



Revista CS
ISSN: 2011-0324
cs@icesi.edu.co
Universidad ICESI
Colombia

Moreno Dulcey, Fernando Andrés
Narrar por escrito: intersubjetividad y procesos recursivos en el niño como escritor
Revista CS, núm. 11, enero-junio, 2013, pp. 243-282
Universidad ICESI
Cali, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476348374008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Fernando Andrés Moreno Dulcey

Universidad Icesi
famoreno@icesi.edu.co

Narrar por escrito: intersubjetividad y procesos
recursivos en el niño como escritor

*Narrating in Written Form: Intersubjectivity and Recursive
Processes in Children Writers*

*Narrar através da escrita: utilização de processos recursivos e
intersubjetividade*

Artículo de investigación: recibido 14/12/12 y aprobado 01/03/13

Resumen

Este artículo presenta una reflexión analítica y teórica sobre las implicaciones cognitivas de la creación de la dimensión intersubjetiva en un texto narrativo. En su primera parte se exploran distintas relaciones entre la psicología, la filosofía de la mente, los estudios del discurso y la narratología, con el fin de ofrecer un referente conceptual desde el cual sea posible pensar los procesos de adquisición del lenguaje escrito en los niños. Más adelante, aborda el tema de los procesos recursivos y se ofrece una concepción recursiva de la mente, con el objeto de explicar de qué manera es posible que los niños elaboren textos narrativos atendiendo a las necesidades de un lector potencial, y creando al tiempo las relaciones tanto de narrador-narratario como de los personajes entre sí. Finalmente, se ofrecen algunas conclusiones en torno a las implicaciones educativas de asumir la postura aquí desarrollada.

Palabras clave: recursión; escritura; narración; intersubjetividad; adquisición del lenguaje escrito en niños

Abstract

This article presents an analytical and theoretical reflection on the cognitive implications of the creation of intersubjective aspect in a narrative text. The first part explores various relationships between psychology, philosophy of the mind, discourse studies and narratology in order to provide a conceptual framework from which it is possible to think about the processes of written language acquisition in children. The article then addresses the issue of recursive processes and provides a recursive conception of the mind in order to explain how it is possible that children develop written narratives addressing the needs of a potential reader while creating relationships not only between narrator and narratee but also among the characters themselves. Finally, it offers some conclusions about the educational implications of taking the stance outlined here.

Key words: Recursion; Writing; Narration, Intersubjectivity; Children's Acquisition of Written Language

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão analítica e teórica a propósito das implicações cognitivas da concepção da dimensão intersubjetiva na narrativa. A primeira parte explora várias relações entre a psicologia, a filosofia da mente, os estudos do discurso e a narratologia. Tudo isto, para prover uma referência conceitual que facilite a análise dos processos de aquisição

da linguagem escrita nas crianças. Aproxima-se logo ao assunto dos processos recursivos; provê uma concepção recursiva da mente, tentando explicar a razão pela qual as crianças podem elaborar narrativas que satisfaçam as necessidades de um possível leitor uma vez que têm a capacidade de estabelecerem, ao mesmo tempo, relações de narrador-narratário entre as personagens elaboradas. No final se incluem algumas conclusões das decorrências educacionais desta capacidade.

Palavras-chave: Recorrência, escrita, narração, intersubjetividade, aquisição da linguagem escrita em crianças

Mente, subjetividad e intersubjetividad

Un interesante e –implícito– fenómeno que se puede apreciar en las relaciones humanas es el enfoque intencional que asumimos sobre la mente de los demás (Dennet, 2000). Esta actitud consiste en tratar a los otros como si fueran agentes que gobiernan sus actos en función de sus creencias y deseos (Dennet, 2000). De ese modo, se facilita el establecimiento de relaciones intersubjetivas y se favorece la predicción intuitiva que hacemos de la conducta de los demás a partir de la atribución de ciertos estados mentales. En esta sección se revisarán algunas posiciones centradas en la lingüística, la filosofía de la mente y la psicología, que explican de qué manera se crean estas relaciones intersubjetivas, con el propósito de esbozar un escenario que facilite la comprensión de los fenómenos intersubjetivos presentes al escribir textos narrativos.

Para iniciar el recorrido propuesto se parte de la lingüística enunciativa. Benveniste (1999: 181) propone que la subjetividad “se determina por el estatuto lingüístico de la ‘persona’”, lo que significa que la subjetividad emerge cuando un locutor puede plantearse como sujeto en una instancia de discurso. Es solo mediante el lenguaje como este locutor puede enunciarse a sí mismo como ‘yo’ o proponerse como ‘ego’, y en esa medida es que adquiere su condición de sujeto. Dicho en otros términos, para este autor la subjetividad es la “emergencia en el ser de una propiedad fundamental del lenguaje” (p. 181), y es en esencia esta característica la que permite que la subjetividad sea entendida como el sentimiento de “unidad psíquica que trasciende la totalidad de las experiencias y que asegura la permanencia de la conciencia” (p. 180). No obstante, la conciencia de sí solo es alcanzarla por contraste, y es así como la constitución de la subjetividad implica el surgimiento de un opuesto y la configuración de un dispositivo intersubjetivo. Este tema es aludido de forma implícita por Benveniste (1999: 181) cuando plantea que:

El lenguaje no es posible sino porque cada locutor se pone como sujeto y remite a sí mismo como yo en su discurso. En virtud de ello, yo plantea otra persona, la que, exterior y todo a ‘mí’, se vuelve mi eco al que digo tu y que me dice tu... Esta polaridad no significa igualdad ni simetría: ‘ego’ tiene siempre una posición de trascendencia con respecto a tu; no obstante, ninguno de los dos términos es concebible sin el otro; son complementarios... y al mismo tiempo reversibles.

En el fragmento anterior se puede identificar de qué manera hacen presencia en el discurso al menos dos sujetos, uno que enuncia –definido como yo o enunciador– y un otro –definido como tú o enunciatario– necesario para especificar al primero. De ese modo, cada instancia de discurso supone siempre una dimensión intersubjetiva que se fundamenta en la oposición yo–tú.

La filosofía de la mente, por otro lado, discute el estatuto filosófico de la intencionalidad, sin trabajar directamente el de la subjetividad. Esta discusión, no obstante, es interesante para los propósitos de este texto porque, desde la postura de Brentano (1874/1973, citado por Orozco y Correa, 2001), la característica definitoria y distintiva de los fenómenos mentales es la intencionalidad. Para Dennett (2000), la intencionalidad puede ser entendida desde la noción de estados mentales, definidos como deseos, creencias, emociones, sentimientos, etc. Su valor actual radica en que a través de ellos es posible explicar tanto los fenómenos mentales como la conducta, y su grado de especificidad es tal que se diferencian muy bien de los conceptos explicativos de los fenómenos físicos. Para él, adoptar un enfoque intencional permite que se puede tratar un “ente... como si fuera un agente racional que rigiera la <<elección >> de sus <<actos>> <<teniendo en cuenta>> sus <<creencias>> y sus <<deseos>>” (Dennett, 2000: 40).

En este punto es importante ampliar las características de los estados intencionales o mentales. En primera instancia, es necesario decir que estos se refieren siempre a algo. Una creencia, un deseo o cualquier estado mental recae sobre un objeto o evento; un ejemplo de esto es cuando una persona cree que romper un espejo trae mala suerte, en cuyo caso la creencia es sobre ese objeto. En segundo lugar, vale la pena plantear que los estados en cuestión permiten describir la relación existente entre un sistema intencional (es decir, un sistema o entidad que posee estados mentales) y el entorno. Un campesino que desea con ansias que las condiciones meteorológicas en el sector donde tiene sus cultivos sean húmedas y lluviosas, refleja que su deseo sostiene una cierta relación con el entorno. Este último concepto debe entenderse en sentido amplio, como aquello que rodea, pues permitirá establecer las relaciones que se dan entre los estados mentales de un sistema intencional con los estados mentales de “otro sistema intencional”.

Una tercera característica señala que los estados mentales establecen una relación referencial con eventos, situaciones u objetos que pueden ser o no reales. Sin embargo, surge una inquietud: ¿cómo puede ser un entorno algo

no real? Para dar consistencia teórica a esta afirmación, Dennett (1971/1978, citado por Orozco y Correa, 2001) introduce la noción de “mundo nocional”, según la cual los estados mentales pueden sostener una relación con mundos posibles en los cuales las creencias serían verdaderas y los deseos razonables. Otra característica más alude al hecho de que dichos estados son los que guían y dirigen la acción intencional (Astington, 1993), distinguiéndola de la acción accidental; por tanto, “la intención debe causar la acción (acción intencional) que logra el resultado” (Searle, 1983). Una quinta característica, finalmente, permite señalar un elemento fundamental de los estados en cuestión: el hecho de que no son observables y se pueden inferir a partir de su expresión en el lenguaje y en la conducta o la acción intencional. Planteadas todas las ideas precedentes, las páginas siguientes abordarán algunos desarrollos conceptuales de la psicología que permiten establecer relaciones entre los estados intencionales o mentales y los conceptos de subjetividad e intersubjetividad.

Como primera medida, es importante comprender lo psíquico como un sistema abierto que se caracteriza por tener la posibilidad de intercambiar información con el ambiente y poseer, al mismo tiempo, la capacidad de autoorganización (González, 2002). La expresión anterior implica que el sujeto psicológico se constituye siempre a partir de sí mismo y de las diversas tramas relacionales producto de sus experiencias pasadas y actuales. Este intercambio permanente del sujeto con su entorno es un elemento constitutivo de su subjetividad, en la cual se configuran diversos significados y sentidos, múltiples y cambiantes. De ese modo, la subjetividad es sensible a esas experiencias de intercambio, las cuales tienen un profundo impacto en la organización psicológica del sujeto.

