

SUMARIO

LUIS FERNANDO LARA, *Prólogo*, p. 3; JUAN M. LOPE BLANCH, *Flujo y reflujo en el español de los Estados Unidos. Un caso Particular*, p. 7; PAULA GÓMEZ LÓPEZ, *Apuntes para un estudio de la posesión en Huichol: la superposición posesión-locación*, p. 13; MARTHA JURADO SALINAS, *La diferencia pretérito/copretérito. Una explicación basada en los conceptos de «aspecto» y «tipos de situaciones» y su aplicación a la enseñanza del español a extranjeros*, p. 27; LUIS FERNANDO LARA, *La determinación de la entrada en el diccionario de lengua*, p. 45; MA. DEL CONSUELO SANTAMARÍA, *Terreno prohibido: algunos problemas para el estudio del tabú lingüístico*, p. 53; ZARINA ESTRADA FERNÁNDEZ, *El vocabulario del pima bajo o névome*, p. 65; FIDENCIO BRICEÑO CHEL, *La gramaticalización del verbo 'terminar': ts'o'okol en maya yucateco*, p. 79; BEATRIZ ARIAS ÁLVAREZ, *Ser, estar o haber (+participio). ¿Dilema hispánico?*, p. 93; NORMA DEL RÍO, *La intersubjetividad en el texto infantil*, p. 111; GLORIA ESTELA BÁEZ PINAL, *Errores de acentuación gráfica más frecuentes en escolares de 6° de primaria del D. F.*, p. 127; ESTHER HERRERA Z., *Asimilación y disimilación: barreras y condiciones*, p. 143.

LINGÜÍSTICA MEXICANA, I (2000), NÚM. 1

VOL. I • NÚM. 1 • 2000

LINGÜÍSTICA MEXICANA

AMLA

LINGÜÍSTICA MEXICANA

VOL. I

NÚM. 1

2000

ASOCIACIÓN MEXICANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

LINGÜÍSTICA MEXICANA

ASOCIACIÓN MEXICANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

MESA DIRECTIVA 2000

Presidente: SERGIO BOGARD, Escuela Nacional de Antropología e Historia
Secretaria: MA. EUGENIA HERRERA LIMA, Universidad Nacional Autónoma de México
Tesoroero: FIDENCIO BRICEÑO CHEL, Escuela Nacional de Antropología e Historia
Prosecretaria: ALEJANDRA VIGUERAS ÁVILA, Universidad Nacional Autónoma de México
Vocales: ROSA ESTHER DELGADILLO, Universidad Nacional Autónoma de México,
LIDIA RODRÍGUEZ ALFANO, Universidad Autónoma de Nuevo León

CONSEJO DE ASESORES

ZARINA ESTRADA FERNÁNDEZ, Universidad de Sonora
JOSÉ LUIS ITURRIOZ LEZA, Universidad de Guadalajara
LUIS FERNANDO LARA, El Colegio de México
ROSA G. MONTES MIRÓ, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
DIETRICH RALL, Universidad Nacional Autónoma de México
CECILIA ROJAS NIETO, Universidad Nacional Autónoma de México
GIORGIO PERISSINOTTO, Universidad de California, Santa Bárbara
THOMAS C. SMITH-STARK, El Colegio de México
KLAUS ZIMMERMANN, Universidad de Bremen

EDITOR

SERGIO BOGARD

LINGÜÍSTICA MEXICANA es publicada semestralmente por la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada, A.C., Tlaxcala 78-501, Col. Roma Sur, México, D.F.

Certificado de licitud de título y de contenido: en trámite
Número de reserva: 04-2000-082817423000-102

ISSN: 1405-9517

LA INTERSUBJETIVIDAD EN EL TEXTO INFANTIL

*El yo que escribe yo no es el mismo yo que está
leyendo el tú*

Roland Barthes

INTRODUCCIÓN

Una de las polémicas más álgidas que se ha registrado en la historia de la psicología evolutiva giró en torno a la visión del niño como un sujeto egocéntrico, incapaz de descentrarse para tomar el punto de vista del otro. Me estoy refiriendo a la discusión que sostuvieron Lev. S. Vigotsky y Jean Piaget, recogida en la obra clásica *Pensamiento y lenguaje* (1934), en donde Piaget sostenía que tanto la reversibilidad en las estructuras cognitivas como la posibilidad de coordinar diversas perspectivas frente a un problema, requerían de un proceso de construcción paulatina en el niño. Esta visión se popularizó en el ámbito educativo, esquematizándose con la asunción de que la niñez corre paralela a una visión egocéntrica del mundo.

