

**La construcción de la referencia en narraciones escritas por estudiantes  
de secundaria**

**María Teresa Gutiérrez**

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	178
1. Adquisición y desarrollo de la lengua oral	180
1.1 Etapas tempranas y tardías	182
1.2 La adquisición de la narración	184
1.2.1 Las primeras narraciones	185
2. Desarrollo de la lengua escrita	186
3. Adolescencia y etapa de operaciones formales	188
4. Características de la narración	189
4.1 La narración como subgénero	189
4.2 El proceso accional del relato	190
4.3 Los actantes	191
5. Textualidad	191
5.1 Cohesión	192
5.1.1 La referencia	193
5.1.2 La sustitución	193
5.1.3 Elipsis o concordancia verbal	194
5.1.4 Cohesión léxica	194
6. La cohesión en el texto escrito	195
7. Características de las narraciones escritas por estudiantes de secundaria	196
7.1 Metodología	196
7.2 Análisis de la narración modelo	199
8. Recursos cohesivos encontrados en el corpus	201
8.1 Uso del SN en distintas posiciones sintácticas	202
8.1.1 Posición sujeto	202
8.1.2 Posición objeto directo	203
8.1.3 Complemento regido	204
8.1.4 Posición objeto indirecto	205
8.1.5 Posición predicativo	206
8.2 Uso de elipsis	207
8.3 Uso de proformas	208
8.3.1 Clíticos	208
8.3.2 Posesivos	209

La construcción de la referencia	177
8.3.3 Pronombres	210
8.4 Otros recursos referenciales	211
8.4.1 Repetición léxica	211
8.4.2 Paráfrasis	213
8.4.3 Hiperónimo	214
CONCLUSIONES	214
BIBLIOGRAFÍA	217

## INTRODUCCIÓN

No es lo mismo narrar a los 2 años que a los 4; distinto es a los 6, a los 12 y aún más allá de esta edad. Cada etapa marcada por los investigadores de la adquisición de la narración va diferenciándose de la anterior por la evolución de los elementos estructurales y de contenido presentes en producciones orales o escritas de sujetos de estas edades. Maduración, ambiente social y relación con la lengua escrita son variables que inciden en la consolidación de la competencia narrativa. La etapa que va más allá de los 12 años, denominada por Barriga Villanueva *etapa tardía* (2003: 184), es aquella en la cual el sujeto sigue evolucionando hacia el equilibrio entre el saber de la lengua –competencia lingüística– y el uso de la misma –competencia pragmática–; camina hacia la maduración entre el saber y el producir.

Desde la ciencia cognitiva, la narración es un tipo textual (Isenberg, 1987) que al realizarse lingüísticamente permite al sujeto reconfigurar su experiencia vivida o ficticia. El desarrollo de la competencia narrativa involucra diversas capacidades como la interpretación, la memoria, el resumen y el recuerdo de los hablantes como receptores del discurso. Para esta ciencia, el estudio de la narración es de sumo interés porque es una forma de aprender, de conocer el mundo, de reconfigurar las experiencias vividas y de construir mundos alternativos y ficticios.

En este artículo pretendemos dar cuenta de la manera como realizan la referencia a los participantes, en una narración tradicional, estudiantes que concluyen la educación básica. Esto lo hacemos con base en el resultado que arroja el análisis comparativo de 29 narraciones escritas por estudiantes de 3er. año de secundaria de escuelas públicas y privadas, de grupos mixtos en edades de 14 a 16 años y una narración de forma y concepción escritural. Además de establecer la comparación entre las producciones escritas de los estudiantes y la narración canónica, pretendemos saber si hay diferencias significativas entre los textos producidos por alumnos de distinta procedencia escolar.

El acercamiento al análisis de narraciones lo hacemos a partir del parámetro de textualidad llamado cohesión, fundamental en la lingüística de texto. La intención es examinar a qué mecanismos gramaticales y léxicos de cohesión recurren más frecuentemente los estudiantes que conforman la

población de donde se recogió la muestra, esto con la finalidad de ubicar su nivel de competencia textual. De todos los recursos de cohesión propuestos por diversos autores (Halliday y Hasan 1976, Beaugrande y Dressler 1981/1997, Bennett-Kastor 1986, Adam y Lorda, 1999) que abordan el tema de la cohesión textual, sólo consideramos el de la referencia a los actantes, es decir, los recursos léxicos y gramaticales mediante los cuales se hace referencia a los personajes a lo largo del texto formando cadenas temáticas que propician que éstos se conviertan en tópico dominante de la historia.

Consideramos, en primer lugar, al SN (sintagma nominal) en cada una de sus funciones: sujeto (S), objeto directo (OD), objeto indirecto (OI), complemento regido (CR), complemento circunstancial (CC) y predicativo (Pvo.), como recurso sintáctico al que recurre el usuario de la lengua para hacer referencia a un actante a lo largo de la narración. Mediante dicho recurso se suele presentar a los personajes por primera vez en el relato, pero también se utiliza como un recurso más explícito para evitar la ambigüedad en la identificación de los distintos participantes del texto. La referencia a los personajes se realiza, además, mediante otros recursos gramaticales y léxicos de cohesión que sustituyen a los SN y a través de los cuales se actualiza la referencia: repetición, paráfrasis, proformas y elisión o concordancia verbal.

Todos estos elementos de cohesión pueden estar presentes en una producción textual, tanto escrita como oral. La revisión constante de las narraciones escritas volviendo los pasos sobre lo ya escrito, ayuda a reflexionar sobre el uso de los recursos según la modalidad de comunicación, haciendo consciente a los usuarios de los rasgos que configuran la escrituralidad<sup>57</sup>. Si en el salón de clases el profesor aborda los recursos gramaticales referentes a la textualización, no sólo desde el aspecto formal de la lengua, sino desde la función de la misma, es muy probable que las producciones escritas de sus alumnos mejoren con la revisión constante de las inadecuaciones cometidas.

El corpus que analizamos es producto de una actividad realizada en el aula dirigida por el maestro de grupo, la cual se desarrolló en tres momentos: el primero consistió en la lectura del profesor encargado del grupo a los alumnos, de la leyenda “La llorona”. En un segundo momento, se

---

<sup>57</sup> Cassany denomina ‘repertorio’ a la calidad de los rasgos estilísticos y expresivos de un escrito en prosa: “no repetir una misma palabra en un fragmento breve, usar léxico diverso o preciso, preferir oraciones complejas (madurez sintáctica) a simples, valorar positivamente los efectos poéticos y los recursos retóricos.” (1999, pág. 87). Dichos rasgos podrían servir para evaluar las producciones escritas.

comentaron en grupo las características narrativas de la leyenda tales como: tema, estructura y principales acciones, aspectos reales, elementos extraordinarios o fantásticos, los personajes y sus características, lugares donde se desarrollan los hechos y tiempo en el que transcurren los mismos, finalmente el desenlace de la historia. Por último, después de concluir con el análisis, el profesor pidió a los alumnos que escribieran su versión de la leyenda, producción textual que fue considerada como corpus para este análisis. Como podemos advertir, cada uno de los momentos que implicaron la dirección hacia la producción de una narración escrita consistieron en proporcionar al alumno un modelo escrito, con una distribución de la información que responde a las características formales de la leyenda. Finalmente, el alumno reelaboró la historia que acababa de escuchar y de analizar.

## **1. Adquisición y desarrollo de la lengua oral**

La lengua es un sistema de signos que se comparte y se realiza en el contexto social entre dos o más personas. Como recurso de interacción en el medio social, este sistema de comunicación simbólico es necesario en la adaptación del sujeto a este medio: “Además de otras adaptaciones, se supone que la especie humana, a lo largo de los últimos doscientos mil años, o posiblemente bastante menos, ha ido utilizando un medio de adaptación comunicativa de tipo simbólico que va más allá de los observados en otras especies y es único en el planeta...” (Serra *et al.* 2000: 93). El sujeto desde pequeño se ve inmerso en un medio en el que se interactúa a través del lenguaje. Desde esta temprana edad se le entrena en el juego de intercambios verbales alrededor de su experiencia y la de los que lo rodean, esto da sentido a lo que hace, lo coloca en el mundo que lo rodea y le permite tomar conciencia de sí mismo y de los demás, encaminándolo hacia la abstracción (Lentin 1988: 148). En un principio, el niño establece una relación entre una persona altamente competente respecto al uso de la lengua, donde él se sitúa como un aprendiz. Más tarde, al adquirir la lengua oral, pondrá a funcionar esta manera de interacción social: “En este sentido, los niños no son sólo ‘aprendices del lenguaje’, sino que se encuentran inmersos en una actividad comunicativa donde se habla y se le exige actuar. Si quieres interactuar con otro, no tienes más alternativa que comunicar y hablar” (Serra *et al.* 2000: 15).

Al nacer, el niño está dotado de la capacidad para adquirir el lenguaje y lo desarrollará siempre y cuando cuente con un soporte orgánico, psicológico y social adecuado: órganos motores capaces de producir sonidos, funciones cerebrales como atención, percepción, memoria, asociación, abstracción y razonamiento; un grupo social estable. Cada que el sujeto interactúe por medio del lenguaje se pondrán en juego todos estos recursos (Serra *et al.* 2000: 16).

Antes del desarrollo del lenguaje verbal, el niño estructura el mundo mentalmente. El niño, en el estadio sensorio-motor que va del nacimiento a los 24 meses, inicia su contacto con el mundo manipulando objetos, los oprime, los identifica con el tacto, esta forma de hacer contacto con el mundo material es el antecedente de los *esquemas de acción*, es decir, de una secuencia de acciones que se inician en el mundo material y se continúan en el mundo mental, estas acciones son regulares, repetibles en situaciones similares y constituyen una forma de conocer el mundo (Piaget 1968: 16-93). En esta fase que va del nacimiento a los ocho meses el niño pasa de considerar como existentes sólo los objetos presentes dentro de su campo visual a la noción de *esquema de objeto permanente* que se completa hasta los 24 meses y que es muy importante para el desarrollo de la referencia y para la construcción de significados (*ibid.*, p. 321).

Según Piaget (1968) durante el primer año de vida el sujeto tiene la capacidad de evocar mentalmente un objeto por medio de la *representación*. Cuando el niño cumple dos años, el concepto *representación* es considerado por este autor como la capacidad nueva del infante para sustituir la realidad por medio de *significantes* verbales (palabras). Así, los significados u objetos, gestos, dibujos y gráficos son verbalizados: “Una de las características de la representación humana, según Piaget, es precisamente, la utilización de significantes diferenciados de lo que representan. Los significantes, en el caso de las palabras, son signos lingüísticos plenamente diferenciados del significado al que representan o sustituyen” (Serra *et al.* 2000: 147). Utilizar símbolos y signos en lugar de manipular directamente los objetos concretos le permite al niño actuar simbólicamente sobre la realidad, esto junto con la representación mental posibilita, según Serra *et al.* (2000: 47), la imitación diferida, el juego simbólico, los preconceptos para comparar y clasificar el lenguaje oral.

