



Cuéntame mi Pequeño Narrdor... LA NARRACIÓN ESCRITA Y SU PROCESO DE PRODUCCIÓN DISCURSIVA EN ÁLBUMES METAFICCIONALES ELABORADOS POR NIÑOS DE LA I ETAPA DE EDUCA- CIÓN PRIMARIA VENEZOLANA

Alkis Lamas

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL),
Instituto Pedagógico Rural El Mácaro.

Fecha de recepción: 04-02-16 / Fecha de aceptación: 10-04-16.

Resumen

El álbum metaficcional se aprecia como un recurso educativo alternativo de amplio alcance en lo que concierne las estrategias y las actividades planificadas por el docente en torno al desarrollo de competencias propias del área de conocimiento Lenguaje, así mismo, motivadores de las habilidades de creación artística, comunicativa y discursiva en los niños. El propósito principal de esta investigación de tipo documental y descriptiva es analizar, desde las perspectivas discursivas y semánticas, las narraciones escritas e imágenes visuales presentes en un conjunto de álbumes metafccionales construidos por niños cursantes de los tres grados pertenecientes la Primera Etapa de Educación Primaria. Entendidas las narraciones como procesos de apropiación y de producción discursivas propias de los infantes, se concluye que los álbumes metafccionales posibilitan la estimulación y el desarrollo

progresivos de competencias comunicativas y discursivas inherentes al género discursivo esencial en el hombre: la narración. En ese sentido, se pudo apreciar durante el estudio, la variada gama de manifestaciones textuales narrativas resumidas en todas las muestras consideradas, y que se corresponden en una primera parte con: guiones, relatos personales y relatos de ficción (todas éstas en lo que competen las fuentes de conocimientos que originan a la narración misma); ya en una segunda parte se corresponden con: transmisiones, relatos, recuentos e historias (que comprenden los niveles de interacción en los que se realiza la narración misma). Parte las referencias empleadas corresponden con: Bruner (1990), Serra y otros (2000), Shiro (2007), Silva-Díaz Ortega (2005).

Palabras claves: Álbum metaficcional; narración escrita; perspectiva narrativa; discurso.

Abstract

Metafictional album is seen as an alternative educational resource comprehensive regarding the strategies and activities planned by the teacher on the development of own competence in the area of language knowledge, also, motivating skills of artistic creation, communicative and discursive in children. The main purpose of this research documentary and descriptive is to analyze, from the discursive and semantic perspectives, written narratives and visual images on a set of metafictional albums built by children of the three degrees belonging from the First Stage of Primary Education. Narratives understood as processes of appropriation and own discursive production of infants, it is concluded that enable metafictional albums stimulation and progressive development of communication and discursive skills essential discourse genre inherent in man: the narrative. In that sense, it was observed during the study, the wide range of manifestations textual narratives summarized in all samples considered, and corresponding to a first part with: scripts, personal stories and fictional stories (all of them in incumbent knowledge sources that originate the story itself); and a second portion corresponding to: transmissions, stories, and histories counts (comprising the levels of interaction in which the narrative itself is done). Part references used correspond to: Bruner

(1990), Serra et al (2000), Shiro (2007), Silva-Díaz Ortega (2005).

Keywords: Metafictional album; written narrative; narrative perspective; speech.

Primera parte.

Fundamentaciones teóricas

El álbum metaficcional: acercamiento a sus características textuales y discursivas.

El álbum, como un tipo de libro asociado a la literatura infantil –en particular, a los lectores más pequeños-, constituye un tema de estudio y discusión en ámbitos complementarios como lo son la literatura, la lingüística, la investigación educativa y la psicología cognitiva. En atención a la cabida del álbum metaficcional en la educación de niños, Colomer (1994), citada por Silva-Díaz Ortega (2005) plantea que este, a la par de otros modelos textuales...

...propone un tipo de lectura en la que el lector es invitado a resolver las ambigüedades, ensamblar las partes de la historia, integrar las distintas voces, participar en los juegos de doble codificación, reconocer las referencias intertextuales, salirse de la narración y colocarse en una posición distanciada, e integrar la información que le ofrecen texto e imagen (p. 19).

A pesar de su creación y uso, el vocablo “álbum” dispone de múltiples conceptualizaciones y visiones en lo que atañe a su clasificación como modalidad textual y/o discursiva y, por ende, su caracterización correspondiente. En este sentido, las disyuntivas comprenden la necesidad de conocer si el álbum conforma un género propio de la literatura infantil, si constituye un espacio de creación verbal y pictórica libres o si forma un recurso para la estimulación y acercamiento de los niños hacia la literatura.

No obstante las denominaciones alternas que recibe el álbum, tales como, *libros de imágenes, libros ilustrados o cuentos*, el interés por precisarlos se guía en ‘distanciar’, en un primer término, libros que contienen ilustraciones respecto a productos textuales que permiten la construcción de narraciones con base en el doble código sostenido entre texto e ilustraciones. Esta concertación del código verbal y del código pictórico abre perspectivas de análisis respecto a la interdependencia de dichos códigos en el llamado *álbum* (en España), *libro – álbum* (en América Latina), o *picture story – book* (en Estados Unidos).

Si bien estudiosos como Lewis (1997), citado por Silva-Díaz Ortega (ob. cit.) reconocen la tendencia camaleónica y el atributo de la flexibilidad en el álbum debido a la heterogeneidad de formas y usos, existen dos aspectos que permiten posteriormente coincidir en la relación sinérgica entre texto e imagen; el primero, atiende a que, según el mismo autor, “el álbum no es un género sino un tipo de texto mucho más flexible y abierto” (p. 37), esto se debe a que:

...el álbum ha incorporado y combinado diferentes géneros literarios, pues su condición “omnívora” lo ha llevado a asimilar aspectos temáticos y narrativos de los chapbooks o folletines [...] Es así como existen álbumes que combinan lo policial con el cuento de hadas, o el relato familiar con el de aventuras en una misma narración, mostrando una libertad para amoldarse a muchos géneros o a diversas maneras de representar la realidad (p. 37).

