XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2005.

Cuando contar es mucho más que narrar.

Bereciartua, Gloria Cristina.

Cita:

Bereciartua, Gloria Cristina (2005). *Cuando contar es mucho más que narrar. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-051/138

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/ewYf/kZh

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

CUANDO CONTAR ES MUCHO MÁS QUE NARRAR

Bereciartua, Gloria Cristina
Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario

Resumen
Este trabajo tiene como objetivos observar: a) si niños de 2º Año de EGB son capaces de responder, por escrito, a una consigna lingüística que plantea resolución de un problema y b) si, además, al responder a dicha consigna que solicita "contar", elicitan textos exclusivamente narrativos. Las características del instrumento utilizado permitieron formular dos tipos de consignas lingüísticas que dieron lugar a la escritura de textos en primera y tercera persona. La tarea fue realizada por niños entre 7;2 y 8;2 años de edad. Los resultados muestran: a) diferencias significativas según el tipo de consigna propuesta. Se verificó que los niños presentan dificultades para producir textos en primera persona en los que tuvieron que identificarse con el protagonista que aparece en la fotografía utilizada como input y b) la mayoría de los niños elicitó textos narrativos independientemente de la consigna.

Palabras Clave
Niños- textos escritos- fotografía-

Abstract
WHEN TELLING IS MORE THEN NARRATIVE
This paper has, as its main objective, the observation of second-grade "Basic General Education" program children in order to find out if they are able to respond to a linguistics instruction, in written form, which asks them to "tell", making the children produce exclusively narrative texts. The characteristics of the instrument utilized allowed for the formulation of two types of linguistics instructions that rendered text writing in first and third person forms. The task was carried out by children between the ages of seven years-two months and eight years-two months. The results show that: a) significant differences between the type of instruction given, b) most of the children produce narrative texts that are independent of the instructions put forth.

Key words
Children, problem-solving, written texts

1. INTRODUCCIÓN:

En este trabajo analizo textos producidos por niños de 2º Año de EGB de una escuela semi-pública de la ciudad de Rosario, con el objetivo de dilucidar si son capaces de responder por escrito a una consigna lingüística que plantea la resolución de un problema y si, además, al responder a dicha consigna que solicita "contar", elicitan textos exclusivamente narrativos. La fotografía utilizada reúne determinadas características que posibilitan:

I. Atribuir estados mentales propios y ajenos.
II. Resolver un problema
III. Elicitar según el tipo consigna, textos escritos en primera y tercera persona.

En este sentido, los niños tuvieron que ser capaces según el tipo de consigna de producir un texto escrito en el que se exprese la intención de alcanzar una meta:

1. Según la consigna I, *contar* cómo alcanzar la meta, suponiendo que él es el personaje de la fotografía.
2. Según la consigna II, *contar* cómo el personaje de la fotografía alcanza la meta.

La formulación lingüística permitió analizar el procesamiento textual como si fuera una operación formal de resolución de problemas, ya que los niños tuvieron que ser capaces:

- *Desde lo psicológico*: de atribuir estados mentales propios y ajenos.
- *Desde lo cognitivo-procedural*: de expresar por escrito, cómo alcanzo / alcanza la meta.
- *Desde lo discursivo*: cómo ponerlo en texto. ¿Qué clase de texto uso para expresar como alcanzo/ alcanza la meta.

