

La narración infantil.
Un estudio en niños de Educación Básica.
Children's written narratives.
A study of children at Basic Education Schools

Theira Jiménez Van Der Biest

thejimenezj@tutopia.com

Universidad Central de Venezuela

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

El estudio comparara las variaciones en la estructura narrativa y el uso del lenguaje evaluativo en el discurso narrativo escrito de un mismo grupo de sujetos en dos momentos de su escolaridad. Participaron 23 sujetos de ambos sexos, de Educación Básica, los cuales produjeron cuentos de ficción a partir de una imagen, en cada nivel de escolaridad. La estructura narrativa y la forma en que los niños usan la evaluación fue analizada dividiendo cada narrativa en cláusulas evaluadas siguiendo los criterios de Labov y Waletzky (1967/1997) y la adaptación realizada por Shiro (1998). Cada cláusula fue analizada en tres dimensiones: estructura narrativa, evaluación y desplazamiento. Entre los resultados se encontró que los niños usan adecuadamente la estructura narrativa y que tanto ésta como el lenguaje evaluativo se incrementa con la escolaridad, aunque, no todas las categorías aumentan en la misma proporción en ambos niveles de escolaridad.

Palabras clave: *narración escrita; estructura narrativa; lenguaje evaluativo*

ABSTRACT

This study aims at comparing variations in narrative structure and the use of evaluative language, as evidenced in the written narrative discourse of a group of participants at two different moments of their education at school. Twenty-three Venezuelan students, both males and females, wrote picture-based stories. The narrative structure and the way the participants used evaluative language were analyzed by dividing each narrative into clauses, which were then assessed on the basis of both Labov and Waletzky's criteria (1967/1997) and Shiro's adaptation (1998). Each clause was examined according to three dimensions: narrative structure, evaluation and displacement. The results show that children are capable of using narrative structures from the very early schooling

stages. The stories become longer the more schooling the children have. The same applies to both narrative structure and evaluative language, though these categories do not improve at the same rate. All the narratives present evaluations in third person, though the average use increases twice as much as the participants get more formal education. Expressions of perception predominate in the central components at all the schooling levels studied.

Key words: *written narratives; narrative structure; evaluative language*

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación formal ha puesto poco énfasis en la producción escrita como vehículo de expresión del pensamiento y organización de las ideas. El dominio de la producción escrita por parte de nuestros escolares deja mucho que desear, lo que incide en su capacidad para responder a las exigencias del mundo actual. Esto hace imprescindible atender este proceso psicolingüístico de gran importancia, individual y social.

Un tipo de discurso en el lenguaje de los niños preescolares y escolares en el ambiente de aprendizaje es el discurso narrativo. La narrativa es el eslabón para muchas actividades en el salón de clase. Durante los años preescolares aumenta la interacción social, el desarrollo cognitivo y hay una transición importante por el acceso al sistema de simbolización de segundo orden (Vigotsky 1934/1973), así el lenguaje durante los años de la escuela primaria está íntimamente ligado con la rápida expansión social y representación del mundo.

Para cuando los niños y las niñas comienzan su escolarización, entre los 4-5 años, ya han desarrollado los rudimentos básicos de la narración y están camino de poder desplegar en poco tiempo narraciones completas y estructuradas (Peterson y McCabe, 1991).

En los últimos años, investigaciones sobre la lengua escrita desde la perspectiva de la lingüística, psicolingüística y el análisis del discurso, señalan la importancia del desarrollo de la competencia textual en el marco escolar.

El propósito de este trabajo fue describir y comparar las variaciones en la estructura narrativa y el uso del lenguaje evaluativo en el discurso narrativo escrito de un mismo grupo de sujetos en dos momentos de su escolaridad.

Para este estudio se partió del modelo sociolingüístico de Labov y Waletzky (1967-1997) en el cual se considera la narrativa como un modo de recapitular experiencias pasadas relacionando una secuencia verbal de cláusulas con una secuencia de eventos que (se infiere) ocurrieron en el pasado. De esta manera, la narración es considerada como un texto que expresa una serie de eventos que ocurren en el tiempo, pero donde también se percibe de manera subyacente una relación causal o temática.

Partimos también, de las premisas del análisis del discurso (Bamberg, 1997) que asume que la narración es un conjunto de discursos que tienen un orden interno que no solo unifica sus partes sino que, lo convierte en un todo discernible del discurso que lo rodea. Para Sánchez (1992), cada configuración de discurso tiene su propio ordenamiento, su propia coherencia es una manera de concebir el mundo y de captar relaciones entre los elementos del mismo.

