

**LA RE-PRODUCCIÓN DEL TEXTO
NARRATIVO EN NIÑOS DE
EDUCACIÓN PRIMARIA
DE 2° A 6° GRADOS**



TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACION**

PRESENTA

MANUEL MEDINA CARBALLO

Dedicatoria

*A Manola, Tony y Carmelita
con quienes comparto un proyecto de
vida.*

*A los compañeros y profesores de la
maestría con quienes tuve la posibili-
dad de compartir saberes y prácticas.*

*A los amigos de siempre que me han
apoyado con su amistad.*

*A mis padres y hermanos con quie-
nes sigo compartiendo afectos.*

*A Marta Esther, Adelina,
Marta de los Angeles e Iván
quienes pacientemente leyeron y co-
rrigieron este texto.*

*A Aurora, de manera especial,
por todo su apoyo.*

INDICE DE CONTENIDO

| | |
|--|------------|
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| I. LA GRAMÁTICA DEL TEXTO NARRATIVO | 8 |
| La gramática de los cuentos, 8. Las proposiciones, 11. Base del texto, 13. Relación entre proposiciones, 14. Macroestructuras, 15. El tema, 16. Macrorreglas, 17. Las superestructuras, 18. Estructuras narrativas, 19. | |
| II. LA COMPRESIÓN Y EL RECUERDO DE LOS TEXTOS NARRATIVOS | 26 |
| Los procesos cognitivos, 26. La representación mental del significado del texto narrativo, 27. El conocimiento y la comprensión, 28. El conocimiento general sobre el mundo, 28. La memoria, 30. Estrategias de almacenamiento y recuperación de información, 31. La metamemoria, 32. Comprensión y elaboración de textos, 34. Transformaciones semánticas, 36. Las macrorreglas de la reproducción textual, 38. | |
| III. ALGUNAS INVESTIGACIONES ANTECEDENTES | 42 |
| Introducción, 42. Desarrollo, 42. Conclusiones, 51. | |
| IV. METODOLOGÍA DE TRABAJO | 54 |
| Objetivos e hipótesis, 54. Selección de la muestra, 55. Selección del texto narrativo, 55. Procedimiento de aplicación, 56. Procedimiento de análisis e interpretación, 57. | |
| V. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS REPRODUCIDOS POR LOS NIÑOS DE SEGUNDO A SEXTO GRADOS | 59 |
| Texto 1, 59. Texto 2, 60. Texto 3, 61. Texto 4, 62. Texto 5, 63. Texto 6, 64. Texto 7, 66. Texto 8, 66. Texto 9, 67. Texto 10, 67. Texto 11, 68. Texto 12, 70. Texto 13, 71. Texto 14, 73. Texto 15, 74. Texto 16, 75. Texto 17, 77. Texto 18, 78. Texto 19, 80. Texto 20, 81. | |
| VI. ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES | 84 |
| Introducción, 84. | |
| Análisis de resultados , 85. Segundo grado, 85. Tercer grado, 86. Cuarto grado, 86. Quinto grado, 87. Sexto grado, 88. | |
| Interpretación de resultados . Titulación, 89. Superestructura esquemática del texto, 89. Macroproposiciones, 90. Microproposiciones, 91. Actantes, 93. Conectivos, 93. Signos de puntuación, 94. | |
| Conclusiones , 95. | |
| GLOSARIO | 99 |
| BIBLIOGRAFÍA | 106 |

INTRODUCCIÓN

Esta investigación parte de un primer intento de aproximación hacia la construcción del currículum alrededor de la forma narrativa. Kieran Egan(1988) propone que la comprensión de la realidad del niño de educación primaria puede facilitarse si se utiliza la forma narrativa para manejar la mayoría de los contenidos temáticos de los programas. Es necesario decir que la técnica narrativa forma parte de la etapa de la oralidad(Ong, 1987) que ha vivido la humanidad a nivel histórico, antes de conocer la escritura, y a nivel de desarrollo de cada individuo. Este primer intento requirió lo siguiente: se elaboró una antología, se impartió un curso-taller, pero no funcionó totalmente porque los profesores fueron obligados a recibirlo y como dice John Elliot(1990): los docentes que deseen mejorar su desempeño profesional, deben estar dispuestos a este tipo de experiencias de actualización de manera voluntaria. Aún así, los profesores elaboraron relatos e hicieron que sus alumnos también construyeran algunos.

Posteriormente, habiendo releído a Van Dijk(1978), Guajardo y otros(1988) y Rodríguez y Berruecos(1993), surge el deseo de conocer cómo recuerdan los niños de segundo a sexto grados de primaria los textos narrativos y cómo lo manifiestan en el proceso de reproducción. La reproducción de textos, específicamente los textos narrativos, es indispensable para todo individuo en proceso de escolarización, porque si el docente tiene un conocimiento profundo de las estrategias y tácticas que siguen los sujetos para aprender, estará en posibilidad de facilitar la enseñanza y el aprendizaje de otros. Al mismo tiempo, si el niño conoce las estrategias que sigue individualmente para comprender un texto y la compara con las que manejan sus compañeros, podrá hacer una elección de las que sean más adecuadas a sus necesidades.

La ideas sobre las que gira esta investigación son:

¿Cuál es la capacidad de recuerdo de los niños de segundo a sexto grados de primaria que se plasma en la reproducción del texto narrativo?

¿Cuáles son los patrones evolutivos que siguen los niños de segundo a sexto grados de primaria en la reproducción de textos narrativos?

Estas dos preguntas guiaron el diseño metodológico, sin embargo, en el proceso de aplicación y por limitaciones impuestas por la directora de la escuela donde se realizó la investigación, así como por el movimiento del magisterio michoacano de octubre a diciembre de 1994 no se pudo realizar plenamente. Inicialmente se tenían previstas cuatro reproducciones del texto narrativo seleccionado: primer (la única que se realizó), tercer, décimo y trigésimo días. Por tanto, la capacidad de recuerdo de la narración no pudo ser objeto de estudio en sus diferentes momentos, excepto en el primero.

La lectura de investigaciones relacionadas con esta problemática posibilitó la elaboración del diseño de investigación: ubicar y seleccionar la muestra; elegir el texto narrativo y adaptarlo; escoger el procedimiento de aplicación y los procedimientos de análisis e interpretación de resultados. Durante el proceso de análisis e interpretación de resultados se estuvo en la disyuntiva de hacer un trabajo con tendencia cuantitativa o cualitativa, sin embargo, se optó por esta última. Así, en un primer nivel, se analizaron individualmente las producciones de los niños, luego, en el segundo, se analizaron por grado y, en el tercer, se obtuvieron resultados por proceso evolutivo de categorías.

La información teórico-conceptual utilizada en los dos primeros capítulos fue contrastada, en el proceso de análisis e interpretación, con las reproducciones de los niños. Sin embargo, para facilitar el manejo de los conceptos, se hizo necesaria la conformación de un glosario que aparece al final del protocolo. El concepto superestructura esquemática del texto (introducción, complicación y desenlace) lo desarrollan en sus escritos los niños de cuarto, quinto y sexto grados, pero no los de segundo y tercer grados; se puede inferir que la capacidad de recuerdo de los niños de los grados superiores es mayor que la de los niños de los grados inferiores en relación a los momentos del relato.

Las macroproposiciones de supresión, generalización y construcción aparecen en la reproducción de los textos a partir del cuarto grado y aumentan paulatinamente hasta el sexto. Si este resultado se auna al del desarrollo de los tres momentos de la superestructura esquemática del texto, mencionado en el párrafo anterior, se observa un proceso evolutivo similar en cuarto grado. La capacidad de recuerdo de las microproposiciones de identificación que son similares a las que aparecen en el cuento tienen un ritmo sostenido de crecimiento a partir del tercer grado. En cambio, las microproposiciones distorsionadas tienen mayor incidencia en segundo y tercer grados que en los grados siguientes.

Los resultados de la investigación pueden aplicarse a la selección y adaptación de textos narrativos para los niños de educación primaria, por ejemplo: la estructura esquemática y la macroestructura semántica de un texto para los primeros grados debe seleccionarse con

pocos episodios, puesto que la capacidad de recuerdo de los niños de estos grados es menor. En la medida en que se asciende a los grados superiores, los episodios deben aumentar. Por otro lado, los textos narrativos que se utilicen con los niños deben ser completos (Cairney, 1992, p. 17) ya que confirman la superestructura o esquema abstracto que establece el orden global de las partes del texto.

El profesor debe tener presente que los conocimientos del mundo de los niños juegan un papel importante en la comprensión de cualquier texto narrativo. Por lo tanto, es necesario que cuando los niños se enfrenten a un texto pongan en común, previamente a la lectura del texto, los conocimientos que cada uno tiene respecto de la temática de la narración. Esta actividad incrementa la base implícita del texto leído.

La estructura del informe de investigación es la siguiente: primer capítulo, **La gramática del texto narrativo**; segundo capítulo, **La comprensión y el recuerdo de los textos narrativos**; tercer capítulo, **Algunas investigaciones antecedentes**; cuarto capítulo, **Metodología de trabajo**; quinto capítulo, **Análisis de los textos reproducidos por los niños de segundo a sexto de primaria**; sexto capítulo, **Análisis, interpretación de resultados y conclusiones** y un **Glosario** que contiene los conceptos fundamentales para el análisis e interpretación de los textos de los niños.

El capítulo primero se refiere a la gramática del texto narrativo de Van Dijk y Kintsch y se explican los conceptos tales como: las proposiciones, las macroposiciones y las macrorreglas que conforman la macroestructura semántica del texto. Esto es equivalente a lo que comúnmente se conoce como contenido. Además, se describen las superestructuras y, en especial, las estructuras narrativas, que son las que permiten conocer el texto. La descripción de los conceptos que constituyen la gramática del texto narrativo se ejemplifican con el cuento *“El cazador de liebres”*.

El capítulo segundo aborda, desde el punto de vista de la psicología cognitiva, los procesos de comprensión y elaboración de la información. El papel que juega la memoria en el aprendizaje. Las transformaciones semánticas y las reglas que se siguen para la transformación de la información. En esta parte, también se dan ejemplos que permitan entender la información teórica. Los ejemplos están tomados del cuento con el que se trabajó con los niños.

El capítulo tercero presenta algunas investigaciones sobre la elaboración del texto narrativo en niños de educación primaria. Los enfoques utilizados en dichas investigaciones son variados, por ejemplo: la gramática de las historias, la sociolingüística, la psicolingüística,

la teoría del texto, etc. Esta información fue importante, en el aspecto metodológico, para esclarecer cómo aproximarse en concreto a la construcción del objeto de estudio.

El capítulo cuarto plantea los objetivos y la hipótesis de trabajo. La selección de la narración, la selección de la muestra, los procedimientos de aplicación, los procedimientos de análisis y la interpretación de resultados.

El quinto capítulo muestra las reproducciones de los textos de los niños de la muestra y el análisis de cada uno de los textos en sus categorías: superestructura esquemática y macroestructura semántica .

El capítulo sexto codifica los datos obtenidos del análisis de los textos del anterior capítulo. Interpreta los resultados con la finalidad de observar los patrones evolutivos del recuerdo de la reproducción de textos narrativos. Posteriormente, se establecen conclusiones que se van cotejando con la hipótesis de trabajo de la investigación y con la gramática del texto. Por último, se presentan las implicaciones educativas derivadas de la investigación.

El glosario contiene los conceptos más importantes usados en la investigación.

CAPÍTULO PRIMERO

LA GRAMÁTICA DEL TEXTO NARRATIVO

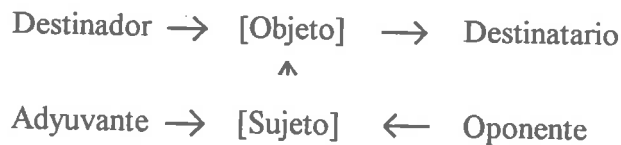
En este capítulo se propone a la gramática del texto narrativo de Van Dijk y Kintsh como el marco teórico-conceptual que servirá para analizar la narración seleccionada como instrumento de aplicación y, posteriormente, las reproducciones textuales de los niños. Al mismo tiempo, se definen la macroestructura y la superestructura semánticas del texto y las categorías y las reglas que las relacionan. Los ejemplos están tomados del cuento ‘*El cazador de liebres*’.

La gramática de los cuentos

La gramática de los cuentos estudia los aspectos estructurales de la narrativa de manera general y el conocimiento esquemático que los sujetos tienen de sus principales unidades en el proceso de comprensión.

La gramática de los cuentos tiene como antecedente la obra del ruso Vladimir Propp (1977), quien en su libro ‘*Morfología del cuento*’ de 1928 realiza un análisis detallado de las funciones de los personajes de los cuentos maravillosos rusos con la finalidad de encontrar los elementos fundamentales que los estructuran. La *función* es según Propp (1977, p. 33) ‘...la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga.’ Más adelante, el autor afirma que ‘Los elementos constantes, permanentes, del cuento son las funciones de los personajes, sean cuales fueren estos personajes y sea cual sea la manera en que cumplen esas funciones. Las funciones son las partes constitutivas fundamentales del cuento.’ Propp encontró que las funciones fundamentales de los cuentos rusos son treinta y una, algunas de ellas son: transgresión, engaño, complicidad, fechoría, combate, victoria, persecución, etc.

Propp usa las funciones como elementos que están vinculados al contenido de la historia, en cambio, las categorías de las gramáticas de las historias establecen relación entre las proposiciones y los distintos episodios del cuento de forma lógica, por lo general, esas relaciones son temporales y causales (y, entonces, porque). Posteriormente, el francés A. J. Greimas (1976, pp. 270-276) redujo las funciones de Propp a seis categorías actanciales: *sujeto vs. objeto, destinador vs. destinatario, adyuvante vs. oponente*.



“Estos ejecutantes...son categorías de estructura profunda que pueden manifestarse como actores en la estructura superficial. En su esquema estos ejecutantes junto con dos tipos de predicado, estático y dinámico, y los operadores de modo, forman las categorías básicas del texto como una totalidad”(Gárate, 1994, p. 41)

Las principales gramáticas de los cuentos utilizadas para el estudio de las narraciones son las propuestas por Rumelhart, Thorndyke, Mandler y Johnson, Stein y Glenn y Van Dijk y Kintsch.

La gramática de Rumelhart es de 1975. Ésta consiste en una serie de reglas sintácticas y semánticas que explican la estructura de los cuentos y de los procesos cognitivos de los sujetos. Las reglas sintácticas nos dan idea de la estructura de las narraciones, mientras que las reglas semánticas van señalando las relaciones lógicas de las diferentes categorías. Rumelhart agrega las reglas para la formulación del resumen. Estas reglas las utilizan los sujetos cuando establecen las relaciones semánticas entre las categorías. Las categorías son: introducción, episodio, suceso, reacción, respuesta interna, respuesta abierta, ejecuciones, aplicación, consecuencia.

La gramática de Thorndyke data de 1977. Está basada en un sistema de reglas que enfatizan los procesos cognitivos inherentes a la comprensión y recuerdo de los cuentos por encima de los aspectos estructurales. Los cuatro componentes, del más alto nivel estructural, generados por este sistema de reglas son: introducción, tema, trama y resolución.

La gramática de Mandler y Johnson, de 1977, plantea que los sujetos construyen esquemas para comprender la estructura de los cuentos. Las categorías que emplean son: comienzos, reacciones complejas y fines. Estas categorías pueden tener tres tipos de conexiones “y”(relación temporal o simultánea), “entonces”(relaciones temporales) y “causa” (relaciones temporales que son causales).

La gramática de Stein y Glenn es de 1979. Se caracteriza por relacionar la organización externa de los cuentos con las estructuras internas usadas por el sujeto. Esta gramática tiene dos componentes fundamentales: las categorías que especifican los diferentes tipos de información que tiene un cuento (introducción, episodio, suceso inicial, respuesta interna, plan interno, ejecución, consecuencia directa, reacción) y las relaciones lógicas que conectan la información de las categorías(“y”, “entonces” y “causa”).

Van Dijk y Kintsch (1978) tienen una gramática de la narrativa derivada de la gramática del texto. La gramática textual de estos autores tiene como idea fundamental que una estructura profunda subyace al texto. Además tiene una coherencia esquemática global que

sobrepasa la existente en las frases. Una gramática textual comprende un sistema de reglas, categorías, definiciones, etc., que posibilitan la comprensión, la producción y la reproducción de un texto.

Todo texto tiene dos estructuras: la estructura semántica global y la estructura esquemática global. La estructura semántica global recibe el nombre de *macroestructura*, en cambio, la estructura esquemática global se llama *superestructura*. La macroestructura está relacionada con el *contenido* de un texto, a diferencia de la superestructura que se emparenta con la *forma* del texto. Ambas tienen una propiedad en común; se definen en relación al texto en su conjunto.

Tanto la macroestructura como la superestructura tienen categorías que las describen y reglas usadas para definir y relacionar unas categorías con otras. Las categorías de la macroestructura son: proposiciones, macroproposiciones y tema. Las categorías de la superestructura son: historia, argumento, episodios, actantes, escenario, problema, tiempo, lugar, acciones y resolución. Las macrorreglas o reglas de relación entre las categorías son: de supresión, de generalización y de construcción.

Esta gramática del texto narrativo, que proponen Van Dijk y Kintsch, se aplicó en el análisis del cuento popular catalán ‘*El cazador de liebres*’, que se utilizó como instrumento de investigación, asimismo, se aplicó en las reproducciones de los niños de segundo a sexto grados de primaria, con la finalidad de observar la estructura de los procesos que siguen los escritores en la reproducción de un texto. A continuación se transcribe el cuento adaptado con sus 22 proposiciones.

El cazador de liebres

Cuento popular catalán.

[1] *Había una vez un cazador que un día salió al bosque. [2] Vio una liebre entre las matas: le disparó y la mató.*

[3] *Regresó al pueblo, en el camino se encontró con el señor cura, quien le pidió que le vendiera la liebre tan hermosa. [4] Juan se la vendió en cuatro pesos y quedó de llevársela a su casa.*

[5] *Más adelante tropezó con el presidente municipal, a quien le gustó la liebre tan gorda que se la compró a Juan en cuatro pesos. [6] El cazador prometió llevársela a su casa.*

[7] *Prosiguió su camino y se encontró con un policía, quien al ver la liebre le gustó por grandota, se la compró en cuatro pesos y le pidió que se la llevara al cuartel.*

[8] *Juan llegó al pueblo, se metió a una fonda y llamó a la dueña para que le guisara la liebre con cebollas y papas. [9] Juan encontró tan sabroso el guiso que se comió la liebre con todo y huesos. [10] Después se fue a su casa y no se acordó de las maldades que había hecho.*

[11] *Al día siguiente, el señor cura, el presidente municipal y el policía estaban de mal humor porque la liebre nunca apareció.* [12] *Fueron a reclamarle a Juan.* [13] *Los tres se encontraron en medio de la plaza, ahí llegaron a la conclusión de que el cazador los había engañado y decidieron juzgarlo.*

[14] *Cuando el cazador se enteró de la situación, fue corriendo a ver un amigo suyo, abogado, quien le indicó: “A todo lo que te pregunten, tu responde siempre titeño.*

[15] *Juan se presentó a juicio con el señor cura.* [16] *A todo respondió titeño, con lo que sacó de quicio al señor cura, quien lo tachó de mentiroso.* [17] *El caso fue sobreseído.*

[18] *El presidente municipal vino a juicio, pero como Juan contestaba a todo titeño, fue tachado de loco por lo que fue absuelto.*

[19] *Entonces vino el policía. Juan contestó titeño a todo.* [20] *El policía entendió que el cazador había entregado la liebre en el cuartel a otra persona, para que se la entregaran a él, por tanto, lo declaró inocente.*

[21] *Juan salió del juzgado bailando de puro contento; en la puerta se encontró con su amigo, el abogado, quien le trató de cobrar sus servicios, pero como Juan contestó a todo titeño, los dos estuvieron peleándose y discutiendo durante tres días y tres noches.* [22] *El abogado no sacó nada y esto le pasó por dar malos consejos.*

La macroestructura se compone de las proposiciones, la base del texto, las macroproposiciones y el tema. Estas categorías se describen a continuación, así como las macrorreglas.

Las proposiciones

Las unidades textuales menores o de primer nivel son las proposiciones. Van Dijk (1983, p. 38) define la proposición como: “El significado de una oración aislada se denomina, a grandes rasgos, una *proposición*; este concepto está tomado de la filosofía y la lógica. Por regla general, la proposición se caracteriza como algo que puede ser ‘verdadero’ o ‘falso’ (en una situación determinada).”

La proposiciones según de Vega (1986, p. 263):

“ * Son unidades de significado sujetas a valores de verdad. Es decir, que una proposición necesariamente es aseverativa (afirma o niega algo), y por tanto se puede juzgar verdadera o falsa.

* Son abstractas y semánticas, es decir, que no se trata de representaciones análogas (como un dibujo, o una imagen mental), sino que reflejan conceptos y relaciones.”

Las relaciones semánticas entre proposiciones pueden estar determinadas por los significados o por los referentes, por ejemplo:

[1] *Vio una liebre entre las matas: le disparó y la mató.*

Las relaciones de significado están dadas, primero por el contexto del cuento “El cazador de liebres”; segundo, porque el sujeto tácito o implícito *él* en la primera oración, aparece en la segunda como pronombre *le*. En relación con *una liebre* que aparece en la primera oración, por la circunstancia se entiende que es a ella a quien le disparan en la segunda oración y, en la tercera, se asevera tal situación con la presencia del pronombre *la*. La identidad referencial remite al mismo individuo que *vio, disparó y mató*. Las circunstancias están ligadas y se realizan en un solo mundo posible, no en mundos diferenciados.

[2] *Juan mató una liebre. Es un buen leñador.*

Ambas oraciones de la secuencia tienen en común que *Juan y él* remiten al mismo individuo, sin embargo, la circunstancia de matar una liebre no está ligada a la circunstancia de que sea buen leñador, por tanto, la identidad referencial no es suficiente porque no concuerda, aunque haya identidad de individuos, incluso, aunque las oraciones estén perfectamente unidas.

[3] *El cazador fue absuelto. La noche está llena de lunas.*

Las dos oraciones no tienen ninguna relación de significado ni de referentes. Las oraciones pertenecen a distintos mundos posibles. Un mundo posible desde la moderna lógica modal “...se puede identificar mediante un conjunto de proposiciones que lo describen verdaderamente.” (Lyons, 1983, p. 92). Estos mundos posibles difieren del mundo real en que vivimos, son los mundos de nuestros sueños, esperanzas y temores, de la ciencia ficción, el drama, la farsa; tanto la oración “El cazador fue absuelto” como “La noche está llena de lunas” pertenecen a mundos posibles diferentes, por eso no tienen relación de significado.

Las proposiciones siguientes tienen una secuencia:

[4] *Había una vez un cazador que un día salió al bosque.*

[5] *Vio una liebre entre las matas; le disparó y la mató.*

Las proposiciones [4] y [5] tienen una relación que puede estar expresada mediante conectivos o no; en este caso no existen. La conexión está determinada por las circunstancias

que rodean al cazador, la relación es de significado y referencial. Las dos proposiciones se interpretan como relacionadas entre sí porque tienen el *tema* de la secuencia. El lector debe tener un conocimiento previo de las situaciones características y de acontecimientos de lo que sucede en las cacerías, sin ese conocimiento general no habría una comprensión del significado. “Las unidades de este tipo de información convencional sobre determinadas situaciones y acontecimientos típicos se llaman *marcos*.” (Van Dijk, 1983, pp. 44-45).

Base del texto

La base del texto es la serie de proposiciones que tienen una secuencia y están organizadas alrededor de un tema global. El cuento *El cazador de liebres* tiene 22 proposiciones relacionadas secuencialmente y organizadas alrededor de un tema global. En este caso, es el cazador que engañó al señor cura, al presidente municipal y al policía. La base del texto se divide en *base del texto explícita* y *base del texto implícita*. La base del texto explícita son las proposiciones que aparecen escritas en el texto tal y como fueron seleccionadas por el autor. Tomemos de ejemplo la siguiente proposición que forma parte de la base del texto explícita del cuento “*El cazador de liebres*”.

[6] *Juan llegó al pueblo, se metió a la fonda y llamó a la dueña para que guisara la liebre con cebollas y papas.*

Existe también la *base del texto implícita*, conformada por todas las proposiciones omitidas por el autor, pero que son conocidas por el lector. La proposición anterior se podría dividir en una secuencia de acciones menores que el autor omite, al producir el texto, porque considera que el lector ya las conoce, dentro de sus conocimientos previos o teoría del mundo. Esto constituye la base implícita del texto, ejemplo:

[7] *Juan vio el pueblo.*

[8] *Entró al pueblo.*

[9] *Se dirigió a la fonda.*

[10] *Entró a la fonda.*

[11] *Vio a la dueña.*

[12] *La llamó.*

[13] *Le pidió que guisara la liebre.*

[14] *La dueña aceptó.*

[15] *Le entregó la liebre.*

[16] *La recibió.*

- [17] *La peló.*
- [18] *Le sacó las vísceras, etc.*
- [19] *Descuartizó la liebre.*
- [20] *Preparó el recipiente.*
- [21] *Agregó la liebre descuartizada.*
- [22] *Le echó los condimentos.*

Tanto la base explícita como la base implícita del texto conforman la *base del texto*. Esto quiere decir, que la producción del texto por parte del autor, como la reproducción del texto por parte del lector, son dos procesos psicológicos diferentes, pero que están relacionados. En otro sentido, los conocimientos que maneja el autor y su relación con los conocimientos y visión del mundo que maneja el lector entran dentro del campo de la pragmática.

Relación entre proposiciones

Alguna información de una proposición puede ser ya conocida y otra puede ser nueva. Por ejemplo, en la proposición [6], la información conocida es la de Juan, el cazador, incluso sabemos que se dirige al pueblo, posteriormente se dice algo nuevo sobre Juan, ‘se metió a la fonda’. El sujeto es Juan, aunque no esté presente sino en el contexto, esta información conocida se llama *tópico*. En cambio, la información nueva se llama *comento*, ‘se metió a la fonda’.

Las proposiciones de un texto tienen coherencia semántica y pragmática

“...cuando cada proposición de la secuencia puede ser interpretada de manera intensional(*conceptos, significados*) y extensional (*referentes, contexto, mundo posible*) en relación a la interpretación de otras proposiciones de la secuencia o de las proposiciones especiales o generales que con ello resultan implícitas:”(Van Dijk, 1983, p. 53).

Las proposiciones pueden tener relaciones de coherencia de la siguiente manera:

- a) existe una circunstancia parcial que permite una relación;
- b) existe una condición causal que la hace necesaria;
- c) se presenta como alternativa en otro espacio u otro mundo y;
- d) son parte del mismo espacio conceptual en mundos posibles emparentados.

Macroestructuras

Las unidades textuales mayores o de segundo nivel que se encargan de las conexiones que dan coherencia global al texto como un todo, se denominan *macroestructuras*. “La macroestructura de un texto es por ello una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto.” (Van Dijk, 1983, p. 55). La macroestructura está integrada por proposiciones que resumen o sintetizan la información contenida en proposiciones de nivel inferior, para poder diferenciarlas se enunciarán como *macroproposiciones*. Las macroproposiciones se dividen en dos clases, atendiendo al proceso de comprensión de la información que hace el sujeto, *macroproposiciones de nivel inferior* y *macroproposiciones de nivel superior*.

