

LA COMPETENCIA TEXTUAL NARRATIVA EN ADOLESCENTES CHILENOS Y ESPAÑOLES

JUANA MARINKOVICH
Universidad Católica de Valparaíso

En este estudio se intenta determinar cuán competentes son un grupo de alumnos de segundo año de Enseñanza Media de un establecimiento educacional público de la ciudad de Viña del Mar, Chile, y un grupo de alumnos de 4º año de Enseñanza Secundaria (ESO) de un establecimiento educacional de los alrededores de Barcelona, España, cuando son sometidos a una tarea de narrar por escrito una experiencia. Para ello, se aplica una pauta de evaluación confeccionada con dicho propósito, la que permite medir los grados de calidad de la competencia textual narrativa en términos de los rasgos de coherencia y cohesión contenidos en los textos narrativos elaborados. Los hallazgos permiten afirmar que la calidad de las narraciones elaboradas por los estudiantes españoles es levemente superior.

1. INTRODUCCIÓN

Es muy frecuente que se recurra al relato como forma de organizar el discurso. Dicha conducta obedece a que la narración es el tipo de discurso que ofrece menos dificultad para fijarse en la memoria. Una de las explicaciones aportadas por sociólogos señala que este recurso es tan "intrínsecamente humano como la conversación espontánea" (Lomas y Tusón 2000: 5). Asimismo, el pasado y el futuro han sido vistos a través del prisma de la narración; ejemplo de ello son los relatos de orígenes, mitos, adivinación, cuentos de ciencia-ficción, entre otros.

A pesar de estos antecedentes, se ha asociado la superestructura narrativa con contenidos de la enseñanza de la literatura. Pero si se analiza con más detenimiento, vemos que ella está inserta en varios tipos de discurso, tales como el argumentativo, al relatar hechos, o el explicativo, al contar anécdotas. Aun más, hoy en día vemos que la narración ha trascendido, puesto que nos encontramos con ella desde los relatos folclóricos hasta discursos audiovisuales.

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto FONDECYT N° 1990-752.

Para correspondencia y solicitudes de separatas, dirigirse a: Juana Marinkovich. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Avda. Brasil 2830, 9º piso, Edificio Gimpert, Valparaíso, Chile.

Para construir una narración, se necesita primero adquirir y posteriormente coordinar varios tipos de conocimiento, tales como el conocimiento acerca de los sucesos que constituirán el contenido, el conocimiento de la estructura del género para crear coherencia y el conocimiento de los mecanismos lingüísticos para tramar la cohesión. Por ello, la producción narrativa se considera como una tarea cognitiva y lingüística a la vez, que recurre al conocimiento y a la memoria para revelar experiencias personales o de ficción.

La coherencia y cohesión narrativas, aunque relacionadas, teórica y empíricamente se estructuran de manera diferente. En el caso de la construcción de la coherencia de una historia, el sujeto escritor usa el esquema de ésta para estructurar el contenido en una secuencia definida culturalmente, que incluye un marco y una orientación para introducir los personajes, un problema o quiebre, una resolución y una situación final. Como complemento al esquema textual, la familiaridad con el tópico sobre el cual se escribe juega un papel importante en la competencia para producir relatos coherentes. A su vez, para la cohesión narrativa se emplean mecanismos de referencia y de enlace que asegurarán la constitución del texto como un todo.

En este contexto, interesa en el presente estudio dar cuenta de la competencia textual narrativa, en términos de los niveles super-, macro- y microestructurales, de un grupo de adolescentes chilenos y españoles.

2. LA COMPETENCIA TEXTUAL NARRATIVA

El término *competencia* se asocia inmediatamente al concepto chomskiano de capacidad innata. Esta primera asociación nos lleva a otra acepción, aquella de *competencia comunicativa*, expresión acuñada por Hymes (1972), en que se toma en cuenta la capacidad del individuo para participar en interacciones comunicativas. Tal competencia comprende, entre otros, un componente sociocultural, un componente construccional u organizacional y un componente discursivo. En el interior del componente construccional u organizacional podemos situar la competencia textual, es decir, el conocimiento de la estructura y significado de los textos. Aun más, esta competencia textual, entendida como la capacidad de construir/interpretar textos bien formados, se manifestará de diferentes maneras en las diversas situaciones de comunicación. Como resultado, cada texto exhibirá las huellas de sus condiciones de producción. Esto es precisamente lo que sucede, por ejemplo, cuando se intenta narrar.

La competencia textual incluye un saber sobre la super-, la macro- y la microestructura de los textos. El individuo puede desarrollar como parte del conocimiento de las superestructuras textuales y de los tipos de textos una competencia, entre otras, narrativa. La competencia narrativa permite organizar textos o fracciones de textos como secuencias de acciones referidas a actantes (Adam 1992).

El discurso narrativo ha sido estudiado desde distintas perspectivas: la semiótica y la teoría literaria, a partir, entre otros, de los formalistas rusos (Tomashevskii 1925, Propp 1928) y de los estudiosos de la escuela francesa (Brémond 1973, Genette

1966, 1972, 1983, Todorov 1966, Greimas 1966, 1970), quienes se inspiraron preferentemente en la lingüística estructural y en sus desarrollos posteriores y centran su atención en las unidades constitutivas del relato y sus formas; la sociolingüística, a través de Labov y Waletzky (1967), quienes estudian las narraciones orales de experiencias personales en situaciones naturales de comunicación, utilizando para su análisis la estructura canónica del relato; la ciencia cognitiva y la psicología (Shank y Abelson 1977), por su parte, han contribuido con la gramática del relato (Thorndike 1977, Mandler y Johnson 1977), relacionándola con un tipo de estructura mental y un mecanismo de procesamiento.

Esta postura ha sido especialmente productiva en el ámbito investigativo en Europa y en Estados Unidos. A su vez, en nuestro país, se destacan los trabajos de Bocaz (1986 y 1987), en especial, acerca de la conectividad causal y temporal, y el tipo de recursos lingüísticos explícitos empleados en la relación de simultaneidad en la producción de discurso narrativo. La misma autora (1996 y 1998) complementa esta perspectiva con la indagación del 'paisaje de la conciencia' en relatos construidos por niños y niñas entre los 3 y 11 años de edad y el efecto que ejercen los contextos socioculturales en la configuración de dicho paisaje.

Como marco del presente estudio, cabe mencionar los aportes de van Dijk (1978), como también el de van Dijk y Kintsch (1983) en el área de la comprensión y evocación de textos. En efecto, van Dijk, en sus primeros trabajos, al ocuparse de las superestructuras como formas convencionales de los textos, señala que las más conocidas y estudiadas son la narración y la argumentación. Propone en esos estudios un diagrama arbóreo de la superestructura narrativa, la que se presenta en la Figura 1.