El segundo aspecto –de mayor importancia para esta investigación– reposa en lo que ya se ha esbozado en líneas anteriores y que apunta a la relación sinérgica entre el código verbal y el código pictórico o gráfico en el álbum. En este sentido, Trifonas (1998) plantea a esta relación como una interacción en la que confluyen tres elementos, es así como “el álbum es esencialmente una forma artística abierta y fluida a la que se incorporan los signos y códigos léxicos y visuales en una interacción incesante entre palabra, imagen y lector” (p. 38).

Por su parte, Doonan (1999), citada por Silva-Díaz Ortega (ob. cit.) propone a los códigos textual y gráfico como “dos órdenes de significación” (p. 38) ya que “...uno se refiere a los medios de representación (fonéticos y métricos, línea, forma, color, diseño) y otro se refiere a las cosas que se representan en imágenes y palabras (léxico e iconografía)” (p. 38).

El concepto de “sinergia”, en lo que implica la caracterización de un álbum, conlleva a considerar la “simbiosis” de dos agentes elementales: texto e ilustraciones. Así pues, se considera al álbum, en esta investigación, como literario y, específicamente, narrativo. De este modo, vale definir respecto al álbum a qué se le considera en este lo “sinérgico” o la “sinergia”. Para Dressang (1999), la sinergia es una característica presente en el álbum concebido a partir de la década de los 90, ya que “las palabras se hacen ilustraciones y las ilustraciones se convierten en palabras” (p. 39).

En atención a la cualidad de “doble código”, del que es característico el álbum, se plantea la importancia de analizar la interacción sostenida entre texto e imagen, en tanto que de acuerdo con Duran (1998), citado por Silva-Díaz Ortega (ob. cit.)...

De este modo, según este mismo autor (ibíd.), “...desde el punto de vista del espectador la ilustración sería un arte temporal, aunque desde el punto de vista del emisor sea un arte espacial” (p. 43). En conclusión, en el álbum se considera el texto como una forma progresiva y temporal, es decir, narrativa; y la imagen como una forma simultánea y espacial, es decir, descriptiva.

...no estamos ante imágenes aisladas, sino ante una encadenación de imágenes que se reconocen como ilustraciones. Mientras que la imagen es espacial, la ilustración introduce lo temporal; (además de la secuenciación, el trazo también introduce una temporalidad)” (p. 43).

Sobre el tipo de imagen construida en el álbum, Van der Linden (1997), citado por Silva-Díaz Ortega (ob. cit.; p. 44-45) propone tres tipos de imágenes según la relación que guardan en la página en el que se ubican los contenidos textuales, a saber:

1. **Aisladas:** ilustraciones y texto están separados y no guardan relación.
2. **Articuladas:** las imágenes se encuentran secuenciadas y se articulan semántica e icónicamente al estilo de un cómic.
3. **Asociadas:** las imágenes muestran un doble movimiento de autonomía y dependencia con respecto al texto (ni completamente independientes, ni totalmente fusionadas).

Sobre la metaficción en el álbum metaficcional

La metaficción puede definirse como un tipo de ficción que llama la atención sobre su propia construcción y por tanto sobre su condición de artefacto. Sin embargo, “la ficción sobre la ficción” debe estimarse como “manifestación” y esta, a su vez, como “sistemática”, lo que en palabras de Waugh (1984) implica:

La metaficción es un término que se aplica a la escritura ficcional que de manera autoconsciente y sistemática llama la atención sobre su naturaleza de artefacto para plantear interrogantes acerca de la relación de la ficción y la realidad [...]; también explora la posible ficcionalidad del mundo que está fuera del texto ficcional (p. 59-60).

La función central de la metaficción en la literatura infantil es lúdica y didáctica, su objetivo es involucrar al lector en el juego con las convenciones del texto mostrándole cómo funcionan las historias mediante el descubrimiento de los mecanismos que operan en ellas. En este sentido, los textos metaficcionales juegan con las diferentes maneras de ordenar el mundo de ficción y permiten que el lector aprenda implícitamente acerca de cómo le da sentido al mundo literario.

La organización del mundo metaficcional dentro de la narración contemporánea –en específico, la literatura infantil-, conlleva a analizar consecuentemente su construcción por parte del autor y su reconstrucción por parte del lector. La literatura coloca al lector en una posición activa y de quien se espera su participación para la búsqueda e interpretación de sentidos. De esta forma, Silva-Díaz Ortega (ob. cit.) plantea que:

Así, todo texto es en mayor o menor grado un texto “escribible”, porque cada lector, de acuerdo a su contexto y experiencias, lo escribe nuevamente en la medida en que lo interpreta. La diferencia es que la metafiction hace al lector consciente de este tipo de experiencia al colocarlo en un mundo ficcional que se reconoce como tal y que, al hacerlo, le devuelve la imagen de sus expectativas de verosimilitud y coherencia (p. 59-60).

Es por ello que el lector, visto como espectador distanciado y como participante implicado en el juego literario, es característico de la distancia metaficcional, lo que a su vez posibilita la ejercitación de dos habilidades básicas en la comprensión de textos, que son: 1) entender lo que significa el lenguaje, y 2) saber cómo funcionan los textos. En esta orientación, Benton (2001), de acuerdo con Silva-Díaz Ortega (ob. cit.), define como “eje de distancia” a uno de los tres ejes que conforman su modelo de “mundo secundario”. De este modo, los tres ejes o dimensiones del modelo serían: el eje psíquico, que muestra el grado de conciencia o subconsciencia en el que se percibe el mundo secundario; el eje de la distancia, que se refiere al grado de implicación del lector con el texto (los extremos de la distancia son la alucinación y el desenganche) y el eje temporal, que se refiere a la dimensión temporal del proceso lector cuyos extremos serían el comienzo y el final del texto, y que contiene las anticipaciones y retrospecciones del lector.

Shiro (2007) indica dos enfoques que remiten a dos aproximaciones teóricas en lo que atañen el estudio del género en el desarrollo narrativo.

El primer enfoque busca estudiar al género en cuestión según las fuentes de conocimiento que dan origen a la narración. Es así como se apunta a explicar el proceso de organización de la experiencia en forma discursiva y que se corresponde con tres géneros narrativos: los guiones, los relatos personales y los relatos de ficción.

Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000) sintetizan conceptualizaciones en los referidos géneros que se basan en la investigación emprendida por Hudson y Shapiro (1991) –considerada una de las más completas sobre las narraciones de los niños-. En consideración a este punto se plantea que:

1. Los **guiones** o **scripts** se definen como la descripción de lo que suele acontecer en un evento determinado [...] Se ha dicho que los guiones constituyen la base sobre la que los niños organizan recuerdos conceptual y temporalmente. También se ha afirmado que el conocimiento que tienen los niños sobre las estructuras de acontecimientos influye en la manera cómo los sujetos recuerdan las historias y experiencias personales.

a. Desde un punto de vista lingüístico, inicialmente los guiones se caracterizan por la utilización del tiempo del presente y la presencia de la tercera persona, mayoritariamente, y de la segunda persona, en menor grado. A los 3 años, los niños ya están en condiciones de explicar las acciones centrales siguiendo el orden temporal, y de utilizar el “tú” y el tiempo presente. Con la edad, los guiones se vuelven más complejos, puesto que proporcionan más información opcional y, además, introducen un orden en la jerarquía que atañe a las acciones principales y a las secundarias. Esta capacidad se plasma sobre todo en la habilidad de retomar el mismo tema. En general, se considera que el desarrollo de los guiones depende tanto del conocimiento sobre un evento como del incremento de las capacidades narrativas.

2. Las **narraciones personales** son explicaciones de acontecimientos que han sido vividos por la persona que los relata.

a. Desde un punto de vista lingüístico o microlingüístico, las narraciones personales se caracterizan por la utilización de la primera persona del singular o del plural (yo o nosotros), el tiempo de pasado (preté-

rito perfecto, indefinido, imperfecto), la utilización de anáforas (pronombres o elementos lingüísticos que sustituyen a los referentes introducidos anteriormente) y también por la presencia de conectores (conjunciones). Con respecto a la organización de la narración personal, suelen figurar los elementos introductorios que sitúan en el tiempo las acciones o eventos que se relatan [...] También suele haber un punto álgido, o elemento central que estructura la narración personal.

3. **Historias narrativas.** Ese tipo de narraciones se caracterizan porque los sujetos cuentan o relatan acontecimientos protagonizados por otra persona. El narrador de los hechos no es, por lo tanto, el protagonista de los mismos [...] Las historias narrativas están explicadas en tercera persona del singular o del plural; el tiempo de los verbos es el pasado (pretérito perfecto, indefinido, imperfecto). También se utilizan conectores, anáforas, así como la definitud (uso del artículo indefinido la primera vez que se introduce un referente, y del artículo definido cuando se vuelve a mencionar el mismo referente.)

El segundo enfoque que señala Shiro (ob. cit.; p. 129) se rige “desde el punto de vista de la interacción en que se realizan las narraciones (los criterios textuales externos prevalecen en esta clasificación)”. De este modo, se incluyen los siguientes géneros narrativos: transmisiones, relatos, recuentos e historias. A pesar de que la misma autora acota (apoyándose en Heath, 1986) que, si bien se pueden considerar estos géneros como cuatro tipos universales de narración, estos pueden sufrir variaciones significativas según la cultura en la cual son producidas. Es así como para Shiro (2007) se entienden a:

1. Los **recuentos**, como la verbalización de la experiencia pasada, usualmente compartida con el interlocutor y evocada por él o ella.
2. Las **transmisiones**, como repeticiones verbales o explicaciones de escenas de actividad que o bien reciben la atención de quienes participan en el reporte o son planificadas para el futuro. Sin embargo, los niños muy pequeños, a veces, van reportando las actividades que realizan.
3. Los **relatos**, la forma de narración preferida, son producciones narrativas de experiencias pasadas que el narrador selecciona (voluntariamente) para compartir con la audiencia.

4. Los **cuentos**, difieren de los otros tres géneros narrativos anteriores porque la audiencia los toma como irreales, puesto que tienen como base la imaginación del narrador.

Finalmente, Shiro (ob. cit.) considera un último producto narrativo: las narraciones de experiencia personal. Esta estimación la hace en virtud de su seguimiento a las propuestas teóricas que Bruner (1990) hace con base en Iser (1978). Este último destaca los rasgos del texto que guían al lector durante el proceso de construcción del significado y sentido textuales. De esta forma, son tres los rasgos a considerar: 1) las *presuposiciones* (información implícita que porta el texto), 2) la *subjetividad* (alude al papel del narrador) y 3) las *perspectivas múltiples* (apela al punto de vista que los personajes expresan en la historia).

En atención a los dos últimos rasgos, la autora destaca la autobiografía como “la producción narrativa más frecuente en la que los niños participan de manera espontánea... [debido a que] ellos narran experiencias pasadas a sus compañeritos o a los adultos.” (ibíd., p. 130).

Con base en las diferentes conceptualizaciones que de géneros discursivos narrativos –en conjunto con sus respectivas producciones- se establecen en los dos enfoques teóricos antes esbozados, sumado a las nociones de subjetividad y modalidad lingüísticas, se enfocan los objetivos de esta investigación, que son:

- a. Examinar el álbum metaficcional como producto a través del cual se estimula en el niño narrador la producción de narraciones escritas.
- b. Caracterizar las narraciones escritas producidas en los álbumes metafccionales acordes con los rasgos lingüísticos y discursivos que las distinguen.
- c. Describir las ilustraciones producidas en los álbumes metafccionales en relación con la forma discursiva (narración) que le acompaña y complementa en los procesos de organización discursiva, lenguaje evaluativo, subjetividad y, construcción de la perspectiva narrativa.

Segunda parte.

Metodología

Tipo de Investigación

De acuerdo con los objetivos de trabajo planteados, la investigación encuentra correspondencia con lo postulado por los estudios de desarrollo teórico los cuales se enmarcan en la presentación de conceptualizaciones o modelos interpretativos originales del autor, a partir del análisis crítico de la información empírica y de teorías existentes. En este sentido, se pretende elaborar un estudio comprensivo de las cualidades de índole semánticas y discursivas manifiestas en álbumes metaficcionales seleccionados y elaborados por niños cursantes de la Primera Etapa de Educación Primaria. Esto, enmarcado en un conjunto o sistema de categorías de análisis regidas por tres principales ejes de acción:

- i) formalidad característica manifiesta en los álbumes metaficcionales objetos de estudio;
- ii) dinámicas de significación y discursiva propias de cada álbum metaficcional objeto de estudio;
- iii) expresión del carácter metaficcional derivado de la interacción del texto escrito y de la imagen visual que soporta el contenido de cada álbum metaficcional objeto de estudio.