Las macroproposiciones de nivel inferior se caracterizan porque psicológica y semánticamente usan la memoria a corto plazo para retener la información, seleccionar la que es aceptada con relación a la información no visual y pasarla a la memoria operativa o activa. Las reglas de producción y reproducción que subyacen en las transformaciones semánticas al pasar de proposiciones a macroproposiciones son: omisión, selección, generalización e integración. Como operan a nivel de las macroproposiciones se denominan *macrorreglas*. A continuación se presenta el cuento con las posibles macroproposiciones de nivel inferior.

Macroproposiciones de nivel inferior del cuento “El cazador de liebres”.

1. Un cazador mató una liebre.
2. Se encontró al cura y le vendió la liebre.
3. Quedó de llevársela a su casa.
4. Se encontró con el presidente municipal quien le compró la liebre.
5. Quedó de llevársela a su casa.
6. Se encontró con un policía quien le compró la liebre.
7. Éste le pidió que se la llevara al cuartel.
8. Juan se comió la liebre.
9. No se acordó de su compromiso.
10. Los tres fueron engañados por Juan.
11. Decidieron juzgarlo.
12. Juan acudió a un amigo abogado.
13. Éste le aconsejó responder a todo *titeño*.
14. En el juicio con el cura respondió a todo *titeño*.
15. Este lo tachó de mentiroso y fue absuelto.
16. En el juicio con el presidente municipal contestó a todo *titeño*.

17. Fue tachado de loco y lo absolvieron.
18. Juan respondió al policía *titeño* y este entendió que había entregado la liebre a otra persona en el cuartel.
19. Fue absuelto.
20. Al salir del juzgado, el abogado le cobró sus servicios.
21. Juan contestó a todo *titeño*.
22. El abogado no consiguió nada.

Las macroproposiciones de nivel superior implican un acercamiento a los esquemas que integran la superestructura, además se relacionan con la memoria episódica que se caracteriza por englobar una secuencia de acciones en un escenario y tiempo específico.

Macroproposiciones episódicas o de nivel superior del cuento “El cazador de liebres”.

Episodio 1: Un cazador mató una liebre.

Episodio 2: Se encontró un cura, le vendió la liebre y prometió llevársela a su casa.

Episodio 3: Se encontró con el presidente municipal, le vendió la liebre y prometió llevársela a su casa.

Episodio 4: Se encontró con un policía quien le compró la liebre, éste le pidió que se la llevara al cuartel.

Episodio 5: Juan se comió la liebre y no se acordó de sus compromisos.

Episodio 6: Los tres engañados por Juan decidieron juzgarlo.

Episodio 7: Juan acudió a un amigo abogado, éste le aconsejó responder a todo *titeño*.

Episodio 8: En el juicio con el cura, Juan respondió a todo *titeño*. Fue tachado de mentiroso y absuelto.

Episodio 9: En el juicio con el presidente municipal contestó a todo *titeño*, fue tachado de loco y lo absolvieron.

Episodio 10: Respondió al policía *titeño* y éste entendió que había entregado la liebre a otra persona en el cuartel. Fue absuelto.

Episodio 11: Al salir del juzgado, el abogado le cobró sus servicios. Juan contestó a todo *titeño*. El abogado no consiguió nada.

El tema

La *oración temática o clave semántica* del cuento *El cazador de liebres* es la astucia del cazador para resolver sus problemas. Esta macroproposición es de un gran nivel de

abstracción. La importante función cognitiva del tema es que permite al lector construir hipótesis sobre la posible macrointerpretación del texto. Cada lector asignará una macroestructura semántica al texto, dependiendo de su *marco* o conocimiento del mundo. Sin embargo, las diversas macroestructuras subjetivas que realicen diferentes lectores deberán ser relativamente similares para poder lograr la comprensión mutua.

Las macrorreglas

Las reglas que establecen la relación entre los diferentes estructuras del texto -las proposiciones y la macroestructura- se llaman *macrorreglas*. Su función básica es ayudar a las transformaciones semánticas de las proposiciones que se encuentran en un texto para aclarar lo que se entiende por *tema de un texto o tema del discurso*. “Las macrorreglas son, pues, la reconstrucción formal de esta ‘deducción’ de un tema, con lo cual el tema de un texto es exactamente lo mismo que lo que hemos llamado macroestructura, o una parte de ella.” (Van Dijk, 1983, p. 58). Cuando los lectores producen el resumen de un texto, reproducen brevemente el contenido del texto original, para ello utilizan las mismas reglas generales, las macrorreglas.

Las macrorreglas para la comprensión de un texto son: *supresión, generalización y construcción*. Tanto en las macroproposiciones de nivel inferior como en las macroproposiciones episódicas se presentan las tres reglas antes mencionadas. Van Dijk menciona el principio de *implicación semántica* que se aplica a todas las macrorreglas. Este principio “...expresa que cada macroestructura, obtenida mediante macrorreglas, debe estar implicada semánticamente en su conjunto por la serie de proposiciones a las que se aplica la regla.” (1983, p. 59).

La primera macrorregla, *supresión*, significa que toda información secundaria o de poca importancia para el significado o la interpretación de nivel superior o más global puede ser omitida.

Véase la transformación semántica de la proposición siguiente:

[23] *Juan llegó al pueblo, se metió a una fonda y llamó a la dueña para que guisara la liebre con cebollas y papas.*

[24] *Juan llegó a una fonda y pidió que le guisaran la liebre.*

La información que es de carácter secundario se suprime como son la circunstancia *al pueblo* y la acción *se metió* se integra a la acción de llegar, lo que nos da la primera macroproposición: *Juan llegó a una fonda*. El tópico *Juan*, aunque no está presente, se infiere por el contexto y por el referente de identidad. El comentario que se omite *llamó a la dueña* y

con cebollas y papas. la segunda macroproposición queda así: *pidió que le guisaran la liebre*. Al aplicar esta regla se pierde una parte de la microinformación. Sin embargo, otra parte puede recuperarse debido a la base textual implícita que forma parte del marco que todo lector debe tener.

La segunda regla, *generalización*, también suprime informaciones que son esenciales al sustituir un elemento o varios elementos de una proposición o una proposición por otra nueva; la nueva proposición abstrae propiedades para manifestar la que generaliza a todos los elementos.

[25] *Al día siguiente, el señor cura, el presidente municipal y el policía estaban de mal humor.*

[26] *Los tres estaban de mal humor.*

Aquí se substituyen los conceptos *señor cura, presidente municipal y policía* por el concepto *tres*, se hace una abstracción de los referentes al pasar al siguiente macronivel de transformación semántica.

La tercera regla, *construcción*, se caracteriza porque la información se ve substituida por una nueva información que conceptualiza, de manera general o global, una serie de aspectos que se habían mencionado por separado.

[27] *Había una vez un cazador que un día salió al bosque.*

[28] *Vio una liebre entre las matas.*

[29] *Le disparó.*

[30] *La mató.*

Las proposiciones nos dan información de una serie de aspectos que están dentro de nuestro conocimiento de *ir a cazar*. Éstos aspectos se pueden integrar en un concepto más general que daría la macroproposición siguiente;

[31] *Un cazador mató una liebre.*

La utilización de las diversas macrorreglas, como principios de organización y reducción global de la información, puede aplicarse de diferente manera para distintos tipos de textos.

Las superestructuras

Todo texto tiene dos estructuras, según VanDijk(1983, p. 142): la estructura semántica

global y la estructura esquemática global. La estructura semántica global, ya analizada, recibe el nombre de *macroestructura*, en cambio, la estructura esquemática global se llama *superestructura*. La macroestructura puede decirse que está relacionada con el *contenido* de un texto, a diferencia de la superestructura que se emparenta con la *forma* del texto. Ambas tienen una propiedad en común: se definen en relación al texto en su conjunto.

La superestructura tiene una serie de categorías. Cada una de ellas cumple una función específica relacionada con la respectiva macroproposición de un texto. “Las superestructuras esquemáticas son también importantes por razones cognitivas, porque organizan el proceso de lectura, comprensión y (re-)producción del discurso...” (Van Dijk, 1983, p. 69). La superestructura determina la organización, el orden global de las partes de un texto; cada una de esas partes o unidades está vinculada con las demás. La superestructura es un esquema que sirve tanto al productor como al reproductor del texto para saber qué tipo de superestructura es: narrativa, argumentativa, periodística o científica. Se entiende a la superestructura como “... un tipo de esquema abstracto que establece un orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales.” (Van Dijk, 1983, p. 144).

Todo texto tiene una estructura básica de *tópico/comento*, porque siempre existe un concepto (cosa, persona, hecho) al que se le asignan determinadas características o propiedades. Si se permite el parangón a nivel lingüístico, se diría que el tópico es al sujeto de la oración, como el comentario lo es al predicado. Sin embargo, esta sería una simplificación porque existen textos complejos donde se mencionan una serie de objetos, personas o circunstancias sobre las que se quiere decir algo. Van Dijk comenta lo anterior y lo desecha porque el tópico/comento está más cerca del nivel oracional. Él acepta la estructura binaria *condición/consecuencia* como la estructura funcional más general. A partir de aquí se pueden ir diferenciando las estructuras básicas elementales de los textos, en este caso, narrativos.

Estructuras narrativas

Las estructuras narrativas básicas elementales son estructuras globales que se manifiestan en el discurso o en la comunicación textual. Las narraciones sencillas generalmente son orales porque se usan en situaciones conversacionales, estas narraciones se llaman *naturales*. Existen otros textos narrativos que aluden a otros tipos de contexto, como son los chistes, los mitos, los cuentos populares, las sagas, las leyendas, etc. Por último, Van Dijk menciona las narraciones más complejas de carácter literario: los cuentos, las novelas, etc. La clasificación que hace este autor no precisa las características en que se basa, sin embargo, por ello sólo se considerarán los elementos que aporta al estudio de la narración natural.

Los textos narrativos que adoptan una estructura canónica tienen una organización

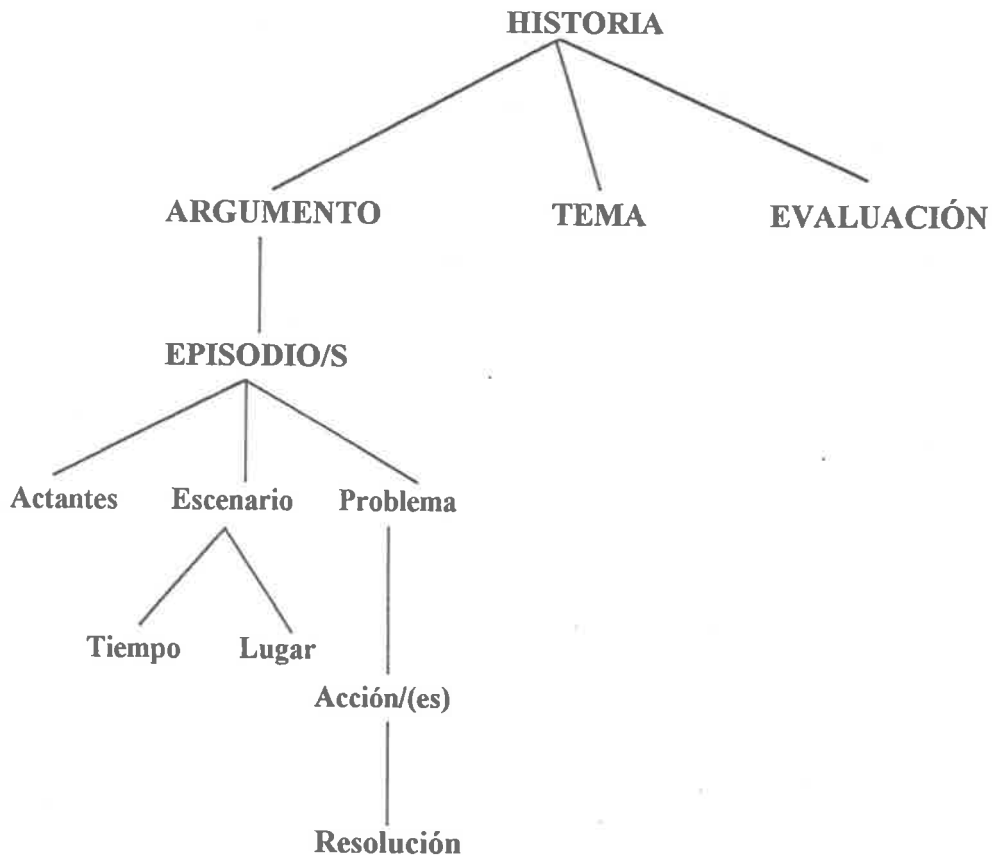
secuencial de las acciones interesantes que incluyen un principio o inicio, una parte intermedia o desarrollo o realización y una parte final o cierre. Una primera característica esencial del texto narrativo natural se refiere a las *acciones* o sucesos más importantes de los actantes. De aquí se deriva la primera categoría de la superestructura de los textos narrativos, la *complicación* para Van Dijk (1983, p. 154) y el *problema* para Cooper (1990, p. 328), ya que el suceso o acción -puede ser una secuencia de acciones- debe interesar al lector u oyente. En la medida que el interés de las acciones decae porque hay una solución favorable o desfavorable, se obtiene la otra categoría del texto narrativo, la *resolución*. Aquí coinciden Van Dijk y Cooper. Cooper agrega, como parte del proceso narrativo, entre el problema y la resolución, una o más *acciones* derivadas del problema que tienden a la resolución del mismo. El problema/resolución es el núcleo de un texto narrativo, sin embargo, le faltan el *lugar* y el *tiempo*, así como, los participantes de las acciones (persona, animal o cosa animada) que se llaman *actantes*, este término fue utilizado por Lucien Tesnière y aplicado por Greimas al análisis del relato, según Beristáin (1985, p.18). El lugar y el tiempo constituyen el *escenario o marco*.

El problema, la acción o acciones, el lugar, el tiempo y los actantes estructuran el *episodio*. Una narración puede tener uno o varios episodios que dan lugar al *argumento*, según Cooper, el argumento es la serie de hechos principales narrados. Otra categoría es el *tema*, que se define como la idea fundamental en torno a la cual gira la totalidad de la historia. El narrador, en algunas narraciones, aporta su opinión o valoración sobre las acciones de los personajes; esta reacción del narrador frente al argumento se llama *evaluación*. El argumento, el tema y la evaluación forman la *historia*, según Van Dijk. La historia según Todorov:

“Es historia en el sentido de que evoca cierta realidad, acontecimientos que habrían sucedido, personajes que, desde este punto de vista, se confunden con los de la vida real. Esta misma historia podría habernos sido referida por otros medios: por un film, por ejemplo; podríamos haberla conocido por el relato oral de un testigo sin que ella estuviera encarnada en un libro.” (1974, p. 157)

A continuación se presenta la gráfica de la superestructura del texto narrativo y las categorías que lo integran.

SUPERESTRUCTURA DEL TEXTO NARRATIVO



El esquema de la superestructura anterior con sus categorías es aplicado al cuento 'El cazador de liebres'.

Episodio 1

Actantes: El cazador y la liebre.

Marco o escenario:

Lugar: El bosque

Tiempo: Ubicación intemporal. El tiempo que duraron las acciones para cazar la liebre.

Complicación o problema: El cazador quiere cazar.

Acción 1: Salió al bosque.

Acción 2: Vio una liebre.

Acción 3: Le disparó.

Resolución: La mató.

Episodio 2

Actantes: El cazador, la liebre y el señor cura.

Marco o escenario:

Lugar: Camino al pueblo.

Tiempo: El que duran las acciones de compra-venta de la liebre.

Complicación o problema: El señor cura quería la liebre.

Acción 1: Juan se la vendió.

Resolución: Prometió llevársela a su casa.

Episodio 3

Actantes: El cazador, la liebre y el presidente municipal.

Marco o escenario:

Lugar: El camino.

Tiempo: El que duran las acciones de compra-venta de la liebre.

Complicación o problema: El presidente municipal quería la liebre.

Acción 1: Juan se la vendió.

Resolución: Prometió llevarla a casa del presidente municipal.

Episodio 4

Actantes: El cazador, la liebre y el policía.

Marco o escenario:

Lugar: EL camino.

Tiempo: El que duran las acciones de compra-venta de la liebre.

Complicación o problema: El policía quería la liebre.

Acción 1: Juan se la vendió.

Resolución: Prometió llevarla al cuartel.

Episodio 5.

Actantes: Juan, la dueña de la fonda y la liebre.

Marco o escenario:

Lugar: El pueblo, la fonda y la casa de Juan.

Tiempo: El que transcurrió en lo que llegó a la fonda, le guisaron la liebre, se la comió y se fue a casa.

Complicación o problema: Juan tenía hambre.

Acción 1: Llegó a la fonda del pueblo.

Acción 2: Pidió que le guisaran la liebre.

Acción 3: Se la comió.

Resolución: Se fue a su casa y no se acordó de sus maldades.

Episodio 6

Actantes: El señor cura, el presidente municipal y el policía.

Marco o escenario:

Lugar: La plaza del pueblo.

Tiempo: Al día siguiente.

Complicación o problema: El señor cura, el presidente municipal y el policía estaban de mal humor porque no les habían llevado la liebre.

Acción 1: Fueron a buscar a Juan.

Acción 2: Se encontraron en la plaza y se dieron cuenta de que los había engañado el cazador.

Resolución: Decidieron juzgarlo.

Episodio 7

Actantes: El cazador y el abogado.

Marco o escenario:

Lugar: No especificado.

Tiempo: El tiempo utilizado para ver al abogado.

Complicación o problema: El cazador se enteró de que lo iban a juzgar.

Acción 1: Acudió al abogado amigo.

Resolución: Éste le aconsejó que respondiera a todo "titeño".

Episodio 8

Actantes: Juan y el señor cura.

Marco o escenario:

Lugar: Se infiere que el juzgado.

Tiempo: El que duró el juicio.

Complicación o problema: Juan se presentó al juicio.

Acción 1: Respondió a todo "titeño".

Acción 2: El señor cura lo acusó de mentiroso.

Resolución: El cazador fue absuelto.

Episodio 9

Actantes: Juan y el presidente municipal.

Marco o escenario:

Lugar: Se infiere que el juzgado.

Tiempo: El que duró el juicio.

Complicación o problema: Juan se presentó al juicio

Acción 1: Contestó a todo ‘‘titeño’’.

Acción 2: El presidente municipal lo tachó de loco.

Resolución: El cazador fue absuelto.

Episodio 10

Actantes: Juan, el policía y otra persona.

Marco o escenario:

Lugar: Se infiere que en el juzgado.

Tiempo: El que duró el juicio.

Complicación o problema: Juan se presentó al juicio.

Acción 1: Juan contestó a todo ‘‘titeño’’.

Acción 2: El policía entendió que Juan entregó la liebre a otra persona del cuartel.

Resolución: El policía lo declaró inocente.

Episodio 11

Actantes: Juan y el abogado amigo.

Marco o escenario:

Lugar: Fuera del juzgado.

Tiempo: Durante tres días y tres noches.

Complicación o problema: Se encontró a su amigo abogado, quien le cobró sus servicios.

Acción 1: Juan contestó a todo ‘‘titeño’’.

Acción 2: Estuvieron discutiendo durante tres días y tres noches.

Resolución: El abogado no consiguió nada de Juan.

Evaluación: Esto pasa por dar malos consejos.

Tema: La astucia del cazador, apoyada en el consejo del abogado amigo, lo liberan de sus problemas.

La superestructura esquemática del texto narrativo analizado de nivel más amplio sería la siguiente: *introducción o inicio, complicación y desenlace*, categorías se caracterizarían así:

“ - Introducción: referentes, planteamiento del problema, ubicación espacial y temporal.

- Complicación: desarrollo de las acciones de los referentes de acuerdo al problema planteado.

- Desenlace: nuevas situaciones de los referentes originadas por el desarrollo de la complicación, evaluación, comentarios, moraleja.”(Guajardo y otros, 1988, p. 51).

A continuación se expondrá la superestructura esquemática del cuento *El cazador de liebres*.

Introducción o inicio: Un cazador mató una liebre.

Complicación: Primero se encontró con el cura y se la vendió, quedó de llevársela a su casa. Luego, se encontró con el presidente municipal, también se la vendió y quedó de llevársela a su casa. Por último, se encontró con el policía y, también, se la vendió; quedando de llevársela al cuartel.

Juan, el cazador, se comió la liebre y no se acordó de sus compromisos. Los tres burlados decidieron llevarlo a juicio. Juanacudió a un abogado, quien le recomendó que respondiera a todo *titeñó*.

Desenlace: El cazador contestó a todos *titeñó* en el juicio por separado con los tres engañados y fue absuelto. Al salir del juzgado, el abogado le cobró sus servicios. Juan contestó a todo *titeñó* y el abogado no consiguió nada.

El análisis de la macroestructura y de la superestructura del cuento '*El cazador de liebres*' sirvió como base de cotejo para analizar las reproducciones de los niños.

Los diferentes conceptos de la ciencia del texto, explicados en este capítulo, se aplicaron al análisis de las reproducciones del cuento '*El cazador de liebres*' elaboradas por los niños de segundo a sexto grados de primaria. Sin embargo, es necesario conocer teóricamente cómo se da el proceso psicológico de la comprensión, la conservación y el recuerdo de los textos narrativos. El capítulo siguiente trata de explicar este proceso.

CAPÍTULO SEGUNDO

LA COMPRENSIÓN Y EL RECUERDO DE LOS TEXTOS NARRATIVOS

Este capítulo está construido en dos partes, la primera se refiere a los procesos cognitivos que asume el lector para comprender los textos, así como a los conocimientos del mundo, de la estructura de los textos, de las acciones humanas que son necesarios para dar significado a las representaciones mentales que el texto sugiere, al mismo tiempo, que se plantean las que el lector construye con sus experiencias. La segunda parte describe a la memoria como base del proceso que sigue el lector para almacenar la información y, posteriormente, recuperarla para elaborar un texto, esto es mediante el uso de reglas de producción textual.

La comprensión de los textos narrativos requiere de la descripción de los procesos cognitivos que subyacen a la misma, en las diferentes estrategias que usan los sujetos para acceder al significado y en los diferentes niveles de representación mental del significado. Los procesos de construcción del significado por los sujetos van más allá de la comprensión de palabras y frases aisladas, necesitan de la interrelación de las diferentes relaciones causales, temporales y entre conceptos, así como del conocimiento del sujeto, tanto del conocimiento del mundo como de las diferentes estructuras textuales.

Los procesos cognitivos

La comprensión es producto de la integración e interacción de diversos procesos cognitivos, según Gárate(1994, pp. 4-6), entre los que destacan como fundamentales: el reconocimiento de palabras, el análisis sintáctico y el análisis semántico.

El *reconocimiento de palabras* es el proceso que destaca las percepciones visuales y auditivas en la comprensión del lenguaje oral y escrito. Cuando el ser humano se enfrenta con los signos, éstos son percibidos por los sentidos de manera visual y auditiva, segmentándolos en unidades fonéticas o gráficas de información, a este primer principio se le denomina *segmentación*. Posteriormente, al reconocimiento de los fonemas y/o grafemas, existe un

reconocimiento de unidades mayores de información que son los morfemas, aquí se manifiesta la *categorización*.

El *análisis sintáctico* da acceso a la detección de las relaciones gramaticales de las palabras dentro de la oración. En este proceso se aprovecha la *combinación* de los morfemas en otras unidades a nivel de oraciones (sintaxis). El objetivo del análisis sintáctico es establecer la representación de los contenidos semánticos y de sus funciones pragmáticas o sociales.

El *análisis semántico* establece las relaciones de significado de la oración u oraciones, las que dentro de la gramática del texto narrativo dan como resultado una proposición. Según Van Dijk (1983, p. 179) esto es la *interpretación*. Estas operaciones mentales: segmentación, categorización, combinación e interpretación se realizan a gran velocidad, puesto que ya está automatizado el proceso de interpretación.

Estos procesos psicológicos tienen los siguientes aspectos que subyacen a la comprensión: a) el carácter dinámico y activo del sujeto, ya que utiliza estrategias diferentes y flexibles para la construcción del significado; b) la actuación en paralelo de los procesos, porque los análisis fonológico, sintáctico y semántico permiten, simultáneamente, establecer las primeras relaciones de significado que serán confirmadas o negadas durante el procesamiento de la información; c) la prioridad por la búsqueda del significado por el sujeto tanto de la información recientemente obtenida con la que ya dispone acerca del texto y; d) la actuación de la memoria operativa consiste en que en ella se depositan los resultados de los diferentes procesos para integrarlos.

La representación mental del significado del texto narrativo

La comprensión de un texto narrativo puede atender a dos aspectos: la estructura del texto y el conocimiento que el sujeto aporta al texto al construir el significado. La primera representación mental del significado se llama *proposicional* y la segunda, *situacional*.

La *representación proposicional* del texto en la memoria del sujeto es el resultado de los procesos cognitivos de reconocimiento de palabras, análisis sintáctico y semántico. Además, intervienen los conocimientos previos del lector y las características de la estructura del texto. Cuando un sujeto lee, elabora la representación mental del significado mediante la construcción de la microestructura o texto base que consiste en una lista de proposiciones que se asemejan a la del texto original. A partir de aquí, el sujeto construye la macroestructura o representación semántica del significado global del texto. Ésta se obtiene por medio de las macrorreglas de supresión, generalización y construcción que reducen la información. A su vez, las macroestructuras se aplican bajo el control de las estructuras esquemáticas del texto. Las superestructuras son esquemas convencionales que caracterizan tipos distintos de textos, por ejemplo: las estructuras narrativas.

Kintsch y Van Dijk (cit. por Gárate, 1994, p. 9) proponen las siguientes hipótesis de los procesos de construcción de la representación mental del texto:

1. Si el texto tiene coherencia referencial, entonces se acepta el procesamiento posterior; si hubiera alguna ausencia de información, se iniciarían los procesos de inferencia para suplirla.

2. Como la memoria en funcionamiento es de capacidad limitada, el procesamiento del texto se realiza secuencialmente en ciclos mediante el agrupamiento de varias proposiciones.

3. Algunas proposiciones se mantienen de un ciclo a otro para lograr la coherencia con las nuevas proposiciones y con el argumento.

El conocimiento y la comprensión

El conocimiento del sujeto es importante para la comprensión del texto, ya que mucha de la información necesaria para comprender un texto no es proporcionada por el texto, sino que debe ser obtenida del conocimiento que tiene el sujeto sobre el tema. El conocimiento del sujeto y la información proporcionada por el texto interactúan, así se tiene como resultado una representación mental del texto en la memoria. El conocimiento organizado del texto en la memoria se llama esquema. Schank y Abelson (cit. por Gárate, 1994, p. 13 y 14) “...describen un tipo particular de esquema, el *guión*, definido como una secuencia de acciones propias de situaciones muy conocidas, y necesario para comprender los acontecimientos de cada día y las historias que se refieren a esos acontecimientos.”

Los tipos de conocimiento y su relación con los procesos de comprensión son los siguientes: conocimiento general sobre el mundo; conocimiento sobre la estructura de los textos; conocimiento de las acciones humanas y conocimiento especializado en dominios específicos.

El conocimiento general sobre el mundo

El conocimiento general sobre el mundo, desde la teoría del esquema, menciona que el conocimiento almacenado y organizado en la memoria recibe el nombre de esquema. Según Rumelhart y Ortony (cit. por Gárate, 1994, pp. 14-17), los esquemas tienen las siguientes propiedades fundamentales que mejor definen la representación del conocimiento en la memoria.

a) Los esquemas son unidades cognitivas complejas que se componen de unidades simples, por ejemplo, el esquema engañar se compone, al menos, en tres unidades simples: la persona que engaña, el objeto y la persona engañada.

b) Los esquemas pueden encajarse unos dentro de otros, por lo que se interconectan,

por ejemplo, animal tiene un subesquema que es mamífero y éste a su vez tiene otro que es placentario. La comprensión se produce al activar las unidades más elementales como los más complejos.

c) Los esquemas son representaciones simbólicas del conocimiento, esto significa que los esquemas no son significados de palabras sino que representan conocimiento asociado a conceptos.

d) Los esquemas presentan un carácter integrador: establecen un *continuum* entre los procesos de comprensión y los procesos de recuerdo. La comprensión es el proceso de selección de esquemas que expliquen los conceptos y van verificando si realmente lo han explicado. Rumelhart y Ortony dicen que en la relación entre comprensión y memoria, a través del esquema, tiene un papel importante la memoria episódica.

