la formulación lingüística los sujetos formaban un esquema mental y que, para producir el texto más adecuado (es decir, el texto de tipo 1), los sujetos deberían incluir la doble temporalidad como dato del esquema.

De manera que las preguntas que intento responder en esta sección son las siguientes:

- ¿qué implica cada uno de estos textos desde un punto de vista cognitivo?;
- ¿qué operaciones llevan a cabo los sujetos para reformular el texto fuente desde puntos de vista tan diferentes?;
- ¿qué se pone en juego en la dialéctica entre texto fuente - esquema - puesta en texto?

Voy a formular las respuestas tomando como punto de partida tres ideas. En primer término, la noción de procesamiento estratégico del discurso (van Dijk y Kintsch 1983), según la cual la comprensión de éste implica la construcción en la memoria de una representación mental del discurso usando información externa e interna. En segundo término, la idea de que el análisis de una narración debe considerar la secuencia de hechos originales (sean reales o ficcionales), el relato cognitivo (es decir, la reconstrucción selectiva de la secuencia de hechos originales) y la materialización del plan de verbalización que realiza el locutor (lo que incluye tanto la manera en que el relato cognitivo se organiza lingüísticamente como el modo en que el oyente contribuye a estructurar la narración en tanto producto interactivo) (Gülich y Quasthoff 1985). En tercer término, la idea de Fayol (1987) de que la noción de *esquema narrativo*, operativa en el estudio de la comprensión, es insuficiente para dar cuenta de la producción de textos, puesto que en este caso constituye un paso intermedio previo a la textualización.

⁶ Incluso los de menor edad, como aparece en el ejemplo 5.

De modo que consideramos que los textos (1, 2, 3 y 4) que se obtuvieron en la muestra responden a distintas estrategias de producción relacionadas con las capacidades cognitivo-lingüísticas⁷ de los sujetos. Estas estrategias pueden caracterizarse de la siguiente manera:

- *Estrategia que incluye distintos niveles textuales (E1)*: los sujetos son capaces de presentar las dos temporalidades y los diferentes niveles textuales con el uso del discurso referido, recurso que permite incluir el tiempo narrativo₂ dentro del tiempo narrativo₁. La reconstrucción cognitiva de la secuencia original incluiría estas dos temporalidades y su relación de inclusión. Se trata de una estrategia narrativa global.
- *Estrategia composicional (E2)*: en la formación del esquema estarían representados ambos tiempos, pero, en la textualización, la falta de introducción de niveles produce un texto hendido, en el que un verbo funciona como la bisagra que articula las dos partes del texto⁸. La estructura es: tiempo₂ presentado como tiempo de la narración / verbo que articula / tiempo₁ presentado también como tiempo de la narración. Estos verbos, que funcionan como nexos entre los dos subtextos (Gülich y Quasthoff 1985), permiten dar cuenta del monitoreo cognitivo de los sujetos en la formulación del texto. Si bien no se trata de una autocorrección propiamente dicha (puesto que no hay un primer elemento visible que se corrija), esta intención es inferible por la necesidad de vincular causalmente las acciones del tiempo₂ con las del tiempo₁; la solución elegida es la conversión tardía de estos hechos narrativos en la descripción de una acción lingüística. El uso de este tipo de verbo es interpretable en términos de autocorrección en el nivel de la adopción de una perspectiva narrativa. El esquema intermedio incluiría las dos temporalidades pero no la relación de inclusión. La estrategia narrativa inicial se modifica a medida que se produce el texto.
- *Estrategia pseudoperceptiva (E3)*: se elimina la inserción del t₂ dentro del t₁. Las acciones narrativas se presentan como si hubiesen sido percibidas por el narrador en tercera persona. Por lo tanto, en la construcción del esquema semántico los sujetos borran las dos temporalidades y retienen solamente lo que en el input era ya discurso narrativo. Se vuelve relato lo que era originalmente relato con una simplificación en cuanto a la cantidad de personajes y al espacio-tiempo de la narración. Evidentemente, los sujetos realizan una selección en la representación del modelo que no tiene en cuenta todas las propiedades del input. La representación incluye un modelo de superestructura narrativa.
- *Estrategia perceptiva propiamente dicha (E4)*: los sujetos producen un texto solamente a partir de lo que efectivamente percibieron, es decir, las acciones (no lingüísticas) de los personajes en la película. En estos textos queda de manifiesto

⁷ Tomo el término de la descripción de las estrategias de "composición textual" que llevan a cabo los hablantes para resolver problemas comunicativos (Gülich y Kotschi 1987; Gülich y Kotschi 1995).

⁸ En la mayoría de los textos estos verbos están acompañados por un pronombre anafórico, marca textual de esta remisión hacia atrás en el texto ("Se lo contó al marido").

la imposibilidad de los sujetos de distanciarse de lo percibido visualmente. La representación que se realiza no es jerárquica y no incluye un modelo de superestructura narrativa.

Las estrategias 1 y 2 se diferencian claramente de las estrategias 3 y 4 por el hecho de que en las últimas se opera una selección de los elementos por representar en tanto que en las primeras se evidencia la intención de representar la mayor cantidad de elementos del input. Las estrategias 3 y 4 son estrategias de elisión y simplificación.

La estructura semántica del esquema intermedio que opera en los sujetos que ponen en práctica las estrategias 1 y 2 incluye dos temporalidades que, al desplegarse linealmente en la textualización, se plantean como incrustación (estrategia 1) o como sucesión (estrategia 2). En cambio, en la estructura semántica del esquema intermedio que opera en los sujetos que ponen en práctica las estrategias 3 y 4 desaparecen las dos temporalidades y, por lo tanto, se producen textos planos, sin anterioridad en el pasado. En el caso de la estrategia 4, se trata, directamente, de la traducción de un sistema de representación a otro. En este proceso de textualización, el niño no puede acceder a las partes componentes por separado y operar sobre ellas y, por lo tanto, formula solamente lo directamente percibido.