El modo en que contamos historias sobre nuestras vivencias personales y otros acontecimientos humanos reflejan una visión del mundo y una construcción particular de la realidad, concibiendo así la narración como un producto discursivo y lingüístico que tiene una organización interna propia.

Al realizar una narración hay que poner en claro en primer lugar, quiénes son los participantes del acto comunicativo y cuáles son las relaciones existentes entre ellos (quién habla, cuándo y cuál es su *status* en relación con su interlocutor); en segundo lugar, hay que ordenar las relaciones entre las acciones, y, por último, hay que organizar la relación morfo-semántica, la relación entre lo que se desea expresar y los recursos lingüísticos disponibles. (Charaudeau 1982, c. p Sánchez, 1992).

Para que un texto escrito sea producido son necesarias tres capacidades: las referidas al conocimiento del sistema lingüístico (*competencia*

lingüística), que le permite al individuo el manejo de un sistema de reglas de su lengua materna; las habilidades referidas al conocimiento del mundo (*competencia cognoscitiva*) que permiten comprender el contenido del mensaje y las capacidades comunicativas (*competencia comunicativa*), que facilita el establecimiento de relaciones entre el texto y los distintos contextos comunicativos (físico, situacional, social y psicológico) (Barrera y Fraca, 1999). La escritura se ha convertido así en un proceso psicolingüístico, por cuanto implica la integración de las capacidades lingüísticas, cognoscitivas y comunicativas del escritor.

Labov y Waletzky (1967/1997), pioneros en el estudio de la narrativa, distinguen dos funciones: la *referencial* y la *expresiva*. La primera proporciona el contexto en el cual los eventos se desenvuelven, y la función expresiva que es evaluativa, sirve para expresar las actitudes del narrador, proporcionando su propia versión acerca de la narrativa.

En otras palabras, la función *referencial* remite a la forma de organizar la información de una manera aceptable, es dada por el orden temporal entre los eventos y la *evaluativa* transmite el sentido de una historia y se expresa mediante la referencia a los motivos y reacciones de los personajes y del narrador. La estructura de la narrativa emerge dependiendo de la manera en que la función referencial y la expresiva están interrelacionadas.

Labov y Waletzky (1967/1997) presentaron la estructura básica de una narrativa formal en un modelo compuesto por seis unidades ordenadas: resumen, orientación, acción que complica, evaluación, resolución y coda (opcional). Estos componentes estructurales tienen una posición característica en la narración. El *resumen* cuando está presente aparece al principio y la *coda* al final. La *acción que complica* o *complicación* precede a la *resolución* y la *orientación* precede (aunque no necesariamente) a la acción que complica y a la resolución.

Algunos de estos componentes son esenciales para que una cadena de enunciados pueda ser identificada como una narración. La *acción que complica* está conformada por eventos organizados a lo largo de un eje temporal; este eje forma, por definición, el esqueleto narrativo ya que expresa "lo que sucedió". El *punto culminante* (o *high point* de Peterson y McCabe,

1983) corresponde al clímax del relato y es identificado por la suspensión de la acción, cuando la complicación de los eventos alcanzan un máximo. Es la existencia de una pausa en el orden temporal de los sucesos. *La resolución* se refiere a lo que sucedió desde la perspectiva de la reacción de un personaje a los cambios originados por la acción que complica. *La orientación* es otro componente referencial dado que informa al destinatario sobre quiénes son los personajes en la historia, dónde y cuándo suceden los eventos narrativos. La orientación permite al oyente comprender la información previa relevante para la historia. El resumen y la coda son opcionales en la estructura narrativa. *El resumen* consta de una información inicial breve que se amplía durante la narración y que podría ser el título del relato; *la coda* es un comentario final que relaciona la narración con el presente, como por ejemplo: *colorín colorado este cuento se ha acabado*.

Los seres humanos reaccionan internamente, tienen emociones y motivos, y las narrativas responden a estas acciones internas, ya que expresan el punto de vista del narrador, esto es lo que se ha denominado lenguaje evaluativo que es el elemento clave de la narrativa según Labov y Waletzky (1967/1997). La evaluación no es estrictamente una parte, sino que está conformada por todas las sesiones o fragmentos en que el narrador use medios para que la historia sea interesante destacando la importancia de los sucesos de la narración.