“Ellos proponen que que los recuerdos son efectos secundarios del proceso de comprensión. Cuando se aviva un esquema para interpretar un material, lo que se almacena en la memoria no es el material en sí, sino la interpretación dada a ese estímulo como resultado del proceso de comprensión. Después de algún tiempo sólo quedan fragmentos de las copias de los esquemas puestos en marcha originalmente, y se deben utilizar estos fragmentos para tratar de reconstruir la interpretación original y desde aquí recordar el material original. La reconstrucción del material original utiliza los esquemas como ayuda para la interpretación de los fragmentos en la memoria, del mismo modo que la comprensión utiliza los esquemas como ayuda en la interpretación del material original.”(cit. por Gárate, 1994, p. 16).

Los esquemas funcionan en los procesos de comprensión y recuerdo de dos maneras: la primera cuando se activan esquemas de alto nivel y subsiguientemente los subesquemas encajados en éste, a esta forma de procesamiento se llama de arriba-abajo. En cambio, cuando los datos inician el proceso de activación de subesquemas elementales y éstos, a su vez, activan esquemas de alto nivel, esta segunda forma de procesamiento es de abajo-arriba.

Las estrategias en el uso del conocimiento general sobre el mundo que pueden seguir los sujetos son dos: la primera, despreocuparse de la información no relevante o encajable en los esquemas o subesquemas y, segunda, cuando un concepto o una proposición se destaca en el texto, se mantiene como dato o indicio para activar la estructura de conocimiento que ha de ser aplicada globalmente para la interpretación del texto. Como lo plantean Van Dijk y Kintsch:

“...el esquema usado para la comprensión del discurso es *siempre construido*[...] El uso de estos tres tipos de conocimiento, conocimiento general para construir un esquema, la adaptación de experiencias personales y la creación de esquemas a través del razonamiento analógico, tienen todos ellos en común que no son específicos de ningún tipo particular de texto sino que representan estrategias generales que se emplean cuando se necesitan en diferentes tipos de situaciones.”(cit. por Gárate, 1994, p. 18).

La *representación situacional* desempeña un papel importante en el establecimiento de la coherencia tanto local como global, ya que atiende a la construcción del significado, por parte del lector, que incorpora conocimiento general del mundo, conocimiento de la estructura de los textos, conocimiento de las acciones humanas y conocimientos especializados. Kintsch y Van Dijk

“...consideran al modelo situacional como la máxima estructura integrada de información episódica donde se dan cita: la información episódica previa acerca de alguna situación similar a la del texto y la información activada en la memoria semántica por la entrada de la nueva información que está siendo procesada. En otras palabras, el modelo situacional puede incorporar: experiencias previas en la memoria episódica, texto base previos respecto a situaciones similares y activaciones de conocimiento general procedente de la memoria semántica.”(cit. por Gárate, 1994, p. 25)

La representación situacional agrupa una serie de experiencias que va recordando el sujeto, a medida que va interpretando el texto. Estas experiencias se agrupan en la memoria episódica. Al mismo tiempo que el lector va recordando alguna experiencia previa, va construyendo un modelo de la situación presente que le permite la interpretación del texto.

La memoria

Los procesos cognitivos utilizados en la comprensión requieren de almacenar la información para comprender la información que se está percibiendo. La retención de información se llama memoria. La memoria es un importante proceso cognitivo cuyas funciones son la codificación, el almacenamiento, la retención y la recuperación de la información.

En general existen dos tipos de memoria, a *corto plazo* y a *largo plazo* según Van Dijk(1983, p. 181), para Vigotski(1988, p. 68) también son dos: la *memoria inmediata* y la *memoria mediata*, De Vega(1986, p. 62) agrega una más a las dos primeras: la *memoria*

sensorial, que se caracteriza por durar unas fracciones de segundo. La memoria a corto plazo, se llama también *operativa* o *activa*, está íntimamente relacionada con la información fonológica, morfológica y sintáctica de la estructura superficial, puesto que tiene muy corta vida, dura de unos 15 a 30 segundos, y, además, poca capacidad de almacenamiento de información. La función esencial de la memoria a corto plazo es que traspassa la información codificada y almacenada a la memoria a largo plazo.

La memoria a largo plazo opera con las estructuras semánticas o de significado y establece "...relaciones de conexión y coherencia con significados anteriores o posteriores, pero también para (trans-)formar nuestro conocimiento a largo plazo. Por lo tanto, al menos una parte de estas informaciones se transporta a la memoria a largo plazo." (Van Dijk, 1983, p. 181). Esta memoria también se llama *semántica* o *conceptual*. Van Dijk introduce un tipo de memoria que considera como parte de la memoria a largo plazo, se denomina *memoria episódica* y se caracteriza por registrar una serie de rasgos informativos como dónde, cuándo y cómo se percibió una cosa o suceso. Esta memoria almacena y recupera información organizada en pautas espaciales y temporales. De Vega (1986, p.200) nos proporciona, en la tabla siguiente, las diferencias entre las memorias episódica y semántica.

Características diferenciales de la memoria episódica y la memoria semántica.

| Memoria episódica | Memoria semántica |
|------------------------------------|---|
| * Organización espacial y temporal | * Organización conceptual |
| * Referencia autobiográfica | * Referencia cognitiva |
| * Gran interferencia y olvido | * Escasa interferencia |
| * Retiene información aprendida | * Recupera información no necesariamente aprendida. |
| * Sin capacidad inferencial | * Con capacidad inferencial |
| * Retiene eventos | * Retiene conocimientos |

Estrategias de almacenamiento y recuperación de información

El *resumen* es una estrategia de almacenamiento de información. Toda información bien organizada se aprende con más facilidad y se recuerda por mucho más tiempo. Una de

las estrategias para recuperar información es por medio de las *categorias*. Los niños clasifican la información que están percibiendo constantemente, gracias a que van ubicando aspectos o elementos comunes de la misma. Esta similitud de elementos, les permite agrupar los elementos por las características que son afines y que forman las categorías.

Los niños de preescolar raramente recuerdan las **mnemotecnias o estrategias internas** que siguen para almacenar y recuperar información. En cambio, la mayor parte de los alumnos de quinto año son capaces de mencionarlas. Las **mnemotecnias o estrategias externas**, como escribir notas o pedir a otras personas que nos recuerden algo, son importantes en el aprendizaje de los niños. El progreso evolutivo de los alumnos con relación a las estrategias de almacenamiento y recuperación de la información, es el siguiente:

- 1° La utilización no frecuente de estrategias entre los niños de 6 años.
- 2° Una etapa transitoria en el uso de estas estrategias de los 6 a los 9 años.
- 3° Una utilización madura y compleja de las estrategias que comienza a los 10 años.

La metamemoria

La **metamemoria** es el conocimiento que tiene cada individuo de sus estrategias y capacidad de utilizar la memoria. Uno de los principios generales de funcionamiento de la memoria de todos los individuos es: "...la amplitud de la memoria inmediata de la gente está claramente limitada, tanto en capacidad como en duración temporal." (Kail, 1984, p. 39). La capacidad de hacer **inferencias** permite al niño integrar la información que ha de recordar. Esta facultad relaciona los conocimientos anteriores con la información actual. De tal manera que en el entramado de los significados se forman nuevos significados. La captación del significado o del sentido de las cosas, de lo que las personas hacen y lo que dicen, desarrolla en el niño la capacidad para interpretar situaciones y consecuentemente llega "...al conocimiento del lenguaje a través de procesos activos de comprobación de hipótesis y de inferencia." (Donaldson, 1984, p. 48) Esta autora afirma que si el niño posee una capacidad general de inferencia, tendrá una mayor facilidad para el aprendizaje, en particular, el aprendizaje del lenguaje.

La memoria tiene, entre otras, dos funciones: **la de recuerdo y la de reconocimiento**. La memoria de reconocimiento "...implica determinar si un objeto visto (u oído, sentido, etc.) en el momento presente es nuevo o conocido." (Kail, 1984, p. 59). Las estrategias mnemotécnicas son facultades que los niños deben conocer para ayudar a su memoria. La primera facultad se refiere al conocimiento que los niños tienen de estas estrategias, así como la conveniencia del uso de ellas ante un problema determinado. La segunda, ya que el niño ha elegido una estrategia mnemotécnica, es importante que controle su eficacia.

El niño va adquiriendo conocimientos sobre su mundo de forma gradual, a medida que va creciendo. Estos conocimientos influyen en el desarrollo de lo que se puede recordar o reconstruir, por tanto tienen estrecha relación con la memoria y el significado. “Si el material a recordar posee significado y es congruente con las estructuras de análisis del niño, entonces se darán fácilmente la comprensión y el posterior recuerdo de dicho material”. (Kail, 1984, p. 80). El aspecto reconstructivo de la memoria se manifiesta cuando las personas acceden a la información almacenada y la recuperan, pero no el recuerdo palabra por palabra de los estímulos complejos y significativos, sino el significado, el esquema o la estructura de la información evocada.

Antes se hablaba de las operaciones cognitivas de *reconocimiento* y *recuerdo*. El reconocimiento parte de que ya disponemos de una información almacenada en la memoria y lo único que tenemos que hacer es averiguar si existe. El recuerdo implica hacer que la memoria reproduzca un suceso, un objeto sin un modelo anterior. Resumiendo lo relacionado con la estructura de la memoria se puede decir:

“...en ella se almacenan informaciones de manera estructurada y frecuentemente jerárquica y que existen determinadas *reglas* para ligar unas informaciones con otras; sobre la base de estas reglas puede procederse a determinadas *deducciones*. A esto se le debe añadir un *principio de elaboración* básico: la manera en que se almacenan estas informaciones en la memoria y, por ende, la manera en que más tarde estas informaciones son asequibles o pueden reproducirse, *dependen de la manera en que las informaciones hayan sido elaboradas al principio.*” (Van Dijk, 1983, p. 184).

El concepto de marco o esquema está relacionado con la memoria. El marco es una forma de organización del conocimiento que cada sujeto posee para establecer regularidades psicológicas, biológicas y sociales. Los marcos forman parte de la memoria semántica general y se pueden describir como una estructura conceptual formada

“...de una serie proposiciones que se refieren a sucesos estereotípicos. Estas proposiciones están, entre otras cosas, ordenadas jerárquicamente de tal manera que las propiedades necesarias y comunes de estos sucesos prevalezcan sobre las informaciones acerca de los detalles subordinados. Un marco no sólo se compone de unas partes ‘fijas’ o ‘necesarias’, sino también de una serie de ‘conclusiones’ variables que permiten aplicar el mismo marco a un gran número de situaciones parecidas.” (Van Dijk, 1983, pp. 185-186).

Comprensión y elaboración de textos

El principio para la elaboración de textos se basa en estructuras que se asignan a los enunciados lingüísticos durante su incorporación y elaboración en la memoria a corto plazo. Estas estructuras son de diferentes dimensiones, unas abarcan la estructura local, o sea las microestructuras (proposiciones y secuencia de proposiciones), y otras abarcan la estructura global, la macroestructura de un texto.

La comprensión de la estructura local es un proceso de carácter semántico, en donde el lector registra en su memoria las informaciones contenidas en las microestructuras. Esta información no es una repetición literal de las proposiciones, sino un resumen o una síntesis. Ejemplo:

[1] *Había una vez un cazador que un día salió al bosque. Vio una liebre entre las matas; le disparó y la mató.*

[2] (José, 7.4 años; 2º año) *Se trato de que Juan mato una liebre.* (Se respeta la ortografía del niño).

La información de la microestructura[1] que se conforma de varias proposiciones se integra en una única estructura semántica[2]. La memoria semántica a corto plazo no puede retener tanta información de la estructura superficial del texto. Por lo tanto, el lector almacenará aquella información que le resulte importante o necesaria y que se estructura en sus marcos o esquemas. Posteriormente, la enviará a la memoria a largo plazo. José retuvo la información del cuento “El cazador de liebres” durante aproximadamente 10 minutos, tiempo en que tardó en leer el relato, y después reprodujo el primer episodio.

La estructuración de la información requiere de relaciones de conexión y de coherencia entre las proposiciones del texto. La estructura semántica se puede desglosar en los *hechos cognitivos*, que a su vez se pueden dividir en proposiciones atómicas. El esquema siguiente trata de aproximarse a la forma en que los lectores organizan en unidades de interpretación, en este caso los hechos cognitivos, para organizar, relacionar y comprender de alguna manera los numerosos datos.

ESQUEMA DE HECHOS

| | | |
|----------------|----------------------------|-----------------------|
| Hecho 1 | 1. <i>Habia</i> | acción |
| | 2. <i>una vez</i> | circunstancia: tiempo |
| | 3. <i>un cazador</i> | agente |
| | 4. <i>que</i> | conexión |
| Hecho 2 | 5. <i>un día</i> | circunstancia: tiempo |
| | 6. <i>salió</i> | acción |
| | 7. <i>al bosque</i> | circunstancia: lugar |
| Hecho 3 | 8. <i>Vio</i> | acción |
| | 9. <i>una liebre</i> | paciente |
| | 10. <i>entre las matas</i> | circunstancia: lugar |
| Hecho 4 | 11. <i>le</i> | paciente |
| | 12. <i>disparó</i> | acción |
| | 13. <i>y</i> | conexión |
| Hecho 5 | 14. <i>la</i> | paciente |
| | 15. <i>mató</i> | acción |

La comprensión de secuencias de oraciones de un texto tiene una dinámica de: a) reconocimiento de la información del texto; b) integración de la información nueva con los esquemas o marcos de la información *vieja*; c) elaboración de hipótesis acerca de la información que continúa en el texto; d) reconocimiento de las nuevas proposiciones con la información previa, la información *vieja* y el cotejo de las hipótesis anticipadas. Si la memoria semántica a corto plazo está muy cargada es necesario acudir al tema y a las macroproposiciones, a los marcos o esquemas; establecer relaciones entre el tema (macroproposiciones) y los esquemas para integrar la nueva información a la memoria a largo plazo.

La comprensión del contenido global del texto acude a las macroestructuras que son estructuras semánticas de nivel más amplio. La comprensión local parte de la estructura superficial del texto y establece el enlace con la estructura profunda, al identificar las estructuras semánticas de primer nivel. La comprensión global o textual parte de ese primer nivel, que caracteriza a la memoria semántica a corto plazo, para pasar a la estructura profunda del texto en donde se integran las macroproposiciones dentro de los conocimientos convencionales (marco o esquema). El proceso es cíclico porque se pasa a una nueva macroproposición cuando la anterior ya no puede ser interpretada dentro del marco de información que maneja. Este proceso se continúa hasta que se haya interpretado todo el texto.

Las *macrorreglas* de la semántica textual de organización y reducción informativa son: *supresión, generalización y construcción*. Dichas macrorreglas ya fueron explicitadas en el capítulo **La gramática del texto narrativo** aplicándose al cuento *El cazador de liebres*.

Van Dijk(1983, p. 207) se plantea varias hipótesis de trabajo respecto a cómo y bajo qué requisitos las informaciones semánticas son traspasadas de la memoria semántica a corto plazo a la memoria semántica a largo plazo.

1ª Todas las proposiciones de un texto que han sido elaboradas y comprendidas por la memoria semántica a corto plazo pasan a la memoria semántica a largo plazo.

2º La memoria semántica a corto plazo estructura la información textual asignada y la transfiere tal cual a la memoria semántica a largo plazo donde se almacena. La memoria semántica a corto plazo sería una *memoria de trabajo* y la memoria semántica a largo plazo sería una *memoria de almacenamiento*. Además, la información nueva se produce en la memoria semántica a corto plazo.

3ª “...: *la recuperación, o bien la accesibilidad o la posibilidad de reconstruir una información textual en la memoria, es una función de la estructura informativa en la memoria*. Esta hipótesis puede formularse más exacta y concretamente diciendo que una proposición se reencuentra tanto más fácilmente en la memoria cuanto mayor sea su *valor estructural*. Mediremos el valor estructural de una proposición simplemente como el número de relaciones que esta proposición (o bien, una parte de ella) guarda con otras proposiciones (o con partes de ellas)”. (Van Dijk, 1983, p.207).

4ª El *interés*, los *objetivos* o las *tareas*, las *opiniones*, los *deseos*, *etc.*, son factores que afectan a la manera en que se interpretan los contenidos de los textos y el proceso de almacenamiento de la información en la memoria.

Transformaciones semánticas

La información que reciben los lectores cuando se enfrentan a un texto, como ya se vio, sufre una serie de *transformaciones semánticas* durante el proceso de elaboración del texto. Estas operaciones cognitivas se presentan en la estructura conceptual de la memoria. Las transformaciones semánticas o conceptuales siguientes, desempeñan un papel importante en la elaboración del texto: *omisión, adjunción, permutación, sustitución y re-combinación*. Las transformaciones semánticas que se ejemplifican tienen como antecedente el cuento “El cazador de liebres”. Por lo mismo, es necesario remitirse al texto que aparece en el capítulo **La gramática del texto narrativo**. Por otro lado, los textos transcritos de los niños respetan la forma en que los reprodujeron.

I. La *omisión* consiste en que al elaborar un texto, un individuo puede suprimir una o varias proposiciones o partes de proposiciones. Esto sucede porque después de cierto tiempo transcurrido el lector tiende a omitir cada vez más proposiciones o partes de éstas.

(3) (Julio César, 10.10; 5º año) *Habia una vez un cazador que fue al bosque donde se encontro una liebre. Despues ya se iba y se encontro con un cura...*

Julio César omite en su texto el que hayan disparado y matado a la liebre.

II. La *adjunción* es el proceso contrario de la regla anterior. Ahora, se agregan proposiciones bajo las siguientes condiciones: a) las proposiciones se deducen de otras proposiciones o macroproposiciones del texto; b) las proposiciones tienen por objetivo explicar el texto, por lo mismo, para el escritor son relevantes. Las proposiciones que se agreguen pueden ser incorrectas.

(4) (Alfredo, 8.0, 3º año) *el era un casador que iva a matar un lobo y le disete bolla matar le dijo no nome mates eres mui Feros y le dise note bolla mata quieres er tú amigo no pero no buelbas no bolla bolber.*

La transformación semántica de la adjunción se manifiesta en que en el cuento original aparece una liebre y no un lobo, además, no existe el diálogo que sí aparece en la producción de Alfredo. Todas las proposiciones agregadas no existen en el texto original.

III. La *permutación* consiste en que el lector al interpretar o reproducir la información, cambie o altere el orden de las proposiciones frente a la estructura original del texto.

(5) (Edgar, 8.0. 2º año) *El casador en contro un yegua..*

En este caso, el niño permuta el animal liebre por una yegua.

IV. La *sustitución* es una transformación semántica que permite que una o varias proposiciones puedan ser sustituidas por otra u otras.

(6) (Luvia Ileri, 11.7; 6º año) *El cuento trato de un señor llamado Juan el era un mentiroso pues abia engañado al señor cura, al presidente municipal y a un polisia. A ellos les avia dicho que le llevaria una liebre que Juan avia casado.*

Ileri nos presenta el tema del cuento, asimismo un resumen en donde cambia el orden de la estructura lineal al mencionar primero el engaño a los tres actantes (el señor cura, el presidente municipal y el policia). Posteriormente, nos da la información de que Juan había cazado la liebre. Como todo resumen, éste sustituye proposiciones al sintetizarlas en una macroproposición.

V. La *re-combinación*. “Una forma especial de III y IV es la formación de nuevas proposiciones sobre la base de partes de proposiciones dadas.”(Van Dijk, 1983, p. 212).

(7) (Fátima, 7.8; 2º año) *De Juan un cazador que engaño a un cura, a un juez y un polisia y les vendio una liebre falsa y todos se enojaron y el juez lo justisio y el cura le dijo mentiroso y para todo desia si tonñor y aprendio que no devia desir mentiras y le dieron una lexion y la aprendio.*

Como resumen retoma partes de varias proposiciones el texto original, pero las modifica al elaborar una macroproposición.

Las macrorreglas de la reproducción textual

La reproducción de un texto por parte del lector lleva implícita la reproducción de algunas proposiciones de manera idéntica o su transformación, además de la reconstrucción de informaciones. Los errores que se producen en la reconstrucción de textos son de dos tipos: “...unos están relacionados con informaciones añadidas que no aparecían en el texto ni se implicaban directamente, pero que *podrían* haber aparecido en el texto; en este caso se trata de *errores plausibles*. Otros errores originan reconstrucciones no plausibles o incluso incompatibles.”(Van Dijk, 1983, p. 217). Las operaciones de reconstrucción de textos tienen que especificar, ampliar y detallar plausiblemente las informaciones existentes. Las macrorreglas de reconstrucción son: *adjunción, particularización y especificación*. son inversas, respectivamente, de las macrorreglas de comprensión textual: omisión, generalización y (re-) construcción.

“I. ADJUNTAR. Es la inversión de las macrorregla OMITIR. En este caso se añaden proposiciones de detalles que no representan proposiciones relevantes en el texto. Estos detalles pueden reconstruirse según características plausibles y posibles de cosas, personas y sucesos.”(Van Dijk, 1983, p. 217).

(8) (Allain Said, 10.3; 5º año) *era una vez que un cazador salio de su casa asia el bosque.*

La información que se añade a la del texto original es *salio de su casa*.

“II. PARTICULARIZACIÓN. Es la inversión de la GENERALIZACIÓN. Si se dispone de un concepto general, se podrán reconstruir los conceptos parciales más plausibles (p. ej.: ‘flor’-->‘tulipán’).”(Van Dijk, 1983, p. 217).

(9) (Mónica, 9.6; 4º año) *entonces llego un señor que se llama pancho o jose dijo que ermoso animal.*

Ninguno de los actantes que compran la liebre son nominados, Mónica cree necesario hacerlo sin tener la seguridad de alguno de los dos nombres, pero el nominarlos los particulariza.

“III. ESPECIFICACIÓN. Es la inversión de la (RE-)CONSTRUCCIÓN. Este es el caso más simple de reconstrucción de informaciones, dado que las informaciones se pueden deducir de los marcos correspondientes sobre cuya base había tenido lugar la construcción. Por consiguiente, existen cuatro formas de esta regla:

- a. la especificación de características normales de cosas y personas (sobre la base del marco);
- b. la especificación de condiciones normales para una acción o suceso;
- c. la especificación de componentes normales o de sucesos parciales de una acción o un suceso;
- d. la especificación de consecuencias, resultados o implicaciones normales de una acción o un suceso.”(Van Dijk, 1983, pp. 217-218).

(10) (Nancy, 10.6; 5º año) *pero el cazador sabia que abia echo cosas malas y el guzgado le dijo que para otro día no andubiera aciendo malas cosas.*

En el texto original no se menciona que quien juzgó a Juan le haya dirigido algunas palabras de recriminación. Sin embargo, Nancy acude a su marco de conocimientos, infiere que así debe ser y describe la situación.

El proceso de recuerdo de un texto trae una serie de proposiciones que sufren transformaciones semánticas o no. Las posibles transformaciones básicas, según Van Dijk, pueden ser las siguientes:

- “1. microproposiciones de la representación textual;
2. macroproposiciones (eventualmente idénticas a 1.);
3. proposiciones diferentes a la estructura esquemática;
4. transformaciones de 1. y 2.;
5. microproposiciones reconstruidas;
6. macroproposiciones reconstruidas;
7. meta-enunciaciones (por ejemplo, proposiciones sobre el contenido del texto, que incluyen comentarios, enjuiciamientos y otras reacciones);
8. restricciones de salida (repetición de proposiciones en calidad de presuposiciones, macroproposiciones preparatorias o sintetizadoras que sirve para la explicación, etc.);
9. informaciones estructurales para 1. hasta 8., es decir, la estructura semántica de secuencias y de la macroestructura y la estructura esquemática;
10. la estructura pragmática del texto del protocolo(según tarea planteada);
11. La estructura superficial del protocolo.”(1983, p. 219).

Aunque la aparición de estas transformaciones semánticas varía de persona a persona, no obstante, hay una serie de tendencias en la reproducción de textos: a) las macroproposiciones aparecen más frecuentemente que las microproposiciones; b) las personas sujetas a experimentación aplican transformaciones a la estructura semántica original del texto, pero después de cierto tiempo ya han construido una estructura más o menos estable; c) una estructura semántica que es relevante cognitiva o afectivamente tiende a permanecer; d) las personas sujetas a experimentación retienen entre la mitad y un tercio de las proposiciones del texto inmediatamente presentado (cinco páginas escritas a máquina, 1600 palabras), por supuesto, en un texto breve la proporción puede mejorar; e) el resumen es la forma más natural de la elaboración informativa, ya que el lector selecciona las proposiciones de mayor valor estructural.

La categoría de la macroestructura nos ayuda a explicar la comprensión, el almacenamiento, la retención/aprendizaje, la planificación, la reproducción de la información textual. Una primera hipótesis en la producción textual es que el escritor forma primero una macroproposición que se basa en su marco de conocimientos. A continuación esta macroproposición se transforma, en la memoria semántica a corto plazo, en una serie de macroproposiciones o proposiciones de base textual. Las macroproposiciones determinan el tema. La segunda hipótesis en la producción textual se refiere a que las superestructuras esquemáticas (narración, argumentación, periodística, científica) restringen la forma global del texto y su estructura semántica.

El conocimiento del proceso cognitivo de la elaboración de textos tiene consecuencias prácticas en el aspecto educativo, porque podría llevar a la elaboración de modelos didácticos para enseñar determinadas categorías, reglas y estrategias que faciliten al alumno el aprendizaje

“...de qué manera están organizadas las informaciones en un texto más extenso - por ejemplo, en un artículo periodístico -, cómo puede ‘aprender’ esta habilidad lo más eficazmente posible, cómo se resume adecuada y correctamente un texto y cómo se relaciona finalmente las estructuras textuales con las funciones pragmáticas y sociales de los textos.” (Van Dijk, 1983, p. 229).

Los procedimientos para facilitar el aprendizaje de los textos narrativos pueden ser: a) las *señalizaciones* son informaciones que aparecen en el texto para destacar aspectos de la estructura a los que se les quiere dar énfasis, las señalizaciones no añaden información nueva, pero la resaltan; b) los *organizadores previos* son un tipo de ayuda que resume la información al principio del texto y sirve de enlace entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer; c) las *preguntas* que aparecen al principio o en el transcurso del texto con la finalidad

de orientar la actividad del lector hacia lo más relevante del contenido; d) los *esquemas* proporcionan la macroestructura del texto y su organización lógica, de tal manera que fomentan las estrategias cognitivas de corte deductivo.

Por otro lado, si el profesor conoce las estrategias y tácticas necesarias para enfrentarse a un texto narrativo, podrá hacer uso del modelado como técnica de enseñanza para que los lectores se vayan apropiando, poco a poco, de las actividades que conforman una estrategia de aprendizaje. Los pasos serían los siguientes: a) el profesor hace de modelo al desarrollar correctamente la estrategia; b) profesor y alumno desarrollan conjuntamente todas las actividades de la estrategia, aunque el alumno, poco a poco, se vaya responsabilizando de la tarea; c) el alumno es capaz de desarrollar todas las actividades de la estrategia sin la presencia del profesor.