Corpus y muestras de estudio

Descripción preliminar del corpus de estudio

Los álbumes considerados para este estudio se han tomado en contexto extemporáneo, es decir, los álbumes constituyen productos finales de una estrategia evaluativa correspondiente a la asignatura “Literatura infantil” la cual fue impartida por un personal docente distinto a la docente investigadora y ejecutora de este trabajo. Dicha asignatura fue desarrollada durante

el periodo académico 2010 – II (comprendido entre los meses de abril de 2010 y julio de 2010) y dirigida a un grupo de doce (12) estudiantes cursantes de la cátedra ya referida. Ésta forma parte del componente de Formación Especializada y Obligatoria, que a su vez integra el pensum de estudios de la carrera profesional “Educación Integral”, especialidad docente propia de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, estado Aragua.

Es así como se obtiene durante la primera semana del mes de julio de 2010, de manos de las estudiantes aludidas en consignación ante la docente de la asignatura, un total poblacional que contabiliza doce (12) álbumes metaficticiales construidos por niños.

Antes de indicar la distribución del conjunto poblacional de los álbumes objetos de estudio, se detallan aspectos de índole procedimental considerados para la elaboración de los álbumes en cuestión. En este orden de ideas, se estimó:

1. Que las estudiantes cursantes de la cátedra “Literatura Infantil” recibieran el entrenamiento previo requerido en tanto los aspectos teóricos y prácticos clave para la posterior ejecución de la asignación pautada en conjunto con un (01) niño a seleccionar por cada una de las participantes.

2. Que habiendo doce (12) estudiantes universitarias, la cantidad de niños a contemplar correspondió a doce (12) y para efectos de la cantidad de álbumes metaficticiales a obtener también correspondió a doce (12) unidades independientes y diferenciadas en forma (dimensiones, tamaño, presentación o aspecto exterior, materiales empleados, entre otros elementos propios de la presentación externa de un material literario confeccionado manualmente) como en fondo (contenido verbal, información textual, componente sustancial literario, ilustraciones elaboradas). En suma, los dos elementos principales de un álbum metaficticial.

3. Que cada niño elaboró un (01) álbum metaficticial en acción compartida con una (01) estudiante universitaria. Cuando se menciona “acción compartida” se indica que cada estudiante asumió en el lapso de un (01) mes aproximadamente (mes de junio de 2010) el rol de facilitadora en los

procesos de instrucción, motivación, orientación y recolección de cada álbum producido por el niño o la niña seleccionada por ella.

4. Que los niños a escoger respondieron a condiciones como: i) que el niño se ubicara en una edad oscilante entre los 6 y 8 años de edad (cantidad de años equivalente a su vez a niños cursantes de uno de los tres grados propios de la Primera Etapa de Educación Básica: 1º, 2º y 3º grados; ii) que el niño se encuentre en una etapa alfabetizadora (bien sea en proceso, o bien ya consolidado) correspondiente con la escritura iniciada y la lectura iniciada; iii) que el niño no manifestara discapacidad comprometedor de índole cognitiva, visual, auditiva y/o motriz; iv) que el niño se sintiera invitado e identificado esto es, que las labores de ideación de la historia a plantear en su álbum, en conjunción con las ilustraciones a dibujar y a pintar, sean de manifestación libre, espontánea, creativa, autónoma aunque guardando los espacios de orientaciones que en su pertinencia considerara cada estudiante ejecutora acordes con tres etapas de trabajo: antes, durante y después de la elaboración de los álbumes.

5. Que las tres etapas de trabajo arriba indicadas fueron hechas bajo la figura de planteamiento de parte de cada estudiante ejecutora hacia cada niño escritor – creador. En ese sentido, a los niños escritores se les participó (en términos apropiados para su comprensión) sobre qué es un álbum metaficcional, el propósito de un álbum, qué elementos o partes externas (portada, contraportada, identificación) y partes internas conforman un álbum (texto escrito + imagen visual); además, se les compartió que, toda vez acabada la actividad de crear sus álbumes, éstos se llevarían a espacios universitarios para ser mostrados y expuestos por cada estudiante en el contexto situacional de las clases correspondientes a la asignatura ya referida.

Ahora bien, la población de estudio se configuró del siguiente modo:

1. Tres (03) álbumes metafictionales elaborados por tres (03) niños cursantes del primer grado.
2. Seis álbumes metafictionales elaborados por seis (06) niños cursantes del segundo grado.
3. Tres álbumes metafictionales elaborados por tres (03) niños cursantes del tercer grado.

Esto suma un total poblacional de doce (12) álbumes metaficciona-

les tal como ya se ha especificado en reiterados segmentos.

Muestras definitivas de estudio

Para efectos de los análisis de los textos escritos (narraciones) e imágenes visuales (ilustraciones bajo modalidades varias como recortes conjuntos con simulación de la técnica del collage; dibujos) elaboradas en cada uno de los doce álbumes y, acorde con los objetivos de investigación y propósitos metodológicos antes desglosados, se consideró como muestra definitiva de estudio un conjunto total conformado por cuatro (04) álbumes metaficticiales, esta cifra representa, el 33,33% respecto con la totalidad inicial de álbumes (12 álbumes en equivalencia directa con el 100% poblacional), y que se compone por la siguiente heterogeneidad:

1. Un (01) álbum elaborado por un niño cursante del primer grado.
2. Dos (02) álbumes elaborados por dos niños cursantes del segundo grado, y
3. Un (01) álbum elaborado por un niño cursante del tercer grado.

El motivo de considerar esta proporcionalidad se fundamenta en el hecho de que hubo un número mayor de niños participantes y cursantes del segundo grado (seis álbumes). En consecuencia, se expone una relación a escala proporcional (3 : 6 : 3 respecto con 1 : 2 : 1) tomando una unidad de más, esto es, una muestra más de álbum metaficticial en contraste con las muestras únicas tomadas de los niños correspondientes con los grados primero y tercero.

Resultados obtenidos por álbum metaficcional y según etapa escolar

Primer grado. Caso N° 1.

Nombre del participante: “Victoria”.

Edad: 6 años.