La manera como el sujeto organiza el mundo mediante la percepción antes de ser encuadrado en una lengua está determinada por las características de la comunidad lingüística que lo rodea y se impone al niño en el lapso de

tiempo que va del nacimiento a los 5 ó 6 primeros años. En este periodo el niño adquiere la capacidad de identificar y recrear ciertas impresiones acústicas para sí y para otros, poniendo en función el sistema fonológico de su lengua (Prieto 1975). Así mismo, la adquisición de la lengua oral está relacionada con la manera como los adultos hablan de su experiencia de sí mismos y del mundo con él: “Sólo la capacidad de aprender a hablar es innata, y su realización por medio del lenguaje es tributario de las ofertas verbales de los hablantes competentes que le hablan al niño y de las características de sus enunciaciones” (Lentin 1988: 145). El aprendizaje de la lengua oral se aprovisiona de las estructuras semántico-sintácticas de lo que escucha y así pone a funcionar la estructura de la lengua en sus emisiones orales, según Lentin (1988: 148). Para esta misma autora, sólo las variantes enunciativas completas y bien formadas, es decir, las más próximas a lo escrito, dan la posibilidad al niño de elaborar hipótesis y de explorar tanto para construir su propio sistema lingüístico como para ponerlo a funcionar en la interacción con otro usuario, además le da la posibilidad de construir emisiones orales que se corresponden con cadenas de pensamientos con toda autonomía. Si así fuere, condenaríamos a los niños de padres con pocas variantes enunciativas a la imposibilidad de construir pensamiento abstracto. Quizá sea una variable importante, pero no decisiva.

Por otra parte, el niño al llegar a la escuela ya conoce la fonología, “lo esencial de la morfología y la sintaxis” y en diversos grados conoce el léxico (Martinet 1975: 64). Siguiendo a este autor, consideramos que el escolar conoce la lengua en sus elementos constitutivos mínimos, no repite sintagmas escuchados, sino que es creativo al elaborar combinaciones libres de las unidades significativas. A partir del momento de ingreso escolar, cuando el niño ha adquirido el sistema de la lengua aparece la escuela como un factor primordial en su desarrollo lingüístico posterior. Es por ello que en los estudios de adquisición de la lengua, el ingreso a la escuela está marcado como una etapa frontera.

### **1.1 Etapas tempranas y tardías**

Ligado al desarrollo lingüístico, es decir, al proceso continuo y en constante evolución a lo largo de toda la vida donde se pone en juego la competencia lingüística y la comunicativa, está el concepto de etapas. Estas pueden ser más bien barreras naturales que delimitan fronteras, como lo señala Rebeca Barriga Villanueva (2002: 35). Los estudios de adquisición iniciales se ocupaban sólo de las etapas tempranas y se limitaban a un período que no va



más allá de los 4 años. Por lo tanto, las primeras etapas de adquisición propuestas sólo abarcaban el desarrollo preescolar, antes de los 6 años. Más allá de este punto los estudios no eran muy frecuentes. Era necesario, como indica esta autora, dar cuenta de las etapas tardías (2003: 184). La autora considera que de manera tácita los psicolingüistas ubican esta etapa entre los 6 y los 12 años, del principio al fin de la educación primaria. Sin embargo, la lengua continúa desarrollándose después de los 12 años, específicamente en los registros escritos. En la escuela secundaria, por ejemplo, los niños todavía tienen que aprender a construir distintos géneros textuales escritos.

Una edad frontera y de transición que se prolonga hasta la adolescencia o más allá, se inicia al fin de los cinco o a los seis años, edad en la que se reorganizan las estructuras formales de la lengua y de significados semánticos y pragmáticos de acuerdo al conocimiento del mundo que va adquiriendo el niño en su desarrollo individual y en el contexto social (*ibid.*, p. 37). Un factor determinante en la prolongación de esta etapa es el medio social y cultural que rodean al niño en su crecimiento. Además, los límites entre un estadio y otro tienen relación con el sistema de cada lengua adquirida y con las características propias de cada niño (*ibid.*, p. 20).

En la etapa tardía, es decir, aquella que se extiende de los seis años hasta más allá de la adolescencia, se consolidan muchos mecanismos propios del sistema de la lengua con una tendencia al equilibrio entre el saber de la lengua –competencia lingüística– y el uso de la misma –competencia pragmática–; entre el comprender y producir. Además, al hablar de etapas hace necesario señalar que en todo proceso de adquisición de la lengua hay momentos críticos y de transición que pueden o no coincidir con las etapas de desarrollo ya determinadas, estados de organización en los cuales hay una tendencia al incremento, diferenciación o jerarquización de fenómenos lingüísticos (*idem*).

Los criterios que establece Barriga Villanueva para determinar el desarrollo de la competencia lingüística y pragmática son de tipo sintáctico y semántico: “La lengua entra en un dinámico juego de transformaciones y cambios en el que se expanden y complejizan las formas y funciones sintácticas y semánticas” (*ibid.*, p.36). A mayor complejidad de construcción discursiva, mayor logro en el equilibrio entre el comprender y el producir. Dentro de los criterios sintácticos y semánticos están los siguientes:

- Paso de las oraciones simples a compuestas
- Expansión de los constituyentes

- Continuas reorganización de relaciones
- Amplitud de aplicaciones y expansión de significados

Un ejemplo de la complejidad en la que se puede expresar la lengua es el uso de nexos coordinantes y subordinantes. Es muy probable que los nexos, en una primera etapa de su adquisición, tengan un sentido polifuncional como es el caso de los nexos coordinantes “y”, “pero”. El primero, puede referir funciones de copulativo, adversativo o temporal; el segundo, puede tener un sentido de intensificador pragmático. Uno como otro, paulatinamente van adquiriendo su función restrictiva. El desarrollo de estas estructuras gramaticales es fundamental en la construcción de textos, entre otros, en los narrativos.

## 1.2 La adquisición de la narración

Al adquirir la lengua oral en interacción con el adulto, el niño va introduciendo a su repertorio verbal estructuras propias de cada tipo textual, es decir aprende a dialogar, narrar, describir, argumentar o seguir los pasos de un instructivo. Estas estructuras textuales que usa se van complejizando conforme avanza en su desarrollo y de acuerdo a lo estimulante que sea el medio sociocultural al que pertenezca. Según Lentin (1988) una interacción verbal constante entre el niño en etapa de adquisición (antes de los 6 años) y el adulto permite que aquél domine oralmente el sistema sintáctico de la lengua. Esta interacción entre más temprana y constante y apoyada en libros ilustrados y leídos por los adultos ha puesto en evidencia que el niño, al ingresar al preescolar, es capaz de discriminar entre contar o leer una historia: “Una vasta experimentación, especialmente entre niños de 2 a 4 años en jardín de infantes, nos ha mostrado que desde esa edad el niño se vuelve capaz de discriminar entre una historia contada y una historia leída” (Lentin 1988: 151).

Según Serra *et al.* (2000: 526), para comprender una narración hay condiciones que influyen para que esto ocurra. En primer lugar, está la capacidad que tiene el niño de recordar; y en segundo lugar, su competencia comunicativa, discursiva y lingüística. Serra *et al.* (2000: 527) citan los estudios con niños de 3, 4, y 6 años de Paniagua y, según los resultados, la capacidad de procesar información y de reproducirla depende de la presencia de un *esquema de recuerdo*, o sea, de los cambios que se producen a nivel cognitivo. Mientras que a los 3 años de edad los niños sólo recuerdan algún enunciado de los cuentos que relatan, a los 4 años de edad el recuerdo es

mejor porque ya existe un esbozo de esquema. A los 6 años, por otra parte, la presencia de un esquema de recuerdo se confirma por la capacidad que se observa en los niños de esa edad para recordar una mayor cantidad de estructuras, así como para realizar inferencias.

Por su parte, para Lentin (1988) desde temprana edad (2 a 3 años) el niño puede entender una sucesión de hechos o ideas articuladas no mediante yuxtaposición de frases simples, sino por medio de articulaciones sintácticas denominadas por Maurice Gross (Lentin 1988: 152) *introductores de complejidad*. La continuidad de enunciados que escucha el niño y que él mismo produce más tarde es fundamental para construir el significado del texto, para encadenar los hechos que después será capaz de contar siguiendo la secuencia de imágenes de principio a fin. Esto, además de nutrir su capacidad de narrar, lo prepara para la lectura.

Abundando en la adquisición de la narración, Serra *et al.* (2000: 530) citan las investigaciones de Reese y Fivush (1993) quienes señalan que la interacción entre adulto y niño es importante en el desarrollo de la capacidad de narrar eventos, acciones y relatos, ya que propicia la internalización de la estructura de los acontecimientos narrativos del pasado que se realizan con la cooperación del adulto. Así mismo, cita las investigaciones de McCabe y Peterson (1985) para quienes en esa relación, niño/adulto, es tan importante que el adulto mantenga un mismo tema, así como que se extienda sobre el mismo, ya que esto propicia que el niño produzca narraciones más extensas.

### **1.2.1 Las primeras narraciones**

Los estudiosos de la narración coinciden en que la capacidad de narrar se inicia alrededor de los 2 años y se completa a los 10-12 años (Serra *et al.* 2000). Las primeras narraciones que se realizan en interacción con el adulto aún no están completas a pesar de que los niños a los 2-3 años entienden y producen relatos. Conforme el niño va abriendo su interacción con el medio social que lo rodea y va madurando sus procesos cognitivos, la manera de construir narraciones va cambiando y evolucionando. Este proceso de adquisición de la narración se conforma de dos etapas, la primera que va de los 2 a los 5 años; y la segunda, de los 6 a los 12 años (*idem*). Los parámetros con que se miden estas etapas son las diferencias de estructura y contenido de la narración.

Para Serra *et al.* (2000), el niño pequeño habla de personajes relacionados con su medio social inmediato: padres, hermanos, mascotas. Conforme crece y tiene otros contactos sociales, su repertorio se va

ampliando e introducen nuevos personajes: amigos, vecinos, héroes de T. V., personajes de cuentos fantásticos (magos, brujas). En pocas ocasiones se refieren a grupos. Los personajes y su simbolismo psicosocial están influidos por sus experiencias personales que se adecuan con las normas y reglas que rigen en su entorno social (personajes femeninos débiles, solidarios a las necesidades y cuidados de los demás; personajes masculinos emprendedores, activos y aventureros) (*idem*).

Los temas recurrentes de las primeras narraciones producidas por niños de 2 a 3 años suelen ser acontecimientos extraordinarios relacionados con la violencia, la cual va variando con la edad. Las narraciones de las niñas son menos violentas que las de los niños. En estas narraciones abundan accidentes y lesiones de los personajes; así como, la rivalidad entre los hermanos. Ya en la edad escolar, los niños relatan viajes, experiencias escolares, deportes de competición y aventuras. (*ibid.*, p. 520).

Serra *et al.* (2000) citan las investigaciones de Kemper para quien las primeras narraciones son de tipo diádico, esto es: se produce un conflicto y enseguida se resuelve; además, hay una progresión, el protagonista agredido responde a la agresión como probabilidad de éxito. Asimismo, cita los estudios de la narración de Applebbe, quien concluye que entre los 2 y 3 años se producen cambios importantes en la manera de narrar: “las primeras narraciones infantiles suelen ser conglomerados de eventos, personajes y temas sin coherencia y más adelante son verdaderas narraciones organizadas en torno a un tema central, aunque la estructura o trama de la narración no sea todavía completa. Otro aspecto importante es la presencia de un punto álgido” (*ibid.*, p. 521).