Para Shiro (1998), las categorías que hacen referencia a las emociones, intenciones, creencias o percepciones reflejan tipos de evaluación mediante las cuales se hace referencia a la posición del personaje en el mundo narrado, es decir, que las narraciones están compuestas de emociones y motivos, tienen un propósito y una meta. Cuando un niño se enfrenta a la tarea de narrar, no solamente hace un recuento de los eventos sino que también selecciona las perspectivas desde las cuales se narran los sucesos y de acuerdo con éstos, varía los enunciados evaluativos.

La función del lenguaje evaluativo, según Shiro (1998) depende de su localización. La frecuencia evaluativa no es lo que hace una historia más efectiva, sino la forma en que ésta se distribuye en la estructura narrativa. Cuando la evaluación se sitúa entre los componentes narrativos denominados *acción que complica* y *resolución*, señala el clímax de la historia.

Por consiguiente, narrar implica más que relatar una secuencia de eventos, pues el narrador debe motivar los eventos y organizarlos desde una cierta perspectiva. Una forma de lograr este propósito es incluir en la narración la información sobre los estados internos de los personajes.

Son pocos los estudios realizados sobre el análisis de la narrativa infantil en nuestro país, aunque observamos un gran auge de investigaciones en otras lenguas y un interés creciente en el estudio de las narrativas escritas en Hispanoamérica. Consideramos que analizar las funciones del lenguaje evaluativo en el discurso narrativo escrito, puede contribuir a comprender la forma en que los niños alcanzan la madurez en cuanto a sus habilidades narrativas escritas.

El análisis de las investigaciones revisadas para fundamentar y guiar este estudio, confirma la importancia del papel que juega el lenguaje evaluativo en la producción de las narraciones, específicamente en la construcción de perspectivas que dan sentido a la historia.

El presente trabajo estudia las narraciones de ficción usando un análisis lingüístico del discurso desde los planteamientos de Labov y Waletzky (1967/1997) y según la adaptación que realiza Shiro (1998) de los criterios de estos autores para el examen del lenguaje narrativo oral. En nuestro estudio estas categorías fueron aplicadas al análisis del lenguaje narrativo escrito.

MÉTODO

El propósito principal fue analizar cómo varía la estructura narrativa y las expresiones evaluativas en el discurso narrativo escrito de un mismo grupo de sujetos, en dos momentos de su escolaridad (segundo y quinto año de Educación Básica).

Para este estudio se tomaron en cuenta dos investigaciones de Shiro en 1997 y 1998 y la de Pérez (1998) ambas realizadas en nuestro país, que buscan describir una secuencia de desarrollo de las habilidades narrativas en grupos de niños y niñas escolares.

Se utilizó un diseño transversal y longitudinal. Es un estudio descriptivo que busca describir las regularidades y los cambios observados en los textos narrativos producidos por los niños a lo largo de su escolaridad. Participaron 23 alumnos de ambos sexos entre 7 y 11 años de edad, que asisten a una escuela privada ubicada en la zona metropolitana de Caracas. Los alumnos son hijos de profesores universitarios. Estos produjeron 23 cuentos de ficción a partir de una imagen en segundo año de E. B. y tres años después cuando cursaban el quinto año de E. B. En total se analizaron 46 narraciones.

Procedimiento

Las narraciones escritas fueron recogidas de forma colectiva, en el marco de la actividad escolar ordinaria. Antes de iniciar la actividad, el evaluador interactuó con los alumnos motivándolos hacia el proceso. Luego, se le suministró a cada alumno una hoja con líneas y se les pidió que escribieran una historia o un cuento a partir de una lámina en colores, que representaba un señor saliendo de su casa con un maletín, un niño y una niña montando un triciclo y un cartero entregándoles una carta. Se dieron las instrucciones de forma oral, con la siguiente consigna *Van a escribir un cuento o una historia a partir de este dibujo*. La consigna fue la misma en las dos ocasiones en que realizaron sus producciones escritas y no se limitó el tiempo de la tarea. La lámina permaneció durante la actividad a la vista de los alumnos. El evaluador actuó como observador durante el proceso.

Para el análisis, los textos se dividieron en cláusulas, que es la unidad que contiene un predicado unificado sobre la forma de un verbo, por ejemplo *Hasta que un día vino un cartero*. Cada cláusula fue codificada en tres dimensiones: Estructura narrativa, evaluación y desplazamiento. Se asignó un código a cada una de las categorías. Previo al análisis definitivo, se realizó una prueba piloto para hacer los ajustes necesarios al proceso de análisis textual. Posteriormente, se examinó la frecuencia de cada categoría por cláusula.