Se trata de álbum metaficcional elaborado por niña de 6 años de edad, cursante del primer grado de Educación Primaria. Su producto se caracteriza por contar con tres (03) hojas de trabajo, cada cual es organizada con márgenes delimitativos del espacio de trabajo, esto es, dos líneas horizontales y dos líneas verticales trazadas a modo de cuadrícula. Dentro de cada cuadrícula, se traza una línea vertical que divide a cada hoja de trabajo en dos exactas mitades las cuales le permiten a la niña escritora – creadora organizar su trabajo del siguiente modo:

1. Mitad izquierda. Primer plano: disposición del texto escrito. Cada texto escrito lo conforman como máximo tres (03) enunciados constituidos con corrección gramatical y adecuación semántica. La escritura se hace a mano, con lápiz de grafito y aplicación de letra corrida. Se soporta a su vez cada línea de escritura con suaves trazados horizontales hechos previamente para ayudar a la niña escritora a emular su trabajo textual cual cuaderno a rayas.

2. Mitad derecha. Segundo plano: disposición de imágenes visuales. Cada texto visual se compone de un conjunto integrado entre cuatro (04) y siete (07) elementos gráficos, diferenciados y con leve distancia guardada entre uno y otro elemento. Los elementos visuales son trazados con lápiz de grafito y complementados con lápices de colores primarios (amarillo, azul y rojo) y secundarios (naranja, verde y violeta). En suma, se observa que la niña se consolida en la etapa parvularia lo cual insta a ubicar a la infante, de

acuerdo con sus dibujos hechos en cada lámina de su álbum, en la etapa del figurativismo temprano ya que el tipo de arte infantil presentado proyecta figuras humanas (con predominio del grupo familiar), animales, plantas o sus derivados (como frutos de predilección personal), entornos de convivencia (como la casa familiar) y medios de transporte (como el carro).

Al realizar lectura de los seis (06) textos escritos por la niña, estos permiten que se les categorice en tres géneros discursivos los cuales, si bien contemplan diferencias entre uno y otro, sí posibilitan establecer un único vínculo y que es característico no sólo del nivel de desarrollo mental propio de un niño ubicado entre los cinco y seis años de edad, sino que además es propio de sus capacidades y esfuerzos por comprender el mundo y otorgarle valoración desde la postura del pensamiento concreto que genera el “yo”. En ese sentido, se obtienen los siguientes resultados:

A. Géneros discursivos: se evidencia la presencia de los diferentes géneros discursivos narrativos esbozados en el marco teórico; no obstante, se reportan tres de los elaborados por su autora.

1) **Texto 1:** Historia narrativa, aunque el caso analizado amerita considerársele como “recuento” bajo la 3° persona del singular “ella”, la cual pudiera enmascarar al “yo” escritor.

2) **Texto 2:** Autobiografía equivalente con narración personal, se marca la subjetividad mediante el uso de los pronombres: personal (yo), demostrativo (me) y posesivo (mi) en sus funciones dativa y acusativa respectivamente.

3) **Texto 3:** Guión o script, como descripción puntual de los diferentes episodios o escenas que constituyen un evento en particular. Se jerarquiza la inserción del “yo” y el orden temporal es único: el pretérito.

B. Ilustraciones: de tres textos elaborados, dos de ellos se acompañan

de dibujos hechos por la niña. Dichos dibujos se disponen en forma asociada con respecto a sus correspondientes textos. El tercer texto se acompaña de recortes extraídos de cartillas escolares y que funcionan a modo de ilustraciones parcialmente asociadas.

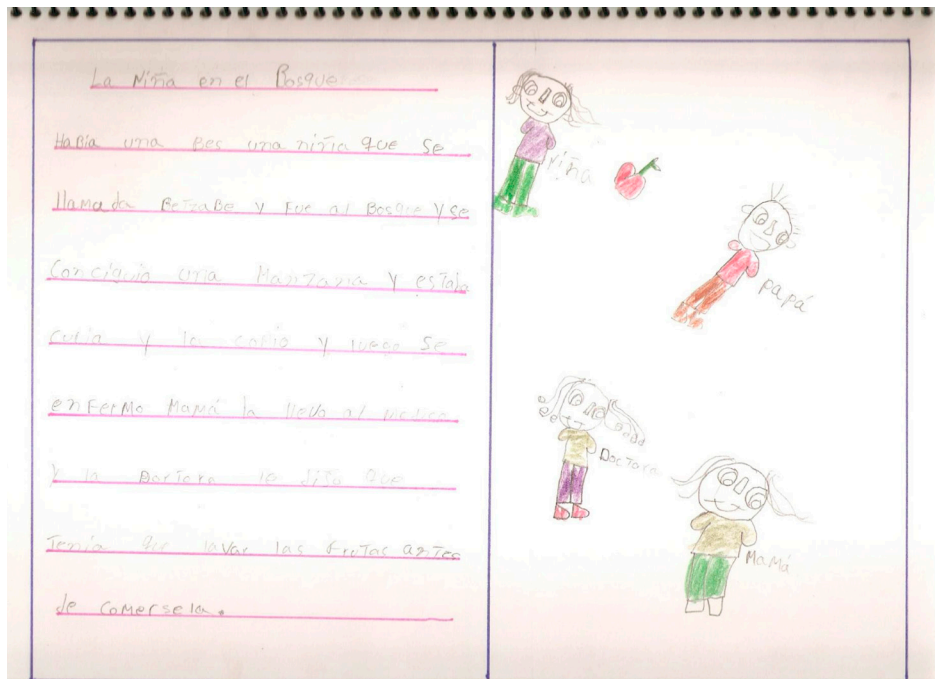


Gráfico 1. Primer grado. "Victoria", 6 años.

Segundo grado. Caso N° 2. Muestra 2 – A.

Nombre del participante: “Dángel”.

Edad: 7 años.

Se trata de álbum metaficcional elaborado por niño de 7 años de edad, cursante del segundo grado de Educación Primaria. Su producto se caracteriza por reportar una complejidad textual única en contraste con las muestras consideradas en este estudio. La aludida complejidad estriba en un aspecto tipológico: la heterogeneidad de formas textuales narrativas trabajadas en forma individual, es decir, cada forma textual obtuvo espacio de desarrollo propio según cada hoja de trabajo; así, obtenidas: 4 formas textuales para 4 hojas de trabajo en su total.

