

RECURRENCIA TEXTUAL Y COMPETENCIA NARRATIVA EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

MÓNICA VÉLIZ
Universidad de Concepción

1. Introducción

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación mayor¹ cuyo propósito es caracterizar la competencia textual y discursiva que subyace a la producción de textos narrativos escritos por escolares cuya lengua materna es el español.

Nuestro supuesto inicial es que la competencia narrativa, esto es, la capacidad para organizar textos como secuencias de acciones referidas a actantes (van Dijk 1983; Adam 1985, 1992) es susceptible de ser analizada en dos componentes básicos, distintos pero estrechamente vinculados: la competencia textual y la discursiva. La primera es una competencia construccional, organizativa (van Dijk 1973; Bachman 1990; Álvarez 1995), que permite generar/interpretar unidades de comunicación de nivel superior a la oración, según reglas de textualización o buena formación textual (Charolles 1978, 1988). La segunda es una competencia interactiva, pragmática (Bachman 1990; Charaudeau 1983, 1992; Álvarez 1995), que hace posible que los textos producidos sean adecuados y eficientes en función de contextos comunicativos determinados.

De ambas competencias, la que aquí nos ocupa es la competencia textual, particularmente la que se manifiesta en la producción de textos narrativos escritos.

La capacidad para escribir textos coherentes en el nivel local y global implica, según Charolles 1978, el conocimiento de un conjunto de metarreglas o criterios de buena formación textual, conocimiento compartido por los miembros de la comunidad lingüística y que permite proyectar en la estructura su-

¹ Proyecto FONDECYT 1940952. Competencia textual y discursiva de escolares chilenos en la producción de textos narrativos. Investigadores: Mónica Véliz, Gerardo Álvarez, Bernardo Riffo.

periferal las relaciones semánticas subyacentes en la secuencia de proposiciones que conforman el texto. Las reglas aludidas son la de repetición, que controla los procesos de recurrencia y contribuye a mantener la unidad y continuidad del discurso; la de progresión, que asegura el aporte constante de información nueva y la de relación, que conecta de manera plausible los hechos del mundo a que se hace referencia.

Si bien es cierto que la coherencia es una cualidad atribuida al texto por el lector u oyente, también es una cualidad forjada por el hablante o escritor (Charolles 1978; Beaugrande y Dressler 1981; Hoey 1991). Para construir historias comprensibles, los narradores deben conectar significativamente entre sí series de oraciones y enlazarlas formando un todo significativo, lo que supone manejar los mecanismos de cohesión de que dispone la lengua.

La cohesión ocurre cuando la interpretación de un elemento en el discurso, el elemento cohesivo, depende de otro que por lo general se halla en una oración precedente, el elemento presupuesto (Halliday y Hasan 1976). Los lazos o conexiones de significado que se producen se manifiestan en la superficie textual a través de rasgos gramaticales y léxicos diversos².

Normalmente la producción de un texto coherente (y cohesivo) supone formas de repetición: ciertos elementos -entidades, acciones, procesos, cualidades, etc.- son reiterados regularmente en las oraciones sucesivas, lo que implica que tales elementos permanecen constantes a través del texto, o fracciones de él, posibilitando un desarrollo temático continuo.

Una de las formas más comunes de establecer coherencia en las narraciones es mediante la introducción y subsecuente reiteración de las frases nominales (Bennett-Kastor 1983)³. Ello se produce toda vez que una frase nominal (FN) -por lo común un agente introducido relativamente temprano- recibe atención focal del narrador para participar luego regularmente en los eventos y acciones que conforman la historia, tornándose de este modo en un tópico de la secuencia narrativa.

Si uno de los rasgos característicos del discurso narrativo es su orientación al agente, lo que puede esperarse es que las FNs que predominan y recurren sucesivamente sean las que desempeñan el rol de agentes.

No todas las FNs introducidas tienen que recurrir. El que lo hagan o no dependerá de si son percibidas o no por el sujeto productor del texto narrativo como elementos necesarios para el foco de la historia. Ciertas FNs introducen información periférica y, por ende, no requieren reapariciones sucesivas a través del texto.