En resumen, la comprensión de los textos narrativos necesita de los procesos cognitivos de reconocimiento de palabras, del análisis sintáctico y semántico por parte del lector, quien busca construir el significado del contenido. La representación mental del significado se presenta cuando se elaboran proposiciones que se relacionan con los esquemas, éstos son organizadores lógicos del conocimiento general del mundo, de la estructura de los textos, de las acciones humanas.

Los esquemas necesitan de la memoria a largo plazo, donde se almacena la información. Cada sujeto utiliza estrategias para almacenar la información y para recuperarla, pero si utiliza la metamemoria tendrá mayor facilidad para recordar la información. El capítulo concluye con ejemplos de elaboración de textos y las reglas que se utilizan para su reproducción, así como, algunas implicaciones educativas para la enseñanza-aprendizaje de los textos narrativos.

En el siguiente capítulo se revisan algunas investigaciones que han analizado diferentes formas de aproximación al texto narrativo en los niveles de educación preescolar y primaria.

CAPÍTULO TERCERO

ALGUNAS INVESTIGACIONES ANTECEDENTES

Introducción

El primer capítulo analiza la macroestructura y superestructura del cuento utilizado en la investigación desde el punto de vista de la gramática del texto de Van Dijk y Kintsch. El segundo, aborda la comprensión de los textos narrativos y los procesos cognitivos subyacentes a la representación mental del significado, al mismo tiempo, se describe cómo la memoria semántica va almacenando la información para después elaborar la reproducción textual. Finalmente, se plantean las implicaciones didácticas de este tipo de investigaciones.

Esta investigación pretende detectar la capacidad de recuerdo del texto narrativo que tienen los niños de segundo a sexto grados de educación primaria, así como los patrones evolutivos en la reproducción del texto narrativo que siguen los sujetos de estos mismos grados; todo bajo la perspectiva de la gramática del texto narrativo. En este contexto, el presente capítulo tiene como propósito proporcionar algunos antecedentes de investigaciones inscritas dentro del análisis del texto narrativo, desde diferentes perspectivas de la gramática de las historias: Van Dijk y Kintsch, Stein y Glenn, Johnson y Mandler, Labov-Waletzky. Estas investigaciones abordan las siguientes fases: objetivos-propósitos-hipótesis de la investigación; los conceptos-categorías-teorías centrales en que se apoyan; la metodología que incluye: muestra, instrumentos, técnicas, procedimientos, métodos, formas de codificación e interpretación de resultados; los resultados obtenidos y sus posibles aplicaciones en el proceso pedagógico. Es menester aclarar que estas fases se plantean cuando el material investigado las explicita.

Desarrollo

Javier Aguilar(en Ardila, 1988, pp. 156-171) parte de la hipótesis siguiente: el lector emplea las macroproposiciones previas como organizadoras de la información subsiguiente,

la seleccionan, la elaboran e incluso la distorsionan para hacerla congruente con ellas. El propósito de la investigación es analizar el micro y macroprocesamiento del texto en estudiantes de primaria fundamentado en la teoría del texto de Van Dijk.

El estudio se realizó con alumnos de primaria de cuarto, quinto y sexto grados, 65 en total. Se utilizó una historia compuesta por 430 palabras, la que se dividió en 91 proposiciones con los significados locales del texto, 7 macroproposiciones de nivel inferior con los significados globales en sus diferentes partes y 3 macroproposiciones de nivel superior que resumen todo lo anterior. Los profesores de los alumnos fueron instruidos para aplicar el material. En la primera sesión, los alumnos leyeron el texto que se les había proporcionado durante cinco minutos y se les pidió que escribieran todo lo que hubieran recordado. La segunda sesión se realizó tres días después, se les pidió que recordaran el texto trabajado y que lo escribieran nuevamente.

Los resultados permitieron la clasificación de los lectores en cinco clases, atendiendo al recuerdo de las proposiciones y las macroproposiciones de nivel inferior y superior. El resultado esencial es el siguiente:

“Un resultado básico que apoya a la conceptualización de las macroproposiciones es el que no sólo tienden a ser recordadas con mayor frecuencia que las proposiciones, sino que son más estables en la memoria a largo plazo.”(Aguilar en Ardila, 1988, p. 169)

Raúl Ávila(en Ardila, 1988, pp. 194-206) se plantea en esta investigación, cuatro finalidades, de las cuales interesan las dos primeras: a) estudiar el universo conceptual infantil a partir del léxico y b) conocer los núcleos de interés de los niños de acuerdo con el análisis de contenido de sus textos. La muestra representativa la constituyeron alrededor de 4500 textos libres escritos por niños de tercero a sexto grados de todas las escuelas primarias del país. Los textos se clasificaron para retranscribirlos, conforme a los originales, y para posteriormente procesarlos por computadora.

El resultado respecto a la primera finalidad - universo conceptual infantil - indica que el factor nivel socioeconómico alto influye en la adquisición de un vocabulario extenso. Si el nivel socioeconómico es bajo, consecuentemente, el vocabulario es restringido. Con relación a la finalidad, contenido de los textos, solamente se reporta el análisis de los datos estadísticos de tercero de primaria. Los temas de preferencia están agrupados en este orden: espacio social, recreación, animales, espacio geográfico, aspiraciones, sueños, etc. Los motivos más frecuentes son: placer por recreación compartida; sueño como realización de deseos; afecto y compañía de animales; conocimiento de la naturaleza; experiencias nuevas; las vacaciones como fuente de placer y; la escuela como satisfactor de necesidades recreativas, intelectuales y sociales. Los análisis de valoración ante la vida se presentan en este orden de frecuencia: actitud positiva, actitud pragmática y actitud humorística.

“A falta de un estudio más profundo y minucioso de los contenidos, puede decirse, por ahora, que los niños de tercero de primaria ya tienen una amplia experiencia sobre el mundo que los rodea, diferentes expectativas sobre lo que debería ser la realidad, una visión crítica de su relación con los adultos, y sentimientos diversos respecto de los seres que los acompañan. Por otra parte, el niño, afectivo por naturaleza, mantiene una visión del mundo fundamentalmente positiva, según lo muestran las narraciones, en las cuales los personajes encarnan sus éxitos, frustraciones e ilusiones” (Ávila en Ardila, 1988, p. 203)

Por último, la forma de expresión dominante en el discurso infantil es la narrativa con más del 51% de los textos analizados.

Rebeca Barriga Villanueva (en Rodríguez, 1993, pp.28-29) analiza lo sintáctico y lo discursivo comparando el lenguaje producido por 24 niños escolarizados, 12 de 6 años (6 niñas y 6 niños) y 12 de 12 años (6 niños y 6 niñas). En el aspecto discursivo se estudiaron las experiencias personales y narraciones de lo que hacen otros. Los resultados fueron en el sentido de que los niños que inician su escolaridad primaria producen narraciones más desarticuladas, con menos cohesión que las que producen los niños más grandes.

Aura Bocaz (en Rodríguez, 1993, pp. 33-34) presenta un informe preliminar de una investigación sobre las diferentes etapas evolutivas que se observan en la comprensión de la estructura narrativa del cuento infantil desde la perspectiva de la gramática de las historias. La muestra al azar la constituyen 42 niños chilenos, cuya edad varía entre 6 y 12 años. La autora construyó un cuento según el modelo de gramática de las historias de Johnson y Mandler, de tal manera que resultara comprensible y más fácil de recordar para los niños. La estructura del cuento tiene cuatro episodios relacionados causalmente. Los episodios, a su vez, se insertaron en dos diferentes tipos de nodulos.

La investigación se realizó en tres sesiones en las propias aulas de los niños, separando a los niños de 6 y 7 años de los de 8 a 12 años de edad. La clasificación estuvo determinada por la cantidad de nodulos que los sujetos recuperaban en cada tarea de evocación y en la diferenciación de los nodulos según su grado de complejidad: simples, de complejidad intermedia y de complejidad alta.

La autora demuestra cómo los niveles de comprensión de la estructura narrativa de las historias está determinada, en primer término, por el desarrollo cognoscitivo general. Los relatos de los niños de 6 años son narraciones fragmentarias en secuencias de acciones animadas y de sucesos físicos; los niños prefieren narrar lo factual y lo observable y en ello

existe una limitación de la memoria. A los 7 años, los niños tienen una capacidad de memoria mayor, comprenden un número más grande de constituyentes mayores y menores del relato, entendiendo que están conectados entre sí. Los sujetos de 8 a 12 años de edad realizan una construcción afín al formato convencional de la gramática del cuento infantil.

Ana Rosa Clemente(en Rodríguez, 1993, pp. 44-43) en su estudio de carácter psicolingüístico se propone medir las variaciones atribuibles a dos contextos diferentes de producción del lenguaje espontáneo infantil: a) el diálogo-conversación entre cada sujeto y un experimentador adulto y b) la narración creativa, a través de la motivación y el empleo de ciertos objetos. Interesa para esta investigación, el segundo contexto relacionado con la narración creativa.

La muestra estuvo compuesta por 160 niños, cuyas edades oscilaban entre los 2 y 6 años. Los niños dispusieron varios juguetes sobre una mesa para motivarlos a narrar una historia original. Se grabaron todas los relatos de los niños y las preguntas de los investigadores durante las situaciones experimentales. El largo de cada narración varió mucho de acuerdo con cada sujeto, pero siempre se analizaron narraciones completas.

Los resultados fueron los siguientes: la narración contiene frases más largas y con mayor índice de verbos por proposición en los niños de mayor edad. Los índices narrativos evolucionan más de prisa, mientras que en los diálogos, las diferencias casi se igualan a partir de los cuatro años. Las narraciones más organizadas utilizan más los tiempos pasados. Además, en los enunciados narrativos casi no aparecen los imperativos. Los niños menores de cuatro años no establecen las diferencias temporales que requiere la narración. En las narraciones de los niños de seis años aparecen diálogos internos entre personajes, con un tipo de tiempo presente.

Margarita Gómez Palacio y otros (1986) reportan un resumen de algunas de las actividades diseñadas para el aprendizaje de la escritura, dentro de las estrategias pedagógicas del Programa de Intervención con un enfoque psicogenético y psicolingüístico. Este programa se refiere a los aspectos gráficos de la escritura y a la redacción. Se escogió el de redacción. A su vez, el aspecto de la redacción se distribuye en dos partes: los textos narrativos y la correspondencia. Ahora la elección recayó en los textos narrativos cuyas actividades son: 1) "Las vacaciones", 2) "Ilustración para una lámina del periódico", 3) "El problema más grande de la ciudad", 4) "Cuento a partir de una imagen" y 5) "Escribano Cuentón". Las actividades de los puntos 1, 4 y 5 están muy relacionadas con el campo de la narrativa, por lo tanto, se hace una descripción somera de ellas.

En la actividad de "Las vacaciones" se clasificaron las producciones en tres grupos, atendiendo a los parámetros siguientes: aspectos ortográficos o de correspondencia

grafonética; idea principal clara; agregado de acciones para explicar; uso de conectivos. Las correcciones de los textos las hicieron los propios alumnos en parejas. Las diferencias detectadas en los textos posiblemente se deban a los diferentes niveles de desarrollo cognoscitivo propiciado por experiencias previas.

La actividad de “Escribano Cuentón” empezó con un diálogo entre el coordinador y los niños, para asegurarse que habían comprendido las instrucciones de la carta que les había enviado Don Escribano Cuentón, solicitándoles que inventaran un cuento. Al mismo tiempo, les indicaba los personajes que debían participar en el mismo. Las producciones se clasificaron en tres grupos. Una de las principales dificultades la constituyó el manejo de la cantidad de personajes que se debía incluir en el cuento, en algunos casos se omitieron y en otros, se sustituyeron. Todos los niños estructuraron una historia adaptándola a un tema o cuento conocido. Otros niños hacían intervenir a sus personajes sin que éstos guardaran una relación entre sí. La mayoría de los niños saben los inicios y finales típicos de los cuentos, por ejemplo: “había una vez” y “colorín colorado este cuento ha terminado”. Don Escribano Cuentón corrigió los cuentos y se los envió a sus autores.

La actividad “Cuentos a partir de una imagen” se inicia con la presentación de láminas que muestran dibujos de objetos reales como animales marinos y medios de transporte. A partir de estas imágenes, los niños debían construir narraciones que estuvieran relacionadas con sus experiencias. De los resultados se desprende que fue más fácil para los niños producir relatos relacionados con los animales que con los transportes.

Eliseo Guajardo y otros(1988) elaboraron un instrumento para evaluar las conceptualizaciones evolutivas del niño de preescolar hasta sexto grado de primaria en la lengua escrita y matemáticas. La teoría psicogenética es la que fundamenta su investigación y, en el caso específico de la lengua escrita, la teoría semántica del texto de Van Dijk y Kintsch tanto para la comprensión e interpretación del texto, como para su producción.

Ellos ubican una superestructura esquemática del cuento o texto narrativo, la que consta de tres unidades:

- “- Introducción: referentes, planteamiento del problema, ubicación espacial y temporal.
- Complicación: desarrollo de las acciones de los referentes de acuerdo al problema planteado.
- Desenlace (*o resolución*): nuevas situaciones de los referentes originadas por el desarrollo de la complicación, evaluación, comentarios, moraleja.”(Guajardo, 1988, p. 50)

La prueba se aplicó a niños de los estados de Michoacán y Nuevo León y el Distrito Federal. La prueba de la lengua escrita posee un total de 7 ó 9 situaciones, de ellas solamente 2 corresponden a la conceptualización del texto escrito: la primera se refiere a la comprensión semántica del texto (enciclopedia) y, la segunda a la producción semántica (cuento) que contiene el plan de producción y la generación de un texto para ser escrito. Para el caso interesa la producción semántica de un cuento.

Los investigadores usaron el método clínico para profundizar en el conocimiento de los procesos cognoscitivos de los niños. En un primer momento (plan de producción) se les dijo a los niños que iban a escribir un cuento. Para ello se propone que elaboren un plan inicial, un esbozo. El investigador o el niño anotan. En un segundo momento (generación del texto), el investigador incita al niño a que le dicte el cuento, el texto puede ser leído y modificado. La evaluación se hace atendiendo a las partes de la superestructura esquemática del cuento mencionadas más arriba. Con estos datos se puede ubicar al niño dentro de las seis categorías. Los aspectos que se consideran para clasificar a los niños son:

- “- si el niño es capaz de concebir, por anticipado, un plan de producción o no;
- si dicho plan concuerda con la generación del texto;
- si contemplan los diferentes aspectos de la superestructura del cuento, es decir, si contiene la introducción, complicación y desenlace;
- si su producción es a partir de algo conocido o es creada por él;
- si tiene coherencia semántica;
- tipo de conectivos empleados, vocabulario e indicaciones ortográfico-gramaticales” (Guajardo, 1988, p.154)

El informe de la PPCILEM no da resultados, pero sí recomienda usar las pruebas como instrumentos que permiten evaluar el desarrollo cognoscitivo de los niños de preescolar hasta sexto año de primaria, tanto en la lengua escrita como en matemáticas.

Sara Michaels(en Cook-Gumperz, 1988, pp. 109-135) en su investigación de corte sociolingüístico, se plantea observar cómo los niños seleccionan el tema a contar y cómo organizan la información de tal manera que pueda ser interpretada por otros. La observación se realizó en un aula de primer curso, integrada por una mitad de niños blancos y otra mitad de niños negros. El modelo elegido fue el de las estructuras narrativas de Labov, que permite el análisis de los relatos incorporados a la charla del momento.

“Éste sugiere la existencia de seis elementos organizados sintáctica y semánticamente en una historia: 1) abstracto, 2) orientación, 3) complicación de la acción, 4) evaluación, 5) resolución, y 6) coda. Estos elementos (algunos de los cuales son opcionales) representan la secuencia temporal necesaria de toda historia y deben producirse en el orden designado, con excepción de los dispositivos de evaluación, que pueden producirse en cualquiera de los segmentos” (Michaels en Cook-Gumperz, 1988, p. 113).

Según Applebee en sus estudios de las concepciones de los niños en cuanto a la forma de relato, concluyó que éstos pueden reconocer los principales componentes secuenciales de la estructura de una historia a partir de los 5 años. El discurso del niño no puede analizarse de manera aislada, sino que tiene que explicarse el papel del maestro, la madre o el padre en la estructuración del discurso del niño, pues ellos proporcionan el andamiaje que da espacios para que el niño dé la forma del discurso que ellos consideran adecuado. Los sujetos adultos comparten un modelo formal de narración occidental, una estructura que corresponde a la forma de narración modelo, ejemplo:

- “1) los objetos deben nombrarse y describirse, aunque estén a plena vista;
- 2) la charla debe tener una base temporal y espacial explícitas;
- 3) el discurso debe estar estructurado de manera compacta a fin de destacar un tema en especial (lo cual hace que resulte ‘importante’);
- 4) hay que lexicalizar los vínculos temáticos si queremos que los cambios en el tema se consideren como motivados y relevantes. (Michaels en Cook-Gumperz, 1988, p. 120).

Sin embargo, este modelo, según Michaels, puede ser diferente del de los niños negros, quienes tienen un modo (modelo) de hacer relatos narrativos que se aproximan a una tradición narrativa oral muy desarrollada y que no requiere las convenciones de ordenación temporal y causal en cadena y restringida al relato alfabetizado. Es posible extender esta afirmación hacia la conjetura de que la estructura de los relatos de los niños de diferentes clases o estratos sociales pueden diferenciarse si se acercan más o no a una cultura oral alfabetizada.

Los niños blancos producían un discurso centrado en el tema, mientras que los niños negros construían su relato narrativo por medio de la asociación temática, en el que la idea general debía de extraerse de una serie de anécdotas concretas, sin que se manifestase de manera concreta el tema. Las estrategias de construcción de los relatos narrativos son diferentes. Por tanto, si el docente es consciente de que los niños usan estrategias diversas para la elaboración de los relatos narrativos, esta actitud puede ayudar en la interacción con los alumnos.

M. Peronard Thierry(en Rodríguez, 1993, pp.106-107) analiza el desarrollo de la comprensión del cuento desde la teoría del procesamiento de la información. Define al cuento como un tipo de discurso narrativo breve cuyos constituyentes son, en términos generales, una etapa inicial de puesta en escena; uno o más episodios en los que aparecen diversas situaciones o problemas para el o los protagonistas; y, por último, la solución a dichas situaciones.

La muestra estuvo compuesta por 8 niños de entre 2 y 6 años de edad. La estrategia de trabajo consistió en que un adulto contara un relato corto al niño. Luego éste lo relata a un adulto. La estructura del relato se inicia con la presentación de los personajes y su ubicación en el espacio y en el tiempo. A continuación, se cuenta el episodio central con la alusión del objetivo o intención del protagonista. Posteriormente, se presentan una serie de eventos consecutivos y, por último, se llega a su resolución.

En los resultados se observó que los niños pequeños omitían la mención del personaje porque estaba en el contexto de la situación del relato. Las estrategias, que los niños empleaban para determinar cuál sería el personaje importante a quien le asignarían las acciones, fueron las siguientes: a) el niño selecciona a los personajes según el grado de semejanza que tienen con él mismo; b) el orden de aparición de los personajes y; c) la frecuencia con la que se mencionan los personajes

Si los relatos manejan información conocida por el niño, éste no tendrá dificultad para realizar inferencias. La superestructura de los relatos es descubierta por los niños a partir de la explicitación del objetivo o meta del protagonista. El conocimiento de la superestructura parece estar relacionado con la experiencia personal y con otros factores evolutivos de tipo psicológico, sociológico y lingüístico que deben estudiarse más a fondo.

Oralia Rodríguez(1993, pp. 112-113) toma el concepto de “egocentrismo” de la teoría psicogénética de Piaget y lo define como la inhabilidad del niño pequeño para descentrarse, es decir, para cambiar su propia perspectiva de conocimiento y adoptar el punto de vista de otros. De aquí se desprenden los siguientes supuestos: a) un niño de seis años en una situación donde tenga que relatar algo a otros niños, no se preocuparía por expresarse claramente para que le entiendan; b) de acuerdo con estudios realizados en varios países, podrían encontrarse diferencias entre los relatos de los niños. La hipótesis de esta investigación planteó que los niños del grupo marginal omitirían más información en un relato, que los niños de los otros grupos.

Un investigador relató un cuento ilustrándolo con láminas a grupos de tres niños. Luego le pidió a cada niño que narrara el cuento, con las mismas ilustraciones, a dos compañeros de clase. Los relatos se grabaron, transcribieron y analizaron. El cuento se dividió en 26

unidades de información necesarias para comprender al argumento y así medir el grado de omisión de información.

Los factores edad y coeficiente intelectual no mostraron diferencias en los resultados, pero la influencia del factor grupo social al que pertenecían los niños arrojó una diferencia desfavorable al grupo marginal en relación a los niños hijos de empleados y obreros.

Oralia Rodríguez y Rodney Williamson(en Rodríguez, 1988, pp. 113-114) analizan, desde la sociolingüística de Labov y Waletzky, la situación comunicativa que consistió en contar una historia, apoyados en ocho láminas, sobre las aventuras de una mosca a grupos de tres niños. Luego, cada niño la contaba, también con la ayuda de las mismas láminas, a dos compañeros de clase que no la habían oído.

Para analizar las diferencias de producción de textos narrativos, se elaboró un modelo basado en las partes de una narración identificadas por Labov y Waletzky. Dichas partes son: a) el hilo narrativo o la trama; b) la dramatización; c) la evaluación o explicitación de una narración y los propósitos del narrador; y e) la orientación o enunciación de los elementos circunstanciales de la oración tales como el tiempo, el espacio y la identificación de personajes.

Los resultados arrojan las siguientes diferencias: los del grupo medio relataron cuentos de aventuras con orientación lineal de sucesos y acciones; los marginales relataron escenas dramáticas con un alto índice de diálogo.

Rojas-Drummond(en Rodríguez, 1993, pp. 118-120), en su reporte de investigación, se propone describir y explicar el desarrollo de la abstracción lingüística en niños mexicanos hablantes de español. De sus objetivos de investigación rescatamos dos que son los que interesan para este estudio:

“1. Describir y explicar el patrón de desarrollo de operaciones y habilidades relacionados con la abstracción del discurso conectado en niños de edad preescolar y primaria;

.....
3. Establecer relaciones entre dicho patrón de desarrollo y algunas variables estructurales del discurso conectado; “(Rojas-Drummond en Rodríguez, 1993, p. 52).

El trabajo de campo se realizó en las aulas de las escuelas con 192 niños cuyas edades estaban entre 5 y 9 años y provenían de niveles socioeconómicos medio y medio bajo; 64 eran de preescolar, 64 de segundo y 64 de cuarto grados de primaria. La autora empleó los

siguientes materiales: muñeco guiñol, textos de historietas no conocidas por los niños, muñecos y objetos de cartón para preparar juegos y apoyos pictográficos para cada una de las nueve historias que escribió para el trabajo. Todas las historias constaban de 23 unidades de información cada una y se asemejaban en cuanto al grado de dificultad y al tipo de estructura, es decir, en cuanto al número de episodios, nodos, eventos y referentes. Los nodos básicos incluían el escenario, la resolución, el principio, la meta, el resultado y el final.

El grado de abstracción lingüística se logró conocer mediante tres subpruebas: primera, cuando el niño contaba el cuento que le habían narrado; segunda, cuando al niño se le hicieron preguntas sobre la información explícita e implícita de la historieta; y tercero, la presentación de tarjetas con dibujos que tenían una secuencia, las que debían ser ordenadas por los niños. Éstas tres fueron consideradas las variables dependientes.

Como resultado general, se puede decir que las tareas representadas por las variables dependientes se realizan mejor según aumentan el grado escolar y la edad.

Ángela Signorini y Ana María Borzone (en Rodríguez, 1993, pp. 123-124) estudiaron, desde la gramática de las historias de Stein y Glenn, algunos aspectos de la comprensión y la evocación de los cuentos y su relación con la complejidad estructural de los textos. Adoptan la noción de esquema como estructura de conocimiento aplicable a diferentes tipos de información y su hipótesis plantea que no se utiliza el mismo esquema para comprender un cuento, que para evocarlo. Eligen el modelo de Stein y Glenn que propone dos requerimientos básicos: que la gramática de las narraciones defina el tipo de unidades de información por medio de reglas y que haga otro tanto con las relaciones que existen entre esas unidades.

Las autoras adaptaron dos fábulas de libros infantiles. Entrevistaron a los niños individualmente, ellos leían los textos y luego los relataban. Los relatos se grabaron y se transcribieron, para después hacer el análisis de las unidades en relación al modelo de Stein y Glenn (las categorías de la gramática de las historias). Por último, se identifican los tipos de información de las categorías.

Los resultados muestran que el patrón de recuerdo de las unidades de información del cuento es variable y está sujeto al tipo de contenido semántico proporcionado. Si ese contenido se especifica más, se facilitan la comprensión y la interpretación, así como la evocación. Otro factor que influye es el conjunto de conocimientos previos de los sujetos.

Conclusiones

Las trece investigaciones reseñadas focalizan su atención en el sujeto-niño y en el desarrollo evolutivo de sus procesos de comprensión, interpretación, evocación y producción

de relatos de carácter narrativo. A la vez, los investigadores confrontan los datos obtenidos con teorizaciones que proceden de la psicología, como son los enfoques psicogenético y cognoscitivo (Piaget, Bartlet, etc.), así como enfoques diversos respecto a la gramática de las historias de Johnson y Mandler, de Van Dijk y Kintsch, de Labov-Waletzky, de Stein y Glenn. Al mismo tiempo, toman en consideración la influencia de los factores socioculturales y psicobiológicos en los procesos antes mencionados.

Los sujetos de investigación tienen edades que oscilan entre los 2 y los 12 años de edad, todos ellos en procesos de escolarización en los niveles preescolar y primaria. Los investigadores obtuvieron sus informaciones de los niños pidiéndoles que: escribieran o les dictaran narraciones; evocaran los cuentos que les narraron los investigadores; recordaran sus experiencias personales; narraran lo hecho por otros sujetos; construyeran narraciones a partir de manipular diversos juguetes colocados sobre una mesa; leyeran un texto narrativo y después lo relataran.

Los resultados de estas investigaciones se desglosan de la siguiente forma:

- * La evocación y ordenación de las unidades informativas se realizan mejor a medida que aumentan el desarrollo evolutivo de los sujetos, su proceso de escolarización y sus experiencias y conocimientos.

- * La variable grupo o estrato social influye favorable o desfavorablemente en los procesos de evocación, comprensión, interpretación y producción de textos.

- * Los niños ubican la superestructura de las narraciones cuando tienen claro el objetivo o meta de los protagonistas.

- * Los procesos de inferencia son mayores, respecto del contenido de las narraciones, cuando los niños ya tienen información conocida o información no visual diría Frank Smith(1983, p. 16).

- * Las estrategias que siguen los niños para determinar la importancia de los personajes son: la relación de semejanza que el actuante tiene con el niño; el orden de aparición dentro del relato y; la frecuencia con que aparecen en la narración. Estas estrategias están determinadas por el desarrollo psico-afectivo del niño.

- * La conclusión de que los niños blancos producen narraciones centradas en un tema y de carácter lineal, a diferencia de los niños negros que construyen sus relatos por medio de la asociación de temas o microrrelatos, lleva a pensar que los niños siguen diversas estrategias para elaborar historias según el medio cultural donde se desenvuelven. Por lo tanto, el docente debe conocer estas estrategias y la cultura donde se producen para facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

- * El desarrollo evolutivo de los niños tiene relación directa en la producción de narraciones, específicamente en: el tamaño de las frases o proposiciones; la cantidad de

verbos; el uso de los tiempos verbales; la aplicación de los conectivos; la utilización del diálogo; la cantidad de personajes que se manejan; los temas abordados; la valoración que hacen de sus relatos.