El motivo por el que se considera que “Dángel” mostró capacidad en el manejo interdependiente de las cuatro formas narrativas próximas a indicar, puede considerarse si se atiende no sólo a características cognitivas producto de una etapa cognitiva, emocional y cronológica que le son propias sino que además, hipotéticamente, se le puede atribuir al hecho de encontrarse inmerso el niño – escritor en un contexto familiar en el cual se estimule el gusto por la lectura de variados géneros y formatos tanto literarios como no literarios. No obstante, se reconoce el atributo genuino del elemento creatividad en el niño por cuanto la inteligencia heurística le permite plantearse la necesidad por reconocer, conocer y recrear nuevos espacios de experimentación imaginativa, y que sean espacios de escritura y de graficación como el álbum metaficcional (objeto de una ocasión de creación textual) aquel calificable como idóneo. Los resultados obtenidos son:

A. Géneros discursivos:

1) *Texto 1.* Historia narrativa equivalente con el cuento, aunque no se evidencia la presencia del “yo”, se observa el predominio absoluto de la 3° persona del singular “él”. Los objetos predilectos (“los carros”) adquieren completa autonomía en estado y accionalidad.

2) **Texto 2.** Guión o script complementado con historia narrativa, si bien se define el inicio del planteamiento narrativo y del diálogo sostenido entre las cuatro figuras intervinientes, no se consolida un conflicto ni cierre narrativos.

3) **Texto 3.** Recuento, como evocación que hace el escritor de un hecho ya acaecido y vivido por él mismo.

4) **Texto 4.** Cuento, como narración con predominio de elementos irreales y con propiedades fantásticas.

B. Ilustraciones:

1) **Texto 1.** Articuladas (construidas a modo de un cómic).

2) **Texto 2.** Articuladas (aunque en forma parcial, pues carece de bocadillos correspondientes a cada personaje interviniente).

3) **Texto 3.** Asociadas (es menester indicar que para el caso es contraproducente considerar la independencia de las ilustraciones).

4) **Texto 4.** Asociadas (aunque se corresponden directamente con solo una parte del planteamiento de la historia).

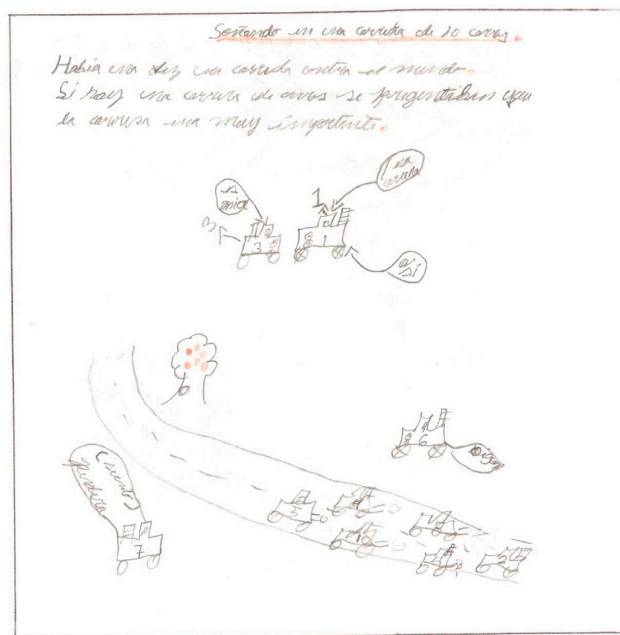


Gráfico 4. Segundo grado (muestra 2 – A). “Dángel”, 7 años.

Segundo grado. Caso N° 2. Muestra 2 – B.

Nombre del participante: “Gleisber”.
Edad: 7 años.

Se trata de álbum metaficcional elaborado por niña de 7 años de edad, cursante del segundo grado de Educación Primaria. Su producto se caracteriza por comprender ocho (08) textos diferenciados y autónomos. El formato de presentación es de aspecto similar al empleado por “Victoria” (6 años – primer grado), esto es, a excepción de los márgenes horizontales y verticales trazados a modo de cuadrícula, sí el empleo de dividir en dos partes iguales cada hoja de trabajo mediante el trazado de una línea media horizontal. Dicha línea media posibilita visualizar dos espacios de trabajo distintivos: lado izquierdo, texto escrito; lado derecho, imagen visual.

Vale ya, y con base en estos términos, indicar que aunque la muestra

2 – B del segundo grado presenta aunque un mismo patrón textual, texto narrativo, no es sino a partir de éste que se hacen manifiestas varias presentaciones discursivas de notorio interés debido a la complejidad que cada una encierra y debido al contraste de nivel de madurez discursiva entre la niña escritora “Victoria” (6 años – primer grado) y el niño escritor “Dánger” (7 años – segundo grado). En ese sentido, una de las causas sobre las que se le pudiera atribuir la distinción que se reporta en este caso en cuanto a la adaptabilidad y la versatilidad en el dominio de las formas narrativas lo es el hecho de que, tal como lo exponen Serra y otros (ob. cit.) a partir de los 7 años (aproximadamente) comienza en el niño a estimularse su capacidad abstraccional por distinguir y manipular la frontera realidad – ficción por cuanto no sólo lo aprecia (por ejemplo, lo que observa en su vida cotidiana en contraste con lo que observa en un programa de televisión) sino cómo puede ese mismo niño adecuar un elemento de un hecho y convertirlo en una representación simbólica constituyente de una representación simbólica de mayor complejidad como lo es armar una historia.

De esa manera, narrar relatos de ficción (los cuales se vinculan con las historias narrativas) se expone como una actividad en la que el niño, desde su posición de niño narrador – productor, debe hacer un desplazamiento fluctuante entre dos mundos a confrontar: el mundo imaginado (que no obligatoriamente “imaginario”) y el mundo verosímil a configurar por él mismo sólo que desde su posición de niño lector – receptor. He aquí, muy probablemente, una manifestación primaria de la metaficcionalidad.

Este caso de excepción se evidencia en los reportes y clasificaciones hechas con base en los productos elaborados por “Gleisber”. A saber:

A. Géneros discursivos:

- a. Historias narrativas equivalentes con cuentos: Textos 1, 3, 6, 7 y 8.
- b. Narraciones personales equivalentes con recuentos: Textos 2, 4 y 5.

