

# LENGUA

***En este artículo, la autora defiende la necesidad de atender en el proceso de aprendizaje a la adecuación entre la estructura interna de un texto y su manifestación superficial así como a la función***

determinante de los esquemas previos del hablante. En concreto, muestra algunos ejemplos de estos fenómenos no sólo en niños y adolescentes oyentes sino en niños y adolescentes sordos ya que observando lo que ocurre en casos de deficiencia auditiva podemos empezar a entender el funcionamiento de ciertos aspectos fundamentales en el proceso de comprensión y producción textual, con frecuencia desatendidos porque se dan por supuestos.

## COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS

**Algunos ejemplos en niños  
y adolescentes oyentes y sordos**

ANA RAMSPOTT\*

**L**a lingüística textual ha puesto de manifiesto que la capacidad comunicativa de un hablante le permite no únicamente identificar y producir palabras, sintagmas y oraciones gramaticales, sino también reconocer los diferentes discursos de su lengua. Así, un sujeto es competente textualmente en la medida en que ha adquirido los conocimientos necesarios para comprender y elaborar textos coherentes en un contexto extralingüístico específico. Ello supone que cualquier producto textual debe ser coherente en diferentes niveles: debe responder a la intención comunicativa del que lo elabora, debe adecuarse a las condiciones situacionales en las que se produce y debe cumplir las condiciones relativas tanto a su organización interna como a su realización superficial. El incumplimiento de las anteriores condiciones en cualquiera de los tres niveles no sólo puede llevar al fracaso en el nivel correspondiente, sino que también repercute en todos los demás (Bernárdez, 1982) y, en consecuencia, el texto que se produce sin tener en cuenta dichas condiciones puede ser incoherente en mayor o menor grado; a la inversa, si no se conocen los requisitos necesarios, la comprensión del texto puede resentirse notablemente.

Quienes enseñamos en los diferentes niveles académicos, incluso el universitario, nos encontramos muy frecuentemente con casos de alumnos no "ideales" cuyos productos textuales resultan parcialmente incoherentes porque no se han respetado algunas de las condiciones citadas. Más precisamente, algunos de los errores que encontramos en los textos escritos indican un incumplimiento de las condiciones que afectan al tercer nivel de los señalados más arriba. Es decir, son casos en que el error proviene de un desajuste entre la organización interna de un texto y su manifestación superficial; sin embargo, no siempre es fácil determinar si la anomalía que aparece en la reproducción del contenido de un texto (por ejemplo, un resumen) ha tenido lugar únicamente en el momento de la selección lingüística o, por el contrario, la ausencia de determinados conocimientos ha afectado previamente a la comprensión del texto que se debe reproducir.

En mi opinión, la adecuación entre la estructura interna de un texto y su manifestación superficial exige un proceso de aprendizaje durante el cual el hablante va asociando progresivamente dicha estructura a las marcas que la po-

nen de manifiesto. Si por las razones que sea, esta asociación no se produce, o se hace inadecuadamente, el fracaso afecta tanto a la comprensión como a la producción, seguramente en este orden.

A lo largo del presente artículo, intentaré mostrar la existencia de este proceso y la función que desempeñan en él mismo los esquemas previos del hablante y las marcas vinculadas a ellos, así como las repercusiones que pueden derivarse del desconocimiento de estas últimas. Me centraré, de forma particular, en los textos narrativos y tomaré ejemplos de los efectos de estos fenómenos no sólo en niños y adolescentes oyentes, sino también en niños y adolescentes sordos cuya deficiencia auditiva complica enormemente el proceso normal de asociación entre el nivel estructural y el más superficial. Observar lo que ocurre en estos últimos casos ayuda a entender el funcionamiento de ciertos aspectos fundamentales en el proceso de comprensión y producción textual, con frecuencia desatendidos porque se dan por supuestos.