La opinión de Vigotsky difería en cuanto a la naturaleza del proceso de construcción del sujeto, yendo en sentido inverso: de lo social a lo individual, de la intersubjetividad a la conciencia diferenciadora, conceptos todos que amenazaban seriamente la visión unitaria y monolítica del sujeto cognoscente y que cambiaban los términos de la construcción piagetiana hacia una visión de perspectivas múltiples a internalizar mediante la acción conjunta y el dominio progresivo de mecanismos de mediación cultural como el lenguaje.

Hay hechos en la adquisición del lenguaje a favor del punto de vista de Vigotsky, tales como el dominio temprano de los llamados conmutadores en el niño, cuya referencia cambia, dependiendo de quien lo enuncie, en un juego de oposiciones entre el yo y el tú, para oponerse a un él. La palabra, como dice Bakhtin (1973: 85) es un acto de doble cara. Está determinada tanto por quien la produce como para quien se destina.¹ Aun la escritura considerada como una actividad monológica por muchos, es dialógica en su estructura comunicativa.

OBJETIVO

A diferencia de J. Piaget y L. S. Vigotsky, pretendo estudiar las evidencias de esta intersubjetividad infantil, pero en la adquisición de la lengua escrita, tal y como se manifiesta en la producción de narraciones escritas. Analizaré algunas de las estrategias léxicas, semánticas, sintácticas y gráficas que utilizan los niños de segundo y cuarto año de primaria para insertar las distintas voces enunciativas, buscando las marcas del autor o productor empírico, del narrador, de los sujetos de acción y los sujetos de conciencia.²

Demostraré la existencia de indicadores de la conciencia de audiencia, señal de que el niño empieza a asumir el doble papel de productor y lector. En el caso particular de estos textos, la audiencia está bien definida, ya que son narraciones que se escriben para ser leídas en voz alta a sus compañeros.

MATERIAL Y MÉTODOS

Para efectos de este trabajo, delimitaré por lo pronto el análisis a un conjunto de textos libres provenientes de dos grupos escolares: segundo y cuarto año de primaria. En total, son dieciocho textos escritos por niños entre siete y ocho años y treinta textos del grupo de nueve y diez años. Las narraciones de segundo año son en su mayoría cuentos cortos que incorporan algunos elementos de la estructura canónica del cuento tradicional, a diferencia de los textos de cuarto año que relatan experiencias personales de un momento bien determinado en el espacio y en el tiempo.

¹ "I give myself verbal shape from another's point of view, ultimately from the point of view of the community to which I belong", dice Bakhtin al respecto (1973: 85-86).

² Tanto los sujetos de acción como los de conciencia corresponden a los dos horizontes de narración que define J. Bruner (1988: 25): el horizonte de acción que constituye la gramática del relato y el horizonte de conciencia definido como "lo que saben, piensan o sienten o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción".

Estos escritos no fueron hechos explícitamente para esta investigación. Constituyen una muestra en el sentido de que son uno de los tres o cuatro textos que escriben semanalmente, quedando expuestos en el salón para que puedan ser leídos y comentados. Con frecuencia se leen en voz alta, y a veces por votación se escoge uno para trabajarlo colectivamente, corrigiéndole por ejemplo puntuación u ortografía. Cabe aclarar que siempre se acompañan de dibujos de caricatura que aluden al tema que trataron, y que mantienen estrechas ligas con el texto.³ Por el tipo de descripción dada, puede inferirse que los grupos son de una escuela "activa" que sigue la metodología pedagógica de la línea de C. Freinet, clase media alta de la zona sur de la ciudad de México.

