

## La reproducción de relatos en niños entre cinco y siete años: organización sintáctica y funciones narrativas

Liliana Tolchinsky  
ICE Universidad de Barcelona<sup>1</sup>

*El modelo general de análisis del discurso desarrollado por el Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe (Blanche-Benveniste, este volumen) se aplicó al análisis de las narraciones escritas por niños entre cinco y siete años de edad, cuya lengua materna es el hebreo.*

*Las propiedades del discurso narrativo fueron caracterizadas según cuatro contrastes: 1) entre el decir y lo dicho, 2) entre la presencia y ausencia del narrador, 3) entre los sucesos y la intencionalidad de los personajes y 4) entre los sucesos y nuestro conocimiento acerca de ellos. El modelo se utilizó para poner en evidencia la organización sintáctica de los textos y a través de ella explorar algunos de estos contrastes en los textos infantiles. Los resultados mostraron que durante el periodo de edad estudiado, los relatos que los niños reproducen llegan a incluir muchas de las propiedades de lo narrativo, pero están organizados localmente. Esta organización local se manifestó en la coincidencia paso a paso entre el decir y lo dicho, en la excesiva pronominalización y en la marcación temporal. La aplicación del modelo permitió detectar no sólo lo narrativo en general sino lo particular de la narrativa infantil en los primeros años de la escolaridad.*

*Palabras clave: Lenguaje escrito, niños y niñas, textos narrativos, organización sintáctica y funciones narrativas.*

*A general model of discourse analysis, developed by the Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe (Blanche-Benveniste, this volume) was applied to the written narratives of five to seven year olds Hebrew native speakers.*

*The features of narrative discourse were characterized in terms of four contrasts: 1) the telling and the told, 2) the presence and absence of the narrator, 3) the events and the characters' intentionality and 4) the events*

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

*Dirección de la autora:* Liliana Tolchinsky. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, Gran Via 585, 08007 Barcelona.

*and our implicit knowledge about them. The model was used to determine the syntactic organization of children's texts and through it some of the above mentioned features. Results showed that many features of narrative were already present before age seven, in children's reconstruction of stories. However children's discourse was organized locally. This local organization was manifested in the total coincidence between the order of telling and the order of the told, in the excessive use of pronouns and of temporal marking. The application of the model allowed us to appreciate not only the generalities of narrative but also the particularities of children's discourse organization in the early school-years.*

*Key words: Written Language, Young Children, Narrative Texts, Syntactic Structure and Narrative Functions.*

En este trabajo nos referiremos al análisis de las narraciones de niños entre cinco y siete años de edad. Dicho análisis fue realizado con el doble objetivo de poner en evidencia la organización sintáctica de lo narrativo y de explorar la relación entre esta organización y las funciones narrativas específicas de este tipo de discurso. Para ello, decidimos probar la viabilidad de un modelo general de análisis del discurso, el desarrollado por el *Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe* (GARS, véase Benveniste, este volumen) aplicándolo a diferentes tipos. Buena parte del trabajo sobre el discurso, especialmente en lo que atañe a la tipología textual, se ha hecho fuera de la lingüística en disciplinas tales como la antropología, la sociología, la retórica o la investigación literaria. Un modelo general de análisis no puede desoir estos aportes, muy por el contrario, deberá dar cuenta de las funciones y estructuras específicas que definen esa diversidad.

En este artículo, abordaremos, en primer término, la caracterización del discurso narrativo desde diversos enfoques narratológicos. Luego explicitaremos los criterios de análisis utilizados rastreando el origen de alguno de ellos y presentaremos los resultados obtenidos. Finalmente, intentaremos reencontrar lo narrativo a través de la organización sintáctica de los textos. La investigación empírica a la que haremos referencia forma parte de un proyecto de adquisición de la escritura y el lenguaje escrito, en lengua hebrea, cuyo propósito más general es explicar el pasaje de competencias lingüísticas generales a desempeños socialmente valorados. Los ejemplos que presentaremos, aun aquellos que servirán para ilustrar las nociones teóricas generales, han sido recogidos en el contexto de ese proyecto, en este caso en la situación de reproducción del tradicional relato «Hanzel y Gretel» que se llama Ami y Tami en hebreo.

Esperamos que la aplicación del modelo de análisis nos permita detectar no sólo lo narrativo en general sino lo particular de la narrativa infantil en los primeros años de la escolaridad.

### **Acerca de lo narrativo**

El estudio de lo narrativo se ha desarrollado a partir de dos aproximacio-

nes básicas. Desde una de ellas se toma la narración como medio o entorno para estudiar determinados fenómenos filosóficos, lingüísticos o psicológicos. Así por ejemplo, Ricoeur (1980) elucida acerca de la relación entre temporalidad y narrativa. Slobin y sus colaboradores en diferentes lenguas (Slobin y Bocaz, 1988; Berman y Slobin, 1987; Sebastián Gascón, 1990) estudian el modo en que los niños aprenden a marcar la temporalidad en el lenguaje. Si bien en estos últimos trabajos los datos proceden de narraciones de un cuento de dibujos sin texto, el objeto de estudio es la expresión de la temporalidad y la narrativa es el contexto discursivo en el cual se estudia. Lingüistas interesados en fenómenos que escapan a la capacidad explicativa de una gramática oracional recurren a la narrativa, pero fundamentalmente en busca de una trama enunciativa en la cual estudiar esos fenómenos. Innumerables trabajos en psicología cognitiva e informática, desde Bartlett (1932) en adelante, se proponen descubrir cómo el contenido de un texto es procesado, guardado en memoria y recordado. Aunque algunos entre ellos (Rumelhart, 1975, p. 235) se identifican como sistematizadores de los estructuralistas rusos (Propp, 1928), los formatos que proponen se evalúan con criterios fundamentalmente psicológicos —cantidad y calidad de lo que oyentes hablantes recuerdan— y sus representaciones de la narrativa incluyen no sólo lo que está explícitamente formulado en el *input* o materia verbal sino lo que ellos suponen son los pasos envueltos en la comprensión (Rumelhart, 1975; 1977). Desde otra aproximación, la llamada «narratológica», lo narrativo *en sí* es el objeto de reflexión. Tal como afirma Van Dijk (1984, p. 226) la mayoría de las funciones y categorías usadas en la primera aproximación no pertenecen a la teoría lingüística o a una gramática propia sino que se definen dentro del marco de una teoría de la narración. Desde la narratología, críticos literarios intentan definir los límites y las propiedades de lo narrativo (Genette, 1976), intentan precisar lo peculiar del acto de habla narrativo (Iser, 1978) y puntualizar las transformaciones que tornan en género narrativo un acto narrativo (Todorov, 1976). Algunos entre ellos llegan a negar la existencia de lo narrativo en general (Derrida, 1980) mientras otros sostienen la posibilidad de constatar convenciones narrativas universales (Brewer, 1985). Muchos de estos aportes incluyen lo psicológico pero a los efectos de comprender lo narrativo y no a la inversa como en la primera aproximación. En nuestra caracterización de lo narrativo tomaremos fundamentalmente los aportes provenientes de la aproximación narratológica.

### Lo narrativo como actividad y como constructo

Bruner (1988) sostiene que existen dos modos básicos de pensamiento: un modo paradigmático y un modo narrativo. El modo paradigmático resalta la generalidad de las cosas, plantea relaciones causales, verdaderas o verificables, universales y a-temporales. El modo narrativo, en cambio, resalta las diferencias, las particularidades de las personas, las vicisitudes de sus intenciones, no plantea la verdad sino la verosimilitud, la particularidad y sobre todo la temporalidad.