Estas investigaciones permitieron esclarecer el proceso teórico-conceptual respecto de la gramática de las historias y seleccionar la perspectiva que se creyó adecuada para el objeto de investigación en construcción. Al mismo tiempo, seleccionar el instrumento de trabajo, el procedimiento de aplicación, la muestra donde se aplicó el instrumento, así como los procedimientos de análisis e interpretación de resultados. Esto último, el diseño metodológico, es descrito en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO CUARTO

METODOLOGÍA DE TRABAJO

La comprensión de los textos narrativos contiene un conjunto de procesos cognitivos que es necesario estudiar porque influyen en la alfabetización de los sujetos. El texto narrativo tiene una estructura esquemática que permite la organización lógica de la información, al mismo tiempo, el contenido de esa información se presenta en la macroestructura. Por otro lado, el sujeto aporta su conocimiento general del mundo, el conocimiento de la estructura esquemática del texto narrativo, el conocimiento de las acciones humanas y el conocimiento especializado en dominios específicos. La interacción del sujeto con el texto posibilita la construcción de representaciones mentales de significado por medio de proposiciones de diferente nivel de complejidad. La construcción de proposiciones requiere de almacenar la información en la memoria episódica para después transferirla, si es pertinente, a la memoria semántica. La forma de recuperación de la información que se almacena en la memoria puede acudir a dos procedimientos de investigación:

“Existen dos modalidades principales. La prueba del *recuerdo*, consiste en exigir a los sujetos el recuerdo del material previamente expuesto, sin proporcionarles ningún indicio o ayuda externa. La prueba del *reconocimiento*, consiste en volver a presentar al sujeto los ítems de aprendizaje mezclados aleatoriamente con otros nuevos, debiendo el sujeto juzgar en cada caso si se trata de un ítem ‘nuevo’ o ‘viejo.’”(Vega, 1986, p. 51).

En esta investigación se optó por la modalidad del recuerdo, en donde se les proporcionó a los sujetos un texto narrativo adaptado para que lo leyeran, después se les recogió el cuento escrito y se les pidió que escribieran todo lo que recordaran del relato. La reproducción que hicieron los niños fue el objeto de estudio.

Objetivos e hipótesis

El objetivo fue conocer la capacidad de recuerdo de los niños de segundo a sexto grados

de primaria para tratar de reconocer patrones evolutivos en la reproducción del texto narrativo.

Investigar cómo los niños de 7 a 11 años van construyendo las macroproposiciones y proposiciones. Conocer qué macrorreglas de transformación semántica están empleando en la reproducción del cuento. Identificar cuáles son los conectivos que utilizan en la relación de las acciones que contienen las proposiciones. Conocer qué relación tiene el recuerdo de los niños en la reproducción del cuento con el conocimiento del mundo que poseen los sujetos.

La hipótesis de la que partió la investigación es: los niños de segundo a sexto de primaria poseen una capacidad de recuerdo que se plasma en la reproducción del texto narrativo y el que permite, al analizarlo, establecer ciertos patrones evolutivos. Estos patrones evolutivos están determinados por sus conocimientos del mundo, por el dominio de la estructura del texto narrativo y por su desarrollo personal.

Selección de la muestra

La escuela primaria “Miguel Hidalgo” fue donde se efectuó la investigación; es anexa a la Escuela Normal Urbana Federal de Morelia, Michoacán, ubicada en el centro de la ciudad. La primaria tiene 9 grupos en la mañana y 9 más en el turno vespertino. La escuela tiene mucha demanda por parte de los padres de familia.

La muestra proviene de cinco grupos de segundo a sexto grados, uno de cada grado, y se trabajó bajo el supuesto de que todos los niños de estos grados saben leer y escribir, requisito indispensable para la participación en el estudio. Los profesores de los grupos seleccionados eligieron a cuatro alumnos, tomando en cuenta la variable aprovechamiento: los dos de mayor aprovechamiento (un hombre y una mujer) y los dos de menor aprovechamiento (un hombre y una mujer). La muestra en total fue de 20 niños.

La variable aprovechamiento no fue tomada en cuenta en el análisis e interpretación de resultados, incluso no se pudo averiguar cuáles fueron los criterios para la selección de los alumnos por parte de los profesores. Sin embargo, la muestra permitió poner a prueba la hipótesis sobre la capacidad de recuerdo de los niños de segundo a sexto grados, así como, mostrar los patrones evolutivos que siguen en la reproducción de un texto.

Selección del texto narrativo

El libro *Cuentacuentos* de Nuria Ventura y Teresa Durán (1989, p.63-68) fue elegido para seleccionar una narración, porque contiene tanto cuentos populares de varios países como cuentos de autores modernos, además su variedad temática considera las diferentes edades de los niños. Las autoras dividen el total de 16 cuentos en dos clases: cuentos sencillos

para niños de 3 a 6 años aproximadamente (primera edad) y cuentos más complejos para niños de 7, 8 y 9 años (segunda edad).

Como se tenía que trabajar con niños que ya supieran leer, se escogieron los cuentos para niños de 7, 8 y 9 años. Posteriormente, de los siete cuentos de esta edad se seleccionaron tres: *El cazador de liebres* cuento popular catalán, *El indio errante que trajo el otoño* mito de los onas y *El hombre de las alas* de Ray Bradbury. La selección inicial tomó en cuenta la extensión del cuento, los tres menos extensos se escogieron.

Los cuentos se reprodujeron y se dieron a leer a niños de 7 a 11 años, hijos de profesores, para que eligieran el que más les gustara. Ellos eligieron *El cazador de liebres* porque les agradó la expresión *titeñó* que sirve al cazador para resolver todos sus problemas.

El cuento original tiene 1214 palabras, sin embargo, se adaptó para los niños y se redujo a 400 palabras, 11 episodios, 22 microproposiciones. Esta adaptación responde a la indicación de diversos investigadores (véase el capítulo anterior), de que las narraciones objeto de aplicación a los niños deben promediar entre 400 y 600 palabras.

Los objetivos de la aplicación de la narración fueron:

- Estudiar la capacidad de recuerdo de los niños de segundo a sexto grados de educación primaria en el proceso de reproducción de un texto narrativo.

La capacidad de recuerdo de los sujetos se evidencia en el proceso de escrituración de sus representaciones mentales de significado. La información almacenada en la memoria semántica es recordada para reconstruir el cuento leído. En la medida que se escriben las proposiciones y macroproposiciones recordadas y se integran dentro de los episodios y los momentos del cuento, se puede cualificar el proceso de recuerdo según los grados escolares a los que pertenecen.

- Analizar los patrones evolutivos que siguen los sujetos de segundo a sexto grados de educación primaria en la reproducción del texto narrativo.

El proceso evolutivo se va evidenciando cuando se cotejan los avances que se tienen de segundo a sexto grados en cada uno de los conceptos analizados: capítulo, superestructura esquemática del texto, macroproposiciones, microproposiciones, actantes, conectivos y signos de puntuación.

Procedimiento de aplicación

La reproducción semántica del texto se aplicó simultáneamente a todos los niños de la muestra. El material de aplicación fueron las fotocopias del cuento *El cazador de liebres*, hojas rayadas tamaño carta y lápices de grafito suave.

La técnica de aplicación consistió en lo siguiente: el aplicador repartió las fotocopias, luego dio las instrucciones:

Van a leer el cuento que se les entregó con la finalidad de que después escriban lo que recuerden del mismo. Tienen diez minutos para leerlo.

Al finalizar la lectura se recogieron las fotocopias del cuento y se les entregaron las hojas rayadas tamaño carta y los lápices. La instrucción fue la siguiente:

Escriban su nombre completo en la parte de arriba de la hoja rayada, además, anoten su edad y el grado que están cursando.

Ya que todos los niños escribieron su nombre y su edad, el aplicador continuó con las instrucciones.

Ahora van escribir todo lo que recuerden del cuento, pero sin preguntar a los compañeros que están junto, este es un trabajo individual. Cuando terminen su redacción, me entregan su hoja.

La aplicación del texto se realizó por la mañana, siguiendo las instrucciones arriba mencionadas. Todos los niños se concentraron en el aula del grupo de 6° grado, cuyo docente es la Profra. María Sotelo Villalobos, misma que nos facilitó el acceso a la escuela y la integración del grupo de niños a quienes se les aplicó el texto. Cada uno de los niños se ubicó en una mesa binaria. Tardaron 9 minutos en leer el cuento, luego se les canjeó por la hoja rayada tamaño carta y el lápiz e iniciaron la redacción. Fueron entregando sus hojas con el texto escrito, a medida que terminaron. Cuando el último niño entregó su texto, habían transcurrido 42 minutos.

Procedimiento de análisis e interpretación

Inicialmente se planeó evaluar los textos reproducidos por los niños mediante la propuesta de la *Prueba psicopedagógica sobre las conceptualizaciones infantiles en lengua escrita y matemáticas* (Guajardo, 1988). Sin embargo, se observó que dichos parámetros clasifican individualmente a los sujetos, pero no tienen la flexibilidad para establecer patrones evolutivos. Se optó, entonces, por analizar cada uno de los textos de la forma siguiente. En la primera etapa se dividió el escrito en título y texto. El título se trató de cotejar con el del original del cuento para establecer regularidades. El texto se distribuyó en las partes de la superestructura esquemática que son: introducción, complicación y desenlace. A su vez, cada una de las partes de la superestructura esquemática se fue analizando por episodios. Cada episodio fue cotejado con el original y, al mismo tiempo, se analizaron las proposiciones y macroproposiciones que se encontraban en cada episodio con la finalidad de corroborar la capacidad de recuerdo.

Las proposiciones se clasificaron en idénticas, agregadas y distorsionadas. Estas últimas se subdividieron en de actante, lugar y acción. Las macroproposiciones se clasificaron en tres: de generalización, de supresión y de construcción. Se analizó cada episodio desde el

punto de vista que tomara en cuenta los elementos siguientes: problema, acciones, resolución; cuando fue necesario se mencionó que estaban incompletos porque no tenían resolución.

Todos estos elementos de la superestructura esquemática y de la macroestructura fueron analizados en cada uno de los textos. Además, se cuantificaron los actantes mencionados por los sujetos, así como, el uso de la frase canónica para el inicio de la narración y para la terminación. También se analizaron los conectivos que usaron en la reproducción del texto y se clasificaron en enumerativos o consecutivos, temporales y causales. Este orden implica el grado de dificultad para su uso en los escritores. Los signos de puntuación fueron cuantificados para su análisis en los escritos de los niños.

La segunda etapa consistió en codificar la información obtenida de los textos de los sujetos por grado de escolaridad de los conceptos: titulación, superestructura esquemática del texto, macroproposiciones, microproposiciones, actantes, conectivos y signos de puntuación.

La tercera etapa residió en el manejo de los mismos conceptos anteriores, pero generalizando los resultados de segundo a sexto grados para obtener las características de los patrones evolutivos que se observaron en los textos reproducidos por los sujetos de la investigación. Se incluyeron algunos cuadros para ilustrar los patrones evolutivos.

CAPÍTULO QUINTO

ANÁLISIS DE LOS TEXTOS REPRODUCIDOS POR LOS NIÑOS DE SEGUNDO A SEXTO GRADOS

El análisis de los textos de los niños se realiza tomando en consideración la división del relato en tres momentos: introducción, complicación y desenlace. A continuación se analizan los episodios de los momentos anteriores para examinar la macroestructura y la superestructura, así como las reglas de transformación semántica del texto. Todos los textos fueron transcritos respetando las características de la escritura de los niños y niñas.

Texto 1

Niño: Edgar. (8.0 años) 2° grado.

El cosador

[I] *El cosador en contro un yegua y le disparo y la mato* [II] *y sigio el losongre lo estobo bendiendo y que lo compra el casador y digo yebolo alegersito y selo yebo asucosa y.*

Análisis

El texto tiene título incompleto.

I. Introducción

1) *El cosador en contro un yegua y le disparo y la mato*

La introducción del cuento “*El cazador de liebres*” tiene dos proposiciones originales las que son reducidas por Edgar, por medio de la macrorregla de supresión, al eliminar la fórmula de inicio de las narraciones populares, la circunstancias de tiempo y de lugar. El actante cazador ya no es indefinido, sino definido gracias al artículo *El* y a la lectura de todo el relato, lo que le permite la contextualización. El escritor transforma el actante liebre por *yegua*, consecuentemente, empieza a distorsionar el texto original. Las acciones fundamentales de la proposición original vio, disparó y mató se conservan, excepto la primera que es

sustituida por *en contro* que hace la función de sinónimo imperfecto por relación de inclusión. También se usa el conectivo *y* que relaciona las actividades simultáneas *en contro, disparo, mato*.

II. Complicación

2) *y sigio el losongre lo estobo bendiendo y que lo compra el casodor y digo yebolo alegersito y selo yebo asucosa y*

Algunas palabras no se entienden, lo que indica que Edgar no tiene dominio de las correspondencias grafofonéticas en la escritura de las palabras.

La complicación abarca cuatro episodios. Los tres primeros episodios se resumen en la macroproposición de generalización *lo estobo bendiendo*. Además, estableció un cambio en un actante en cuanto a las acciones: el cazador se vuelve comprador en vez de vendedor; a este tipo de macroproposiciones se les llama *distorsionadas*. El cazador promete llevar la liebre al cuartel, pero no al ejército. Sin embargo, hay una relación de semejanza en el marco de conocimiento que maneja el niño respecto de los conceptos: cuartel y ejército. El cuarto episodio *y se lo llevo asucosa y*, según el texto original el cazador no lleva la liebre a su casa, sino que se la comen por el camino, en el restaurante, por tanto, también es una macroproposición distorsionada. Por último, el conectivo reiterativo es la *y* lo que permite inferir que Edgar utiliza una estrategia de listado o enumeración.

III. Desenlace

El texto de Edgar no tiene desenlace.

Edgar utiliza la estrategia de listado en la reproducción del texto ya que no tiene una idea clara de la superestructura del cuento. Esto se confirma con el uso del conectivo *y*, que permite ir agregando las proposiciones que vaya recordando. La superestructura esquemática recordada es de cinco episodios: el primero de la introducción y los cuatro restantes corresponde a la complicación. En la introducción emplea una macroproposición de supresión y distorsiona el nombre de un actante. En la complicación usa una macroproposición de generalización, pero la progresión temática se distorsiona porque las acciones del protagonista se cambian, empleando proposiciones de distorsión. Además, se omiten los otros actantes que aparecen en la complicación.

Texto 2

Niño: José. (7.4 años) 2º grado.

[I] *Se trato de que Juan mato una liebre* [II] *despues llega a su pueblo donde se la vendio al cura a cuatro pesos despues tropeso con el presidente municipal de.*

Análisis

El texto no tiene título.

I. Introducción

El texto de José empieza con la macroproposición de generalización de las acciones realizadas: *Juan mato una liebre*, incluso hay una actitud de distanciamiento entre el lector y el texto cuando dice: *Se trato de que...*

II: Complicación

La complicación abarca dos episodios. El primer episodio tiene una proposición idéntica *llega a su pueblo*, continúa con una macroproposición de generalización *se la vendió al cura a cuatro pesos*. Estas dos proposiciones de diferente nivel están unidas por el proadverbio *donde* que sustituye a *su pueblo*. El segundo episodio está incompleto; está compuesto por una proposición idéntica *tropeso con el presidente municipal*. Los dos episodios están unidos por el conectivo *después*, que nos da idea del encadenamiento temporal de la secuencia de acciones. A la vez, la complicación y la introducción, también están unidas por el mismo conectivo. Los actantes que intervienen en la complicación son seis, aquí José, menciona cuatro de ellos: la liebre (pronominalizada), Juan (por medio del sujeto tácito), el cura y el presidente municipal.

III. Desenlace

El texto no tiene desenlace.

La superestructura esquemática del cuento contiene tres episodios unidos por el conectivo *después* lo que expresa relaciones de las secuencias de acción de carácter temporal. La introducción se plasma en una macroproposición de generalización. La complicación está incompleta, solo abarca dos episodios. El primero tiene una proposición idéntica y una macroproposición de generalización. El segundo tiene una proposición idéntica y está incompleto porque no tiene problema ni resolución del mismo. Sin embargo, existe una secuencia en la progresión temática del cuento, aunado al manejo de los actantes.

Texto 3

Niña: Asulayyil. (6.11 años) 2º grado.

Yo del lito de todos tedisen/ ce tu bolviste como soto/ tosteceremo muchos/ mama y papa / y saya / tecie ro / mucho / cie lodesirtes tero que vallas a la casa de pronto teciero.

Asulayyil no tiene dominio de la convención alfabética de la escritura. Implícitamente, tampoco domina los subsistemas, ortográfico, sintáctico y semántico de lo que redacta. La superestructura esquemática del texto leído no es mencionada, por lo mismo, todas las proposiciones son extratextuales, consecuentemente no se puede realizar el análisis pertinente. Las diagonales que aparecen en este texto son copia del original.

Texto 4

Niña: Fátima. (7.8 años) 2º grado.

De Juan un casador que engano a un cura, a un juez y un polisia y les vendio una liebre falsa y todos se enojaron y el juez lo justisio y el cura le dijo mentiroso y para todo desia si toñor y aprendio que no devia desir mentiras y le dieron una lexion y la aprendio.

Análisis

El texto no tiene título.

I. Introducción

La parte inicial del escrito de Fátima: *De Juan casador que engano a un cura, a un juez y un polisia*, contiene una macroproposición de construcción del más alto nivel que es el tema del cuento, por lo mismo, incluye la superestructura esquemática: introducción, complicación y desenlace. Sin embargo, existe una distorsión de personaje porque cambia al presidente municipal por *un juez*.

II. Complicación

Después de la macroproposición de construcción, que es el tema, Fátima agrega ocho proposiciones: dos pertenecen a la complicación y seis al desenlace. Todas ellas están relacionadas por agregación o enumeración por medio del conectivo *y*.

1. [*les vendio una liebre falsa*]. Macroproposición de generalización.
2. [*todos se enojaron*]. Proposición idéntica.

III. Desenlace

1. [*el juez lo justisio*]. Proposición agregada.
2. [*el cura le dijo mentiroso*]. Proposición idéntica.
3. [*para todo desia si toñor*]. Macroproposición de generalización.

4. [*aprendio que no devia desir mentiras*]. Proposición distorsionada.

5. [*le dieron una lexion*]. Proposición distorsionada.

6. [*la aprendio*]. Proposición distorsionada.

La complicación tiene una macroproposición de generalización y una proposición idéntica. El desenlace tiene una macroproposición de generalización, una proposición idéntica, una proposición agregada y tres proposiciones distorsionadas. En el caso de éstas últimas, la distorsión pertenece a las acciones. Aparecen todos los actantes, excepto el abogado y la dueña de la fonda, así como la distorsión que cambia al presidente municipal por el *jues*.

Fátima redacta la superestructura esquemática y la macroestructura semántica del cuento con la macroposición de construcción, a partir de ahí, agrega dos macroproposiciones de generalización, dos proposiciones idénticas, una agregada y tres distorsionadas. Se puede inferir que el uso de la superestructura esquemática y la macroestructura semántica del cuento, le permiten tener una visión global del relato, con lo que empieza a recuperar la información que conforma las demás macroproposiciones y proposiciones. Consecuencia de esto último es el empleo del conectivo *y* para relacionar las macroproposiciones y proposiciones.

Texto 5

Niña: Alejandra. (8.8 años) 3er. grado.

[I]*el cuento trata de que un cazador llamado Juan mató a una liebre* [II]*busco a un señor para venderla a 4 pesos le dijo que a la mañana se lo daba a la mañana siguiente cuando hiba se tropeso con el precidente municipal era el cura la liebre era presiosa el cazador se levantó y se fué a la casa del señor el cura y el policia estaban enojados con el cazador la madre cosinó a la liebre Juan el cazador lo probó y le encanto.*

Análisis

El cuento no tiene título.

I. Introducción

La introducción está compuesta por una macroproposición de generalización que incluye el nombre del protagonista, *Juan*, el cual se menciona hasta el episodio dos que está en la complicación.

II. Complicación

La complicación tiene

1. [*busco a un señor para venderla a 4 pesos le dijo que a la mañana se lo daba*].

Distorsión de la acción *busco a un señor para venderla*, puesto que el cazador no intenta vender la liebre, sino que se la compran. La parte restante es una proposición idéntica. El episodio está completo.

2. [*a la mañana siguiente cuando hiba se tropeso con el presidente municipal*].

Proposición idéntica. El episodio al que pertenece esta proposición está incompleto.

3. [*era el cura*]. Omisión de acciones en esta proposición incompleta.

4. [*la liebre era presiosa*]. Proposición idéntica.

5. [*el cazador se levantó y se fué a la casa del señor*]. Proposición agregada.

6. [*el cura y el policia estaban enojados con el cazador*]. Proposición idéntica, pero se omite un actante, el presidente municipal quien aparece en la proposición 2 de la complicación. El episodio al que pertenece esta proposición está incompleto.

7. [*la madre cosinó a la liebre Juan el cazador lo probó y le encanto*]. Macroproposición de generalización que abarca un episodio completo. Fátima cambia el actante que cocina la liebre, originalmente es la dueña de la fonda, ahora es *la madre*.

III. Desenlace

El texto no tiene desenlace.

La reedacción tiene introducción y complicación, no tiene desenlace. La introducción está compuesta por una macroproposición de generalización. La complicación original tiene seis episodios, la escrita por Alejandra tiene dos episodios completos y dos incompletos, contiene, además, siete proposiciones: una macroproposición de generalización, cuatro proposiciones idénticas, una agregada, una distorsionada y una incompleta porque faltan las acciones. Además, hay una confusión con uno de los personajes y una omisión de uno de ellos. Los episodios de la complicación que se narran son dos. El texto menciona a seis actantes: el cazador, el señor cura, el presidente municipal, el policía y la madre quien sustituye a la dueña de la fonda, tampoco aparece el abogado. Los episodios de la complicación que se relatan son dos. Alejandra comienza a restringir el uso del conectivo *y*, a la vez, inicia la búsqueda de otros conectivos como *cuando*.

Texto 6

Niño: Josué (9.8 años) 3er. grado.

[I] *Un dia un cazador salio a cazar vio a una liebre y le disparo le dio y* [II] *dijo Juan me la boy a llevar a mi casa asi de que Juan tropeso con el cura y le dijo el cura me bendes la liebre*

dijo Juan si te la bendo en cuatro pesos tela boy a dejar a tu casa mañana luego se tropeso con el presidente municipal y dijo me bendes la liebre dijo Juan si como no te la bendo en cuatro pesos mañana te la doypor tu casa luego se tropeso con el policia y le dijo me bendes tu liebre dijo Juan si en cuatro pesos cuando llego a su casa le dijo a su mujer prepara el guisado para comer liebre con sebollas y papas.

Análisis

El texto no tiene título.

I.Introducción

Josué inicia su relato con una de las expresiones canónicas:*Un día...* Las dos proposiciones son idénticas a las del texto.

II.Complicación

la complicación tiene las siguientes proposiciones:

1. [*dijo Juan me la boy a llevar a mi casa asi de que Juan tropeso con el cura y le dijo el cura me bendes la liebre dijo Juan si te la bendo en cuatro pesos tela boy a dejar a tu casa mañana*]. El episodio está completo integrado por dos proposiciones idénticas.

2. [*luego se tropeso con el presidente municipal y dijo me bendes la liebre dijo Juan si como no te la bendo en cuatro pesos mañana te la doypor tu casa*]. El episodio está completo e integrado por dos proposiciones idénticas.

3. [*luego se tropeso con el policia y le dijo me bendes tu liebre dijo Juan si en cuatro pesos*]. Episodio incompleto porque le falta la resolución. La proposición es idéntica.

4. [*cuando llego a su casa le dijo a su mujer prepara el guisado para comer liebre con sebollas y papas*]. Episodio incompleto y tiene confusión en el actante que guisa la liebre, originalmente es la dueña de la fonda, Josué la cambió por *su mujer*. Tiene una proposición idéntica.

Josué utiliza el estilo indirecto para presentar los parlamentos de los personajes. El verbo *dijo* es el elemento introductorio. También usa el conectivo *y*, aunque empieza a diversificar el uso de otros conectivos como: *asi de que, luego, cuando*. La introducción tiene dos proposiciones idénticas. La complicación está integrada por cinco episodios, tres completos y dos incompletos. En total contiene seis proposiciones idénticas. El último episodio tiene una confusión respecto a un personaje. Los actantes presentados son cinco y uno distorsionado. Los conectivos que más utiliza son en este orden descendente: *y, luego, cuando, así de que*.

III.Desenlace

El texto no tiene desenlace.

Texto 7

Niña: Diana (7.10 años) 3er. grado.

[I] *Unaves un cazador salio y es encontro auna liebre y le disparo y la mato y* [II] *se la ñevaro a su casa y la liebre es taba cotodo y al polisia le mo lesto laliebre y por fin se la ñevaro a la casa del cazador.*

Análisis

El texto no tiene título

I. Introducción

La introducción está compuesta por una proposición idéntica. Diana la inicia con la frase canónica: *Unaves*.

II. Complicación

La complicación está integrada por las siguientes proposiciones:

1. [*se la ñevaro a su casa y la liebre es taba cotodo*]. La proposición es agregada.
2. [*al polisia le mo lesto laliebre*]. La proposición es distorsionada porque Diana considera que la acción del policía fue de molestia ante la liebre, cuando realmente al policía le gustó la liebre de tal manera que la compró.
3. [*por fin se ñevaro a la casa del cazador*]. Proposición agregada

La complicación no fue recordada por Diana, la única excepción es la proposición distorsionada, de ahí en adelante las otras dos proposiciones son agregadas.

III. Desenlace

El texto no tiene desenlace.

El escrito de Diana tiene introducción construida con una proposición idéntica. La complicación tiene una proposición distorsionada y dos agregadas, por lo que de hecho no hay recuerdo de la misma. Por último, el desenlace no existe. Los actantes manejados por la niña son tres: la liebre, el cazador y el policía. Las proposiciones están enlazadas por el conectivo *y*.

Texto 8

Niño: Alfredo (8.0 años) 3er. grado.

el era un casador que iva a matar un lobo y le dise te bolla matar le dijo no nome mates eres mui Feros y el dise note bolla mata quieres ser tú amigo no pero no buelbas no bolla bolber.

Análisis

El texto tiene al inicio una proposición idéntica, pero distorsionada en cuanto al actante liebre que es transformado por Alfredo en *lobo*. La parte restante del texto no pertenece al recuerdo del cuento “El cazador de liebres”. En consecuencia el texto no se puede analizar porque consta de puras proposiciones extratextuales.

Texto 9

Niña: Mónica (9.6 años) 4º grado.

El Cuento

Era así una vez un bonito animalito que lo querían vender a dos Mil entonces llegó un señor que se llama pancho o jose dijo que ermoso animal el casador dijo lla esta vendido. no se puede comprar ese lindo animal lo mataron colorin colorado ese cuento se a terminado.

Análisis

El cuento tiene título que corresponde al tipo de texto *El Cuento*, incluso tiene las fórmulas de inicio y final de los cuentos tradicionales. Sin embargo, no tiene la introducción ni el desenlace del cuento original. En cuanto a la complicación, menciona al actante principal, *el cazador*, y una de las macroacciones *vender*. Sin embargo, las proposiciones son agregadas a partir de los conocimientos del mundo de la niña.