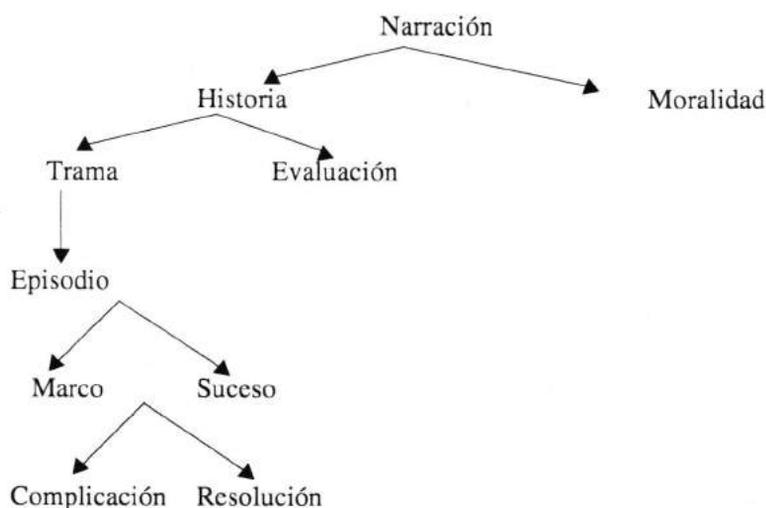


Fig. 1. Diagrama de la superestructura narrativa (van Dijk 1978: 156)

Esta descripción estructural proporciona un esquema jerárquico de una categoría llamada 'narración', que se realiza a través de una 'historia' que va a ocurrir, lo que se realiza en la existencia al menos de una 'complicación' y su 'resolución'. Ambas categorías constituyen un 'suceso', que ocurre en un 'marco'. Todas estas relaciones categoriales conforman un 'episodio' simple. Tanto el 'suceso' como el 'episodio' son categorías recursivas.

Segre (1976) señala que la 'historia' y 'trama' se oponen en el proceso de producción textual, ya que la historia se encuentra en el punto de partida, mientras que la trama se desarrolla hasta el final del trayecto de lectura. En otras palabras, la 'historia' es el componente mayor que va a permitir el desarrollo de la parte propiamente narrativa mediante la 'trama', constituida por la serie de episodios de un mensaje narrativo. Por su parte, van Dijk (1978) plantea que algunas categorías, por ejemplo, el 'marco', la 'evaluación' y la 'moralidad' pueden quedar implícitas.

El esquema de van Dijk es recogido por Adam (1987), quien configura la secuencia narrativa de la siguiente manera:

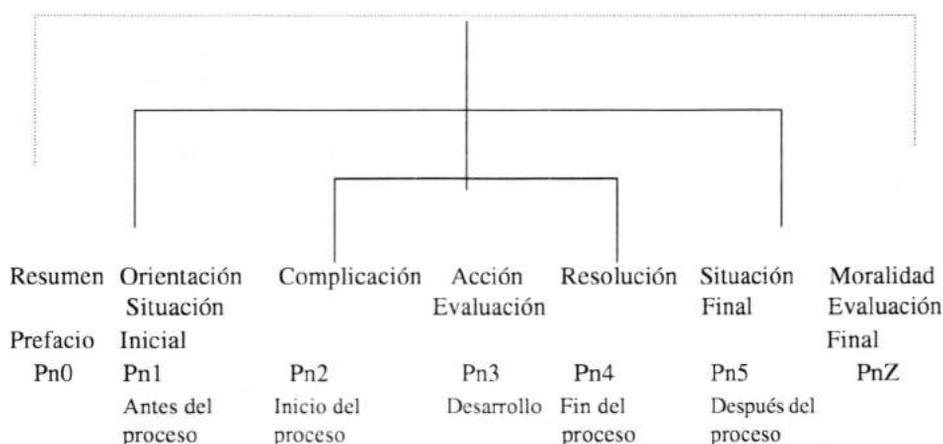


Fig. 2. Esquema narrativo canónico (Adam 1987: 62)

En esta secuencia, las fases o macroproposiciones (Pn) se definen así:

- Pn0= Un anuncio de la historia, que es el punto de arranque de la misma.
- Pn1= Una 'situación inicial' u orientación, donde se caracterizan los actores, las propiedades de tiempo, lugar y otras circunstancias.
- Pn2= Una complicación, que modifica el estado precedente y desencadena el relato.
- Pn3= Una reacción o evaluación mental o accional de los que, de una u otra forma, han sido afectados por Pn2.
- Pn4= Una resolución o nuevo elemento modificador, aparecido en la situación creada a partir de la reacción a Pn2.
- Pn5= Una situación final, donde se establece un estado nuevo y diferente del primero.

PnZ= Una moralidad o evaluación final, que da –explícita o implícitamente– el sentido configuracional de la secuencia.

Desde el punto de vista del cierre superestructural del relato, existe una complementación entre Pn1 y Pn5 en cuanto a su contenido. Además, Pn1, Pn2 y Pn4 constituyen el esqueleto o los componentes mínimos de toda narración.

Según Adam y Lorda (1999), retomando el modelo de Adam (1987) ya comentado, las macroproposiciones de la secuencia narrativa se disponen tal como aparecen en la Figura 3.

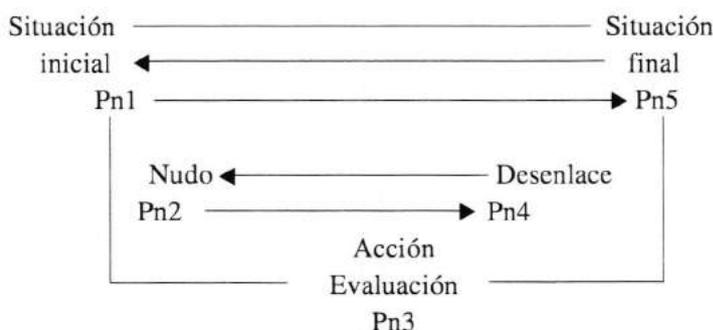


Fig. 3. Esquema de secuencia narrativa de base (Adam y Lorda 1999: 57)

Por su parte, de Beaugrande (1980: 255), al estudiar el texto narrativo desde la perspectiva de su proceso de producción, señala que “una historia mínima debe contener por lo menos un par de estados ligados por una acción o acontecimiento. Pero para ser interesante, el mundo de la historia necesita una estructura en que la progresión del estado inicial al estado final no sea obvia, que no suceda lo esperable en el curso normal de las cosas. En un mundo narrado lleno de posibilidades alternativas, el narrador y el lector se implican en una resolución de problemas conjunta en la cual la solución del narrador elude la del lector, por lo menos durante un tiempo”.