Organizo esta ponencia de la siguiente manera: en primer lugar hago mención al concepto de *Teoría de la Mente* ya que la fotografía permite atribuir estados mentales al referente que se representa. En segundo lugar, presento el modelo de *procesamiento textual* propuesto por de Beaugrande & Dressler (1997). Finalmente reseño el modelo de *tipología textual* de Adam (1992) por considerarlo el más indicado como criterio para clasificar los textos que componen el corpus de la presente investigación.
Desde 1978, el estudio de las capacidades de atribución de mente en primates se ha convertido en un tema importante en Psicología Comparada, a partir de un experimento clásico de Premack y Woodruf. En 1983, Wimmer y Perner desarrollan un modelo experimental para analizar el momento en que los niños demuestran ser capaces de atribuir representaciones mentales a otros, inaugurando una fértil línea de investigación sobre la naturaleza y desarrollo de las competencias mentalistas humanas. En este sentido, al referir al concepto de teoría de la mente, puede decirse que se trata de un conjunto de conocimientos o, incluso de ciertos procesos mentales asociados a ellos, que permiten a los humanos comprender estados mentales de otras mentes. Ahora bien, la actividad humana no se interpreta cotidianamente en función de patrones fisiológicos o con un lenguaje puramente conductual sino en términos de supuestos estados mentales tales como "*suponer, pensar, creer, saber* que el *otro sabe, piensa, cree* que nosotros *pensamos, suponemos,* etc". Con estas expresiones hacemos referencia a ese nivel de intencionalidad recursiva que se usa cada vez que el lenguaje se utiliza para "cosas tan propias de su naturaleza" (Rivière-Nuñez, 1998:56), tales como comentar, narrar, argumentar, etc. Un sistema intencional es recursivo cuando no sólo tiene creencias sino que además puede reflexionar sobre sí mismo.
Ahora bien, desde la lingüística del texto, de Beaugrande & Dressler (1997) plantean un modelo secuencial de fases predominantes de procesamiento. Normalmente la primera fase de producción textual es la *planificación*, el niño mediante el análisis de medios-fines puede intentar calcular cuál texto de entre varios tipos posibles le permitiría de manera más efectiva reconocer la distancia entre el estado actual en que se encuentra y el estado de meta que pretende alcanzar. Al proceso de fijar una meta y elegir un tipo de texto se superpone una fase de *ideación.* Una idea según de Beaugrande y Dressler (1997:79) es "una configuración de conocimiento generada internamente (no forzada por el entorno externo) que proporciona un CENTRO DE CONTROL para orientar comportamientos productivos y significativos entre los que se incluye la producción textual".

Luego del proceso de ideación se pone en marcha una fase de *desarrollo* que permite ampliar, especificar, elaborar e interconectar las ideas obtenidas. Finalmente la fase de *expresión* en las que el conocimiento modelado hasta el momento puede ser transmitido en este sentido.

Se ha hecho mención que, en la primer fase del procesamiento textual, el niño tiene que poder ser capaz de evaluar cuál texto de entre varios tipos posibles le permitiría de manera más eficiente y eficaz resolver la tarea de acuerdo al tipo de consigna que se le propone. En este sentido, los investigadores en lingüística textual han demostrado que la categorización de los textos forma parte de las actividades cognitivas espontáneas de los sujetos (Bajtín, 1979; Werlich, 1975; Adam, 1992; Heimemann y Vieweger, 1991, entre otros), ya que la necesidad de clasificar es intrínseca al ser humano.

Teniendo en cuenta que los intentos de tipologización realizados son de naturaleza muy distinta en la que predominan los enfoques de varios niveles capaces de considerar rasgos internos y externos de los textos y que, el saber sobre tipos textuales es producto de evolución en relación con el dominio de la clase textual, tomaré la tipología de Adam (1992), como referente teórico de clasificación del corpus. Adam parte de las reflexiones de Bajtín sobre la distinción entre géneros discursivos primarios y géneros discursivos secundarios, pero desplaza el eje de análisis esencialmente sociolingüístico hacia una dirección estrictamente lingüístico-textual. Adam parte de delimitar los géneros primarios como formas prototípicas, a partir de su hipótesis de considerar a éstas, unidades mínimas de composición textual. En este sentido el texto es concebido como un objeto de estudio abstracto, con una estructura compuesta de secuencias. Esta definición restringida de texto le permite establecer tipos textuales prototípicos: *narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo, dialogal.*

2. METODOLOGÍA:

2.1 Sujetos:

Participaron las dos divisiones de 2º Año de EGB de una escuela semipública de la ciudad de Rosario, 61 niños en total.

2.2 Corpus:

El corpus que analizo está formado por 30 textos escritos según la consigna tipo I y 31 textos escritos de acuerdo a la consigna tipo II.

2.3 Recolección de datos:

La actividad se realizó en la sala de clases, un tipo de consigna para cada división. La investigadora entregó a cada niño una hoja rayada con la consigna impresa y la fotografía seleccionada como input. Dió verbalmente la consigna y una vez segura de que todos la entendieron procedió a pedirles que cuenten por escrito lo solicitado.

2.4 Análisis y discusión de los resultados.

Las variables consideradas en el estudio son: a) el tipo de consigna y b) el tipo de textualización, es decir el modo de presentación de los textos según la tipología textual propuesta por Adam (1992).

a) El tipo de consigna

En primer término hay que señalar que, para resolver satisfactoriamente la consigna el niño tuvo que decentrarse del aquí y ahora en mayor o menor grado para procesar qué se le solicita, organizar su pensamiento y resolver discursivamente la tarea. Todos los elementos implicados en la tarea a resolver están presentes, aunque no las relaciones que lo vinculan.