La mayoría de los estudiosos de la narración coinciden en que alrededor de los 10 años aún no se consolida la competencia narrativa, aunque se ha complejizado al aumentar la cantidad de episodios interactivos o incrustados (*idem*). La narración más completa considera la organización jerárquica de la trama, es decir, de los eventos que se relatan estableciendo una causalidad; asimismo, implica que se aumenten los estados físicos y mentales en proporción inversa a las acciones.

## **2. Desarrollo de la lengua escrita**

Generalmente, a la hora de hablar de las primeras etapas de adquisición de la escritura se aborda el tema desde el punto de vista figural, es decir, de la

manera como el niño traza, distribuye en el espacio de la hoja de papel y orienta los caracteres; y se ignoran los aspectos constructivos, esos que tienen que ver con lo que se pretende representar y los medios utilizados para tal fin (Ferreiro 1998: 18). La adquisición de la escritura implica un gran esfuerzo intelectual para el niño, ya que debe construir formas de diferenciación entre las escrituras:

Esos criterios de diferenciación son primeramente, *intra-relacionales*, y consisten en el establecimiento de las propiedades que un texto escrito debe poseer para poder ser interpretable (o sea, para que sea posible atribuirle una significación). Esos criterios intra-relacionales se expresan, sobre el eje cuantitativo, como la cantidad mínima de letras –generalmente tres– que una escritura debe tener para “que diga algo”; sobre el eje cualitativo se expresan como la necesidad de variación interna para que una serie de grafías puedan ser interpretadas (si lo escrito tiene “todo el tiempo la misma” letra no se puede leer, o sea, no es interpretable (Ferreiro 1998: 19).

Tanto el eje cualitativo como el cuantitativo tienen implicaciones cognitivas, de ahí su dificultad. Uno de los problemas que se presentan a la hora de enfrentar la adquisición de la escritura está la confusión del niño entre dibujar y escribir, algunos pequeños se convierten en verdaderos copistas de textos escritos sin conciencia del sentido que tiene eso que copian. Según Emilia Ferreiro, esta confusión podría aprovecharse si se problematiza para que el infante haga esa diferenciación (*ibid.*, p. 22). Por otra parte, se cree que el niño al llegar a la escuela aprende la escritura gracias al método empleado por el profesor, según la misma autora no es así, sino que aquél va asimilando la información y la va transformando a través de un proceso cognitivo para que pueda ser asimilado (*ibid.*, p. 21 y 54).

Desde la perspectiva psicogenética, para que el niño adquiera el sistema de la lengua escrita necesita de ciertos prerrequisitos, es decir, nociones, representaciones, conceptos, operaciones, relaciones, etc., que son condiciones de las que se parte para construir las nuevas concepciones (Ferreiro 1988: 184). La maduración de niño y las condiciones sociales en las que se desenvuelve son características individuales que aportan en este proceso de desequilibración, equilibración, asimilación. Es en estos prerrequisitos donde se debe centrar la atención en el estudio de las

adquisiciones futuras cuando se aborda la investigación desde el punto de vista constructivista (*idem*). Estos antecedentes o prerequisites no deben ser enseñados como conocimientos, habilidades, destrezas, sino que se debe crear las condiciones para que se desarrollen (*idem*).

Así pues, la adquisición de la lengua escrita es un proceso muy largo comparado con el de la lengua oral, inicia cuando empieza la etapa escolar y se prolonga más allá de la escolarización. Las características de la escritura tienen sus implicaciones en este proceso. El estatuto de esta modalidad de uso de la lengua es mucho más riguroso que el del habla debido a que el contexto de comunicación y la reglamentación que impone la escritura son distintos. El empleo de este medio de comunicación coloca al receptor o destinatario fuera del plano inmediato de la interlocución, es decir, está ausente físicamente, tanto en el tiempo como en el espacio. Por ello, el que hará uso de la escritura deberá saber qué tipo de escrito dará forma a su necesidad de comunicar, cuál es la intención que lo lleva a emplear tal medio de uso de la lengua, cómo debe jerarquizar la información, cómo organizarla en párrafos, deberá evitar la redundancia y el vacío de información; asimismo, debe elegir entre un registro y otro según el destinatario y la situación de comunicación, empleará los signos de puntuación y la ortografía exigidos en una escritura reglamentada. Por lo tanto, hacer uso de este medio de comunicación exige un esfuerzo mayor. La lengua hablada es un sistema que adquirimos de manera natural, mientras que la escritura es una forma artificial, una técnica que aprendemos en la escuela. Esto exige un proceso cuidadoso de la construcción del texto escrito. Cualidades de la lengua escrita que deben quedar claras al estudiante en un proceso de adquisición de esta modalidad de uso y al profesor en el proceso de enseñanza de la misma, es lo que debe guiar los momentos de reflexión, tanto del docente como del alumno, a la hora de evaluar la escritura.

### **3. Adolescencia y etapa de operaciones formales**

El estudiante de secundaria llega al final de la educación básica con un dominio de la lengua enriquecido por los años escolares anteriores y en un estadio del desarrollo cognitivo distinto:

Hacia los once o los doce años (...) se produce una transformación fundamental en el pensamiento del niño, que indica su final con

relación a las operaciones construidas durante la segunda infancia: el paso del pensamiento concreto al pensamiento formal, tal como se dice utilizando una expresión bárbara pero clara, ‘hipotético-deductivo’. (Piaget 1975: 84)

A partir de esta edad, once o doce años, se hace posible el pensamiento formal, las operaciones concretas dan lugar a las operaciones lógicas, se pasa del mundo concreto, es decir del de la percepción, al mundo de las ideas, el de la abstracción. En cualquier tipo de lenguaje –matemático o verbal– el niño de esta edad “es capaz de deducir las conclusiones que deben extraerse de simples hipótesis y no únicamente de una observación real” (*ibid.*, p. 85).

Según Piaget (1975), la adolescencia es la etapa en la que el desarrollo del pensamiento y la vida afectiva estrechan su relación, la cual da un equilibrio tal que permite al adolescente su proyección en el comportamiento social (Piaget 1975: 82). El egocentrismo deja su paso al ser social; al mismo tiempo que el adolescente desarrolla su capacidad intelectual en el ámbito de la abstracción, se inclina por la reciprocidad y la cooperación que le exigen vivir en sociedad (*ibid.*, p. 93-94). La afectividad, en esta etapa del desarrollo, impulsa y da un valor a cada una de sus actividades, regula la capacidad de hacer mediado por la inteligencia, esta última facilita los caminos y aclara las metas que persigue en su hacer (*ibid.*, p. 94). La forma superior de toda actividad humana que persigue el equilibrio conjunta a la inteligencia y a la afectividad (*idem*). Estos constructos teóricos son un parámetro que sirve para medir el desarrollo en el que se encuentran los adolescentes que escribieron las narraciones que hemos analizado.

#### **4. Características de la narración**

##### **4.1 La narración como subgénero**

Es importante en todo estudio ubicar la narración que se elige para el análisis en un subgénero para destacar sus características. En este caso, recurrimos en primer lugar a la clasificación que hace Van Dijk (1983: 154) quien ubica a la leyenda dentro de aquellas que responden a contextos distintos a los de las narraciones ‘naturales’, es decir, diferente a aquellas donde el que narra lo hace en una situación convencional oral y única; y distinta a las narraciones literarias. La leyenda es una narración cercana al chiste, al mito, al cuento popular y a las sagas. En segundo lugar, podemos considerar este tipo de

narración como tradicional (Barriga Villanueva 2002: 92), es decir, es un texto que pertenece a la tradición narrativa, transmitida de generación en generación por medio oral y escrito dentro de nuestra cultura. La leyenda tiene como características propias: un fondo histórico, relata un hecho que sucedió en un pasado reciente, en el mundo actual; los personajes pueden o no ser humanos. La anécdota parte de un hecho real que al reelaborarse da como consecuencia la mezcla de hechos verdaderos y de hechos ficticios (Scheffler 1991: 9).

En el aula, cuando se aborda el tema de la leyenda como contenido programático de enseñanza, el profesor organiza su clase de tal manera que el alumno vuelve a traer a su memoria algo que es probable que ya sepa, porque le contaron la leyenda en casa o en la escuela, porque la leyó, porque la escuchó de la radio, entre otras causas. El alumno la ha guardado en su memoria. Cuando el profesor lee una de estas narraciones en clase, el alumno recuerda eso que sabe o que acaba de escuchar. Y cuando el estudiante recibe la indicación de que escriba su versión de eso que ha escuchado, rescatará de su memoria una estructura fija para concretarla por medio de la escritura. Esto lo llevará a organizar de manera coherente una serie de hechos determinados, fijos, ya existente; y lo hará de acuerdo a su memoria y a su habilidad para reproducir el entramado argumental de la leyenda leída. No tendrá la opción de agregar su creatividad, como lo permite cuando narra hechos desde la propia experiencia.

#### **4.2 El proceso accional del relato**

El relato es la característica intrínseca de los textos narrativos, según Adam y Lorda (1999: 11). Esta cualidad narrativa es una manera específica de organizar los enunciados en el discurso. Para acercarnos al análisis de la narración como género discursivo es necesario articular la aproximación discursiva al género y la aproximación textual a la narratividad como forma específica en la organización estructural de los aspectos formales o superficiales (*ibid.*, p. 13).

Adam y Lorda (1999: 33-34) citan las tres etapas de la mimesis que constituyen el proceso accional total del relato según P. Ricoeur que son:

- 1.- Mimesis I: Plano representativo de las acciones. Este plano antecede a la realización textual y se basa en el conocimiento compartido entre el escritor y el lector.
- 2.- Mimesis II: Plano de la configuración o plano de la textualización. Aquí es donde la intriga se transforma en una sucesión de acciones en un todo



organizado de tal manera que es comprensible para el lector o el oyente. Es la transformación de un conjunto de acontecimientos específicos y heterogéneos en una historia. Es cuando el relato se convierte en “figura”.

3.- Mimesis III: Plano de refiguración. Ocurre después de la configuración, consiste en la reconfiguración de lo escuchado o leído, es el paso o inserción del mundo configurado en el relato, al mundo de la acción del lector y oyente.

### **4.3 Los actantes**

Vladimir Propp estableció una gramática formal del cuento maravilloso después de observar las combinaciones de los personajes, sus acciones y la intriga: “Las características del género, por sus regularidades tanto temáticas como de composición se prestaban extraordinariamente a aquella primera teorización” (Adam y Lorda 1999: 23). Así, estableció 31 funciones que seguían una lógica de agrupación en determinadas esferas de la que se desprende una tipología de los personajes.