Intentaremos aplicar el modo paradigmático a la definición de lo narrativo y tal como la lingüística oracional se pregunta qué es una oración del lenguaje —cuáles son los indicadores para reconocer una  $O_L$ — nuestra pregunta de base será qué es una narración del lenguaje,  $N_L$ , cuáles son los indicadores para reconocerla y/o para producirla. Veremos que lo narrativo puede caracterizarse a partir de mínimos tan escuetos que casi lo confunden con la noción misma de discurso hasta exigencias minuciosas que lo singularizan. Estas diferencias marcan la distancia entre lo narrativo como actividad verbal y lo narrativo como constructo.

### *Lo narrativo como actividad verbal*

Labov (1972) define una narración mínima como secuencia de dos cláusulas ordenadas temporalmente. Un cambio en la secuencia narrativa resulta en un cambio de lo narrado.

I: Ami corrió, la bruja lo apresó  
 La bruja lo apresó, Ami corrió

Aunque ni la secuencia temporal ni la relación causal está explícitamente expresada asumimos en cada caso una historia diferente. En el primer caso asumimos que la bruja apresó a Ami porque corrió, en cambio en el segundo que Ami escapó. Estas mínimas cláusulas narrativas están marcadas por el pretérito perfecto y por un orden canónico. Siguiendo la propuesta de Labov, y dado que en español los sujetos explícitos no son obligatorios y algunos verbos no requieren complementos, bastarían dos predicados para constituir una cláusula narrativa mínima, y así la única condición sería el tiempo verbal. Hay quien exige aún menos de una producción verbal para ser considerada narrativa. Herrnstein Smith (1980) afirma que podemos concebir el discurso narrativo en su expresión mínima y más general como actos verbales en los cuales alguien dice algo que sucedió a alguien *we might conceive of narrative discourse most minimally and most generally as verbal acts consisting of someone telling someone else that something happened* (Herrnstein Smith, 1980). Según esta afirmación basta un evento, ubicado en algún punto pasado respecto del que lo enuncia, para hablar de acto narrativo y además, este acto puede producirse dialógicamente. Le Guin (1980), es aún menos exigente, ella sostiene que basta la intención de dar testimonio. Por ello, la inscripción *Tolfnik carved these runes in this stones*, encontrada en una catedral del norte de Inglaterra, que no reúne ninguna de las condiciones de una buena historia se considera acto narrativo. Testifica la existencia de un ser humano llamado Tolfnik que grabó esas piedras. Su autor es un «narrador confiable» y dice algo a alguien sobre algo. *El algo*, se ha convertido en un único suceso. Al calificarse la conversación y el testimonio de hechos singulares como narración, ésta se confunde casi con cualquier enunciación.

Otras son las restricciones que imponen al material verbal los que buscan delimitar lo narrativo, singularizarlo de otras formas de decir (o de escribir).

### Narración como constructo

Desde esta perspectiva, la definición básica de narración aparenta ser muy simple «es una historia acerca del pasado que tiene un bien marcado comienzo, un medio y un final» *a story about the past having well marked beginning middle and end phases* (White, 1980). Esta definición no difiere demasiado de la propuesta por Platón y que ha servido de base para casi todas las posteriores. Sin embargo, queda en ella claramente indicado que la intención no basta, el producto debe tener determinada forma y así abre paso a cuatro dualidades básicas que califican lo narrativo como constructo: 1) la del decir *lexis* y lo dicho *logos*; 2) la de la presencia y ausencia del narrador; 3) la de las acciones y su motivación y 4) la de los sucesos y el saber acerca de ellos.

1. Decir de la narración que *Es una historia acerca de* indica ya la dualidad básica entre el plano del discurso —que *es*— y el plano de los eventos *acerca* de los cuales el discurso *es*. Dicha dualidad no opone ocurrencias reales frente a ocurrencias discursivas sino que ambas se dan en planos discursivos. Veamos los enunciados:

2: Tami liberó a Ami de su jaula y arrojó a la bruja al caldero

3: Tami arrojó a la bruja al caldero después de liberar a Ami de su jaula

No se trata de contraponer una ocurrencia real frente a una ocurrencia imaginaria, ni un orden de ocurrencia original frente a otro que es su versión modificada. Ambos son órdenes posibles y ambos son versiones (Goodman, 1980). En ambos enunciados se trata de los mismos sucesos pero mientras en el primero el orden de emisión (del decir) corresponde al orden de ocurrencia (de lo dicho) en el segundo no.

Esta contraposición se mantiene al definir la organización narrativa —el *bien marcado comienzo, medio y final*—. Tomemos como prototipo el esquema de organización propuesto por Thorndyke (1977): Una historia incluye una introducción, el tema, un nudo y un desenlace.

Historia ————— introducción + tema + nudo + desenlace

La idea es que cada uno de los componentes básicos del esquema se sustituye luego por el contenido proposicional de las expresiones incluidas en el discurso. Las proposiciones se asignan a las categorías que representan cada función. Por ejemplo, la categoría introducción subsume aquellos elementos que indican tiempo, lugar, introducción de los personajes de la historia y/o circunstancias de un cierto episodio. Estos elementos son condiciones para los sucesos y acciones descritos más adelante en el nudo y el desenlace.

Está claro, sin embargo, que no hay una correspondencia entre la sucesión de las funciones o categorías y la sucesión de las proposiciones en el discurso. Estas categorías dominan secuencias de proposiciones de discurso narrativo que pueden ser recursivas —puede haber varios nudos en el relato— y las proposiciones que las expresan pueden estar repartidas en diferentes partes del discurso. Las

macro-estructuras (Van Dijk, 1984) que en el esquema de Thorndyke aparecen como «tema», y que son los elementos semántico-lógicos que dan coherencia profunda a lo narrativo son funciones «discontinuas». Es decir, las proposiciones que las expresan pueden estar repartidas en el discurso. Lo mismo vale para el esquema propuesto por Labov: «Una narrativa completa comienza con una orientación, precede al nudo (*complicating action*), es suspendida en el centro de la evaluación, antes del desenlace, finaliza con el desenlace y regresa al oyente al tiempo presente con una coda» (Labov, 1972, p. 369). Labov agrega al esquema anterior la función evaluativa, es decir aquellos comentarios u observaciones del narrador acerca de los hechos, el punto central de la historia, la actitud de los personajes, etc. Pues bien, la función evaluativa aparece según Labov (1972) como «olas» que se difunden por todo el relato.

La primera dualidad mencionada, entonces, se realiza a dos niveles, al de la sucesión de las acciones y su enunciación, y al nivel de las funciones narrativas y su distribución en el texto.

Tanto en la definición básica como en las propuestas por Thorndike o Labov, se marca el comienzo y el final de las narrativas. En ese sentido éstas se definen como piezas «cerradas», como unidades semánticas. El cerramiento se obtiene no sólo por enunciados especiales que marcan sus límites sino por su cohesión y coherencia (véase Moya, este volumen; Lozano, Peña Marín y Abril, 1982, Van Dijk, 1984). Lo importante para nuestro argumento es que en ninguno de los esquemas propuestos hay una correspondencia entre la ubicación de las funciones o categorías y la estructuración de los sucesos que una metodología de análisis deberá captar.

2. La definición de base encierra otra dualidad propia de lo narrativo. ¿Qué significa *es una historia*? Las historias no *son*, las historias *se dicen* o *se escuchan*. Por lo tanto al afirmar que la narrativa *Es una historia acerca de* estamos escondiendo al productor o reproductor de la historia. Los sucesos deben «hablar por sí mismos» (Benveniste, 1968). Esta característica de objetividad diferencia la narrativa de la autobiografía. Sin embargo los sucesos no pueden hablar por sí mismos a lo sumo pueden ser los referentes del discurso (White, 1980; Scholes, 1980).