Una vez realizado el análisis de los textos se procedió a describir y cuantificar la frecuencia de los elementos encontrados en las produccio-

nes escritas de los sujetos, en los dos niveles de escolaridad. Se procedió a la comparación entre las producciones de los sujetos cuando cursaban segundo, y tres años después, cuando cursaban quinto año de E. B.

Categorías de análisis

Se seleccionaron seis categorías narrativas, definidas por Labov y Waletzky, (1967/1997) y descritas por Shiro (1998):

Resumen (ABS), orientación (ORI), acción que complica (CA), punto culminante (HP), resolución (RES) y coda (COD), ya definidas.

Siete categorías evaluativas y dos para el desplazamiento, definidas por Shiro de la siguiente manera:

- 1) Emoción (EMO): expresa afecto o emoción como *Se puso contenta*.
- 2) Cognición (COG): representa el pensamiento y las creencias, como *Él pensó que era un pajarito*.
- 3) Percepción (PER): expresa todo lo que se percibe a través de los sentidos. Ej. *Vio al policía*.
- 4) Estado físico (PHY): expresa el estado interno más físico que emocional. Ej. *Estaba muy cansada*.
- 5) Intención (INT): expresa las intenciones de un personaje de realizar alguna acción. Ej. *Trató de escapar*.
- 6) Relación (REL): representa una acción que enfatiza la interpretación de una relación entre personajes o entre un personaje y un objeto, más que la acción en sí misma. Ej. *Encontraron al ratoncito*.
- 7) Habla reportada (RPS): representa el lenguaje que cita al habla.
 - 7.a.) **Habla reportada directa** (RPD): las palabras del personaje se reportan como si el personaje los hubiera pronunciado textualmente. Ej. *Le dijo: "por aquí señor, por favor"*.
 - 7.b.) **Habla reportada indirecta** (RPI): las palabras del personaje son reportadas indirectamente. Ej. *Mi mamá le dijo que yo estaba ahí*.
 - 7.c.) **Habla reportada libre** (RPF): las expresiones léxicas significan que hubo un intercambio verbal sin reportar explícitamente

las palabras pronunciadas, pero reportando frecuentemente el acto de habla realizado, es decir, el propósito comunicativo. Ej. *Mi mamá me regañó.*

El **desplazamiento** (PR) es la voz de la narración e indica que el lenguaje evaluativo puede ser atribuido a una primera persona (1PR): Ej. *Creo que él escuchó el teléfono*, o a una tercera persona (3PR). Ej. *Pero su esposa no sabe eso.*

RESULTADOS

A continuación se describe cómo está construida la estructura de la narrativa, sus tópicos, la extensión, regularidades y variaciones encontradas. En cuanto al lenguaje evaluativo se indicará la frecuencia, el tipo de recursos, desplazamiento y si existe un patrón en la forma en que se usa la evaluación. Una vez analizados los textos se obtuvieron los siguientes resultados:

Los niños en el quinto año de E.B. aumentan el número de cláusulas en un 75% en comparación a las producidas en el segundo año, es decir, producen relatos más largos a medida que progresa la escolaridad. Esto sugiere que hay mayor habilidad para mantener el discurso por más tiempo. Un resultado similar fue reportado por Pérez (1998) y Shiro (1998) quienes observaron un aumento evolutivo en la extensión de los textos a medida que avanza la escolaridad y la edad. En la comparación intrasujeto encontramos que no hay un aumento lineal en el número de cláusulas con la escolaridad, el incremento es variable de un sujeto a otro y en algunos casos decrece.

En relación con el tópico de los relatos, encontramos mayor variedad a medida que avanza la escolaridad. En quinto año de E.B. los tópicos de las narraciones fueron más diversos e incluye aquellos creados por los niños no directamente ligados a la escena mostrada en la lámina, por ejemplo, el hombre vampiro, el tiempo que retrocedió, la maldición de la bruja, el sueño de la niña huérfana, la familia al revés, el dinosaurio amigable y la búsqueda de un perrito.