ANÁLISIS

1. *Marcas de autor en el texto*

El siguiente cuadro resume algunos datos que nos remiten al autor de los textos infantiles; son marcas que encontramos fuera del texto narrativo y que hablan de las condiciones de producción del texto tales como el nombre del productor empírico, la fecha indicadora del tiempo de enunciación, que no del tiempo narrativo, y aquellas que delimitan y enmarcan la narración, como el título y la palabra FIN para cerrar el texto.

CUADRO 1. MARCAS DE AUTOR

Marcas de Autor	2º primaria n=18	4º primaria n=30
Autor + Nombre	11	2
Nombre	2	27
Tiempo de enunciación	10	21
Título	17	27
"Fin"	2	5

Once de dieciocho textos de segundo año llevan explícitamente la palabra autor más el nombre del niño, y dos sólo este último, restando cinco que no se ocupan de explicitar al productor empírico, como diría Ducrot.⁴

³ Pudiera hablarse inclusive de *medio mixto* como forma de expresión que utiliza la combinación de formas gráficas, letras y palabras para la creación de significado. Cf. J. Cook Gumperz (1986: 1-15); también J. Brooks Mc Lane y G. Dowley McNamee (1990).

⁴ Oswald Ducrot (1986: 200, 212) señala que el origen del texto (autor) "no es tema necesario de las indicaciones semánticas, sino uno de los caracteres que ellas pueden atribuir

En cuarto año parece bastar con el nombre y apellido, y hay un ejemplo en donde además firma el texto debajo del nombre.⁵

Hay algunos textos de cuarto año donde el autor se hace visible dentro del texto; los deícticos que toman como referencia el tiempo de enunciación señalan la fusión del narrador con el autor:

- (1) [...] **hoy** me levante (4/1)
- (2) [...] **ayer** nuestro cable se le fue la luz (4/1)

2. Conciencia de audiencia

CUADRO 2. MARCAS DE CONCIENCIA DE AUDIENCIA

Marcas	2º primaria n=18	4º primaria n=30
Alusiones explícitas al destinatario	0	5
Audiencia implícita como sujeto de conciencia	2	5
Audiencia indirecta como sujeto de conocimiento:		
Orientación espacial	7	7
Orientación temporal	10	30
Aclaración de referencia al lector	7	0
Audiencia como interlocutor en la argumentación	0	9

Bajo este rubro, esquematizado en el cuadro 2, podemos diferenciar:

- 2.1. Las alusiones explícitas al destinatario.
- 2.2. Las marcas de audiencia implícita en cuanto sujeto de conciencia.
- 2.3. Las marcas de audiencia indirecta en cuanto a sujeto de conocimiento.
- 2.4. Alusión a la audiencia como interlocutor en argumentación.

(o no) a la enunciación”, y añade después: “[...] si para escribir es preciso ser, esto no es necesario para contar”.

⁵ “[...] ¿Para qué sirve una firma? Basándome en trabajos de Christian Plantin, describiré su función como doble. Primeramente, a veces sirve para indicar quién es el locutor, el ser designado por el yo y a quien se imputa la responsabilidad [...] la segunda función, ésta sí esencial, es asegurar la identidad entre el locutor indicado en el texto y un individuo empírico” (*Ibid.*, p. 199).

2.1. *Las alusiones explícitas al destinatario.* Es en cuarto año donde encontramos este tipo de alusiones explícitas a un tipo de audiencia colectiva (recordemos que son textos que se leen con frecuencia en clase), trasladando a la narración escrita una modalidad de comunicación dialógica, con digresiones propias de la narración oral como en (4), así como operadores pragmáticos utilizados en las conversaciones para enunciar un cambio de tema (según análisis de Beinhauer, 1978) como en (5)

- (3) **Les** voy a contar porque... (4/18)⁶
- (4) a se me olvido contar**les** ... (4/1)⁷
- (5) **bueno** pero mejor **les** cuento... (4/24)
- (6) [...] **les** digo que me la pase super (4/26)
- (7) no me acuerdo del viernes así que **les** voy a platicar el sábado (4/21)

2.2. *Las marcas de audiencia implícita en cuanto sujeto de conciencia.* Aunque hay otras instancias en donde no podemos ubicar la marca de destinatario, esto no supone su ausencia, como en la fórmula de cierre utilizada en (8); o en (9) y (10) donde la audiencia implícita cobra forma de “sujeto de conciencia”, y contra quien el narrador evalúa su propia interlocución.