### El esquema narrativo

Un denominador común a los numerosos estudios que, con metodología y objetivos distintos, se han realizado sobre la narración es la constatación de una organización específica que remite a una representación de los acontecimientos y de sus relaciones. La función de esta organización también se ha estudiado en relación a los procesos de comprensión y recuerdo de cuentos. Aunque las perspectivas teóricas, también en este caso, son diferentes, los diversos modelos que se han elaborado coinciden en su orientación descendente; es decir, todos otorgan una función preponderante en el proceso y recuerdo de textos a los esquemas previos que posee el hablante, uno de los cuales es la organización narrativa.

Para algunos investigadores en psicología cognitiva, las estructuras o esquemas son el resultado de una necesidad psicológica que afecta a cualquier producción humana que, para ser comprendida y memorizada, debe seguir estructuras familiares a los individuos. La sencilla estructura de los cuentos populares tradicionales se debería, así, a las necesidades impuestas por su condición oral. Para que un cuento, una fábula o un mito pueda perpetuarse de esa manera debe contarse, forzosamente, con las limitacio-

nes de la memoria. De este hecho se deriva la suposición de que un relato popular posee o se acerca a través de sucesivas reformulaciones a un esquema ideal que las personas pueden recordar fácilmente. El término esquema recubre, pues, un conjunto de expectativas sobre la estructura interna del relato a las que recurre el lector (o el oyente) para comprenderlo y recordarlo.

Desde la perspectiva de las gramáticas narrativas (1) se han propuestos modelos que, con algunas diferencias, intentan reproducir los diversos constituyentes de la estructura subyacente a un relato simple. Lo que nos interesa aquí, sin embargo, no es tanto la descripción de estos constituyentes como las implicaciones de esta representación ideal de las partes del relato canónico en relación al recuerdo del mismo. En este sentido, las gramáticas narrativas se convierten en teorías de la memorización en la medida que uno de sus objetivos fundamentales es el de ser capaces de predecir lo que las personas retienen o no de un relato.

La gramática de Mandler y Johnson (1977), al igual que la de Stein y Glenn (1979), relaciona el recuerdo con el tipo de constituyente; en general, prevén un mejor recuerdo cuando un relato reproduce la estructura ideal (2), es decir cuando su estructura superficial contiene, en el mismo orden, todos los constituyentes fundamentales.

Los estudios evolutivos que han realizado estos mismos autores sobre el recuerdo de relato parecen demostrar las hipótesis en relación al tipo de constituyente. Los niños de siete años, por ejemplo, recuerdan mejor las exposiciones, los inicios y los resultados (3); por el contrario, las tentativas, los fines y las reacciones (4) son poco recordados. Los niños de diez años tienen un comportamiento similar a los de siete, aunque no se encuentran diferencias significativas en el recuerdo de las tentativas y en el de los resultados. En los adultos, el recuerdo de las tentativas es paralelo al de las exposiciones, los inicios y los resultados. En general, el recuerdo de los fines y de las reacciones es significativamente menor que el de los otros constituyentes fundamentales.

**"Un sujeto es competente textualmente en la medida en que ha adquirido los conocimientos necesarios para comprender y elaborar textos coherentes en un contexto extra-lingüístico específico"**

Otra línea de trabajo que también ha incidido en la comprensión y recuerdo de textos narrativos es la formada por las investigaciones en inteligencia artificial. Su objeto de estudio es, fundamentalmente, la representación infralingüística de las acciones y de sus encadenamientos. La idea básica desarrollada por estos investigadores consiste en la suposición de que las personas efectúan inferencias a medida que se produce el tratamiento de la historia. La posibilidad de realizar estas *inferencias* se debe, en gran parte, al conocimiento del mundo cotidiano que posee el hablante en su memoria. Schank y Abelson (1977) y Wilensky (1978) proponen una serie de hipótesis acerca de cómo los lectores utilizan sus conocimientos sobre la planificación de acciones para comprender relatos. Los sujetos conocen perfectamente los métodos más generales y los más específicos para alcanzar los objetivos instrumentales. Por ejemplo, pedir, negociar o intimidar pueden ser métodos específicos para obtener algo de otra persona. Según estos autores, grandes bloques de estos mismos métodos de planificación intervienen repetidamente en los relatos sencillos. Su repetición los convierte en configuraciones familiares al lector que los utiliza para guiar sus expectativas cuando lee un nuevo relato. Dado que la mayoría de las relaciones entre los diferentes acontecimientos no aparece en el texto, estos planes proporcionan al lector una guía para poder inferirlas.