Esta dinámica de transacciones implica que la subjetividad se construye a partir de una doble instancia: por un lado, se determina en función de sí misma a partir de la historicidad del sujeto, de “su existencia única e irrepetible” (González, 2002), y, al mismo tiempo, lo hace en relación con “lo otro” en una dinámica en la que ambos, “lo mismo” y “lo otro”, se afectan mutuamente. Para Hornstein (2003: 99), “la subjetividad contiene esa multiplicidad, en un proceso que parte de la indiferenciación narcisista hacia la aceptación de la alteridad”. En ese orden de ideas, la intersubjetividad implica el establecimiento de un espacio simbólico de interacción entre individuos que sirve como escenario

privilegiado para la construcción permanente de la subjetividad, en la medida en que ésta siempre requiere de la relación con lo externo, con lo otro. Por tanto, la dimensión intersubjetiva, entendida como espacio de interacción, tiene un carácter dialéctico y en ella se encuentran, dentro de un mismo sistema, lo particular y lo general, lo individual y lo social, lo interno y lo externo.

Con el ánimo de delimitar la relación entre la intersubjetividad y los estados intencionales, se retoman los planteamientos de Bruner (2000: 39):

<<intersubjetividad>>: la habilidad humana para entender las mentes de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto, y otros medios. No son solo las palabras las que hacen posible esto, sino nuestra capacidad para aprehender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren. Somos la especie intersubjetiva por excelencia. Es esto lo que nos permite <<negociar>> los significados cuando las palabras pierden el mundo.

Por su parte, Olson (1998: 261), cuando se refiere a la noción de subjetividad, le atribuye una propiedad reflexiva que complementa lo expuesto por Bruner. Desde su postura, Olson asume una noción de subjetividad que consiste en

El reconocimiento de los estados mentales de uno mismo y de los otros en tanto estados mentales ... Es decir que implica la comprensión de cómo son considerados estos estados por quienes los experimentan

Lo valioso de ambas definiciones recae en su complementariedad y en su inscripción en el campo de la psicología. En ellas se delimita la dimensión intersubjetiva al tema de la comprensión de los diferentes estados mentales en los seres humanos. Además, se reconoce el papel fundamental que juegan el contexto y el lenguaje en la construcción y negociación de significados, como componentes centrales en la configuración de la dimensión intersubjetiva. Concebida de tal manera, esta orientación en donde se pone de relieve la significación aparece, entonces, como un elemento central en la reflexión aquí propuesta, la cual tiene por eje central la relación entre la producción del discurso escrito y los funcionamientos cognitivos asociados a dichos procesos de producción.

Teniendo como referencia este marco introductorio sobre la intersubjetividad, se pasará a continuación a describir este fenómeno en el plano de la producción del discurso y sus implicaciones psicológicas.

Lo intersubjetivo en el discurso

Además de la diada enunciadador-enunciatario propuesta por Benveniste (1999), existen desarrollos de la lingüística que permiten explicar los fenómenos intersubjetivos en el discurso a partir de una concepción polifónica de la enunciación que parte de una mirada no unitaria del sujeto hablante. Eso implica que el autor de un enunciado nunca se manifiesta de manera directa, “sino que pone en escena en el mismo enunciado un cierto número de personajes” (Ducrot, 1998). Así pues, la significación depende de las diferentes voces que aparecen en lo enunciado, y por tanto es necesario rechazar la idea equívoca que supone que detrás de un enunciado solo existe un sujeto que habla. Acoger la propuesta de Ducrot (1998) implica, antes bien, reconocer que hay una multiplicidad de sujetos presentes en el enunciado, cada uno de ellos con un estatuto lingüístico diferente. Para este autor es posible reconocer al menos tres de ellos, denominados sujeto empírico, locutor y enunciadador.

El primero al que se hará referencia es el sujeto empírico (en adelante, SE), entendido como el productor real del enunciado. Para comprender este concepto, su alcance y sus limitaciones se presentan los siguientes ejemplos:

En su discurso de posesión, en 1990, el entonces presidente colombiano César Gaviria dijo:

“Bienvenidos al futuro” (1)

En esa circunstancia comunicativa, se puede afirmar con total certeza que el SE, es decir, el productor real del enunciado, fue César Gaviria. Sin embargo, esta facilidad para identificar al SE en el ejemplo anterior no es posible en todos los casos. Considérense estas situaciones:

Situación 1: En los tableros ubicados en los salones de clase de las instituciones educativas se encuentran letreros del tipo:

“Señor docente: favor utilizar únicamente marcador borrable” (2)

¿A quién se le puede atribuir la producción real de ese enunciado? ¿A las personas que consignaron la solicitud en el tablero? ¿Al director administrativo que ordenó su elaboración? ¿Al funcionario que lo redactó?

Situación 2: En la invitación a un evento académico que dice:

“Congreso de Psicología”, (3)

De nuevo, se presenta la duda de quién es el productor real del enunciado: ¿el decano de la facultad que organiza el evento? ¿El gremio que lo convoca? ¿El coordinador del mismo?

Los enunciados (2) y (3) reflejan la dificultad que existe para identificar al SE en algunas situaciones comunicativas. Por tal motivo, es necesario recurrir a los conceptos de locutor (L) y enunciadador (E) que contribuyen a delimitar las diferentes “voces”¹ que pueden hacer parte de un mismo enunciado. Además, al ser dos figuras exclusivamente lingüísticas, se diferencian del SE.

La función de locutor (en adelante, L) se define como “la persona a quien se le atribuye la responsabilidad de la enunciación en el enunciado mismo” (Ducrot, 1998). Este planteamiento restringe la identificación de esta figura a su presencia en el enunciado, excluyendo su contexto de producción. Bajo tal concepción, las marcas lingüísticas más evidentes del locutor son las de la primera persona (yo, mi, me) y algunos deícticos (aquí, ahora). En ocasiones el L puede ser el mismo SE, aunque esto no ocurre en todas las circunstancias; incluso, pueden encontrarse enunciados que no poseen locutor².

Una situación de no concordancia entre L y SE puede observarse en aquellos enunciados en los que se presta el uso del Yo a Otro (quien en ese caso será

¹ De ahí proviene la noción de polifonía del discurso, definida como el conjunto de voces presentes en los enunciados emitidos por un enunciadador.

² Este tipo de enunciados no será considerado en esta reflexión pues son una figura retórica y argumentativa que no es relevante para los propósitos de este documento.

el locutor). Este planteamiento se hace más claro aludiendo a un ejemplo que se utiliza en la psicología del desarrollo para dar cuenta de la adquisición del habla en el niño. Cuando una madre interactúa con su bebé recién nacido, ésta puede hacer uso de expresiones en las que las marcas de persona no se refieren a ella sino al propio bebé, quien en ese caso sería el locutor, diferente al sujeto empírico-madre. Considérense las siguientes expresiones de una madre cuando interactúa con su bebé:

“Ay como estoy de lindo” (4)

“Yo ya estoy grande y fuerte” (5).

Sin duda alguna, en (4) y (5) el verbo *estoy* y el pronombre *yo*, no aluden directamente a la madre, aunque es ella, como sujeto empírico, quien los pronuncia. Aquí se configura un locutor, el bebé, quien es el responsable del enunciado desde el punto de vista eminentemente lingüístico.

La función de enunciadore (en adelante, E), por su parte, ha sido definida por Ducrot (1998) como los diferentes puntos de vista relacionados con las situaciones de las que se habla en un enunciado concreto. Éste considera que dichas figuras “no son personas sino ‘puntos de perspectiva’ abstractos. El locutor mismo puede ser identificado con algunos de estos enunciadore, pero en la mayoría de los casos los presenta guardando cierta distancia frente a ellos” (Ducrot, 1998: 20).

Ducrot (1998) considera que el análisis de la ironía permite comprender aquella diversidad de puntos de vista presentes en un mismo enunciado. Para él, en las expresiones irónicas se presentan al menos dos posiciones distintas con respecto al contenido del enunciado, una a favor de lo expresado literalmente y la otra en franca y directa oposición a esta primera postura. La expresión:

“¡Ajá, muy bonito!” (7)

da cuenta de esta pluralidad de voces y puntos de vista en el enunciado. Si se toma como ejemplo una situación en la que una persona A sorprende a otra esculcando su billetera y, como resultado de ese encuentro, profiere el enunciado (7), es evidente para el lector que la posición de A no es la de felicitar

al infractor a pesar que el contenido literal del enunciado así lo expresa. De ese modo tenemos dos puntos de vista o dos enunciadores con posiciones distintas: el primero de ellos corresponde al sentido literal de la expresión “¡ajá, muy bonito!”, y el segundo presenta una posición opuesta que reprende al infractor.

Tomando el ejemplo (7), y con el ánimo de integrar los diferentes planteamientos hasta ahora expuestos, se proponen aquí algunas precisiones que permitirán ilustrar con mayor detalle las relaciones existentes entre el sujeto empírico, el locutor y el o los enunciadores. En primer lugar, en (7) el SE es la persona A, puesto que es quien produce el enunciado de manera efectiva y real. A su vez, se puede determinar un L responsable del enunciado (que es al mismo tiempo el SE). Sin embargo, este L, a pesar de su “enunciado favorable”, no está de acuerdo con la conducta del infractor y, por el contrario, lo que intenta hacer es un reproche. ¿Cómo explicar estas ocurrencias en el discurso?

En este caso se presentan dos puntos de vista divergentes y en oposición que muestran la tensión y el fenómeno intersubjetivo inherente a la producción discursiva. Por un lado, se tiene un punto de vista favorable expresado claramente en la literalidad del enunciado. No obstante, esta posición no es atribuible al L (y mucho menos al SE). La expresión (7) adquiere su valor de reproche por la presencia de un segundo punto de vista negativo que no está expresado literalmente pero que hace parte de la construcción de la significación completa del enunciado. En conclusión, es posible identificar un sujeto empírico, un locutor y dos enunciadores, uno de los cuales (E1) presenta un punto de vista favorable que no coincide con la posición e intención del locutor, mientras que el otro (E2) asume una perspectiva no favorable sobre el enunciado que sí coincide con la postura asumida por el locutor. Es necesario aclarar que E2 y L tienen un estatuto lingüístico distinto a pesar de que, en este caso, ambos comparten el mismo punto de vista. Tras estas consideraciones, debería resultar más claro que “el sentido del enunciado nace de la confrontación de esos diferentes sujetos: el sentido del enunciado no es más que el resultado de las diferentes voces que allí aparecen” (Ducrot, 1998: 16).