- (8) [...] bueno me despia adios (4/1)
- (9) tengo que confesar que... (4/26)
- (10) [...] bueno eso fue todo (4/18)

2.3. *Las marcas de audiencia indirecta en cuanto a sujeto de conocimiento.* Nos referiremos ahora a la función de la audiencia como sujeto de conocimiento y que regulará lo que denominaremos como aclaraciones al lector, en las que incluimos la orientación espacio-temporal de la acción, y la aclaración de la referencia. Estos datos contextualizan la acción, y crean las condiciones para empezar a operar la comunicación sobre una base de conocimiento compartido. Al respecto Kernan (1977) comenta algunas razones para explicar el hecho de que el porcentaje dedicado a la orientación aumente con la edad:

⁶ En los ejemplos citados se respetó la ortografía de los niños.

⁷ Obsérvese el valor ilocutivo de la interjección ¡ah! que matiza la actitud del escritor.

Los niños más pequeños parecen asumir que la comunicación de los acontecimientos mismos producirán la misma comprensión y apreciación en la audiencia que la que ellos mismos tienen. Los niños mayores, en cambio, se dan cuenta de que la interpretación y la apreciación de la narración dependerán, al menos en parte, del conocimiento que es externo a los acontecimientos narrativos (p. 102).⁸

2.3.1. Orientación espacial:

Este aspecto forma parte de los seis elementos o secciones que conforman la estructura global de la narrativa de acuerdo con Labov (1972) y puede constituir uno de los tres posibles hilos narrativos a los que Bamberg (1987) se refiere como punto de anclaje de localización (donde tiene lugar la historia y sus cambios).

Siete de dieciocho textos de segundo año incluyen esta sección como parte de su narración, y en cuatro de ellos el título alude al lugar de la acción, mientras que esto mismo sucede en siete de los catorce textos de cuarto año, quedando dieciséis textos sin contexto espacial explícito.

2.3.2. Orientación temporal:

Un poco más de la mitad de los textos de segundo año (10/18) adoptan la fórmula de inicio canónico del cuento tradicional del *Había una vez* o *era-se una vez*. Gombert (1992) discute los efectos facilitadores en el procesamiento de la estructura canónica narrativa, y que se manifiesta en mayor comprensión y retención de la información. Hay dos variaciones interesantes: (11) parte de este tipo de estructura, pero dándole ya un matiz personal (al calificarlo) que modifica la cualidad intemporal de la fórmula tradicional; el otro (12), parte también de la misma fórmula intemporal —*Había una vez*— pero inmediatamente lleva el relato al momento de la enunciación (coincide con la fecha marcada fuera de la narración), sin que por esto tenga que recurrir al uso del presente que evidencia la conciencia de la diferenciación entre autor y narrador, tomando como referencia el momento en que el narrador relata y no aquel en que el autor escribe:

- (11) Había un día muy lindo donde en
New York abia un perro muy feliz (2/18)
- (12) Había una vez un vendedor de gatos,
el día trece de abril del 94 llego un señor (2/5)

⁸ Traducción mía.

Pasemos ahora a los textos de cuarto de primaria que inician su narración mediante la mención explícita del día o que orientan temporalmente al lector mediante un evento marcador en el título: *Cuando fui a Cuernabaca*; *Día de juego*; *Fiesta de 15 años*; *Cuando llovió a cantaros*.

Todos los niños de cuarto año adoptan la referencia espacio-temporal como hilo narrativo que le da unidad temática a la narración, a diferencia de los más chicos cuyo punto de anclaje son los caracteres. Habría que ver en otras narraciones si estas diferencias encontradas se mantienen, controlando el tipo de narración, para poder deslindar factores atribuibles al desarrollo de la estructura textual misma.