### Comprensión textual y organización global del discurso

También desde esta perspectiva, Black y Bower (1980) consideran la comprensión de un relato como una actividad similar a la solución de problemas. Un relato, en la concepción de estos autores, se define como una secuencia causal de acontecimientos en relación a un protagonista que pretende alcanzar un objetivo o resolver un problema; el lector debe reconocer el plan del protagonista a partir, precisamente, de su conocimiento sobre la planificación de acciones que antes mencionábamos. Así, la representación

del relato que elabora el lector se hace basándose en la aplicación de determinados métodos de resolución de problemas a la comprensión de las acciones de los personajes; es decir, el lector utiliza un plan de detección e identificación para determinar lo que ocurre en un relato.

Diversas experiencias (Black, 1978) también parecen confirmar la capacidad predictiva de este modelo según el cual la parte mejor recordada de una narración correspondería a la transición entre el estado inicial y el estado final, es decir, el camino que lleva a la solución.

Por último, no podemos dejar de mencionar en esta breve relación de los trabajos dedicados a la comprensión y el recuerdo de relatos, las aportaciones de T. A. Van Dijk, especialmente las realizadas con el psicólogo W. Kintsch (Kintsch y Dijk, 1975; Dijk y Kintsch, 1983).

Para Dijk (1977), el contenido de un texto se adapta a su superestructura, un tipo de esquema abstracto que establece el orden global del texto y que se compone de una serie de categorías cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales. Estas reglas y restricciones, que varían según el tipo de discurso, imponen, pues, ciertas limitaciones al contenido del texto. Así, por ejemplo, las categorías narrativas -exposición, complicación, resolución y moral- dominan las secuencias de proposiciones del discurso narrativo y determinan su estructura de conjunto.

De esta manera, la comprensión, organización y el recuerdo de la información depende, entre otras, de las reglas y categorías que determinan la organización global de un tipo concreto de discurso. En el caso que aquí nos interesa, la información que se extrae de un discurso narrativo se organiza teniendo en cuenta las reglas y categorías que lo caracterizan. En definitiva, la comprensión, la organización en la memoria y el recuerdo de relatos están también determinados por su estructura. Para Dijk, al igual que para los teóricos de las gramáticas narrativas, este proceso se realizará más fácilmente cuanto más cercana esté dicha estructura a las estructuras narrativas convencionales. También de forma similar a lo previsto por las



MORT WALKER

gramáticas narrativas, las macroproposiciones (que representan la información más importante de cada pasaje) ofrecen una posibilidad muy alta de recuerdo por sus relaciones con el esquema, es decir por la función que cumplen dentro de la categoría superestructural.

El carácter convencional de las superestructuras narrativas hace que la mayoría de los hablantes sea capaz de determinar no sólo el contenido de un texto, sino también el tipo que constituye. Así, un supuesto básico en el que coinciden los autores más representativos de las teorías que hemos recogido es que las reglas de un discurso narrativo forman parte de la capacidad lingüística y comunicativa del hablante.

Las producciones de los niños parecen confirmar la validez de la anterior afirmación. Las diversas experiencias realizadas por los autores citados anteriormente han mostrado, por un lado, que entre los cuatro y los once años las narraciones elaboradas por los más pequeños, aunque el sentido que se otorga en estas edades al término relato sea más amplio que el que le otorgan los adultos cultivados, tienden a conformarse progresivamente al esquema canónico. Otro de los hechos que corroboran la existencia del esquema narrativo es su presencia en las producciones inventadas por niños y adolescentes sordos de las que hemos seleccionado el siguiente ejemplo de un estudiante de trece años:

Había una vez un señor guardia andando por la calle y vigilar a todas la persona y he visto un ladrón de perro coge la bolsa de una mujer y la guardia corriendo a buscar al perro y llama a otro guardia y cogió un perro malo y en la cárcel de los perros.