Hasta aquí podría decirse que en un mismo enunciado se ponen en relación diferentes sujetos lingüísticos, lo que supone cierto grado de intersubjetividad. En el caso de esta reflexión, los conceptos de locutor y enunciador son importantes porque a través de ellos es posible pensar, con detenimiento, de

qué manera un sujeto empírico, y en particular los niños, son capaces de generar un texto narrativo escrito en el que, a través de la configuración de las figuras de locutor y enunciador, emerge esta característica polifónica del discurso.

En este marco de referencia, cobra fuerza el planteamiento de Benveniste (1999) según el cual la enunciación de sí mismo instaaura simultáneamente a otro, con lo cual se reconocen las relaciones intersubjetivas que subyacen al uso de la lengua. Esta alteridad enunciativa permite identificar y analizar, desde un punto de vista discursivo, la posición que asumen los diversos sujetos lingüísticos uno respecto de los otros. Una vez hecho este análisis se hace posible reconocer, desde una perspectiva psicológica, las formas en las que el autor se representa a sí mismo y a su interlocutor; dicho en otros términos, se posibilita un análisis de la intencionalidad inherente a cualquier enunciado. De ese modo, es posible establecer que los lingüistas se interesan exclusivamente en los fenómenos intersubjetivos presentes solo en el uso de la lengua, mientras que los psicólogos se interesan en los sujetos empíricos que producen los enunciados, recurriendo al análisis del discurso como una herramienta metodológica para identificar los fenómenos intersubjetivos presentes en el uso de la lengua y en la interacción humana.

Sin embargo, antes de asumir una posición psicológica en este documento, es necesario entender cómo se establecen estos fenómenos intersubjetivos en los textos narrativos. Para ello resulta menester mostrar las relaciones entre los modelos de análisis narratológicos y la teoría polifónica de la enunciación.

El texto narrativo y la intersubjetividad

Inicialmente, es preciso distinguir entre dos modelos a los que se ha hecho referencia previamente. Se tiene, por un lado, el modelo de Benveniste (1999), según el cual las relaciones intersubjetivas en los enunciados se establecen entre el enunciador –El “yo” o locutor– y el enunciatario –el “tu” o interlocutor–. Por otro lado, se cuenta con la perspectiva de Ducrot (1998), bajo la cual el uso de tales términos es conceptualmente distinto en tanto, a juicio de éste, tras un enunciado no existe un solo sujeto que habla. Sus conceptos de locutor y enunciador tienen, pues, un sentido distinto de aquel asignado por el primer autor.

Por otra parte, cabe indicar que de las figuras de enunciador y enunciatario expuestas por Benveniste (1999), se pueden derivar las figuras de narrador y

narratorio propuestas desde la narratología. Esta derivación implica un nivel distinto de análisis del discurso, y sugiere que la narración es un tipo particular de enunciación. Este último planteamiento merece ampliarse introduciendo algunas precisiones en torno a las características del texto narrativo literario. Al respecto, vale la pena retomar los planteamientos de Genette (1983, citado por Serrano, 1996: 18) y distinguir los términos narración, historia y relato:

Propongo... llamar historia al significado o contenido narrativo... relato propiamente dicho al significante, enunciado, discurso o texto narrativo mismo, y narración al acto narrativo productor, y por extensión, al conjunto de la situación real o ficticia en la cual tiene lugar.

Esta distinción permite establecer que “un texto narrativo literario puede ser analizado en tres planos constitutivos que establecen entre sí relaciones de dependencia recíproca: el de la narración, el del relato, y el de la historia” (Serrano, 1996: 23). En el primero de estos planos, tiene lugar el acto lingüístico en el que el narrador genera el relato que va dirigido al narratorio (Serrano, 1996), y a través del cual le “hace saber” la historia. En el relato, como se ha visto, se expresa el discurso (generado por el narrador) mediante el cual se relata la historia. Y, finalmente, en el plano de la historia “se localizan los actores y las secuencias de acciones que éstos llevan a cabo y/o que los afectan” (Serrano, 1996: 23). En ese orden de ideas, la ficción está “gobernada” por la narración que conduce al relato y éste a la historia (Serrano, 1996). Sin embargo, la historia no debe ser entendida como una realidad externa al texto narrativo; existe solo como ficción y es construida por el lector gracias a los criterios lógicos y cronológicos que dan lugar a diferentes significados y sentidos en el texto.

Ahora bien, en algunas circunstancias, el sujeto textual que “asume el rol de narrador asume también el de actor”, pero esta condición no implica que ambos roles se “fundan el uno con el otro”. Por el contrario, ambos conservan su diferencia, imponiendo al sujeto que los desempeña una escisión entre ambos roles (Serrano, 1996). Esta precisión sugiere que es importante establecer y mantener las diferencias existentes entre el narrador y los actores de una historia. Ahora bien, cabe advertir que este narrador que asume también el rol de actor en la historia se denomina homodiegético, y se opone al “narrador

que no es actor de dicha historia”, denominado heterodiegético. Cada uno de ellos se diferencia por la participación que tiene como “actor en la historia que relata”. En el caso del narrador homodiegético, “el saber [...] que comunica al narratario proviene del rol de actor observador desempeñado en la historia”, mientras que el heterodiegético es “un sujeto poseedor de una competencia cognitiva [...] de cuya procedencia no podemos afirmar nada textualmente sustentable” (Serrano, 1996).

De lo dicho anteriormente surge una pregunta: ¿cómo se concilian las características del texto narrativo literario con la perspectiva polifónica de la enunciación? Para ofrecer alternativas a tal interrogante es necesario considerar una “situación de producción de un texto o escritura”, pues en ella “el productor debe crear en primera instancia una ficción, la del narrador quien a través de la manera de contar el relato desarrolla la historia” (Orozco y Correa, 2001). Teniendo en cuenta esta afirmación, y relacionándola con el modelo de análisis de Ducrot (1998), es admisible plantear que el narrador puede ser concebido como un locutor, es decir, como el responsable de la enunciación narrativa. Dicho narrador, sin embargo, tiene la facultad de introducir las voces de los personajes, quienes en este caso se configurarían como nuevos locutores. El siguiente ejemplo aclara esa afirmación:

Era un día oscuro y frío. Yo me (8) encontraba sentado escribiendo cuando de repente una voz me (9) interrumpió: –“Disculpa pasaba por aquí y me preguntaba si te acuerdas de mí”– era Micaela (10) quien se dirigía a mí (11).

En esta situación se identifica a un narrador homodiegético a través de las marcas de la primera persona “yo” y “me” del enunciado (8) y (9), así como por la marca “mí” del enunciado (11). Aplicando el modelo de Ducrot (1998), se puede indicar que este narrador es el locutor A, si bien no es el único porque en el enunciado (10), al introducir una nueva voz, se configura un locutor B que se evidencia en los pronombres “me” y “mí” y en el nombre propio “Micaela”, incluido en el mismo enunciado (10). Esta forma de polifonía en el relato literario es conocida como “citación de discurso directo”, porque en ella el narrador cita de manera literal la voz de un personaje y con ello “marca

la zona del <<discurso del personaje>> que suele oponerse en bloque a la del narrador” (Reyes, 1984: 80). No obstante, hay otras formas de generar este carácter polifónico. Una de ellas es a través de la citación bajo la forma del discurso indirecto en la que también se configuran nuevos locutores. Esta última se caracteriza porque en la citación el narrador no reproduce con exactitud las palabras del personaje, sino que reconstruye su acto proposicional (Reyes, 1984). Aquí, es el mismo narrador, con su propia voz, quien da cuenta de la voz de un personaje. La siguiente expresión ejemplifica el uso del estilo indirecto de citación:

Antonio viene hoy, a las nueve de la noche: avisó ayer (12).

Asumir una perspectiva polifónica permite, pues, describir con mayor detalle los planos y los sujetos que componen un texto narrativo. Esta conclusión, sin embargo, no agota la reflexión. Hasta el momento, solo se ha hecho una aproximación a diferentes figuras del discurso. No obstante, “detrás de ellas” y de los enunciados que se han analizado se encuentra un sujeto empírico que ha prefigurado y configurado estrategias discursivas a través de las cuales expresa lo que quiere decir, y que, en el caso de un texto narrativo, produce una “secuencia discursiva que da cuenta de las transformaciones que afectan a los actores de una historia” (Serrano, 1996, citado por Orozco y Correa, 2001). En este orden de ideas, el sujeto empírico crea, a través de su discurso, el discurso del narrador, y este último, a su vez, crea el discurso de los personajes. Como se verá más adelante, esta sucesión de niveles que va desde el sujeto empírico hasta los personajes es una clara muestra de recursividad en los textos narrativos literarios. Justamente, si la creación de estos niveles es responsabilidad del autor del texto y si en esta reflexión se considera al niño como escritor, entonces es válido preguntarse ¿qué tipo de actividad cognitiva debe desplegar el niño para generar esos niveles cuando escribe un texto narrativo?

Este interrogante se torna más complejo si se tiene en cuenta que, en el caso de las narraciones escritas, los fenómenos intersubjetivos se ven potencializados en tanto en ellos se ponen en relación (y de manera simultánea) varios sujetos lingüísticos, ficcionales y empíricos. En esta medida, también se hace necesario preguntar ¿qué tipo de actividad cognitiva debe desplegar el niño

para poner en relación a estos diversos sujetos –incluyendo la relación con el lector y considerando sus estados intencionales– en cada uno de los niveles que componen su texto?