2.3.3. Aclaración de la referencia al lector:

Se observa una preocupación por aclarar la referencia en los diálogos (cita directa) en cinco textos de segundo año. Quiero resaltar este punto debido a que esto subraya la conciencia de la "virtualidad del destinatario en la escritura". El interlocutor no está presente como en la narración oral, lo cual supone dificultades para establecer los límites del conocimiento compartido, aun cuando el "autor" tenga definidas las características del destinatario. Las estrategias de retroalimentación y de monitoreo en la conversación para mantener consenso sobre lo que se está hablando, no se tienen cuando se narra por escrito (cf. la nota 9). También es lugar común que se subraye las dificultades del niño para descentrarse y ponerse en lugar del otro. En este caso estamos ante un doble reto: la incorporación de las estructuras orales en la escritura, utilizando los recursos propios de esta representación, y la evaluación del conocimiento compartido con el otro. Estamos pues ante un doble plano enunciativo: el del diálogo de personajes estructurado y regido por el mantenimiento del diálogo entre autor y destinatario. Los recursos que utilizan son: la identificación previa del personaje (frase nominal) + verbo citativo (3/5); la inclusión del destinatario del diálogo mediante un vocativo (4/5) y el uso de la entrada pospuesta (verbo citativo + frase nominal). En (13) se incluyen los dos primeros recursos. Nótese el uso de la coma para subrayar la frontera del diálogo y los signos de exclamación para establecer cambios de turno en el diálogo.

- (13) **la mamá le preguntó, tú hijito** como te sentías cuando no estabas con nosotros!
triste **mamá!** **ustedes papás!** muy tristes bueno hai que selebrar que estamos nosotros otrabes juntos.⁹ (2/10)

⁹ Obsérvese de nuevo el uso de "bueno" como marcador pragmático que subraya el ca-

Los tres recursos son utilizados en (14), lo cual interfiere con la fluidez que hubiera podido lograr mediante la puntuación como en el caso anterior.

- (14) [...] y luego **la niña le dijo al niño**
yo tengo una patineta tú tienes una patineta ella si
tiene una patineta **el niño le dijo a la niña** yo
tengo unos patines nosotros también tenemos
unos patines tu tienes un automóvil de color
morado yo si y tu yo también entonces tenemos
los automóviles idénticos **si le respondió la niña** (2/6)

2.4 Alusión a la audiencia como interlocutor en la argumentación. Otras dos evidencias de multiplicidad de perspectivas que pueden adoptar los niños en la intención comunicativa son: el uso de las afirmaciones y negaciones con función argumentativa que marcan la presuposición de contraexpectativa del lector:

- (15) [...] Yo desde el primer martes asta el
otro lunes estube con mis tíos uno de mis
tíos es de mi misma edad **asi que no me abury**
- (16) [...] por cierto **ninguno de los 2 sábados**
uvo futbol, (4/26)
- (17) **Yo no salí del Distrito Federal** por la ra
són de que me iba a cambiar de casa (4/23)
- (18) **no me acuerdo** del viernes asi que les voy a platicar el sábado
- (19) [...] Invitea MARIANA T y **si la dejaron** (4/16)

3. Presencia del narrador en el texto

El narrador puede ser sólo vehículo o puede entrar en la narrativa y dar información, o hacer comentarios evaluativos.¹⁰ Estas distintas funciones que

rácter oral supuesto del diálogo y que enuncia un cambio de tema en el transcurso de la "conversación". Es Ferreiro (1996) quien señala a las citas directas como el primer lugar donde el niño incorpora lo oral en lo escrito.

¹⁰ Este papel parece estar regulado por convenciones culturales, sociales, históricas.

asume el narrador dependen de su visibilidad y del grado de diferenciación del protagonista principal para que emerja. En el cuadro 3 se presenta la frecuencia relativa de cada función por grado.

