

UNIVERSIDAD
ICESI

**ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL EN LA
REESCRITURA DE CADA UNO DE LOS CUENTOS
REALIZADOS POR CUATRO NIÑOS.**

*Proyecto de Trabajo de Grado
Máster en Educación*

MAURICIO MARCELO VARGAS GALLEGO

Director de Trabajo de Grado

ÓSCAR ORTEGA

Máster en Literatura colombiana y latinoamericana

Universidad Icesi

Maestría en Educación

Escuela de Ciencias de la Educación

Santiago de Cali

2016

INDICE

INTRODUCCIÓN	6
1. JUSTIFICACIÓN	10
2. MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO – CONCEPTUAL	15
3. PROBLEMA DEL ESTUDIO	28
4. OBJETIVOS	30
4.1 Objetivo General	30
4.2 Objetivos Específicos.....	30
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS	31
5.1 Método.....	32
5.2 Población	35
5.3 Consigna	36
5.4 INSTRUMENTO	37
5.4.1 Análisis de Tarea	37
5.4.2 Estado Inicial	37
5.4.3 Programa De Manipulación	39
5.4.4 Programa De Sanción	39
5.4.5 Estado Final	39
6. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	41
6.1 Estado inicial	42
6.2 Programa de manipulación	42

6.3 Programa de sanción.....	43
6.4 Estado final	43
7. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	44
7.1 Rasgos característicos de cada uno de los cuentos	45
7.1.1 Análisis cuento 1.....	45
7.1.2 Análisis del cuento 2.....	46
7.1.3 Análisis cuento 3.....	50
7.1.4 Análisis cuento 4.....	54
8. REFLEXIONES PRELIMINARES A PARTIR DEL EJERCICIO	59
9. CONCLUSIONES	63
ANEXOS.....	71
ANEXO 1.....	72
ANEXO 2.....	73
ANEXO 3.....	75
ANEXO 4.....	76
ANEXO 5.....	77
BIBLIOGRAFÍA	84

RESUMEN:

Identificación del trabajo: VARGAS, M. 2015: ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL EN LA REESCRITURA DE CADA UNO DE LOS CUENTOS REALIZADOS POR CUATRO NIÑOS. Maestría en Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad ICESI, Cali. El estudio que se desarrolló en este informe es de carácter exploratorio. Se realizó con cuatro niños, sus edades oscilan entre los ocho y los nueve años, los cuales pertenecen a diferentes instituciones educativas de la ciudad de Cali. El espacio que se utilizó fue el de las tutorías particulares de lenguaje. En este trabajo se plantea la observación de la estructuración de los textos que escriben los niños a partir de la lectura de un texto experto. (El Príncipe Intrépido de los hermanos Grimm). Para describir la estructura de los escritos producidos por los niños se retoman las operaciones lógico semióticas planteadas por Greimas. El cronograma a seguir que se les propuso a los niños fue el siguiente: realizar una primera y única lectura. Una vez finalizada, por parte de ellos se retuvo información, datos que a su parecer fueran más relevantes, se pasó seguidamente a la exposición de la consigna de escritura del texto, que realiza cada uno de los cuatro niños. Desde la semiótica, se buscó examinar la estructura de los textos, cada uno de ellos fue estudiado bajo las cuatro estructuras lógico semióticas propuestas por Greimas: estado inicial, programa de manipulación, programa de sanción y estado final. A partir de los hallazgos se concluye que lo más importante para el reconocimiento de los factores que proporciona la narrativa a las personas que trabajan en pro de un aprendizaje y en la formación de personas es reconocerse a través de su labor, como un sujeto que significa la experiencia y la existencia; y es solo en esta medida que la narrativa se presenta como aquel medio que tiene la capacidad de limitar, ampliar y transformar el pensamiento humano.

Palabras Claves: estructura lógico semiótica, escritura, programa de manipulación, programa de sanción y estado final.

SUMMARY

Document identification: VARGAS, M. 2015: ANALYSIS OF THE TEXTUAL STRUCTURE IN THE REWRITINGS OF FAIRYTALES MADE BY FOUR CHILDREN. Master of Education. School of Sciences of Education. Universidad ICESI, Cali. The study that developed in this report is of exploratory character. It was realized with four children, their ages range were between eight and nine years, of different Educational Institutions in the city of Cali. The place where the study took place was in a few particular tutorships of language. In this work there appears the observation of the structure of the texts that the children write from the reading of an expert text (The Intrepid Prince by Grimm brothers). To describe the structure of writings produced by the children it was use the logician semiotics

operations raised by Greimas. The chronogram proposed to the children was: to realize the first and only reading, once finished the reading they had to write a text where they had to tell the story with all the details. From the semiotic, one sought to examine the structure of the texts, each of them was studied under four semiotic structures proposed by Greimas: initial condition (state), manipulation program, sanction program and final condition (state). From the finds it can be concluded that the most important thing for the recognition of the factors that provides the narrative to the people who works in favor of a learning and in the persons formation is to be recognized across their labor, as a subject that means the experience and the existence; and it is alone in this measurement that the narrative appears as a way to extend and transform the human thought.

Key words: Semiotic Structures, Writing, Manipulation Program, Sanction Program and Final Condition (state)

INTRODUCCIÓN

“Nuestra propia existencia no puede ser separada del modo como podemos dar cuenta de nosotros mismos. Es contando nuestras propias historias que nos damos a nosotros mismos una identidad...”
(Ricoeur, 1995).

Dentro del punto de vista narrativo la capacidad de crear y descifrar tramas se constituye en una facultad exclusiva del ser humano. Jerome Bruner (Bruner, 1999) sugiere que los relatos son instrumentos culturales por excelencia para la comprensión de conductas inesperadas e inusitadas. Apreciando y teniendo en cuenta la propuesta de Bruner se puede mencionar el entretrejimiento de dos dominios de conductas intrínsecamente relacionadas con narración, a la cual se le llama pasajes duales, en un primer punto se ven involucradas circunstancias situacionales y acciones de los personajes protagonistas y en un segundo lugar los estados mentales de los protagonistas.

En este sentido, la actividad narrativa es asumida como medio discursivo, el cual permite la exploración y resolución colectiva de problemas; también constituye un instrumento para la construcción de identidades sociales y personales. A través de la narrativa, los niños en proceso de formación pueden representar sucesos, pensamientos, emociones y además reflexionar sobre ellos. Tenemos entonces que el individuo cuando nace se encuentra en plena relación con estructuras narrativas, y estas a su vez se establecen en un espacio de interacción, en donde la persona se construye como tal. Si el sujeto, tal como lo afirma Bruner “a través de las formas narrativas, construye, recrea, e interpreta la realidad”, su afirmación

se organiza en un imperativo, es bajo este precepto, que el presente trabajo pretende abordar las estructuras narrativas en textos escritos por niños, en tanto que a través de ellas tenemos una de las formas en la que el niño de manera dialéctica ha construido un esquema pero, al mismo tiempo, es este esquema es el que se convierte en una de sus estrategias para interpretar la realidad.

Si bien existe un punto clave a aclarar antes de continuar, es que los niños, por las características del trabajo, no son concedores de la estructura impartida por Greimas(Greimas, 1971.), ellos tienen una idea de estructura base, los niños por medio de sus respuestas a ejercicios de apoyo en las jornadas de tutorías así lo hacían notar, también cuando se les pedía retomar algunos cuentos, e indagaciones de otros asuntos. Es el esquema de inicio, nudo y desenlace; impartido a nivel escolar, de igual forma lo que se pretende es ver que tanto,- los textos que escriben los niños, se acercan a la estructura y no que tanto conocen la estructura.

La realización del proyecto de trabajo de grado para obtener el título de Master en Educación tiene presente la función intersubjetiva del lenguaje, aquella que integra una concepción de hombre, de sociedad y de desarrollo, y que reconoce al sujeto como un ser social. En este proyecto se ha pensado el lenguaje en el sentido de Vygotsky(Vygotsky, 1988), citado por Bruner(Bruner, 1999), como una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas. Esto implica que aprender a usar el lenguaje comprende las nociones de la cultura y de didácticas pedagógicas, elementos oportunos por su carácter formador que en gran medida se involucran a la hora de observar el cómo los aprendices expresan las intenciones de escritura. De ahí que todas las disciplinas estrechamente referidas a la formación y educación de individuos deberían primar como un espacio socializador, en donde se puedan promover esas transacciones de las que nos habla Bruner, en las que se logren negociar significados y constituir una identidad.

El estudio que se presenta es de carácter exploratorio. Se realizó con cuatro niños, sus edades oscilan entre los ocho y nueve años, estudian en diferentes Instituciones Educativas de la ciudad de Cali. El espacio que se utilizó fue el de unas tutorías de lenguaje impartidas por mi parte. En este trabajo planteo observar cómo se estructuran los textos que escriben los niños a partir de una única lectura de un texto experto. Para describir la estructura de los producidos por los niños retomé las operaciones lógico semióticas planteadas por Greimas.(Greimas, 1971.) El cronograma que se les propuso a los niños fue el siguiente: realizar una primera y única lectura, una vez finalizada la lectura de la cual se retuvo, por parte de ellos, los datos que a su parecer fueron más relevantes, seguidamente se da la consigna de escritura del texto, que realizan cada uno de los cuatro niños. En la particularidad de sus tutorías de lenguaje. Desde la semiótica, se buscó examinar la estructura de los textos, cada uno de ellos fue estudiado bajo las cuatro estructuras lógico semióticas propuestas por Greimas: estado inicial, programa de manipulación, programa de sanción y estado final.

Estudiar cómo se sitúan y cómo es el proceder de los niños ante un ejercicio de escritura es la búsqueda del presente trabajo; por medio del registro escrito que se obtiene como muestra final se proyectó efectuar la descripción de los funcionamientos que presentan en sus estructuras narrativas de la escritura. Un punto a considerar de alta importancia para observar es bajo las operaciones lógico semióticas, asimismo, reconocer las diferencias o similitudes entre el esquema de cuento propuesto por el niño y la estructura canónica del cuento del texto experto base. En este caso, el texto propuesto para el ejercicio fue, El Príncipe Intrépido, de los Hermanos Grimm; también se quiere identificar la diferenciación de los textos a través de cuatro ejes de transformación y por último realizar un análisis de cada uno de los cuentos a la luz de las cuatro operaciones lógico semióticas que propone Greimas.

Diversas narraciones, como la que se utiliza aquí, jugaron y juegan un papel sobresaliente en el desarrollo de los sujetos, son estos registros semióticos estructuras organizadas que han sido desplegadas por el ser humano para diferentes fines: transmitir, tratar y convertir el conocimiento. Estos mecanismos que despliegan las lecturas favorecen la evolución de los procedimientos de formación que se les presentan a los niños a lo largo de su avance en su proceso de adquisición de conocimientos en su vida en la escuela.

Las condiciones de las escrituras, permitieron en este estudio el seguimiento de las operaciones lógico semióticas de Greimas, además de describir cómo se abordan los niños cada uno de los puntos de la propuesta.

La metodología que se desarrolló fue, en un principio la lectura de un texto experto: El Príncipe Intrépido, de los Hermanos Grimm("Cuentos de Grimm," 2015), posteriormente la escritura del texto por parte de los niños bajo la respectiva consigna de escritura, y a partir de los elementos que se encontraron en las producciones de los niños efectuar el acercamiento a la comprensión de cómo se estructuran los textos escritos. La descripción del comportamiento del texto en estas producciones se observó a la luz de las operaciones lógico semióticas, se realizó de manera individual para cada uno de los casos, aunque en las conclusiones se presentan los aspectos generales.

El informe del estudio lo comprenden cuatro apartados, en el primero, se exponen las perspectivas teóricas desde las cuales se plantea el problema y se formulan los supuestos que fundamentan las categorías de análisis; en el segundo aparte se enuncian los aspectos metodológicos, el problema y sus objetivos; en el tercero, se presenta el estudio de los resultados y, finalmente en el cuarto apartado se consignan las conclusiones del estudio.

1. JUSTIFICACIÓN

La inquietud por trabajar en cómo se presentan las operaciones lógico semióticas en los textos producidos por una población de cuatro niños de ocho y nueve años de edad, surge de los hallazgos de investigaciones e intervenciones relacionadas con el lenguaje, en especial, cuando los niños se enfrentan a lo largo de su proceso de formación escolar a una producción textual, a la elaboración de diversos tipos de textos, sean estos narrativos, argumentativos, periodísticos, epistolares, etc. En este estudio, el caso particular es el de la escritura de un texto a partir de la lectura de un texto experto base propuesto en los espacios de tutorías particulares.

A lo largo de la experiencia como docente del área de lenguaje y literatura siempre interesa ver como se dan los procesos de lectura y escritura en los niños y jóvenes. Es tan amplio, individual, lleno de mecanismos diversos y con frecuencia se encuentra uno con una infinidad de interpretaciones, medios, recursos para que los niños y jóvenes procesen y entiendan los textos para un futuro ejercicio de escritura.

Existe un trabajo realizado por investigadores de la Universidad del Valle "Intención y conflicto en la escritura de textos narrativos: un estudio con niños de 8 a 10 años"(Orozco & Correa, 2001). Que es un punto de motivación del presente estudio. En el trabajo investigativo que cito se plantea la escritura de un cuento por niños y su posterior intervención sobre ese escrito para dar paso a una reescritura. Aspecto, este de la reescritura, que es relevante en los procesos escolares de los estudiantes. En dicho estudio se ponen a prueba diversos mecanismos, con los cuales los niños deben cumplir y manejar, uno de los principales es la coordinación de registros en la producción de textos. Hay una primera intervención hecha de forma oral, que sirve de soporte para beneficio en las narraciones escritas que efectúan a partir de las orales. Es de este modo, que las últimas producciones revelan un nivel de estructuración o complejidad más alto en

relación con las primeras; dejando una serie de inquietudes sobre cómo se disponen y proceden los niños en un ejercicio de escritura, a las transformaciones que someten al texto base luego del procesamiento de información. Hallando en estos ejercicios particularidades de cada caso.

Constan además otros factores que promueven el presente estudio, uno de ellos es la observación que tuve la oportunidad de hacer en las tutorías que realicé con niños de primero a tercero de primaria, generada mientras trabajábamos en una tarea de construcción de cuentos, ejercicio en el cual los niños producían narraciones orales coherentes y con un mayor desarrollo de sus tramas, y vistas en un conjunto, más complejas en comparación con los registros escritos, que después pasaban a construir en un segundo punto del taller. Estas últimas, los registros escritos, dejaban la sensación de ser unas reseñas sin conexión, débiles, ideas vagas de las primeras producciones ocurridas en el registro oral.

Como elemento de motivación para llevar a cabo el presente trabajo de grado en este campo, puedo mencionar los que fueron los realizados a lo largo de mi experiencia como docente de lenguaje, en clases dictadas en los diferentes colegios de la ciudad de Cali y en todos los niveles: primaria, básica y secundaria; los elementos que se trabajan cuando se está exigiendo un ejercicio de escritura los retomé y utilicé para generar proyectos en el trabajo que actualmente ejecuto en las tutorías.

En el quehacer laboral, una de los puntos en los que tengo que enfocarme, además de la lectura, son los procesos de escritura por parte de los estudiantes. Los textos que los niños realizaron y son utilizados en este trabajo cuentan con la autorización de los estudiantes y los padres de estos. Esto pretende ser una muestra de un trabajo que contribuya a la reflexión sobre las didácticas de las escrituras, que tenga en cuenta producciones escritas que sean distintas a las

preguntas impartidas por una consigna dirigida a rastrear información dentro de un texto, tipo tarea.

De la experiencia de las clases diseñadas y dictadas rescaté para el presente estudio los elementos de la estructuración del texto narrativo, con los cuales creé un módulo para la educación básica secundaria; el módulo está diseñado para la comprensión del relato mínimo, estructura quinaria y el relato lógico. Se buscaba con el módulo que a los lectores se les facilitara el entendimiento de los distintos planos de la historia y demostrar las condiciones mínimas que exige un relato. La estructura que impartió el maestro James Cortés, es la estructura quinaria, se puede encontrar más detalles en el libro que escribió conjuntamente con el también maestro Álvaro Bautista: Maestros y Estudiantes generadores de textos, (Tique & Cabrera, 1999) del cual me referiré más adelante.