Esta pequeña composición contiene los elementos narrativos básicos: una exposición, una complicación y una resolución. La mayoría de las producciones de los niños y adolescentes sordos disponen de una organización narrativa, más o menos cercana a la canónica y, a pesar de los déficits lingüísticos, son capaces de estructurar sus textos de acuerdo con dicha organización.

*"Diversas experiencias han mostrado que entre los cuatro y los once años las narraciones elaboradas por los más pequeños tienden a conformarse progresivamente al esquema canónico"*

En definitiva, las diversas experiencias realizadas desde diferentes presupuestos teóricos han permitido mostrar el papel decisivo de los esquemas en la comprensión y el recuerdo de textos. Sin duda, la comprensión de un texto narrativo resulta favorecida si se posee un esquema interiorizado; sin embargo, la existencia de un esquema subyacente no garantiza la comprensión de un relato. Si fuera así, las expectativas que desarrolla cualquier lector sobre la organización de una narración serían suficientes para ordenar adecuadamente las secuencias de un cuento cuando se presentan desordenadamente. Por el contrario, los niños oyentes más pequeños pueden fracasar en este tipo de tareas. De la misma manera, los adolescentes sordos, aunque pueden ordenar parcialmente algunas secuencias, con frecuencia no son capaces de restablecer totalmente el orden preciso. Este hecho no permite poner en duda la existencia general en sordos y oyentes de una organización narrativa, ya que, según hemos comprobado, son capaces de producir textos que pueden reconocerse como narraciones precisamente porque poseen una organización de este tipo. En mi opinión, uno de los motivos que permiten explicar la dificultad en las reconstrucciones de las secuencias narrativas es que no siempre los niños saben interpretar las indicaciones que el texto ofrece para la categorización esquemática de la información y, por consiguiente, no pueden actualizar sus conocimientos previos respecto a la organización narrativa.

### La organización superficial

Es muy posible que el conocimiento de una organización narrativa general forme parte de la capacidad comunicativa del hablante como un estado "prelingüístico", pero los aspectos lingüísticos más ligados a la elaboración textual exigen un aprendizaje durante el cual el hablante se va acostumbrando a asociar la estructura interna a una determinada configuración superficial. En el caso de la narración, al-

gunas de las marcas superficiales son específicas para este tipo de organización. La presencia de los tiempos verbales y de los organizadores textuales, por ejemplo, diferencian claramente una narración de otro tipo de texto (Bronckart y otros, 1985).

Son de sobra conocidas las aportaciones de Weinrich (1964) a este respecto. Este autor establece una relación entre las situaciones comunicativas de los hablantes y la división del sistema temporal. En el "mundo narrado", junto a las formas fundamentales (imperfecto e indefinido) existen otras (pluscuamperfecto, condicional...) que designan la perspectiva comunicativa en relación a las fundamentales. Todas ellas deben interpretarse como señales lingüísticas según las cuales el contenido de la comunicación ha de ser entendido como un relato. Frente al presente del "mundo comentado" hay una pareja en el "mundo narrado". La existencia de esta pareja la interpreta Weinrich como un indicio de que debe estar en relación con el "narrar". El imperfecto, efectivamente, se encuentra en el principio de la narración, en la exposición que introduce al receptor en el mundo narrado. El indefinido se encuentra, sobre todo, en el núcleo de la narración. Así pues, el indefinido reproduce los momentos esenciales, el imperfecto introduce las circunstancias más secundarias. Dicho en palabras de Weinrich, en el primer plano está lo que sucede y se transforma, lo demás constituye el fondo narrativo.

La oposición primer plano / plano secundario permite enfocar ciertos acontecimientos, los narrados en indefinido, en relación a otros expresados en imperfecto o en pluscuamperfecto. En este sentido, el uso del indefinido, está claramente vinculado a los mecanismos que contribuyen a la progresión textual, en la medida que este tiempo permite que el relato avance.