Estos trabajos se acercan a los planteamientos de lingüistas y literatos, quienes consideran que el relato remite a una organización morfológica extremadamente simple y rígida en lo que concierne a la estructura de lo narrado: se encuentran siempre las mismas partes constitutivas y el modo de encadenamiento. Así, el modelo mínimo de secuencia narrativa está constituido por tres nódulos: la ‘orientación’ o ‘planteamiento’, que se refiere a la ‘situación inicial’, a un estado de cosas y a unos protagonistas situados en un espacio y tiempo; la ‘complicación’ o ‘nudo’, desarrollo de un conflicto a través de una serie de acciones y reacciones de los protagonistas, y la ‘resolución’ o ‘desenlace’, donde el conflicto se dilucida (Calsamiglia 2000).

En estrecha relación con la superestructura o estructura formal del texto narrativo, se encuentra el contenido de la misma o macroestructura, que, para van Dijk

(1978), es de naturaleza semántica y constituye una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto. El nivel macroestructural se completa con el microestructural, situado este último en el nivel local del discurso.

En el modelo de van Dijk y Kintsch (1983) –de base estratégica– se observa que las macroestructuras son resultado de procesos inferenciales reductivos que resumen un texto a su mensaje comunicativo esencial. Además, las categorías esquemáticas organizan, en cierto punto, el contenido macroestructural de un discurso.

Por ello, si analizamos la relación entre superestructura narrativa y macroestructura en el diagrama arbóreo (ver Fig. 1), las ramas inferiores del árbol a partir de la categoría ‘episodio’ contienen información específicamente superestructural, mientras que las categorías superiores representan un tipo de información macroestructural, lo que permitirá construir la ‘trama’ y la ‘historia’. En cuanto a la categoría ‘evaluación’, ésta es una proyección global de la ‘historia’ y de la ‘trama’, determinando valoraciones en el nivel de los ‘sucesos’.

Al considerar el texto como unidad de análisis, van Dijk (1980) propone dos niveles, el global, representado por las macroproposiciones, y el local, representado por las microproposiciones. La macroproposición de nivel más alto coincide con la macroestructura del texto. Ésta contribuye de una manera sustancial a dotar de coherencia al texto en su conjunto, porque es una representación del tema general que vertebra la unidad comunicativa. Por otra parte, las macroproposiciones tienen relación con las unidades formales del texto escrito como los párrafos y los títulos. El nivel microestructural o local está asociado con el concepto de cohesión. Se refiere a uno de los fenómenos propios de la coherencia, el de las relaciones semánticas particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar.

Sin embargo, no parece existir un criterio unánime a la hora de definir conceptos como los de coherencia y cohesión. Entre las tantas explicaciones de ambos conceptos, Albaladejo y García Berrio (1982: 224-225) creen que para que “una expresión lingüística sea texto, ha de estar dotada de coherencia. En el nivel profundo, ésta está determinada por las relaciones que en el constructo textual se establecen entre las proposiciones, así como entre las agrupaciones de éstas. La coherencia del texto se produce de diferentes maneras y se manifiesta en el nivel de superficie a través de los llamados mecanismos lingüísticos de cohesión”.

A su vez, Calsamiglia y Tusón (1999) señalan que la cohesión es identificable a través de procedimientos léxicos y gramaticales que apuntan al mantenimiento de los referentes en un texto. Las conjunciones, como conexiones semánticas explícitas que se establecen entre las distintas oraciones, se incluyen en la cohesión gramatical y por su naturaleza, son indirectamente cohesivas. Las categorías conjuntivas son de carácter aditivo, adversativo, causativo y temporal. Normalmente, se denominan conectores y, por tanto, establecen la conectividad en el discurso.

3. EL ESTUDIO

Tomando en consideración los antecedentes teóricos expuestos, el presente estudio pretende determinar, en consonancia con los rasgos que definen y caracterizan super-, macro- y microestructuralmente una narración, cuán coherentes y cohesivos son los textos narrativos elaborados por una muestra de adolescentes chilenos y españoles en situación formal de enseñanza. En otras palabras, el estudio apunta a establecer la coherencia y cohesión de las narraciones escritas.

4. METODOLOGÍA

Muestra

La muestra está conformada por un total de 158 adolescentes que cursaban, en el caso chileno, segundo año de Enseñanza Media y su equivalente en el sistema español, el cuarto año de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), durante el año académico 2000. Los estudiantes pertenecían, en ambos casos, a establecimientos públicos, ubicados, en Chile, en las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar y, en España, en una localidad cercana a Barcelona. Las edades de los sujetos fluctuaban entre los 16 y 18 años. El estrato socioeconómico de los grupos corresponde al nivel medio y medio bajo.

Respecto al tipo de enseñanza, en el caso español, ésta se ofrece en lengua castellana y el centro elegido es pionero en la aplicación de las directrices de la reforma. Asimismo, el profesor de lengua castellana está sensibilizado en cuanto a la diversidad y al aprendizaje significativo. Aun más, el docente tiene conciencia de lo que implica una enseñanza de la escritura centrada en el proceso y en la creación de situaciones significativas y funcionales en las que la tarea de escribir tenga sentido. En el ámbito chileno, si bien se está en una etapa de aplicación de una reforma según los principios constructivistas, coincidentes con los del sistema educativo español, la concreción de dichos principios en el aula y en la didáctica de la escritura han sido más lentos.

Procedimiento

El texto narrativo fue elaborado luego de que el grupo de estudiantes chilenos recibiera de los miembros del equipo investigador la instrucción de escribir acerca de *alguna experiencia vivida por ellos o por alguien conocido o también algo que hubiesen visto o escuchado y que les hubiese impactado*. En el caso español, la tarea de escritura fue 'situada', ya que correspondió a una situación de comunicación no creada ad hoc para la investigación, sino habitual en las tareas de clase y funcional en el desarrollo del resto de las sesiones de la clase de lengua. Otro aspecto que se incorporó en este último grupo fue la revisión que se hizo acerca de la estructura narrativa.

Los textos producidos por ambos grupos fueron sometidos a una pauta de evaluación que midió tanto los grados de calidad -bajo (2 puntos), satisfactorio (3

puntos) y óptimo (4 puntos)– como la ausencia (1 punto) de los rasgos textuales contenidos en dicha pauta (Marinkovich 1999). La evaluación estuvo a cargo de seis especialistas del área del lenguaje chilenos, los que previo consenso valoraron todas las composiciones elaboradas (ver Pauta de Evaluación en Anexo).