El narrador empírico está siempre presente en el decir o ha dejado su huella en lo escrito pero está ausente de lo dicho, del discurso-relato. El discurso narrativo no es interactivo. Si se da alternando diferentes interlocutores *in presentia* o en producción colectiva el producto podrá ser narrativo, pero borradas las huellas del proceso. El diálogo —en presencia— oyendo la voz de los personajes se opone a la narrativa, en cambio, el diálogo referido directa o indirectamente lo caracteriza. Esta segunda dualidad se realiza, entonces, en el contraste relato-discurso referido y en las diferentes funciones narrativas. El esquema propuesto por Labov podría retraducirse en función de la menor o mayor presencia del narrador en el discurso: mínima en el desarrollo de la acción y el nudo; máxima en la evaluación, la introducción o la coda. Otros dos tipos de dualidades completarán el cuadro de contrastes que definen lo narrativo: la de las acciones y su motivación, y la de los sucesos y de lo que sabemos o atribuimos a ellos.

3. Inevitablemente, la serie de sucesos es interpretada y producida en rela-

ción a «esquemas» intencionales. La «subjuntivación» (Bruner, 1988), es un componente indispensable de lo narrativo. Por ese componente atribuimos estados mentales a los personajes y el relato se desarrolla en dos planos simultáneamente: el plano de la acción y de la subjetividad de los personajes (Greimas y Courtes, 1976).

4. La última dualidad es la más difícil de simular en los programas computacionales de producción o comprensión de narrativas. Ella es la que ha dado origen a las tan mentadas nociones de *frame*, *script*, etc. Estas nociones se refieren al conocimiento del mundo que asume formas ritualizadas a partir de las cuales producimos e interpretamos relatos. Al plano de los sucesos narrados siempre se agrega el plano y la organización de los sucesos vividos. Lo implícito y lo inferido, lo que el narrador no dice pero sabe y lo que el receptor agrega a lo que lee o escucha son parte esencial de lo narrado, por eso *ningún enfoque narratológico deja de ser psicológico*.

En estas últimas dualidades no hay un corte entre lo lingüístico y lo extralingüístico, nuestras percepciones están contaminadas de lenguaje tanto como nuestro lenguaje de nuestras percepciones, el campo semántico de los signos verbales no es exclusivamente verbal. Ellas reflejan la noción de semiosis de Peirce<sup>2</sup> según la cual el referente/objeto extralingüístico/experiencia se integra a los procesos de significación. *A narration is the symbolic presentation of a sequence of events connected by subject matter and related by time* (Scholes, 1980).

En lo narrativo se conjugan desde esta perspectiva tres planos, el objeto (referencia) es el orden de ocurrencia, el signo que es el texto y la interpretación que es el orden del relato. No podemos entender narrativas si además de las dimensiones convencionales no somos conscientes de las dimensiones icónicas e indexicales del lenguaje.

Si bien lo narrativo como constructo, como estructura profunda, se sostiene más allá de diversos medios de expresión —orales, escritos, pictóricos o cinematográficos—, obviamente en cada uno de ellos las dualidades se realizarán de diversas maneras. ¿Cómo se marcan estas dualidades lingüísticamente? Como ellas resultan de los contrastes producidos en una pieza discursiva, sólo podemos mencionar algunos de los recursos gramaticales de los que pueden hacer uso.

La dualidad entre el decir y lo dicho se marca con ayuda de formas adverbiales —o tal como aparece en el ejemplo con los tiempos verbales—. La presencia/ausencia del narrador por el uso de distintos pronombres personales, formas aspectuales, adjetivación. Las formas modales marcarían los contrastes entre el plano de los sucesos y el de las intenciones y motivaciones. La última de las dualidades mencionadas, el conocimiento del oyente/lector no se marca sino que se agrega o se deduce.

En nuestro análisis nos centraremos en las dos primeras dualidades que

2. *It is important to understand what I mean by semiosis. All dynamic action, or action of brute force, physical or psychical either takes place between two subjects or at any rate is the resultant of such actions between pairs. But by semiosis I mean on the contrary, an action of influence which is or involves a cooperation of three subjects, such as a sign, its object and its interpretant, this tri-relative influence not being in any way resolvable into actions between pairs.* Peirce, Ch.S. (1955). *Pragmatism in Retrospect: A Last Formulation*. In Justus Buchler (Ed.). *Philosophical Writings of Peirce*: New York.

son las que más claramente se evidencian a través de la organización sintáctica, haremos una breve mención a la tercera y no nos dedicaremos a la cuarta.

## Textos narrativos

Hemos visto que no todos los «narratólogos» son igualmente exigentes en las condiciones que debe reunir una producción verbal para ser considerada narrativa. Aquellos que conciben la narrativa como actividad establecen una continuidad entre lo narrativo y otras formas de discurso, los que ven en la narrativa una estructura más allá de sus medios de expresión definen sus restricciones y la usan como criterio de demarcación. Sobre estas divergencias se construye la diferencia entre narrar como actividad lingüística y la narración como categoría literaria o estética, como un tipo de texto. Para muchos autores, sobre todo los que provienen de la semiótica del discurso, las denominaciones *texto* y *discurso* son usadas indistintamente (Lozano y cols., 1983; Halliday y Hasan, 1976; Ellis, 1976), otros hacen una distinción paralela, entre texto y discurso, a la distinción entre oración y enunciado. Reservan el primer término para la construcción teórica o la construcción mental y el segundo para la manifestación conductual (Van Dijk, 1984). Nosotros usaremos la distinción más divulgada y llamaremos *textos* a los escritos. Los textos escritos incluyen modos de discurso que le son propios y una serie de convenciones gráficas: compaginación, capitalización, etc. Estas convenciones son tan parte del texto como lo es el modo discursivo, siendo sancionadas socialmente tanto unas como otras. La narración como género literario es el modo de discurso esperado socialmente de los textos narrativos. Nuestro interés es detectar en las producciones los indicadores de las transformaciones que las convierten en ejemplares del género. La noción de género literario no es universal ni a-temporal, por ello muchos de los contrastes a través de los cuales calificamos lo narrativo pueden borrarse o multiplicarse en una obra concreta o en una moda literaria. Los géneros literarios salen de otros géneros por mezcla, eliminaciones y condensaciones (Todorov, 1976). Por ejemplo, nadie duda en calificar como narrativa algunos cuentos de Salinger que sólo contienen diálogo o las novelas de Italo Calvino que se narran en presente. De todas maneras, el hecho de referirnos a esas obras como desviaciones de las expectativas del género habla en favor de la relevancia de las restricciones y contrastes señalados que resumiremos brevemente:

— La intención narrativa no basta, el producto debe ser reconocido como narración. Aparecen exigencias de buena forma, de organización de partes con delimitación de la pieza de discurso a la que llamamos relato y que resulta calificado por cuatro dualidades.

1. La del plano de la historia y del discurso, manifestada en la oposición entre el orden de la enunciación respecto al orden de la ocurrencia y en la oposición de las funciones narrativas y las proposiciones en el discurso.

2. La de la presencia/ausencia del narrador, manifestada tanto en el con-



traste cuerpo del relato y discurso referido como en las diferentes funciones narrativas. Dijimos que el diálogo reproducido es una de las cualidades del género narrativo. El espacio narrativo *sensu stricto* se completa con el espacio dramático —la citación, el discurso directo o indirecto de los personajes—. El tiempo pasado —anterior al tiempo del narrador— se transforma en doble o en múltiple articulación temporal, diferenciándose el tiempo del relato de los espacios de citación y del relator, etc. En cuanto a las funciones, el narrador ausente del acto narrativo, se puede manifestar en los componentes descriptivos, en la adjetivación y en la evaluación.

3. La de la acción y el de los mundos mentales, los afectos y las intenciones de los personajes.

4. La del relato explícito y del conocimiento del lector oyente.

Abordaremos a continuación los criterios de análisis utilizados y luego intentaremos re-encontrar algunos de los contrastes mencionados en las producciones analizadas.