En los planos de las historias que encontramos dentro de los relatos que escriben los niños se puede apreciar su estructuración, la estructura que en ellos hay, bien puede ser la estructura operada por Greimas o la empleada por el maestro James Cortés, a mi parecer son estructuras similares que difieren en cuanto a definición de términos, pero en las cuales prevalece la idea que es en esencia una misma.

Existe igualmente un interés por describir como ésta población de niños se plantean como escritores de un cuento; se suscitan inquietudes a raíz de lo obtenido en las muestras. Un aspecto observable es el que concierne a la escritura, en las Instituciones Educativas se puedan trazar planes y se direccionen a reforzar los trabajos pedagógicos para otorgarle el valor necesario al factor de la escritura en los estudiantes. Procurando en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje se hagan seguimientos que tengan en cuenta los procesos de escritura, sean estos en formato de planillas, o creación de matrices generativas a partir de textos expertos, examinando cada avance, coordinación, aplicación, etc; y se conduzca a desempeños satisfactorios en el dominio de los diferentes funcionamientos discursivos, la estructuración de narraciones en la producción de

textos coherentes y organizados. Siempre haciendo participe al estudiante, testigo directo de cómo avanza en su aprendizaje.

En este estudio se decidió trabajar con textos producidos por niños por medio del registro escrito porque les exige dominar en su discurso las condiciones de la narratividad, como lo son la organización temporal y espacial, la elaboración de ficciones, la creación de estados mentales y tímicos de los personajes de la historia, y la construcción de sujetos discursivos como el narrador.

Es así como el uso de la escritura en función de la construcción de los textos de los niños, admite apreciar la transformación del modo en que un contenido está representado, en este caso, el del texto experto base. La conversión a la que los niños están de frente a realizar, se sitúa en una posición favorecida en la relación cognición – semiosis. Dado que los niños deben cumplir con la consigna y escribir; la escritura requiere de ellos unos puntos a seguir, como lo son objetivar, enriquecer y comprender el conocimiento.

En definitiva, el desarrollo de este trabajo permite acercarse al conocimiento sobre el modo de proceder del niño al momento de enfrentarse y de originar narraciones escritas, brindando una aproximación a la forma de actuar cognitivamente del niño. Asimismo distinguir los múltiples elementos que se ponen en juego en el reconocimiento de la subjetividad e intersubjetividad, la construcción de la identidad, los procesos de significación, la perspectiva ética. En lo anterior, subyacen principios formativos que fundamentan el trabajo académico, y que recuperan el sentido del presente trabajo y del tratamiento del área de lenguaje y literatura dentro de la realización de este proyecto, algunos de los que se pueden mencionar son: el aprendizaje significativo, que implica reconocer que el conocimiento se reorganiza, tiene un sentido y que de este son responsables, la persona que aprende y las personas que están comprometidas en el seguimiento,

dado que, el niño es un participante activo en el proceso y no un espectador actuante de un papel dentro del aula de clase.

El trabajo proporciona contribuciones a los maestros y demás profesionales de la educación, quienes pueden hallar en él elementos para entender mejor las representaciones que desarrollan los niños en torno al lenguaje escrito. Vale decir que es una mínima muestra de lo que se puede lograr hacer con un pequeño ejercicio. Sería de gran importancia en el ambiente escolar que se llegue a una reflexión aguda sobre la problemática de la escritura en los estudiantes, que se proyecten dinámicas y herramientas apropiadas para que se puedan hacer intervenciones pertinentes en pro de los procesos de aprendizaje de los niños.

2. MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO – CONCEPTUAL

*La imaginación, como el lenguaje,
produce realidad, la incrementa y la transforma.*
Jorge Larrosa.(Larrosa, 2003)

En la actualidad se hace uso de metodologías experimentales para observar los procesos en lo referente a la escritura. La finalidad en este trabajo es apreciar y analizar la composición global de un texto realizado por niños, por eso no se puede aislar componentes, como detallar solo lo ortográfico, puntuación o redacción sino enlazarlo con los procesos cognitivos.

Siguiendo a Bruner, se puede afirmar que la narrativa es una de las formas más importantes y potentes del discurso humano; vemos que se encuentra presente en diferentes aspectos de la vida diaria, al tiempo que es usada como una de las formas de mayor relevancia en una situación de ordenamiento del discurso; es usada también como una herramienta para explicar el mundo. En este sentido, la narrativa sería “un tipo de funcionamiento cognitivo que le ha permitido al ser humano construir la realidad y darle significado a la experiencia” (Bruner, 1999) citado por (De Castro & Mosquera, 2003)

En la medida en que la organización narrativa está presente en el discurso humano, está, asimismo presente en la transmisión de conocimientos, de la cultura y de los valores, de tal modo que penetra los esquemas “mentales accediendo a modos de representación de la realidad” (Calsamiglia, 2000, citado en: Castro de, Mosquera 2003). Se entiende de esta manera lo narrativo como una modalidad de pensamiento desde el punto de vista cognitivo, en donde el texto narrativo es una de las posibilidades de acercamiento a la propia comprensión de procesos de aprendizaje y sujetos.

Dentro del punto de vista narrativo se encuentran posiciones como las de Larrosa (Larrosa, 2003), quien plantea que, “lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo esos textos dependen de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad”, es así como el lenguaje no refleja la realidad sino que la construye gracias a la posibilidad que tenemos de interpretar el sentido de nosotros mismos a través de las formas narrativas.

Lo narrativo como modalidad del pensamiento y como forma de dar sentido a la experiencia es construido, por lo tanto, en una relación dialéctica del sujeto con el medio. Visto de este modo, no puede ser dejada de lado la dimensión cultural de los cuentos; al respecto, los narratólogos estructuralistas, desde hace varios años, han identificado las estructuras generales que pueden ser similares en la mayoría de ellos.

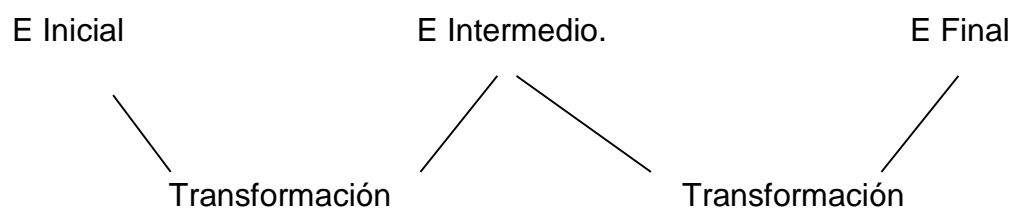
De este modo, este aparte comprende los siguientes aspectos: la presentación de la conceptualización de Greimas, la articulación que tiene con la estructura quinaria de los maestros James Cortés y Álvaro Bautista (Tique & Cabrera, 1999), la perspectiva semiótica que Serrano (Serrano, 1996) maneja en relación a la narración .

El actual trabajo se basa en los referentes teóricos de Greimas, los cuales proporcionan una enmarcación conceptual al problema del estudio, respecto a las estructuras lógico semióticas que subyacen en los cuentos. Según esta propuesta, en el texto literario dicha estructura es el esquema en donde se articulan los acontecimientos y problemas de los personajes. Greimas establece cuatro estructuras centrales, Estado Inicial, y Estado Final, en el espacio entre estos dos estados operan dos tipos de programas: el de manipulación y el de sanción, a

través de estos programas tienen lugar las transformaciones. Todos estos aspectos se relacionan por medio de un objeto de valor, que es deseado por uno de los personajes, convirtiéndose en lo que se pretende alcanzar a lo largo del “recorrido narrativo”. En este esquema se encuentran de manera implícita o explícita las motivaciones de los personajes, sus conflictos, sus deseos, pensamientos y sentimientos, que se relacionan, no solo con otros personajes sino con él mismo, además se describen las acciones, y sus circunstancias(Orozco & Correa, 2001)

En el Estado Inicial, se propone una situación de falta, la cual se acompaña con una conciencia de falta, en relación a un objeto de valor, que es lo que se desea alcanzar y en virtud del cual se desarrolla el programa narrativo, en donde se presenta el programa de manipulación y el de sanción, y el Estado final en el cual es donde se supone debe resolverse el conflicto relacionado con el objeto de valor a través de su conjunción o disyunción.

(Orozco & Correa, 2001), formulan el siguiente esquema para establecer las relaciones entre las diferentes operaciones y las transformaciones:



En el texto se puede distinguir un programa narrativo que muestra a los sujetos y otorga competencias o no para la realización de actos, dentro de este programa se distinguen las acciones de los personajes y sus efectos. Las relaciones que se establecen en el esquema narrativo se dan en el marco de una relación

sujeto/objeto y de las transformaciones de esta relación. El sujeto narrativo adquiere en la narración las competencias de su acción y en este sentido, puede constituirse en un sujeto operador. Al mismo tiempo el programa narrativo da cuenta de “la agentividad que se manifiesta en los actores como sujetos del ser y del hacer” (Orozco & Correa, 2001).

Desde otro punto teórico, el cual puede asemejarse a la estructura impartida por Greimas, son los cuatro niveles de pertinencia de la estructuración de los textos narrativos que mencionan los maestros James Cortés Tique y Álvaro Bautista Cabrera (Tique & Cabrera, 1999), en su libro *Maestros y Estudiantes generadores de textos*, ubicado en la segunda parte que contiene los Talleres de teoría y creación literaria. El primero de los cuatro niveles es el que se mueve en el plano de la historia, donde aparecen los conceptos de estructura ternaria, estructura quinaria, y el tipo de secuencias. El siguiente nivel, el segundo se trabaja lo referente a los medios discursivos, lo concerniente a la narración, el cómo es representado y que tipo de narradores se manejan en determinado texto. El tercer nivel es en el plano del relato, la focalización, la variedad de puntos de vista, y un último apartado, el cuarto es el que estudia lo referente al género de la literatura fantástica.

Los elementos que se resaltan de los maestros son el modelo de análisis de estructuración que se asimila al propuesto por Greimas, que va más allá de la estructura básica de: iniciación, nudo y desenlace que los maestros denominan: Estado inicial, Fuerza de transformación, Estado final, ésta es la estructura ternaria; y a la estructura en la cual me quiero detener es la estructura quinaria, derivada de la estructura ternaria, utilizada para narraciones de mayor nivel, más complejas, consta de: Estado inicial, Fuerza de transformación, Estado resultante, Fuerza de reacción, Estado final, para una mejor aproximación presenciemos cada

uno de los segmentos que contienen las dos estructuras de la que trato en el siguiente cuadro:

La estructura Quinaria y las operaciones lógico semióticas de Greimas.

Estructura propuesta por Greimas (1971)	Estructura propuesta por Tique y Bautista. (1999)
Estado Inicial: propone una situación de falta, la cual se acompaña con una conciencia de falta, en relación a un objeto de valor, que es lo que se desea alcanzar y en virtud del cual se desarrolla el programa narrativo.	Estado Inicial: se define en relación con el objeto: el actor puede tener algo que le falta, un objeto material, un saber, un sentimiento
Programas de manipulación: corresponde a las distintas situaciones que se llevan a cabo para alcanzar el objeto de valor.	Fuerza de Transformación: puede presentarse como un agente antropomorfo o un fenómeno natural que cambia, transforma, altera, el estado inicial.
Programa de sanción: se establece en el relato cuando el destinatario es evaluado por los destinadores en el cumplimiento de sus objetivos.	Estado resultante: es la consecuencia, el resultado en que queda el personaje después de ejercida la fuerza de transformación. Ej: si alguien tenía algo lo pierde, si le faltaba algo, lo consigue.
Estado final: corresponde a la conjunción (consecución) o disyunción (no consecución) del objeto de valor, lo que marca la resolución del conflicto.	Estado final: es el final de la historia, se define como queda el personaje en relación al anterior estado inicial.

Además como soporte para el estudio se encuentra desde una perspectiva semiótica a Serrano (1996), quien entiende el relato, como un acto, como un hacer transformador que tiene lugar en la doble dimensión del acto que se relata, y en el

acto mismo de relatar, en este sentido, la narratividad literaria puede ser entendida como “una estructura dinámica”, en la cual es posible, siguiendo las propuestas de Genette (1972) citado por Serrano (1996), distinguir tres aspectos de la realidad narrativa: historia, relato y narración.

Igualmente, Serrano postula que el texto narrativo literario puede ser entendido como una gran estructura semiótica constituida por tres planos que se relacionan recíprocamente entre sí:

- El plano de la historia, que está conformado por los acontecimientos contados en donde se ubican los personajes, las acciones que llevan a cabo y sus consecuencias.
- El plano del relato, en donde tiene lugar el discurso verbal, a través del cual se cuentan los acontecimientos.
- El plano de la narración, en donde tiene lugar la pareja narrador - narratario, que se constituyen en seres ficticiales que se comunican mediante el discurso.

Los elementos anteriormente mencionados conforman la estructura narrativa, que entendida como un todo se denomina texto narrativo. Si en la relación entre los tres planos del texto narrativo se puede afirmar que cuando se trata de la lectura, el relato conduce a la narración y a la historia porque se accede al contenido y al sentido de un texto a partir de la forma como están contados los hechos.

Es necesario anotar que las figuras del narrador y el narratario se distinguen del escritor y del lector debido a que estos son sujetos externos a la narración. El narrador y el narratario, en tanto que se circunscriben al plano de la narración conforman la instancia narracional, y pueden ser entendidos como el productor y el receptor ficticios del discurso narrativo. El plano de la narración también se encuentra compuesto por las coordenadas narracionales dentro de las que se hallan las circunstancias temporales y espaciales del relato.

Si bien los dos modelos tienen puntos de convergencia, se presentan los dos para tener un acercamiento a lo que otras personas han ido trabajando y adelantando en el campo de la estructuración de textos. Cabe recalcar que el modelo en el cual se suscribe este trabajo es el de Greimas.

El propósito de este trabajo además de analizar estos textos realizados por niños busca también tener una orientación didáctica frente a la escritura y el trabajo frente a ella al interior de las clases. Implicar a toda la comunidad que rodea los procesos de los niños, que no sea una labor exclusiva de los docentes del área de lenguaje, Penloup (David, 2007) menciona esto, puesto que no sólo se escribe para esta área. Debe ser una exigencia de todas las asignaturas, así como es un requerimiento para cuando un estudiante culmina sus estudios, una exigencia para la vida.

Asunto entendible porque en distintos momentos de nuestras etapas de vida pensamos de cierto modo. En diversas situaciones pensamos dependiendo de lo que nos exige o motiva. Por eso es inherente que se preste atención a cómo se logran construir, sin desligar, procedimientos escriturales y procedimientos cognitivos. Igual pasa con la escritura, es un proceso que no se agota. En constante revisión, en continuo aprendizaje. Casi siempre ligado a nuestros comportamientos y sentir.

Existen demasiados procesos mentales en juego al momento de emprender cualquier actividad o tarea. Estos pueden ir desde el momento en que se recibe una consigna de trabajo, el cómo esa consigna es recibida por parte del aprendiz y todo lo que se activa y conlleva el realizar una tarea. Selección, transformación, almacenamiento, elaboración y recuperación de información. Cualidades que facilitan el desenvolverse en el mundo.

Las funciones cognitivas ("NeuronUP ", 2015) son varias y se activan dependiendo de la actividad o destreza que se pide. Entre ellas están: la orientación, gnosias, atención, funciones ejecutivas, praxias, lenguaje, memoria, cognición social, habilidades videoespaciales, entre otras. Es válido aclarar que no todas fueron usadas para el ejercicio propuesto, dadas las características del pedido. Es de entender que sólo se enfocó la atención en las funciones que están enteramente sujetas al proceso de escuchar atenta y con buena disposición una lectura y un posterior ejercicio de escritura, precisando, en el tipo de actividad que compete al trabajo.