En las narraciones que hacen referencia a la lámina, los temas también variaron enormemente, por ejemplo, crearon cuentos sobre el cartero famoso, olvidadizo, misterioso, maligno, loco, tímido, pobre, el que cambia de personalidad, el que dice como nacen los bebés, el que tarda en entregar las cartas, el que está cansado de su rutina y el que fue despedido. Esto posiblemente debido a un dominio superior del lenguaje, un mayor conocimiento del mundo y experiencia en la vida cotidiana.

Respecto a la estructura narrativa observamos (cuadro 1) que en quinto grado de E.B. los alumnos brindan un 70% más de orientación (ORI) en sus relatos, éstos dan más información sobre los participantes, el tiempo, el lugar y sucesos para que sus narraciones tengan sentido. Presentan un 49% más en el número de cláusulas que utilizan para fundamentar los hechos que ocurren antes del clímax del relato (CA) lo que alarga el suspenso en la historia. El punto culminante (HP) corresponde al clímax del relato y encontramos un fuerte incremento de este elemento estructural en las narraciones producidas en el quinto año, superando en un 86% el número de cláusulas empleadas en el segundo año.

Cuadro 1. Número de cláusulas en cada componente de la estructura narrativa y porcentaje de aumento en las narraciones de quinto grado de E.B.

Estructura narrativa	Nivel de escolaridad		%
	Segundo	Quinto	
Resumen (ABS)	21	21	0
Orientación (ORI)	99	168	70
Complicación (CA)	177	264	49
Pto. Culminación (HP)	101	188	86
Resolución (RES)	70	190	171
Coda (COD)	17	19	12
Total N° de cláusulas	485	851	

Un aspecto a ser destacado es el aumento en un 171% de cláusulas de resolución (RES), lo que indica que utilizan un mayor número de expresiones para fundamentar las reacciones de los personajes ante el conflicto y relatan hechos en los que la complicación de las acciones y el

clímax del relato llegan a resolverse. En el quinto grado de E.B. todas las narraciones tienen una fase de resolución. Esto podría relacionarse con el tipo de pensamiento cercano a las operaciones formales, de los alumnos en quinto grado de E.B. donde logran plantearse soluciones alternativas a los conflictos. La frecuencia del título (ABS) y la coda (COD) no varían con la escolaridad y se mantiene la misma proporción de estos componentes, lo que sugiere que los niños ya desde el segundo grado de E.B. tienden a organizar sus narrativas con un comienzo formal (*Había una vez*) y un cierre convencional (*y vivieron felices para siempre*).

Cuando se narra, los niños no solamente escriben una lista de sucesos que ocurrirán sino que describen y ubican esos sucesos en un contexto y también expresan el significado de esas experiencias. Por lo tanto, sus narrativas no proporcionan solamente información sino que a través de ella, nos dice cómo se sienten y piensan los personajes.

El lenguaje evaluativo hace referencia al estado interno, el pensamiento y el habla de los personajes, permite al narrador construir múltiples perspectivas interconectadas para los personajes del relato (Shiro, 1998).

Podemos observar en el cuadro 2, la distribución de las expresiones evaluativas en los dos niveles de escolaridad, encontrando un fuerte incremento en las expresiones de percepción (PER), relación (REL) y emoción (EMO) en quinto año de E.B. con respecto a lo encontrado en el segundo grado. Los resultados indican que hay variación en el lenguaje evaluativo a medida que avanza la escolaridad. El tipo de evaluación más utilizada corresponde a las expresiones de percepción (PER) en ambos niveles de escolaridad, seguidas por las de habla reportada directa (RPD) en el segundo grado de E.B. y de relación (REL) en el quinto grado.

En nuestro estudio todas las narraciones codificadas presentan algún tipo de evaluación. En general, la categoría más utilizada por todos los niños para realizar sus relatos remiten a expresiones de percepción (PER) por ejemplo *...hasta que de repente vio como unas manchas en el suelo*. Un tercio de las expresiones evaluativas corresponde a esta categoría, indicando que hay una dominancia de lo perceptivo en ambos niveles de escolaridad.

En el cuadro 2, podemos observar cómo fue el incremento en el uso de expresiones de percepción (PER) las cuales aumentan en un 144% en el quinto grado de E.B., en comparación con el segundo año. Estos resultados coinciden con los encontrados por Shiro (1998), pero contrastan con los encontrados por Camaioni (1997) en un estudio realizado en Italia, donde el uso de las expresiones de percepción va decreciendo con la escolaridad.