## Método

La población estudiada estaba compuesta por 62 niños israelíes de cinco a siete años. Dieciséis en jardín de infantes y primer grado, treinta en segundo grado. Los niños asistían a escuelas ubicadas en barrios de clase media baja, y el hebreo era su lengua materna. Todos los niños fueron entrevistados en el primer mes de clases. El grupo de jardín de infantes no había tenido enseñanza sistemática alguna de lectura o escritura. Habitualmente los niños escuchan cuentos y están expuestos a material impreso pero no son estimulados a escribir o a interpretar mensajes escritos. El segundo grupo estaba sólo comenzando su aprendizaje formal y el tercer grupo había tenido un año completo de enseñanza.

Todos los niños escucharon el mismo cuento, lo comentaron y aproximadamente una semana después se les pidió, en forma individual, que lo escribieran. En otra sesión se les pidió a los mismos niños que describieran «cómo era la casa de la bruja». Nuestra petición de escribir la historia —el cuento de Ami y Tami— remite a otro cuento; estamos pidiendo al niño que produzca un texto que remite a otro texto. En esta situación no podemos hablar de un orden de ocurrencia y un orden de relato sino de un orden de relato parafraseado por otro. La situación de re-producción de relatos es una de las situaciones de elicitación que forman parte del proyecto global que comprende diversas condiciones de elicitación y diversos tipos de textos. En este trabajo nos concentramos en el análisis de los textos narrativos y sólo los contrastaremos brevemente con los descriptivos.

## Criterios de análisis

Para describir la organización de los textos seguimos los criterios y la me-

metodología de transcripción propuestos por Blanche Benveniste y colaboradores (Blanche Benveniste, 1980, 1984, este volumen). El análisis tenía como objetivo poner en evidencia la organización sintáctica de los textos y explorar la relación entre esa organización sintáctica y las diferentes funciones y contrastes narrativos. Revisaremos brevemente los criterios de análisis y las construcciones básicas a partir de su aplicación. Nos extenderemos algo más en la noción de valencia y en la comparación entre esta metodología y la utilizada por Harris (1952).

En el análisis se empieza por los verbos y a partir de ellos se identifican los complementos obligatorios, es decir los nominales o pronombres incluidos en su valencia. El verbo y su valencia constituyen una *construcción verbal*. Existen otro tipo de complementos, no obligatorios, pero gobernados o regidos también por el verbo constructor, son los elementos *regidos*.

El concepto de valencia fue inicialmente elaborado por Tésnière (1959), basado en las redes de mutua dependencia que rigen las relaciones entre palabras dentro de una frase u oración (como caso especial de frase). En todas ellas una de las palabras actúa como subordinante y las otras como subordinadas. En general es el verbo el que toma el rol de cabeza subordinadora. Tésnière compara el *node verbal*, cercano a lo que hemos llamado construcción verbal, con una pequeña obra de teatro, el verbo expresa el «proceso», los complementos del verbo los actores *actants*, los adverbios —que al igual que los actores dependen del verbo, pero expresan circunstancias temporales, locales y otras del «proceso»— son los llamados *circonstants* (*adjuncts* en inglés), circunstanciales en castellano. *Le nombre de crochets que presente un verbe et par conséquent le nombre d'actants qu'il est susceptible de régir, constitue ce que nous appellerons la valence du verbe* (Tésnière, 1959, p. 238). En la noción de valencia interactúan los tres niveles de la descripción gramatical, el sintáctico, el semántico y el pragmático. En consecuencia, definir cuáles son los complementos obligatorios y los no obligatorios, en general fuera de una pieza concreta de discurso, es bastante difícil. La decisión de obligatorio u optativo depende del tipo de verbo, del tiempo y modo y de las condiciones discursivas.

La expresión, *La bruja vive*, parece incompleta, necesitaríamos agregar, por ejemplo, dónde vive. Pero, cuando Tami —en el cuento— exclama: ¡*La bruja vive!* al mirar el caldero donde supuestamente la puso a hervir, la expresión aparece absolutamente completa. En nuestra interpretación de la valencia y los regidos de una construcción verbal tuvimos en cuenta la construcción en sí y las circunstancias discursivas (el contexto) en las cuales aparecía.

Dentro de los elementos regidos por el verbo distinguimos las citaciones como un tipo particularmente relevante para nuestro trabajo. Esto es, aquellas construcciones que están generalmente precedidas por los *verbo dicendi*, llamados verbos declarativos o de palabra: decir, preguntar, comentar, rogar, etc., que introducen en el texto las palabras de los personajes. Estas construcciones si bien pueden constituir frases completas no son autónomas en el texto sino que dependen de los verbos constructores en una dependencia absolutamente discursiva. Diferenciamos entonces entre elementos regidos introducidos por cualquier verbo y aquéllos introducidos por verbos declarativos. La citación constituye un tipo especial de regido.

Consideramos separadamente aquellos elementos que ni son obligatorios ni están gobernados por el verbo sino yuxtapuestos a la construcción verbal, son los elementos *asociados*. Éstos enmarcan la construcción verbal pero no están gobernados por el verbo constructor. Cada uno de los elementos marcados en cursiva (*construcción verbal, regidos, asociados*) constituyen una posición sintagmática.

Evidentemente, cuantas más posiciones sintagmáticas incluya una construcción más compleja resulta. Además de los criterios de análisis sintáctico esta metodología proporciona un método de transcripción y de puesta en configuración de los textos. Estas dos operaciones —transcripción y configuración gráfica del texto son fundamentales en el trabajo con material verbal de diferentes lenguas y diferentes edades, sin ellos no es posible establecer ningún tipo de comparación. Ninguna de estas operaciones es neutra sino que dependen de la postura teórica y de los criterios de análisis lingüístico. El tipo de transcripción, las omisiones o las inclusiones son función del objetivo del análisis. Nuestro objetivo era analizar la organización sintáctica de los textos en niños que estaban aún en niveles de escritura que difiere en varios aspectos de la escritura convencional. Por esa razón y para cumplir con nuestro propósito incluimos en la definición de texto adoptada lo que el niño decía mientras escribía y lo que interpretaba de su escritura. Con esa información: lo escrito, lo verbalizado al escribir y lo interpretado, reconstituimos el discurso contenido en el texto y lo transcribimos. La transcripción consistió en una re-escritura normalizada del texto, esto es, de acuerdo con la ortografía convencional sin incluir ni pausas ni hesitaciones ni errores de pronunciación (véase Teberosky, este volumen, para mayores detalles). Incluimos todas las formas verbales tal como eran emitidas sin ningún tipo de modificación, lo que no entendíamos quedaba indicado en el texto. La transcripción se hizo sin puntuación y sólo se usaron mayúsculas para los nombres propios en las traducciones (en hebreo no existen letras mayúsculas). Una vez transcritos, los textos se despliegan en una configuración gráfica organizada de acuerdo con los criterios de análisis sintáctico que explicamos anteriormente.

En el *Anexo* presentamos un cuento (Texto 1) tal como fue re-escrito y puesto en configuración siguiendo estas normas.

Cada línea del texto incluye la transliteración del hebreo y su traducción en castellano. En la primera línea se incluye el título que el niño le dio al cuento, en las sucesivas las diferentes posiciones sintagmáticas que comprenden una secuencia gramatical. La línea se corta al interrumpirse una secuencia gramatical. En el texto aparecen ocho columnas y en cada una los elementos lexicales que ocupan la misma posición sintagmática. Es decir, un «paradigma».