Junto a los tiempos del verbo, existen otros elementos lingüísticos, los organizadores textuales, que también contribuyen a la progresión narrativa y, a la vez, como los tiempos verbales son capaces de organizar la narración; es decir, estos organizadores, al margen de la función que puedan desempeñar algunos en el nivel oracional, son marcas que indican cómo se adecúa un texto en relación a su estructura narrativa (Schneuwly y otros, 1989). Así, por ejemplo, la forma "un día", además de situar el origen temporal de la secuencia de acontecimientos, suele advertir de un cambio respecto a las situaciones precedentes. Por esta razón, se elige con frecuencia como

fórmula que señala el inicio del episodio en los relatos y, por lo general, coincide con el uso del imperfecto al indefinido. Algunos organizadores como "de repente", "de pronto", advierten que se acerca una complicación y suelen asociarse también al indefinido; otros como "después", "enseguida" parecen indicar la sucesión de los acontecimientos, así como "entonces" se asocia a la resolución.

De esta manera, el papel que desempeñan los fenómenos superficiales que acabamos de describir es absolutamente relevante en lo que se refiere al tratamiento de relatos. De ahí que los psicolingüistas se hayan interesado no sólo por los aspectos relativos a la función del esquema, sino también por los fenómenos de coherencia descritos por la lingüística textual. Las investigaciones llevadas a cabo han confirmado no únicamente la existencia de los fenómenos descritos anteriormente, sino, ademas, el carácter interactivo que forzosamente han de tener los procesos de comprensión y elaboración de cualquier tipo de texto. Es decir, para que puedan tener lugar estos procesos, las personas deben poseer, además de un esquema generador de expectativas, un conocimiento acerca del funcionamiento de las marcas de superficie; sin embargo, quizás no se ha insistido suficientemente en que esto implica que el hablante ha de ser consciente de la interrelación entre la estructura interna y la organización superficial. Más precisamente, el proceso de comprensión de un texto requiere un



MUÑOZ Y SAMPAYO

tipo de aprendizaje que supone conocer unas marcas lingüísticas, al mismo tiempo que se aprende a vincularlas entre sí y con la estructura subyacente del texto. Todo ello requiere un largo periodo de entrenamiento durante el cual pueden producirse dificultades y errores en cualquiera de los niveles implicados. La labor del profesor debe dirigirse a evitar que estos errores, inherentes al

propio aprendizaje, se instalen definitivamente en el comportamiento de los alumnos y provoquen una deficiente comprensión lectora y una producción desestructurada.

### Las dificultades en la integración de estructuras

La sensibilidad del adulto cultivado hacia las marcas características de la narración está fuera de toda duda. Un lector de estas características es capaz, por ejemplo, de distinguir la exposición del conflicto con la ayuda de los morfemas temporales del imperfecto y

del indefinido cuando le presentan un texto en el que de los verbos sólo pueden reconocerse estas terminaciones, pues el resto de la palabra carece de significado (Fayol, 1985). En cambio, sobre la gestación de estas marcas en los niños se sabe mucho menos.

Suele admitirse que el funcionamiento intratextual de las formas verbales ligado a las divisiones superestructurales va progresando en el curso de la escolaridad, aunque no puede asegurarse hasta los trece o catorce años. Basta, sin embargo, producir algún cambio en la superficie

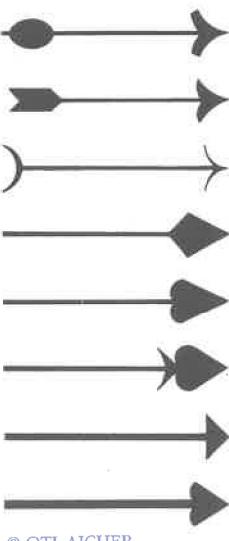
de un texto narrativo para comprobar que en estas edades, e incluso en edades más avanzadas, el conocimiento de la interrelación organización interna-organización textual no se ha consolidado definitivamente.