De ese modo, y a partir de los dos párrafos precedentes, se puede inferir que en los textos narrativos literarios la dimensión intersubjetiva se establece en dos formas: a) una intratextual, que comprende los planos de la narración y de la historia y b) una extratextual, que incluye la relación entre el autor y el lector potencial del texto. En el primer caso, hay un nivel de relación intersubjetiva en la que el narrador supone competente a su narratario para comprender la historia, y a su vez el narratario supone competente a su narrador para hacerle saber la misma. El establecimiento de este contrato entre ambos da inicio a la narración y a las relaciones que sostendrán como enunciador y enunciatario. A lo anterior hay que añadir que los fenómenos intersubjetivos también hacen parte del plano de la historia, pues allí confluyen y se relacionan los personajes, cada uno de ellos poseedor de una serie de estados mentales como creencias, deseos, intenciones, emociones, etc. Al respecto, resulta importante señalar que estas relaciones intersubjetivas del plano de la narración y de la historia se enmarcan, exclusivamente, en el terreno de la ficción.

Ahora bien, para hablar del nivel extratextual, es necesario recordar que en la producción de un enunciado el sujeto empírico refleja la representación que se hace de sí mismo y de su interlocutor. En el caso de la producción escrita de un texto narrativo, es válido suponer que el autor establece una relación intersubjetiva con un lector potencial al que ha imaginado. Esa relación difícilmente puede ser directa, pues su presencia física no es simultánea; uno y otro no confluyen en las mismas coordenadas espacio-temporales, y esto implica que su vínculo está siempre mediado por la ficción. No obstante, entre ellos sí se instaura un intercambio intersubjetivo en la medida en que el autor, al escribir su texto, construye para sí una representación de su lector, mientras este último, al momento de leer, construye para sí una representación del autor.

La conceptualización precedente sirve para delimitar teóricamente este texto e indicar que, en él, se pretende desarrollar algunas reflexiones en torno a la actividad cognitiva que deben desplegar los niños cuando, al escribir textos narrativos, deben proponer y considerar diversas relaciones intersubjetivas (intra y extratextualmente). Si bien estos presupuestos analíticos aplican para cualquier

escritor en general, el énfasis hecho en los niños se debe principalmente a las implicaciones educativas de asumir esta postura (lo que se abordará hacia el final del texto), así como al propósito de brindar un escenario para comprender los procesos de adquisición del lenguaje escrito. Por esa razón se hace necesario abandonar momentáneamente la revisión lingüística y narratológica, para delimitar una concepción recursiva de la mente que permita describir la actividad cognitiva que subyace al proponer la dimensión intersubjetiva en las narraciones escritas.

La mente y los procesos recursivos

La recursividad, de acuerdo con Hofstadter (1979/1992: 164) “se basa en que la ‘misma’ cosa aparece en diferentes niveles al mismo tiempo. Pero los hechos ubicados en los diferentes niveles no son exactamente los mismos: antes bien, lo que hallamos son algunos rasgos constantes en medio de muchos aspectos diferenciales”. Un claro ejemplo literario de recursividad lo ofrece el caso de *Las Mil Noches y Una Noches*. En este texto existe, inicialmente, un primer nivel en el que se narra la historia por parte de Scheherezada, pero la estructura del relato hace posible que se generen nuevos niveles al interior del primero. En estos últimos también se narran nuevas historias, e incluso dentro de ellos se crean otros hasta lograr un nivel de “profundidad” que en ocasiones no es transparente para el lector.

Este caso permite observar que el relato incorpora una secuencia de incrustaciones de historias dentro de historias. Ejemplos análogos pueden encontrarse en las matemáticas, especialmente en las sucesiones numéricas que ofrecen una adecuada ilustración de recursividad. En la sucesión de Fibonacci se puede encontrar la siguiente estructura, definida en función de dos números que sirven de base y de niveles posteriores que se definen en función de los precedentes:

Tómese como referencia los números 1 y 3:

Nivel A: 1, 3

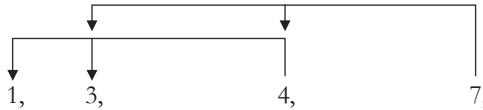
Nivel B: 4 (generado por la sumatoria de los dos números anteriores)

Nivel C: 7 (generado por la sumatoria de los dos números inmediatamente anteriores pertenecientes a los niveles A y B, es decir, 4 y 3).

Aquí se puede observar—al igual que en la fantástica historia de Scheherezada—esos niveles recursivos de los que habla Hofstadter (1979/1992), alusivos en este caso a una sucesión numérica de este tipo:

1, 3, 4, 7, 11, 18, 29, 47...

Esta secuencia es producto de la aplicación de una regla recursiva cíclica, en la cual se indica que para obtener el siguiente valor de la secuencia se deben sumar los dos valores inmediatamente precedentes. La aplicación de esta regla nos revela otra característica fundamental de la recursividad: su organización a partir de bucles recursivos que se pueden diagramar de la siguiente manera:



De los ejemplos anteriores es pertinente resaltar, particularmente, las nociones de incrustación y bucle, formas de caracterizar los procesos recursivos.

La recursividad parece ser una característica no solo de los relatos y las secuencias numéricas, sino también del funcionamiento de los diferentes sistemas de signos (numéricos, lingüísticos, gráficos, etc.). En este sentido, cabe preguntarse ¿qué relación tiene la recursividad con el funcionamiento de la mente humana? Para empezar, hay que reconocer que algunas concepciones recientes describen una semejanza entre la cognición y los procesos semióticos (Cunningham, 1998), de ahí que pueda establecerse una concepción recursiva de la mente que incluso ha sido esbozada por diversos autores (Miller, Kessel y Flavell, 1970; Perner, 1994; Astintgton, 1998).

Algunas de estas aproximaciones se apoyan en la idea de “estructura recursiva” (Miller *et al*, 1970), entendida como aquella que permite que diferentes representaciones generen nuevas representaciones, las cuales tendrían una organización similar a la siguiente proposición:

Yo pienso que [tú piensas que {él piensa que (ella piensa que...)}]³

³ Nótese en el ejemplo los niveles que se crean como incrustaciones en el pensamiento.

En una línea similar van los planteamientos de Perner (1994: 49) cuando discute sobre la naturaleza representacional de la mente, y específicamente sobre su “capacidad metarepresentacional recursiva” que implica “representar la relación representacional en sí misma”. Por su parte, Astington (1998: 38), al referirse a los sistemas intencionales de primer y segundo orden, considera que estos últimos no solo tienen creencias sino que también funcionan de manera recursiva, es decir, tienen la capacidad de reflexionar sobre sí mismos y “tienen creencias sobre sus propias creencias y sobre las de otros”. En todos estos casos se puede determinar que los procesos recursivos implican una capacidad reflexiva, entendida como la posibilidad de volver sobre sí (como un bucle) con el fin de crear nuevos niveles (íncrustación) al interior de cualquier sistema, tal como se refleja en la generación de creencias sobre las creencias de otros.

De manera más directa, hay al menos tres autores (Corballis, 2007, 2012; Perinat, 1995; Hofstadter, 1992) que han hecho énfasis en la recursividad como un concepto explicativo del funcionamiento de la mente humana. Para Corballis (2011), la recursividad es un principio de organización de la actividad mental humana que se hace particularmente evidente en el uso del lenguaje, pues a través de la aplicación de una regla recursiva cualquier sujeto puede generar infinitas oraciones (Corballis, 2007). Perinat (1995), por su parte, considera que la recursividad “está en la base de todas las <<meta>>: metacognición, metacomunicación, metanálisis...”, y además

Surge en/hace surgir el que uno pueda ser, a la vez, observador y actor. Lo que he llamado saltar afuera no es más que una metáfora espacial para describir el acto cognoscitivo de observarse a sí mismo como actor (1er bucle) y de observarse a sí mismo como observador de sí mismo como actor (2do bucle) (Perinat, 1995: 192).

Finalmente, ha sido Hofstadter (1979/1992: 169) quien ha dado uno de los primeros indicios para concebir la mente de manera recursiva, al sugerir que:

Los sistemas recursivos, adecuadamente complicados, son lo bastante poderosos como para evadirse de cualquier molde prefijado. ¿Y esto no constituye uno de los atributos que definen la inteligencia?... es posible que esta forma de ‘recursividad entrelazada’ sea uno de los elementos sustanciales de la inteligencia.

En definitiva, se puede plantear que la cognición, en un sentido general, opera mediante procesos recursivos. Concebida de esta manera, la noción de recursividad resulta de gran utilidad para explicar qué actividad cognitiva debe desplegar un niño cuando, al escribir textos narrativos, propone su dimensión intersubjetiva.

Procesos recursivos, cultura escrita y el niño como escritor de textos narrativos

Vale la pena iniciar reconociendo que esta reflexión sobre la recursividad y su relación con la escritura de textos narrativos, ha sido posible gracias al trabajo investigativo realizado durante varios años por el grupo de investigación Lenguaje, Cognición y Educación de la Universidad del Valle, especialmente al trabajo de Orozco y Correa (2001) y De Castro, (2008). Además, en este grupo la lectura y la escritura han sido entendidas como prácticas inscritas en culturas letradas, que implican funcionamientos cognitivos centrados en la producción y construcción de significados en diferentes contextos de comunicación (Medina, 2006). De aquí se deriva un énfasis en el estudio de la producción del texto narrativo pues se concibe como un escenario “donde se encuentran en psicología los hallazgos más importantes sobre la génesis de la intencionalidad y sobre la comprensión, que muy tempranamente, muestran los niños de las características de la mente de los otros, y de cómo surge de esta capacidad la posibilidad de interactuar” (Orozco y Correa, 2001). Esta mirada privilegia una postura intersubjetiva del lenguaje que exalta la característica cognitiva que tienen los niños para reconocer sus propios estados mentales, así como para atribuir y distinguir los de sus interlocutores. Como se ha esbozado previamente, esta capacidad mentalista de los niños (y de los humanos en general) es de carácter recursivo y un contexto indicado para pensar en sus implicaciones es el de la escritura de un texto narrativo, específicamente cuando ellos crean la dimensión intersubjetiva a nivel intra y extratextual.

En este punto del texto y considerando los aspectos conceptuales que han sido desarrollados hasta el momento, es posible plantear las siguientes conclusiones:

- En el plano de la narración se establece una dimensión intersubjetiva entre el narrador y el narratario, en función del conocimiento que el primero tiene de la historia (incluyendo su competencia para contarla) y de la capacidad de comprensión que se le atribuye al segundo.