La primera columna subsume el paradigma de los elementos asociados (*Había una vez sin alternativa*, etc.); la segunda columna el paradigma sujeto, luego los verbos. La cuarta columna está ocupada por los sujetos pospuestos. Aunque no tratamos aquí la función que los sujetos pospuestos cumplen en el texto, la columna que los contiene se organiza desde el principio como columna separada. Además siendo éste un análisis de superficie, no se cambia el orden de las emisiones, como sería el caso en el esquema de Harris, al cual nos referiremos inmediatamente. Las columnas quinta, sexta y séptima contienen los complementos;

en cada caso se decide cuáles integran la valencia y forman la construcción verbal. La columna octava incluye los elementos regidos, introducidos por verbos declarativos. Una vez puesto el texto en configuración es posible analizar el avance textual en el eje sintagmático y abordar cada uno de los paradigmas sin perder de vista el texto total. El texto puede avanzar por agregado de posiciones sintagmáticas, por ejemplo cuando pasa de una construcción verbal a una construcción verbal con elementos asociados o avanzar por reducción de posiciones sintagmáticas. Un texto también avanza por sustitución o repetición de elementos lexicales en cada uno de los paradigmas. Una vez desplegado el texto se lo analiza en sucesivas aproximaciones. En nuestro caso, la primera fue por el eje sintagmático para definir la organización sintáctica de cada texto y hacer un inventario de tipos de organización. Para ello se deriva una secuencia máxima (SM). Es decir, se construye un sintagma que incluye representantes lexicales de cada una de las posiciones sintagmáticas creadas en el desarrollo del texto. La SM como tal puede no estar presente en ninguna de las líneas del texto, pero comprende todas las posiciones que aparecieron en él.

Dado que varias de las nociones propuestas tienen su origen en la metodología de análisis del discurso utilizada por Zellig Harris, recordaremos a continuación alguna de sus aportaciones.

Harris sostiene que «las técnicas de la lingüística fueron construidas para estudiar cualquier porción de habla, de cualquier longitud». Él llama *Discourse analysis* «al análisis del habla o la escritura conexas (*connected*), para el propósito del cual, oraciones en sí mismas no son objetos útiles de estudio», 1952a:1. El primer modelo de Harris tiene como objetivo analizar de manera estrictamente formal (de acuerdo con la forma y no con el contenido) muestras concretas de habla. Su método consiste en segmentar el texto en elementos-palabras o sintagmas que se agrupan en «clases de equivalencia». Una clase está constituida por los elementos que aparecen en el mismo contexto. No importa su significado sino su entorno distribucional.

A diferencia del análisis propuesto por el GARS, no hay en la propuesta de Harris un elemento punto de partida —el verbo constructor— que sirve como eje organizador de las construcciones que se delimitarán en el texto, sin embargo la noción de «clases de equivalencia» es la que rige nuestra definición de paradigma. Pero, y ésta es una diferencia fundamental respecto de la metodología del GARS, para decidir la equivalencia de contextos Harris propone «transformar» todos los enunciados que componen el texto en una lista de oraciones *kernel*, oraciones de base.<sup>3</sup> Pasivas son transformadas en activas, oraciones con sujeto pospuesto son permutadas, sujetos plurales son presentados en dos oraciones cada una conteniendo un sujeto singular, etc. Harris proporciona una lista de las formas transformadas con sus correspondientes formas de base y utiliza la misma distribución espacial que hemos explicado en los párrafos precedentes, en esa distribución cada clase de equivalencia ocupa una columna y cada oración *kernel*

3. Debemos señalar que las transformaciones propuestas por Harris constituyen la base sobre la cual se desarrollaron las transformaciones de la gramática generativa pero son absolutamente diferentes de las transformaciones discursivas propuestas por Todorov.

una línea. La lista de oraciones de base distribuidas por clases de equivalencia constituye un texto «normalizado».

Las diferencias entre la metodología utilizada por Harris y la del GARS pueden resumirse en: 1) en la primera, los enunciados se transforman, en la segunda se transcriben tal como aparecen expresados; 2) en la primera, cada línea del texto transcrito está constituida por oraciones *kernel*, en la segunda, cada línea del texto está constituida por una secuencia gramatical completa; 3) la primera se concentra en la lista de enunciados, la segunda propone llegar a un perfil sintáctico del texto y 4) en la primera se denomina normalizado al texto formado por todas las oraciones *kernel*, en la segunda se denomina normalizado al texto re-escrito según la ortografía convencional.

En cuanto a las similitudes, tanto en la metodología del GARS como en la de Harris, el alineamiento como la ubicación de cada elemento sintagmático están motivados por el contexto distribucional y la función sintáctica que cumplen en el texto.

## Resultados

Siguiendo la metodología de análisis presentada, hicimos un inventario de la organización sintáctica de los textos en términos de las secuencias máximas que los caracterizaban. Encontramos cinco sintagmas básicos, cuya lista presentamos en la Tabla 1.

Recordemos que en cada posición sintagmática aparece un representante lexical cualquiera de la clase de equivalencia, de manera que la lectura de la secuencia máxima puede aparecer sin sentido. Las SM están ordenadas desde la más simple construcción verbal, hasta la más compleja que incluye siete posiciones sintagmáticas. La lista de construcciones incluye una diferenciación por tipo de verbo —copulativo y verbo de acción— a la cual nos referiremos una vez que hayamos presentado la distribución de secuencias máximas por edad, que aparece en la Tabla 2.

El número de posiciones incluidas en la secuencia máxima crece con la edad del grupo; es decir, la construcción se torna más compleja. Los niños más pequeños usan construcciones verbales, o construcciones con elementos asociados o con elementos regidos. En cambio los mayores, nuestros sujetos de 7 años, llegan a incluir todas las posiciones sintagmáticas mencionadas. La secuencia máxima que apareció con más frecuencia en la narración, en el grupo de siete años, contiene elementos asociados, una construcción verbal y elementos regidos de dos tipos. Estos resultados son totalmente compatibles con los encontrados por Teberosky en el análisis de los cuentos reproducidos por niños de edad similar en catalán y castellano, usando la misma metodología de análisis (Teberosky, 1989).

A los efectos de apreciar en qué medida la organización sintáctica presentada y su distribución por edad es efectivamente típica de los textos narrativos presentamos la distribución encontrada para los textos descriptivos producidos por los mismos niños, en la Tabla 3.

TABLA 1. ORGANIZACIÓN SINTÁCTICA DE LOS TEXTOS  
EJEMPLOS DE SECUENCIAS MÁXIMAS

I	<b>Construcción Verbal</b> 1. <i>ha-horim lakxu et ha-yeladim la-ya'ar</i> Los padres llevaron a los niños al bosque
II	<b>Asociados + Construcción Verbal</b> <i>Verbos copulativos</i> 2. <i>pa'am axat hayu shney yeladim ani'yim</i> Había una vez dos pobres niños <i>Verbos de acción</i> 3. <i>axarey ha-aruxa+ha-zkeina sama+et Ami ve-Tami betox ha-kluv</i> Después de la comida+la vieja dama puso a Ami y Tami en una jaula
III	<b>Regidos + Construcción Verbal</b> <i>Verbo de acción</i> 4. <i>hi kal'a et Ami ve-Tami be-kluv+ad she-em ra'u bayit mi-shokolad</i> Ella puso a Ami y Tami en una jaula+hasta que vieron una casa de chocolate (SM con sujeto pospuesto están incluidas) <i>Verbos declarativos</i> 5. <i>hem nixnesu la-bayit+amra ha-maxashefa+le-Tami+ex ani estax et ha-tanur?</i> Ellos entraron en la casa+dijo la bruja+a Tami+cómo abrir el horno?
IV	<b>Asociados + Construcción Verbal + Regidos</b> <i>Verbos de acción</i> 6. <i>ba-layla+ha-ima hevia et Ami ve-Tami la-ya'ar+she-yelxu le-ibud</i> Por la noche+la madre trajo a Ami y a Tami al bosque+para que se pierdan (SM con sujeto pospuesto y objeto antepuesto están incluidas) <i>Verbos declarativos</i> 7. <i>pit'om+yoter lo ra'u et ha-bayit+amra ha-zkeina+bo'u ha-bayta</i> De pronto+ya no vieron la casa+dijo la vieja+vengan a casa (SM con sujeto pospuesto y objeto antepuesto están incluidas)
V	<b>Asociados + Construcción Verbal + Regidos (verbo de evento) + Regidos</b> <i>Verbos declarativos</i> 8. <i>u-fit'om+ra'u bayit+asuy mi-mamtakim+ve-ha-maxashefa amra+la-hem+she-betox ha-bayit yoter ta'im me-asher ba-xuts</i> Y de pronto+vieron una casa+hecha de golosinas+y la bruja les dijo que dentro de la casa más gustoso que afuera (SM con sujeto pospuesto y objeto antepuesto están incluidas)