Cuadro 2. Número de cláusulas evaluativas en cada nivel de escolaridad y porcentaje de aumento en quinto grado de E.B.

Categorías evaluativas	Nivel de escolaridad		%
	Segundo	Quinto	
Percepción (PER)	92	225	144
Habla reportada (RPS)	80	88	10
Relación (REL)	56	130	132
Emoción (EMO)	34	107	215
Cognitivo (COG)	21	54	157
Intención (INT)	18	45	150
Estado físico (PHY)	16	30	87
Total	317	679	
Promedio	45	97	

En los textos analizados, las expresiones de relación (REL) siguen en frecuencia a las expresiones de percepción (PER) (cuadro 2) y aumenta en un 132% este tipo de cláusulas con la escolaridad. Según Shiro (1998) las expresiones de relación son más frecuentes en las narraciones de ficción que en los relatos personales. Los datos encontrados en este estudio indican una fuerte presencia de esta variable en las narraciones de ficción lo que refuerza lo planteado por Shiro.

En nuestro estudio resalta el aumento de la referencia a estados emocionales (EMO), los niños hacen mención explícita de lo que sienten los personajes (Por ejemplo: *Este era una vez dos hermanos que no se querían y siempre peleaban*). Las expresiones de emoción (EMO) se triplican a medida que avanza la escolaridad. Estos resultados difieren de los encontrados por Shiro (1998), donde las expresiones de emoción son más frecuentes en los niños más pequeños. La frecuencia de cláusulas emocionales (EMO) llega a triplicarse, siendo la categoría con mayor incremento a medida que avanza

la escolaridad. Resultados que también coinciden con los obtenidos por Camaioni (1997).

El habla reportada (RPS) es cuando el narrador cita lo que dice un personaje (*Y el niño le dijo: Voy a visitar a mi familia en mi casa que está ahí enfrente*) es la única categoría evaluativa que no aumenta con la escolaridad (Cuadro 2). En el quinto grado de E.B. se observa una disminución en el uso del habla reportada directa (RPD) o citación (cuadro 3). Esta variable (RPD) es la segunda categoría más utilizada en el segundo año E.B. Esto nos habla de la capacidad de descentración del narrador, pero no, de su capacidad de asumir como narrador, la voz del otro. En lugar de escribir lo que sienten, nos cuentan lo que dicen. Es conocido que esta habilidad se encuentra en etapa de desarrollo en la edad escolar. Se observa un leve aumento del habla reportada indirecta (RPI) y del habla reportada libre (RPF) a medida que avanza la escolaridad. El habla reportada indirecta (RPI) consiste en citar en forma indirecta, lo que dice un personaje por ejemplo *Cuando llegaron a la estación de correo, el señor les dijo que la carta la tenía el cartero de la zona en que ellos vivían*, y el habla reportada libre (RPF) es cuando no se registran las palabras exactas del hablante, solo la intención, por ejemplo: *ella le rezó a Dios que le cumpliera su sueño de tener una familia como ella lo deseaba*. Esto nos indica que los niños en quinto año de E.B. están comenzando a recoger la voz del “otro” a través de su propia voz, que según Bigas y otros (1994) sería una muestra de un dominio superior de las habilidades narrativas.

Cuadro 3. Número de cláusulas de la variable “Habla reportada” (RPS) en segundo y quinto grado de E.B.

Habla reportada (RPS)	Nivel de escolaridad	
	Segundo	Quinto
Directa (RPD)	66	57
Indirecta(RPI)	5	13
Libre (RPF)	9	18
Total	80	88

Las expresiones de cognición (COG) e intención (INT) aumentan en un 157% y un 150 % respectivamente en quinto grado de E.B. (cuadro 2). Las expresiones que hacen alusión a estados físicos (PHY) muestran una

frecuencia baja con respecto al total de cláusulas evaluativas aunque tiende a aumentar con la escolaridad.

En lo que se refiere a la evaluación en primera (1PR) o tercera persona (3PR), todas las narraciones presentan evaluaciones en tercera persona (3PR), aunque el promedio se duplica a medida que avanza la escolaridad. Por lo tanto podemos decir, que los niños de la muestra tienden a ubicarse en la perspectiva del otro, más que en la del narrador al realizar sus producciones escritas de ficción. Esto es coincidente con lo obtenido por Shiro (1998), en el cual se concluyó que la evaluación en tercera persona (3PR) se incrementa con la edad en las narraciones de ficción.