De acuerdo con los datos que conocemos sobre la adquisición de oposiciones temporales, deberíamos esperar, por ejemplo, que los adolescentes pudiesen seleccionar y distribuir los tiempos verbales acomodándolos a las fases de una historia cuando ésta se presenta con las formas verbales en infinitivo y sin algunos de los típicos organizadores textuales ("un día", "de repente"). En estas condiciones, efectivamente, los alumnos de esas edades suelen adaptar el tiempo verbal a la estructura narrativa; sin embargo, se ha comprobado (Ramspott, 1991) que no son raros los casos de fracaso debidos a la selección de un único tiempo, el imperfecto o el indefinido. En mi opinión, este hecho debe interpretarse como una clara manifestación de la apropiación todavía inestable del funcionamiento del tiempo verbal en la narración. En esta fase del proceso de aprendizaje, todavía se necesita la concurrencia de los organizadores textuales para seleccionar las marcas temporales de acuerdo con las partes de la narración; la presencia de esos elementos lingüísticos es suficiente para que la mayoría de los alumnos que seleccionan inadecuadamente el tiempo narrativo puedan hacerlo de forma satisfactoria. Con ello parece demostrarse no sólo el grado de asociación entre organizadores, tiempo verbal y fases del relato que los adolescentes tienen asumido (pero no consolidado), sino, además el papel decisivo de estos organizadores en la determinación del tiempo verbal.

#### Comprensión y producción en niños sordos

Si en el periodo de aprendizaje, por la razón que sea, se limita o se impide la asociación de estos niveles que se exigen recíprocamente y que, por lo tanto, requieren ser interpretados de manera conjunta, la comprensión de un texto ha de

**"El comportamiento de los sordos permite asegurar que la comprensión y la producción de un texto narrativo no depende únicamente de la posesión de un esquema subyacente. En el conjunto de saberes que permiten resolver con éxito las tareas vinculadas a la elaboración de un texto debe incluirse el conocimiento de la organización textual y el de las marcas superficiales a través de las que se manifiesta esta organización"**



© OTL AICHER

resentirse necesariamente. Un ejemplo de ello lo podemos ver en el caso de los niños sordos. En la escuela, para facilitarles la adquisición del tiempo verbal, con frecuencia suele recurrirse a una práctica que fija el valor de los tiempos sólo en relación al momento del habla; es decir, en una situación de enunciación, no narrativa, en la que la referencia temporal está en el momento del discurso, en el "aquí" y "ahora" del hablante. De esta manera, el alumno sordo atribuye unos valores al tiempo del verbo que se reducen al "ahora", "antes" y "después" del acto de habla y que son los que suelen aparecer en las adaptaciones textuales que maneja. Si a todo esto se suma una escasa atención a los organizadores textuales que, incluso, pueden hacerse desaparecer de dichas adaptaciones por el deseo de hacerlas más comprensibles, se explica, en parte, el fracaso de muchos alumnos sordos ante una tarea idéntica a la explicada más arriba y que manifiesta graves fisuras en el proceso de asociación, como puede observarse claramente en el ejemplo siguiente:

Una niña tenía un perro muy pequeño. Ella lo sacó cada día. El perro fue muy joven y fue muy travieso. El corrió de un lado a otro. El perro se escapó y atravesaba la calzada. Un coche vino muy deprisa. El conductor frenaba y el perro se salvó. La niña estaba muy enfadada y riñó al perro.

Las repercusiones que pueden derivarse de esta situación son de diverso orden. Por un lado, limita las posibilidades de distinguir textos de diferentes tipologías; es decir, aunque los niños sordos dispongan de algún conocimiento acerca de la organización narrativa, este conocimiento se revela insuficiente en tareas discriminatorias si no se asocia con las marcas con las que dicha estructura suele manifestarse en la superficie textual. Por otro lado, tal como ya se ha dicho, la comprensión del texto narrativo puede complicarse en extremo. Los tiempos verbales y los organizadores narrativos, efectivamente, advierten al lector del tipo de texto que tiene delante; pero a la vez, ya hemos visto que

las variaciones temporales y la presencia de determinados organizadores permiten añadir al significado general una serie de matices como la progresión de la información o como la división entre primer plano y plano secundario. Es difícil determinar si los sordos perciben estas diferencias. Probablemente pueden alcanzar un nivel de significado bastante general, pero es evidente que el juego de oposiciones, asociado a las combinaciones descritas, debe desaparecer cuando no se tienen los instrumentos que permiten reconocerlo.