En el caso del esquema textual, o superestructura del texto narrativo, se delimitó la presencia o ausencia de los componentes ‘situación inicial’ o ‘marco’, ‘nudo’ o ‘quiebre’, ‘evaluación’ o ‘reacción’, ‘resolución’ o ‘desenlace’ y ‘situación final’. En la macroestructura semántica, o coherencia global de los textos, la calidad se determinó en relación con el mantenimiento del tópico durante el desarrollo de la narración, como también la macroestructura del ‘quiebre’ y de la ‘resolución’; en lo que respecta a los aspectos microestructurales o cohesivos, la evaluación se centró en los marcadores de referencia léxica y gramatical, como también en los conectores de naturaleza causal, consecutiva, condicional, final y temporal.

5. RESULTADOS

En cuanto a los componentes de la secuencia narrativa o nivel superestructural, la ‘situación inicial’ está presente en un alto porcentaje; la muestra chilena la contiene en un 91,2% y la española, con una mínima superioridad, en un 95,2%.

En lo que respecta al ‘quiebre’ y ‘reacción’, también su presencia es destacada, con un 85% en los estudiantes chilenos y un 95% en el caso español. No sucede lo mismo con los constituyentes ‘resolución’ (un porcentaje común de los chilenos y españoles de un 75%) y la ‘situación final’ (62% el 2º Medio y 71% el 4º ESO), que están en un menor porcentaje, lo que evidencia una dificultad para tomar una decisión narrativa definitiva (ver Gráficos 1 y 2).

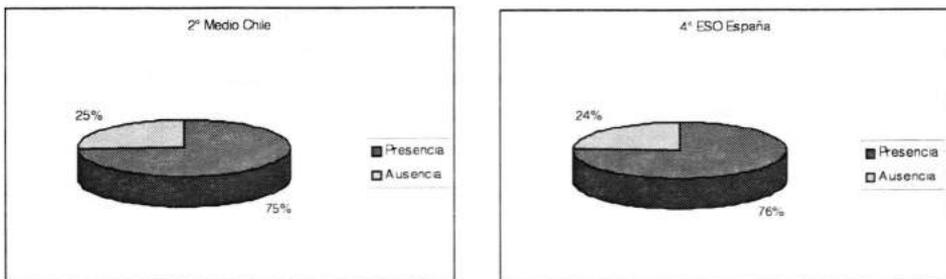


Gráfico 1. Presencia del componente ‘resolución’ en las narraciones generadas

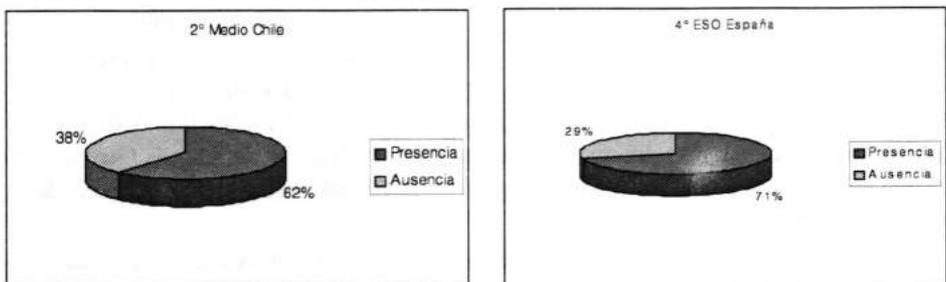


Gráfico 2. Presencia del componente ‘situación final’ en las narraciones generadas

En cuanto a la coherencia o nivel macroestructural global, que se observa a través de la permanencia del tópico en el texto elaborado, el 76,6% de los estudiantes chilenos logra un grado óptimo en esta tarea, en tanto que los españoles aparecen con un 90,4%, lo que indica una diferencia en el manejo macroestructural que no favorece al grupo chileno (ver Gráfico 3).

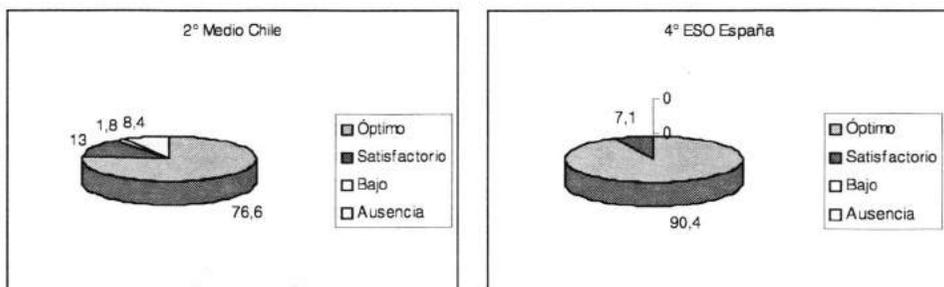


Gráfico 3. Grado de logro del 'tópico' en las narraciones generadas

Evidencia de estos resultados son los ejemplos que se presentan a continuación.

2º Medio (Chile)

“Accidente en un bus

Un día había ocurrido un accidente en el cerro Cordillera donde yo vivo. Sucedió en la tarde ya que un bus de la línea ...

... Este bus destrozó la pared de la escuela, y murieron muchas personas y una señora muy conocida que tenía una pequeña niña ...

... Después su familia se llevó a la niña a vivir a Estados Unidos... Esto pasó a se muchos años y ahora aquí se olvidó este tema.

Actualmente afuera de la escuela hay una mimita con el recuerdo de ella ...”

4º ESO (España)

“Cuando me levanté aquella mañana de sábado, y sin saber por qué mi casa estaba completamente vacía, vaya cosa más rara pensé yo. Inmediatamente, llamé a mis padres para que vinieran corriendo ...

Por las 10 horas y media de haberles llamado llegaron histéricos, empezaron a investigar lo que había pasado.

Llamaron a la guardia civil, y encontraron a las huellas de los ladrones... mis padres tardaron un año y 8 meses en encontrarles ...

Al año siguiente se hizo el juicio y les cayeron 5 años y medio de cárcel y 500.000 pesetas de indemnización por robo.

A partir de ese día mis padres se sintieron mucho más tranquilos ... y mi padre invitó a cenar a toda la familia para celebrar que habían encerrado a los ladrones”.

En estos textos, se advierte la permanencia del tópico a lo largo de todo el escrito, lo que se traduce en textos coherentes que, además, contienen la estructura prototípica de la narración.