En rasgos generales, sin tocar por ahora las particularidades de cada uno de los niños, que se quiere evidenciar con cada una de las funciones cognitivas que se presupuestaban fueran usadas en el ejercicio por los niños.

Para empezar y siguiendo el orden que proponen los expertos del portal de internet sobre el cual se basa la información, tenemos la orientación. La orientación es necesaria para que los estudiantes sean conscientes de la situación en la que se encuentran en el momento del pedido. Se puede suponer que los estudiantes en otro contexto, totalmente distinto al que vivieron y con otro tipo de exigencia en la consigna, diferente a la de escribir para otro niño, determinaría la orientación y la disposición, haciendo que la orientación y el resultado fueran otros.

En este mismo aparte de la orientación, se enuncian la orientación personal, la orientación temporal y la orientación espacial. Presentes todas en el ejercicio que se vivió.

La orientación personal, los niños no pueden separarse de lo que en ese momento viven de su historia personal, de su identidad propia de la edad, en cada detalle

que se presenta en cada uno de los análisis se refleja lo que cada uno de ellos pondera y decide incluir de su propia experiencia o imaginario.

En cuanto a la orientación temporal, se pudo hacer seguimiento a las capacidades de los niños para retener información valiosa, descartar otras, estar concentrado en el momento que está escuchando, consciente de sólo ese momento en el cual iba a poder disponerse para la lectura del cuento, por eso su conducta era una en ese preciso instante.

De la misma forma ocurre con la orientación espacial, manejar la información de lo que está escuchado, los elementos que se están ofreciendo de cómo se encuentra y en el espacio que se está. Lo que escribe está altamente determinado por el espacio en que se encuentra. El resultado podría ser distinto si el espacio y la exigencia del pedido cambia, por ejemplo, que cada uno de los niños leyera el cuento por sus propios medios y no escucharlo, leerlo más de una vez, no contar con el espacio de las tutorías sino estar realizando el ejercicio en el salón de clases en plena jornada escolar, contar con compañía de otros, sean estudiantes u adultos acompañantes, el orden del espacio, contar con elementos distractores, una televisión encendida; cualquier razón pudo alterar el resultado o darnos otro.

En cuanto a lo relacionado con el concepto de gnosias, es pertinente tratar el tema porque en gran parte del ejercicio se centró en la apreciación de las capacidades con las que cuentan los niños para elaborar, interpretar y asignar un significado a lo que están captando mediante transcurre la lectura.

Hay que mencionar que a cada uno de los cuatro niños fueron expuestos a las mismas situaciones, a los mismos ejercicios, mismos tiempos y a exacto proceder. Todos pudieron valerse de los sentidos para hallar la información que quisieron retener. Por decir, las gnosias visuales estuvieron presentes dado que los estudiantes se les mostraron imágenes presentes en la edición leída, además de presuponer que los niños, unos más que otros, se hacían imágenes de los elementos que iban apareciendo y con estas imágenes otorgarles significados.

Esto es difícil de probar pero hace parte del proceso que todos hacemos mentalmente. Las gnosias auditivas estuvieron obviamente presentes, ya que la lectura fue en voz alta, subidas de tonos, exclamaciones y todo lo que se puede usar en una lectura en voz alta.

Existen otro tipo de gnosias como lo son las táctiles, olfativas, gustativas y el esquema corporal, pero de difícil seguimiento o reconocimiento por medio del análisis hecho, puesto que sugiere otro tipo de actividades para poderlas rastrear. No se formularon preguntas a los niños sobre que otras capacidades usaron para retener y procesar la información en pos de un ejercicio de escritura.

Uno de los procesos cognitivos orientados al buen desarrollo de cualquier proceso de aprendizaje es la atención. Este punto requiere de la habilidad cada uno de los niños, concentración al momento de efectuar la lectura. En la atención se dispone todo el ser para mantener un adecuado proceso de retención de elementos importantes entregados en la trama del relato.

En el portal web ("NeuronUP ", 2015) consultado se enumeran cinco tipos de atención, estos son, la atención sostenida, que es la que en un principio se les pidió a los niños. La lectura del cuento fue de corrido, sin pausas y sin devueltas sobre puntos, no se permitió que los niños hicieran preguntas ni comentarios, no se exigió por parte del adulto que se prestara atención, claro, de ser necesario hacer el pedido. El ejercicio de escucha exigió a los niños a mantener la atención por los casi 10 minutos que tiene de duración la lectura.

Los resultados de los análisis demuestran que los niños decidieron dirigir su atención de manera selectiva. Este es otro tipo de atención, ellos fueron autónomos en las decisiones que tomaron para seleccionar los puntos del relato que consideraron a su parecer fueron los importantes. Se centraron en ellos y a partir de esa selección desarrollaron su escritura.

Los procesos cognitivos alcanzan su punto de mayor evidencia cuando se convierte en funciones ejecutivas. Estas funciones además de generar un procedimiento, tienen que ver con lo que está presente desde el principio a fin del procedimiento, desde el antes y el después, como lo serían los momentos de planeación, regulación, ajustes, encaminado hacia un único objetivo.

A partir de estas funciones ejecutivas se derivan la memoria de trabajo, en la que pertenece el mantener, manipular y transformar la información adquirida. En este punto no incumbe la planificación, puesto que cuenta con su propio apartado, es en la planificación donde se trazan los objetivos, donde se piensan los caminos a seguir y presupuestar con cuales elementos se cuenta para alcanzarlos. Se pueden manifestar con derroteros enumerados, especificados, secuenciados, estuvo en cada uno de los niños como efectuarlos.

Cabe indicar que es de difícil demostración un punto que mencionan en cuanto al razonamiento, porque tal como se exhibe, hace referencia a comparar resultados y los niños no tuvieron la oportunidad de conocer sus textos entre ellos, si se contó un momento de revisión previo a la entrega definitiva, toma de tiempo para cerciorarse de lo que acaban de escribir, pero de forma individual sin intervención del adulto.

En este mismo punto del razonamiento hay un enunciado que se refiere a las tareas desarrolladas por los niños, como lo son elaborar inferencias y establecer relaciones abstractas mientras se dispone a escuchar el cuento leído y al momento de realizar su escritura. Esto se detalla en el análisis de cada caso.

Hay un punto de los procesos cognitivos al que se describen como la inhibición, la cual también se pudo reflejar en los resultados de este estudio. Sí se observa que cada uno de los textos es tan diferente al otro y que ninguno fue tan fiel al texto

experto, es debido a que la inhibición trata de ignorar aspectos de la actividad, sean impulsos en el instante del trabajo o de informaciones internas o externas de la tarea, informaciones presentadas en la lectura, informaciones que los niños decidieran omitir de la consigna o no incluir en su escrito.

Tanto la inhibición como las tomas de decisiones son procesos intrínsecamente individuales, son los niños los que tienen la capacidad de decidir cómo proceder, ellos en sus pensamientos son los que estudian las posibilidades para buscar sus mejores resultados.

Para cerrar con las funciones ejecutivas, vale mencionar que existen otras que tuvieron protagonismo en menor medida o no se usaron, como lo son la estimación temporal, porque el tiempo fue dado por el adulto y dentro de este tiempo se ajustó el niño. El niño tuvo que hacer el cálculo dentro de un tiempo que se le determinó. Otras son la ejecución dual y la multitarea, todo lo que compete a las praxias –por estar centrado en las habilidades motoras- no fueron trabajadas dadas las características del trabajo.

El lenguaje es uno de los procesos cognitivos que enlazan y movilizan a muchos de los otros procesos aquí tratados, los estudiantes debían elaborar un texto cumpliendo la función de comunicar a otros niños que desconocen el texto experto. En dicha tarea, el pedido es expresar ideas con sentido, intentar formular con coherencia y cohesión lo que quieren transmitir a los posibles lectores.

Como en el tipo de actividad que se propuso convoca al lenguaje en una doble vía, no sólo para que los niños hagan llegar el texto a los posibles lectores, sino además de demandar atención al texto leído, es importante conocer y tener en cuenta en el desarrollo de la tarea aspectos de la función cognitiva del lenguaje. En proceso cognitivo del lenguaje está la comprensión, el vocabulario, denominación, fluidez, discriminación, repetición, lectura y escritura.

A la capacidad de memorizar también se le valora como proceso cognitivo. La memoria fue fundamental para el ejercicio, los niños, descartando y seleccionando información debieron almacenar, concentrar y recuperan del cuento leído datos al cual le darían manejo en la escritura.

Constan para el proceso cognitivo de la memoria tres tipos de esta: la memoria episódica, la memoria semántica y la memoria procedimental. Las tres fueron vitales al momento del trabajo; la memoria episódica es la que referencia informaciones sobre los hechos y las experiencias que están enmarcadas en un tiempo y en un espacio, en el ejercicio los niños estaban enfocados en un texto, atentos y en un momento determinado. Pero un tipo de memoria es el derivar en fragmentos de la memoria puntos separados que guardan relevancia por si solos y otra es la memoria semántica que busca conocimientos de carácter general, como podría ser el tipo de preguntas que suelen hacer después de finalizada una lectura, como por ejemplo, ¿Cuál era el tema del cuento? ¿Cuál es la idea? ¿Cuál es el tema?

Por otro lado, se hace mención a la memoria procedimental, que para nuestro caso sería las acciones que los niños emprenden al momento de iniciar la escritura, que pone en juego a las dos anteriores y a todo lo que el niño ha aprendido de cómo escribir en su vida escolar y propia experiencia.

3. PROBLEMA DEL ESTUDIO

En el presente estudio el problema que se plantea consiste en explorar y describir la forma en que se sitúan los niños de ocho y nueve años de edad en un ejercicio de escritura a partir de la lectura de un texto experto. Para cuando esto se efectuó, observarlos y analizarlos bajo los postulados de las operaciones lógico semióticas de Greimas. Las operaciones lógico semióticas que subyacen en los textos escritos por los niños, tras proponerles una situación en la que sus escritos serán leídos por otros niños que no conocen el texto experto, mostraran como los niños sin conocer la estructura, intentan cumplir con los estados.

Este estudio busca aproximarse al conocimiento sobre los funcionamientos de los procesos cognitivos que el niño pone en marcha cuando construye un cuento utilizando la escritura como forma de expresión.

Establecer cómo se enfrenta los niños a la hora de enfrentarse a una producción textual, el cómo se abordó, es lo que se apuesta al final en los análisis. El trabajo de escritura que se ha propuesto para los niños hace referencia a los dispositivos que posibilitan el paso de la información, en una primera instancia fue recepcionar y acumular toda la información de una primera y única lectura del texto base, una vez transmitido los datos relevantes para cada uno de los niños, se da en este punto paso a que el individuo objetive el proceso de apropiación de la historia, se relacione con todo ese compendio de datos, que son de un mismo contenido para después reproducirlo a su manera, convertir ese conocimiento en un registro escrito. Lo que le exige la coordinación de lo que recuerda y lo que piensa adicionar conservando la coherencia.

El estudio se centró en describir los funcionamientos discursivos de los niños, las formas que usan para manejar la figura del narrador, cómo proponen los roles de los personajes en los textos escritos, principalmente observar como realizaron la

descripción y narración de la historia, lo que a su vez da cuenta de las representaciones que los niños desarrollaron.

El enfrentarse a una situación de escritura y/o producción de textos, como lo es el problema que se concibió en este trabajo, tiene consecuencias a nivel de lo educativo, tanto en lo pedagógico, como en lo social, como en lo cognitivo.

Las personas en condiciones de presentar un ejercicio de escritura se ven abocadas a ceñirse a unos lineamientos, cambios de estilo, formas de narradores. Para este caso, el de los niños, se suele generar sentimientos y situaciones que cada niño autor desea plasmar en un texto de su autoría, de abrir y exponer su imaginación en cada párrafo, imponer su forma de escribir.

En este sentido, surge la pregunta de estudio, dado que el tratamiento y la respuesta permitirán llegar a conclusiones más profundas acerca de la aproximación a una producción textual, el impacto que una experiencia de escritura puede producir en los niños, visto desde el punto de su formación.

La pregunta del estudio queda entonces formulada de la siguiente manera:

¿Cómo se presentan las estructuras textuales en la escritura de un texto realizado por cada uno de los cuatro niños, de edades entre los ocho y nueve años, a partir de la lectura de un cuento?

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo General

- Caracterizar las operaciones lógico semióticas en la reescritura de un cuento realizado por cada uno de los cuatro niños de ocho y nueve años.

4.2 Objetivos Específicos

- Describir las operaciones lógicas semióticas en la reescritura de un cuento hecha por niños de 8 y 9 años de edad.
- Reconocer las diferencias o similitudes entre el esquema de cuento propuesto por el niño y la estructura canónica del cuento propuesto.
- Realizar un análisis de cada uno de los cuentos a través de las cuatro operaciones lógico semióticas propuestas por Greimas.

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

El proceder utilizado para este estudio fue de la siguiente manera, en una primera fase se realizó la lectura del texto experto escogido, “El Príncipe Intrépido” de los Hermanos Grimm ("Cuentos de Grimm," 2015). El texto fue seleccionado por la forma de fábula que este posee, la moraleja, la cercanía en la etapa por la cual están pasando los niños, por el interés que centran en las historias de este tipo y porque de alguna manera, es uno de los prototipos de textos canónicos que son usados en la escuela ubicados en el pensum para el rango de edad que tienen los niños con los que se trabajó.

En el estudio se ha resuelto trabajar con este tipo de narraciones escritas producidas para niños porque, además de tener en cuenta la gran variedad de elementos mencionados anteriormente, los niños en sus clases de lenguaje y literatura, y en su vida en general empiezan a emplear componentes para dilucidar tramas cada vez más complejas, es un texto adecuado para la posterior actividad a realizar, la escritura de un texto a partir de ese texto experto base; tarea que le exige a los niños dominar en su discurso las condiciones de la narratividad, rasgos tan básicos como la organización temporal y espacial, la producción de ficciones, la creación de estados mentales y tímicos de los personajes de la historia, la construcción de sujetos discursivos como el narrador (Ricoeur, 1995).

Después se traza la semiótica y el análisis del discurso como las orientaciones teóricas que consienten dar cuenta del cómo se desenvuelve el sujeto textual en las historias escritas por los niños. Desde la semiótica se describe la estructura de los cuentos y desde el análisis del discurso se estudió las transformaciones que se dan al interior de cada una de las operaciones lógico semióticas.

Este trabajo es de tipo exploratorio y descriptivo, que mezcla técnicas cualitativas y cuantitativas, aunque se trabaja con una muestra de población reducida esta es variada y están analizados bajo los mismos pedidos, por ser diferentes las formas de proceder de cada caso.

Para servir de cuerpo conceptual tenemos la estructura lógico semiótica de Greimas y los procesos cognitivos. De aquí parten los análisis, los datos que arrojan los resultados de esta población no son generales y por eso no pretenden ser más que una práctica que demuestre una forma de analizar ejercicios de escritura.

Se construyeron categorías de análisis, posteriormente se clasificó la información. Se usaron metodologías cuantitativas que permiten evidenciar tendencias entre los textos de los niños y luego se analizaron. El análisis cualitativo fue estudiar e interpretar los cuatro textos de los estudiantes (ver anexos) y describir lo que en ellos se pudo apreciar.

La mezcla de metodologías se enfocó en la descripción de los aspectos relevantes de cada texto realizado por cada uno de los estudiantes bajo las operaciones lógico semánticas de Greimas y la descripción de datos agregados que parten de los procesos cognitivos que reflejan cada texto realizado con sus particularidades. Los datos que arrojan las descripciones permiten reflexionar sobre cómo están situándose, esta muestra de niños, frente a los ejercicios de reescritura.