J. Greimas (en Adam y Lorda 1999: 24), uno de los difusores de la obra de Propp, modificó la clasificación de los personajes y sus funciones; estableció una diferencia entre actantes o papeles abstractos y actores o personajes con identidad propia. Para él, lo que caracteriza a los personajes es que, por un lado, desempeñan determinados papeles temáticos (relación deseo o búsqueda, relación de comunicación y relación de lucha); y por el otro, realizan ciertos papeles actanciales tales como sujeto/oponente, héroe-sujeto/oponente/adyuvante. Cada actor realiza su programa narrativo según los papeles actanciales que le corresponde ocupar y si reúne las siguientes modalidades: querer hacer, saber hacer, poder hacer y deber hacer (Adam y Lorda 1999: 25). En este análisis utilizamos el concepto de actante en el sentido que propone Greimas.

## **5. Textualidad**

Como texto, el escrito se rige por los conceptos de textualización que implican lo que Beaugrande y Dressler (1997: 35) proponen como reglas que configuran la textualidad que son: cohesión, coherencia, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Según estos autores, aquellos textos que no cumplen con esta normatividad serán considerados no genuinos o no textos.

### 5.1. Cohesión

La cohesión es la primera norma de textualidad propuesta por Beaugrande y Dressler (1997: 35-36), gracias a la cual los diferentes componentes sintácticos del texto establecen las distintas posibilidades de conexión en una secuencia. Así, los componentes de la superficie textual dependen unos de otros de acuerdo a las convenciones y a las formalidades gramaticales determinadas; por ello, hablar de cohesión desde esta perspectiva es hablar de dependencias gramaticales (Beaugrande y Dressler 1997: 90). Sintagma, cláusula y oración son macroestados gramaticales que pueden procesarse en intervalos breves de tiempo. En cambio, fragmentos textuales más extensos reutilizan, modifican y comprenden estructuras usadas previamente que se procesan a través de mecanismos cohesivos que estabilizan y economizan la información expresada a lo largo del texto. O como lo apuntan Halliday y Hasan: “La cohesión ocurre cuando la interpretación de un elemento del discurso depende de la de otro. El uno presupone al otro, en el sentido de que no puede ser definitivamente decodificado excepto por recurso a aquel” (1976: 21).

Según estos autores, los lazos que se establecen entre los elementos textuales son de distintos tipos entre los que se encuentra: la referencia, la sustitución, la elipsis, la conjunción y la cohesión léxica (*ibid.*, p.12). Estos recursos de cohesión pueden establecer relación entre dos o más elementos textuales de forma direccional o simétrica a partir de un precedente (anáforas) o un siguiente (catáforas). La anáfora es el modo más común que construye la correferencialidad, su función es recuperar y mantener actualizada, durante mayor tiempo, la información de una expresión. Por otra parte, la función de la catáfora consiste en la utilización de una forma pronominal antes de la expresión correferente, procede a crear un espacio vacío que se ocupará cuando aparezca en el texto el contenido suplido. Puesto que crea expectativas e incertidumbre provoca e intensifica el interés del receptor y recupera la atención del lector. Las relaciones anafóricas se pueden establecer mediante recursos de cohesión o mecanismos lingüísticos concretos como son: repetición, paráfrasis, uso de proformas y concordancia verbal o elipsis, entre otros (Beaugrande y Dressler 1997: 90-91). A través de estos mecanismos, la cohesión se realiza no entre los elementos oracionales, sino entre aquellos que van más allá de la oración, es decir, son conectores textuales.

La cohesión, es pues, la cualidad textual que establece relaciones de significado de las oraciones al texto en general. Ésta depende del grado de

textura, es decir, del conjunto de propiedades y relaciones que dan unidad y relaciona las partes del texto y lo diferencian de expresiones inconexas.

### **5.1.1 La referencia**

Como recursos cohesivos, la referencia puede realizarse por medios gramaticales o léxicos. El referente puede ser un nombre, un sintagma, un fragmento de oración, una oración o todo un enunciado. En la referencia se establece una relación simétrica de carácter semántico entre dos elementos: el antecedente (nombre, sintagma, fragmento de oración o enunciado) que agrega el significado y el referente (manera gramatical o léxica de nombrar al antecedente a lo largo del texto). Ambos concuerdan en alguna de sus propiedades semánticas. Pueden o no concordar en la clase gramatical como se ejemplifica enseguida:

- (1) Cuentan que vivió en San Luis (1) **una mujer muy bonita, que se casó y tuvo dos hijos**. Al parecer vivía bien con (2) **su** esposo, pero tiempo después tuvo un amante y cuando (3) **su** marido se enteró buscó a aquel hombre y lo mató, huyendo después con rumbo desconocido.  
(NARRACIÓN MODELO)

Esta red nominativa que tiene su antecedente en (1), “una mujer muy bonita, que se casó y tuvo dos hijos”, se desplaza a través del texto de distintas maneras, en este caso, señalamos las referencias por dos posesivos (2 y 3). El sintagma nominal (SN) ‘una mujer bonita...’ tiene una relación simétrica con cada una de sus referencias, señalan exactamente al mismo participante.

### **5.1.2 La sustitución**

Otro de los recursos de cohesión es la sustitución, la cual permite que la repetición cumpla su doble función, que es la de recuperador conceptual y la de desambiguador textual, pero que evita la redundancia al remplazar un elemento. Con el mismo texto del ejemplo anterior podemos ilustrarlo, pero ahora con otro actor:

- (2) Cuentan que vivió en San Luis una mujer muy bonita, que se casó y tuvo dos hijos. Al parecer vivía bien con su esposo, pero tiempo después tuvo (1) **un amante** y cuando su marido se enteró buscó

a (2) **aquel hombre** y (3) **lo** mató, huyendo después con rumbo desconocido.

(NARRACIÓN MODELO)

Después de que aparece el SN ‘un amante’, se le vuelve a referir de dos maneras distintas, es decir se sustituye el primer sintagma nominal por otro: ‘aquel hombre’; además se suple por una proforma, en este caso un clítico, que funciona como objeto directo OD ‘lo’. Estas dos maneras de sustitución evitan la redundancia y a la vez, mantiene actualizada la información sobre este personaje.

### ***5.1.3 Elipsis o concordancia verbal***

Otra forma de cohesión textual se realiza por medio de la elipsis o concordancia verbal, se define como la ausencia o supresión de elementos lingüísticos en un texto. Según Halliday y Hasan (1976), sustitución y elipsis son esencialmente lo mismo. La elipsis es descrita como una forma de sustitución en la que el elemento original es reemplazado por cero y llegan, estos autores, a combinar la sustitución y la elipsis en una sola categoría. Veamos el mismo texto anterior para ejemplificarla:

(3) Cuentan que vivió en San Luis (1) **una mujer muy bonita**, que se casó y (2) **tuvo** dos hijos. Al parecer (3) **vivía** bien con su esposo, pero tiempo después (4) **tuvo** un amante y (5) cuando su **marido** se enteró (6) **buscó** a aquel hombre y lo (7) **mató**, huyendo después con rumbo desconocido.

(NARRACIÓN MODELO)

Si consideramos el antecedente del SN de la cláusula (1), podemos observar tres referencias posteriores mediante la elipsis en (2), (3) y (4); en ellas se ha elidido el sujeto, pero no hay un vacío de información ya que se le refiere a través de la forma verbal de 3ª persona del singular. Así, estamos ante tres elisiones de sujeto. Tanto (2), (3) y (4) refieren al mismo participante mediante anáfora cero. Esto mismo se ejemplifica, con un antecedente distinto, en las cláusulas (5), (6) y (7).

### ***5.1.4 Cohesión léxica***

La cohesión léxica se puede realizar mediante el uso de sinónimos (niño/chiquillo), hiperónimos (silla/mueble), hipónimos (canino/dientes),

comodín (teleférico/trasto) o por sinónimo textual (Carlos Salinas de Gortari/expresidente).

## 6. La cohesión en el texto escrito

Como objeto verbal, el texto narrativo está conformado de unidades sintácticas diversas, las cuales se van cohesionando de manera intraoracional y textual. Entre las unidades sintácticas semejantes como lo son los sintagmas, las cláusulas y las oraciones, la cohesión se realiza ligando sus elementos mediante recursos gramaticales de corto alcance (Beaugrande y Dressler, 1997: 98). En las unidades más grandes del texto como lo son los capítulos, los apartados o los párrafos —en el caso de textos breves—, la cohesión se realiza mediante distintos procedimientos que permiten que los elementos que se refieren puedan reutilizarse, modificarse o comprimirse para mantener la coherencia (*idem*). Estos mecanismos cohesivos que van más allá de la oración se actualizan mediante mecanismos léxicos y gramaticales.

Estructuras sintagmáticas como el sintagma nominal SN organizan, desde el inicio del relato, el tópico que se reiterará hasta el final, esto es lo que va creando coherencia entre las partes que se narran. Un actante introducido al inicio de la historia recibe especial atención focal por parte del narrador, quien lo hace participar regularmente de la acción; de esta manera, cada uno de los actantes que participan y juegan un papel en el programa narrativo se convierten en tópicos de las secuencias narrativas. No todo SN que aparece al principio puede ser recurrente. Algunos SN sólo introducen información periférica por lo que pronto desaparecen del foco de atención del narrador.

La capacidad para estructurar relatos y seguir el desarrollo de un tópico a lo largo del texto tiene que ver con muchos factores. En primer lugar, el dominio de la lengua que tenga el usuario; en segundo lugar, la conciencia que tiene el productor del texto respecto a la organización estructural del discurso que debe construir a partir de un contexto específico de comunicación y bajo una modalidad de uso de la lengua; y en tercer lugar, el sujeto que narra focaliza aquello que está de acuerdo a su percepción, va incluyendo aquellos elementos que considera necesarios a la organización de la historia.

Antes de plasmar un escrito sobre su cuaderno, el alumno de secundaria por un lado abstrae los elementos discursivos que le ofrece su competencia narrativa adquirida hasta ese momento, y por el otro, sigue los modelos o patrones narrativos que le ofrece el profesor al desarrollar el objetivo de clase encaminado a la reflexión sobre la escritura de textos narrativos, que posteriormente reformulará por escrito el estudiante. Coteja su saber sobre las características textuales de la narración y va eligiendo las estrategias que le permitirán reproducirla formalmente. El plano de las representaciones de la acción se configura antes de la redacción, y de acuerdo a sus competencias lingüística y pragmática, el estudiante concibe el texto que proyectará en la escritura.

El momento de textualizar, eso que ha concebido antes, es el momento en el que se pone en juego su saber de la lengua, su capacidad de uso de la misma y su saber discursivo; es entonces cuando, de acuerdo a estos saberes, elige las estrategias posibles al acercamiento de la refiguración de lo que ha organizado en un discurso que tiene características específicas. En el caso de la narración, construye un discurso que implica una sucesión de hechos en el tiempo, con una unidad temática desplegada por medio de los actores que permiten con su actuación la progresión de la acción desde el planteamiento hasta el desenlace; tal progresión pone en juego la transformación de un estado de cosas debido a una relación causa/efecto.

La causa que determina que el alumno realice o no la producción textual con características escriturales se puede deber a la falta de dominio sobre la lengua escrita: la conciencia sobre los pasos que puede seguir en el proceso de la construcción de la redacción, los cuales le dan la posibilidad de planear, textualizar y corregir.