B. Ilustraciones:

- a. Predominio absoluto de ilustraciones de tipo asociadas.

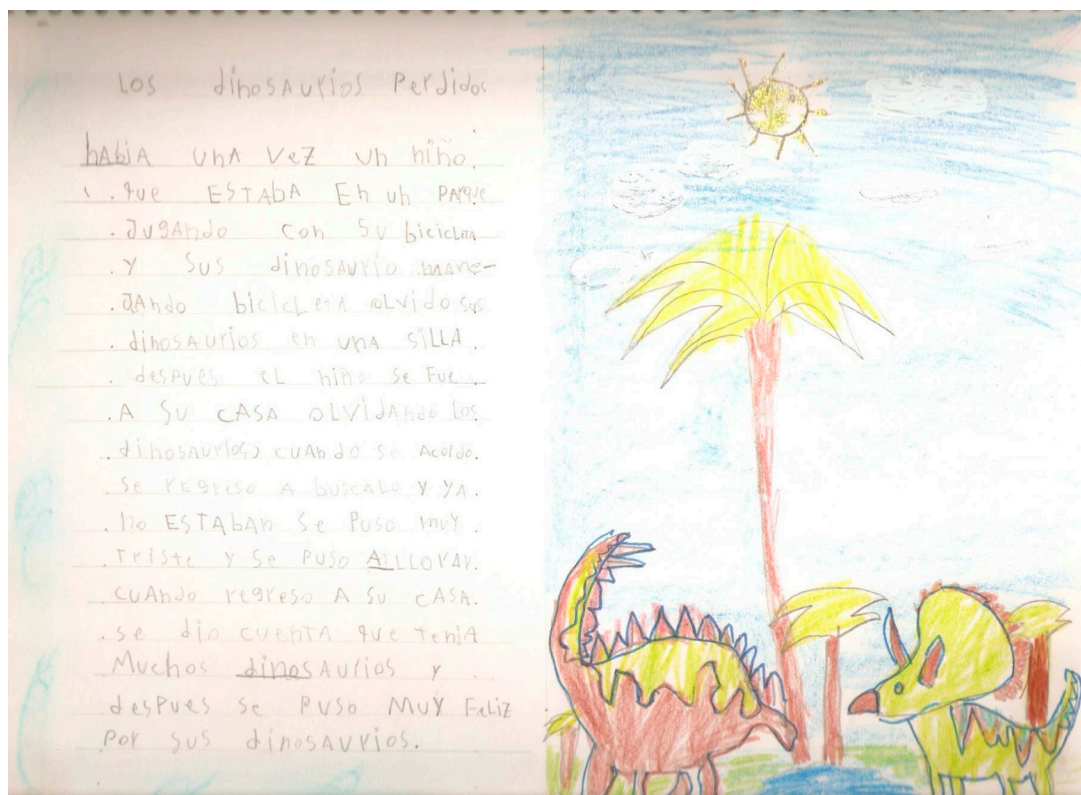


Gráfico 3. Segundo grado (muestra 2 – B). “Gleisber”, 7 años.

Tercer grado. Caso N° 4.

Nombre del participante: “Migleisis”.

Edad: 8 años.

Se trata de álbum metaficcional elaborado por niña de 8 años de edad, cursante del tercer grado de Educación Primaria. Su producto se caracteriza por reunir un total de nueve (09) textos narrativos, todos diferenciados y autónomos. A diferencia de las tres muestras anteriores, esta cuarta y última muestra no cuenta con las características formales previas, esto es, que no dispone de márgenes trazados en sentidos verticales y horizontales ni de divisiones en dos espacios horizontales. De esta forma, cada texto se enumera mediante numerales asignados en la esquina superior izquierda de cada hoja trabajo, y el correspondiente título se registra en la parte central superior también de cada hoja de trabajo.

La característica de contenido más notoria de esta muestra consiste en que los nueve textos coinciden en presentar historias sostenidas bajo un mismo esquema semántico: inicio – desarrollo – nudo o conflicto simple – desenlace. Esto implica que la información escrita presentada en cada texto sea clasificable como cuento y, aunque de corta extensión (compuestos por enunciados comprendidos entre 6 mínimos y 9 máximos), cada uno manifiesta sustento lógico en temática y problemática planteadas.

A. Géneros discursivos. Se observa el predominio absoluto de un solo tipo de género discursivo narrativo: el cuento suma un total de nueve textos diferenciados.

B. Ilustraciones: Se observan nueve ilustraciones hechas en gran tamaño y en hojas independientes de cada texto elaborado. Sin embargo, las mismas guardan relación directa e interdependiente respecto a los textos, motivo por el cual se le clasifican todas como asociadas.

C. Proceso metaficcional: De los cuatro álbumes seleccionados, el n° 4 dispone de un apéndice en el cual se transcribe el proceso de reflexión que realizó la niña escritora respecto a cada uno de los cuentos que estructuró. Dicha transcripción fue hecha con ayuda del docente en rol orientador de la actividad.