5.1 Método

En este estudio descriptivo se usó el método deductivo, se parte de la premisa de generalidad en la que todos los textos escritos guardan sus estructuras, micros y macros y que por ende los textos de los niños deben guardar una estructura. Además se deduce que son niños que han cursado varios años de escolaridad y

se les ha impartido nociones de estructuración de textos escritos. Por ejemplo, en un momento se quiso trabajar con un niño no escolarizado, se pretendía leerle el cuento, pedirle que lo expresara en el registro oral y grabarlo. Pero se contaba en que los resultados serían distintos, puesto que la dinámica cambiaba y sugiere otro tipo de estudio.

En este ejercicio se podría decir que la ley general es la propuesta de Greimas que estructura los relatos. Existen otras como las mencionas por los profesores Córtes y Bautista(Tique & Cabrera, 1999), claro otras, pero sería una pretensión abarcar todas. Lo que se logra inferir es que todos los escritos, más los realizados por personas escolarizadas y los que sean relatos conserven una estructura.

Para empezar a realizar el ejercicio, una vez realizada la lectura del texto experto base se puntualizó la consigna de escritura, seguidamente se realizó la escritura del texto por parte de los niños. La lectura fue realizada por el adulto, duró alrededor de 10 minutos, se le mostró al niño las ilustraciones que contiene el cuento y luego se otorgaron de 5 a 15 minutos para que escribieran.

Estas escrituras fueron manejadas como herramienta para obtener el soporte de datos, y de esta forma realizar el estudio que se propuso. Se usó el registro escrito por estar directamente ligado a lo que se buscaba con el estudio, porque, vale la pena aclarar que se pudo utilizar otras modalidades de registros, como por ejemplo, el de los registros orales, pero al usar este método podrían surgir inconvenientes, uno de ellos, esencialmente el de su carácter de inmediatez e intimidación para el niño, al ver que el experimentador espera una pronta respuesta, además de ser una comunicación fugaz, inmediata en el tiempo y en el espacio, se tendrían que hacer uso de grabaciones y transcripciones, y prestar especial atención a los códigos no – verbales: los gestos, las inflexiones de la voz, las muletillas, la reiteración de conectores y demás; otro punto que afectaría los resultados del registro oral es la interacción que surge mientras el niño emite su

texto, al igual que se podrían presentar problemas por el método oral ya que este les permite estar volviendo repetidas veces sobre un mismo punto; mientras que en el registro escrito los niños se ven en la tarea de establecer una estructura en su discurso.

Al optar por el registro escrito, tenemos al niño en una relación estrecha con lo que quiere decir frente a la hoja en blanco, una comunicación diferida en tiempo y en espacio, una comunicación duradera, el niño selecciona su información, lo relevante, menor redundancia, se maneja una estructura cerrada y lo más importante en cuanto a mi estudio, es un discurso que se mantiene en el tiempo.

Es la escritura la forma de explorar más clara el modo en el cual los niños muestran las diferentes operaciones lógico semióticas.

Aparte de la escritura que se demanda, se otorga una primordial atención a la consigna, que es de vital importancia en los trabajos con niños. La consigna esta en apartados más adelante.

- Pedirle a un niño que vuelva a escribir la historia del Príncipe Intrépido (texto que ha leído anteriormente) teniendo en cuenta que su texto será usado para que lo lean personas que desconocen la historia original y aclarando al niño que es él quien ahora debe escribir como si fuera el autor del cuento. Así mismo se les propuso que con el producto del trabajo hecho por ellos, se harían unos cuadernos para ser entregados a niños que no conocen el cuento.

Dentro de esa consigna de escritura se ven implicadas una serie de demandas cognitivas en donde el niño tratará en lo posible no omitir informaciones; no es lo mismo si, como experimentador, promotor de la actividad, se solicita al niño que realicemos la actividad para que exista un único lector de sus trabajos, pues al escribirlo exclusivamente para el adulto se obtendrán resultados diferentes; dado

que el niño puede omitir varias consideraciones por obviedad, lo contará de manera distinta, pues supone de ante mano el tutor lo debe conocer el texto.

Se realizó la presentación de la consigna. La presentación se dio en una sola sesión donde se recogieron las producciones de los niños. Sólo se mostraron las ilustraciones de la portada del cuento, no ejecuté ninguna actividad de introducción o anticipación del texto para la comprensión del mismo. El propósito es explorar la dimensión del texto, los tipos de transformaciones que se ponen en juego en la construcción de su propio cuento.

5.2 Población

Se trabajó con una población compuesta por cuatro niños entre los ocho y nueve años que cursaban cuarto grado de primaria en diferentes Instituciones Educativas de nivel socio-económico medio de la ciudad de Cali. Se ocupó de manera individual con cada niño y la actividad se realizó por fuera de su espacio escolar, se aprovechó que los niños asistían a unas tutorías en el área de literatura y lengua, previstas en un campo de aplicación como una vivienda particular, (del tutor) o en los hogares de cada uno de los niños.

Las tutorías se presentaron por contactos con los padres de familia de los estudiantes, con ellos se acordó un horario y espacio extraescolar para colaborar en algunos problemas que los niños manifestaban en la materia.

Las tutorías tenían infinidad de metas, así que para avanzar en este informe se valió de una de las jornadas para beneficio del estudio; el cronograma era de una duración de dos horas diarias con cada uno de los niños, por un transcurso de dos meses, de manera tal que con cada uno de ellos dediqué para elaborar el ejercicio de escritura una jornada completa, la actividad duró la totalidad de las dos horas.

Se hizo la lectura una sola vez, el niño, una vez terminada la lectura, inmediatamente se dispuso a realizar su propia escritura, se hizo entrega del texto sin una póstuma corrección. La muestra obtenida está constituida por cuatro textos escritos.

5.3 Consigna

La consigna contiene un objetivo y un sentido, de esta manera busqué situar a los niños como responsables de una tarea de escritura dirigida a un lector.

La consigna estuvo encaminada a que el niño se involucrara y realizara la escritura, con un pedido implícito, debía estar escrito de la mejor manera posible, puesto que se le planteó que va a ser leído por otros niños que desconocen la historia del Príncipe Intrépido, de los hermanos Grimm. Una vez, como experimentador introduzco la demanda, se continúa con la consigna y posteriormente con la lectura del cuento por parte del tutor.

“Soy un docente que tiene un proyecto de estudio que se dedica a recoger cuentos escritos por niños, para que aquellos que se inician en la lectura puedan leer cuentos escritos por otros niños”

“Escucha atentamente el cuento que voy a leer, la idea es que finalizada la lectura, escribas el mismo cuento para otro niño que no lo conoce utilizando tus propias palabras.”

5.4 INSTRUMENTO

5.4.1 Análisis de Tarea

Para el siguiente análisis del cuento “El Príncipe Intrépido”, de Los hermanos Grimm, se retomaron las cuatro operaciones lógico semióticas propuestas por Greimas

5.4.2 Estado Inicial

Se plantea como personaje de la historia a un príncipe (M) y como objeto de valor (O) conocer la sensación de miedo por fuera del palacio paterno.

5.4.3 Programa De Manipulación

En el cuento se distinguen dos destinadores (J_1 y J_2) que proponen dos subprogramas al personaje principal (M), exigiendo diferentes tipos de situaciones que finalmente se constituyen en la forma en que el objeto de valor puede ser alcanzado. Los dos subprogramas son aceptados por M, quien establece una relación contractual, en tanto que se compromete a realizar determinadas acciones.

a) Subprograma narrativo 1:

Destinador: El gigante (J_1)

Acciones

Fácticas- ir a buscar una manzana del árbol de la vida.

Pragmáticas- al personaje se le propone un hecho que no ha sido llevado a cabo por nadie, puesto que el alcance de este objeto implica que el personaje pase por ciertos tipos de obstáculos que implican situaciones de miedo, entre ellos están:

-una verja de hierro.

-unas fieras que protegen el árbol.

-una argolla por la que debe ser introducida la mano.

b) Subprograma narrativo 2:

Destinador: la princesa negra (J₂)

Acciones

Fácticas- pasar tres noches en un castillo encantado.

Pragmáticas- el príncipe tendrá que ser víctima de los peores tormentos sin permitir que el miedo invada su corazón.

El príncipe se constituye en un sujeto textual que se siente capaz de hacer lo que tiene que hacer. Su incompetencia consiste en que este personaje no conoce lo que debe hacer, esto que debe hacer es propuesto por los dos destinadores a través de subprogramas descritos anteriormente. Tenemos entonces que las acciones son acordadas por los participantes de la relación destinador-destinatario, y también concierne a los personajes involucrados pero los objetivos que persigue cada uno de ellos son de distinta índole. Debido a que cada destinador persigue un objetivo particular que se expresa directamente a M, este establece una relación contractual con los J sólo en función de que estos programas narrativos están relacionados con situaciones en las que se ve enfrentado al sentimiento de miedo, el cual se había planteado como objeto de valor en el estado inicial.

5.4.4 Programa De Sanción

El programa de sanción se establece en el relato cuando el destinatario es evaluado por los destinadores en el cumplimiento de sus objetivos. En el primer subprograma el gigante se sitúa como evaluador del príncipe, y en atributo de sus funciones acepta en primera instancia el cumplimiento de la tarea, si bien, ésta no resulta suficiente para él por lo cual se concibe una nueva evaluación en función de un parámetro nuevo, esto genera una situación de confrontación, ante lo cual existe una negativa de M frente al nuevo requerimiento del gigante. Esto supone una serie de retaliaciones por parte del J_1 hacia M.

En el subprograma 2, el destinador realiza una evaluación positiva del programa de manipulación propuesto, esta situación de evaluación positiva se constituye en el eje a partir del cual se da fin al cuento.

5.4.5 Estado Final

La conjunción (consecución) o disyunción (no consecución) del objeto de valor constituye el estado final y marca la resolución del conflicto. Respecto a este se identifica una disyunción respecto al objeto de valor, puesto que ninguno de los dos programas narrativos propuestos por los destinadores lleva al príncipe a la vivencia del miedo. Cabe mencionar que la búsqueda de este objeto de valor se presenta de manera tácita a través de todo el cuento, por lo cual se presenta como dificultad la distinción de este a partir del cierre del cuento que propone el autor, como estado final igualmente se reconoce la finalización del segundo programa en donde no fue posible para el príncipe la vivencia del miedo puesto que la resolución del programa propuesto por la princesa requería de la no vivencia del miedo. Es así como el personaje principal termina obteniendo un objeto de valor diferente al propuesto inicialmente en la historia.

6. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Se propusieron categorías de análisis desde la semiótica, particularmente de las cuatro operaciones lógico-semióticas propuestas por Greimas. En este apartado presento las cuatro operaciones lógico-semióticas y sus respectivos niveles que corresponden al nivel de complejidad encontrado en los textos de los niños.

En estas categorías se utilizarán las letras (M) para indicar personaje principal del cuento narrado, la (O) para indicar objeto de valor y la (J) para designar destinatarios (gigante y princesa).

6.1 Estado inicial

Se define como el estado de falta de un personaje – no tener y querer tener – del texto propuesto. En el caso particular de los textos de los niños, el sujeto de la falta (M)- príncipe, quiere un objeto de valor (O)- conocer el miedo. Estado de falta- consciencia de no conocer el miedo.

Indicadores:

- Sujeto (M)
- Objeto de Valor (O)
- Estado de falta.

Nivel I: se menciona un personaje y otros que no están incluidos en la historia inicial, se omite el objeto de valor y el estado de falta.

Nivel II: personaje (M), no se menciona el objeto de valor.

Nivel III: personaje (M), se menciona un objeto de valor similar al del cuento propuesto, pero no hay un estado de la falta.

Nivel IV: Personaje (M) y (O) objeto de valor que difiere del cuento propuesto y el personaje (M) presenta estado de falta.

6.2 Programa de manipulación

El programa de manipulación se genera a partir de la necesidad del príncipe de conocer el miedo, en este sentido emprende una serie de acciones o un programa de transformaciones.

Nivel I: presenta descripciones de hechos que no llevan a la obtención de un objeto de valor puesto que este no existe, no se presentan todos los personajes de la historia propuesta inicialmente, en particular se omiten los destinadores.

Nivel II: Aparece el personaje (M) y los dos destinadores (J_1 y J_2), pero se desarrolla el programa narrativo propuesto solo por uno de ellos (J_1 o J_2), no existe demanda de (M) a los (J_1 y J_2).

Nivel III: (M) y los dos destinadores (J_1 y J_2), se desarrollan los dos programas narrativos propuestos y no se presenta demanda por parte de (M).

Nivel IV: Aparece (M) y los dos destinadores (J_1 y J_2), se desarrollan los dos programas narrativos propuestos. Se presenta una actitud desafiante y de querer llevar a cabo por parte de (M) lo que le demanda los destinadores (J_1 y J_2).

6.3 Programa de sanción

El programa de sanción propone la evaluación por parte de los destinadores (J_1 y J_2), quienes se sitúan como sujetos epistémicos y juzgan las acciones del destinatario (M), en este sentido existe una retribución positiva o negativa en función de la evaluación, del programa narrativo.

Nivel I: No existe relación contractual, no hay demanda del destinatario a los destinadores, ni propuesta de un programa narrativo de uso por parte de estos, en

este sentido no se genera un programa de sanción. Existen relaciones unidireccionales.

Nivel II: No existe un programa de sanción con relación J_1 , con quien no se establece una relación contractual. Con J_2 , se establece una relación contractual y este realiza una aceptación de las acciones de M. la relación es de unidireccionalidad.

Nivel III: Se presenta una evaluación de J_1 del programa narrativo de uso que él ha propuesto. M posee capacidad de decidir frente a la propuesta de J_1 . En la relación con J_2 se presenta una evaluación de las acciones de M. Existe una retribución de J_2 a las acciones de M.

6.4 Estado final

El estado final se constituye en la conclusión de todas las dificultades que ha tenido que pasar el personaje para obtener su objeto de valor y dejar de vivenciar la falta. En este estado se puede encontrar que el personaje obtenga el objeto de valor o no, constituyéndose así la resolución del conflicto. En este momento, los programas narrativos que se desarrollaron en los anteriores estados (manipulación y sanción) se dan por terminados. De esta manera se determinará si en los cuentos escritos por los niños se propone disyunción o conjunción respecto al objeto de valor.

Nivel I: no se da resolución a un conflicto, dado que no se ha propuesto ninguno.

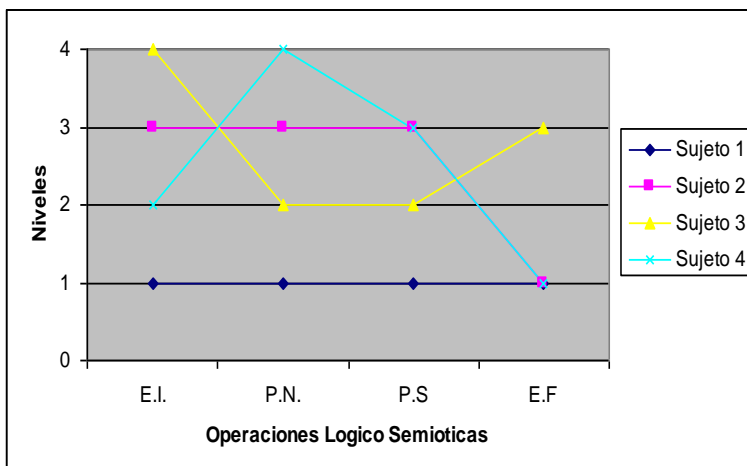
Nivel II: Se propuso un conflicto, pero no hay resolución del conflicto entre la falta y el objeto de valor.

Nivel III: se presenta una relación de disyunción o conjunción con relación al objeto de valor, lo que soluciona el conflicto de la falta.

7. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

CUENTO	Estado Inicial				Programa de Manipulación				Programa de Sanción			Estado Final		
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	I	II	III
Cuento 1	X				X				X			X		
Cuento 2			X				X				X	X		
Cuento 3				X		X				X				X
Cuento 4		X						X			X	X		

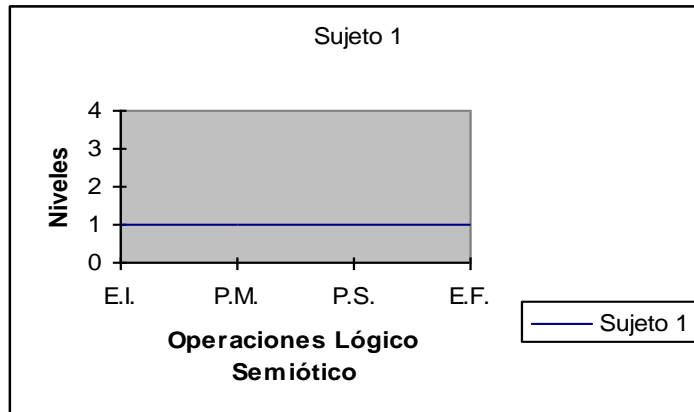
Se presentan cada uno de los niveles que ocupan los cuentos de los niños según las categorías de análisis.



Se presentan los desempeños presentados por los niños por medio de estas dos tablas.

7.1 Rasgos característicos de cada uno de los cuentos

7.1.1 Análisis cuento 1

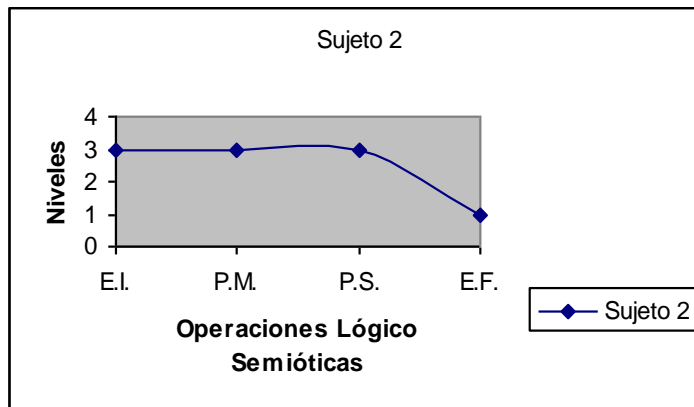


Debido a que este cuento no presenta variación de niveles a lo largo del establecimiento de las cuatro operaciones lógico semióticas, se puede mencionar que a nivel general el narrador establece unos personajes a los cuales no se le atribuyen objetivos, sino solamente una descripción minuciosa de características físicas. En algunos momentos aparece lo que podría ser la muestra de un comienzo del otorgamiento de subjetividad a los personajes cuando atribuye a estos ciertos gustos, sin embargo, no es frecuente y se enlazan estas características con algún hecho inmediatamente mencionado, es decir, que no se tienen presentes o no son atribuciones mentales que permitan desarrollar una historia alrededor de estas características. Se presenta la construcción de la historia de una situación cotidiana, en la que solamente se tienen en cuenta algunos de los personajes y se introducen otros; también se puede ver que se hace mención a un espacio, como lo es el castillo.

Respecto a la coherencia textual, se puede decir que no se expresan las relaciones causales o temáticas, que permiten encadenar información que

aparece a lo largo del texto, las que aparecen a través de la palabra “por qué” no se relacionan de forma clara con el resto de la historia, es distinto “*el castillo tenia flores rosadas porque a la princesa le gustaban las flores rosadas*”. (anexo 1) O para proponer otro punto de vista, sí se establecen relaciones, pero lo que sucede es que son de nivel local. Se muestra que la forma como está construido el texto no permite vincular las situaciones, y tampoco permite reconocer una transformación de los personajes, limitando así su organización.

7.1.2 Análisis del cuento 2



Estado Inicial

En primera instancia se menciona la presencia de un personaje sobre el cual versará la historia, quien no se encuentra nominalizado, sino que solamente es señalado; este personaje es el “Príncipe”, el cual posee como característica principal la ausencia del sentimiento de miedo, es decir, se menciona igualmente el objeto de valor en relación con el personaje, sin embargo, al momento de relacionar el sentimiento con el personaje no hay una articulación clara entre estos a través de un estado de falta, el cual no es mencionado, por lo tanto, hace que ese objeto de valor no se constituya en el motor de las acciones a realizar por el

personaje (como es propuesto en el cuento original), ni se constituye en un objetivo de éste el querer conocer el miedo.

Programa de manipulación

Se presentan diferentes acciones del personaje desplegadas de la situación de “irse del castillo”; estas acciones se realizan en función del establecimiento de relaciones con los dos destinatarios, a partir de las cuales se constituyen los dos programas narrativos que igualmente se plantean en el cuento original, se puede observar que estos programas son desarrollados ambos con los principales elementos propuestos.

Las relaciones entre el personaje y cada uno de los destinatarios dan cuenta de un manejo de la intersubjetividad mutua que se da de manera indirecta, siempre en tercera persona desde el narrador quien comenta sus acciones y lo que dicen con sus propias palabras; además se observa una consideración en el cuento de la suscitación de un cambio en el estado mental del “otro” a través de lo que se le dice, es así, como las acciones del personaje se encuentran en consonancia con lo dicho por los destinatarios : *“el gigante le dijo que si era tan fuerte y tan valiente que fuera al árbol de la vida y cogiera una manzana”* (anexo 2) lo que genera que el príncipe vaya a *“encontrar el árbol de la vida”* y se propicien diversos conflictos a partir de ello.

Posteriormente, se presenta bajo la voz de la princesa (segundo destinatario) la generación del segundo programa, *“y la princesa le dijo que la habían echizado y que para que la salvara tenía que dormir tres noches en el castillo y que no podía tener miedo”*, (anexo 2) lo que lleva a que el príncipe se quede las tres noches en el castillo. Es importante reconocer que en el establecimiento de estos programas narrativos se propone un para qué por parte de cada destinatario, es así, como la manzana *“era para una novia que tenía”*, (anexo 2) al igual que en la petición de la

princesa se presenta el objetivo de las acciones a realizar por parte de M: “*para que la salvara*”. (anexo 2) El personaje M, aparece sin embargo, ligado más a los intereses de los J, en el seguimiento de sus programas narrativos que en procura de alcanzar un objeto de valor.

Igualmente, es preciso reconocer que el enlace de las acciones entre M y J₁ y J₂ es mediado necesariamente por la consideración de estados mentales e intencionalidades de los personajes, es así, como el príncipe no le entrega la argolla al gigante lo que ocasiona que este le saque los ojos “*le dijo una y otra vez hasta que se cansó y le quitó los ojos al príncipe*”. (anexo 2)

Sin embargo, alrededor de las relaciones entre personaje y destinatarios no se presenta una demanda o una expresión por parte de M ante las propuestas realizadas por los destinatarios (J₁ y J₂).

Programa de Sanción

Se puede observar que es presentada una evaluación por parte de ambos destinatarios que muestra un enlace con lo que inicialmente le han propuesto a M en función de si éste cumplió o no con el objetivo presente a partir de lo dicho por J₁ y J₂. Es así, como en el texto se presenta una relación contractual en la que M es influenciado por lo dicho de parte de los destinatarios pero a la vez éstos actúan en función de las acciones y verbalizaciones de M.

Frente al primer programa narrativo, se presenta una evaluación positiva en la medida que logra lo inicialmente propuesto por J₁ (el gigante), sin embargo, ante una nueva propuesta del destinatario J₁, el personaje M presenta una negativa a llevarlo a cabo, lo que genera un nuevo conflicto; en cuanto al segundo programa narrativo igualmente se presenta una evaluación positiva implícita a través de su

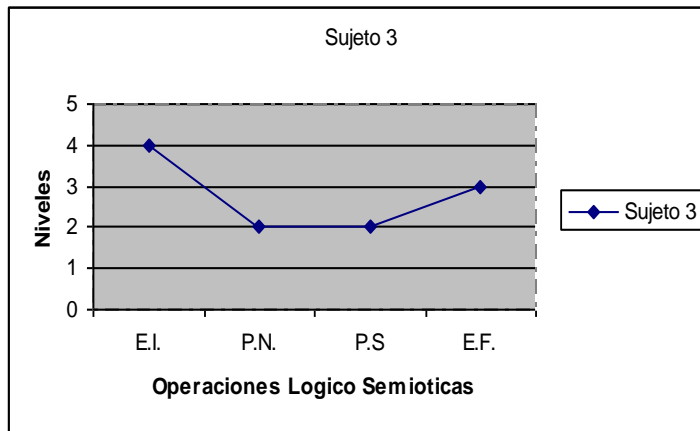
conclusión *“la princesa ya no tenía la piel fea”* (anexo 2) lo que implica que el hechizo había desaparecido, objetivo propuesto por J₂.

Sin embargo, son claro que el cumplimiento de cada objetivo no lleva necesariamente a la misma valoración por parte del destinatario, es así, como con respecto a J₁ se presenta un mayor conflicto mientras que con J₂ lleva a una solución del conflicto propuesto al inicio de ese programa narrativo *“ellos se casaron y vivieron felices en un reino”*. (anexo 2)

Estado Final

Considerando que la presencia de un objeto de valor coincidente con el del escrito original no está en una correlación con el estado de falta (el cual no es presentado), la manera en que se muestra toda la historia no mantiene ese (O) como un hilo conductor presente en los diferentes programas y acciones que constituyen la historia. Sin embargo, en la finalización del segundo programa reaparece como elemento importante la característica del príncipe de no sentir miedo, pero dado que no es explícito en este cuento que M tuviera alguna intención con respecto a ello, no es clara la presencia de una solución puesto nunca se planteó la consecución del objeto de valor como conflicto a resolver.

7.1.3 Análisis cuento 3



Estado inicial

En la parte inicial se logra vislumbrar la existencia de un sujeto con conciencia de falta puesto que se le atribuye al personaje un estado anímico que lo lleva a tomar una decisión, respecto al texto propuesto no se encuentra un desarrollo claro de este objeto, sin embargo, este cuento se sitúa en un nivel alto en tanto que se identifican los elementos que corresponden a este estado (la falta, el personaje y el objeto de valor).

Desde su inicio, se reconoce en el escrito el uso de un discurso directo, puesto que, el narrador cita las palabras del personaje, igualmente la introducción de un diálogo con el padre del príncipe, que le permitiría al narrador esclarecer un poco los motivos para la existencia de la conciencia de la falta. La historia en sus inicios no hace una en marcación espacial, pero si incluye elementos temporales a través de acontecimientos en secuencias claras en donde la voz de los personajes es presentada en tiempo presente: *“un principe... un dia le dijo a su padre, me boy*

me siento muy solo” (anexo 3); pero las citas que se hacen de los personajes se hacen pasado: *“se fue izo su torneo el siguio encontro otro castillo”* (anexo 3).

En esta parte inicial se hace un desarrollo extenso a través del diálogo y se ve como el narrador le da más relevancia a los estados mentales, el sentir y el hacer de los personajes, mostrando así marcas claras de la dotación de subjetividad que se le está dando a los personajes como sujetos textuales que toman decisiones, sienten y piensan.

Programa de manipulación

En el texto se identifica la necesidad del narrador de situar los dos programas narrativos, sin embargo, en el primero no se identifican acciones a nivel de lo pragmático sino solamente fácticas, se hace una demanda por parte del destinador en donde no se le plantea un objetivo claro al personaje principal al igual que no se le da una finalización, no obstante, el discurso del narrador se mantiene directo a medida que van introduciendo personajes. Respecto al otro programa narrativo planteado se observa que hay un mejor desarrollo de éste y que se identifican claramente las acciones involucradas tanto pragmáticas como fácticas, al igual que los objetivos a alcanzar por parte del personaje principal, este programa se diferencia del cuento original en que, dentro de este programa planteado por el narrador, es el personaje principal quien hace la demanda, pero es la princesa la conocedora de la forma en que se debe dar lugar a ese programa narrativo de uso.

Un punto que es muy importante es que en este segundo programa se muestra tácitamente el objeto de valor planteado en el estado inicial involucrado en las implicaciones de asumir el programa a seguir.

En este segundo programa se introduce un espacio (aunque no coincide del todo con el original), puesto que es importante situar el lugar donde se debe llevar a cabo el programa: *“quedate en el salon de comida y desencantaras este castillo”*;

(anexo 3) se puede reconocer igualmente que en el primer programa, a pesar de no hacer un desarrollo de éste (y de no coincidir con el cuento original), se hace la presentación de un espacio en el que se llevarían a cabo las acciones: *“ben a mi sala de volos”*. (anexo 3)

Programa de sanción

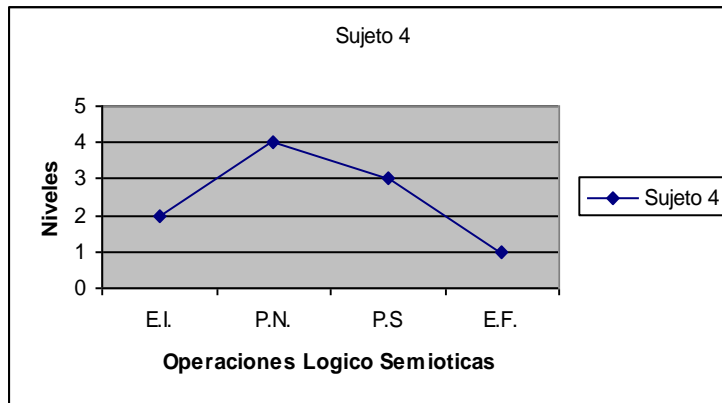
Nuevamente este texto se ubica en el nivel II dado que el primer programa no es desarrollado, lo que no permite la posibilidad de una evaluación del destinador, incluso dentro de esta situación se podría cuestionar al gigante como destinador del príncipe puesto que la relación que se establece es solo a partir de una acción fáctica que no lleva a ningún objetivo, ni tampoco tiene consecuencias para el destinatario, es decir, el príncipe no se transforma, igualmente se identifica que la figura del gigante aparece como alguien que el príncipe se encuentra en el camino. Respecto al segundo programa narrativo se encuentra que el destinador J₂ no hace juicios al proceder del personaje, igualmente se podría decir que la relación es de tipo unidireccional puesto que no se dan juicios ni evaluaciones, ni transformaciones en el personaje.

La intencionalidad de estos textos está ligada a la intersubjetividad presente en las relaciones entre los personajes. Hay comportamientos intencionales en los distintos momentos del recorrido narrativo que se expresan en el discurso de los personajes sobre las razones de las acciones emprendidas o sobre los deseos que las originan, de ahí que el príncipe desee rescatar a la princesa del hechizo pero sea ella quien le indica cómo hacerlo, en esa descripción se muestra la relación existente en el programa que presenta la princesa con el objeto de valor presentado en el cuento original a cerca de conocer el miedo, puesto que la situación que se le plantea al príncipe requiere que viva momentos en que el miedo se puede apoderar de su corazón.

Estado final

En este estado se resuelve el conflicto a través de una relación de disjunción entre el objeto de valor y el personaje. Esta resolución es inferida por mi parte, el experimentador puesto que no se deja de manera explícita en el texto. La inferencia se hace a partir de que la resolución del programa narrativo propuesto por J_2 implica que M no se asuste y que su corazón este limpio, de esta manera el programa propuesto por este destinador no es consecuente con el objeto de valor de M y por lo tanto la ejecución de este programa lleva a una disjunción, sin embargo, si se sitúa desde el texto planteado por el narrador se observa que el objeto de valor esbozado en el texto a partir de la búsqueda que emprende el príncipe ante la falta de apoyo y la soledad, se encuentra que estos elementos están en estrecha relación con el desarrollo del programa narrativo propuesto por la princesa, puesto que el príncipe finalmente se casa y encuentra compañía, desde esta perspectiva se podría decir entonces que la relación que se plantea es de conjunción. De esta manera este texto respecto a su estado final se sitúa en un nivel IV puesto que de cualquiera de las dos formas en las que se establezca la relación ya sea de disyunción o de conjunción, el narrador le da una finalización al conflicto. Pero vale la pena destacar en este escrito que el niño contempla otro objeto de valor totalmente distinto al del texto base, y es el que su príncipe no se sienta solo, en torno a este se desarrolla la historia y llega a su final. Así las transformaciones realizadas se hacen para que la propia historia del niño conserve su coherencia, como un texto completamente independiente.