Si bien el 100% de los niños pudo resolver satisfactoriamente la tarea que les proponía contar que hace el personaje de la foto de acuerdo con la consigna tipo II, sólo el 70% de los niños pudo cumplir con la formulación lingüística que permitía elicitar textos en primera persona.

Podría pensarse que, los niños aún están en proceso de transición del dominio lingüístico-cognitivo que permite el uso del lenguaje con fines ostensivos o declarativos. Las funciones ostensivas o declarativas, aquellas en las que se emplea el lenguaje para *mostrar o compartir experiencias*, exigen una intencionalidad recursiva reflexiva de orden superior, es decir, que alcanzar este nivel en este caso particular implicaría no sólo ponerse en lugar de otro diferente a mí sino además, pensar como otro diferente a mí para resolver el problema. En el caso de la consigna tipo I se espera que los niños sean capaces de "*suponer* >el chico de la foto soy yo> y como tal *quiero-deseo* el pastel, *creo* que otro lo puso lejos del alcance por X motivos pero a pesar de esto, *pienso* qué hacer para alcanzarlo".

b) Tipo de textualización

En primer lugar, hay que señalar que únicamente se analizaron los 21 textos que respetaron satisfactoriamente la consigna tipo I y la totalidad de los 31 textos que cumplieron con la consigna tipo II. En ambas situaciones, independientemente del tipo de consigna, los niños elicitaron textos exclusivamente narrativos. Ahora bien, del 100% de niños que inician sus narraciones según el tipo de consigna II, el 77, 42% comienza sus textos por medio del tópico cero, es decir que con la fórmula *Había una vez* describe "el mundo posible determinado sobre el que se habla" (van Dijk, 1978:52). El 16,13% de los niños inician sus relatos por medio del anclaje temporal más construcción nominal y solo el 6,45 % comienza con personaje más determinante indefinido.

Respecto de los 18 niños que elicitaron textos narrativos según el tipo de consigna I, el 66,66 % se repartió entre iniciar el relato comenzando con el pronombre personal *yo* y comenzar con anclaje temporal y pronombre personal *yo*: Sólo el 22,22% utilizó como modalidad de inicio, anclaje temporal más personaje (la mamá) más pronombre posesivo *mi-me.* Los dos casos que utilizaron tópico cero, resolvieron su empleo continuando con una cláusula relativa que introdujo la primera persona: Finalmente, si bien la mayoría de los sujetos expresó en sus textos el éxito o el fracaso en el logro de la meta por parte del personaje independientemente del tipo de consigna, sí se presentaron diferencias significativas en cuanto al uso de cada final. El 87% de los textos narrativos según el tipo de consigna II no sólo presentaron resolución de la tarea sino que, además finalizan su relato con coda final del tipo: *fin, the end, y comieron felices.* Mientras que de acuerdo al tipo de consigna II, sólo dos textos finalizaron con la coda: *fin.*

CONCLUSIÓN:

La tarea de producción de textos escritos analizada, como toda tarea de formulación lingüística consiste en una resolución de problemas. Su dificultad cognitiva reside no sólo en cómo resolver la tarea proceduralmente sino además, cómo ponerlo en texto según el tipo de consigna propuesta.

El análisis de los datos permite observar diferencias significativas según el tipo de consigna sea, elicitar textos en primera o en tercera persona. En el primer caso, los niños que no lograron resolver satisfactoriamente la tarea presentan estrategias de resolución que permiten pensar que se encuentran en proceso de transición lingüístico-cognitivo del dominio de una intencionalidad recursiva de orden superior necesaria para el empleo del lenguaje con fines declarativos. En el segundo caso, la totalidad de los niños pudo elicitar textos en tercera persona satisfactoriamente.

Finalmente, si bien la mayoría de los niños produjo textos narrativos independientemente del tipo de consigna, la secuencia prototípica narrativa muestra diferencias en el empleo de coda final. El uso de esta forma canónica esta relacionada particularmente con la formulación en tercera persona.

BIBLIOGRAFÍA

Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan
Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI Editores
De Beaugrande, R., & Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ariel
Heinemann, W., Viehweger, M. (1991). *Textlinguistik.* Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer
Premarck, D. & Woodruff, G.(1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. En *Behavioral and Brain Sciencies* I, 515-526.
van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
Rivière, A.& Nuñez, M.(1998). *La mirada mental.* Buenos Aires: Aique.
Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Heidelberg Quelle und Meyer
Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representations and the constraining functions of wrong beliefs in young children understanding of deception. Cognition*, 13, 103-128.*