CUADRO 3. MARCAS DEL NARRADOR

Marcas	2° primaria n=18	4° primaria n=30
Narrador como vehículo	4	24
Narrador visible:		
Aclaraciones	9	11
Testimonios	1	5
Actualizaciones	3	17
Narrador como sujeto de conciencia:		
Evaluación interna	12	20
Evaluación externa	9	20

3.1. El narrador como vehículo

En segundo año encontramos ejemplos de sujeto temático en primera persona. En estos casos el narrador se funde con el protagonista (4/18) y siempre ocupa el primer plano, aunque puedan aparecer otros protagonistas. Aunque todos los textos de cuarto año están redactados en primera persona, la mayor parte de manera implícita (24/30), hay otros personajes que aparecen en primer plano a lo largo del texto y que son presentados mediante etiquetas de la perspectiva del narrador/protagonista: *mi hermana* y *yo...*; *mi abue...*; *mi prima Deyanivra*.

Las referencias exofóricas se mantienen con cambios continuos entre el yo y el nosotros. Este nosotros cambia de extensión a lo largo del texto a medida que aparecen personajes, quedando en ocasiones ambiguo. De igual manera, hay acciones que se describen en primera persona, pero de las que se infiere que en realidad se trata de un nosotros como en:

- (20) fui a Aurrera a comprar unos muebles... (4/10)

Brewer (1985) da un ejemplo acerca de las formas que tienen los narradores de Limba para indicar que están por dar a la audiencia información que no poseen los personajes. En historias escritas, comenta Brewer, han evolucionado una serie de técnicas que tienen que ver con el tipo de información disponible para el narrador, la locación del narrador y su visibilidad.

3.2. Visibilidad del narrador

3.2.1. Aclaraciones al lector:

Se incluirían de nuevo bajo este rubro las aclaraciones de la referencia ya analizadas en 2.3.3. además de los comentarios que especifican o explican la acción, como en (21) y (22). Estas aclaraciones del narrador pueden irrumpir en el relato para corregir y precisar algo, diferenciándose en ese momento del protagonista como en (23). Nótese de nuevo el uso del operador pragmático ("bueno") en (24) que introduce esta función metanarrativa del narrador.

- (21) [...] no gracias contesto el señor **el gato era para su hijo Juan** (2/5)
- (22) [...] estamos jugando a las sirenas **se trataba de que yo era la sirenita** (4/19)
- (23) [...] **como los adornos se regalaban** rapido agarre dos servilleteros (eran dos diferentes) 2 saleros, 2 para las / tortillas (y estaban bien adornaditos) (4/11)
- (24) [...] como no nos dejaban entrar a la montaña rusa, **bueno** le cambiaron el nombre a serpiente de Fuego, despues Fuimos [...] (4/14)

3.2.2. Testimonios. Narrador como testigo:

Mientras que en cuarto año hay cinco textos en que se observa un desdoblamiento del YO: "el que habla" (protagonista, sujeto de acción) / "el que ve" (mero asistente o testigo) como en (25), en segundo una pequeña ya logra que se transforme el protagonista en cronista (26):

- (25) [...] El domingo me levanté a las 9:00 desayuné [...] A las 8:00 PM fue la celebración religiosa en la parroquia de Xochimilco, estuvo muy emotiva después se bendijo su casa, [...] (4/13)
- (26) [...] nos quedamos un ratito con el conejo y despues era hora de dejarlo ir (2/16)

3.2.3. Actualizaciones:

La presencia del narrador se delimita claramente mediante cambios en el tiempo verbal (pretérito=tiempo narrativo/presente=tiempo en la cita direc-

ta) y mediante la inclusión de formas discursivas propias de lo oral con función apelativa:

- (27) [...] si le respondio la niña
y que de repente yego el papá de la niña (2/6)

3.3. Narrador como sujeto de conciencia

3.3.1. Delimitación del narrador como vehículo/narrador como sujeto de conciencia.

Podemos encontrar varias marcas que señalan esta delimitación:

3.3.1.1. Cambio de persona. A pesar del uso consistente de la primera persona en los textos, no siempre resultan textos con una visión "egocéntrica". En este movimiento de la primera persona del singular al plural se observa una distribución de funciones: el NOSOTROS se reserva para el sujeto de acción, mientras el YO señala al sujeto de conciencia. Esto se puede ya vislumbrar en un texto de segundo año:

- (28) **Yo** y mi mamá fuimos al camo, **nos** encontramos un conejo **nos** llevamos el conejo (...) **nos** quedamos/ un ratito con el conejo y despues era hora de dejarlo ir despues regresamos a la casa y como **tenia** una foto de el conejo siempre lo **recordaba**. (2/16)
- (29) [...] **nos** subimos a los troncos y me toco asta delante **bien orrendo** [...] **nos** fuimos a la cazona del terror **nos** tardamos un chorro en entrar estaba **temblando** de frio... (4/14)

3.3.1.2. Recursos gráficos. En (18), además de la función aclaratoria del narrador se hace uso del paréntesis para delimitar al narrador vehículo del narrador como sujeto de conciencia:

- (30) [...] como los adornos se regalaban rapido agarre dos servilleteros (**eran dos diferentes**) 2 saleros, 2 para las / tortillas (**y estaban bien adornaditos**) (4/11)

3.3.2. Funciones de evaluación:

Hablaré por último de la elaboración expresiva que cumple el narrador mediante las orientaciones de evaluación que efectúa como sujeto de conciencia. Labov (1972) comenta al respecto: "Todo buen narrador tiene siempre en mente la pregunta: ¿y eso qué importa? en relación con su desempeño narrativo."

Es también Labov quien distingue entre evaluación externa e interna. En la primera, el narrador interrumpe la narración para hacer comentarios explícitos sobre sus sentimientos o actitudes o para enfatizar la argumentación. La segunda describe una acción externa que actúa como signo de un estado interno, e incluye dentro de esta categoría a las citas directas. Siguiendo esta propuesta propongo que el criterio fundamental para hacer la distinción sea el acercamiento vs. el distanciamiento del texto por parte del narrador.

3.3.2.1. Evaluación interna. Clasifiqué como evaluación interna a las frases lexicalizadas a manera de interjección que remarcan el valor expresivo de un juicio. Incluí también los signos de admiración, que cumplen una función parecida a los cambios de entonación, acento, etc. en el relato oral.

Hay indicadores de evaluación interna en dos tercios de los textos de ambos grados.

3.3.2.2. Evaluación externa. Los detalles explicativos expresados mediante oraciones subordinadas finales o causales por ejemplo, y las presuposiciones formaron parte de la evaluación externa. Ésta aumenta de la mitad de las narraciones (en segundo) a dos tercios en cuarto grado.

Una de las marcas fundamentales del sujeto de conciencia¹¹ son los verbos psicológicos presentes en la mitad de los textos de ambos grados.

En segundo grado encontramos dos instancias donde ambas funciones se funden en la misma cláusula:

(31) [...] y luego el raton se creiael
muymuy por ser creido (2/9)¹²

(32) [...] el niño penso
que el pescadito tambien se sentia triste por

su familia como el sentia asi que el niño
lo regreso (2/10)

Las evaluaciones se refinan mediante desdoblamiento de distintos niveles de representación, que expresan conflicto en el sujeto psicológico:

(33) [...] un ratón que se querinia robarse
ceria rodarse un rico queso y pensada que estada
jugoso (2/9)

(34) [...] desidio ya nunca ir a el centro
pero queria aora ir a la discoteca (2/18)

(35) [...] el nada mas la acompañaba a la entrada y la
salida,
no porque hubiera chambelan habia bals ahi... (4/11)

(36) [...] yo nome queria ir pero metenia que ir (4/16)

CONCLUSIÓN

Este trabajo constituye una primera aproximación a la construcción polifónica del texto infantil. Como tal, los resultados no pueden generalizarse, ni menos se puede intentar trazar una dirección evolutiva de la competencia textual en estudio. Sin embargo puede resultar interesante encontrar ya en segundo grado recursos gráficos, específicos de la modalidad escrita para representar y delimitar distintas funciones enunciativas, así como algunos esbozos de lo que en cuarto año puede verse con mayor frecuencia. De la misma forma en que los pequeños se apoyan en fórmulas canónicas para estructurar su relato, los chicos de cuarto recurren a frases lexicalizadas e interjecciones, como "muletillas" que se insertan en la evaluación del narrador, pero en ambos casos se aprecian variaciones y matices que imprimen la marca de autor.