7.1.4 Análisis cuento 4



Estado Inicial

En este texto, el narrador presenta dos personajes iniciales, quienes no son nominalizados, sino que son señalados según los términos en que se propone la historia leída: el príncipe y el rey, seguidamente introduce una situación en donde existe un nuevo personaje jugando, no se presenta el objeto de valor y en consecuencia no existen metas que alcanzar, en el Estado inicial, lo que hace que, aunque el personaje M desarrolle un programa narrativo los eventos de este aparezcan aislados entre sí. Es necesario anotar, que el O, planteado en el cuento que le fue propuesto a la niña, aparece mencionado, de forma contradictoria en la narración. En este sentido, el sujeto que propone el texto no es un sujeto de falta, que busca algo, sino un sujeto que en la primera situación, se encuentra fortuitamente con un gigante, el cual desea evitar, es el evitar “volver a ver” al gigante lo que motiva la propuesta del destinador de un programa narrativo de uso. Con el segundo destinador la princesa, el narrador, sitúa a un sujeto M que decide ayudar, y en ese sentido también genera la propuesta del destinador. Este sujeto, sin embargo, está ligado a las necesidades de otros y no necesariamente a las propias que no se encuentran expresadas. En

consecuencia, con lo anterior en el texto las dos situaciones aparecen aisladas, sin una relación clara con el programa narrativo, en tanto que no pretenden alcanzar un objeto de valor común.

El texto muestra desde el inicio un narrador heterodiegético, que emplea un discurso directo, es así, como cita a los personajes: “...*el príncipe todo asustado le dijo...*” al tiempo que emite su palabra “...*el príncipe se fue...*” (anexo 4)

De manera general, se puede afirmar entonces que el Estado inicial no es específico, en tanto no se propone un objeto de valor, en consecuencia no se evidencia en la narración intenciones claras de alcanzar un objetivo.

Programa de manipulación

A través, del programa narrativo, en el texto se establece un nivel más alto de intersubjetividad debido a que existe una demanda de M hacia los (J₁ y J₂). Es así, como M dice, “*que puedo hacer para no volverte a ver*” (anexo 4) y el J₁ propone entonces su plan narrativo de uso, que puede caracterizarse más como un imperativo que como una propuesta, es decir, es una prescripción de lo que M tendría que hacer para dejar de verlo. Con respecto a J₂, M se cuestiona acerca de su aspecto físico y le inquiriere por un procedimiento para ayudarla: “*como puedo hacer para ayudarte?*” (anexo 4). Esto señala una propuesta distinta a la del cuento narrado en donde, las relaciones aparecen ligadas más a acciones destinadas a vivir la aventura, que motivadas como una iniciativa de M. En este sentido, se modifica la relación entre los personajes. Y existe un pequeño esbozo de conciencia respecto al programa narrativo de uso propuesto por los J.

Al mismo tiempo, en el texto el objeto de valor (O), aparece articulado de manera ambigua, es así, como M es presentado como “*todo asustado*” frente al gigante, y sin embargo, manifiesta no tener miedo frente al subprograma narrativo propuesto por este. Con relación al segundo destinador J₂ el (O), aparece nuevamente como

uno de los requisitos para llevar a cabo el subprograma narrativo de uso. En consecuencia, con lo anterior el programa narrativo de uso propuesto por los destinatarios, no aparece como un programa de transformaciones, propiamente, en tanto que este no pretende modificar un estado inicial, ni conseguir el (O), a través de estas acciones. Al tiempo que en el texto no se logra articular estas aventuras en procura de un mismo objetivo.

En el texto se atribuyen algunos estados emocionales, tales como estar asustado, o deber estar asustado, que señalan indicios de que el narrador está comenzando a reconocer en sus personajes sujetos textuales, dotados de una subjetividad que puede expresarse, en función de la coherencia de sus acciones. Ejemplo: *“pásame la joya y el príncipe responde no y el gigante estaba tan bravo que dijo...”* (anexo 4), sin embargo, este reconocimiento de algunos estados emocionales, no contemplan claramente las reacciones del otro y en este sentido, no se genera un nivel de intersubjetividad, sino que se encuentran expresados solamente.

Durante el programa narrativo también se evidencia que el narrador es capaz de hacer saber, al narratario, los acontecimientos de manera claramente ordenada temporalmente, es así, como estos presentan una sucesión lineal, que da coherencia a las acciones y estas a su vez tienen consecuencias que el personaje asume, y obligan al mismo tiempo a generar estrategias para conseguir el objetivo, de manera distinta, (el J₁ frente a la negativa de M). Al mismo tiempo, algunos personajes aparecen sin ningún tipo de contextualización o introducción en el programa narrativo, el renacuajo, o el león. En el caso del león tenemos que este aparece así: *“...el gigante se robo la joya entonces salio un león a perseguirlo....”* (anexo 4), esto se contrapone a pequeñas contextualizaciones de otros personajes de la historia, lo que señala un nivel inicial en donde él reconoce la necesidad de brindar elementos contextuales para la comprensión que un

narratorio, podría tener del texto, pero todavía no aplica de manera generalizada este tipo de reglas.

Programa de sanción

En el desarrollo del programa de sanción se puede ver como el nivel de la intersubjetividad puesta en escena por parte del narrador en los personajes aumenta, es así, como la negativa de M de cumplir un requerimiento de J_1 desencadena una reacción por parte de este en su contra, se puede ver como a pesar del cumplimiento del subprograma narrativo que J_1 propone a M en su dimensión objetiva, aparecen nuevos criterios de juicio por parte de J_1 en su evaluación de M, y este es rechazado, además se generan una serie de acciones en su contra. Como ya se mencionó, estas acciones aparecen rodeadas de estados emocionales, se puso muy bravo, y de frases como “*por las buenas o por las malas*”, en donde el personaje expresa la necesidad del cumplimiento de su objetivo de cualquier forma. Estas acciones no generan ninguna reacción en M, por lo cual el programa de sanción se sitúa en un plano unidireccional, sin traer ninguna modificación en las acciones de M, por lo cual este aparece subyugado a los intereses de los otros.

De manera similar, en el programa de sanción presente en el segundo subprograma narrativo, J_2 presenta una relación unidireccional, en donde, M cumple por lo prescrito por J_2 para transformar su condición, y recibe a cambio recibe el agradecimiento de esta y se convierte en objeto de una nueva prescripción, se casa, sin tener lugar ningún proceso de reflexión al respecto por parte de M, sino más como una consecuencia de sus actos.

Estado Final

En el estado final de este cuento no se puede ver conjunción o disyunción del objeto de valor debido a que este no es presentado. El cuento termina con una consecuencia del cumplimiento de la prescripción del programa narrativo de J₂, "*la princesa muy agradecida se casó con él*", (anexo 4) aquí el narrador presupone que M se quería casar con ella, lo que no es explícito en el texto.

8. REFLEXIONES PRELIMINARES A PARTIR DEL EJERCICIO

*Escribir y leer es como sumergirse en un abismo
en el que creemos haber descubierto objetos maravillosos.*

*Cuando volvemos a la superficie
solo traemos piedras comunes y trozos de vidrio y algo así
como una inquietud nueva en la mirada*

Maeterlinck citado por Larrosa(Larrosa, 2003)

El lenguaje constituye una actividad humana compleja con dos funciones básicas: la comunicación y la representación, las cuales regulan la conducta propia y ajena. Estas funciones aparecen de forma interrelacionada en la lingüística. Las representaciones- lingüísticas y simbólicas- constituyen el principal contenido de la comunicación y está encauzada a contribuir a la representación de la realidad física y social(Ricoeur, 1995).

Los anteriores elementos subyacen en la actividad realizada, ya que se les pidió a los niños representar sus historias con el fin de comunicárselas a un grupo de niños que desconocían la historia base.

Visto desde este punto la actividad propuesta reconoce la relación que existe entre lengua y literatura; en lo que concierne a la lengua, es un instrumento útil para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad, ficción y más aún el desarrollo del pensamiento, tal como lo regula y pretende el ministerio de Educación desde los estándares básicos de lenguaje(Correa Medina et al.). Respecto a la literatura, se considera más que un uso de la lengua, como la estética de ella, en la que el escritor construye mundos ficcionales para dar existencia a situaciones imaginadas de un mundo, proporcionando a los lectores ese deleite de percibir imágenes realizadas de lenguaje y comunicando más allá de la realidad objetiva.

En el ejercicio cumplido por los niños se pudo apreciar por medio de las muestras como esta relación mutua funciona en distintos niveles, si bien cada uno de los niños estudia el lenguaje y lo usa en su vida diaria, de él aprende y afianza su pensamiento; es a través de los materiales que brinda la literatura, todos sus mundos interdependientes, diversidad de tramas, situaciones, opiniones, todas estas representaciones son los aspectos que se prestan para permitir que se avance en el propósito de comunicación.

Más aún en el tipo de texto que propuse en donde se presenta la innovación semántica (ficción) y una redescrición de la realidad (mímesis) en el cual constantemente se les invita a los lectores a esclarecer las múltiples significaciones, las intrigas y las diversas imitaciones de las realidades, como lo menciona (Ricoeur, 1995).

Tenemos que la escritura funciona como forma de representación de la lengua y mecanismo para que los niños puedan dar a conocer los pensamientos que se aprecian en los resultados, para de esta manera enterarnos de cómo es la recepción por parte de los niños con el texto experto, con todos sus mundos interdependientes, vale comentar que siempre estarán de alguna manera relacionados al mundo “nuestro”, en relación directa o simbólica, para acceder a esa elaboración de modelos de la experiencia.

Se demanda en la escuela entonces, que los estudiantes comprendan e interpreten lo que es tan común de los textos literarios, el manejo de varios mecanismos narrativos para dar a entender algo o dar pie para un análisis o pensamiento más agudo por parte del lector.

Precisamente lo que se pretendió hacer con el texto base es observar que esas herramientas de las que se valen muchos de los textos de la literatura, como lo son: maniobras (símbolos, metáforas, etc.) expresivas, de alguna manera son entendidas por parte de los niños y logran ser decodificadas en las secuencias de la narración. Para una posterior reproducción o intento de esta, por eso estuvo

intrínsecamente en el proceso que cada lector activó y actualizara para ampliar lo que el texto nos quiere comunicar; o mejor aún, después de que estos instrumentos fueran observados, apreciados, los niños intentarían crear y usar las propias a partir de lo que valoró en la lectura, prevaleciendo en ella la forma, el uso de una estructura.

Una de las estrategias entre muchas para un ejercicio como el demandado son el distanciamiento que permita evaluar al texto leído e ir más allá de los procesos sintagmáticos del mismo, progresión y conservación de informaciones, conexiones, segmentación, referencias, funciones para lograr dar buen juicio del nivel de comprensión y competencia lectora. Además de esta estrategia sería pertinente usar el pensamiento de forma narrativa, pues el niño tendrá en su mente los hechos ocurridos en el texto base para así poder crear la ilusión de encadenamiento que lleva la historia, puntos que debe privilegiar al momento de organizar la linealidad del discurso en su propio texto.

Cuando se le pide a un niño la escritura de un texto a partir de la lectura de un texto experto, se le está exigiendo efectuar una reconstrucción textual. El niño ha de dominar una estructura y las diferentes operaciones textuales para acogerse dentro de las restricciones que el texto le impone. Podría tender a pensarse que los niños al momento de un ejercicio de escritura como el de este caso, simplemente repiten el cuento de memoria, sin embargo, esto no es así. Los niños en el proceso que comienzan con la escritura operan una diversidad de funcionamientos, como lo es adecuarlo, someterlo a una transformación. La escritura conlleva la comprensión de los significados pragmáticos, semánticos, sintácticos y léxicos extendidos a lo largo del texto. Por esto se puede afirmar que los procesos que se aplican en una memorización se ligan con la comprensión y no con la repetición mecánica.

Sea como fuere el desempeño de cada uno de los escritos de los niños, las recomendaciones dadas en este aparte son para posibles aportes a próximas consideraciones, futuros estudios en el área de lengua y literatura, sobre todo lo correspondiente a la producción de textos, tales como el aspecto de organización de la narración, los niños deberían ser autónomos y conscientes de relacionar secuencias, señalar cada uno de los conflictos dentro del texto, seguir un orden lógico temporal, hacer un buen uso del lenguaje para que el escrito visto en un conjunto esté articulado con toda la historia que en él se cuenta.

9. CONCLUSIONES

El estudio del proceder de este grupo de niños en la elaboración de sus cuentos en los cuales se hizo seguimiento a como aplicaban sus propias estructuras textuales bajo las estructuras lógico semióticas de Greimas, ha posibilitado la aproximación a la relación entre la lectura y la escritura en niños.

Según Bruner (Bruner, 1999) los niños desde temprana edad, en su proceso de adquisición del lenguaje están permanentemente construyendo narraciones. Esto es posible gracias a que el niño de manera rápida empieza a dominar una serie de formas lingüísticas para referirse a las acciones y a sus consecuencias.

En este sentido, comprende que las acciones se ven afectadas por la forma en que son contadas, por lo que resulta importante, no sólo describir un hecho sino explicar o darle un sentido a su causa, su por qué. De ahí la importancia, primero: de leer bien y después: de establecer unas pautas para la escritura como medio para representar el pensamiento particular.

En este trabajo se insistió en la perspectiva del lenguaje escrito, propiciándola a través del interés que demuestran los niños por la lectura, la lectura de literatura conlleva a los niños al descubrimiento de nuevos horizontes y a indagar por más y diversos temas. Desde la propia experiencia docente hay una etapa de la niñez en la que después de leer, necesariamente como lo exige los lineamientos curriculares de la educación(Correa Medina et al.), debe inculcarse un interés por la escritura, sea esta por medios como imaginar sus propias historias, argumentar sus lecturas, componer sus epístolas, y demás variedad de textos; es en este punto donde de la lectura se da paso a ejercicios de renarración, reescritura y/o producción de textos. Dado que la lectura y la reflexión sobre cuentos, leyendas, mitos y demás variedades de tipologías textuales, permite "la descripción de la realidad, por la

conciencia de los protagonistas de la historia", esta posibilidad es denominada por Bruner(Bruner, 1999) como subjetificación, que implica la toma de conciencia, la comprensión de los conflictos propios y ajenos.

En las circunstancias del ejercicio de lectura y posterior escritura planteada a los niños se muestra la presencia de diferentes funcionamientos discursivos en sus cuentos. Los procedimientos textuales, diferentes operaciones de tratamiento y modificación suministran manifestaciones en torno a las representaciones estructurales que los niños disponen al elaborar sus narraciones, por ejemplo, permiten al niño transformar su conocimiento y representarlo en el registro semiótico escrito, puesto que movilizar las representaciones mentales y objetivar las reglas de funcionamiento de dicho registro semiótico, constituye una herramienta pedagógica fundamental para el trabajo sobre el lenguaje, sus usos y el desarrollo de sus potencialidades.

Esto lo quiero contraponer con lo que ha sucedido por demasiado tiempo en las instituciones escolares en las cuales la mayor parte del proceso de enseñanza se aplica de forma oral y las valoraciones, evaluaciones se realizan por escrito, como si la coordinación del registro escrito se relegara a la sola promoción de las reglas ortográficas, y además fuese un proceso espontáneo y maquinal.

Estudiar el cómo operan los niños al momento de una producción textual, como la del ejercicio realizado, permite explorar los funcionamientos cognitivos que el niño pone en juego en la elaboración de narraciones, a los que se ve enfrentado a reconocer y comprender la historia que se lee. Así como tener presente los aspectos fundamentales de la historia propuesta y pensarse el modo cómo va a plasmar su historia(Ricoeur, 1995). Esta última exige por parte del niño identificar recursos discursivos para buen fin del escrito. Al igual que se muestra como una vía para entender la importancia de utilizar la herramienta de escritura en el

desarrollo del conocimiento, asimismo para objetivar las exigencias que impone la utilización de este registro semiótico para el niño.