La distribución de las expresiones evaluativas en la estructura narrativa nos ayuda a comprender, cómo los niños construyen su discurso narrativo escrito, específicamente los de ficción.

Comparando las producciones escritas en los dos niveles de escolaridad encontramos diferencias, en cómo los niños distribuyen estas expresiones en la estructura narrativa. En el quinto grado de E.B. se duplican las expresiones evaluativas en la orientación (ORI), en la complicación (CA) aumentan en un 88% y se triplican en la resolución (RES) (Cuadro 4). Estos tres elementos estructurales son los que presentan mayor variación en las expresiones evaluativas a medida que avanza la escolaridad. Esto nos indica que a medida que avanza la escolaridad, los niños agregan más elementos evaluativos en sus historias.

Cuadro 4. Número de cláusulas evaluativas y porcentaje de aumento en cada componente de la estructura narrativa en segundo y quinto grado de E.B.

Estructura narrativa	Nivel de escolaridad		
	Segundo	Quinto	%
Resumen (ABS)	7	11	57
Orientación (ORI)	55	117	112
Complicación (CA)	109	205	88
Pto. Culminante (HP)	83	153	84
Resolución (RES)	52	183	251
Coda (COD)	10	10	
Total	317	679	

Aun cuando, los resultados de otras investigaciones (Peterson y McCabe, 1998) muestran que aumenta la concentración de la evaluación en el punto culminante (HP) a medida que avanza la escolaridad, en nuestro estudio las narraciones en el quinto año E.B contienen más expresiones evaluativas en la acción que complica (CA) y en la resolución (RES) que en el punto culminante (HP). Esto indica que la evaluación no se concentra necesariamente en el punto culminante (HP) como lo han expresado otras investigaciones. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Shiro (1998) en su estudio sobre la narración oral.

CONCLUSIONES

El principal objetivo de este estudio fue comparar las variaciones en la estructura narrativa y el uso del lenguaje evaluativo en el discurso narrativo escrito de un mismo grupo de sujetos en dos momentos de su escolaridad.

Desde la perspectiva de la metodología utilizada, en este caso el análisis de cláusulas, ha hecho posible pasar de la cláusula al discurso, interpretando los datos en el contexto particular del discurso. Esto ha permitido encontrar las regularidades y diferencias en los textos, a la vez que ofrece una visualización de los mismos y pone de relieve sus perfiles y avances.

En principio constatamos el dominio de la estructura narrativa en la producción escrita, hay una clara distinción entre la introducción y el resto del texto. Esto indica que los niños de la muestra, al principio de la escolaridad, usan adecuadamente la estructura narrativa, poseen la competencia como para producir este tipo de textos. Puede decirse, que este grupo ya ha adquirido suficiente habilidad en la actividad de escribir como para dedicar su atención a los aspectos discursivos.

En el seguimiento que se le ha hecho a un grupo de niños de segundo a quinto año de E.B. hemos encontrado interesantes diferencias en el uso de la evaluación cuando narran historias de ficción. Los resultados indican que existen diferencias en cuanto a la estructura narrativa y la evaluación. Ambos se incrementan con la escolaridad aunque no todas las categorías aumentan en la misma proporción.

En el segundo grado de E.B los niños tienden a incluir en la estructura de la narración, un mayor número de cláusulas en la acción que complica (CA) lo que indica que se centran más en narrar los hechos previos al punto culminante (HP), mientras en quinto grado refuerzan la resolución (RES); utilizan un mayor número de cláusulas en la resolución del conflicto, elemento que casi no aparece en las historias de segundo grado de E.B.

El tipo de evaluación más utilizada corresponde a las expresiones de percepción (PER) en ambos niveles de escolaridad, seguidas por las de habla reportada directa (RPD) en el segundo grado de E.B y de relación (REL) en el quinto grado. El uso del habla reportada directa (RPD) en segundo grado, es un aspecto a tomar en cuenta para otros estudios por la frecuencia en que los niños citan las palabras de los personajes, aspecto que va disminuyendo con la escolaridad.

También encontramos diferencias en la distribución de las expresiones evaluativas en la estructura narrativa. En segundo grado hay mayor concentración de expresiones evaluativas en la complicación (CA) y en el punto culminante (HP), mientras que en quinto grado la evaluación está distribuida en forma más homogénea en los cuatro componentes centrales de la estructura narrativa (orientación, complicación, punto culminante y resolución). Hay mayor organización de los componentes de la historia y la evaluación le va dando sentido a cada uno de ellos, lo que hace la historia más interesante.