El sentido del análisis parte de la preocupación por ampliar la noción de alfabetización para que incluya no sólo el adiestramiento en procesos de codificación y decodificación de sistemas de notación, sino también la construcción de la competencia textual, entendida como una capacidad hermenéutica y de exploración de mundos posibles.

Aunque las limitaciones en el uso de los múltiples niveles que ofrece la escritura para expresar las intenciones comunicativas son evidentes en el

¹¹ Bruner (1988) desarrolla esta noción fundamental para distinguir los dos horizontes narrativos: el de la acción y el psicológico o de conciencia.

¹² Como se podrá apreciar, el verbo epistémico cumple funciones distintas, y no se trata de una mera repetición.

caso de los textos infantiles presentados, están ahí ya aunque sea en forma incipiente todos los elementos constitutivos del género narrativo para desarrollarse. La escritura de ninguna manera es un monólogo, y está poblada de voces que señalan perspectivas y elaboraciones en distintos niveles, que dejan muy atrás los supuestos de que los textos infantiles son textos planos. Los datos presentados muestran una preocupación constante por establecer el equilibrio del que habla Nystrand (1986: 16) entre lo que necesita decirse y aquello que puede asumirse como ya dado: "El problema del escritor no sólo consiste en ser explícito. Su problema es *saber en qué tiene que ser explícito*."¹³

Escribir implica necesariamente una condición de reciprocidad; es, pues, asumir que el sector del mundo que el autor toma como válido sea el mismo que el del lector, para que tanto escritores como lectores compartan una misma red social. Escribir por tanto no es un acto solitario, individual, sino la confirmación de un acto intrínsecamente social y cultural y su adquisición posibilita la participación dentro de una comunidad textual.

Norma del Río

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco

BIBLIOGRAFÍA

- Bakhtin, M., *Marxism and the Philosophy of Language*, trad. de L. Matejka e I. Titunik. Seminar Press, Nueva York, 1973.
- Bamberg, M., *The Acquisition of Narratives. Learning to Use Language*. Mouton de Gruyter, Berlín, 1987.
- Beinhauer, W., *El español coloquial*. Gredos, Madrid, 1978.
- Brewer, W., "The Story Schema: Universal and Culture-Specific Properties", en D.R. Olson, N. Torrance, y A. Hildyard (eds.), *Literacy, Language and Learning. The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge University Press, Cambridge, 1985.
- Brooks Mc Lane J., y G. Dowley Mc Namee, *Early Literacy*. Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1990.
- Bruner, J., *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa, Barcelona, 1988.

¹³ Traducción mía; cursivas del autor.

- Cook Gumperz, J. (ed.), *The Social Construction of Literacy*. Cambridge University Press, Cambridge, 1986.
- Ducrot, O., *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, trad. de I. Agoff. Paidós, Barcelona, 1986.
- Ervin-Tripp, S., y C. Mitchell-Kernan (eds.), *Child Discourse*. Academic Press, Nueva York, 1977.
- Ferreiro, E., C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo, *Capercita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Gedisa, Barcelona, 1996.
- Gombert, J.E., *Metalinguistic Development*. The University of Chicago Press, Chicago, 1992.
- Kernan, K.T., "Semantic and Expressive Elaboration in Children's Narratives", en S. Ervin-Tripp y C. Mitchell-Kernan (eds.), 1977.
- Labov, W., *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1972.
- Martín Zorraquino, M.A., "«Bueno» como operador pragmático en español actual", *Memorias del II Encuentro de Lingüistas y Filólogos de España y México*. Universidad, Salamanca, pp. 403-412, 1994.
- Nystrand, M., *The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity between Writers and Readers*. Academic Press, Orlando, 1986.
- Vigotsky, L.S., *Pensamiento y lenguaje*, en A. Álvarez y P. del Río (eds.), *Obras escogidas*, vol. II. Visor, Madrid, 1982 (1934).