TABLA 2. NÚMERO DE TEXTOS NARRATIVOS SEGÚN SU ORGANIZACIÓN  
SINTÁCTICA POR GRUPO DE EDAD  
(n = 124)

Edad	5 años	6 años	7 años
<b>Secuencia Máxima</b>			
1. Construcción Verbal	5	2	2
2. Asociados + Construcción Verbal	6	4	2
3. Construcción Verbal + Regidos	1	1	3
4. Asociados + Construcción Verbal + Regidos	4	6	7
5. Asociados + Construcción Verbal + Dos tipos de regidos	0	2	16
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>30</b>

TABLA 3. NÚMERO DE TEXTOS DESCRIPTIVOS SEGÚN SU ORGANIZACIÓN  
SINTÁCTICA POR GRUPO DE EDAD  
(n = 124)

Edad	5 años	6 años	7 años
<b>Secuencia Máxima</b>			
1. Construcción Nominal	11	7	4
2. Construcción Verbal	2	5	18
3. Asociados + Construcción Verbal	3	1	3
4. Construcción Verbal + Regidos	0	3	2
5. Asociados + Construcción Verbal + + Regidos	0	0	9
Total	16	16	30

Tal como se puede apreciar, en ningún texto descriptivo encontramos SM que contengan siete posiciones sintagmáticas, en cambio, éstas son las más populares entre los textos narrativos. Además en las descripciones encontramos construcciones nominales, inexistentes en los textos narrativos. Otra diferencia evidente se relaciona con el cambio en la complejidad de los textos en función de la edad. Frente a la complejidad creciente de los textos narrativos, la organización de los textos descriptivos se mantiene muy similar en los distintos grupos. Es probable que ello se deba a la poca experiencia social y escolar con textos descriptivos.

Dijimos antes que la lista de SM encontradas en los textos incluye una diferenciación adicional, la del tipo de verbo incluido en la construcción verbal que resulta de otro nivel de análisis. En efecto, con la metodología propuesta es posible hacer aproximaciones sucesivas al texto: en la primera identificamos los perfiles sintagmáticos (SM), en la siguiente abordamos cada uno de los paradigmas, intentando determinar la relación entre las diversas funciones narrativas y las posiciones sintagmáticas.

A partir del primer escrutinio del paradigma correspondiente a las construcciones verbales resultó evidente la utilización de varios tipos de verbo —fundamentalmente verbos copulativos o de estado y verbos de acción—. Los verbos copulativos aparecían en las primeras líneas, los verbos de acción en el resto del texto. Tan clara resultó esta distinción que el tipo de verbo pudo ser utilizado para delimitar la introducción del resto del texto y a partir de esta distinción delinear el sintagma correspondiente a la introducción y aquél correspondiente al resto del texto. Recordemos que el uso de verbos copulativos «obliga» nominales de primer orden (Lyons, 1977), si agregamos a este hecho el uso de los sujetos indefinidos y adverbios temporales imprecisos el resultado es una clase de expresiones impersonales, existenciales o presentativas del tipo:

- 4: *haya haya ish ani*  
había una vez un pobre hombre
- 5: *Ami ve-Tami ayu shney yeladim*  
Ami y Tami eran dos niños

El número de niños en cuyos textos fue posible distinguir una introducción aumenta con la edad. Dos en el grupo de cinco años, cuatro en el de seis y diecisiete en el de siete. A pesar de constituir uno de los rituales más claros de la narrativa, el comienzo del cuento al estilo «*había una vez...*» no es una restricción obligatoria de la producción en la gran mayoría de los niños de cinco y seis años. Es probable que la situación de elicitación —reproducir un cuento, que el niño sabe que el experimentador sabe, sea responsable del escaso uso de esta fórmula—. Los niños mayores parecen aceptar más fácilmente entrar en el juego de presentar los personajes o contextualizar el relato en tanto que los más pequeños comienzan directamente contando lo que sucedió. Separada la introducción, en el cuerpo del texto las construcciones verbales contienen un listado de los sucesos, un «*raconto*» telegráfico del relato, tal como se aprecia en el siguiente ejemplo:

- 6: 2 *halxu Ami ve-Tami lexapes oxel*  
fueron Ami y Tami a buscar comida  
3 *hem samu gar'inim*  
ellos pusieron semillas  
4 *hem higu le-bayit*  
ellos llegaron a una casa  
5 *ha-isha hixnisa otam la-bayt*  
la mujer los introdujo en la casa  
6 *hi sipra la-hem sipur*  
les contó una historia  
7 *hi hixnisa otam lishon*  
y los puso a dormir  
8 *ba-boker hem kamu*  
por la mañana se levantaron  
9 *ha-isha hixnisa otam le-kluv*  
la mujer los puso en la jaula  
10 *hi ratsta levashel et Ami*  
quiso cocinar a Ami  
11 *hi mashxa et ha-xut*  
tiró del cordel  
12 *laxa makel*  
Tami cogió un palo  
13 *ha-maxashefa nixnesa la-tanur*  
la bruja entró en el horno  
14 *hem xazru ha-bayta*  
regresaron a su casa

A través de las construcciones verbales accedemos claramente a uno de los planos de la narrativa, el relato de los hechos. Una vez ubicados en este plano intentamos constatar cómo se da la relación entre el orden del decir y el orden de lo dicho. En este ejemplo, tal como sucedió en la inmensa mayoría de los casos en los grupos de edad estudiados, ambos órdenes coinciden. Sólo hemos encontrado tres ejemplos de no-coincidencia entre el orden del relato y el de la ocurrencia, que son los siguientes:



- 7: *any ha-yom etám et Ami tadlyky et ha-tanur*  
 hoy yo probaré a Ami, enciende el horno
- 8: *axarey ha-oxel, ha-zkeyna hixniza et ami ve-tami n = betox ha-kluv*  
 Después de la comida, la anciana puso a Ami y Tami dentro de una jaula
- 9: *ha-yom etám et ami hadlyky et ha-tanur*  
 Hoy probaré a Ami, enciende el horno

Salvo estos escasos ejemplos, todos producidos por niños del grupo de siete años, en el relato infantil los hechos se van enunciando tal como ocurren, no hay retrocesos ni anticipaciones. Al contrario hay una sobre-explicitación de la secuencia, en el decir y en lo dicho. Una sobre-explicitación similar ocurre en el paradigma sujeto (véase por ejemplo el texto narrativo n° 1 en el *Anexo*). Encontramos un excesivo uso de pronombres personales. Teniendo en cuenta que el hebreo, al igual que el castellano, acepta anáfora cero, la pronominalización resulta excesiva y redundante. En efecto, si leemos cada uno de los enunciados por separado, el uso de nombres o pronombres influye para que sean más informativos. En realidad es su uso casi constante en el texto el que resulta innecesario y una elipsis pronominal daría un mayor nivel de cohesión entre enunciados. Pero para ello el narrador debería controlar las relaciones entre-enunciados — anafóricas y catafóricas— no sólo la relación local entre un enunciado y su referente. Estos mecanismos de control central son los que aún fallan en las producciones discursivas de niños pequeños.