Determinadas condiciones textuales pueden provocar, además, no únicamente una percepción diferente de las expectativas normales, sino también errores de interpretación. En el caso de que los tiempos verbales no delimiten las fases de la historia (por ejemplo, si se utiliza el presente), el orden de los acontecimientos puede interpretarse gracias al propio significado de los verbos ("tropezar" y "caer", por ejemplo, exigen casi siempre este orden) y de las marcas textuales asociadas al mantenimiento y a la progresión temática e incluso, sólo de éstas últimas, si el significado de los verbos no indica prioridad temporal. Veamos, por ejemplo, la reconstrucción de un texto, presentada por un 25 % de un grupo de estudiantes sordos a los que se les había pedido que ordenasen lógicamente un relato cuyas secuencias se le habían dado desordenadas:

Entonces ella para no mojarse, va corriendo a una tienda y compra un paraguas. De repente se pone a llover. Por la mañana, Marta sale de su casa.

Difícilmente se puede interpretar y, especialmente, recordar el orden de los acontecimientos si no se domina el funcionamiento de las citadas marcas.

El comportamiento de los sordos permite asegurar que la comprensión y la producción de un texto narrativo no depende únicamente de la posesión de un esquema subyacente. En el conjunto de saberes que permiten resolver con éxito las tareas vinculadas a la elaboración de un texto debe incluirse el conocimiento de la organización textual y el de las marcas superficiales a través de las que se manifiesta, en ocasiones, esta organización. Aquí nos hemos limitado a aquellas señas



ANÓNIMO

**"Las dificultades que manifiestan los sordos deberían hacernos reflexionar sobre un tipo de práctica en la enseñanza de la lengua en la que se dan por supuestos en el alumno muchos conocimientos que con frecuencia están lejos de poseer"**

les más directamente vinculadas a la estructura narrativa; sin embargo, comprender y producir un texto implica reconocer e interpretar, cuando se presentan, muchas otras marcas que hacen del texto una unidad coherente. Es posible que numerosos problemas de los que detectamos en los escritos de nuestros alumnos deriven de un tipo de aprendizaje en el que no se han relacionado suficientemente los aspectos estructurales con los relativos a la elaboración lingüística. En este sentido, las dificultades que manifiestan los sordos deberían hacernos reflexionar sobre un tipo de práctica en la enseñanza de la lengua en la que se dan por supuestos en el alumno muchos conocimientos que con frecuencia están lejos de poseer. Se les enfrenta, por ejemplo, con un tipo de textos expositivos, argumentativos, etc. cuya estructura, al contrario de las narraciones, no les resulta familiar ni tampoco las marcas que los caracterizan. En estas condiciones, no sólo se les exige que comprendan su contenido, sino que sean capaces de reproducir "lo esencial" en otras actividades (resúmenes, exámenes, ...) que implican la elaboración de un nuevo texto a partir de una transformación de enorme complejidad.

El hecho de que muchos alumnos consigan superar con éxito estos escollos no puede hacernos olvidar que el comportamiento textual no se aprende de la misma manera como se adquiere el comportamiento gramatical. Suele afirmarse que cuando el niño llega a la escuela hace tiempo que, sin estudiarlas, ha interiorizado las reglas más generales de la gramática; pero es evidente, a juzgar por los problemas que constatamos a diario, que para apropiarse de las "reglas textuales" no basta con la sola exposición a un *corpus*, sino que es necesario un periodo de aprendizaje en el que se instruya, más o menos explícitamente, al alumno en los complejos mecanismos de la organización lingüística de un texto.