- Si se acepta que la intersubjetividad implica la comprensión de las mentes de otros y que esto implica reconocer sus estados mentales, es válido plantear que el niño, como autor de un texto narrativo debe crear esta naturaleza mental del narrador, y este último, a su vez, debe crear la naturaleza mental de los personajes.
- El niño-autor, al proponer esta naturaleza mental, debe hacer uso de una variedad de estrategias discursivas, entre ellas la configuración de al menos uno o varios locutores y enunciadores que brindan al texto una dimensión polifónica, y que pueden reflejar un contenido mental atribuible al narrador y/o a los personajes.

A partir de la toda la información precedente también es posible ofrecer las siguientes conclusiones parciales:

- Es necesario considerar, además, que el niño-autor concibe y establece una relación intersubjetiva con un lector que éste ha prefigurado, al que le supone cierto saber y competencia (e incompetencia) como lector.
- Estas relaciones mentalistas presentes en el plano de la narración, de la historia y entre el autor y lector, configuran lo que en este documento se ha denominado la dimensión intersubjetiva del texto. Se utiliza esta denominación porque, a pesar que el niño-autor y el lector se encuentran “por fuera” del texto, su relación está mediada por éste.
- La escritura de textos narrativos implica re-crear, en una realidad ficcional, la dimensión intersubjetiva del ser humano. Esos fenómenos intersubjetivos se pueden explicar a partir de los procesos recursivos de la mente y por tanto, escribir un texto narrativo implica hacer uso de este tipo de funcionamiento cognitivo.

No obstante, estas tres últimas conclusiones requieren la ampliación de algunas ideas que permiten complementar la reflexión expuesta hasta el momento.

Algunos autores (Ong, 1987; Olson, 1998) han descrito el impacto que la cultura escrita o letrada ha tenido sobre el pensamiento humano. Varios de los ejemplos que utiliza Ong (1987) para comparar las diferencias entre la oralidad y escritura provienen de los famosos estudios realizados por Luria con personas

analfabetas y con conocimientos básicos de la escritura en Uzbekistán y Kirghizia, en la antigua Unión Soviética. Los resultados parecían indicar que las culturas orales, es decir, las que no utilizan los sistemas gráficos de escritura, tenían un pensamiento situacional. Por el contrario, los sujetos letrados lograban resolver diferentes tareas recurriendo al pensamiento abstracto. Según Ong (1987), estas diferencias se producen porque los sistemas de escritura están “libres de contextos”, esto significa que un texto escrito, a diferencia de uno oral, no tienen una relación directa con la realidad inmediata y está separado de su autor; esta falta de anclaje del texto escrito en relación con su situación original de enunciación y su perdurabilidad en el tiempo (debido al registro en un formato físico), son las características que habrían permitido que el pensamiento adquiriera su naturaleza abstracta. En la medida en que el discurso oral tiene un vínculo directo con el contexto situacional de producción, el pensamiento asociado a él está sujeto a ese mismo vínculo, pero una vez esta atadura desaparece, el pensamiento también tiene la posibilidad de abandonar el nivel de lo concreto.

Estas diferencias no sugieren establecer una escala jerárquica desde lo concreto hacia lo abstracto, por el contrario se trata de reconocer y valorar las características del pensamiento situacional. Incluso, el discurso oral es de naturaleza recursiva debido a su capacidad generativa y en el tipo de pensamiento asociado a él se puede identificar uno de los rasgos esenciales de la recursividad: la capacidad de “viajar” mentalmente a través del tiempo (Corballis, 2011). En el lenguaje humano es posible, durante una misma situación comunicativa, aludir a eventos o lugares en el pasado, en el presente o en el futuro, cuando por ejemplo se habla sobre lo que se hizo ayer y sobre cómo esas acciones afectarán el futuro. Esta posibilidad de tener perspectivas múltiples sobre un mismo fenómeno recae sobre la capacidad recursiva de “suspender” momentáneamente lo que ocurre en el presente, para referirnos al pasado, evaluar sus consecuencias en el futuro y, a pesar de este viaje temporal, retornar al presente. Dicho en otros términos, es la capacidad para distinguir entre el tiempo de la enunciación y el tiempo del enunciado (Benveniste, 1999) o entre el tiempo del habla y el tiempo referenciado (Corballis, 2011). Por otro lado, esa flexibilidad respecto del manejo del tiempo en el discurso se observa especialmente en los relatos de ficción (orales o escritos) en los

cuáles el tiempo de la narración⁴ no necesariamente coincide con el tiempo de la historia.

Otra característica recursiva de los relatos de ficción radica en que “las historias nos permiten entender mejor lo que ocurre en la mente de los otros, de modo que podemos comprender mejor sus motivaciones y acciones” (Corballis, 2011)⁵. Aunque desde un punto de vista distinto, esta idea también ha sido abordada por Bruner (2004) cuando, al proponer una modalidad narrativa de pensamiento, sugiere que esta se ocupa de las intenciones, vicisitudes y consecuencias de las acciones humanas. Para este autor, “la aplicación imaginativa de esta modalidad... produce buenos relatos” (pag. 25) y en estos se encuentran dos panoramas: el de la acción y el de la conciencia. Este último se caracteriza porque remite a lo que saben, piensan y sienten los que intervienen en la acción, de modo que, es posible afirmar en este texto que la modalidad narrativa de pensamiento y los relatos, son escenarios adecuados para caracterizar los procesos recursivos implicados en la comprensión de lo que ocurre en la mente de los otros.

Sin embargo, antes de continuar, es necesario retomar la distinción entre oralidad y escritura para restringir esta reflexión al contexto de la cultura letrada. En el discurso oral, los participantes de una interacción comunicativa cara a cara, tienen acceso a diversas fuentes de información paralingüística que contribuye con la comprensión de los enunciados, pero en el texto escrito el contacto directo entre autor y lector no existe; de ahí deviene que el lector se convierta en un intérprete del texto y de las intenciones del autor. Esta actividad interpretativa es posible porque:

La cultura escrita contribuye a que pensemos que los pensamientos mismos son objetos de contemplación...el pensamiento letrado tiene como premisa la autoconciencia del lenguaje, dado que es la escritura moderna la que proporciona un modelo relativamente explícito para los aspectos intencionales de nuestro lenguaje, volviéndolos conscientes (Olson, 1998: 305)

⁴ Una narración siempre se relata en el presente. En el caso del discurso oral siempre por el sujeto empírico que la cuenta, y en el discurso escrito gracias al narrador y al lector que la actualiza.

⁵ La traducción es propia.

Si se considera el texto narrativo, la actividad interpretativa del lector –además de estar dirigida al autor– debe orientarse a las acciones e intenciones del narrador y los personajes. Y puede ampliarse aun más, puesto que:

Los relatos literarios se refieren a sucesos de un mundo “real”, pero representar a ese mundo de un aspecto extrañamente nuevo, lo rescatan de la obviedad, lo llenan de intersticios que incitan al lector, en el sentido de Barthes, a convertirse en escritor, en el compositor de un texto virtual en respuesta al texto real (Bruner, 2004: 36).

Un rol similar de lector ha sido planteado por Ong (1987) al proponer que, al carecer de un contexto extratextual, “el lector también tiene que crear al escritor”, es decir, tiene que elaborarse una representación mental de él. En ese sentido, el lector debe operar recursivamente al considerar como objeto de su pensamiento, el pensamiento del autor, del narrador y de los personajes de un relato. Y en esta misma dirección, ¿qué implicaciones cognitivas se imponen al niño como escritor?

En un primer momento puede concluirse que en el acto de escribir se observan los procesos generativos propios del lenguaje que suponen la creación de frases dentro de frases. Por tanto, el niño requiere operar recursivamente durante este proceso generativo; sin embargo, esta dinámica es más compleja porque “el público del escritor es siempre imaginado” (Ong, 1987: 103), lo cual significa que el niño-autor debe crear a su lector potencial, representárselo y anticipar las condiciones para que él comprenda su texto. En otros términos, así como el lector se convierte en escritor cuando lee, este último se convierte en lector cuando escribe.

La complejidad de esta dinámica también puede entenderse a partir del carácter ilocucionario del lenguaje:

La comprensión y producción de textos requiere el manejo del contenido y de la fuerza ilocucionaria: lo dicho y como debe tomarse lo dicho. El lector y el autor experimentados son conscientes de ambos aspectos. El lector experimentado puede reconocer la mente detrás de la escritura y la razón del lector supuesto que el autor tenía en mente. El lector debe coordinar estas dos mentes con la suya propia. La subjetividad es el reconocimiento de que cada una de ellas tienen diferentes perspectivas del mundo (Olson, 1998: 283).

Solo faltaría hacer más explícito el rol del niño-autor quien, al escribir su texto, debe ser consciente de sus intenciones pero siempre coordinando su perspectiva con la del lector que ha prefigurado. En consecuencia, para el niño-escritor es necesario reconocer su propia mente, “la mente detrás de la lectura” y debe intentar anticipar la representación mental que el lector se hará de su texto y de sus intenciones como escritor. Esta actividad cognitiva, sin duda, requiere el uso de los procesos recursivos de la mente humana.

Conforme al párrafo precedente, la idea que se sostiene en este texto es que en las narraciones escritas este “juego” es más complejo porque además de tener en cuenta las relaciones entre autor y lector enunciadas previamente, el niño-escritor debe crear y establecer las relaciones intersubjetivas (mentales) entre el narrador, el narratario y los personajes, lo que también requiere operar recursivamente. En suma, es plausible suponer que escribir es un proceso recursivo y que cuando se trata de textos narrativos se necesita algo más que la capacidad generativa característica del lenguaje. Por lo menos, se requiere que el niño-escritor prefigure un lector, delimite el plano de la narración y de la historia y que entre ellos, se generen nuevos niveles de recursividad, bien sea por la citación de voces de los personajes y/o por la atribución y el reconocimiento de sus estados mentales. En otros términos, el niño debe pensar sobre lo que piensa el narrador y sobre lo que este piensa que un personaje piensa o siente.