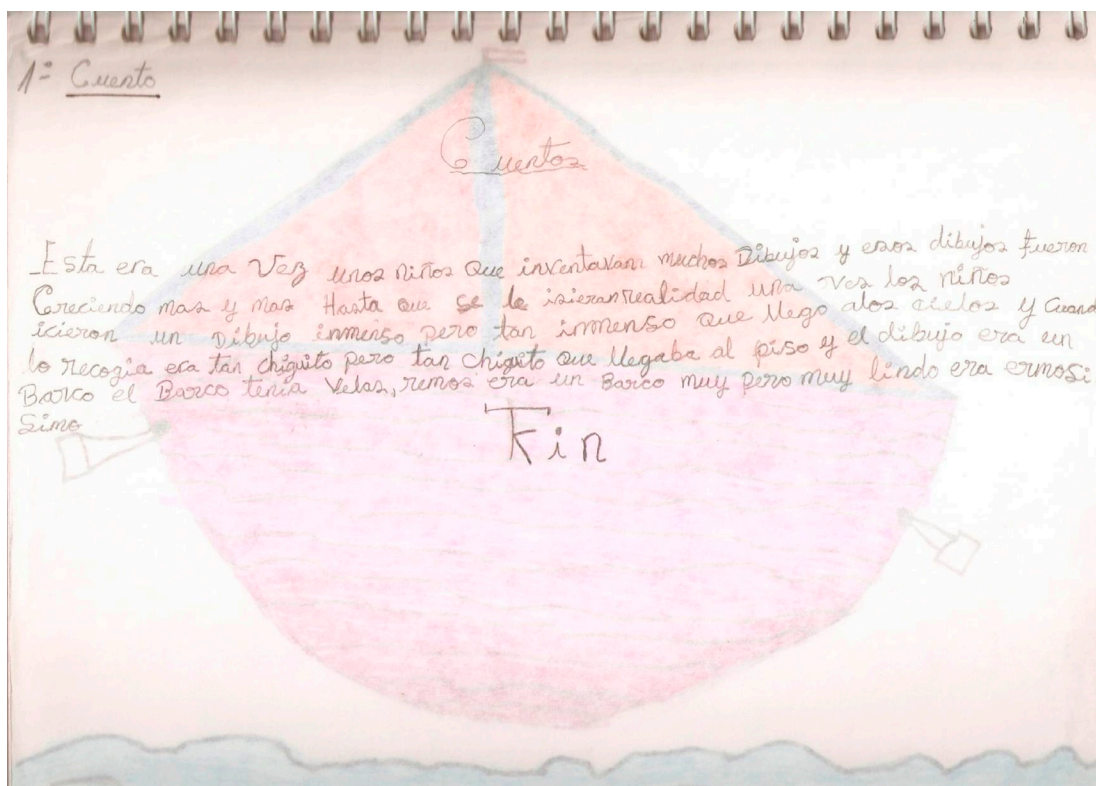


Gráfico 6. Tercer grado. "Migleisis", 8 años.

Conclusiones

Durante el análisis de los álbumes metaficcionales objetos de estudio, se observó dos grandes vertientes aproximativas al estudio del género narrativo en consideración conjunta al desarrollo infantil propio de los primeros tres grados escolares de educación primaria.

La primera, se definió de acuerdo con las fuentes de conocimientos que originan a la narración misma. Este proceso combina aspectos textuales tanto internos como externos ya que se trata de la organización de la experiencia humana en forma discursiva. Con base en esto, se observó que se inscriben tres géneros narrativos pilares: guiones, relatos personales y relatos de ficción. En ese sentido, el carácter "pilar" supuso constatar la condición de evolución discursiva y de marcación ascendente textual en función de entender que, mientras en los guiones, la información primordial se basa en lo que se

sucede con reiterada frecuencia, en las narraciones personales ya la información principal destaca lo que sucedió una vez, por tanto, el reporte de hechos sufre un desvío de lo usual. En contraste, los relatos de ficción registran una estructura episódica de mayor complejidad ya que en ella se destacan dos elementos primordiales: el estado interno de los personajes y la gradación de las motivaciones de esas figuras participantes. Un aspecto de interés con base en esto es constatar cómo los niños pueden tomar tiempo dentro de sus estadios de evolución cognitiva para asumirse desde sus destrezas necesarias para contar historias basadas en la ficción, complejidad que viene a tornarse más profusa cuando se combinan el tipo de tarea orientada al niño y por factores contextuales de variados niveles de presión.

La segunda vertiente permitió inscribir y caracterizar a la narración desde la arista de la interacción en que ésta se realiza, fundamentalmente, los criterios textuales externos que prevalecen para dar pie a la siguiente clasificación: transmisiones, relatos, recuentos e historias. De esa manera resultó permisible valorar cómo las transmisiones se plantean como repeticiones o explicaciones de escenas cuyos participantes forman parte de lo reportado (aún la evocación por parte de una figura de autoridad) o de escenas con actividades planificadas para el futuro. No obstante, los relatos aunque una de las producciones narrativas preferidas por los niños, destacan experiencias ya pasadas pero que el narrador selecciona (muy a su voluntad) para compartirlas con la audiencia sobre la que aplica, por demás, estrategias comunicativas complementarias relativas con las intenciones de entretener y de convencer.

A contraparte, los recuentos resultaron como verbalizaciones de experiencias pasadas pero compartidas con algún interlocutor particular y evocadas además por él/ella (por ejemplo, la solicitud de una estudiante universitaria frente a su niño escritor: “Cuenta cómo son tus paseos con tus papás”). Finalmente, en el caso de los cuentos se generó una ruptura intencional en el sentido estimulado ya que el interlocutor receptor asume la secuencia de hechos como irreales, como productos de la imaginación del niño narrador.

Un aspecto a acotar y a destacar es que, antes, durante y después de la confección de los álbumes metaficcionales, las estudiantes universitarias actuaron según el rol del papel tutorial. Al aludir tal término, se hace seguimiento de las indicaciones hechas por Bruner (ob. cit.) y que orientan el sentido de “tutorial” en tres acciones básicas: adaptar, comprobar y controlar que existe una adecuación entre lo que se le pide al niño y lo que realmente éste puede plantearse hacer y hacer efectivamente.

Referencias bibliográficas

Bruner, J. (1990) *Actos de significado*. [Traducción al español]. Cambridge: Harvard University.

Dresang, E. (1999) *Cambio radical: libros para la juventud en una era digital*. Nueva York: H. W. Wilson.

Serra, M.; Serrat, E.; Solé, R.; Bel, A.; Aparici, M. (2000) *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.

ww

Shiro, M. (2007) *El discurso narrativo oral en la vida cotidiana: géneros y procesos*. En A. Bolívar (Comp.), *Análisis del discurso. ¿Por qué y para qué?* (pp. 121 – 143). Caracas: CEC. Universidad Central de Venezuela.

Silva-Díaz Ortega, M. (2005) *Libros que enseñan leer: álbumes metaficticiales y conocimiento literario*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible: <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/4667/mcsdo-1de1.pdf?sequence=1> [Consulta: 2011, febrero 05].

Trifonas, P. (1998) *Cross-Mediality and Narrative Textual Form: a Semiotic Analysis of the Lexical and Visual Signs and Codes in Picture Book*. En *Semiotica 1/2*, 118 (pp. 1 – 70)

Waugh, P. (1984) *Metaficción: teoría y práctica de la ficción de la autoconciencia*. Londres: Routledge.