## **7. Características de las narraciones escritas por estudiantes de secundaria**

### **7.1 Metodología**

Como ya se mencionó al principio de este artículo, se pretende mostrar los resultados del análisis comparativo de 29 narraciones escritas por estudiantes de secundaria que concluyen la educación básica, tanto de escuela pública como privada y de grupos formados por hombres y mujeres, en edades que van de 14 a 16 años y una narración típicamente escritural. Las escuelas pertenecen a la misma zona escolar, en un contexto social de clase media. El

grupo de la escuela secundaria pública tenía inscritos a 18 alumnos de los que asistieron 15 el día que se recogió la muestra; y el de la escuela privada estaba conformado por 14 alumnos. Se tomó como corpus de análisis todas las narraciones producidas ese día.

Para poder proceder con la identificación de las referencias a cada actante, toamos como modelo la narración publicada en *Cuentos y leyendas de México* (Scheffler 1991). Esta versión presenta los rasgos de un texto típicamente escritural. Creemos que los datos superficiales que arroja la organización de la información corresponden a la lengua escrita.

Para realizar el análisis del corpus, seguimos los mismos pasos que en la narración modelo. En primer lugar, segmentamos las narraciones en cláusulas para localizar con mayor facilidad los mecanismos de cohesión de la superficie textual. Enseguida, asignamos un número, por orden de aparición, a los actores dentro de la narración modelo, quedando de la siguiente manera: Actante 1: ‘la mujer’; Actante 2, ‘los hijos’; Actante 3, ‘el esposo’; y Actante 4 ‘el amante’. A partir de la localización del primer SN (sintagma nominal) con que se nombra a cada actante y de las sucesivas maneras de referirlos se construyen las redes actanciales de cada participante. Esta es la parte esencial de nuestro análisis. Después, nos centramos en la función sintáctica que realiza cada SN de las cadenas temáticas: sujeto (S), objeto directo (OD), objeto indirecto (OI), predicativo (Pvo.). Consideramos como parte del análisis de la referencia a los participantes el complemento regido (CR) y el complemento circunstancial (CC). Asimismo, verificamos el uso de los cuatro mecanismos de cohesión: repetición, paráfrasis, uso de proformas y concordancia verbal o elipsis.

#### a) REPETICIÓN

Un sintagma nominal que introduce por primera vez a un actor dentro del relato se desplaza de distintas maneras a lo largo del texto: por medio de recursos sintácticos, léxicos o gramaticales. Cuando esa referencia se repite de nuevo por medio de un sintagma nominal con el núcleo nominal idéntico, a eso llamamos repetición léxica.

- (4) (17)La esposa, y el señor Se fueron y (18)el esposo no se llevo a los **hijos** (19)la señora enloqueció y (20) huyó rumbo a su casa y (21) sus **hijos** habían muerto en la casa, por una inundación.  
(N1CH, 14 AÑOS)

Advertimos en las cláusulas (18) y (21) términos formalmente idénticos con una misma referencia. Muchas veces el abuso de este recurso cohesivo puede producir textos redundantes con poca información.

#### b) LA PARÁFRASIS

En ocasiones, un SN u otra forma sintáctica por medio de la cual se ha introducido al actante al inicio del relato se desplaza a lo largo del texto sustituyendo el SN por un sinónimo, a esto llamamos paráfrasis:

- (5) (1)En la ciudad de México había **una pareja que tenía dos hijos**,  
(2) está era una **Familia** normal  
(N14CM, 14 AÑOS)

Tenemos dos referencias al mismo participante, pero con distinta formulación gramatical y con diferente contenido semántico. Mientras que (1) es más explícita y está contenida en una oración subordinada de relativo; (2), la paráfrasis de (1) es un SN más simple.

#### c) LAS PROFORMAS

Las proformas son recursos gramaticales actualizados, por ejemplo, en los posesivos, los demostrativos y los pronombres clíticos ('**le** dijo', '**decirle**'). Todos estos mecanismos de cohesión, que son más específicos y parten de los ya mencionados en el apartado que aborda la textualidad, se ejemplifican enseguida:

- (6) (8) **La Sra.** se quedó sola con **sus** hijos (9) y **ésta**<sup>58</sup> tuvo más amantes (10) esta Sra. poco a poco se fue volviendo loca y (11) **ésta** pensó que sus hijos **le** estorbaban en **su** vida diaria.  
(N14CM, 14 AÑOS)

---

<sup>58</sup> Se conserva la ortografía original utilizada por el autor de esta narración.



Tanto los posesivos como los demostrativos y el clítico, que en este caso remplazan a ‘La Sra.’, son recursos económicos que incluso pueden referir toda una cláusula o una secuencia textual. Respecto a la elipsis, ya se ha explicado en el apartado 5.1.3.

Finalmente, ya que analizamos cada red actancial y tuvimos los datos de las 29 narraciones, procedimos a la comparación de los resultados con los obtenidos del análisis de la narración modelo, los cuales mostramos enseguida.

Para establecer las semejanzas o diferencias entre las narraciones escritas por los estudiantes que concluyen el último año de la educación media básica y la narración modelo fue necesario hacer el análisis de esta última, tomando en cuenta cada una de las categorías antes consideradas para establecer la referencia a los participantes, y con ello poder establecer la comparación. Enseguida presentamos tanto el análisis como los resultados.

## 7.2 Análisis de la narración modelo

### LA LLORONA

(1) Cuentan/(2) que vivió en San Luis [**una mujer muy bonita**]a, (3) que [Ø]a se casó (4) y [Ø]a tuvo [**dos hijos**]b. (5) Al parecer [Ø]a vivía bien con [[**su**]a **esposo**]c, (6) pero tiempo después [Ø]a tuvo [**un amante**]d (7) y cuando [[**su**]a **marido**]c se enteró, (8) [Ø]c buscó a [**aquel hombre**]d (9) y [**lo**]d [Ø]c mató, [Ø]c (10) huyendo después con rumbo desconocido.

(11) En poco tiempo [**ella**]a tuvo otros amantes (12) y [Ø]a empezó a estar mal de la cabeza, como loca, (13) pues [Ø]a pensó (14) que [[**sus**]a **hijos**]b [**le**]a estorbaban (15) y que era mejor (16) que [**ella**]a misma [**los**]b matara. (17) [Ø]a Le daba vueltas a la idea, (18) hasta que una noche (19) en que llovía muy fuerte (20) se [**los**]b [Ø]a llevó al río (21) y allí [**los**]b [Ø]a ahogó.

(22) Cuando apenas [Ø]a había cometido el crimen, (23) se [Ø]a arrepintió (24) y entonces sí **se**[Ø]a trastornó, (25) [Ø]a andaba sola, (26) [Ø]a sin hablar con nadie, (27) [Ø]a casi sin comer. (28) Se [Ø]a pasaba las horas nada más [Ø]a sentada y con la vista fija. (29) Pero los días peores(30) eran cuando llovía, (31) porque se [Ø]a salía desesperada (32) [Ø]a a caminar por las orillas del río, (33) [Ø]a sin dejar de gritar (34) y[Ø]a llorar por [**sus**]a [**hijos**]b. (35) [**Sus**]a lamentos eran tan horribles (36) que las personas se asustaban (38) al oír[**la**]a.

(39) Cuando [**esta mujer**]a murió, (39) [**su**]a alma no pudo descansar (40) y [Ø]a se aparecía por las noches cerca del río, (41) [Ø]a dando gritos,

(42) [Ø]a llorando (44) y [Ø]a lamentándose por [los hijos]b (44) que [Ø]a había matado. (45) Hay muchas personas (46) que dicen (47) haber[la]a oído.

Las redes actanciales, es decir, referencia a cada uno de los actantes, están representadas por el texto en negritas y por los índices **a (la mujer)**, para el primer actante que aparece en el relato; **b (los hijos)**, **c (el esposo)** y **d (el amante)**, para las siguientes apariciones respectivamente. Además señalamos con el símbolo [Ø] la elisión con su índice respectivo de cualquiera de los actantes (a, b, c o d). Así, tenemos que la referencia a los actantes forma una red desde el inicio hasta el final del relato, en la cual se despliegan distintos mecanismos de cohesión.

Los porcentajes de los datos que aparecen en el siguiente cuadro fueron considerados de acuerdo al número de veces que un mecanismo dado hace referencia a cada actante. Lo que podemos apreciar, según los resultados del análisis de la narración modelo, es cómo la referencia a los actantes realizada mediante recursos léxicos y gramaticales es muy amplia. Esto muestra no sólo dominio del sistema de la lengua, sino también el uso de la misma. Dos aspectos que saltan a la vista son, en primer lugar, las posiciones sintácticas que ocupan los actantes en sus manifestaciones a lo largo del texto. Estas son las de sujeto, complemento directo, indirecto, regido, circunstancial, predicativo y sintagma adjetivo. En segundo lugar, advertimos la importancia de la elisión como mecanismo de cohesión, sobre todo realizando la función de sujeto. Otros recursos gramaticales que se utilizan, en menor proporción que la elipsis, son los clíticos y los posesivos. El uso de estos recursos gramaticales permite hilar las numerosas referencias a un mismo tópico o participante a lo largo de un texto de una manera económica, sin repetir el sintagma nominal antecedente cada vez.

Respecto al uso de otros mecanismos de cohesión además de los ya mencionados, podemos decir que son muy pocas las ocurrencias. Entre éstas aparece la repetición léxica y la paráfrasis. Ejemplos:

Act. 1 (2) una **mujer** muy bonita/ (39) esta **mujer** (**Repetición Léxica**)

Act. 3 (5) su **esposo**/(7) su **marido** (**Paráfrasis**)

Act. 4 (6) un **amante**/ (8) aquel **hombre** (**Paráfrasis**)

Cuadro 1. recursos cohesivos léxicos y gramaticales de la narración modelo

Act.	SN	Elipsis	Clíticos	Posesivos	Pronombres (1)Personal (2)Relativo	Otros
1 La mujer	10%(S)	62%(S)	2%(OI) 7%(OD)	12%	(1) 5%	Pvo. 2%
2 Los hijos	10%(S) 20%(OD) 20%(CR)		30%(OD)		(2) 20%	
3 El esposo	20%(S) 20%(CC)	30%(S) 30%(CC)				
4 El amante	75%(OD)		25%(OD)			

(Act.=actante; SN= sintagma nominal; Pvo.= predicativo; CR=complemento regido; CC=complemento circunstancial; OD=objeto directo; S=sujeto)

De acuerdo a los resultados representados en el cuadro anterior, se podría decir que el texto modelo presenta poca redundancia léxica en la referencia a los actantes. La repetición léxica, cuando no se justifica su uso –sin posibilidad de sustitución por otro recurso cohesivo– y cuando no se espacia, es un mecanismo de cohesión muy propio de la oralidad, necesario en la actualización constante del tópico del discurso que exige dicho mecanismo. Aunque en la narración modelo se emplea la repetición léxica como estrategia de referencia, se hace de manera escasa y los casos están muy alejados uno de otro (Cl 4, 14 y 34). Es más frecuente la referencia por medio de la elisión o concordancia verbal, especialmente en relación al primer actante (la mujer) que es el tópico principal. Sería inadecuado usar en este caso la repetición léxica. Veamos ahora cómo se realizan estos mecanismos de cohesión en las narraciones de escolares, en comparación con la narración modelo.