Esta actividad intencional implicada en la escritura recae en buena parte sobre los procesos recursivos propios de la Teoría de Mente. Es importante recordar que la capacidad que desarrollan los niños para atribuirse mente a ellos mismos, atribuírsela a otros miembros de una comunidad, y establecer las diferencias entre sus propios estados mentales y los ajenos, se le denomina “Teoría de la Mente” (Leslie, 1987; Perner, 1994; Rivière y Nuñez, 1997). Dicho en otros términos, se denomina así “la competencia de atribuir mente a otros, y de predecir y comprender su conducta en función de entidades mentales, tales como las creencias y deseos” (Rivière y Nuñez, 1997). Para manifestarlo en términos de Dennett (2000), un sistema intencional A –entendido en este contexto como la mente infantil– guardaría cierta relación con otro sistema intencional B –entendido como la mente de otra persona, niño o adulto–, en la cual el sistema A reconoce sus propios estados mentales

y atribuye al B estados mentales diferentes a los suyos, estableciendo una distinción entre ambos.

Esta competencia permitiría al niño “comprender” su mente y la mente de los otros, en lo que Perner (1994; 16) denomina “la manera en que se desarrolla la comprensión infantil de la mente como representación”. En ese orden de ideas, y considerando la definición de Bruner (2000) sobre la intersubjetividad (ver apartado inicial), la noción de Teoría de la Mente se configura como un desarrollo fundamental en el niño para ingresar definitivamente en una dimensión intersubjetiva, más rica en interacciones al interior de la comunidad a la cual pertenece. En el caso de la escritura, esta capacidad mentalista permite comprender los procesos de atribución de estados mentales a los personajes de la historia, aunque no permite explicar la actividad cognitiva del niño cuando éste debe crear los diferentes niveles del texto y, simultáneamente, debe establecer las diversas relaciones entre los sujetos ficcionales y empíricos que decide incluir en su texto. Por eso es necesario ampliar la reflexión al concepto de recursividad para explicar, con mayor precisión, los funcionamientos cognitivos implicados en la creación de la dimensión intersubjetiva en los textos narrativos.

Antes de seguir avanzando, es necesario recordar que tras un enunciado existe un productor real denominado sujeto empírico (el niño). Es éste quien, a partir de una representación de sí y de sus interlocutores, propone uno o varios enunciados y recurre a una serie de estrategias discursivas encaminadas a conseguir el cumplimiento de la intención que “hay detrás” de su acto comunicativo. Dicho sujeto, además, crea dos sujetos lingüísticos más, denominados locutor y enunciadore. Las representaciones que ellos se hacen de sí y de sus interlocutores no funcionan desarticuladamente de las estrategias discursivas que el sujeto empírico utiliza. Por el contrario, y desde el punto de vista cognitivo, el uso de dichas estrategias depende de aquellas representaciones.

De lo anterior se deriva que la principal función del niño, entendido como autor de un texto narrativo, consiste en crear la figura de narrador. Una vez lo hace, debe proponer y configurar a los personajes y sus acciones en el plano de la historia, con lo cual los inscribe a todos (incluyendo al narrador) en una dimensión intersubjetiva en la que a cada uno se le atribuyen estados intencionales. De las estrategias utilizadas por el narrador (y en consecuencia propuestas por el niño) para hacer saber la historia, un personaje puede llegar a

ser locutor si su voz es introducida y citada a través de la voz del narrador. En el caso de las citaciones de diálogos entre personajes, la alternancia de las voces entre ellos y el discurso del narrador genera un intercambio permanente de los roles de locutor (quien habla) y observador (quien escucha). Un claro ejemplo de esta actividad discursiva la ofrecen dos textos escritos por niños en el marco de una investigación de Moreno (2012)⁶:

Sujeto 6

Fernando nota que hay leña quemada a mitad de la cueva así que piensa que ella está habitada, piensa en decirlo a los demás pero supone que ya se fueron entonces no dice nada.

Sujeto 18

Juan con tanta alegría les dijo a sus hermanos – para lograr nuestro sueño tenemos que pasar por muchas partes como: El valle de los monitos que son vegetarianos, El lago con cocodrilos locos, también por la casa de doña Ramona y por último la carrilera del tren en medio del mar.

En el caso del sujeto 6 se observa el uso de un estilo indirecto de citación, pero resulta muy interesante que la alternancia de voces se da entre el narrador y la “voz mental” de Fernando. De esa forma el narrador gobierna toda la actividad discursiva y lo que piensa el personaje es incluido como la voz de un nuevo locutor casi indiferenciable del narrador. Por el contrario, en el sujeto 18 se observa el uso de un estilo directo de citación en el que la voz del narrador se suspende para dar paso a la voz de Juan. En ese caso, la estrategia del narrador consiste en crear un locutor (la voz del personaje) con cierta autonomía respecto de su propia voz. Además, incluye una marca gráfica (el guión) para hacer más evidente las diferencias entre su discurso y el discurso del personaje, con lo cual se consigue que la distinción entre él y Juan sea mucho más explícita que en el caso del sujeto 6.

Ahora bien, como se puede observar en los ejemplos anteriores, la dinámica intersubjetiva en el texto escrito opera de manera distinta a como lo hacen las interacciones cara a cara. Según la noción de observador descrita por Perinat

⁶ El corpus total de la investigación estuvo compuesto por 32 textos escritos y 32 conversatorios. Los errores de ortografía y puntuación fueron conservados.

(1995), un sujeto “se mantiene fuera: contempla y atribuye significados, motivos e intenciones”. En los intercambios de este tipo se exige a los participantes el establecimiento de la atención conjunta, y de ese modo, mientras alguien asume la posición de enunciador, el otro es situado y debe situarse en el lugar de un observador no pasivo, que se encuentra altamente comprometido en la negociación y construcción de los significados inherentes a esta interacción, atribuyendo significados, creencias y en general todo tipo de estados mentales a su inmediato interlocutor. Y aunque el rol de observador definido de tal manera resulta útil para comprender los diálogos entre los personajes o los intercambios entre sus voces y la voz del narrador, cuando se piensa en el niño como autor de un texto narrativo dicho rol se vuelve opaco, porque ¿quién es el observador mientras se escribe el texto?

De las anteriores consideraciones se deriva que la figura en cuestión debe replantearse en los casos de producción de textos escritos, más aún si se pretende analizar al niño-escritor, pues resulta insuficiente para explicar la creación de la dimensión intersubjetiva en el texto narrativo literario. Lo que ocurre internamente en el plano de la narración, y en el de la historia, no es lo mismo que ocurre en la mente del niño-escritor. Cognitivamente, éste se encuentra inmerso en un funcionamiento recursivo que le permite “ser, a la vez, actor y observador” (Perinat, 1995), en la medida en que es éste quien crea la dimensión intersubjetiva en el plano textual y de la ficción, manteniéndose al mismo tiempo por fuera de ella como sujeto empírico. Este proceso recursivo de “doble militancia” (autor y observador) le permite al niño, en un nivel intratextual, crear la figura de narrador y propiciar las condiciones discursivas para que este narrador desarrolle la historia, construya los personajes, les atribuya diferentes estados mentales y proponga diversas relaciones intersubjetivas entre ellos. En el nivel extratextual, este funcionamiento recursivo le permite al niño ser, simultáneamente, escritor y observador de sí mismo escritor. Este último caso adquiere sentido porque el niño escribe su texto para un lector potencial que ha prefigurado y a quien va dirigido el contenido de la narración. En esta instancia extratextual, la función de observador debe garantizar que el lector acceda a la comprensión global del texto.

Para ampliar esta idea, cabe considerar de qué formas estas roles de autor y observador se relacionan con los procesos de incrustación y de bucles recursivos expuestos por Hoftstadter (1992). Si, al escribir, el niño debe tomar distancia de

su texto para crear (y observar) al narrador, y a través de éste crear (y observar) a los personajes de la historia, entonces, desde el punto de vista cognitivo, éste se encuentra inmerso en un proceso de “ida y vuelta” que implica el funcionamiento simultáneo de los procesos recursivos de incrustación y bucle.

El proceso mental en bucle opera cuando el niño piensa sobre lo que dice en su texto y se sitúa como observador de sí mismo como escritor o, lo que viene a ser equivalente, como lector de sí mismo como escritor. Reflexiones de este tipo se han observado en un ejercicio realizado sobre la lectura del primer capítulo del libro *Alicia en el País de las Maravillas* realizado por Jiménez, Medina y Moreno (2007). En éste, los lectores conversaban sobre la comprensión del texto, haciendo manifiestos los funcionamientos recursivos en bucle. Estos funcionamientos también fueron observados por Moreno (2012), en el marco de una reflexión de unos niños a propósito de un texto narrativo escrito por ellos:

Sujeto 8

Inv: ¿Lees el texto cuando lo estás escribiendo?

Suj: A veces, cuando siento que me estoy desviando un poquito del tema, a veces leo para ver si todo lo que hago sí concordó. Porque yo pongo esto, esto y esto, después el príncipe y luego una bruja malvada tira las cosas; entonces si la gente lee eso queda totalmente... (risas)

Entonces yo me concentro para que eso no pase.

El ejemplo anterior ilustra claramente cómo los niños son conscientes de la necesidad de evaluar su rol como escritores, asumiendo una perspectiva de observadores o lectores de su texto. Mientras los niños lo escriben, se leen a sí mismos para garantizar que “la gente [que] lee eso” lo comprenda.

El funcionamiento en incrustación, por su parte, se observa de dos formas en los textos: primero, cuando el niño crea el plano de la narración y, segundo, cuando desde la narración se generan diferentes niveles en la historia a través de la “incrustación” de las voces y/o diálogos de los personajes. En ambos casos, el niño “suspende” momentáneamente su actividad mental para hacer una incrustación y luego volver al nivel precedente. Un ejemplo de dicho funcionamiento se encuentra en Moreno (2012) en una de las reflexiones de los niños:

Sujeto 28

Inv.: Te acordaste, porque tú dices “perdón, se me olvidaron los nombres”. ¿Quién dice eso?