Por otra parte, si analizamos los resultados obtenidos siempre a nivel macroestructural, pero en relación con dos componentes de la narración, a saber, el 'quiebre' y la 'resolución', se determina que en el primer constituyente, los chilenos logran un manejo macroestructural óptimo en un 68,2% y los españoles, en un 83,3%, y en el segundo, 59,8% y 66,7%, respectivamente. Las evidencias muestran superioridad del grupo español, aunque en la 'resolución', en ambos grupos, es menor el porcentaje de textos que alcanzan el grado óptimo. Esto demuestra que el tópico que guía la narración elaborada no consigue, en algunos casos, adaptarse al componente que se está desarrollando (ver Gráfico 4).

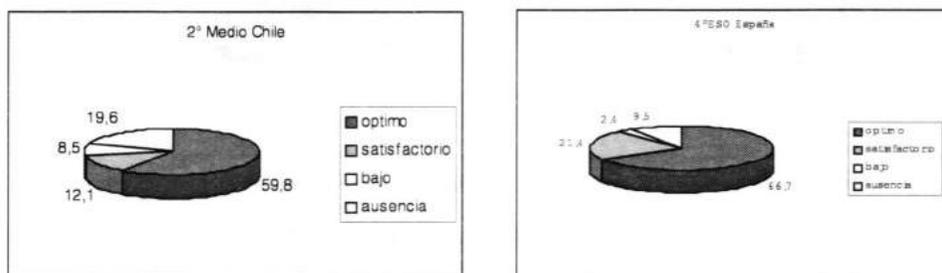


Gráfico 4. Grado de logro del componente 'resolución' en las narraciones generadas

A continuación, se ilustra la elaboración del componente 'quiebre' en su grado de logro óptimo en ambos grupos.

2º Medio (Chile)

"Bueno se trata de una experiencia que yo viví. Se trata de una amiga ...

A esta persona le gustaba el leseo, el carrete, ...

Yo fui uno de los tantos pololos que tuvo y amigos míos también pasaron por ella.

Lo mío con ella fue muy breve ...

El año pasado, es decir el 99 ella tenía otro pololo. Pasaron unos meses y la mamá de ella iba a mi casa se comportaba muy extraño, triste y ella es todo lo contrario a como se sentía ahora. La causa de ello era que ella, la hija estaba embarazada ...

... Luego ella decidió abortar y prometió a su madre y a todos los que estábamos cerca de ella que nunca más iba a pololear ..."

4º ESO (España)

"En el momento en que se fue la electricidad para siempre en Ribes, estaba con su grupo de amigos viendo una película en el cine. De repente todo el mundo se quedó mudo y sin hablar, no sabía que pasaba, pero se decía que era una falla del cine ...

... el tiempo pasó muy lentamente ...

Al llegar a salir del cine, nos llevamos un berrinche a ver al acomodador, el dueño del cine muertos en el suelo ...

Todos nos pusimos a chillar y corrimos hacia la puerta, con la respuesta que la calle estaba silenciosa y tétrica ...

Nos dirigimos todos a casa pero al llegar me encontré que tampoco había luz en ella. Entonces cojí la moto y me dirigí a la casa de Violeta ...

... al llegar a su casa se la encontró llorando, toda su familia dormía un sueño profundo y volví a mi casa y allí pasaba lo mismo ...

... en ese momento decidí dormir también y esperar que las cosas se arreglaran solas.

Al día siguiente me desperté a las 12 de la mañana.

¿Qué había pasado? Era un sueño. Se ve que me había quedado dormido cuando se había fundido la luz. ¡Y mis padres estaban despiertos!

Cariño, ya era hora !! - dice mi madre

Se ve que era un sueño !! Bueno, me voy a duchar”.

Si consideramos los mecanismos de cohesión, o rasgos microestructurales de los textos elaborados, podemos manifestar que, en lo que respecta a la ‘referencia léxica’ y ‘gramatical’, el grado de calidad óptimo alcanza en los estudiantes chilenos un 57,0%, en contraste con los españoles que exhiben un 45,2% (ver Gráfico 5).

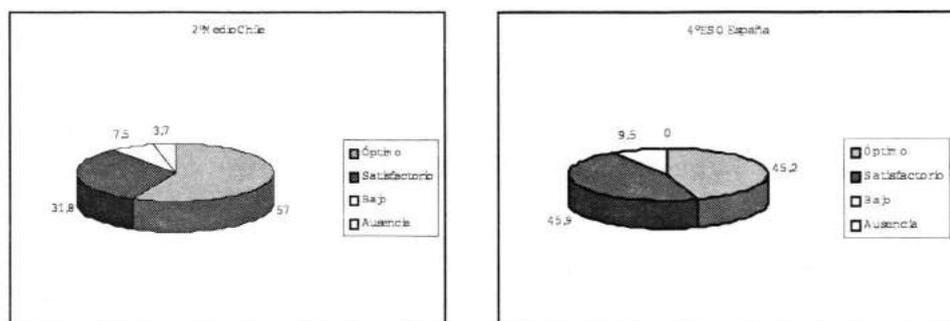


Gráfico 5. Grado de logro de los ‘mecanismos referenciales’ en las narraciones generadas

A modo de ejemplo, se incorporan los siguientes fragmentos de textos elaborados por los estudiantes chilenos y españoles que alcanzaron el puntaje máximo en los mecanismos de ‘referencia léxica’ y ‘gramatical’.

2º Medio (Chile)

“Al chocar un asteroide con una estrella grande, le desprendió un pedazo, éste fue el nacimiento de ‘Llita’, una pequeña estrella que será la protagonista de la historia.

‘Llita’ era una estrella muy bonita, tenía una forma muy especial, su problema era, que era como ya dije antes, muy pequeñita, su primer anelo era verse mas grande, ya que sabía que las estrellas no crecen, pesaba muchas horas al día en como ser más grande, y al mismo tiempo hacerse más luminosa y conocida, entre todas las estrellas ...”

4º ESO (España)

“Cuando Mario se levantó, aquella mañana del Sábado, y sin saber por qué, su casa estaba completamente vacía. Llamó rápidamente a Marisa, su hermana, ambos estaban atemorizados. Sus padres estaban de vacaciones y les habían dejado la responsabilidad de la casa a ellos.

Confusos fueron a la casa de Miguel su vecino, él tenía 16 años y alomejor les podía ayudar. Picaron al timbre pero no respondía nadie, lo volvieron a intentar pero nada! ...”

Con el propósito de dar mayores antecedentes acerca del comportamiento de los recursos de referencia textual, cabe destacar que el 31,8% de los estudiantes chilenos y el 42,9% de los españoles obtuvieron el grado de calidad satisfactorio o mediano en la referencia. En estos textos, cuyos ejemplos se insertan a continuación, la referencia se presenta de manera confusa, aunque el mensaje sea inteligible.