El texto no es factible de análisis.

Texto 10

Niño: Ramiro (9.10 años) 4º grado.

[I] *Que avia una ves que un cazador Fue al Bosque y se ecotro una Liedre y la mato y*
[II] *Regreso al Pueblo y aun Padre le dijo que sela vendiera en y sel econtro con el oriba el ortema sel Fue a Contraer el iPeria de Cristal y marimar se le ortogia una y sele posuron el dia el ocretopiesporbcebr el cue le ortoper Por el Bin Retor o co el el ortigue minimo o con el pncipio del mimo o co de po cone ci prisipio de BiRo RandRo y BREnda o con sin es el s r.*

Análisis

El texto no tiene título.

I. Introducción

La introducción está compuesta por una proposición idéntica y una macroproposición de supresión. Inicio canónico de las narraciones tradicionales.

II. Complicación

1. [*Regreso al Pueblo y aun Padre le dijo que se la vendiera en...*]. La macroproposición es de supresión; el episodio está incompleto.

La parte restante del texto no se entiende.

III. Desenlace

El texto no tiene desenlace.

La estructura esquemática del texto de Ramiro tiene introducción que está representada por una proposición idéntica y una macroproposición de supresión. La complicación original del cuento ‘‘*El cazador de liebres*’’ tiene seis episodios, pero el niño solamente escribe una parte del primero mediante una macroproposición de supresión. El relato tiene tres personajes. Las proposiciones están conectadas generalmente por medio de la *y*, luego por *que*.

Texto 11

Niño: Daniel(9.8 años) 4° grado.

[I]Avia una vez un cazador de liebres, un día salió de caza y vio entre los matorrales una liebre, le disparo y la mató, [II]después en su camino encontró con el presidente municipal que le gusto mucho la liebre y se la compro a cuatro pesos, luego en su camino encontro a un policia a quien también le gusto por gorda y también se la compro a cuatro peso y se la vendio y a lo igual que al presidente le dijo:
luego te la traigo.

Cuando llego a su casa le dijo a su esposa que guisara la liebre, después probó el guiso y como le gusto tanto se la comio hasta con huesos.

Y nisiquiera se acordo que la había vendido.

A día siguiente el presidente y el policia estaban de muy mal humor y se fueron a la plaza a buscar al cazador y se lo llevaron al juzgado.

Un amigo le dijo que a todo respondiera titiriteño [III]luego el policia ya en el juzgado todo lo que le decia el cazador respondia titiriteño y de todos modos el juez lo tacho por mentiroso y de todos modos respondia titiriteño.

Análisis

El texto no tiene título.

I. Introducción

Las proposiciones son idénticas a las del texto original. Inicio canónico de las narraciones tradicionales.

II. Complicación

La complicación tiene las siguientes proposiciones:

1. [*después en su camino encuentro con el presidente municipal que le gusto mucho la liebre y se la compro a cuatro pesos*,]. Proposición idéntica, sin embargo, omite una parte del episodio: la resolución.

2. [*luego en su camino encuentro a un policia a quien también le gusto por gorda y también se la compro a cuatro peso y se la vendio y a lo igual que al presidente le dijo: luego de la traigo*] Proposición idéntica con proposición agregada y *se la vendio a lo igual que al presidente*. Episodio completo.

3. [*Cuando llego a su casa le dijo a su esposa que guisara la liebre, después probó el guiso y como le gusto tanto se la comio hasta con huesos y nisiquiera se acordo que la había vendido*]. Distorsión de circunstancia de lugar de destino *casa* en lugar de fonda; distorsión de la actante dueña de la fonda por *esposa*. Proposición idéntica. Episodio completo.

4. [*Al día siguiente el presidente y el policia estaban de muy mal humor y se fueron a la plaza a buscar al cazador y se lo llevaron al juzgado*]. Omisión de uno de los personajes, el señor cura. Macroproposición de supresión. Episodio completo.

5. [*Un amigo le dijo a todo respondiera titiriteño*]. Macroproposición de construcción. Episodio completo.

III. Desenlace

1. [*luego el policia ya en el juzgado todo lo que le decia el cazador respondia titiriteño y de todos modos el juez lo tacho de mentiroso y de todos modos respondia titiriteño*]. Proposición idéntica, sin embargo el episodio no tiene resolución, por lo tanto, está incompleto.

La superestructura esquemática del resumen de Daniel presenta introducción, complicación y desenlace. La introducción reproduce las dos proposiciones idénticas del cuento original. El episodio está completo.

La complicación comprende cuatro episodios completos y uno incompleto. Consta de tres proposiciones idénticas, una proposición agregada, dos macroproposiciones: una de supresión y otra de construcción. Omite al señor señor cura y al abogado. Confunde a la actante dueña de la fonda por la *esposa* de Juan y al lugar *casa* en vez de fonda.

El desenlace tiene un episodio incompleto de los cuatro que tiene el cuento original. El episodio incompleto tiene una proposición idéntica donde menciona la controversia con el policía, pero no da la resolución parcial del problema. Tampoco tiene la resolución global del cuento, aún así, se considera que el tema está integrado. De manera general se observa en el texto una estructuración por párrafos, lo que en los trabajos anteriores nos se había presentado.

Los actantes empleados son cuatro, omite al señor cura y al abogado, la dueña de la fonda es distorsionada por la *esposa*. Sigue el uso reiterativo del conectivo *y*, pero matizado por el uso de otros conectivos como: *luego, después, cuando, ni*. En general hay una mayor riqueza del léxico usado.

Texto 12

Niña: Renata (8.11 años) 4° grado.

[I]*Yo entendí que un día un cazador mato a una liebre* [II]*después de matarla iba camino a su casa y por el camino se encontró un cura el que le compro una liebre por 4 pesos luego encontro a muchas personas y todas las personas se la compraron por 4 pesos Juan paso por una tienda y le dijo que cocinara la libre Juan se la comio con todo y huesos después de habersela comido Juan se dio cuenta de las barbaridades que habia hecho ya que no se las podria entregar a ninguna de las personas que se los compro fue con prisa a ver a un amigo suyo que era abogado su amigo le dijo que a todo lo que le preguntaran dijera titeña* y [III]*asi Juan fue a la corte y a todo lo que le preguntaron dijo titeña todos los que compraron la liebre lo juzgaron como loco menos uno de ellos ese entendio que se lo abia dejado a otra persona y asi Juan salio libre su amigo abogado le cobro y Juan respondio titeña y estuvieron peleados 3 días y 3 noches pero su amigo nunca le saco provecho a su ayuda.*

Análisis

El cuento no tiene título.

I. Introducción

1. [*Yo entendí que un día un cazador mato a una liebre*]. La macroproposición es de generalización. Inicio canónico de las narraciones tradicionales.

II. Complicación

1. [*después de matarla iba camino a su casa y por el camino se encontró un cura el que le compró una liebre por 4 pesos*]. Macroproposición de generalización

2. [*luego encontró a muchas personas y todas las personas se la compraron por 4 pesos*]. Macroproposición de construcción que abarca dos episodios, aunque no especifica, por lo mismo, a los personajes.

3. [*Juan pasó por una tienda y le dijo que cocinara la liebre Juan se la comió con todo y huesos después de habersela comido Juan se dio cuenta de las barbaridades que había hecho ya que no se las podía entregar a ninguna de las personas que se la compró*]. Macroproposición de supresión y proposición agregada. Episodio completo.

4. [*fue con prisa a ver a un amigo suyo que era abogado su amigo le dijo que a todo lo que le preguntaran dijera titeña*]. Proposición idéntica que equivale a un episodio completo.

III. Desenlace

1. [*y así Juan fue a la corte y a todo lo que le preguntaron dijo titeña todos los que le compraron la liebre lo juzgaron como loco menos uno de ellos ese entendió que se lo había dejado a otra persona y así Juan salió libre*]. Macroproposición de construcción que engloba tres episodios, además, con proposición idéntica.

2. [*su amigo abogado le cobró y Juan respondió titeña y estuvieron peleados 3 días y 3 noches pero su amigo nunca le sacó provecho a su ayuda*]. Macroproposición de supresión que abarca un episodio.

La superestructura esquemática del cuento tiene introducción, complicación y desenlace completos. La introducción está compuesta por una macroproposición de generalización. La complicación tiene una macroproposición de construcción, una de generalización y una de superesión. Al mismo tiempo, tiene una proposición agregada y otra idéntica. Los actantes que menciona son: Juan, el cura y el abogado, pero faltan el presidente municipal, y el policía, a quienes Renata substituye por *todas las personas se la compraron por 4 pesos*. El desenlace se compone de dos macroproposiciones, una de construcción y otra de supresión, acompañadas éstas por una proposición idéntica. Reitera el uso del conectivo y complementándolo con otros como: *después, luego, así, que, ya que, pero*.

Texto 13

Niña: Nancy (10.6 años) 5° grado.

El cazador y la liebre

[I]Yo entendi que era una vez que un cazador avia cazado a una liebre y [II]que paso por un templo y se encontro con un cura y le vio la liebre y le dijo que se la bendiera y el cazador dijo que si y asi con un policia y un campecino y luego se comio la liebre el cazador y el policia, el cura, y el campecino se lo yebaron al juzgado pero un amigo del cazador lo ayudo y [III]lo dejaron libre pero el cazador sabia que abia echo cosas malas y el gusgado le dijo que para otro dia no andubiera aciendo malas cosas y el cazador no queria segir asiendo cosas malas y el policia y el cura y el campesino lo perdonaron y el juzgado le dijo que no andubiera asiendo malas mañas.

Análisis

El cuento tiene título

I. Introducción

1. [*Yo entendi que era una vez que un cazador avia cazado a una liebre*].

Macroposición de generalización. Inicio canónico de narraciones tradicionales.

II. Complicación

1. [*y que paso por un templo y se encontro con un cura y le vio la liebre y le dijo que se la bendiera y el cazador dijo que si*]. Macroposición de supresión con una proposición agregada: *paso por un templo*.

2. [*y así con un policia y un campecino*]. Esta macroproposición de construcción abarca dos episodios, pero nos cambia a uno de los personajes, el presidente municipal es transformado en *campecino*.

3. [*luego se comio la liebre el cazador*]. Macroproposición de construcción.

4. [*y el policia, el cura y el campecino se lo yebaron al juzgado*]. Macroproposición de construcción con el cambio de personaje arriba mencionado.

5. [*pero un amigo del cazador lo ayudo*]. Macroproposición de construcción

III. Desenlace

1. [*y lo dejaron libre*]. Macroproposición de construcción.

2. [*pero el cazador sabia que abia echo cosas malas y el gusgado le dijo que para otro dia no andubiera aciendo malas cosas y el cazador no queria segir asiendo cosas malas*]. Propositiones agregadas.

3. [*y el policia y el cura y el campecino lo perdonaron y el juzgado le dijo que no andubiera asiendo malas mañas.*]. Macroproposición de generalización acompañada de una proposición agregada.

Este relato tiene título en relación al contenido. La superestructura esquemática del cuento incluye introducción, complicación y desenlace. La introducción está plasmada en una macroproposición de generalización. La complicación tiene cuatro macroproposiciones de construcción y una de generalización, así como una proposición agregada y una distorsionada, porque existe confusión respecto a un personaje. Una de las macroproposiciones de construcción abarca dos episodios. El desenlace tiene una macroproposición de construcción que abarca los cuatro episodios finales. Sin embargo, Nancy adiciona tres proposiciones agregadas y una proposición de generalización.

Los actantes nombrados son seis, uno de ellos distorsionado. Nancy hace una trasgresión del orden lineal de la narración original, puesto que primero llevan a Juan al juzgado y después pide la ayuda a su amigo, cuando en el texto es a la inversa. Uso generalizado del conectivo *y*, matizado por los otros conectivos: *que*, *luego*, *pero*.

Texto 14

Niño: Allain (10.3 años) 5° grado.

[I]era una bes que un cazador salio de su casa asia el bosque fue a cazar y cazo una liebre
[II]despues de la comio con todo y huesos despues trato de cazar otra pero la otra no la podia cazar trato y trato despues salio un policia don Juan el cazador no podia acer nada porque el el policia no lo dejaba cazar despues se fue el policia y le cazador Juan siguio tratando de cazar la liebre pero no puede intento y intento pero no pudo y despues la cazo a la liebre y don Juan el cazado. siguio cazando

Análisis

El texto no tiene título.

I. Introducción

1. [*era una bes que un cazador salio de su casa asia el bosque fue a cazar y cazo una liebre*]. Proposición idéntica y macroproposición de supresión. Inicio canónico de las narraciones tradicionales.

II. Complicación

1. [*despues de la comio con todo y huesos*]. Macroproposición de integración que corresponde a un capítulo. Sin embargo, el redactor se ha saltado tres episodios lo que rompe con la secuencia temporal del cuento.

2. [*despues trato de cazar otra pero la otra no la podia cazar y trato*]. Proposición distorsionada porque en el cuento original solamente se caza una liebre.

3. [*despues salia un policia don Juan el cazador no podia acer nada porque el el policia no lo dejaba cazar*]. Proposición distorsionada porque el policía no restringe la caza, sino que compra la liebre.

4. [*despues se fue el policia y le cazador Juan siguio tratando de cazar la liebre pero no puede intento y intento pero no pudo*]. Proposición distorsionada.

5. [*y despues la cazo a la liebre y don Juan el cazado siguio cazando*]. Proposición distorsionada.

III. Desenlace

El texto no tiene desenlace de acuerdo al texto original.

La superestructura esquemática contiene introducción y complicación. El desenlace y parte de la complicación no corresponde al texto original. La introducción tiene una proposición idéntica y una macroproposición de supresión. La complicación tiene una macroproposición de integración que corresponde a un episodio. Sin embargo, no sigue la secuencia temporal porque se ha saltado tres episodios. Las cuatro restantes proposiciones son distorsionadas respecto de las acciones originales del cuento. Los actantes mencionados son tres: el cazador, la liebre y el policía. El conectivo más usado es *después*, a continuación le siguen *y*, *pero*, *porque*.

Texto 15

Niño: Julio (10.10 años) 5° grado.

El cazador de liebres

[I]*Habia una vez un cazador que fue al bosque donde se encontro una liebre. [II]Despues ya se iba y se encontró con un cura y le dijo que sino se la vendía y dijo se la vendo a cuatro pesos y respondió el cura está bien damela y de pronto se tropeso con el presidente municipal y le dijo a cuanto me la vendes y se quedo pensando el cura y le dijo a cuatro pesos esta bien te la compró.*

Análisis

El texto tiene el título igual que el relato original.

I. Introducción

1. [*Había una vez un cazador que fue al bosque donde se encontro una liebre*]. La redacción se inicia con la expresión canónica de los relatos tradicionales. Las proposiciones son idénticas.

II. Complicación

1. [*Después ya se iba y se encontró con un cura y le dijo que sino se la vendía y dijo se la vendo a cuatro pesos y respondió el cura está bien damela*]. Proposición idéntica que no comprende todo el episodio porque la resolución no aparece.

2. [*y de pronto se tropezó con el presidente municipal y le dijo a cuánto me la vendes y se quedó pensando el cura y le dijo a cuatro pesos esta bien te la compró*]. La proposición es idéntica. El episodio está incompleto porque no contiene la resolución, además, existe una proposición distorsionante: *y se quedó pensando el cura*.

III. Desenlace

El texto no tiene desenlace.

La superestructura esquemática contiene introducción, complicación incompleta y ausencia de desenlace, además, tiene título el texto. La introducción tiene proposiciones idénticas. La complicación comprende dos episodios incompletos porque no tienen resolución. El primero está formado por una proposición idéntica, y el segundo también, pero incluye una proposición distorsionante. Los actantes nombrados son cuatro. El conectivo generalmente usado es la *y*, aunque matizado por otros como: *donde, después, que*.

Texto 16

Niña: Raquel (10.2 años) 5º grado.

EL CAZADOR DE LIEBRES

[I]Yo entendí que el cazador tenía una liebre [II]y a un señor le gustó la liebre y le dijo al cazador que si le vendía la liebre que porque estaba muy hermosa y el cazador se la vendió en cuatro pesos y el cazador quedó en que se la iba llevar a su casa al señor y luego ya iba en camino a esa casa y se tropezó con el Precidente Municipal y le dijo que se la vendiera por gorda y el cazador se la vendió en cuatro pesos y quedó que se la iba a llevar a su casa y ya iba en camino a la casa del Presidente y encontró a un policía y le dijo que se la vendiera y el cazador se la vendió en cuatro pesos y le dijo que se la llevara al cuartel y entonces el cazador se comió a la liebre y entonces lo juzgaron por comerse la [III]y entonces como les contestaba una palabra el policía entendió que se lo había llevado a otra persona pero que esa persona se lo iba a entregar y entonces lo sacaron de la cárcel.

Análisis

El texto tiene el título igual que el del relato original.

I. Introducción

1. [*Yo entendí que el cazador tenía una liebre*]. Macroproposición de generalización.

II. Complicación

1. [*ya un señor le gustó la liebre le dijo al cazador que si le vendía la liebre que porque estaba muy hermosa y el cazador se la vendió en cuatro pesos y el cazador quedo en que se la iba llebar a su casa al señor*]. Las dos proposiciones son idénticas y el episodio está completo. El actante se nombra como señor cuando en el cuento original es *señor cura*.

2. [*y luego ya iba en camino a esa casa y se tropezó con el Precidente Municipál y le dijo que se la vendiera por gorda y el cazador se la vendió en cuatro pesos y quedó que se la iba a llevar a su casa*]. Las dos proposiciones son idénticas y el episodio está completo.

3. [*y ya iba en camino a la casa del Presidente y encontro a un policía y le dijo que se la vendiera y el cazador se la vendió en cuatro pesos y le dijo que se la llevara al cuartel*]. La proposición es idéntica y el episodio está completo.

4. [*y entonces el cazador se comió la liebre*]. Macroproposición de generalización.

III. Desenlace

1. [*y entonces lo juzgaron por comersela*]. Macroproposición de construcción de las acciones de tres episodios, pero no tiene resolución.

2. [*y entonces como les contestaba una palabra el policía entendió que se lo avía llevado a otra persona pero que esa persona se lo iba a entregar*]. Las dos proposiciones son idénticas, pero la segunda está incompleta porque no tiene la resolución del episodio.

3. [*y entonces lo sacaron de la carcel*]. Proposición agregada que equivale a la resolución de los tres primero episodios del desenlace.

Esta reproducción del cuento tiene título que se apega al original. La superestructura esquemática tiene introducción, complicación y desenlace incompleto. La introducción se inicia con la expresión de Raquel *Yo entendí que...* lo que la ubica como narradora del texto y consciente de un posible auditorio. Después prosigue con una macroproposición de generalización. La complicación tiene cuatro episodios completos de un total de seis. Los tres primeros tienen cinco proposiciones idénticas, aunque uno de los actantes no tiene su nombre completo. El último episodio emplea una macroproposición de generalización. En este momento no aparecen los actantes: *dueña de la fonda y abogado*.

El desenlace utiliza una macroproposición de integración o construcción que resume las acciones de tres episodios, pero no tiene resolución. Posteriormente, agrega dos proposiciones idénticas que describen un episodio, pero la segunda no tiene resolución. Por último, existe una proposición agregada que es equivalente a la resolución de los tres primeros episodios del desenlace.

Los actantes que participan en el texto son seis. Los conectivos que usa son preferentemente la *y*, en menor escala *entonces* y *que* se matiza con estas otras: *si, porque, en que, luego, pero*.

Texto 17

Niño: Alejandro (11.8 años) 6° grado.

[I]*Juan se encontro una liebre entre los matorrales y la mato* [II]*y en el camino se encontro al señor cura al quien se labendio a 4 pesos y luego en el camino se tropeso con el señor municipal a quien se la bendio a 4 pesos y en el camino se encontro con el señor policia a quien la bendio a 4 pesos y luego la cosino asada con muchas sebollas y cuando regreso lla no estaba y le fueron arreclamarle aJuan el señor cura y el presidente munisipal y el policia*

Análisis

El texto no tiene título.

I. Introducción

1. [*Juan se encontro una liebre entre los matorrales y la mato*]. Contiene una proposición idéntica y le falta la proposición que introduce la historia.

II. Complicación

1. [*y en el camino se encontro al señor cura al quien se labendio a 4 pesos*]. Macroproposición de supresión que abarca un episodio.

2. [*y luego en el camino se tropeso con el señor municipal a quien se la bendio a 4 pesos*]. Macroproposición de supresión que abarca un episodio.

3. [*y en el camino se encontro con el señor policia a quien la bendio a 4 pesos*]. Macroproposición de supresión que abarca un episodio

4. [*y luego la cosino asada con muchas sebollas y cuando regreso lla no estaba*]. Proposición idéntica que no tiene la resolución del episodio, además tiene una proposición distorsionada. El episodio esta incompleto

5. [*y le fueron arreclamarle aJuan el señor cura y el presidente munisipal y el policia*]. Proposición distorsionada, por tanto episodio incompleto.

III. Desenlace

El texto no tiene desenlace.

La superestructura esquemática del cuento tiene introducción, complicación suficiente y ausencia de desenlace. La introducción está compuesta por una proposición idéntica, a su vez,

le falta la proposición que inicia la historia. La complicación tiene tres episodios completos y dos incompletos. Los tres primeros episodios tienen, cada uno, una macroproposición de supresión. Uno de los episodios incompletos se integra con una proposición idéntica y una distorsionada, pero no tiene resolución. El otro episodio tiene una proposición distorsionada.

Los actantes que participan en el relato son cinco. El conectivo más empleado es la *y*, después le siguen *a quien* y *luego*.

Texto 18

Niño: Luis (10.11 años) 6° grado.

El cazador de liebres:

[I] *Un dia un cazador salio en busca de liebres, cuando vio una le disparo y la mato.*

[II] *Cuando regresaba a su casa al cura le gusto mucho la liebre del cazador que pasaba por hay i le dijo: Vendemela'' y el cazador le dijo que si el cura le dio cuatro pesos por eya y el cazador prometio dejarla en su casa en la tarde al rato tropezo con el presidente municipal que también le gusto mucho la liebre por gorda entonses le dijo que se la compraba el casador acepto y el precidente le dio cuatro pesos por eya. Cuando pasaba por un cuartel de policia un policia le dijo lo mismo y el acepto.*

Cuando llego a su casa la giso y se la comio el presidente, el policia y el cura le hicieron un juicio y el cazador vio la situacion vio a un abogado, el le digo que diera los datos mal.

[III] *Salio hinocente del juicio pero el abogado le cobro pero como no le pago quedaron peleados tres días y tres noches,*

FIN

Análisis

El texto tiene título igual al del cuento original.

I. Introducción

1. [*Un dia un cazador salio en busca de liebres, cuando vio una le disparo y la mato*]. La macroproposición de supresión (omite circunstancias) abarca un episodio. La introducción conserva el inicio canónico de las narraciones tradicionales.

II. Complicación

1. [*Cuando regresaba a su casa al cura le gusto mucho la liebre del cazador que pasaba por hay y le dijo: Vendemela'' y el cazador le dijo que si el cura le dio cuatro por*

eya y el cazador prometio dejarla en su casa en la tarde]. Las dos proposiciones son idénticas, aunque tienden a proposiciones agregadas por algunas expresiones, ejemplo: *el cazador le dijo que si, en la tarde*. Episodio completo.

2. [*al rato tropezo con el presidente municipal que también le gusto mucho la liebre por gorda entonses le dijo que se la compraba el cazador acepto y el presidente le dio cuatro pesos por eya*]. La proposición es idéntica, pero le falta la resolución para completar el episodio.

3. [*Cuando pasaba por un cuartel de policia un policia le dijo lo mismo y el acepto*]. La macroproposición de generalización comprende un episodio completo.

4. [*Cuando llego a su casa la giso y se la comio*]. Macroproposición de integración o construcción, aunque existe una distorsión, la liebre se guisó y la comió en la fonda. Episodio completo

5. [*el presidente, el policia y el cura le hicieron un juicio*]. La macroproposición de construcción o integración contiene un episodio completo.

6. [*y el cazador vio la situación vio a un abogado, el le digo que diera los datos mal*]. La macroproposición de supresión que incluye un episodio completo.

III. Desenlace

1. [*Salio hinocente del juicio*]. Esta es una macroproposición de construcción o integración que engloba tres episodios.

2. [*pero el abogado le cobro pero como no le pago quedaron peleados tres días y tres noches*]. Macroproposición de supresión que integra un episodio.

El texto tiene el título igual que el cuento original. La superestructura esquemática del texto incluye introducción, complicación y desenlace. Formalmente el párrafo 1 corresponde a la introducción. Los párrafos 2 y 3 son la complicación y el párrafo 4 es el desenlace. La introducción tiene una macroproposición de supresión. La complicación está formada de seis episodios, cinco completos y uno incompleto. Las proposiciones que la integran son: tres macroproposiciones, dos de construcción y una de generalización. Hay seis proposiciones, tres idénticas, dos agregadas y una distorsionada de lugar. El desenlace tiene los cuatro episodios, está formado por una macroproposición de construcción que integra tres episodios y otra macroproposición de supresión que integra un episodio.

Los actantes que intervienen en el texto son seis. Existe un indicio de estilo o discurso directo: *Vendemela'*, incluso trató de entrecomillar el parlamento. Se usan frecuentemente los puntos y aparte, además de usar, comillas, comas, punto y seguido y dos puntos. Tiene fallas ortográficas en la escritura de palabras. Los conectivos más usados entre las proposiciones son en este orden: *y, que, cuando, pero, entonces*.

Texto 19

Niña: Ileri (11.7 años) 6° grado.

[I] *El cuento trata de un señor llamado Juan el era un mentiroso pues avia engañado al cura, al presidente munisipal y a un polisia. [II] A ellos les avia dicho que le llevaria una liebre que Juan avia casado.*

Perdon pero no te avia contado que Juan era un casador de liebres, pues Juan no llevo la liebre a quie le avia dicho al contrario se la comio pues como dice el cuento se le avia olvidado lo mal que se avia portado.

Y cuando se dio cuenta de lo que avia echo se fue corriendo con su amigo el abogado le pidio un favor le digo o bueno le dio a entender que lo ayudara a salir de su problema rapido.

Eso fue lo que yo entendi por el cuento.

Gracias

Análisis

El cuento no tiene título.

I. Introducción

1. [*El cuento trata de un señor llamado Juan el era un mentiroso pues abia engañado al cura, al presidente munisipal y a un polisia.*]. La macroproposición que escribe Ileri como introducción es el tema del cuento, por tanto ella tiene ya una idea de la superestructura y macroestructura del relato.

II. Complicación

1. [*A ellos les avia dicho que la llevaria una liebre que Juan avia casado.*]. Macroproposición de construcción que engloba tres episodios.

2. [*Perdon pero no te avia contado que Juan era un casador de liebres,*]. Ileri, consciente de su papel de narradora *Perdon pero no te avia contado que*, rompe con la secuencia temporal del cuento original para relatar parte de la introducción con la explicación del papel del protagonista. Proposición agregada y macroproposición de integración o construcción.

3. [*pues Juan no llevo la liebre a quie le avia dicho al contrario se la comio pues como dice el cuento se le avia olvidado lo mal que se avia portado.*]. Macroproposición de integración equivalente a un episodio. La narradora nuevamente se hace presente con la proposición agregada *pues como dice el cuento*.

4. [*Y cuando se dio cuenta de lo que avia echo se fue corriendo con su amigo el abogado le pidio un favor le digo o bueno le dio a entender que lo ayudara a salir de su*

problema rapido.] Este episodio está incompleto y contiene una proposición idéntica y una agregada.