6. CONCLUSIONES

La tarea de producción de narraciones analizada, como toda tarea de reformulación, consiste en una resolución de problemas. Su dificultad cognitiva central reside en la doble temporalidad del input. El análisis de los datos permite observar que no todos los sujetos de esta muestra resuelven este problema de la misma manera sino que aplican, básicamente, dos estrategias diferentes: la eliminación de la doble temporalidad y el planteamiento de la doble temporalidad.

En el primer caso, se encuentran estrategias diferenciadas, una propiamente narrativa y otra, que aparece solo en los sujetos menores, que implica una traducción lingüística de lo percibido. Es evidente que los sujetos de esta edad tienen serias dificultades para resolver los tres problemas indicados en la Introducción: el paso de una clase textual a otra, la formulación de dos temporalidades y el uso del discurso referido para marcar niveles en el texto.

Los sujetos que producen textos de acuerdo con la estrategia pseudoperceptiva, en cambio, logran salvar el primer problema, puesto que pueden pasar de un diálogo a una narración, pero fracasan en los otros dos.

Los sujetos que adoptan una estrategia composicional, por su parte, logran salvar las primeras dos dificultades pero no pueden utilizar el discurso referido para enmarcar el relato incluido y marcar niveles en el texto.

Finalmente, los sujetos que producen textos a partir de estrategias que incluyen distintos niveles textuales logran resolver los tres problemas y producir textos adecuados. Por otra parte, el análisis permitió observar que, además del nivel de formulación global, las diferencias más marcadas desde el punto de vista evolutivo

se encuentran en el nivel de la resolución de problemas de cohesión textual. Aun cuando sujetos de diferentes edades produzcan textos a partir de la misma estrategia de textualización, éstos difieren en sus propiedades cohesivas.

REFERENCIAS

- ADAM, J. M. (1992). *Les textes: Types et prototypes*. París: Nathan.
- AGRICOLA, E. (1979). *Textstruktur, Textanalyse, Informationskern*. Leipzig: VEB.
- BAMBERG, M. (1987). *The acquisition of narrative. Learning to use language*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. y C. JEANJEAN. (1986). *Le Français parlé. Transcription & édition*. París: 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.
- FAYOL, M. (1987). Vers une psycholinguistique textuelle génétique. L'acquisition du récit. En G. Piéraud-Le Bonniec (Ed.), *Connaître et le dire*. Pp. 223-238. Bruselas: Pierre Mardaga.
- GÜLICH, E. y T. KOTSCHI. (1987). *Les actes de reformulation dans la consultation "La dame de Caluire"*. Ponencia presentada en el Simposio: L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: Une consultation. Universidad de Lyon.
- GÜLICH, E. y T. KOTSCHI. (1995). Discourse production in oral communication. En U. Quasthoff (Ed.), *Aspects of oral communication*. Pp. 31-66. Berlín: W. de Gruyter.
- GÜLICH, E. y U. QUASTHOFF. (1985). Narrative analysis. En T. van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis*. Pp. 169-197. Nueva York: Academic Press.
- HEINEMANN, W. y M. VIEHWEGER. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tubinga: Niemeyer.
- HICKMANN, M. (1987). Ontogenèse de la cohésion dans le discours. En G. Piéraud-Le Bonniec (Ed.), *Connaître et le dire*. Bruselas: Pierre Madarga.
- HICKMANN, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space and time. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language*. Oxford: Basil Blackwell.
- HICKMANN, M., J. LIANG y H. HENDRIKS. (1988). *Référentiation et cohésion dans le discours de l'enfant*: Réseau Européen "Acquisition des langues".
- KARMILOFF-SMITH, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes* 1 (1): 61-85.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992). Autorreorganización y cambio cognitivo. *Substratum* 1(1): 19-43.
- MAHLER, P. (1995). *El valor del presente histórico en narrativas infantiles orales y escritas*. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Lingüística. Puebla, México.
- MAHLER, P. (1999a). La producción narrativa infantil: Aspectos lingüístico-textuales. *Signo & Señal* 10: 49-85.
- MAHLER, P. (1999b). ¿Qué se reformula y cómo al contar un diálogo? Estudio de narraciones infantiles orales. *Revista de Lingüística Aplicada* (En prensa).
- MARRO, M. y C. ROSEMBERG. (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.
- VAN DIJK, T. y W. KINTSCH. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

ANEXO

Una señora entra a una habitación en la que hay un hombre tomando mate y leyendo el diario. Abre la puerta con su llave y deja sus cosas encima de un sillón. Se percibe que está enojada.

Ricardo: - Mariana... pero ¿qué hacés acá? ¿No te ibas a encontrar con Laura en su casa?

Mariana: - Mirá, no me hablés... me salió todo mal: estaba saliendo de la oficina cuando llega el insoportable de Juan y me pide que escriba unas cartas que tenía que mandar ese mismo día. Salí, me subí al subte, anduvo dos estaciones y se descompuso.

Ricardo: - Pero ¿por qué no te fuiste directamente a su casa?

Mariana: - Pero, ¿no me ves? cuando pudimos salir todo el mundo atropellaba, me caí al piso y me ensucié toda. No iba a ir así...

Ricardo: - Bueno, por lo menos llamala y avisale...

Mariana: - Ni que fuera adivina. Ayer a la mañana me llamó y me dijo: “-Cuidado con llegar tarde como siempre”. Bueno, la llamo, me cambio y me voy...