2º Medio (Chile)

“Bueno era de un joven que tenía una misión de espionaje a EEUU y tenía que matar al presidente y ella se encuentra que el presidente salió de viaje hacia Argentina y aún compañero le habían asignado matar al presidente de Argentina y cómo el presidente de Argentina estaba hablando con el presidente de EEUU. Juana mató a los dos presidentes cuando estaban hablando ...”

4º ESO (España)

“Cuando me desperté no se escuchaba ni una mosca en la casa. Empecé a llamar a mi madre y mi Padre y nadie me contestaba pero de pronto escuché a mi perro ladrar estaba en la cocina llamando a mamá para que le pusiera la comida. Le puse la comida y empecé a buscar por toda la casa, en la guardilla, en el lababo en la habitación ... Al chico le dio una corazonada y empezó a cabar en la tierra y al cabo de un rato cabando se encontró una mano ...”

Sin embargo, en el plano de la conectividad interoracional mediante conectores ‘causativos’, ‘consecutivos’, ‘condicionales’, ‘finales’ y ‘temporales’, se obtiene una calidad óptima del 68,2% en la muestra chilena, en tanto la española presenta un 76,2%, lo que evidencia una leve superioridad de la última muestra (ver Gráfico 6).

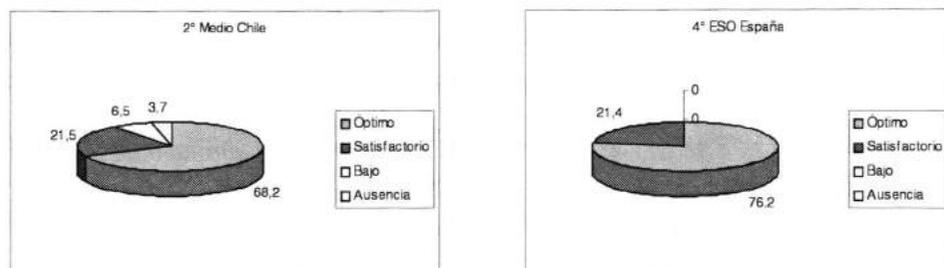


Gráfico 6. Grado de logro de los 'conectores' en las narraciones generadas

Si a estos resultados agregamos el tipo de conector más utilizado por ambos grupos, podemos dar cuenta de que tanto los estudiantes chilenos como españoles emplean, en primer lugar, los conectores 'temporales' (55,2% y 71,8%, respectivamente) y, en segundo lugar, los 'causativos' (26,8% y 15,6%, respectivamente).

Ejemplos de los conectores más usados se presentan a continuación en negrita.

Conectores temporales

2º Medio (Chile)

***“La otra vez** fui a un paseo a Los Aromos, cerca del puente limache con mi familia. Bueno, esa vez fui con mi familia a ese lugar y también estaba contento y en eso empezó todo cuando empesamos a jugar a la pelota con mis tíos, primos, etc y también jugamos tenis con mis primas.*

***Cuando** nos fuimos a bañar el agua estaba muy helada ...*

*... **al atardecer** nos pusimos a hacer fuego y luego hicimos las carpas y contamos historias de terror ...*

***Al otro día** arreglamos las cosas y nos fimos para nuestra casa ...”*

4º ESO (España)

***“Cuando** me levanté, aquella mañana del sábado sin saber por qué, mi casa estaba vacía ...*

***Después** de tanta desesperación, llamé a mi amiga Paca ...*

***Derrepente** empeze a ver una gran luz que me cegaba ...”*

Conectores causativos

2º Medio (Chile)

*“... he conocido la verdad y no me cansaré de servirle a **Él porque** nosotros somos sólo para servirle a **Él** y no servir a nadie más **porque** mi corazón y todo lo que soy ahora y seguiré siendo será sólo de **Él porque** yo en esta tierra soy extranjero de paso estoy en esta vida **ya que** mi hogar está muy lejos del sol más y más ayá ...”*

4° ESO (España)

“ La primera vez que recibí aquel mensaje en el móvil, pensé que no iba dirigido a mí ...

... porque después de haber-me comprado el móvil hace tan sólo un minuto debía ser una equivocación ...

... llamé a i amigo el ‘Pescadilla’. Me marché corriendo para su casa y sólo tardé tres minutos y era increíble ya que su casa estaba a más de un quilómetro ...”

6. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten establecer coincidencias entre la muestra chilena y la española, tanto en la presencia de los niveles super-, macro- y microestructural como en la calidad de estos estratos, aunque la española, en la mayoría de los casos, evidencie una leve superioridad, salvo en los mecanismos de cohesión referencial, que resultó ser de menor calidad en el grupo español. El menor manejo de los estudiantes españoles de la referencia léxica y gramatical revela un conocimiento metalingüístico insuficiente que probablemente no ha sido debidamente desarrollado a través de los niveles de enseñanza formal de la lengua escrita. Sin embargo, los porcentajes que favorecen a los españoles en los niveles súper y macroestructurales se explicarían por un mayor conocimiento metatextual.

La calidad óptima en ambos grupos se hace más patente en el dominio de los componentes clave de la narración, como lo son la ‘situación inicial’, el ‘quiebre’ y la ‘reacción’. No obstante, de un análisis más pormenorizado de los datos se desprenden ciertas carencias.

Asociadas a la coherencia, la evidencia muestra la dificultad de los sujetos para establecer un equilibrio y cierre del relato, hecho que se manifiesta en los porcentajes obtenidos en la categoría ‘situación final’. Además, esto demuestra la dificultad de cumplir con una de las estrategias para la producción de un texto narrativo mínimo, cual es, crear un estado final que corresponda o no a la consecución de la meta. Esto prueba que no se ha logrado en toda su potencialidad la representación total del esquema narrativo, noción que ya debería estar incorporada en la mente de los sujetos, tal como lo sintetiza Fayol (1985: 75), al señalar que “el esquema narrativo aparece como una organización cognitiva prelingüística muy general que da cuenta del conjunto de secuencias de comportamiento planificado en función de una finalidad”.

En esta misma línea, se espera que las narraciones se hagan más coherentes y cohesivas con la edad. Incluso, las historias son más logradas cuando se producen en conversaciones espontáneas que cuando son elicitadas en condiciones experimentales (Hudson y Shapiro 1991). La investigación en el área demuestra, también, que cuando los individuos dominan el esquema de un género dado, son capaces de usar técnicas más diversificadas y perfeccionadas para llevar a cabo la cohesión (Peterson y McCabe 1991), ya que durante la narración, el individuo está sometido a dos tareas que requieren procesamientos simultáneos: producir una historia

estructuralmente coherente y construirla semánticamente cohesiva. El grado de esfuerzo que gaste en una tarea limitará la energía cognitiva de que dispondrá para cumplir con la otra.