En los resultados encontrados a través del estudio de los diferentes escritos producidos por los niños revelaron tanto aspectos homogéneos como heterogéneos: homogéneos en la medida en que, al interior de los cuentos de la mayoría de los niños se esboza la coherencia entre todos los elementos de la historia, de tal forma que se puede encontrar sólo en algunas partes de los textos un enlace de las relaciones lógicas al interior de los escritos.

El carácter heterogéneo de los resultados puede reconocerse en lo concerniente a las modificaciones que se presentan sobre la estructura original del texto que son particulares de cada niño, en cada uno de los casos se privilegian ciertos aspectos en relación con otros.

Asimismo los cuentos que los niños producen presentan diferencias con el texto que han leído, bien sea en la explicitación de la totalidad de sus fragmentos, bien sea en la manera con la que presentan las acciones de los personajes, o bien en la calidad del relato. Los niños realizan textos poco contextualizados temporal y espacialmente. De igual modo, se observan diferencias relevantes en relación con la posibilidad de asignar las funciones del narrador, sobre todo aquellas que están relacionadas estrechamente con las características psicológicas de los personajes (sujetos textuales). Los niños en apartes de sus escritos dejan a un lado la dimensión intencional de los personajes, otorgando mayor importancia a lo largo del texto a relatar las acciones. A raíz de observar este comportamiento dentro de los escritos de los niños surge una idea, que los niños requieren una práctica de lectura constante y prolongada para adquirir elementos que ayuden en la construcción de la diversidad de operaciones textuales existentes en los diferentes tipos de textos, en especial de los narrativos.

El trabajo permite de alguna manera reconocer que la vida educativa de los niños puede ser vista por el lente de la narrativa, bajo este doble carácter de los textos –

lo homogéneo y lo heterogéneo -, los cuales pueden ser analizados bajo un patrón o estructura de base general; pero simultáneamente su contenido en sí mismo expresa aspectos completamente singulares a cada niño en relación con sus conocimientos, vivencias propias y los procesos cognitivos que activa. Es decir que cada niño finalmente expuso los aspectos que para él eran los relevantes, lo que ha sido significativo para él mismo en la historia.

Continuando con los registros realizados por los niños, el funcionamiento de la coherencia en los escritos se debe, a que en calidad de ejercicio, los niños escriben lo que más recuerdan de la lectura; lo que la muestra producida indica, es que no se detienen a hacer grandes transformaciones a la historia, en esto se ligó a la consigna de escritura, pero en un caso específico, no se preocupó en encauzar el texto a las estructuras mínimas de un relato y ajustar el contenido de la historia a las bases del registro escrito.

Los niños no consideraron con mayor detenimiento lo que escriben ni a recapacitar sobre el modo de cómo propusieron la historia que están narrando, articulando así una serie de situaciones que no se presentan en el texto base, lo que determina que sus narraciones se compongan por elementos entre los que no se establecen mayores relaciones. Esto significa que la representación semiótica muestra fragmentos independientes, en los cuales se advierte que los niños dan una representación mental centrada en los funcionamientos textuales particulares; como por ejemplo, la forma de presentar lo que dicen los personajes.

En tres de los cuatro textos se puede reconocer un esbozo de programa narrativo, en el que los sujetos textuales no están nominalizados. También que sólo en uno de los textos se puede precisar la presencia clara del objeto de valor articulado con el estado de falta.

En los demás textos, por carecer de esta característica permiten señalar que los programas narrativos no se constituyen en programas a disposición de la

transformación de un estado inicial en un próximo estado final, en tanto que no se persigue ningún objetivo que consienta el enlace entre ambos, razón por la cual los textos que presentan este desempeño demuestran un interés sólo por una narración descriptiva que, además no está articulada de forma clara, la inespecificidad en la enunciación del estado inicial genera en consecuencia que en la mayoría de los textos no se presente ni conjunción ni disyunción alrededor de un objeto de valor debido a la ausencia de éste, sino que el texto se concluye a partir de las consecuencias de la realización de uno de los programas narrativos sancionado positivamente. En general, se encuentra que el segundo programa se finaliza con el casamiento del príncipe, lo cual no es consecuente con el estado inicial del texto.

Otro aspecto que se identifica como notable es el tipo de relación que se establece entre los personajes al interior del relato. En el cual se puede reconocer que las acciones de uno dependen de las acciones o verbalizaciones mostradas por los demás personajes, de modo que en un primera instancia se emprende registrar la intencionalidad de los personajes y la posible influencia en el otro, sin embargo, dichas relaciones se presentan especialmente de manera unidireccional en donde para el personaje principal no son claros los objetivos o propósitos que el “otro” quiere lograr a través de lo que le pide o hace. Se puede considerar que sólo en uno de los casos se manifiesta la atribución de estados mentales, siendo éste también el único texto en donde se puede observar notoriamente la intercambiabilidad de los yo y tú en el discurso.

Igualmente se encontró que en la mayoría de los casos desarrollan un sujeto que no demuestra niveles altos de agentividad, sino que se encuentra ligado a las propuestas de otros personajes, y se acoge al parecer con conocimiento del para quién pero no del para qué, que implicaría el nivel que la transformación le traería al personaje como beneficio.

A través de los diferentes niveles encontrados en las categorías de análisis compuestas por las operaciones lógico semióticas, fue posible acceder al reconocimiento del planteamiento del sujeto textual dentro del cuento. A partir de la presentación de personajes con atributos de carácter cognitivo y anímico, proponiendo la constitución de la subjetividad de los personajes alrededor de las historias narradas.

Se pueden marcar factores en los que se aprecian el proceder de los escritos. En primera instancia, los niños están iniciando un proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y conociendo la infinidad de herramientas discursivas necesarias para la producción textual. En segundo lugar, los niños plasman narraciones en las que manejan diferentes formas textuales, en ocasiones sin detenerse a mirar la lógica. Y la tercera, algunos niños declararon que este tipo de ejercicios no los habían trabajado antes en sus respectivas instituciones educativas.

Por otro lado, una forma de intervención pedagógica es que los niños entran al mundo de la lectura y la escritura solamente leyendo y escribiendo, pero es sólo en la medida en que se vean sujetos desde esta posibilidad que puedan lograr una mejor intervención, ser constantes. La actividad que realice no lo maneja, pues no estaba en su intencionalidad, puede ser una opción de estrategia para trabajar la escritura en los niños empezar con la anticipación, antes de ser leído, realizar la anticipación de aspectos como el título que le suscita este a los niños, el conocimiento de algunos de los personajes, por ejemplo en este caso que los niños logren identificar que significa príncipe y que significa intrépido o que creen ellos que estos términos significan, de igual manera abonar el terreno de lo narrativo con textos informativos, también será de gran ayuda la biografía de quienes eran los hermanos Grimm y en que época se escribió el texto, esto permite reconocer como era ese tiempo y porque se escribían sobre estas cosas, la contextualización de la historia y textos informativos sobre los aspectos más relevantes de la historia permitirían crear una red textual que lleve a los niños a

enriquecer el mundo de posibilidades para escribir, asimismo les permite estar sobre el nivel de la intertextualidad, estos temas permitirían sugerir una nueva forma de intervención educativa.

La actividad ha marcado la experiencia de cada uno de los niños que participaron en ellas, puesto que el sentido de lo que somos se construye narrativamente y es en cada una de esas historias que escuchan y que cuentan, donde se transforma la experiencia de vida, donde se instaura el sentido de quiénes somos y de lo que pasa a nuestro alrededor.

Finalmente, es posible reconocer que la perspectiva del análisis de la narrativa se constituye en un espacio simbólico en donde los sujetos que escriben ponen en juego una inmensidad de representaciones que han construido, como los procesos cognitivos. Los procesos cognitivos de los niños en relación directa con la organización narrativa de los textos, y en la medida en que se generen y cumplan intervenciones en el campo de la escritura, por parte de las personas involucradas en la formación de individuos, al nivel de lo narrativo se alcanzaran logros en el proceso de construcción a nivel del conocimiento textual y probablemente también a nivel de su vida propia.

Además, herramientas como la utilizada en este estudio ayuda a identificar a los educadores formas de intervención más adecuadas a las necesidades y niveles de aprendizaje de los niños. Para los maestros es común hacer pedidos de escritura sin mayor complicación, sería un punto de partida para la planeación del conjunto de acciones pedagógicas que respondan al tipo de dominio que los niños tengan sobre los textos y a las exigencias del aprendizaje de la lengua escrita, teniendo presente que ésta herramienta pedagógica es imprescindible para el trabajo sobre el lenguaje. Ya que los aproxima a comprender la manera cómo aprenden los niños y cómo regulan y organizan los pensamientos, para después efectuar su

discurso. Una vez realizado ejercicios de este tipo, como el tratado en este trabajo, se pueden abordar situaciones que dejan al descubierto los problemas más frecuentes en los escritos, como el funcionamiento temporal y espacial, las dificultades en el uso de la notación, la falta de apropiación que tienen los niños en cuanto a las reglas del sistema de escritura, entre otros. Son aspectos de la enseñanza que merecen considerarse para poder transportarles a una nueva forma de concebir procesos de razonamiento.

Es función de los educadores encontrar modelos claros que conduzcan a los niños a transformar su conocimiento en relación con la producción textual. Se podría hablar de un cambio considerable en los modelos pedagógicos de la enseñanza del quehacer de la escritura, pues se ha basado a lo largo de toda una historia en la demanda escolar de expresar, decir el conocimiento, lo aprendido, lo que se debe promover es a un modelo que incluya la transformación del conocimiento.

Lo más importante es considerar pequeños ejercicios que puedan arrojar datos, que al ser analizados reflejen el reconocimiento de los factores que proporciona la narrativa a las personas que trabajan en pro de un aprendizaje. Compartir la información, darla a conocer a las personas que están formando, es reconocerse a través de las labores, de experimentos y ensayos, más que en metas y resultados como un sujeto significa la experiencia y la existencia. Es sólo en esta medida que la narrativa se presenta como aquel medio que tiene la capacidad de limitar, ampliar y transformar el pensamiento humano.

ANEXOS

ANEXO 1

El príncipe intrépido

Había una vez una princesa que vivía con el señor nicolas el rey y la señora Tatiana la reina. ellos vivían en un enorme castillo, el castillo tenía muchas flores rosadas por que a la princesa le gustaba el color rosado. El rey era muy alto, tenía el pelo amarillo, ~~tenía~~ ^{tiene} ojos cafés, ~~tenía~~ ^{tiene} nariz chiquita y ~~tenía~~ ^{tiene} boca pequeña, la reina ~~tenía~~ ^{tiene} era muy alta como el rey ella tenía el pelo como dorado, tenía ojos ~~verdes~~ claros, tenía una nariz muy grande y la boca la tenía grande la princesa era muy bonita tenía el pelo mono bueno era casi como sus papas. Pasaron muchos días y la joven princesa se fue a ver a la ~~abuela~~ abuela entonces en el camino se encontró con un príncipe muy intrépido entonces se conocieron y se volvieron amigos entonces fueron juntos donde la abuela y la bonita princesa le presentó el príncipe a la abuela y después se fueron y pasaron muchos días y se volvieron novios el príncipe la embió a todas partes pero el príncipe era muy intrépido. pasaron muchos días y se casaron y el príncipe y la princesa formaron una familia porque la princesa tuvo una niña así el príncipe a la princesa la invitó a su castillo y vivieron felices.

Final.

María Camila Buitán campos 9.8

El príncipe intrepido

Era una vez un príncipe que ya estaba cansado de vivir con su padre. Entonces sin miedo se fue del castillo y encontró una casa. Habían unos enormes bolos y el príncipe los arregló para poder jugar. Los bolos eran tan grandes como una persona, él empezó a jugar con los bolos y cuando jugaba hizo mucho ruido y el gigante se asomó por una ventana vio a aquel hombrecito y dijo que como podía jugar con los bolos entonces el príncipe le dijo al gigante que solo él notaría tanta fuerza en los brazos, entonces el gigante le dijo que si era tan fuerte que y tan valiente que fuera al árbol de la vida y cogiera una manzana y que hay ~~un~~ hay unas argollas y tiene que vaciarle ~~se~~ queda, y que además hay unas fieras ~~que~~ cuidan el árbol porque era para una reina que el gigante tenía. El príncipe fue en camino a encontrar el árbol de la vida. Llegó los fieros estaban dormidos, él empezó a coger el fruto y el anillo ~~el anillo se abrió y le dio fuerza~~ después se acercó una de las fieras pero cuando se acercó brava se ~~hacía~~ como si fuera su jefe, después el príncipe le entregó la manzana al gigante y el gigante fue y se lo entregó esa reina pero ella le dijo que como no tenía la argolla él no la había cogido entonces el gigante fue y le dio al príncipe que le diera la argolla pero él no quiso y el gigante le dijo una y otra vez hasta que se cansó y le quitó los ~~bolos~~ bolos al príncipe y lo llevó a ~~una~~ una montaña pero su fiero ~~se~~ fiero lo cogió y no dijo que se caiera pero después el gigante lo volvió a bajar pero la fiero lo tiro y el gigante murió y al lado al príncipe ~~que~~ que no caía. Entonces se lanzó la reina

y balaio a tener sus ~~ojos~~ ojos fue por el ~~señalito~~ camino y se encontro con una mujer muy linda pero su piel era de un color muy extraño y la princesa le dijo que la habían echizado y que para que la salvara tenia que dormir ~~en~~ tres noches en el castillo y ~~son~~ que no podia tener ~~ese~~ miedo y que alla lo iban a maltratar pero ~~no~~ le iban a quitar la vida, Aman pasado dos dias el estaba un poco maltratado y la princesa le dio una agua para que se recuperara era la tercera noche el no estaba asustado lo maltrataron mucho mas y paso la noche la princesa ~~ya~~ ya no tenia la piel fea y entonces ellos se casaron y vivieron felices en un reino

FIN

ANEXO 3

CUENTO (3)

El príncipe intrepido

Había una vez, un príncipe muy intrepido, un día le dijo a su padre, me voy me siento solo tu no me apoyas en nada, -no hijo no te bullas- si me voy no me lo puedes impedir, si te lo puedo impedir te digo a su padre me ire como te lo explico, bete hijo quedavas echizado le dijo una voz de una mujer no puedo estar escuchando esto no esto es producto de mi imaginacion dijo el príncipe se fue y en el camino se encontro con un gigante que le dijo tu tu el intrepido príncipe ven a mi sala de volos es un veto dijo el príncipe pues si si tu lo tomas así agomosa un torneo de volos.

Lo izo y se fue izo su torneo el siguió encontro otro castillo en el una princesa de piel negra como te puedo volver blanca dijo el príncipe la princesa le respondió quedate en el salon de comida y desencantaras este castillo soporte 3 noches y poco a poco me volvere blanca no te puedes asustar tu corazon deve estar limpio bueno pre lo que tu digas paso 3 noches y soporte los diablos encima solo la 3 noche se casi lo matan pero no lo hicieron soporte cada noche la princesa iba ya transformada a blanca y desencantado el castillo el y ella se casaron y tubieron mucho hijos blancos como ella y el.

Sus hijos le decian a sus padres que le contaran la historia todas las noches se la contaban sus hijos se llamaban, el primero juan, el segundo lus, y la tercera era niña se llamaba juanita. Tan bonita como su mami.