Suj.: Yo, el escritor.

Inv.: ¿Por qué es válido que tú escribas esto en un cuento?

Suj.: Pues porque se me olvidaron los nombres y hay que recordarlos, y válido porque a mí me gusta que entre el narrador y diga algo, no solo los personajes sino también el narrador.

En el fragmento anterior se puede apreciar de qué manera los niños tienen en cuenta su rol de escritor, el del narrador y las posibilidades de alternar esas funciones con el fin de incluir información nueva en el texto. Específicamente, aquí se aprecia cómo el autor interrumpe al narrador para introducir su voz con el fin de aclarar una información necesaria para el lector, es decir, se evidencia el proceso mediante el cual se generan incrustaciones en el texto y cómo cada una ellas requiere suspender el nivel actual para dar paso a una información nueva.

Para recapitular y concluir, se considera que la alternancia de los roles de observador y actor son una condición indispensable para que los niños puedan crear la dimensión intersubjetiva cuando escriben textos narrativos. Para crear el plano de la historia ellos deben dar un primer “salto fuera” (1er bucle), y una vez allí deben crear una figura encargada de contar la historia: el narrador. Sin embargo, es necesario un “salto afuera” adicional que permita a los niños ubicarse por fuera de la ficción y configurarse como autores (2do bucle).

El funcionamiento cognitivo anterior se puede explicar en un sentido “inverso” (como ocurre con los sistemas recursivos): los niños que inicialmente están ubicados por fuera de la ficción, deben crear un mundo ficcional en el que dan paso a la figura del narrador (1ª incrustación), y este, a través de un proceso de producción del discurso ficcional, crea a su vez la historia (2ª incrustación). En algunos casos, si el narrador introduce voces y/o diálogos entre los personajes, genera un nuevo nivel en el texto (3ª incrustación). Sin embargo, debe ser claro que toda esta actividad está gobernada por el niño, quien como escritor genera esta dinámica interna en el texto mediante el uso de procesos recursivos de la mente.

Se puede decir, entonces, que el niño-escritor se convierte en observador del narrador, y éste a la vez en observador de la historia que construye. En

consecuencia, y en el nivel más general de estos procesos recursivos, se puede plantear que el niño se constituye en observador de sí mismo como escritor o, mejor aún, en lector de sí mismo como escritor.

En síntesis, lo que se ha pretendido sostener a lo largo de esta reflexión es que, en el caso de la escritura de textos narrativos, la mente utiliza estos procesos recursivos para: a) lograr dar un “salto afuera” (bucles), b) proponer nuevos niveles dentro de un mismo nivel (incrustaciones) y/o generar representaciones dentro de otras representaciones (incrustaciones) que permitan a los niños complejizar los enunciados que construyen, y c) atribuir estados mentales dentro de estados mentales o situarse simultáneamente como observadores y actores de su propia actividad cognitiva.

Algunas implicaciones educativas

Desde el punto de vista educativo, asumir la postura desarrollada aquí tiene al menos las siguientes implicaciones: a) adoptar una perspectiva discursiva sobre el lenguaje y sobre la escritura; b) transformar la concepción de niño que subyace a los enfoques tradicionales de la enseñanza del lenguaje escrito y asumir una perspectiva que lo reconoce como un sujeto activo durante su aprendizaje; y c) como consecuencia de los dos puntos anteriores, transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en la escuela.

En el primer caso, adoptar un enfoque discursivo permite abandonar la vieja idea de considerar que el lenguaje es un producto terminado para dar paso a una postura que reconozca el papel protagónico que cumplen los usuarios de la lengua en los procesos de producción del discurso (Belinchón, Igoa y Riviere, 1992). Esta perspectiva implica para el psicólogo observar el lenguaje en uso, lo que se traduce en estudiar las intencionalidades de los usuarios y las estrategias que ellos utilizan en la creación de significados. Así, el lenguaje ya no es un producto estático susceptible de interpretaciones únicas y totalitarias, antes bien, es dinámico y dependiente de sus usuarios quienes son, en últimas, los que otorgan sentidos distintos a las expresiones literales. Desde esa perspectiva, los usuarios de una lengua tejen relaciones intersubjetivas mediadas por la inferencia debido a que cada interlocutor parte del supuesto de que el otro será capaz de inferir sus intenciones si éste analiza las ideas contenidas en las expresiones literales (Belinchón, Igoa y Riviere, 1992). En el caso de un texto

escrito dichas relaciones se establecen bajo el mismo supuesto, solo que el papel activo de los interlocutores se asigna al autor y al lector. En definitiva, lo que se reconoce al asumir esta postura es el papel protagónico que juegan los usuarios en la interacción mediada a través del lenguaje. Si además, esa posición se adopta en los contextos educativos en los que el lenguaje escrito se enseña, entonces resulta necesario transformar la concepción de sujeto que aprende y en particular la del niño como escritor (segunda implicación de esta reflexión).

En ese sentido, hay que reconocer al niño como un sujeto activo en la cultura escrita, incluso antes de su escolarización. En el clásico libro escrito por Ferreiro y Teberosky (1979) estas autoras lograron evidenciar que, incluso antes de su ingreso a la instrucción formal sobre la lectura y la escritura, los niños reconocen diversas cualidades del sistema de notación alfabético, logran diferenciarlo de otros sistemas de notación (como el dibujo), identifican lo que puede o no ser leído y se hacen ideas e hipótesis sobre “el lenguaje que se escribe”.

Como lector, también han sido reconocidas las capacidades que tiene el niño antes de su ingreso a la escuela, sobre todo desde su lugar de intérprete de textos (Orozco, 2003) y como un sujeto orientado a la comprensión y reconstrucción de los conflictos, personajes y eventos que estructuran un relato (Correa, 2003). Estas posturas también encuentran respaldo en los planteamientos de Bruner (2004) y Eco (1999) quienes reconocen que en los textos escritos hay intersticios que exigen al lector un lugar de cooperación interpretativa.

Como escritor, se debe reconocer que, además de saber usar el sistema de notación, el niño tiene la capacidad de reconocer que su texto va orientado hacia otra persona que posee un saber distinto al de él (ver ejemplos previos), y que por tanto resulta indispensable valorar la distancia y las diferencias cognitivas entre su saber y el del lector. Esto significa que el niño debe estimar las necesidades cognitivas de su lector potencial, con el fin de ofrecer en su texto la información necesaria y suficiente para que éste sea comprendido. Esta capacidad, ampliamente reconocida en los escritores expertos, también debe ser tomada en cuenta en los procesos de adquisición del lenguaje escrito durante la infancia, de modo que pueda entenderse que, para el niño, la actividad de escribir implica asumir un enfoque intersubjetivo que le exige poner en juego un conjunto de habilidades metacognitivas.

Un reciente texto de Ferreiro y Siro (2008) permite entender las complejidades cognitivas que enfrentan los niños al escribir textos narrativos. En su trabajo abordan el tipo de problemas cognitivos y discursivos que deben resolver los niños cuando se les solicita que re-escriban cuentos tradicionales –como Caperucita Roja, Blanca Nieves, Hansel y Gretel, entre otros– desde la perspectiva de uno de los personajes. Esta situación enfrenta a los niños al problema de la perspectiva narrativa y les exige entender las diferencias de conocimiento que existen entre un narrador omnisciente y uno que es a la vez personaje. De entrada, los niños deben evaluar quién y desde dónde se va a contar la nueva historia y a partir de ahí deben definir cómo se cuenta y a quién se le cuenta. Estas decisiones tienen profundas implicaciones para escribir el texto porque:

Dependiendo de quién cuenta se hacen saber o se ocultan cosas diferentes a los demás personajes en el marco de la historia y se hacen saber (o no) ciertas cosas al lector... Considerar los efectos del saber, del hacer saber y cómo hacerlo ante los lectores representa serios problemas discursivos (Ferreiro y Siro, 2008: 42).

En general, el niño debe tomar este tipo de decisiones cuando escribe un texto narrativo lo que le exige adoptar un enfoque intencional (Dennet, 2000) sobre su lector potencial, el narrador y los personajes de la historia. Si en el contexto educativo se asume que el niño que está aprendiendo a escribir debe adoptar este enfoque, se le estará reconociendo que tiene la capacidad de asumir diferentes roles mientras escribe y que su pensamiento opera a través de procesos recursivos de “ida y vuelta” que se encargan de generar sentido en su texto. En este punto de la reflexión, la pregunta que surge es: ¿cuáles son las implicaciones que debería tener esta concepción de niño en las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en la escuela? (tercera implicación).

En primer lugar, los maestros de grados iniciales deberían considerar que enseñar y aprender a escribir va más allá de saber combinar un conjunto de signos gráficos (las letras). Si bien es necesario que el niño aprenda a utilizar el sistema de notación alfabético, esta condición no es suficiente para escribir, al menos no en el sentido expresado a través de este documento. Se requiere, además, que se reconozca el saber que tienen los niños sobre la escritura, que se indaguen sus ideas previas sobre ella, que se identifiquen las hipótesis que

elabora, que se caractericen las capacidades con las cuáles ellos llegan a la escuela y cómo todos estos elementos se van transformando durante el proceso de escolarización. En ese sentido, lo fundamental no es encontrar un método exclusivo sino buscar diferentes estrategias para comprender los saberes del niño y orientarlo para que reconozca que escribir es una actividad dirigida a crear significados. Para lograr esto, es recomendable (incluso desde la edad preescolar) que se trabaje con los niños el análisis de textos completos, porque desde su lugar como lectores e intérpretes es posible que identifiquen en qué consiste el rol de autor y las diversas estrategias que éste utiliza para generar sentido. Además, trabajar sobre el sentido global les permite entender que ni las palabras ni las letras funcionan aisladamente. En suma, para enseñar a escribir es ineludible enseñar a leer, es decir, a interpretar un texto.