Lo expresado anteriormente explicaría, en parte, el manejo menos eficiente de la coherencia en los estudiantes chilenos. Un factor desencadenante podría ser la menor familiaridad que tienen estos sujetos con la narración de experiencias personales en situación de aula o su menor acceso a 'temáticas situadas'.

En lo que respecta al comportamiento cohesivo de los estudiantes, el bajo resultado obtenido en los mecanismos de cohesión referencial, tanto por el grupo chileno como por el español, revela que es posible producir un texto narrativo coherente con vacíos cohesivos, lo que en el caso de la muestra española es más evidente.

Algunos investigadores han coincidido en la dificultad que ofrece, por ejemplo, la referencia pronominal, pero, como ya destacaban Karmiloff-Smith (1986) y Bamberg (1986), los niños entre 8 y 12 años usan los pronombres flexiblemente, lo que les permite organizar su narración a través del uso de una estrategia anafórica, distinto a lo que sucede con la estrategia del tópico, en que el uso del pronombre no está sujeto a un personaje. La primera estrategia es más sofisticada y se centra en las formas nominales para la referencia y las formas pronominales para el mantenimiento de la misma.

Por otra parte, los logros evidenciados en la conectividad explícita interoracional coinciden con lo que la investigación en este campo muestra, en el sentido de que esta habilidad se incrementa con la edad (Shapiro y Hudson 1991, Peterson y McCabe 1991). Asimismo, los sujetos son capaces de usar en cada punto de la historia el conector que se adapte mejor al componente que se está relacionando; tal es el caso de los conectores 'temporales', que son usados para recapitular sucesos que se producen cronológicamente en el mundo real. En cambio, los conectores 'causativos' se necesitan para describir acciones dirigidas por metas o pensamientos de los personajes o reacciones emocionales a la trama de la historia. Por su parte, los conectores 'adversativos' y 'aditivos' se emplean para la información del contexto o escenario de la historia. Sin embargo, las conjunciones aditivas, particularmente *y*, se usan para marcar la simple coexistencia de dos actividades independientes o para relacionar estados internos (respuestas emocionales de los personajes).

Los resultados obtenidos son coincidentes en cierta medida con los hallazgos de otros investigadores chilenos. Tal es el caso de Véliz (1996), quien concluye que los estudiantes de enseñanza básica (4° y 7° grados) y de enseñanza secundaria (3° medio) muestran un desarrollo satisfactorio de la competencia textual narrativa, sobre todo en el control de los medios lingüísticos de los que dependen la coherencia local y global del discurso (e.g., articulación de la información nueva y ya conocida, y delimitación de las unidades textuales).

Sin embargo, Parodi (1999) determina que solo un 7,4% de los estudiantes de 4° año de Enseñanza Media se acerca al puntaje máximo en la producción del texto narrativo. Por otra parte, para este mismo investigador, el 70,9% de estos alumnos muestra un manejo promedio de la superestructura narrativa y el 69,7%, del nivel microestructural, en contraste con el 60,1% que logra el nivel macroestructural. Sin

embargo, estos resultados son superiores a los alcanzados en el texto argumentativo, hecho que prueba cierta familiaridad de los estudiantes con el primer tipo de texto.

7. CONCLUSIÓN

En síntesis, los resultados aportados permiten probar que existe una disposición de los hablantes a elaborar textos narrativos coherentes, hecho que según Kintsch y van Dijk (1975) se debe a la internalización de una competencia textual narrativa. Estos mismos autores señalan que dicha competencia tendría sus raíces en la cultura, es decir, los miembros de una cultura están moldeados desde la infancia por la estructura narrativa, lo que asegura un aprendizaje precoz y, por tanto, permite el almacenamiento del esquema narrativo en la memoria de los individuos.

Sin embargo, la evidencia recabada con respecto al nivel microestructural, sobre todo en el dominio referencial, permite determinar ciertas carencias en el conocimiento metalingüístico de los sujetos estudiados, por lo que se haría necesario incentivar en el aula estrategias de regulación basadas en los mecanismos de cohesión para así generar textos no solo coherentes sino también cohesivos.

Por su parte, Adam (1985) agrega que las gramáticas del relato y otras gramáticas de textos, así como las investigaciones en psicología cognitiva, deberían permitir establecer un conjunto de herramientas que acerquen a los escritores a una competencia narrativa efectiva. Esta competencia es a la vez esquemática (superestructura narrativa), semántica (macroestructura semántica o de base temática) y pragmática (macroacto del discurso llevado a cabo mediante el relato).

Calsamiglia (2000: 19) agrega que "la adquisición de la competencia narrativa es un proceso cada vez más complejo, con momentos fronterizos que deberían tratarse con delicadeza en cada caso personal, favoreciendo el tránsito a formas más elaboradas y a la representación de experiencias en consonancia con la maduración lingüística —de la oralidad, la lectura y la escritura narrativas— y la maduración personal".

REFERENCIAS

- ADAM, J.M. 1985. *Le texte narratif*. París: Nathan.
- ADAM, J.M. 1987. Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques* 56: 54-79.
- ADAM, J.M. 1992. *Les textes. Types et prototypes*. París: Nathan.
- ADAM, J.M. Y C. LORDA. 1999. *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- ALBALADEJO, T. Y A. GARCÍA BERRIO. 1982. La lingüística del texto. En F. Abad Nebot y A. García Berrio (Eds.), *Introducción a la lingüística*. Madrid: Alhambra.
- BAMBERG, M. 1986. A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics* 24: 227-284.
- BEAUGRANDE, R. DE. 1980. *Text, discourse and process*. Norwood: Ablex.
- BOCAZ, A. 1986. Conectividad causal y temporal en la construcción de relatos en lengua materna y extranjera. *Lenguas Modernas* 13: 79-98.
- BOCAZ, A. 1987. La expresión de la simultaneidad en la producción de discurso narrativo. *Lenguas Modernas* 14: 69-86.
- BOCAZ, A. 1996. El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles. *Lenguas Modernas* 23: 49-70.