5. [*Eso fue lo que yo entendi por el cuento.*]. La proposición es agregada y plantea la autoevaluación de la narradora.

6. [*Gracias*]. La proposición es agregada.

Ileri ubica el tipo de texto y consciente de la estructura narrativa nos da el tema del cuento, por lo que se infiere que tiene idea de la superestructura y macroestructura del relato. Todo lo anterior en el párrafo introductorio, por cierto, el texto lo presenta formalmente en párrafos. La complicación contiene cuatro episodios completos y uno incompleto, además de una macroproposición que pertenece a la introducción y explica el papel del protagonista. Con esto se rompe con la secuencia temporal de la narración. La complicación tiene tres macroproposiciones de construcción, una proposición idéntica y cinco proposiciones agregadas. El desenlace está implícito en la enunciación del tema del cuento.

Los actantes que participan en el relato son seis. Respecto a los signos de puntuación, utiliza los puntos y aparte, punto y seguido y coma. Los conectivos más usados son los siguientes: *que, pues, pero, a quien, cuando, y.*

Texto 20

Niña: Daniela (11.8 años) 6° grado.

El cazador de liebres

[I]*En una mañana Juan un cazador de liebres salió a caza, entre unas matas había una liebre le disparo y la mató.* [II]*Cuando iba de regreso en el camino se encontró al Sr. Cura, el Sr. cura le dijo que si le vendía la liebre ya que estaba muy buena, Juan le dijo que se la vendía a cuatro pesos y el Sr. Cura le dijo que se la llevara a su casa, Juan siguió su camino, en el camino se encontró al Presidente Municipal, el Presidente Municipal le dijo que le compraba la liebre a cuatro pesos ya que estaba muy gorda, Juan aceptó, el Presidente Municipal le pidió que se la llevara a su casa, Juan siguió por su camino, mientras se encontró a un policia, el policia le dijo que si se la vendía a cuatro pesos ya que estaba muy grandota, Juan dijo que si, el policia le pidió que se la llevara al cuartel, Juan entró a un restaurant, bueno parecido y le pidió al que cocinaba que si le cocía la liebre y le pusiera cebollita alrededor, apenas se la dio y se la comio toda.*

Más tarde el Sr. Cura, el Presidente Municipal y el Policía estaban de muy mal humor ya que nunca Juan les llevó la liebre, los tres se encontraron en una plaza platicaron de lo

sucedido y entre los tres sacaron la conclusión de que Juan los había engañado, levantaron una demanda contra Juan, cuando Juan se enteró fué a buscar a un abogado, el abogado le dijo que a todo lo que le preguntaran contestara teñido, [III] así Juan fué al juicio y a todo lo que le preguntaban contesto teñido, Juan no fué encerrado el ganó el juicio, cuando salió del juicio se encontró al abogado, el abogado le quizo cobrar por sus servicios pero como Juan le contestó teñido a todo lo que preguntaba acabo sin pagarle nada.

Análisis

El texto tiene título igual al del cuento original.

I. Introducción

1. [*En una mañana Juan un cazador de liebres salió a caza, entre unas matas había una liebre le disparo y la mató.*] Las dos proposiciones de la introducción son idénticas y constituyen el primer episodio.

II. Complicación

1. [*Cuando iba de regreso en el camino se encontró al Sr. Cura, el Sr. cura le dijo que le vendía la liebre ya que estaba muy buena, Juan le dijo que se la vendía a cuatro pesos y el Sr. Cura le dijo que se la llevara a su casa,*]. Las dos proposiciones son idénticas y pertenecen al primer episodio.

2. [*Juaan siguió su camino, en el camino se encontró al Presidente Municipal, el Presidente Municipal le dijo que le compraba la liebre a cuatro pesos ya que estaba muy gorda, Juan aceptó, el Presidente Municipal le pidió que se la llevara a su casa,*]. Las dos proposiciones son idénticas y pertenecen al segundo episodio.

3. [*Juan siguió por su camino, mientras se encontró a un policia, el policia le dijo que si se la vendía a cuatro pesos ya que estaba muy grandota, Juan dijo que si, el policia le pidió que se la llevara al cuartel,*]. La proposición es idéntica, corresponde al tercer episodio

4. [*Juan entró a un restaurant, bueno parecido y le pidió al que cocinaba que si le cocía la liebre y le pusiera cebollita alrededor, apenas se la dio y se la comio toda.*]. Las dos proposiciones son idénticas y dan idea del cuarto episodio. Daniela omitió la evaluación del narrador: *Después se fue a su casa y no se acordó de las maldades que había hecho.*

5. [*Más tarde el Sr. Cura, el Presidente Municipal y el Policía estaban de muy mal humor ya que nunca Juan les llevó la liebre, lo tres se encontraron en una plaza platicaron de lo sucedido y entre los tres sacaron la conclusión de que Juan los había engañado, levantaron una demanda contra Juan,*]. Las tres proposiciones son idénticas y competen al episodio quinto.

6. [*cuando Juan se enteró fué a buscar un abogado, el abogado el dijo que a todo lo*

que le preguntaran contestara teñido,]. Proposición idéntica que corresponde al episodio sexto.

III. Desenlace

1. [*así Juan fué al juicio y a todo lo que le preguntaban contesto teñido, Juan no fué encerrado el ganó el juicio,].* Macroproposición de construcción que abarca tres episodios.

2. [*cuando salió del juicio se encontró al abogado, el abogado le quizo cobrar por sus servicios pero como Juan le contestó teñido a todo lo que preguntaba acabo sin pagarle nada.].* Macroproposición de supresión y constituye el último episodio.

El texto tiene título, el mismo del cuento original; está dividido en párrafos. La superestructura esquemática contiene introducción, complicación y desenlace. La introducción esta construida con proposiciones idénticas. El único agregado es el circunstancial de tiempo: *en una mañana*. La complicación también tiene las microproposiciones idénticas, salvo algunas variantes leves. La única proposición que le falta es la siguiente: *Después se fue a su casa y no se acordó de las maldades que había hecho*. El desenlace tiene macroproposiciones de integración, *Juan fué al juicio y a todo lo que le preguntaron contesto teñido, Juan no fué encerrado el ganó el juicio*; esta macroproposición contiene una proposición agregada por Daniela, *Juan no fue encerrado*. En general tiene todos los episodios en donde predominan las proposiciones idénticas.

Los signos de puntuación más utilizados son: la coma, el punto y aparte y el punto y seguido. Existe regularidad en el uso de los acentos. Las faltas en la escritura de las palabras son mínimas. Los conectivos más usados están en este orden: *que, y, ya que, cuando, mientras, si, de que, pero*.

CAPÍTULO SEXTO

ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Introducción

Los datos obtenidos de cada una de las reproducciones de los niños se codificaron de acuerdo a los grados de primaria a que pertenecen con la finalidad de encontrar regularidades que permitieron establecer ciertos patrones evolutivos. Los textos de cada grado se analizaron bajo las categorías de superestructura esquemática y macroestructura. La superestructura esquemática se dividió en tres momentos (Grupo M, cit. por Beristáin, 1982, p. 31): la apertura de una posibilidad, *introducción*; la realización de una posibilidad, *complicación*; y la clausura con obtención de un resultado positivo o negativo, *desenlace*. La macroestructura se dividió en macroproposiciones, microproposiciones y reglas de transformación que utilizan los niños para reproducirlas.

También se agregaron las categorías: titulación, actantes, conectivos y signos de puntuación.

Los textos número 3 de la niña Asulayyil de 2º grado, número 8 de Alfredo de 3er. grado y número 9 de Mónica de 4º grado no se incluyeron para el análisis e interpretación de resultados porque en general tienen proposiciones extratextuales o agregadas que no corresponden al cuento original.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

SEGUNDO GRADO

Titulación. Solamente un niño tituló el texto con el nombre de *El casador*. Se puede decir que los niños de esta edad no acostumbran a titular sus textos, por supuesto, sin mediar orden alguna de que lo hagan.

Superestructura esquemática del texto. Una niña produjo proposiciones extratextuales por lo que no se consideró dentro del análisis. Los tres niños restantes reprodujeron, en trece episodios completos y cuatro incompletos, la introducción (tres episodios completos y uno incompleto), parte de la complicación (siete episodios completos y tres incompletos) y únicamente una niña reprodujo parte del desenlace (tres episodios completos). Por cierto, esta niña fue una de las dos del total de la muestra que iniciaron su texto con la oración temática. Una conclusión parcial es que los niños de segundo grado como no tienen una gran capacidad en la memoria semántica, reproducen solamente la introducción completa y parte de la complicación.

Macroproposiciones. Las macroproposiciones usadas en la introducción son tres: una de supresión, una de generalización y una de construcción. Esta última en el caso de la niña que reproduce la oración temática. En la complicación y en el desenlace, las cuatro macroproposiciones son de generalización, tres de ellas abarcan tres episodios cada una y la restante integra un episodio. Una conclusión respecto de las macroproposiciones es que los niños de segundo grado emplean con mayor frecuencia las macroproposiciones de generalización.

Microproposiciones. Las microproposiciones o proposiciones fueron doce. Las más usuales fueron las distorsionadas: dos de personaje, cuatro de acciones y una de lugar, en total siete. Luego le siguen en importancia las idénticas con tres. Los niños de esta edad no tienen una gran capacidad de memoria semántica, por lo mismo, distorsionan o confunden las acciones o los personajes de los relatos, además de que recuerdan pocas proposiciones idénticas.

Actantes. Los actantes recordados correctamente por los niños de segundo grado fueron un promedio de cuatro, pero uno de ellos distorsionado. El total de actantes del cuento fueron ocho. La posible generalización es que los niños de este grado recuerdan la mitad de los actantes del cuento utilizado como instrumento para la reproducción del texto.

Conectivos. Los conectivos utilizados fueron: *y* quince veces y *después* dos veces. Los

niños de este grado van agregando o enumerando las acciones de los personajes, aunque empiezan a manejar la relación de temporalidad con el empleo del conectivo *después*.

Signos de puntuación. Casi todos los niños escribieron construyendo un sólo párrafo y sin signos de puntuación. La excepción es el caso de la niña que manejó la oración temática, donde utilizó una coma y el punto final.

TERCER GRADO

Titulación. Los niños de tercer grado no titulan sus textos.

Superestructura esquemática del texto. Los niños de tercer grado, igual que los de segundo, reproducen la introducción (tres episodios completos y uno incompleto) y parte de la complicación (cuatro episodios completos y cinco incompletos) del texto original. Sin embargo, pareciera haber un retroceso evolutivo en los niños de tercer grado porque en total abarcan siete episodios completos y seis episodios incompletos (promedio: dos episodios completos y dos incompletos), en comparación con los niños de segundo grado quienes produjeron trece episodios completos y tres incompletos (promedio: cuatro episodios completos y uno incompleto). Las frases canónicas de inicio de narración aparecen en los escritos de una niña y un niño: *Una vez...*, *Un día...*

Macroproposiciones. Sólo una macroproposición de generalización fue producida por los niños de tercer grado y ésta se empleó en la introducción.

Microproposiciones. Los niños produjeron un total de dieciocho microproposiciones: once proposiciones idénticas y seis distorsionadas. De éstas, cuatro corresponden al de personaje y dos a acciones. Una inferencia es que los niños de tercer grado tienen una mayor capacidad de memoria semántica que los niños de segundo, porque las proposiciones idénticas crecieron tres veces más. Por otro lado, las proposiciones distorsionadas de acción y de personaje siguen iguales.

Actantes. Los actantes en promedio utilizados por los niños fueron cuatro, igual que en segundo grado.

Conectivos. Los conectivos utilizados fueron: *y* empleado dieciocho veces; *cuando*, *luego*, *y que* dos veces cada uno y *pero*, *asi de que* una vez cada uno. Existe un uso similar del conectivo *y* en tercero y segundo grados, pero la diferencia estriba en que los de tercero empiezan a manejar una variedad mayor de otros: *cuando*, *luego*, *que*, *pero*, *asi de que*.

Signos de puntuación. El punto final aparece en la mitad de los textos de los niños de tercer grado. En uno de estos casos surge el punto y aparte y formalmente se tiene un texto de dos párrafos.

CUARTO GRADO

Titulación. Una niña escribió como título de su texto *El Cuento*. Los demás niños omitieron el título.

Superestructura esquemática del texto. Los escritos de los niños de cuarto grado reproducen la introducción (tres episodios completos y uno incompleto), excepto Mónica quien elabora un texto diferente del relato original. La complicación (ocho episodios completos y dos incompletos) está casi completa en dos sujetos. El desenlace (cuatro episodios completos y uno incompleto) aparece completo en uno de ellos e incompleto en el otro. Los niños de este grado redactan en promedio cinco episodios completos y uno incompleto. Todas las introducciones empiezan con la frase canónica: *Había una vez...*, *Era así una vez...*, *Era una vez...*

Macroproposiciones. Las macroproposiciones son diez: cinco de supresión, dos de generalización y tres de construcción. Si se compara esta producción de macroproposiciones con las de segundo grado se puede observar un avance mínimo en su elaboración.

Microproposiciones. Las proposiciones son catorce: ocho idénticas, tres agregadas, dos extratextuales y una que distorsiona el personaje. En general, se puede decir que la memoria semántica va incrementándose en la medida que los niños recuerdan más proposiciones, más macroproposiciones y, consecuentemente, más episodios. Las proposiciones distorsionadas van disminuyendo en número.

Actantes. Aún cuando los episodios son más, sin embargo, el número de actantes se mantiene en promedio de cuatro, igual que en segundo y tercer grados.

Conectivos. Los conectivos empleados fueron: veintidós *y*, trece *que*, cuatro *después* y *luego* cada uno, dos *a quien* y uno de cada uno de los siguientes: *entonces*, *cuando* y *ya que*. Debe considerarse que los textos de los niños de cuarto grado son, en general, más extensos que los de segundo y tercer grados.

Signos de puntuación. Sobresale Daniel quien divide su texto en seis párrafos, usa las comas, los puntos y aparte y dos puntos y aparte. Contradictoriamente no emplea el punto final. Otros dos textos usan el punto final y uno de ellos el punto y seguido.

QUINTO GRADO

Titulación. Tres niños titularon el texto, dos de ellos como está escrito en el texto original, el otro hizo unas modificaciones de la siguiente forma: *El cazador y la liebre*.

Superestructura esquemática del texto. Los cuatro niños redactaron la introducción (cuatro episodios completos), la complicación completa fue escrita por un niño (once episodios completos y cuatro incompletos) y de manera incompleta por los otros tres. Por último, el desenlace incompleto lo mencionan dos niños (tres episodios completos y tres incompletos). El promedio de episodios completos escritos por los niños de este grado es de cinco más uno incompleto. Las introducciones con frase canónica son tres, ejemplo: *Había una vez....* y *Era una vez...*

Macroproposiciones. Las macroproposiciones son trece: dos de supresión, cuatro de generalización y siete de construcción. Éstas van en aumento, lo que implica una habilidad

mayor de resumir información por parte de los niños. Además, se incrementan las macroproposiciones de construcción que son complejas de construir.

Microproposiciones. Las microproposiciones son veinticuatro: doce idénticas, cinco agregadas y siete distorsionadas. De estas últimas, dos son de personajes y cuatro de acciones.

Actantes. Los actantes son cinco en promedio para este grado y se incrementa en uno respecto de los grados anteriores.

Conectivos. Los conectivos utilizados por los niños son: *y* cuarenta y ocho, *que* diecinueve, *después* y *pero* con seis cada uno, *luego* y *entonces* con dos cada uno y *donde* y *porque* con uno cada uno.

Signos de puntuación. Los textos son de un párrafo y solamente tres de ellos tienen punto final. También se maneja una coma y un punto y seguido.

SEXTO GRADO

Titulación. Los textos titulados correctamente fueron dos de los cuatro posibles.

Superestructura esquemática del texto. La introducción (cuatro episodios completos) fue completa en los cuatro casos. Una niña escribió la oración temática del cuento. La complicación (dieciocho episodios completos y cuatro incompletos) la redactaron completa tres niños y el desenlace (ocho episodios completos y uno incompleto) sólo dos. Los episodios completos escritos por los niños fueron treinta y los incompletos cinco. Lo que hace un promedio de ocho episodios completos y uno incompleto. Solamente un niño escribió la expresión canónica: *Un día...*

Macroproposiciones. Las macroproposiciones fueron quince: siete de supresión, una de generalización y siete de construcción.

Microproposiciones. Las microproposiciones o proposiciones son veintiocho: diecinueve idénticas, seis agregadas y tres distorsionadas (dos de acción y una de personaje). Parece que la tendencia en los alumnos más evolucionados en la reproducción del texto escrito es el recuerdo de las proposiciones idénticas a las del texto original. Caso concreto, Daniela (11.8 años) quien realizó su texto con proposiciones idénticas en los primeros siete episodios (trece proposiciones).

Actantes. Los actantes mencionados en los textos son en promedio de seis en este grado.

Conectivos. Los conectivos utilizados son los siguientes: *que* veintiuno, *y* veinte, *cuando* siete; *a quien*, *ya que* y *pero* cuatro cada uno; *pues* y *lo que* tres respectivamente; *luego* dos y *entonces* y *mientras* uno cada quien.

Signos de puntuación. Los textos son de tres párrafos en promedio. Los signos de puntuación empleados son: veinticinco comas; siete puntos y aparte; tres puntos y seguido; tres puntos final; un dos puntos y una comilla.

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Titulación

Los niños de segundo, tercero y cuarto grados no titularon los textos. En cambio, los de quinto y sexto grados empiezan a titular las reproducciones que elaboran. Se aclara que en la aplicación del instrumento de trabajo, en ningún momento se les indicó a los niños que escribieran el título del cuento. En todo caso, la instrucción fue la siguiente: *Ahora van a escribir todo lo que recuerden del cuento.*

Superestructura esquemática del texto

La estructura esquemática del cuento original está constituida por el siguiente número de episodios.

Introducción: Un episodio.

Complicación: Seis episodios.

Desenlace: Cuatro episodios.

Si se considera que fueron cuatro niños por grado, por lo mismo cuatro textos, se obtendrán cuatro episodios por grado para la introducción, veinticuatro para la complicación y dieciséis para el desenlace por cada grado escolar.

Los niños de segundo, tercero y cuarto grados reprodujeron la introducción incompleta y los de quinto y sexto grados la redactaron completa.

La complicación no fue escrita completa por ningún grado, incluso si se suman episodios completos e incompletos. Sin embargo, se examinaron los patrones evolutivos y se observó que de segundo a cuarto se obtiene un número similar de episodios. Dicha situación cambió al pasar a quinto, porque se incrementaron los episodios en un 50%, igual porcentaje aumentó de quinto a sexto grado. Lo cualitativamente más importante es que los episodios completos se incrementaron también en un 50% en los dos últimos grados.

El desenlace no fue escrito en absoluto por los de tercer grado. En cambio, los de segundo, cuarto y quinto mostraron una evolución progresiva que salta cualitativamente en sexto grado, porque el número de episodios completos sube de cuatro o tres en cuarto y quinto grados hasta ocho en sexto.

Una conclusión final respecto a la evolución en la reproducción de los episodios que recordaron los niños puede ser la siguiente: los niños de segundo, tercero y cuarto grados tienen un desarrollo evolutivo similar en la reproducción de episodios de los tres momentos

de la estructura narrativa. Este proceso mejora en quinto y sexto grados al reproducir completa la introducción y enriquecer con más episodios completos la complicación y el desenlace.

| Momentos | EPISODIOS | G R A D O S | | | | | Subtotales |
|--------------|-------------|-------------|----|----|----|----|------------|
| | | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | |
| Introducción | Ep. Comp. | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 17 |
| | Ep. Incomp. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| Complic. | Ep. Comp. | 7 | 4 | 8 | 11 | 18 | 48 |
| | Ep. Incomp. | 3 | 5 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| Desenlace | Ep. Comp. | 3 | 0 | 4 | 3 | 8 | 18 |
| | Ep. Incomp. | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 5 |
| TOTALES | | 17 | 13 | 19 | 25 | 35 | 109 |

Los niños de segundo no escribieron la frase canónica. A partir de tercer grado aparece la frase canónica del inicio de los relatos tradicionales: *Una vez, Un día, Había una vez, Era una vez*. Aunque la tendencia es que en sexto grado tiende a decrecer la anotación de dicha frase.

Macroproposiciones.

Las macroproposiciones construidas con el uso de las macrorreglas, según Sánchez(1989,p.67), tienen un grado de complejidad y orden evolutivo de la siguiente jerarquía: la de *supresión* es la menos evolucionada porque es la copia directa de la oración temática del párrafo para ello hay que suprimir los detalles; le sigue la de *generalización* que difiere de la de selección en que el lector debe aportar por sí mismo el concepto o conceptos supraordenados y no meramente copiar lo que aparece en el texto; por último, la más difícil es la de *construcción* porque el resumen o la macroproposición es construido por el lector.

Las macroproposiciones de supresión, generalización y construcción son enunciados que se apegan en sentido estricto al contenido semántico del texto original, después de haber sufrido las transformaciones pertinentes en el uso de las macrorreglas. Las macroproposiciones de selección y construcción, en esta investigación, tienen un ritmo de crecimiento sostenido de segundo a sexto grados. No sucede lo mismo con las de generalización que tienen un ritmo irregular con tendencia decreciente. En general, se puede decir que las macroproposiciones

tienden a duplicarse de segundo a sexto grados, debido a que el desarrollo intelectual, implícitamente de la memoria a largo plazo de los sujetos, es mayor, por tanto hay una mayor capacidad de recuerdo, así como un mejor manejo de la estructura esquemática del texto de tipo narrativo.

| MACROPROPOSICIONES | G R A D O S | | | | | |
|--------------------|-------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | Subtotales |
| Supresión | 1 | 0 | 5 | 2 | 7 | 15 |
| Generalización | 5 | 1 | 2 | 4 | 1 | 13 |
| Construcción | 1 | 0 | 3 | 7 | 7 | 18 |
| TOTALES | 7 | 1 | 10 | 13 | 15 | 46 |

Microproposiciones

Las microproposiciones de identificación tienen relación estrecha con el contenido del cuento original empleado en la investigación. Por lo mismo, es importante el uso que de ellas hayan hecho los niños en el proceso de recuerdo de la reproducción.

| MICROPROPOSICIONES | G R A D O S | | | | | | |
|--------------------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----|
| | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | Subtotales | |
| Identificación | 3 | 11 | 8 | 12 | 19 | 53 | |
| Agregadas | 1 | 0 | 3 | 5 | 6 | 15 | |
| Extratextuales | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 4 | |
| Distorsionadas: | -acciones | 4 | 4 | 0 | 5 | 2 | 15 |
| | -personajes | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 8 |
| | -lugar | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| TOTALES | 12 | 18 | 14 | 24 | 28 | 96 | |

La tendencia de recuerdo de la cantidad de microproposiciones idénticas de los grados inferiores es menor que la de los grados superiores. En esta investigación la excepción se presentó en el cuarto grado. Es interesante el salto cualitativo de segundo a tercer grado. A

su vez esta cantidad se sostiene en cuarto y quinto grado, para nuevamente dar un salto y duplicarse en sexto grado.

Las microproposiciones agregadas son elaboradas a partir de los marcos de conocimiento del niño y del mundo posible que permite el texto (Guajardo, 1988, p. 85). Las proposiciones agregadas presentan una tendencia progresiva en su empleo en la medida que se asciende de grado escolar. Se puede concluir que los sujetos al ir creciendo van aumentando la información que se integra a sus conocimientos previos, lo que les permite hacer inferencias de la base explícita del texto para construir la base implícita textual.

Las proposiciones extratextuales denotan referentes fuera del mundo posible del texto, además expresan hechos de la experiencia del niño (Guajardo, 1988, p. 85). Las proposiciones extratextuales se presentan en los niños de segundo, tercero y cuarto grados y desaparecen en los de quinto y sexto grados. La conclusión es que los niños de grados superiores al situar la superestructura esquemática del texto tienen mayor facilidad de construir macroproposiciones y proposiciones idénticas o agregadas. En cambio, los niños de grados inferiores como manejan la estructura narrativa, acuden a sus experiencias de vida que integran sus conocimientos previos.

Las proposiciones distorsionadas son las que no se asemejan al contenido semántico del material original, sino que confunden a los personajes o a las acciones que estos realizan o a la ubicación espacial donde suceden las acciones.

“Cuando la confusión es superficial y afecta sólo al nombre del personaje, no lleva aparejada inclusión de material erróneo o distorsionante. Sin embargo, cuando la confusión es profunda, es decir, cuando se atribuye a un personaje las acciones y características de conducta de otro, esta confusión arrastra siempre consigo adición de material erróneo.”(Gárate, 1994, p. 161).

Ejemplo del tipo de confusión profunda es la complicación del texto 14 que pertenece a Allain de 5º grado. La confusión de las acciones que realizan Juan el cazador y el policía.

“...despues de la comio con todo y huesos despues trato de cazar otra pero la otra no la podia cazar trato y trato despues salio un policia don Juan el cazador no podia acer nada porque el el policia no lo dejaba cazar despues se fue el policia y le cazador Juan siguio tratando de cazar la liebre pero no puede intento y intento pero no pudo y despues la cazo a la liebre y don Juan el cazado siguio cazando”

Las proposiciones distorsionantes que predominaron fueron primero la confusión de las acciones de los personajes. En segundo lugar, quedaron las de confusión de los personajes.

Las proposiciones distorsionantes de acciones afectan a la estructura profunda y a la macroestructura semántica del texto. Su presencia en segundo, tercero y quinto grados fue semejante en cantidad, pero al pasar a sexto grado tiende a disminuir a la mitad. La excepción a esta regularidad la presentó el cuarto grado que no tuvo ninguna proposición de este tipo.

Actantes

Los actantes del texto original son ocho: el cazador, la liebre, el señor cura, el presidente municipal, el policía, la señora de la fonda, el abogado y la persona que recibe la liebre en el cuartel. Los actantes que más aparecen en los textos de los niños son orden decreciente: el cazador(18), la liebre(16), el señor cura(13), el policía(12), el presidente municipal(10), el abogado amigo(6), el personaje que recibe la liebre en el cuartel(2). Sin embargo, no aparece la dueña de la fonda en ninguno de los textos reproducidos. En otro sentido, se nota una creciente inserción de actantes en los relatos de los niños de segundo hasta sexto grados. De esta forma las redacciones de sexto tienen el doble de actantes que las de segundo grado. La distorsión o confusión de los personajes es de dos para segundo y tercero, disminuye a uno en cuarto, quinto y sexto grados.

| GRADOS | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° |
|--------------------------|----|----|----|----|----|
| Actantes | 9 | 14 | 11 | 18 | 24 |
| Actantes distorsionados. | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| TOTALES | 11 | 16 | 12 | 19 | 25 |

Conectivos

Los conectivos relacionan las acciones realizadas por los personajes. Mandler y Johnson(1977, cap. II, pp. 6-7) dicen que el conectivo *y* relaciona dos acciones cuando éstas son simultáneas o son enumeradas temporalmente. El conectivo *después* relaciona nudos de acción en el tiempo, ya sea temporalmente ordenados, pero su orden de aparición es fortuito, ya sea que el orden de aparición está determinado por las relaciones de posibilidad o por las secuencias esperadas de acción. Por último, las acciones relacionadas por *causa* cuando la primera acción constituye una razón para la ocurrencia de la segunda. La gradación evolutiva de los tipos de conectivos plantea que el uso de la *y* es el menos evolucionado. En cambio, la relación de *causa* es la más evolucionada y en una situación intermedia está *después*.