## 8. Recursos cohesivos encontrados en el corpus

Para ejemplificar cada uno de los recursos cohesivos que emplean los narradores de la muestra respetamos la estructura sintáctica y la ortografía de los escritos. Así mismo, asignamos un código a cada texto, con la finalidad de particularizar cada narración, considerando las variables: tipo textual

(narración), número de narración, género del productor (hombre (H)/mujer (M)), procedencia escolar (colegio (C), escuela pública (P)) y edad.

(7) N1PH15 (narración 1, escuela pública, hombre, 15 años)

La segmentación de cada narración en cláusulas facilitó la localización y ejemplificación de los mecanismos de cohesión empleados. El primer paso del análisis del corpus consistió en la localización de los SN como a continuación se explica.

## 8.1 Uso del SN en distintas posiciones sintácticas

### 8.1.1 Posición sujeto

Los estudiantes que produjeron las 29 narraciones que analizamos recurren al sintagma nominal en distintas posiciones sintácticas para referir a los personajes de la historia que narran. Es decir que expanden y ocupan las distintas posiciones de la oración a la hora de organizar la información del texto, esa que mencionan por primera vez y la que van agregando a lo largo de la narración. La primera posición que puede ocupar todo SN en la estructura de la oración es la de sujeto. Esta primera posición sintáctica que determina el rol agentivo de los participantes en la narración es elegida por los estudiantes de secundaria para referir tanto al Act. 1 como al 2 y al 3 como ocurre en la narración modelo:

- |     |        |   |
|-----|--------|---|
| (8) | ACT. 1 | (3) <b>la Señora de la casa</b> estaba cazada, (SN-S)                       |
|     | ACT. 2 | (21) <b>y sus hijos</b> Habían muerto en la casa por una inundación. (SN-S) |
|     | ACT. 3 | (4) <b>su esposo</b> salía c/3 meces (SN- S)<br>(N1CH14)                    |

Esto quiere decir que desde la configuración textual, estos actantes están en el foco de la atención de los estudiantes que produjeron las narraciones y es a través de estos actantes que desarrollan los principales hechos del relato: “Si uno de los rasgos característicos del discurso narrativo es su orientación al agente, lo que puede esperarse es que los FNs (SN) que predominan y recurren sucesivamente sean las que desempeñan el rol de agente” (Veliz 1996: 108).

Con referencia a las diferencias de la procedencia escolar, podemos decir que no son significativas. Tanto los estudiantes de una y otra procedencia escolar colocan a los actantes 1, 2 y 3 en posición sujeto, como se ilustra en la siguiente gráfica:

Cuadro 2. Uso del SN en posición sujeto

COLEGIO			ESCUELA PÚBLICA	
ACT.	N	(%)	N	(%)
1	14	100	14	93.33
2	5	35.71	8	53.33
3	10	71.42	10	66.66
4	0	0	0	0

### 8.1.2 Posición objeto directo

La segunda posición sintáctica es la de objeto directo (OD), esta posición indica tanto la transitividad como los efectos de la acción de un agente sobre un sujeto u objeto, cuyo rol semántico es de paciente. Por medio de la transitividad, va progresando la acción, es lo que marca el cambio de un estado de cosas a otro. En los resultados del análisis, el total de la población ha colocado en la segunda posición sintáctica a todos los actantes, a diferencia de la narración modelo (sólo a los actantes 2 y 4). El que fue colocado en esta posición con mayor frecuencia por elección de la mayoría de los narradores fue el Act. 2. Ejemplos:

- (9) (2) y tenía **3 hijos** (SN -OD)  
(N2CH14)  
(4) Esta mujer tenía **5 Hijos**. (SN- OD)  
(N3CH14)  
(10) el amante al ver que lo quería matar mato a **los 2 hijos**. (SP-SN -OD)  
(N4HC14)  
(1) Mi version es que la llorona avia matado **asus dos hijos** (SP--SN -OD)  
(N1PH16)  
(9) y luego mato **a sus hijos**. (SP---SN -OD)  
(N2PH16)  
(7) y como le estorbaban **sus hijos** un día fue(8) y **los** mato (SN -OD)  
(N3PMH15)

Podemos decir que en la configuración de la narración este actante es considerado por los estudiantes como uno de los tópicos principales a través del cual se completan los roles de los actante 1 y 3; además, por la transitividad permite que avance la acción en la narración.

Advertimos que respecto al uso de este recurso sintáctico no hay diferencias entre las distintas procedencias escolares ya que tanto los narradores de colegio como los de escuela pública, además de haber colocado principalmente al actante dos en la segunda posición sintáctica por medio de

un SN, han ubicado en el siguiente orden, de acuerdo al número de recurrencias, a los actantes 4, 3 y 1 como OD. Veamos el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Uso de SN en posición OD

COLEGIO			ESCUELA PÚBLICA	
ACT.	N	(%)	N	(%)
1	3	21.42	5	33.33
2	14	100	14	93.33
3	6	42.85	2	13.33
4	8	57.14	10	66.66

### 8.1.3 Complemento regido

El complemento regido o complemento oblicuo (Bosque y Demonte 1999; Alarcos, 1994) es un tipo de complemento obligado que guarda cierta solidaridad con el OD; es un argumento que exigen ciertos verbos para completar su sentido y que se ligan a él por medio de una preposición, es por ello que se construye mediante un sintagma preposicional (SP), por ejemplo:

- (10) Act. 1 (9) y quedo traumada que al grado de salir como  
 loca por la orilla del rio llorando **por sus hijos** SP--(CR)  
 (N4PH15)  
 (10) y al morir se convirtió **en un fantasma** SP--(CR)  
 (N9CM14)

En el resultado del análisis se encontraron sólo ocho narradores, cuatro de colegio y cuatro de escuela pública, que construyen la referencia por medio de la recurrencia en esta función sintáctica para referir a los actantes, como se ilustra en el siguiente gráfico:

Cuadro 4. Uso del SN en posición CR

COLEGIO			ESCUELA PÚBLICA	
ACT.	N	(%)	N	(%)
1	1	7.11	1	6.66
2	1	7.11	1	6.66
3	1	7.11	1	6.66
4	1	7.11	1	6.66

Si comparamos estos resultados con los del análisis de la narración modelo, la diferencia que podemos advertir es que en ésta última, sólo se refiere al Act. 2 en esta posición sintáctica, y en los resultados que ilustra el cuadro 4 advertimos que algunos estudiantes de ambas procedencias escolares lo hacen para referir a distintos actantes.

#### **8.1.4 Posición objeto indirecto**

El objeto indirecto es un argumento que completa la estructura del verbo trivalente que exige tres argumentos: agente, paciente y destinatario. En la progresión de los hechos en la narración, la transitividad verbal en ocasiones exige un experimentador, una meta o un destinatario. Este rol semántico se corresponde con la función sintáctica del OI. En los resultados del análisis del corpus, a diferencia de la narración modelo donde no se recurre a esta posición sintáctica, advertimos un mayor uso de este recurso. Pero, cuando los narradores colocan en posición de OI a los participantes es frecuente que lo hagan mediante pronombres átonos, por ejemplo:

- (11) (7) y sentía q' **sus** hijos **le** estorbaban,  
(N9CM14)  
(5) y **le** entro la locura de matarlos,  
(6) la idea **le** daba vueltas por la cabeza  
(N4PH15)

El uso de clíticos de objeto indirecto se explicará ampliamente más abajo en el apartado de uso de proformas (apartado 8.2). El siguiente cuadro ilustra el uso del SN en posición de OI:

Cuadro 5. Uso del SN en posición OI

COLEGIO			ESCUELA PÚBLICA	
	N	(%)	N	(%)
1	1	7.14	0	
2	0		1	6.66
3	1	7.14	0	
4	0		0	

### 8.1.5 Posición predicativo

El predicativo es una estructura sintáctica que aparece posterior a un verbo copulativo, es decir, verbos vacíos de significado, cuya función es unir al sujeto con un atributo. Utilizar este recurso sintáctico en una narración está relacionado con la atribución y desde luego con la descripción, tanto de los personajes como de los lugares, en este caso sólo nos referimos a los participantes. Cabe mencionar que en una narración es fundamental la descripción, ambos tipos textuales se complementan: “En general, puede afirmarse que no existe una modalidad aislada, sin que participe con otra en un mismo texto. No se concibe la narración sin elementos descriptivos...” (Álvarez 1998: 11) Los resultados del análisis, al igual que los de la narración modelo, dan cuenta de dos funciones sintácticas que utilizaron los narradores para referir a los actantes en esta posición: el SN y el SAdj. De estos dos recursos sintácticos, el que más se ha empleado es el segundo. Enseguida veamos ejemplos del uso de este recurso sintáctico utilizado para referir principalmente al Act. 1 por alumnos de ambas procedencias escolares.

- (12) (5) pero al **quedar trastornada** murio  
(N1PMH16)  
(11) y como que **se hizo loca**  
(N3PMH15)  
(9) y **quedo traumada** que al grado de **salir** como **loca**  
por la orilla del rio llorando por sus hijos  
(N4PMH15)  
(1) Habia una mujer que **estaba casada**,  
(N2PMH16)

A diferencia de la narración modelo, que sólo ha referido al Act. 1 mediante este recurso sintáctico, 14 estudiantes de colegio y siete de escuela pública han utilizado dicho recurso para referirse también al resto de los actantes. Si nos centramos en las diferencias de la población, aunque no son significativas, podemos decir que los alumnos que más utilizan este recurso para actualizar a los actantes a lo largo del discurso son los que proceden de colegios. Veamos el siguiente cuadro:



Cuadro 6. SN en posición predicativo

COLEGIO			ESCUELA PÚBLICA	
ACT.	N	(%)	N	(%)
1	8	57.14	5	33.33
2	1	7.145	1	6.66
3	3	21.42	1	6.66
4	2	14.28	0	

## 8.2 Uso de elipsis

Algo que salta a la vista en el resultado del análisis tanto de la narración modelo como de las producciones textuales de escolares es el uso abundante de la elipsis o concordancia verbal, sobre todo en la referencia al Act. 1. El total de la población lo refiere mediante este recurso en posición de S (sujeto), por ejemplo:

- (13) (19) **la señora** enloQuecio  
 (20) y **Hullo** rumbo a su casa (elipsis (S))  
 (N1CH, 14, AÑOS)  
 (4) **la Señora** al sentirse sola buscó un amante y  
 (5) lo **consiguió**. (elipsis (S))  
 (N4CH, 14 AÑOS)  
 (1) Había **una mujer que** estaba **casada**,  
 (2) **tenía** dos hijos (elipsis, (S))  
 (N2PMH, 16 AÑOS)

Lo mismo ocurre con el resto de los actantes, aunque en menor número de incidencias. Veamos el siguiente cuadro:

Cuadro 7. Uso de elipsis en posición SUJ

Colegio			Escuela pública	
ACT.	(N)	(%)	(N)	(%)
1	14	100	15	100
2	3	21.42	3	20
3	9	64.28	10	66.66
4	1	7.14	0	

Además, los autores de estas narraciones emplean este recurso en un número insignificante de incidencias en las posiciones sintácticas de OD, CR y CC, a diferencia de la narración modelo que sólo se utiliza como SUJ y CC.