- BOCAZ, A. 1998. La construcción del paisaje de la conciencia por niños de diferentes estratos socioeconómicos. *Lenguas Modernas* 25: 71-94.
- BRÉMOND, C. 1973. *Logique du récit*. París: Seuil.
- CALSAMIGLIA, H. 2000. Estructuras y funciones de la narración. *Textos* 25: 9-22.
- CALSAMIGLIA, H. Y A. TUSÓN. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- FAYOL, M. 1985. *Le récit et sa construction*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- GENETTE, G. 1966. Frontières du récit. *Communications* 8: 152-163.
- GENETTE, G. 1972. *Figures III*. París: Seuil.
- GENETTE, G. 1983. *Nouveau discours du récit*. París: Seuil.
- GREIMAS, A.J. 1966. *Sémantique structurale*. París: Larousse.
- GREIMAS, A.J. 1970. *Du sens. Essais sémiotiques*. París: Seuil.
- HUDSON, J.A. Y L.R. SHAPIRO. 1991. Children's scripts, stories, and personal narratives. En A. McCabe y C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HYMES, D. 1972. On communicative competence. En J. Pride and A. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Nueva York: Penguin.
- KARMILOFF-SMITH, A. 1986. Some fundamental aspects of language development after age 5. En P. Fletcher y M. Garman (Eds.), *Language acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- KINTSCH, W. Y T.A. VAN DIJK. 1975. Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langages* 40: 98-116.
- LABOV, W. Y J. WALETZKY. 1967. Narrative analysis: oral versions of personal experience. En J. Helm (Ed.), *Essays in the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press.
- LOMAS, C. Y A. TUSÓN. 2000. La narración. *Textos* 25: 5-8.
- MANDLER, J. Y N. JOHNSON. 1977. Remembrance of things parsed: story structure and recall. *Cognitive Psychology* 9: 111-151.
- MARINKOVICH, J. 1999. Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa. *Signos*, Vol. XXXII, 45-46: 121-128.
- PARODI, G. 1999. *Relaciones entre lectura y escritura: una propuesta cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PETERSON, C. Y A. MCCABE. 1991. Linking children's connective use and narrative macrostructure. En A. McCabe y C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- PROPP, V. 1928. *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- SEGRE, C. 1976. *Las estructuras y el tiempo*. Barcelona: Planeta.
- SHANK, R. Y R. ABELSON. 1977. *Scripts, plans, goals, and understanding: an inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SHAPIRO, L.R. Y J.A. HUDSON. 1991. Tell me a make-believe story: coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology* 27: 960-974.
- THORNDIKE, P. 1977. Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology* 9: 77-110.
- TODOROV, T. 1966. Les catégories du récit littéraire. *Communications* 8: 125-151.
- TOMASHEVSKII, B. 1925. *Teoría de la literatura*. Madrid: Akal.
- VAN DIJK, T.A. 1978. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- VAN DIJK, T.A. 1980. *Macrostructures*. NJ: Erlbaum.
- VAN DIJK, T.A., Y W. KINTSCH. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- VÉLIZ, M. 1996. Competencia textual/discursiva y construcción de textos narrativos. *Signos*, Vol. XXIX, 40: 117-130.

ANEXO

Proyecto Fondecyt 1990752 (año 2)

PAUTA DE EVALUACIÓN TEXTO NARRATIVO

NIVEL SÚPER Y MACROESTRUCTURAL

TÓPICO	sí	NO
EL TÓPICO RELACIONADO CON LA TAREA SE MANTIENE DURANTE EL DESARROLLO DEL TEXTO NARRATIVO 4		
EL TÓPICO RELACIONADO CON LA TAREA SE MANTIENE PARCIALMENTE, PRODUCIÉNDOSE UN DESVÍO SIN RETORNO A ÉSTE 3		
EL TÓPICO NO ESTÁ EN RELACIÓN CON LA TAREA 2		
MARCO SITUACIÓN INICIAL O MARCO (CARACTERIZACIÓN DE LOS ACTORES, LAS PROPIEDADES DE TIEMPO, LUGAR Y OTRAS CIRCUNSTANCIAS) EXPLÍCITO	sí	NO
COMPLICACIÓN O QUIEBRE MACROPROPOSICIÓN 2	sí	NO
COMPLICACIÓN O PERIPECIA, QUE MODIFICA EL ESTADO INICIAL Y DESENCADENA EL RELATO, EXPLÍCITA DE ACUERDO CON EL TÓPICO 4		
COMPLICACIÓN O PERIPECIA IMPLÍCITA DE ACUERDO AL TÓPICO 3		
COMPLICACIÓN O PERIPECIA EXPLÍCITA IMPLÍCITA NO REFERIDA AL TÓPICO 2		
REACCIÓN O EVALUACIÓN MENTAL O ACCIONAL, DE LOS QUE DE UNA U OTRA FORMA HAN SIDO AFECTADOS POR LA COMPLICACIÓN, EXPLÍCITA DE ACUERDO AL TÓPICO	sí	NO
RESOLUCIÓN MACROPROPOSICIÓN 2	sí	NO
RESOLUCIÓN O NUEVO ELEMENTO MODIFICADOR, A PARTIR DE LA REACCIÓN A LA COMPLICACIÓN, EXPLÍCITA DE ACUERDO AL TÓPICO 4		

RESOLUCIÓN O NUEVO ELEMENTO MODIFICADOR IMPLÍCITO DE ACUERDO AL TÓPICO	3		
RESOLUCIÓN O ELEMENTO MODIFICADOR EXPLÍCITO O IMPLÍCITO NO REFERIDO AL TÓPICO	2		
SITUACIÓN FINAL SITUACIÓN FINAL, DONDE SE ESTABLECE UN ESTADO NUEVO O DIFERENTE EXPLÍCITAMENTE		sí	NO

NIVEL MICROESTRUCTURAL

REFERENCIA			
MANTENIMIENTO SIN ERROR DE LOS REFERENTES A TRAVÉS DE LA REPETICIÓN O SUSTITUCIÓN LÉXICA O GRAMATICAL	4		
MANTENIMIENTO CON UNO O DOS ERRORES DE LOS REFERENTES	3		
MANTENIMIENTO CON TRES O MÁS ERRORES DE LOS REFERENTES	2		
CONECTIVIDAD (INTERORACIONAL)			
INCORPORACIÓN DE CONECTORES NARRATIVOS EXPLÍCITOS SIN ERRORES: A) CAUSAL B) CONSECUTIVO C) CONDICIONAL D) FINAL E) TEMPORAL	4		
INCORPORACIÓN DE CONECTORES NARRATIVOS EXPLÍCITOS CON UNO O DOS ERRORES	3		
INCORPORACIÓN DE CONECTORES NARRATIVOS EXPLÍCITOS CON TRES O MÁS ERRORES	2		