La exploración de las construcciones verbales permite además la verificación de la capacidad del niño para expresar lingüísticamente el plano de los personajes y el plano de los sucesos, la tercera de las dualidades de lo narrativo. Presentamos en el *Anexo* sólo a título ilustrativo, ya que no es el propósito de nuestro presente análisis, el texto n° 2, producido por un niño de 6,8 años, que ofrece un magnífico ejemplo de consideración de los sucesos, primero desde la perspectiva del personaje y luego desde su realización.

En la línea 3 el autor nos informa de que la madre de los niños quería librarse de ellos, en la línea 4, que se liberó. De modo semejante en línea 6 nos indica que la bruja quería poner a Ami dentro del horno y en línea 7, que ya la puso.

Pasemos ahora a la exploración del paradigma de los asociados. Aparece, entonces, claro que éste incluye las referencias temporales y espaciales del relato —esto es, la función de orientación—. Más allá de la secuencia indicada por la sucesión de los sucesos o por su encadenamiento causal, los niños utilizaron profusamente formas adverbiales.

- 10: 2 *pa'am be-bayit katan xayiu av ve-em*  
 una vez en una pequeña casa vivían un padre y una madre

---

5 *ad-she-yom exad ha-em hexlita lishloax et Ami ve-Tami*      *la-ya'ar*  
 hasta que un día la madre decidió enviar a los niños al      bosque

---

19 *ba-boker kamu Ami ve-Tami*  
por la mañana Ami y Tami se despertaron

37 *u-mi-az xayiu be-osher ve-shalva*  
y desde entonces viven felices y tranquilos

En la mayoría de las producciones infantiles encontramos la conjunción *ve «y»* y otros secuenciales del tipo *az «entonces»*, *axarkax «después»* introduciendo muchos de los enunciados.

La utilización de formas adverbiales que deberían explicitar relaciones temporales pero que en la mayoría de los casos funcionan como muletillas ejemplifica una manifestación más del fenómeno de sobre explicitación. Pensamos que éste está motivado, al igual que los anteriores, por la falta de control inter-enunciados.

Los elementos regidos, por otra parte, incluyen los detalles y las observaciones fundamentales para comprender las razones y dinamizar el relato, la mayoría de ellos cumple lo que Labov define como función evaluativa (Labov, 1976).

11: 7 <i>Ami, asaf avanim</i> Ami juntó las piedrecitas	<i>bishvil she-yedu</i>	<i>laxzor ha-bayita</i> para que pudieran regresar a casa
19 <i>ve-amra la-hem</i> y les dijo		<i>besfat ha-tsiporim</i> en el idioma de los pájaros

En las observaciones al lector re-appearece el narrador, ausente del relato de los sucesos.

Finalmente los espacios de citación incluyen la palabra de los participantes del relato, transformándolo en lo que Ducrot (1986) define como polifonía discursiva.

Así como la diferenciación del tipo de verbo en las construcciones verbales nos permitió diferenciar claramente entre la introducción y el cuerpo del relato, la constatación de la diferencia del tiempo verbal usado en los regidos y en las construcciones verbales nos permitió constatar otro de los contrastes característicos de lo narrativo literario. Para poder comprender la clasificación de los tiempos verbales que usamos debemos referirnos brevemente al sistema de tiempos verbales en hebreo, que es muy simple.

En hebreo, el pasado corresponde a todas las formas de pretérito del español, ya que el aspecto no está marcado gramaticalmente. El presente refiere a una realidad a-temporal. No hay un presente diferenciado para un ser o hacer puntual o un ser o hacer habitual como sería en español la diferencia entre *canta* (lo hace habitualmente) y *está cantando* (lo hace en estos momentos). Marca una situación permanente tanto como una situación transitoria.

Ningún niño en ningún grupo de edad escribió su cuento en presente. El relato está marcado por la semántica de la anterioridad, que es la única claramente marcada lingüísticamente, en hebreo. Sin embargo, en el texto narrativo aparecen partes que no están en pasado, éstas son los espacios de citación, los

elementos regidos reservados para el discurso directo o referido de los diversos participantes del relato. Ello produce un doble anclaje temporal, uno en el cual transcurren los sucesos, el otro en el cual los personajes hablan o sus palabras son referidas.

## Conclusiones

Concluiremos resumiendo algunas de las ventajas encontradas en la metodología de análisis. En principio, incluye ideas prácticas para solucionar los problemas de transcripción y organización del texto para su análisis. Estos problemas son cruciales en el trabajo con niños pequeños. Los elementos básicos sobre los cuales se basa el análisis, los verbos, son fáciles de localizar en el material verbal de cualquier edad. La definición de los elementos textuales en relación al verbo es más clara que la definición de cláusulas o frases y no se apoya en unidades cognitivamente conceptualizadas, como las «unidades-ideas» propuestas por Chafe (1982). Finalmente, la mayoría de las metodologías enfocan el análisis gramatical/sintáctico y el análisis de las funciones narrativas como dos niveles de análisis separados. En cambio este modelo nos facilitó la visión de un nivel a través del otro. El instrumento de análisis «muestra» la estructura a varios niveles del texto y es posible que construcciones lingüísticas semejantes o diferentes puedan estar cumpliendo una función cualquiera en distintos lugares del texto.

Creemos que los criterios utilizados nos permitieron verificar lo general de lo narrativo y lo particular del discurso infantil en diversas lenguas.

En cuanto a los resultados del análisis, resulta evidente que durante el periodo de edad estudiado el texto escrito llega a incluir todas las funciones narrativas. Si bien los textos de los más pequeños aparecen como series de acontecimientos «abiertos», la mayoría posee algún tipo de enmarque temporal y alguna frase descriptiva que completan la serie de acontecimientos.

Dos dualidades de lo narrativo fueron objeto de análisis, la disparidad del decir y lo dicho y la ausencia/presencia del narrador. La primera se evidenció a nivel de las funciones narrativas distribuidas en el texto en diferentes funciones sintagmáticas. Sin embargo, no se evidenció a nivel de las acciones y su enunciación, tal como el análisis del paradigma de las construcciones verbales nos permitió comprobar. El relato infantil está organizado localmente. Esta organización local, opuesta a una organización central, se manifiesta en la coincidencia paso a paso entre la ocurrencia del relato y la de la enunciación. Es el suceso anterior el que controla el siguiente y no el *tema*, la *macroestructura* o *punto alto* del relato, el que organiza la exposición de los sucesos. La carencia de estructura temática lleva a una sobre-explicitación. Aclaremos esta afirmación.

El fenómeno de la sobre-explicitación se evidencia en la coincidencia entre el orden de la emisión y el orden del relato, en la excesiva pronominalización, en el uso constante de adverbios temporales y en el uso excesivo de las conjuncio-

nes. Estos fenómenos han sido habitualmente interpretados como «rasgos orales en textos escritos», pero, ¿por qué? ¿por qué se mantienen justamente estos rasgos? Pensamos que es una consecuencia de que los enunciados se producen secuencialmente y se controlan secuencialmente. Hay un dominio, por parte del niño, a nivel de la frase o de la cláusula pero no a nivel de la estructura temática —de la coherencia macroestructural, que da la unidad semántico lógica del texto. Hay un control discursivo-local pero no discursivo-central (Karmiloff Smith, 1985).

En cuanto a la segunda dualidad analizada, la presencia/ausencia del narrador, se manifestó en la disparidad relato-discurso referido con la introducción de espacios de citación y con la intercalación de construcciones evaluativas o aclaraciones al lector. Enunciar dos predicados en pretérito perfecto bastaría para definir un acto narrativo, pero los textos de los niños de cinco a siete años en situación de reproducir un relato van más allá: contienen las funciones y algunos de los contrastes propios de una narrativa literaria.