### 8.3 Uso de proformas

#### 8.3.1 Clíticos

La elección de clíticos como recurso de referencia, por los autores de estas narraciones, coincide en tres posiciones sintácticas: OD, CR Y OI, a diferencia de la narración modelo que sólo aparece en posición OD. La mayoría de los estudiantes de ambas procedencias escolares ha utilizado este recurso para referir al Act. 2 en la segunda posición sintáctica (OD), por ejemplo:

- (14) (4)hasta que llego una vez que en su departamento  
 en una noche de tormenta lluvia, **los** ahogo en el escusado  
 (N2CH, 14 AÑOS)  
 (11) y **los** llevo a la cascada  
 (12) y **los** metio  
 (13) y **los** dejo ahy  
 (N3CH, 14 AÑOS)  
 (5) y le entro la locura de matar**los**,  
 (N4PMH, 15 AÑOS)

“Los niños”, como participantes, aparecen con mayor recurrencia en posición de OD que el resto de los actantes. Esto muestra su importancia como tópico. Además, los estudiantes de secundaria colocaron en el mismo rol sintáctico (OD) a los otros actantes 1 (la mujer) 3 (el esposo) y 4 (el amante) El estudiante de este nivel educativo, de las dos procedencias escolares, desplaza de agente a paciente a todos los actantes y de esa manera les permite transitar de un estado de cosas a otro.

Cuando recurren al OI para referir a los actantes, es más frecuente que lo hagan mediante pronombres átonos que por medio de SN. Al que se le nombra más con este recurso de cohesión es el Act. 1; y en escaso número se refiere al Act. 4. Podemos decir que los actores que mayor participación tienen en la progresión de la acción son el primero y el segundo, y la del resto es relativa.

Cuadro 8. Uso de clíticos de OD y OI

Función Sintáctica	colegio			Escuela pública	
	ACT.	N	(%)	N	(%)
OD	1	5	31.71	10	66.6
	2	10	41.42	13	86.66
	3	5	35.71	2	13.33
	4	2	14.28	4	26.66
OI	2	0		1	6.66
	3	2	14.28	0	
	4	0		1	66.66

### 8.3.2 *Posesivos*

El uso de posesivos es otro recurso de referencia al que recurre esta población para dar participación a los actantes:

- (15) **Su** esposo tenía que trabajar 15 horas diarias.  
(N4CH)  
asi q' decidio matarlos para acabar con **su** sufrimiento  
(N8CH)  
y **su** alma al no poder descansar busca con dolor y llanto a sus hijos  
(N1PH)

A diferencia de la narración modelo donde el uso de posesivos es muy escaso (12. 5%), en las narraciones de escolares se emplean en mayor porcentaje, especialmente para referir al actante uno. El posesivo, la elipsis y los clíticos además del SN en posición de SUJ van configurando al Act. 1 como el más nombrado. Veamos el siguiente cuadro que ilustra el uso de posesivos:

Cuadro 9. Uso de posesivo en la referencia

Actante	Colegio		Escuela pública	
	N	(%)	N	(%)
1	13	92.85	15	100
2	1	7.1	0	
3	1	7.1	2	13.33
4	0		0	

Además se emplea este recurso para referir a los actantes 2 y 3, aunque este uso es muy escaso.

### 8.3.3 Pronombres

De la gama de pronombres en español, los niños hacen uso de un número reducido de ellos. El pronombre como recurso de referencia es elegido por estos narradores en poco porcentaje pero en una gran variedad. Sólo uno de los narradores de escuela pública utiliza con gran dominio los pronombres para establecer la referencia a los participantes, tales como: relativo, numeral e indefinido:

- (16) Mi versión es que la llorona avia matado asus dos hijos que havia matado **uno** de **ellos** lo mato aventandolo al rio al **otro** lo avento a una cascada para que muriera  
(N1PH, 16 AÑOS)

No hay mucha diferencia entre el escaso uso del pronombre en la referencia a los participantes de la narración modelo y de las narraciones de escolares, sólo se distinguen por la variedad. Mientras que en la primera sólo se emplean pronombres personales y relativos para referir a los actantes 1 y 2; en las segundas, además se utilizan demostrativos, y se hace referencia a todos los actantes. Lo que podemos destacar del gráfico que aparece enseguida es la gran variedad de recursos que se emplean para referir al Act. 1 (la mujer), el pronombre no es la excepción. Por lo tanto, podemos decir que el Act. 1, por el número de referencias y por la variedad de recursos con los que se le nombra, se va configurando como el actante principal. Además por lo que salta a la vista, los estudiantes de escuela pública son los que más utilizan este mecanismo de cohesión.

Cuadro 10. Uso de pronombres

PRONOMBRE	ACTANTE	COLEGIO	ESCUELA PÚBLICA
PERSONAL		(%)	(%)
	1	7.1	7.1
	2	7.1	7.1
	3	7.1	0
	4	0	21.4
RELATIVO	1	14.2	14.2
	2	0	0
	3	0	7.1
	4	7.1	0
DEMOSTRAT.	1	14.2	0
	2	0	14.2
	3	7.1	7.1
	4	14.2	7.1
INDEFINIDO	1	0	0
	2	0	7.1
	3	0	0
	4	0	0

#### 8.4 Otros recursos referenciales

Para conectar la información de los sintagmas nominales que refieren a cada uno de los actantes desde el inicio de las narraciones, el estudiante de secundaria empleó distintos mecanismos de cohesión. Ya hemos dado cuenta del uso del SN, elipsis, distintos tipos de proformas: pronombres, posesivos, clíticos. Además de esos recursos, los estudiantes que conformaron la muestra utilizaron el hiperónimo como una forma de la repetición léxica.

##### 8.4.1 Repetición léxica

Tanto los narradores de procedencia escolar privada como pública utilizan este recurso sobre todo para referir al Act. 2, como a continuación se ejemplifica:

- (17) (18) y el esposo no se llevó a **los hijos**  
 (21) y **los hijos** habían muerto por una inundación  
 (NICH, 14 AÑOS)  
 (4) La mamá de los niños se encontraba alterada porque **se había**  
 por que **se había** peleado con su marido,  
 (N12CM, 16 AÑOS)  
 (1) Era una mujer que vivía con su esposo e **hijos**  
 (4) Una noche pensó que **sus hijos** le estorbaban  
 (N3PH, 15 AÑOS)

En los ejemplos, no sólo se repiten sustantivos, también se reitera el uso del verbo, en este caso es como un titubeo que provoca redundar sobre lo mismo. Si establecemos la comparación con los usos de este recurso en la narración modelo, podemos decir que en ésta la recurrencia a la repetición léxica es muy escasa, y en los casos en que se utiliza se hacen de manera distanciada de una cláusula a otra:

- (18) Act. 1 (2) una **mujer** muy bonita/(39) esta **mujer** (**Repetición Léxica**)  
 Act. 2 (4)dos **hijos**/(14) (34) sus **hijos**/(44) los **hijos** (**Repetición Léxica**)  
 (NARRACIÓN MODELO)

En cambio, en las narraciones escritas por estudiantes de educación media básica, este mecanismo de cohesión se realiza de manera muy frecuente y con una distancia mínima entre una cláusula y otra; además se utiliza para referir no sólo al Act. 1 y 2, sino también al resto de los mismos. Veamos el siguiente cuadro:

Cuadro 11. Uso de la repetición léxica en la referencia

Actante	Colegio		Escuela pública	
	N	(%)	N	(%)
1	4	28.57	7	46.66
2	12	85.71	14	93.33
3	8	57.14	3	20
4	5	35.71	1	6.66

### 8.4.2 Paráfrasis

Contrario al uso de repetición léxica, la paráfrasis da la oportunidad al usuario de la lengua de recurrir a otras formas sintácticas y léxicas (sinónimos) para actualizar a los actantes sin recurrir a la misma estructura o lexema. Los siguientes ejemplos lo demuestran:

- (19) (1) Cuentan que en Chimulco que habia **una mujer muy hermosa**  
 (11) **La esposa** pensó que habia sido el Marido  
 (N4CH, 14 AÑOS)  
 (6) Ese mismo dia se le ocurrio salir con **sus hijos**  
 (8) y **sus dos pequeños** se murieron  
 (N12CM, 16 AÑOS)  
 (1) Es una leyenda de la cual se dise que **una mujer** se abia  
 quedado viuda  
 (2) Ila que estos murieron aogados **su madre** vivio feliz unos años  
 (N5PH, 15 AÑOS)

Act. 3 (5) su **esposo**/(7) su **marido** (Paráfrasis)

Act. 4 (6) un **amante**/(8) aquel **hombre** (Paráfrasis)

Los narradores de los textos analizados han acudido a este recurso sobre todo para referir al Act. 1. En muy pocos casos lo han hecho para referir al resto de los actantes. En el caso de la narración modelo advertimos que sólo se recurre en dos ocasiones a la paráfrasis para referir a los actantes tres y cuatro. Los estudiantes de procedencia escolar privada predominan en el uso de este recurso. Veamos el siguiente cuadro.

Uso de paráfrasis

Actantes	Colegio		Escuela pública	
	N	(%)	N	(%)
1	7	50	4	26.66
2	3	21.42	0	
3	2	14.28	2	13.33
4	0		2	13.33

### 8.4.3 Hiperónimo

El único hiperónimo empleado por los estudiantes es “familia”. Este concepto implica: esposa, esposo e hijos. Los cuatro casos de uso de este recurso los realizan alumnos de colegio:

- (20) (1) Cuentan en Chimulco que había una mujer muy hermosa que vivía con **su familia** en una pequeña casa a la orilla del pueblo.  
(N4HC, 14 AÑOS)
- (1) Que existía una señora que vivía en Guanajuato con **su familia**  
(N11CM, 14 AÑOS)
- (1) Cuenta la leyenda que en un día oscuro y tormentoso sé encontraba en **su casa la Familia**;  
(N12CM, 16 AÑOS)
- (1) En la ciudad de México había **una pareja que tenía dos hijos**,  
(2) está era una **Familia** normal  
(N14CM, 14 AÑOS)
- No localizamos un solo caso de este recurso en la narración modelo.

## CONCLUSIONES

Narrar implica referir a personas, acontecimientos y experiencias ajenas a la realidad y a la situación de habla (Hickmann 1995), y los narradores del corpus analizado saben referir a los actantes de una narración tradicional; a lo largo de la construcción de la referencia van formando redes semánticas; muestran, por medio de la escritura, que son capaces de construir tópicos dominantes del relato, desde que éste inicia hasta que termina; demuestran un dominio de la lengua superior al de los niños que inician la educación básica, ya que los recursos gramaticales que emplean van dejando lo concreto e internándose en lo abstracto; evidencian cómo la permanencia de los actantes en el desarrollo del relato va desplegando una maduración lingüística. Asimismo, nos damos cuenta de que coinciden varios aspectos de la construcción textual con la clasificación de los actantes: el que más y el que menos se menciona; el que aparece en las distintas posiciones sintácticas, predominantemente en la de sujeto y el que no; al que se le sustituye más con los distintos mecanismos cohesivos, y al que sólo se le sustituye con alguno. Esto va determinando la importancia que les otorga el narrador y la manera



como los van colocando en orden de importancia (Actantes 1, 2 y 3), como constantes o fuera del foco de su atención (Act. 4).