En segundo lugar, es importante que sea mucho más evidente para los docentes que enseñar y aprender a escribir implica ayudar al niño a planificar sus intenciones como autor. La planificación, la producción efectiva del texto y la revisión son procesos no secuenciales implicados en el acto de escribir y su papel es reconocido gracias al trabajo de Flower & Hayes (1981). En particular, planificar un texto exige pensar cuál es(son) la(s) intención(es) que se tiene(n) al escribirlo y anticipar las acciones necesarias que el autor debe ejecutar para conseguir sus propósitos. En el caso del escenario escolar, es pertinente que los docentes induzcan a los niños –antes de escribir su texto– a reflexionar sobre él para que ellos anticipen qué desean escribir, para qué y qué deberán hacer para lograr sus propósitos iniciales. El trabajo realizado por Ochoa, Aragón, Correa y Mosquera (2008) es un buen ejemplo para los maestros que desean realizar ejercicios de planificación de textos escritos con los niños. En esa investigación se propuso un trabajo de intervención que incluía la elaboración de un plan de escritura y la revisión individual y grupal de las narraciones escritas ellos. En el formato utilizado para elaborar el plan de escritura, estos investigadores incitaban a los niños a pensar y resolver preguntas como: ¿en dónde y en qué momento ocurrirá la historia? ¿Qué temática se iba a tratar? ¿Quiénes van a ser los personajes, cuáles serán sus características, sus deseos y cómo los van a conseguir?, entre muchas otras. Este tipo de trabajo invita al niño a ser consciente de su rol de escritor y permite fortalecer en ellos la capacidad de evaluar su texto desde dos puntos de vista: el de ellos como autores y el de su

lector potencial. Para lograr este tipo de evaluación los niños deben desarrollar habilidades metacognitivas y mejorar sus procesos de revisión, por lo cual, la institución escolar está llamada a ofrecer escenarios que favorezcan estos logros en los niños y este reto se constituye en la tercera implicación educativa.

Como la planificación no es un proceso independiente, es necesario entender que enseñar y aprender a escribir exige ayudar al niño a desarrollar habilidades metacognitivas que le permitan monitorear y controlar su texto, pero sobre todo, que le permitan adoptar una perspectiva intencional. Vale la pena reconocer que en las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito debe haber lugar para aprender a usar el sistema de notación y a respetar las convenciones gramaticales, ortográficas y de coherencia y cohesión; no obstante, lo que se plantea en este texto es que esas prácticas se deben transformar para que también se enseñe a los niños que, al escribir, se debe reconocer la “perspectiva del otro”, es decir, la de su lector potencial. De nuevo, una buena alternativa para ilustrar intervenciones orientadas a conseguir estos logros es la que presentan Ochoa *et al* (2008); además de la elaboración de un plan de escritura, estos autores invitaron a los niños a revisar los textos narrativos que escribieron. La revisión se compone de dos subprocesos, el monitoreo-control, y mientras el primero implica la revisión del texto, el segundo se refiere a las acciones que se emprenden para corregirlo. Para Ochoa *et al* (2008) estos subprocesos son recursivos porque cuando una “persona que escribe se ubica desde la perspectiva del lector se activa el subproceso de monitoreo” y el de “control que temporalmente suspendido”. Pero “cuando se ubica desde la perspectiva del escritor, pone en funcionamiento el control y el monitoreo queda suspendido”.

Estos investigadores analizaron ambos subprocesos antes y después de realizar una revisión conjunta (entre pares) de cada una de las narraciones escritas por los niños. En un primer momento cada niño revisaba y re-escribía su texto de manera individual (segundo texto), luego pequeños grupos hacían una revisión de un cuento escrito por otro niño que consistía en señalar los aspectos positivos, en hacerles preguntas al autor y señalarle los aspectos que debía mejorar. Después de esto cada niño volvía a revisar y re-escribir su texto de manera individual (tercer texto). En términos generales, los resultados mostraron que los niños mejoraron en los subprocesos de monitoreo y control desde un nivel superficial hacia un nivel total, sin embargo, los elementos más

interesantes desde el punto de vista educativo están relacionados con la toma de conciencia que los niños adquieren al discutir con otros, al revisar desde la perspectiva de lectores el cuento que otro niño ha escrito, a desarrollar estrategias de revisión (algunas sugeridas por los investigadores) como subrayar el texto, formular a otros y a sí mismos preguntas, a compartir sus puntos de vista con otros niños, pero sobre todo, a “detectar las discrepancias entre el texto deseado y el texto producido” y leer y comprender su texto desde el “punto de vista de la audiencia” (Ochoa *et al*, 2008 : 83). He ahí un buen reto para transformar las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito y un buen ejemplo para los docentes del tipo de actividades que se pueden llevar a cabo en el aula para ayudar a los niños a adoptar una perspectiva intencional sobre sus textos, a mejorar sus habilidades metacognitivas y a reconocer y estimular los funcionamientos recursivos de la mente infantil.

Referencias

- Astington, J. (1993). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid, España: Morata.
- Belinchon, M.; Igoa, J.M. & Rivière, A. (1992). *Psicología del lenguaje: investigación y teoría*. Madrid, España: Trotta.
- Benveniste, E. (1999). *Problemas de lingüística general*. Tomo 1 y 2. México: Siglo XXI.
- Bonilla, M.E. (2009). *Razonamiento abductivo de niños de 10 años al interpretar un texto narrativo*. Tesis de maestría no publicada, Universidad del Valle.
- Bruner, J. (2000). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Bruner, J. (2001). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Corballis, M. (2007). The Uniqueness of human recursive thinking: the ability to think about thinking may be the critical attribute that distinguishes us from all other species. *American Scientist*, 95.
- Corballis, M. (2011). *The recursive mind*. New Jersey: Princeton University Press.
- Correa, M. (2003). Yo me sé el cuento de... En B. Orozco (Comp.). *El niño: científico, lector y escritor, matemático*. Cali: Universidad del Valle, 99-131.
- Correa, M.; Orozco, B. & Hurtado, R. (2002). *Informe técnico de investigación: Relación contractual narrador-narratario en la escritura de textos narrativos: un estudio con niños de 8-10 años*. Santiago de Cali: COLCIENCIAS.
- Courtes, J. (1997). *Análisis semiótico del discurso*. Madrid, España: Gredos.
- Cunningham, D. (1998). Cognition as semiosis. The role of inference. *Theory & Psychology*, 8(6), 827 -840.
- De Castro, D. (2008). Los procesos cognitivos de revisión en el establecimiento de la coherencia en narraciones escritas por niños de 10 años. Tesis de maestría no publicada, Universidad del Valle.
- Dennett, D. (2000). *Tipos de mentes*. Barcelona, España: Debate.
- Ducrot, O. (1998). *Polifonía y argumentación*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Eco, U. (1999). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto argumentativo*. Barcelona, España: Lumen.
- Everaert-Desmedt, N. (2003). El guión de Bin Laden. Análisis semiótico de un dibujo en la prensa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 8 (21), 87 – 100.
- Ferreiro, E. & Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Ferreiro, E. & Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Filinich, M.I. (1998). *La perspectiva en la narración: una guía para la lectura*. Colección pedagógica universitaria. 29. 167 – 186. Recuperado el 30/3/2012 de: http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_29/la_perspectiva_en_la_narraci%C3%B3n.htm
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- González, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson.
- Greimas, A.J. (1993). *La Semiótica del Texto*. Barcelona, España: Paidós.
- Hofstadter, D. (1979/1992). Estructuras y procesos recursivos. En Hofstadter, D (autor). Gödel, Escher y Bach. *Un eterno y grácil bucle*. Capítulo 5. Barcelona, España: Tusquets.
- Hornstein, L. (2003). *Intersubjetividad y clínica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Jiménez, T.; Medina, D. & Moreno, F. (2008). *Análisis del funcionamiento abductivo de tres lectores enfrentados a la lectura de un fragmento de Alicia en el país de las maravillas*. Documento escrito no publicado. Cali: Universidad del Valle.
- Kellog, R. (1994). *The Psychology of writing*. New York, EE.UU: Oxford University Press.
- Leslie, A. (1987). Pretense and Representation: The Origins of “Theory of Mind”. *Psychological Review*, 94, (4) 412-426.
- Medina, A. (2006). Enseñar a leer y escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?. *Pykhe*, 15, (2) 15-55.
- Miller, P.; Kessell, F.; & Flavell, J. (1970). Thinking about people thinking about people thinking about...: A study of social cognitive development. *Child Development*, 41, 613-623.
- Moreno, F. (2012). Dimensión intersubjetiva en textos narrativos escritos por niños de 10 años. Tesis de grado de maestría no publicada, Universidad del Valle.
- Nelson, K. (2002). Entering a Community of Minds: An experiential Approach to ‘Theory of Mind’. *Human Development*, 191, 1-23.

- Ochoa, S.; Aragón, L.; Correa, M. & Mosquera, S. (2008). Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. *Acta Colombiana de Psicología*, 11 (2), 77-88.
- Ochs, E. (1997). Narrativa. En: van Dijk, T. (Comp.) (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ong, W. (1999). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Bogotá, Colombia: Fondo de cultura económica.
- Orozco, B.C & 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.
- Orozco, B.C. (2003). ¿Lee el niño preescolar? En: *El niño: científico, lector y escritor, matemático*. Cali: Universidad del Valle, 77-97.
- Perinat, A. (1995). Prolegómenos para una teoría del juego y del símbolo. *Cognitiva*, 7 (2) 185-204.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona, España: Paidós.
- Reyes, G. (1984). *Polifonía textual. La citación en el relato literario*. Madrid, España: Gredos.
- Rivière, A. & Español, S. (2003). La suspensión como mecanismo de creación semiótica. *Estudios de Psicología*, 24 (3) 261-275.
- Rivière, A. & Nuñez, M. (1994). *La mirada mental*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Searle, J. (1983). *Intentionality*. New York, EE.UU: Cambridge University Press.
- Serrano, E. (1996). *La narración literaria. Teoría y análisis*. Cali, Colombia: Gobernación del Valle del Cauca.
- Sigel, I. (1997). Modelo de distanciamiento y desarrollo de la competencia representativa. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 13-29