Los textos de los niños de segundo grado confirman el nivel evolutivo menos

desarrollado por el uso casi exclusivo de la *y*. En tercer grado se sigue con el uso generalizado de la *y*, pero empieza a matizar con los temporales *cuando* y *luego*. En cuarto grado se mantiene el uso de la *y*, además de que los temporales se incrementan: *cuando*, *luego*, *entonces* y *después*; aparece firmemente el enlace subordinante *que*. En quinto grado el empleo de *y* se incrementa al doble de la cantidad que se usó en cuarto; igual sucede con el subordinante *que*, los temporales se mantienen y aparecen el causal: *porque*. Por último, los de sexto grado tienden a utilizar menos el conectivo *y*, pero incrementan ligeramente el empleo del subordinante *que*; los temporales se mantienen y los causales se incrementan: *ya que*, *pues*.

| CONECTIVOS | | GRADOS | | | | | Subtotales |
|--------------|----------|--------|----|----|----|----|------------|
| | | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | |
| Enumeración | y | 15 | 18 | 22 | 48 | 20 | 123 |
| | que | | 2 | 13 | 19 | 21 | 55 |
| Temporalidad | cuando | | 2 | 1 | | 7 | 10 |
| | luego | | 2 | 4 | 2 | 2 | 10 |
| | entonces | | | 1 | 2 | 1 | 4 |
| | después | 2 | | 4 | 6 | | 12 |
| Causalidad | ya que | | | 1 | | 4 | 5 |
| | pues | | | | | 3 | 3 |
| | porque | | | | 1 | | 1 |
| TOTALES | | 17 | 24 | 46 | 78 | 58 | 223 |

En conclusión, cuando existe un conocimiento de la estructura narrativa y de la macroestructura semántica del texto se redacta con mayor riqueza de consecutividad, temporalidad y causalidad la reproducción del texto narrativo.

Signos de puntuación.

El punto (*punto final* y *punto y aparte*) es el signo de puntuación casi exclusivo de segundo y tercer grado. En cambio, en cuarto grado se incrementa el uso de los puntos y se agrega el uso de la coma. En quinto grado persiste el uso de la puntuación anterior, pero disminuye su cantidad. Por último, en sexto hay un incremento del uso de los puntos (*punto final*, *punto y seguido*, *punto y aparte* y *dos puntos*) y un uso masivo de la coma.

CONCLUSIONES

La hipótesis de trabajo menciona que los niños de segundo a sexto grado de primaria poseen una capacidad de recuerdo la que, al plasmarla en la reproducción del texto escrito, permite establecer ciertos patrones evolutivos. El proceso de reproducción del texto narrativo escrito implica el análisis de la superestructura esquemática y la macroestructura semántica desde el punto de vista de la teoría del texto de Van Dijk y Kintsch. En la investigación se concluye que:

Superestructura esquemática del texto

Los grados inferiores - segundo, tercero y cuarto - recuerdan con menor número de episodios los momentos de la introducción, la complicación y la conclusión que integran la superestructura esquemática del cuento. En cambio, los grados superiores - quinto y sexto - recuerdan y reproducen el texto escrito con una mayor cantidad de episodios en los tres momentos de la estructura narrativa. Bocaz(en Rodríguez, 1993, p.34) menciona que, en primer lugar, hay un procesamiento más profundo de los datos de entrada, en segundo plano, los niños realizan ya una construcción afín al formato convencional de la gramática del cuento infantil y, por último, los niños más desarrollados presentan una identificación y un procesamiento de la estructura multiepisódica.

Macroproposiciones

El recuerdo de las macroproposiciones es gradualmente creciente de los grados inferiores a los superiores, de tal manera que de segundo a sexto grados se duplican. Las macroproposiciones incluyen el uso de las macrorreglas de supresión, generalización y construcción, que forman parte de las reglas de transformación semántica de la macroestructura semántica. Loman y Mayer(en Sánchez, 1989, p. 30) mencionan que los lectores menos capaces recuerdan con más probabilidad la información que aparece en la primera parte del texto y la que se presenta al final. Las macroproposiciones de construcción se presentan en mayor cantidad en los grados superiores.

Microproposiciones

El recuerdo de las microproposiciones de identificación es mayor en los grados superiores (quinto y sexto grados). Esto es debido a que la memoria semántica tiene una mayor capacidad de retención de información y, al mismo tiempo, el conocimiento de la estructura narrativa permite a los sujetos reproducir con facilidad las proposiciones semejantes a las del cuento original. Por las mismas razones anteriores, se puede observar que las proposiciones agregadas tienen una tendencia creciente en estos años superiores. Esto se debe a que los conocimientos del mundo son mayores, por tanto, hay una mayor inferencia de la base implícita del texto.

Las proposiciones o microproposiciones extratextuales desaparecen en quinto y sexto grados, como consecuencia de una mayor inferencia de la base implícita del texto, del conocimiento de la estructura narrativa y una mayor capacidad de la memoria semántica. Las proposiciones distorsionadoras de las acciones de los personajes que afectan a la estructura profunda del texto tienden a disminuir en sexto grado. La presencia de distorsiones en el recuerdo de los textos puede deberse a que las estructuras de conocimiento implicadas en el conocimiento del mundo, según Just y Carpenter (en Gárate, 1994, p. 201) se relacionan con las deficiencias que muestran los niños en: a) el conocimiento de las personas, lo que implica una teoría implícita sobre la conducta humana o, b) el conocimiento de campos de contenido específico, por ejemplo: las secuencias de acciones estereotipadas.

Conectivos

La reproducción de textos narrativos tiene una mayor riqueza de conectivos enumerativos o consecutivos y temporales en cuarto y quinto grados. Sin embargo, la aparición de los causales se da hasta sexto grado. El conocimiento del mundo, el conocimiento de la estructura narrativa, una mayor capacidad de la memoria semántica y la base textual enriquecida por los conocimientos del mundo propician la variedad de conectivos en los grados superiores. Esta conclusión coincide con la de Barriga (en Rodríguez, 1993, p. 29), quien asevera que los niños de 12 años sí relacionan ya estructura con significado y, por lo tanto, pueden producir relaciones de causalidad 'plenas'. Bocaz (en Rodríguez, 1993, p. 34) afirma que el tipo y el número de conectores de causalidad y temporalidad es mayor, a causa de las delimitaciones semánticas más ajustadas que hacen los niños.

Limitaciones de la investigación

Originalmente se tenía previsto obtener reproducciones del cuento '*El cazador de*

liebres'' durante el primero, tercero, décimo y trigésimo días, pero solamente se pudo obtener del primer día, porque la directora del plantel, que había dado su anuencia inicialmente, se opuso a que se siguiera con la investigación. Inmediatamente después, se presentó el paro magisterial en todo el estado de Michoacán que duró más de un mes. Así que sólo se pudo obtener la reproducción del texto del primer día.

Aún así, las conclusiones finales de la investigación confirman la gramática del texto de Van Dijk y Kintsch con relación a la reproducción del texto narrativo y el uso de la superestructura esquemática y la macroestructura semántica. Sin embargo, los resultados de la investigación plantean interrogantes como: ¿qué resultados arrojaría la investigación si se hubiera realizado como originalmente se tenía previsto? ¿de qué forma el tema y la ambientación del cuento influyeron en la reproducción del cuento? ¿cuáles serían los resultados si se aplicaran las gramáticas de las historias, por ejemplo: la de Stein y Glenn, la de Mandler y Johnson, Stein y Trabasso, etc.? ¿cuáles serían los resultados de investigaciones similares que estuvieran aplicadas en medios suburbanos y rurales?

Implicaciones educativas

Las implicaciones educativas estarían determinadas en función de que el profesor conociera la naturaleza de la lectura y la escritura, de tal forma que podría establecer tanto los objetivos relevantes de esta área como los contenidos y secuenciación de los mismos para alcanzar los objetivos planteados. Las estrategias metodológicas utilizadas por el maestro para enseñar a los alumnos y los resultados obtenidos serían objeto de estudio para saber cómo se han realizado. El aprendizaje escolar tiene tres aspectos que son importantes en la práctica educativa: el aprendizaje significativo, las relaciones interpersonales que favorecen el aprendizaje y la autonomía del aprendizaje.

En este sentido, el profesor debe compartir con los alumnos los objetivos de la instrucción, estructurar su actividades modelándolas y supervisándolas, de tal manera que vaya transfiriendo el control de las actividades a los propios alumnos, para que se supervisen a sí mismos e interioricen todo el proceso. Las estrategias de intervención en el proceso de enseñanza pueden ser sobre el texto o sobre el lector.

La intervención sobre el texto

Una de las formas de intervención sobre el texto es la señalización, ya sea sobre la estructura del texto o sobre el contenido del mismo (ideas principales o conceptos clave). La señalización sobre la estructura se relaciona con la superestructura esquemática: introduc-

ción, complicación desenlace, aunque también puede manejarse la estructura episódica: problema, acciones y resolución.

La señalización sobre el contenido o la macroestructura del texto consiste en enfatizar ciertas palabras o enunciados que no añaden nuevos contenidos semánticos, pero sí los indican o los destacan. Las preguntas pueden servir como elementos que orienten al lector hacia los aspectos relevantes del contenido, además de que organizan el material de lectura.

La intervención sobre el lector

El profesor al modelar las estrategias de enseñanza está induciendo al alumno a generar preguntas, descubrir las relaciones lógicas o aplicar las macrorreglas para resumir.

La generación de preguntas o el comentario de los estudiantes sobre el tema del texto que se va a trabajar socializan los conocimientos específicos. Si se elaboraron preguntas previas a la lectura, incluso durante la misma, el alumno es motivado a buscar la nueva información. El reconocimiento de la estructura que organiza el texto ayuda a la comprensión de las relaciones lógicas que guardan entre sí los diferentes elementos. La utilización de las macrorreglas permite conocer las transformaciones semánticas que se dan en un texto.

La aplicación de las estrategias de intervención sobre el texto y el lector deben realizarse dentro de un plan global y a través de todo el proceso escolar.

GLOSARIO

Acción

Hecho, evento, acto realizado por un sujeto agente. Conjunto de actos encadenados intencionalmente. Está representada por verbos de acción.

Actante

Es un concepto que agrupa distintos papeles que asumen las personas, animales o cosas que participan en la acción de la historia, por ejemplo: protagonista, antagonista, héroe, etc.. Similar a personaje.

Agregadas

Las proposiciones agregadas son resultado de un procesamiento inverso al descrito en la aplicación de las macrorreglas (generalización, supresión, integración), ya que a través de éstas se abstrae y generaliza la información. Con las proposiciones agregadas se añade o especifica información. Las proposiciones agregadas pueden ser elaboradas a partir de los marcos de conocimiento del niño y del mundo posible que permite el texto.

Argumento

Es la forma en que se organiza la historia y consta de varios episodios. Serie de hechos principales narrados que constituyen un resumen de la historia relatada en las narraciones.

Base del texto

La base del texto es la serie de proposiciones (microestructuras) que tiene como base una secuencia textual, pudiendo diferenciar así entre una *base del texto explícita* y una *implícita*. La *base explícita del texto* es la secuencia de proposiciones de las que una parte queda implícita al 'pronunciarlas' ('expresarlas') como secuencia oracional. Por el contrario, la *base implícita del texto* se manifiesta en su totalidad, mediante la omisión de las proposiciones 'conocidas' directamente como 'texto'.

Coherencia

La coherencia es la vinculación de todos los significados del texto, o sea es el aspecto semántico que compete a la estructura profunda. En cambio, la cohesión hace referencia a los conectivos (medios lingüísticos) que relacionan las proposiciones, o sea la estructura superficial de un texto.

Comento

El comento es la información nueva que se presenta en una proposición que es parte de un texto, a diferencia del tópico que es la información conocida. También se le asocia con el predicado de la oración.

Conectivo

Elemento que sirve para unir o ligar secuencias o circunstancias de las proposiciones, ejemplos: y, después, porque, etc.

Complicación/Problema

La complicación la constituyen los hechos o acciones interesantes o conflictivas. Es la situación en torno a la cual un episodio o la totalidad de la historia se organiza. También se llama nudo, realización o desarrollo.

Construcción/Integración

La macrorregla de construcción se caracteriza porque una secuencia de proposiciones que da información sobre requisitos normales, componentes, consecuencias, propiedades, etc. de una circunstancia más global, se sustituye por una proposición que designe esa circunstancia global. En esta macrorregla el resumen es construido por el lector. Esta macrorregla es la más compleja y la redactan los escritores maduros.

Desenlace

El desenlace es la parte de la narración donde la tensión desciende gradualmente con la obtención de un resultado positivo o negativo. También se le llama clausura, cierre o final.

Distorsionadas

Las proposiciones que no se equiparan al contenido semántico del texto original se llaman distorsionadas. La distorsión puede ser: a) confusión de los actantes, b) confusión de las acciones de los actantes y b) sustitución de palabras clave.

Episodio

Es una secuencia de acciones realizadas por actantes en un determinado lugar y tiempo(escenario), que tiene un problema o complicación y una serie de acciones que desembocan en una resolución.

Escenario

Escenario es el lugar donde ocurren las acciones del relato, así como el tiempo y la época en los que sucede la historia.

Esquema/Marco

Los esquemas son como estructuras de datos que representan conceptos genéricos almacenados en la memoria. Estos conceptos organizan lógicamente la información. Los esquemas son estructuras dinámicas que cambian en los procesos de interacción entre los conocimientos previos del lector y la superestructura y macroestructura del texto.

Estructura narrativa

La estructura narrativa es un esquema global que adoptan las narraciones. Este esquema incluye introducción o inicio, complicación y desenlace.

Estructura semántica global

La estructura semántica global de un texto se compone de las superestructuras semánticas y las macroestructuras semánticas. Una superestructura es la *forma del texto*, cuyo objeto, el tema, es decir: la macroestructura, es el *contenido del texto*.

Evaluación

La evaluación es la reacción mental, opinión o valoración del narrador respecto de los sucesos o hechos que está narrando.

Extratextuales

Las proposiciones extratextuales no tienen relación con los referentes del mundo posible del texto.

Generalización

La macrorregla de generalización consiste en que dada una secuencia de proposiciones en las que aparecen conceptos abarcados por un superconcepto común, dicha secuencia puede ser reemplazada por una proposición que contenga este superconcepto. El lector debe aportar el superconcepto y no copiar lo que figura en el texto.

Historia

La historia es la sucesión de las acciones que constituyen los hechos relatados en una narración.

Idénticas

Las proposiciones idénticas son escritas por los niños sin ningún cambio respecto de las proposiciones del texto original, o en todo caso, los cambios pueden ser mínimos, por ejemplo, utilización de sinónimos.

Introducción

La introducción es la información sobre personas, objetos, lugares y circunstancias sobre los que se quiere decir algo para que el lector esté contextualizado. También se le llama exposición del asunto, inicio, apertura.

Lugar/Espacialidad

La espacialidad es el lugar o el ambiente donde desarrolla la acción de los personajes. La espacialidad relatada puede ser evocada o imaginada por el narrador o por los personajes.

Macroproposición

Las macroproposiciones son unidades globales que encierran dentro de sí la información correspondiente a una secuencia de proposiciones. Para construirlas se necesitan de las macrorreglas de supresión, generalización y construcción. Las macroproposiciones se clasifican en dos: de nivel inferior y de nivel superior. Las de nivel inferior usan las macrorreglas para transformar semánticamente a las proposiciones que constituyen la base explícita del texto. En cambio, las de nivel superior pueden incluir a las macroproposiciones de nivel inferior, después de usar las macrorreglas para realizar la transformación semántica.

Macroestructura

La macroestructura es una derivación de una secuencia de proposiciones que se resumieron. También son las unidades textuales mayores o de segundo nivel que se encargan de las conexiones que dan coherencia global al texto como un todo. La macroestructura es una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto y permite la construcción del resumen y, en última instancia, del tema. Por tanto, se obtienen varios niveles de las macroestructuras.

Macrorreglas

Las macrorreglas son las reglas para la realización de la unión de las microestructuras

y las macroestructuras. La serie de proposiciones (microestructuras) son organizadas por las macrorreglas para reducir la información y transformarlas semánticamente en macroestructuras. En la práctica, las macroestructuras sirven para elaborar el resumen de un texto, incluso para conocer el tema del mismo. Las macrorreglas se clasifican como *de generalización, supresión y construcción*.

Memoria

La memoria es un proceso cognitivo cuyas funciones son la codificación, el almacenamiento, la retención y recuperación de la información.

Memoria episódica

La memoria episódica es la memoria de acontecimientos concretos localizados en el espacio y en el tiempo, y tiene un carácter autobiográfico, es decir, referencias a la experiencia del sujeto. La información retenida es cotejada de inmediato con la progresión temática que construye el sujeto para probarla o disprobarla.

Memoria semántica

La memoria semántica se refiere a actividades cognitivas básicas que tienen relación con el almacenamiento del conocimiento en general. Esta memoria relaciona los conocimientos con los esquemas de conocimientos que tiene el sujeto y que van integrando la información a largo plazo.

Metamemoria

La metamemoria es el conocimiento que tiene cada individuo de controlar eficazmente sus propias actividades mentales. Esta capacidad se extiende al almacenamiento y recuperación de recuerdos.

Microestructura

Las microestructuras son las proposiciones que conforman la base del texto explícita. Son las unidades textuales menores o de un primer nivel y se encargan de extraer las ideas elementales y establecer la coherencia y continuidad con las demás proposiciones. Una proposición es equivalente a una microestructura.

Mundo posible

El mundo posible es un conjunto de proposiciones que describen una abstracción construida por el autor. Este mundo posible es diferente del que vive el autor.

Proposición/microproposición

Una proposición es una red de conceptos relacionados semántica y referencialmente que pertenecen a un mismo mundo posible.

Recuerdo

El recuerdo es la capacidad de la memoria de reproducir un suceso o un objeto sin un modelo anterior.

Reconocimiento

El reconocimiento es la capacidad de la memoria que se produce cuando no encontramos de nuevo con un estímulo ya conocido y lo identificamos como algo familiar.

Reproducción textual

La reproducción es la operación de recuerdo de un texto que realiza un sujeto en donde apela a los tipos siguientes de huellas: a) las huellas pasadas de los diversos procesos perceptivos y lingüísticos implicados en el tratamiento del texto; b) las huellas pasadas por el proceso de comprensión, y c) las huellas relativas al contexto.

Resolución

Son los hechos conducentes a la solución del problema o complicación

Resumen

El resumen es una estrategia de almacenamiento de información que consiste en reproducir brevemente el contenido del texto original.

Secuencia

La secuencia es una serie de sucesos o acciones que están relacionados porque surgen de un conflicto o problema. Se desarrolla en acciones y concluye con la resolución del problema.

Superestructura

La superestructura es una especie de esquema abstracto que establece el orden global de las partes del texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales. Las superestructuras caracterizan el tipo de un texto: narrativo, argumentativo, etc.

Supresión/Omisión

La macrorregla de supresión consiste en omitir de una secuencia de proposiciones las que no se consideran importantes. De otra manera, las proposiciones que son textualmente *pertinentes*, en el sentido de que desempeñan un papel en la interpretación de otras proposiciones, deben figurar en la descripción de la macroestructura. Las proposiciones suprimidas denotan lo que generalmente se llaman los *detalles* de la narración. La aplicación de esta macrorregla es accesible a los sujetos más inmaduros.

Tema

El tema de una historia es la idea fundamental en torno a la cual gira la totalidad de la historia. El tema puede ser explícito o quedar implícito.

Textos expositivos

Los textos expositivos nos presentan hechos y datos organizados en un patrón que establece relaciones existentes entre las diversas ideas presentadas.

Textos narrativos

Los textos narrativos cuentan una historia y están organizados en términos generales, en torno a una estructura donde se incluyen uno o varios episodios que, a su vez, contienen varios personajes, el escenario, el o los problemas, la acción, la resolución del o los problemas y el tema. Su patrón secuencial incluye un principio, una parte intermedia y un fin.

Van Dijk encierra en este conceptos a los relatos cotidianos, los chistes, los mitos, los cuentos populares, las leyendas, etc., y las narraciones literarias como cuentos, novelas, etc.

Tiempo

La temporalidad es una de las instancias en que se desarrolla el proceso discursivo, así como la acción de los actores. El tiempo del discurso o relato es lineal. En cambio el tiempo de la historia puede ser pluridimensional por los juegos temporales que puede utilizar el narrador.

Título

El título es una proposición que generalmente remite al significado global del texto.

Tópico

El tópico es la información conocida por el lector en una proposición de un texto, a diferencia del comentario que es la información nueva. También se le asocia con el sujeto de la oración.

BIBLIOGRAFÍA

- ARDILA, Alfredo y Feggy Ostrosky-Solis. *Lenguaje oral y escrito*. México, Ed. Trillas, 1988, 359 pp.
- BERISTÁIN, Helena. *Análisis estructural del relato literario*. México, Eds. Universidad Nacional Autónoma de México, 1982, 200 pp. (Cuadernos del Seminario de Poética, 6)
- *Diccionario de retórica y poética*. México, Ed. Porrúa, 1985, 508 pp.
- BERNÁRDEZ, Enrique. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Ed. Espasa-Calpe, 1982, 324 pp.
- BERNAL LEONGÓMEZ, Jaime. *Antología de lingüística textual*. Bogotá, Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo, 1986, 215 pp.
- CAIRNEY, Trevor H. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Trad. de Pablo Manzano, Madrid, Coed. Eds. Morata y Ministerio de Educación y Ciencia, 1992(c1990). pp. 150.
- COOK-GUMPERZ, Jenny(comp.) *La construcción social de la alfabetización*. Trad. de Ramón Alonso, Barcelona, Ed. Paidós Ibérica, 1988(c1986), 277 pp.
- COOPER, J. David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Trad. de Jayme Collyer, Madrid, Coed. Visor Distribuciones y Ministerio de Educación y Ciencia, 1990(c1986), 461 pp.
- DELVAL, Juan. *El desarrollo humano*. Madrid, Siglo XXI de España Editores, 1994. pp. 626.
- DONALDSON, Margaret. *La mente de los niños*. Trad. de Alfredo Guerra Miralles, 2ª ed., Madrid, Eds. Morata, 1984.
- DUCROT, Oswald y Tzvetan Todorov. *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Trad. de Enrique Pezzoni, Buenos Aires, Siglo XXI Argentina Editores, 1974(c1972), 421 pp.
- EGAN, Kieran. *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Trad. de Pablo Manzano, Madrid, Coed. Eds. Morata y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991(c1988), 238 pp.
- ELLIOT, John. *La investigación-acción en educación*. Trad. de Pablo Manzano, Madrid, Eds. Morata, 1990. pp. 331.

- FLAVELL, John H. *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Trad. de Marie Thérèse Cevasco, 5ª reimp., México Editorial Paidós Mexicana, 1989.
- GÁRATE LARREA, Milagros. *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid, Siglo XXI de España Editores, 1994, 249 pp.
- GILI GAYA, Samuel. *Curso superior de sintaxis española*. 11ª ed., Barcelona, Ed. VOX-Bibliograf, 1973. 347 pp.
- GÓMEZ PALACIOM., Margarita(comp.) *Psicología genética y educación*. México, Eds. Dirección General de Educación Especial-SEP-OEA, 1986.
- GÓMEZ PALACIOM., Margarita. *Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura*. México, Eds. Dirección General de Educación Especial-SEP/OEA, 1986.
- GREIMAS, A. J. *Semántica estructural*. Trad. de Alfredo de la Fuente, 2ª reimp., Madrid, Ed. Gredos, 1976(c1966). pp. 398.
- GUAJARDO, Eliseo y otros. *PPCILEM. Prueba psicopedagógica sobre las conceptualizaciones infantiles en lengua escrita y matemáticas*. México, Dirección General de Educación Especial- SEP, 1988, 223 pp.
- HALLIDAY, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Trad. de Jorge Ferreiro Santana México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1982(c1978), 327 pp.
- IRWIN, Judith y Mary Anne Doyle(comps.) *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. Trad. de Miguel Wald, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1994(c1992). 333 pp.
- JOHNSON, N. S. y Mandler, J. M., ‘‘Un cuento tiene dos estructuras: estructura profunda y superficial de los relatos’’, en *Poetics*, n. 9, pp. 51-86.(Trad. de Martha Salinas).
- KAIL, Robert. *El desarrollo de la memoria en los niños*. Trad. de Eduardo Valero, Madrid, Siglo XXI de España Editores, 1984(c1979).
- KINTSCH, W. y Teun Van Dijk, ‘‘Hacia un modelo de la comprensión y producción de textos’’, en *Psychological Review*, n. 85, 1978, pp. 363-393.(trad. de Martha Salinas).
- LYONS, John. *Lenguaje, significado y contexto*. Trad. de Santiago Alcoba, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1983(c1981), 263 pp.
- ONG, Walter J. *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. Trad. de Angélica Scherp, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1987(c1982), 190 pp.
- ORRANTIA RODRÍGUEZ, José y Emilio Sánchez Miguel, ‘‘Evaluación del lenguaje escrito’’ en Miguel A. Verdugo Alonso(dir.) *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid, Siglo XXI de España Editores, 1994. pp. 223-326.

- PADUA, Jorge. *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. 2ª reimp., México, Coed. Fondo de Cultura Económica y El Colegio de México, 1982. pp. 360.
- PETÖFI, Janos S. y A. García Berrio. *Lingüística del texto y crítica literaria*. Madrid, Alberto Corazón Editor, 1978, 461 pp.
- PROPP, Vladimir. *Morfología del cuento*. Trad. de Lourdes Ortiz, 3ª ed., Madrid, Ed. Fundamentos, 1977(c1928). pp. 234.
- SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio. *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE, 1989. 200 pp.
- SCHMIDT, Siegfried J. *Teoría del texto*. Trad. de María Luz Arriola y Stephen Crass, Madrid, Ed. Cátedra, 1978(c1973). 188 pp.
- SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura*. Trad. de Mario Sandoval Pineda, México, Ed. Trillas, 1983. 272 pp.
- *Para darle sentido a la lectura*. Trad. de Jaime Collyer, Madrid, Visor Distribuciones, 1990. 220 pp.
- RODRÍGUEZ, Oralia y Ma. Paz Berruecos. *La adquisición del español como lengua materna*. México, Eds. del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios del Colegio de México, 1993. 172 pp.
- TODOROV, Tzvetan, “Las categorías del relato literario” en Barthes, Roland y otros. *Análisis estructural del relato*. Trad. de Beatriz Dorriots, 4ª ed., Buenos Aires, Ed. Tiempo Contemporáneo, 1974(c1966), 208 pp.
- VAN DIJK, Teun A. *Texto y contexto*. Trad. de Juan Domingo Moyano, Madrid, Ed. Cátedra, 1984, 357 pp.
- *La ciencia del texto*. Trad. de Sibila Hunzinger, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1983(c1978), 309 pp.
- *Estructuras y funciones del discurso*. 2ª ed., México, Siglo XXI Editores, 1983, 161 pp.
- VEGA, Manuel de. *Introducción a la psicología cognitiva*. 2ª ed., México, Alianza Editorial, 1986(c1984), 562 pp.
- VENTURA, Nuria y Teresa Durán. *Cuentacuentos. Una colección de cuentos...para poder contar*. 6ª ed., Madrid, Siglo XXI de España Editores, 1989(c1980), 154 pp.
- VYGOTSKI, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Trad. de Silvia Furió, México, Ed. Crítica, 1988(c1978), 226 pp.
- WELLS, Gordon. *Aprender a leer y escribir*. Trad. de Carlos Milla Soler, Barcelona, Ed. Laia, 1988(c1986). 267 pp.