## REFERENCIAS

- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering*. London: Cambridge University Press.
- Berman, R. & Slobin, D. (1987). Five Ways of Learning How to Talk About Events: A Cross Linguistic Study of Children's Narratives, Working Paper, 46. Institute of Cognitive Studies. Universidad de California, Berkeley.
- Benveniste, E. (1968). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Blanche Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1980). Evaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non-francophones d'origine dans les mêmes classes. *Recherche*, 2.14.01. Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Blanche Benveniste, C., Borel, C., Deulofeu, J., Durand, J., Giacomini, A. & Loufrani, C. (1984). *Des grilles pour le français parlé*. GARS, 19, 169-203.
- Bruner, J. (1988). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Brewer, W. (1985). The Story Schema: Universal and Culture-Specific Properties. In D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.). *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chatman, S. (1978). *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca: New York and London.
- Chafe, W.L. (1982). Integration and Involvement in Speaking, Writing and Oral Literature. In D. Tannen (Ed.). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Derrida, J. (1980). The Law of Genre. En W.J.T. Mitchell (Ed.). *On Narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Prince, E. (1978). Discourse Analysis in the Framework of Zellig S. Harris. En W.L. Dressler (Ed.). *Current Trends in Text Linguistics*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Ducrot, O. (1988). *El decir y lo dicho*. Polifonía de la enunciación. Barcelona: Paidós.
- Ellis, J.O. (1976). The Role of the Concept of Text in the Elaboration of Linguistic Data. *York Papers in Linguistics*, 6.
- Genette, G. (1976). Boundaries of Narrative. *New Literary History*, 8, 2-13.
- Goodman, N. (1980). Twisted Tales; or Story, Study and Symphony. En W.J.T. Mitchell (Ed.). *On narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Greimas, A.J. & Courtes, J. (1976). The Cognitive Dimension of Narrative Discourse. *New Literary History*, 7, 433-447.
- Harris, A. (1952). Discourse Analysis. *Language*, 28, 1-30.
- Herrnstein Smith, B. (1980). Narrative Versions, Narrative Theories. En W.J.T. Mitchell (Ed.). *On narrative*. Chicago The University of Chicago Press.
- Iser, I. (1978). *The Act of Reading*. Baltimore: John Hopkins University Press.

- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and Cognitive Processes from a Developmental Perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1, 61-85.
- Lozano, J., Peña Marin, C. y Abril, G. (1982). *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular*. Oxford: Blackwell.
- Le Guin, U. (1980). It Was a Dark and Stormy Night; or Why Are we Huddling about the Campfire. En W.J.T. Mitchell (Ed.). *On narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Propp, V. (1928-1968). *La morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Rumelhart, D.E. (1977). Understanding and Summarizing Brief Stories. In D. Laberge and S.J. Samuels (Ed.). *Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Rumelhart, D.E. (1975). Notes on a Schema for Stories. In D. Bobrow & A. Collins (Eds.). *Representation and Understanding*. New York: Academic Press.
- Ricoeur, P. (1980). Narrative Time. En W.J.T. Mitchell (Ed.). *On narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sebastián Gascón, E. (1990). Tiempo y aspecto verbal en el lenguaje infantil. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Scholes, R. (1980). Language, Narrative and Anti-narrative. En W.J.T. Mitchell (Ed.). *On narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Slobin, D. & Bocaz, A. (1988). Learning to Talk about Movement through Time and Space: The Development of Narrative Abilities in Spanish and English. *Lenguas modernas*, 15, 5-4.
- Thorndyke, P.W. (1977). Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 17-36.
- Todorov, T. (1976). The Origin of Genres. *New Literary History*, 8, 159-169.
- Tésnière, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.
- Van Dijk, T. (1984). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- White, H. (1980). The Value of Narrativity in the Representation of Reality. En W.J.T. Mitchell (Ed.). *On narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.

TEXTO 1. EJEMPLO DE TEXTO NARRATIVO PUESTO EN CONFIGURACIÓN (GRILLE).  
 TEXTO PRODUCIDO POR UN NIÑO DE 6;10 AÑOS DE EDAD

1.	<i>ha-sipur sei ami ve-tami</i> La historia de Ami y Tami						
2.	<i>pa-am axd ayu</i> Había una vez	<i>sug orim</i> una pareja de padres					
3.	<i>ve-pa-am</i> y que una vez		<i>sama</i> escuchó	<i>ami</i> Ami		<i>sixa ben orim</i> una conversción entre los padres	
4.		<i>ha-hem axoreget</i> la madre adoptiva	<i>itxila lesaper</i> comenzó a contar				
5.			<i>ve-le-hagid</i>  y a decir			<i>baali tekir maxar nikax et yaldenu la-ya'ar</i> mi querido ma- rido mañana llevaremos a los niños al bosque	
6.		<i>ve-ha-av</i> y el padre	<i>itaxcev</i> se decepcionó				
7.	<i>beleyt brera</i> sin alternativa	<i>ha-av</i> el padre	<i>ickim</i> aceptó				
8.	<i>le-moxorat</i> al día siguiente		<i>lakja</i> llevó	<i>ha-em</i> la madre	<i>et ha-yeladim</i> a los niños	<i>la-ya'ar</i> al bosque	
9.	<i>ve-sam</i> y allí		<i>ivdu</i> se perdieron				
10.	<i>ve-az</i> y entonces		<i>kala</i> apresó		<i>et ami</i> a Ami	<i>ba-kluv</i> en la jaula	

(continuación)

11.	<i>yom exad</i> un día		<i>ratza levasel</i> quiso cocinar		<i>et ami</i> a Ami		
12.			<i>ve-amra</i> y dijo		<i>le-gretel</i> a Grethel		<i>leaxin et ha-tanur</i> (de) preparar el horno
13.	<i>abal</i> pero	<i>gretel</i> Grethel	<i>daxafa</i> empujó		<i>et ha-maxasefa</i> a la bruja	<i>letox ha-tanur</i> dentro del horno	
14.	<i>me-az</i> desde entonces		<i>jaim</i> vivieron	<i>hazel</i> Hanzel			
15.				<i>ve-gretel</i> y Grethel			
16.				<i>ve-ha-aba</i> y el padre		<i>jaim smexim</i> una vida alegre	

## TEXTO 2. EJEMPLO DE EXPRESIÓN DEL PLANO PSICOLÓGICO EN UN TEXTO NARRATIVO

1.	<i>ami ve-tami</i> Ami y Tami						
2.	<i>ami</i> <i>ve-tami</i> Ami y Tami	<i>hayu</i> eran	<i>sney yaladim.</i> dos niños				
3.	<i>ha-yma</i> la madre	<i>ratza leypater</i> quería librarse	<i>me-hem</i> de ellos				
4.	<i>ba-layla</i> a la noche	<i>ebyu</i> trajeron Tami	<i>et ami ve-tami</i> a Ami y Tami			<i>la-ya'ar</i> al bosque	<i>Se-yeixu leyvud</i> para que se perdieran
5.	<i>ve-az</i> y entonces	<i>ygyu</i> llegaron		<i>ami ve-tami</i> Ami y Tami		<i>le-beyt</i> <i>ha-maxasefa</i> a la casa de la bruja	
6.	<i>ve-ha-maxasefa</i> y la bruja	<i>ratza leaxniz</i> quería poner	<i>et ami</i> a Ami	<i>la-tanur</i> dentro del horno			
7.	<i>u-ba-sof</i> pero al final	<i>yxniza</i> puso		<i>tami</i> Tami	<i>et ha-maxasefa</i> a la bruja	<i>la-tanur</i> dentro del horno	