ANEXO 4

△ Poda Andrea Edad 9 años

HEROCE una vez un principe que vivia con su padre el rey cuando de repente se encontro un remacajo jugado bolos entonces el principe le dijo como puedes jugar bolos con esa fuerza que tienes y por hay estaba un gigante pero el gigante queria mirar al principe jugar con el bate cuando el principe acabo de jugar el gigante se le presento y el principe todo asustado le dijo como puedo hacer para no balberte aver y el gigante le contesto debes ir al arbol de la vida a cojer una manzana y en esa misma manzana hay una jolla. El principe dijo descuida la cojere no tengo miedo y el gigante dijo sera mejor que tengas miedo porque la muchas personas lo han intentado y no la han podido cojer. El principe se fue a cojer la manzana con esa jolla cuando llego vio la manzana pero estaba muy alta entonces el principe se salvio al arbol y cogio la manzana cuando cogio la manzana sintio una fuerza en las venas cuando de repente se encontro de nuevo al gigante y le dijo principe pasame la jolla y el principe responde no y el gigante estaba tan bravo que dijo pasamelo por las buenas o por la malas entonces como el principe no le queria entregar la jolla el gigante lo engaño diciendo le que el que se tirara al rio se quedara con la jolla entonces el principe se tiro y el gigante se robo la jolla entonces salio un leon a perseguirlo asta que lo cogio y se devolvio a entregarcelo al dueño. El gigante volvio por la jolla pero no pudo porque el leon siempre estaba cuidandolo el gigante tuvo una idea y le ~~le~~ chop los 2 ojos al principe y se lo llevo a una montaña muy alta creyendo de que muy pronto se hiva a caer el gigante se fue muy feliz para su casa cuando el principe

ANEXO 5

se iba a caer el león lo detuvo jalándole la camisa para atrás porque su fiel amigo siempre estará ahí protegiéndolo cuando de repente se encontró con una doncella que estaba negra como el carbón y el príncipe le dice porque estás tan negra? y la princesa le responde porque estoy bajo un hechizo y el príncipe dice y cómo puedo hacer para ayudarte? debes estar en un salón 3 noches con cosas por ejemplo diablos etc y no puedes hacer ninguna expresión de miedo dijo la princesa. Descuida pasare las 3 noches sin hacer ninguna expresión dijo el príncipe entonces sigue por acá cuando llegaron al salón el príncipe se acomodó a la primera noche aparecieron unos diablitos que estaban jugando con fuego uno perdió y dijo yo perdí porque por aquí hay alguien que no es de nosotros y le empezaron a pegar y a pegar muy fuerte cuando amaneció la doncella le traía un vaso con el agua de la vida a la 2 noche aparecieron otra vez los diablitos pero le pegaron mucho más fuerte que la primera noche cuando amaneció la doncella le traía un vaso con agua milagrosa y vio a la doncella con un paquito de blanco en sus piernas en sus brazos etc a la 3 noche no solamente aparecieron los diablitos también el rey de ellos y le dijo todavía usted aquí no se cansa y lo empezaron a puñalarlo y pegando le super hiper fuerte cuando amaneció vio a la princesa tirando el agua sagrada, agua de vida, agua milagrosa y también vio su piel y estaba blanca como la nieve la princesa muy agra decida se casó con él y vivieron felices para siempre y el castillo ya no estaba embrojado

EL PRÍNCIPE INTRÉPIDO

Por: Los Hermanos Grimm

Érase una vez el hijo de un rey, que estaba cansado de vivir en el palacio paterno, y como no conocía el miedo, pensó: «Quiero salir a recorrer el mundo. Así no me aburriré, ni se me hará largo el tiempo, veré cosas maravillosas y conoceré el miedo ». Despidióse de su padre y se puso en camino, andando incansablemente, de la mañana a la noche, sin preocuparse del sitio a que lo llevara la ruta. Es el caso que fue a parar frente a la casa de un gigante, y, sintiéndose muy cansado, sentóse a reposar junto a la puerta. Y, al pasear la mirada en derredor, vio unos juguetes en el patio de la casa; eran unos enormes bolos del tamaño de un hombre. Entróñle deseos de probarlos y, colocando los palos en posición, se puso a lanzar los bolos, prorrumpiendo en gritos y exclamaciones cada vez que acertaba; y se divertía de lo lindo. Oyendo el gigante el ruido, asomó la cabeza por la ventana y vio aquel hombrecillo, no mayor que los demás de su especie, que jugaba con sus bolos.

¡Renacuajo! - le gritó -. ¿Cómo puedes jugar con mis bolos? ¿De dónde has sacado la fuerza?

Levantó la mirada el príncipe y, al ver al gigante, Le dijo:

- ¡Zoquete! ¿Piensas que sólo tú tienes brazos fuertes? Yo hago todo lo que se me antoja.

Bajó el gigante y estuvo un rato contemplando, admirado, cómo manejaba el príncipe los bolos, y luego dijo:

- Hombrecillo, si eres capaz de lo que dices, ve a buscarme una manzana del Árbol de la Vida.

-¿Y para qué la quieres? - preguntó el príncipe.

- No es para mí - respondióle el gigante -; pero tengo una novia que me la

reclama. He recorrido buena parte del mundo sin poder dar con el árbol.

- Pues yo lo encontraré - afirmó el príncipe -. Y nada me impedirá coger la manzana.

Dijo el gigante:

- ¿Crees que es tan fácil? El jardín donde crece el árbol está rodeado de una verja de hierro, delante de la cual hay muchas fieras, colocadas una al lado de la otra, que la guardan y no permiten que nadie pase.

- A mí me dejarán pasar - dijo el doncel.

- Pero aun suponiendo que logres entrar en el jardín y veas la manzana colgando del árbol, todavía no podrás decir que sea tuya. Delante de ella hay una argolla, por la que has de pasar la mano si quieres alcanzar y coger la manzana; y esto no lo ha conseguido nadie hasta ahora.

- Pues yo lo conseguiré - dijo el príncipe.

Despidióse del gigante y, atravesando montes y valles, campos y bosques, no se detuvo hasta haber encontrado el jardín maravilloso. Las fieras lo rodeaban, efectivamente; pero tenían la cabeza gacha y dormían. No se despertaron a su llegada, y él, pasando por encima, trepó a la verja y saltó, sin contratiempo, del lado opuesto. En el centro del jardín se alzaba el Árbol de la Vida, y las coloradas manzanas pendían de sus ramas. Encaramóse al tronco, y al intentar coger uno de los frutos vio que colgaba delante de cada uno un anillo; pasó por él la mano sin dificultad, y cortó la manzana. El anillo se contrajo y se apretó en su brazo, y el príncipe sintió, al mismo tiempo, que en sus venas se infundía una fuerza prodigiosa. Bajado que hubo del árbol, ya no quiso saltar la verja como a la llegada, sino que se dirigió hacia la enorme puerta, y a la primera sacudida se le abrió con un fuerte crujido. Salió, y el león que vigilaba, despierto ya, se le acercó de un salto, pero sin fiereza, sino manso y rendido, reconociéndolo como su señor. El príncipe llevó al gigante la prometida manzana y le dijo:

- ¿Ves? La he obtenido sin dificultad.

El gigante, contento al ver su deseo tan pronto satisfecho, corrió a entregar la manzana a su novia. Era ésta una doncella tan hermosa como inteligente, y al no ver el anillo en su brazo, le dijo:

- No creeré que tú hayas conseguido la manzana, hasta que vea el anillo ciñéndote el brazo.

A lo cual replicó el gigante:

- No tengo más que ir a buscarlo a casa - pensando que le sería fácil arrebatárselo a aquel frágil hombrecillo, en el caso de que se negase a entregárselo voluntariamente. Fue, pues, a pedirselo; mas el príncipe no se lo quiso dar.

- Donde está la manzana debe estar también el anillo - dijo el gigante -. O me lo das por las buenas, o tendrás que luchar conmigo.

Y entablaron una larga pelea sin que el gigante pudiese vencer al hijo del Rey, fortalecido por la fuerza mágica del anillo. Acudió entonces el gigante a la astucia, diciendo:

- Me he acalorado con la lucha, y tú también. Vamos a bañarnos al río para refrescarnos antes de reanudar el combate.

El príncipe, que no entendía de perfidias, se fue con él al río, y, después de quitarse las ropas, y con ellas el anillo, se echó al agua. Inmediatamente el gigante se apoderó del anillo y emprendió la fuga. Pero el león, que había presenciado el robo, lo persiguió, se lo arrancó de la mano y lo devolvió a su dueño. Entonces el gigante fue a ocultarse detrás de un roble, y cuando vio a su adversario ocupado vistiéndose, lo atacó a traición y le sacó los ojos.

Y, así, el príncipe quedó ciego, indefenso y desvalido. Volviendo luego el gigante y cogiéndolo de la mano como si quisiera guiarlo, lo condujo a la cima de una altísima roca, donde lo dejó, pensando: «Unos pasos más y se despeñará. Cuando esté muerto podré quitarle el anillo». Pero el fiel león no había abandonado a su amo, y al llegar al precipicio lo sujetó por el vestido y lo hizo

retroceder poco a poco. Al presentarse el gigante con propósito de despojar al muerto, se dio cuenta de que su ardid había resultado inútil. « ¿No hay, pues, modo de acabar con esta criatura tan débil?», se dijo irritado, y condujo nuevamente al príncipe al abismo por otro camino. Mas el león, observando sus pérfidos propósitos, salvó también esta vez a su señor del peligro. Cuando ya se hallaban muy cerca del despeñadero y el gigante soltó al ciego para que siguiese solo, el animal dio un empujón al monstruo y lo precipitó en el fondo de la cima, donde quedó destrozado.

El fiel animal volvió a apartar a su amo de aquel peligroso lugar, guiándolo hasta un árbol, junto al cual fluía un límpido riachuelo. Sentóse allí el príncipe, y el león, echándose y metiendo la garra en el agua, le roció con ella el rostro. Apenas unas gotas le tocaron las órbitas divisó una tenue luz y vislumbró un pajarillo que volaba muy cerca y chocaba contra el tronco de un árbol; luego se sumergió en el riachuelo, y, volviendo a salir, emprendió raudo vuelo, pasando entre los árboles, pero sin tocarlos, como si hubiese recobrado la vista. Comprendiendo el príncipe la advertencia de Dios, bajó hasta el agua, se lavó y bañó la cara en ella. Y, al incorporarse, tenía otra vez sus ojos, límpidos y claros como nunca los había tenido.

Dio el príncipe gracias a Dios por la gran merced que acababa de otorgarle y, seguido de su fiel león, reanudó su viaje. Un día llegó ante un palacio encantado, a cuya puerta hallábase, de pie, una doncella de esbelta figura y lindo rostro, pero de tez negra como azabache. Dirigiéndose al joven, le dijo:

- ¡Ah, si pudieses redimirme del triste hechizo de que soy víctima!

- ¿Qué debo hacer? - preguntó el muchacho.

Y ella le respondió:

- Debes pasar tres noches en la gran sala de este palacio encantado, pero sin permitir que el miedo se apodere de tu corazón. Te harán víctima de los peores tormentos; pero si resistes sin proferir un grito, quedaré desencantada. La vida, no

te la quitarán.

Dijo entonces el príncipe:

- No tengo miedo. Intentaré la empresa con la ayuda de Dios.

Entró alegremente en el palacio y, al llegar la noche, instalóse en el gran salón, en espera de lo que viniere. Hasta medianoche reinó un silencio absoluto; pero a aquella hora se oyó, de repente, un gran estruendo, y de todas las esquinas y rincones entraron en la estancia una legión de diminutos diablillos. Haciendo como que no lo veían, sentáronse en el centro de la habitación, encendieron fuego y se pusieron a jugar. Cuando uno perdía, exclamaba:

- Esto no marcha como debe; hay alguien aquí que no es de los nuestros y que tiene la culpa de que yo pierda.

- Aguarda, tú, que estás detrás de la estufa.

- Voy a buscarte - dijo otro

El alboroto se intensificaba por momentos, y llegó a ser tal, que nadie hubiera podido oírlo sin asustarse. Sin embargo, el príncipe seguía tranquilamente sentado, sin sentir miedo alguno. Pero, al fin, los diablos, levantándose de un salto, arremetieron contra él, en tan gran número, que el príncipe no pudo defenderse. Echándolo brutalmente al suelo, pusiéronse a atormentarlo, pinchándolo, golpeándolo y martirizándolo de mil maneras; pero él aguantó impávido, sin dejar oír una queja. Al amanecer desaparecieron, dejándolo tan exhausto que apenas podía mover los miembros. Al despuntar el día entró en la sala la doncella negra, llevando un frasquito en la mano. Contenía agua de vida, y lo lavó con ella, desapareciendo al momento todo dolor y sintiendo el príncipe que una nueva fuerza circulaba por sus venas.

Díjole la muchacha:

- Has resistido bien una noche, pero aún te quedan dos por delante.

Y se alejó, observando entonces el mozo que los pies se le habían vuelto blancos.

A la noche siguiente volvieron los demonios y reanudaron el juego. Después se

lanzaron sobre él, maltratándolo mucho más cruelmente aún que la víspera, de tal modo que le dejaron con el cuerpo lleno de heridas. Él, empero, lo resistió valientemente, y al clarear el alba apareció de nuevo la doncella, provista del agua milagrosa, con la que lo curó completamente. Y al retirarse vio el príncipe con gran placer que la piel de la muchacha se había vuelto blanca hasta las puntas de los dedos.

Quedábale una noche de tormento, y fue la peor. Llegó el tropel de diablos:

- ¿Todavía estás aquí? - le gritaron -. Pues vas a pasarla tan negra, que perderás el resuello.

Y lo punzaron, golpearon y arrojaron de un lado a otro, tirándole de brazos y piernas como para arrancárselos. Más él lo sufrió todo sin exhalar un suspiro. Por fin, desaparecieron los demonios, dejándolo sin sentido, como muerto. Ni siquiera pudo levantar la mirada cuando, presentándose la doncella con el agua de vida, lo humedeció y roció con ella. Al momento se sintió libre de todo dolor, y fresco y sano como si despertase de un sueño. Y al abrir los ojos vio junto a sí a la doncella, blanca como la nieve y hermosa como la luz del día.

- Levántate - le dijo la muchacha -. Blande por tres veces tu espada encima de la escalera, y todo quedará desencantado.

Y en cuanto lo hubo realizado, quedó todo el palacio libre del hechizo, y la doncella convertida en una rica princesa. Entraron los criados a anunciar que en el gran salón estaba puesta la mesa y servida la comida. Comieron y bebieron, y aquella misma noche se celebró la boda en medio del general regocijo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*.
- Correa Medina, J. I., Bock, M. L., Cabeza Barrios, J. E., Edwin, C. C., Castro de Ramírez, A. M., Castro Riveros, J. V., . . . Ochoa Sierra, L. *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Retrieved from http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf.
- Cuentos de Grimm. (2015). 2015, from http://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/el_principe_intrepido
- David, J. (2007). Escritura y reescritura extraescolares: aspectos lingüísticos y cognitivos. *Enunciación*, 13(1), 192-206.
- De Castro, D., & Mosquera, S. (2003). *Cómo se presentan los roles del narrador al darse un cambio de registro entre lo oral y lo escrito, en una situación de producción de cuentos elaborados por niños de nueve años de edad*. (Psicólogo), Universidad del Valle, Cali.
- Greimas, A. J. G. (1971.). *Semántica Estructural*. Madrid: Gredos.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*: Fondo de Cultura Económica.
- NeuronUP (2015). 2015, from <https://www.neuronup.com/es/areas/functions>
- Orozco, B., & Correa, M. (2001). Informe técnico investigación intención y conflicto en la escritura de textos narrativos: un estudio con niños de 8–10 años. *Santiago de Cali: COLCIENCIAS.[Links]*.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración* (Vol. 3). México: Siglo XXI.
- Serrano, E. (1996). *La narración Literaria. Teoría y análisis*. Cali: *Gerencia para el Desarrollo Cultural Gobernación del Valle del Cauca*.
- Tique, J. C., & Cabrera, A. B. (1999). *Maestros y estudiantes generadores de textos (Hacia una didáctica del relato literario)*: Universidad del Valle.
- Vygotsky, L. (1988). *Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. *Pensamiento y Lenguaje: Comentarios criticos de Jean Piaget*.