Es importante destacar que las expresiones evaluativas no se concentran necesariamente en el punto culminante (HP) aspecto que han tratado de corroborar otras investigaciones, más bien hay una distribución más equitativa de la evaluación en los componentes de la narración, a medida que avanza la escolaridad.

En consecuencia, en la edad escolar, el niño comienza a formarse una caracterización psicológica de los personajes de la historia de ficción, que es más madura y compleja cuando llega al quinto grado de la E.B. Los niños en este nivel de escolaridad expresan con más frecuencia la respuesta interna de los personajes, lo que desean y piensan, sus sentimientos e intenciones.

El aprendizaje de la escritura no es un proceso fácil ni espontáneo, al contrario, requiere mucho control personal del proceso (Beltrán, 1993). La escritura supone la capacidad de planificación y de reflexión consciente sobre la lengua y el lenguaje. Parafraseando a Shiro (1998) podemos decir, que el acto de narrar, involucra algo más que una serie de eventos ocurridos en el pasado. Implica una selección y una interpretación de acciones antes de transformarlos en eventos narrativos.

El conocimiento de los diversos órdenes discursivos puede ser un punto de partida para asesorar a los alumnos. Particularmente, el estilo narrativo es la forma de expresión preferida por los niños pequeños porque permite develar el mundo de sus propias fantasías e imaginaciones. De allí la importancia de que el docente conozca las expresiones evaluativas del lenguaje que le permitan desarrollar en los alumnos las competencias narrativas escritas necesarias para adentrarse en las exigencias retos y ventajas del mundo actual.

Una de las recomendaciones que podemos extraer de estos estudios es la importancia de trabajar con diversos textos, en diversas situaciones de producción:

- Poner al niño en contacto con una gran variedad de textos, para que aprenda a reconocer estructuras narrativas, argumentativas, etc.
- Reconocer y analizar el género narrativo y sus partes constitutivas.
- Identificar las expresiones evaluativas que hacen más interesante una historia
- Lograr que los niños realicen escrituras, las revisen y luego rescriban los textos.
- Comparar las distintas producciones que realicen.
- Crear un clima de convivencia de bajo riesgo donde se propicie al máximo la potencialidad de los alumnos.
- Fomentar el conocimiento y manejo del sistema de escritura: textualidad, puntuación, etc.
- Estimular la producción individual y colectiva de cuentos.

Todo esto sin dejar de tomar en cuenta el trabajo en grupo y la interacción con el maestro que pueden contribuir a que el alumno lleve a término una actividad compleja como la de la producción de textos.

REFERENCIAS

- Bamberg, R. (Ed.). (1997). *Narrative development: Six approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Barrera, L. y Fraca de B., L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericanos
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis
- Bigas, M., Clariana, M., Guasch, O., Luna X., Milian, M y Ribas T. (1994). La lengua escrita en la escuela: el texto escrito a los 8 años. *Infancia y Aprendizaje*, **65**, 79 –101
- Camaioni, L. (1997). Inventa una storia. *Psicología contemporánea*. (144), pp.4-10
- Labov, W y Waletzky, J. (1967/1997). Narrative Analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, **7** (1-4), 3-38. (Trabajo original publicado en 1967)
- Pérez, M. (1998). *Un estudio de las narraciones escritas por niños en edad escolar y sus implicaciones educativas*. Trabajo de Grado no publicado. Universidad Central de Venezuela, Caracas
- Peterson, C. y McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistic*. New York: Plenum Press
- Peterson, C. y McCabe, A. (1991). Linking Children's connective use and narrative macrostructure. En Peterson, C. y McCabe, A (Eds).
- Sánchez de R., I. (1992). *Hacia una tipología de los órdenes del discurso*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad pedagógica Experimental Libertador, Caracas
- Shiro, M. (1997). Un estudio de la narrativa oral en niños de edad preescolar. *Acta del I Coloquio Latinoamericano de analistas de discurso*. (pp. 328-337) Caracas: Universidad Central de Venezuela
- Shiro, M. (1998). Los pequeños cuentacuentos. El desarrollo de las habilidades narrativas de niños en edad escolar. Trabajo de ascenso no publicado. Caracas: Universidad Central de Venezuela
- Vigotsky, (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Argentina: Lautaro. (Trabajo original publicado en 1934)