La superficie textual de estas narraciones pone de manifiesto que sus autores tienen un gran dominio de la competencia lingüística por dos razones evidentes. En primer lugar, porque expanden el SN para ocupar los distintos lugares sintácticos posibles en un predicativo trivalente; además, usan el predicativo, entre otros recursos sintácticos, para referir a los actantes, esto da cuenta de una complejidad de construcción. En segundo lugar, porque acuden al uso de distintos recursos cohesivos, esto es, distintas formas de sustitución: la concordancia verbal, las proformas (pronombres átonos y tónicos, posesivos, demostrativos, relativos, indefinidos), la paráfrasis y la repetición léxica para referir a los actantes.

El recurso cohesivo que más destaca por los porcentajes de uso es el de la concordancia verbal o elipsis, sobre todo para referir al Act. 1. Esto proyecta una complejidad de construcción que puede tener su causa en la etapa de desarrollo en la que se encuentra el estudiante de secundaria. A partir de los once o doce años, se hace posible el pensamiento formal, las operaciones concretas dan lugar a las operaciones lógicas; se pasa del mundo concreto, es decir del de la percepción, al mundo de las ideas, el de la abstracción, en cualquier tipo de lenguaje –matemático o verbal–; el sujeto “es capaz de deducir las conclusiones que deben extraerse de simples hipótesis y no únicamente de una observación real” (Piaget 1964/1975: 85). Además, el uso de la elipsis revela la complejidad de la interacción entre la cognición y las convenciones sintácticas (Beaugrande y Dressler 1997: 117).

En los resultados del análisis del corpus, tanto el uso de elipsis como de otros recursos económicos y de la paráfrasis, contrasta con el de la repetición léxica. Advertimos que ambos recursos se utilizan en porcentajes importantes de acuerdo al actante que actualizan. Notamos, en el caso del uso de la elipsis, que la totalidad (100%) de alumnos de colegio y de escuela pública la utiliza para referir al primer actante (Act. 1). En el caso de la repetición léxica, 85.71% de los alumnos de la escuela privada y 93.33% de escuela pública prefieren este recurso para referir al segundo actante (Act. 2). Los narradores de esta muestra utilizaron estos mismos recursos para referir también al resto de los actantes.

Contrasta de manera evidente el uso de dos recursos de cohesión: la elipsis y la repetición léxica. Por un lado, hay una tendencia a dejar el mundo concreto y acercarnos a lo abstracto, acudir a la síntesis. Los mecanismos económicos de cohesión, como lo es la elipsis tienden a lo sintético. En cambio, la repetición léxica es un recurso cohesivo redundante, que actualiza constantemente la referencia sin que sea necesario, ya que el medio es escrito. La repetición de ideas y de conceptos, cuando no se justifica como es el caso de los textos poéticos o con una intención creativa, no son necesarios en un medio como lo es la escritura, ya que han quedado plasmados en una superficie a la que se puede recurrir cuantas veces sea necesario para construir el sentido. En cambio, en el uso de la lengua oral, que se da de manera inmediata y que no permanece, es necesario actualizar el tópico cuantas veces sea necesario; por lo tanto, la repetición léxica es necesaria para la coherencia textual, ya que ésta se va construyendo en el momento entre los interlocutores.

Entonces, lo que podemos decir del uso de recursos cohesivos tanto escriturales (como lo es la elipsis y el uso de proformas) como orales (el caso de la repetición léxica) en las narraciones escritas de los alumnos de tercero de secundaria es que los estudiantes no han adquirido aún los elementos reflexivos suficientes que les permita diferenciar entre las características de un medio de uso y otro; quizás no se ha propiciado en ellos la reflexión metalingüística suficiente para que diferencien las características propias de lo escrito y de lo oral y así corrijan sus propios escritos. La falta de reflexión en este sentido tiene como consecuencia que sus producciones escritas sean un continuo que va de lo oral a lo escrito.

Respecto a lo que aquí se ha mencionado, no encontramos diferencias significativas entre las producciones escritas de las distintas procedencias escolares. Tanto el estudiante de la escuela pública como el de la privada están en proceso de adquirir plenamente la lengua escrita, ambos necesitan de elementos de reflexión suficientes para enfrentar sus necesidades reales para completar dicho proceso.

Sabemos que en el proceso de adquisición de la competencia lingüística y por ende de la lengua escrita, el ingreso a la escuela es fundamental, un factor determinante. Las fronteras que marcan las etapas de desarrollo tanto psicológicas como lingüísticas están enmarcadas por el ingreso a la educación primaria. Aunque se han ensanchado las fronteras entre las etapas de adquisición de la competencia lingüística y se hable de una etapa tardía, se considera una edad frontera los años que van de los seis a los

doce años. Los seis años cumplidos son requisito fundamental marcado por la SEP para el ingreso a la educación básica, esto es cuando el niño ha adquirido la estructura de la lengua; y el extremo, los 12 años, marca tanto el inicio de la educación media básica como de la adolescencia.

Los programas de enseñanza de la lengua diseñados para los tres últimos años de la educación básica establecen como objetivo final que los alumnos al concluir esta etapa escolar podrán comunicarse sin dificultades por medio oral o escrito en cualquier contexto de comunicación (SEP, 1993: 19). Quizás es el mismo objetivo que pretende la educación media superior e incluso aquellos cursos que tienen relación con el desarrollo y dominio de competencias de lecto-escritura y habilidades orales que integran al currículo de algunas licenciaturas en las universidades. Como muestran los resultados de este análisis, la población que hemos analizado no ha consolidado su competencia escrita, va en camino de lograrlo, muestra mayor complejidad en la organización de significados a la hora de escribir; echa mano de un gran número de recursos para expresarse, pero sus producciones escritas aún son inmaduras. Desde el uso de los recursos cohesivos podemos decir que no responden totalmente a las características de la lengua escrita, ya que abunda la redundancia de ideas y de conceptos.

Sería interesante analizar un corpus mayor, contrastando no sólo procedencia escolar distinta, sino incluir la procedencia social para determinar cuáles son las diferencias que aparecen y entonces poder llegar a una conclusión respecto a las variables que se manejan. La complejidad de la lengua y los contrastes sociales pueden ser un factor a estudiar. Lo que no se puede explicar desde los resultados de este análisis es cómo es posible que la mayoría de los estudiantes que llegan a niveles educativos más altos sigan presentando dificultades en el dominio de la competencia escrita tanto al descifrarla como al producirla, cuando tienen tantos años de estudio.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ADAM, Jean-Michel y Clara-Ubaldina Lorda (1999) *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- ALARCOS, E. (1994) *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- ÁLVAREZ, Miriam (1998) *Tipo de escrito I: Narración y Descripción*. Madrid: Arco/Libros.

- BARRIGA Villanueva, Rebeca (2002) *Estudio sobre habla infantil en los años escolares. "Un solecito calentote."* México, D.F.: El Colegio de México.
- BARRIGA, Villanueva Rebeca (2003) "Construyendo realidades: el desarrollo lingüístico en los años escolares", en Esmeralda Matute y Fernando Leal Carretero (eds.) *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara, pp. 183- 218.
- BENNETT-KASTOR, T. L. (1986) "Cohesion and Predication in Child Narrative", *Journal of Child Language* 13:353-370.
- BOSQUE, Eugenio y Violeta DEMONTE (eds.) (1999) *Gramática Descriptiva de la Lengua española*. 3 Vols. Madrid: Espasa Calpe.
- CALSAMIGLIA, Helena B. (2000) "Estructura y funciones de la narración", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* No. 25: 9-21.
- CAMPS, Ana y Teresa Ribas (1993) *La evaluación de la composición escrita*, Barcelona: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Secretaría General Técnica
- CAMPS, Ana y Teresa RIBAS (1995) "Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela" en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, No. 5.
- CASSANY, Daniel (1999) *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CUENCA, María Josep (1996) "Textos sobre textos: una reflexión sobre comentario de textos", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, No.10: 85-98
- DE BEAUGRANDE, Robert-Alain y Wolfgang Ulrich DRESSLER (1981/1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel [1ª. ed., 1972].
- FERREIRO, Emilia (1998) *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México, D.F.: Siglo XXI.
- HALLIDAY, M. A. K. y R. Hasan (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.
- HICKMANN, Maya (1995) "Psychological aspects of language acquisition", en P. Fletcher y B. MacWhinney (eds.), *The handbook of child language*, Oxford: Blackwell, pp.9-29.
- ISENBERG, Horst (1987) "Cuestiones fundamentales de tipología textual", en Enrique Bernárdez (comp.), *Lingüística del texto*. Madrid: Arco/Libros, pp. 95-130.

- LENTIN, Lawrence (1988/1996) “La dependencia de lo escrito respecto de lo oral: parámetro fundamental de la primera adquisición del lenguaje”, en Catach, Nina (comp.) *Hacia Una teoría de la Lengua Escrita*. Barcelona: Gedisa, pp. 145-155
- LOMAS, Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, Carlos (comp.) (1993) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- MARTINET, André (1975) “El habla y lo escrito”, en Jeanne Martinet (ed.) *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*. Madrid: Gredos, pp. 60-80.
- McCABE y PETERSON (1985) “A naturalistic study of the production of causal connectives by children”, *Journal of Child Language* 12: 145-159.
- OCHS, Elinor. (2000) “Narrativa”, en Van Dijk (comp.) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- PIAGET, Jean (1968) *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo.
- PIAGET, Jean (1964/1975) *Seis estudios de Psicología*. (6ª. Ed.), Barcelona: Barral Editores.
- PRIETO, Luis J. (1975/1977) *Estudios de Lingüística y Semiología Generales*. México, D.F.: Editorial Nueva Imagen
- REYES, Trigo Claudia (1996) *Narrar a los seis años: Algunas características de las narraciones producidas por niños de la ciudad de Monterrey*. Tesis Doctoral El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- SERAFINI, Ma. Teresa (1997) *Cómo se escribe*. México, D.F.: Paidós.
- SERRA, Miquel, Elisabet SERRAT, Rosa SOLÉ, Aurora BEL y Melina APARICI (2000) *La Adquisición del Lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- SCHEFFLER, Lilian (1991) *Cuentos y leyendas de México*. México, D.F.: Panorama.
- SEP (1993) *Educación Básica Secundaria. Plan y programa de estudio 1993*. México, SEP.
- VAN DIJK, Teun (1977/1984) *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- VAN DIJK, Teun (1978/1992) *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

VELIZ, Mónica (1996) “Recurrencia textual y competencia narrativa en escolares de educación básica y Media”, en *REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española* No. 5:107-126.