En diversos niveles académicos se realizan, sin duda, ejercicios en relación a la organización textual de textos narrativos; pero muchas de estas actividades (ordenar párrafos o secuencias, llenar espacios en blanco con nexos adecuados...) están más

*"Suele afirmarse que cuando el niño llega a la escuela hace tiempo que, sin estudiarlas, ha interiorizado las reglas más generales de la gramática; pero es evidente que para apropiarse de las "reglas textuales" no basta con la sola exposición a un corpus, sino que es necesario un periodo de aprendizaje en el que se instruya, más o menos explícitamente, al alumno en los complejos mecanismos de la organización lingüística de un texto"*

destinadas al reconocimiento de unos fenómenos que a su descubrimiento; es decir, si no se emplean únicamente como una manera de constatar los déficits, son muy útiles en una etapa de consolidación; pero en la etapa en que deben descubrirse estos fenómenos no son del todo eficaces en la medida en que para su resolución exigen que el alumno conozca previamente la existencia de dichos fenómenos.

En definitiva, los aspectos vinculados a la organización textual deben ser objeto de reflexión y de prácticas específicas, delimitando muy bien las etapas -comprensión y reconocimiento; producción autónoma; reproducción- y los aspectos comunes y específicos que las caracterizan.

(\*) Ana Ramspott Heitzmann  
Departamento de Filología Española  
Universidad Autónoma de Barcelona

### Notas

(1) "Gramáticas narrativas" es la traducción de *Story Grammars*, corriente que intenta establecer una gramática del relato inspirada en las formalizaciones de la gramática generativa.

(2) Una versión muy simplificada de la estructura ideal propuesta por Mandler y Johnson es la formada por las categorías siguientes: Exposición - Episodio [Inicio - Desarrollo - Fin].

(3) La "Exposición" introduce al protagonista y a otros personajes. Sigue incluir el tiempo y el lugar, así como la información necesaria para comprender los acontecimientos que aparecen después. El "Inicio" consta de uno o varios acontecimientos responsables de la posterior actuación del protagonista. El "Resultado" afecta a algunas de las tentativas del protagonista que pretende un objetivo.

(4) Las "Tentativas" son los medios que utiliza el protagonista para alcanzar su propósito. La "Reacción" es una respuesta emocional o un pensamiento del protagonista que da lugar al objetivo. El "Fin" afecta a la totalidad del Desarrollo.

### Referencias bibliográficas

- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BLACK, J. (1978): *Story memory structure*. Dissertation. Stanford University
- BLACK, J. y G. BOWLER (1980): "Story Understanding as Problem-Solving" en *Poetics* 9, pp. 223-250.
- BRONCKART, J.P. y otros (1985): *Le fonctionnement des discours*. Paris: Delachauv et Niestlé.
- DIJK, T.A. van (1977): *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra, 1980.
- DIJK, T.A. van y W. KINTSCH, (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- FAYOL, M. (1985): "L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits. Études chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent" en *Bulletin de Psychologie* 38, pp.: 683-703.
- KINTSCH, W. y T.A. van DIJK (1975): "Comment on se rappelle et on résume une histoire" en *langages* 40, pp.: 98-116.
- MANDLER, J. y N. JOHNSON (1977): "Remembrance of Things Parsed: Story, Structure and Recall" en *Cognitive Psychology* 9, pp.: 111-151.
- RAMSPOTT, A. (1991): *La comprensión y producción de cuentos en niños y adolescentes sordos*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- SCHANK, R.C. y R.P. ABELSON (1977): *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Barcelona: Paidós, 1987.
- SCHNEUWLY, B., M.C. ROSAT y J. DOLZ (1989): "Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits" en *Langue Française* 81, pp.: 40-58.
- STEIN, N. y C. GLENN (1979): "An analysis of story comprehension in elementari school children" en R. O. Freedle (ed.) *New directions in discourse processing*. Norwood. ABLEX.
- WEINRICH, H. (1964): *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos, 1974.
- WILENSKY, R. (1978): "Why John married Mary: Understanding stories involving recurring goals" en *Cognitive Science* 2, pp.: 235-266.