² Halliday y Hasan 1976 describen cinco tipos de relaciones cohesivas (referencia, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica) en la lengua inglesa y estudian las manifestaciones de estas relaciones en el nivel léxico-gramatical. Burdach, Millán y Toselli 1991, 1992 han mostrado la aplicabilidad de este modelo en español, estudiando cómo se manifiestan las categorías de referencia y conjunción en el discurso escrito.

³ También es posible la coherencia de frase verbal, que se produce cuando lo que se repite es una acción o evento, y la coherencia de cláusula, que conlleva la reiteración de la frase nominal y la frase verbal.

Un factor que puede intervenir en la reiteración o no reiteración de la información es el mayor o menor control que el productor del texto ejerce sobre el proceso de construcción textual mismo, el que requiere se conjuguen las exigencias que impone la organización del texto en el nivel global y la organización del texto en el nivel local (Bamberg 1987). Puede suceder, por ejemplo, que una FN candidata a funcionar como tópico sea *olvidada* y no vuelva a recibir atención del productor del relato o viceversa: una FN portadora de información de interés local o periférico -un actante secundario, por ejemplo- adquiera inusualmente una posición saliente. Bennett-Kastor 1983 ha mostrado que ya a los dos años los niños son capaces de utilizar reiteración de FNs para hacer que las narraciones sean coherentes y que, a los cinco, las historias contadas son más densas en cuanto al número de FNs introducidas y reiteradas y los patrones de recurrencia usados resultan más complejos.

Se han estudiado también los errores que los niños suelen cometer en la organización referencial de sus discursos (por ejemplo, Peterson y Dodsworth 1991; Ferrari y Giammatteo 1993; Schnedecker 1995). Los resultados muestran que se hacen referencias ambiguas, se introduce información nueva no relacionada con la información ya introducida, hay redundancia informativa o uso inapropiado de los pronombres, todos problemas que revelan insuficiente manejo de la distribución de la información (Combettes 1983; Chafe 1976) o del sistema gramatical.

2. Objetivo

De los muchos problemas que pueden ser abordados en el intento de ahondar en el conocimiento de la competencia narrativa, nos ha parecido de especial interés el que se relaciona con la organización referencial del discurso. Así, nos hemos propuesto, en una primera instancia, hacer un estudio cuantitativo de los recursos -gramaticales y léxicos- que los sujetos productores del texto ponen en juego en el curso de la narración para mantener la unidad y la continuidad del discurso, condición necesaria para que el receptor pueda asignarle coherencia⁴.

3. Metodología de trabajo

3.1. Sujetos

La población en estudio está conformada por 120 escolares de ambos sexos distribuidos en grupos de 20 sujetos de acuerdo con las variables grado de escolaridad (4.º Básico, 7.º Básico, 3.º Medio) y estrato sociocultural (alto, bajo).

⁴ Hemos planeado, en una segunda etapa, investigar las estrategias referenciales utilizadas por los niños (Bamberg 1987; Karmiloff-Smith 1981; Montenegro 1990).

3.2. Corpus

El corpus está constituido por 240 narraciones obtenidas por medio de estímulos gráficos. Los sujetos fueron instruidos para que observaran dos secuencias gráficas («Todo por un bolsón», «La rana»), compuesta cada una por una serie de láminas y se les pidió luego que escribieran una historia coherente enlazando los sucesos representados visualmente en las series. «Todo por un bolsón» presenta la historia de un padre que es atropellado por un camión luego de ir a dejar a su hijo al colegio y «La rana», la de un niño que en compañía de su perro busca a su mascota -una ranita-, que se ha escapado de la casa.

3.3. Procedimientos de análisis

Antes de iniciar el análisis textual, los textos fueron segmentados en unidades-t y cláusulas siguiendo criterios utilizados en estudios previos de madurez sintáctica⁵, operación necesaria para la cuantificación de los recursos léxicos y gramaticales.

Una primera decisión que se adoptó fue la de centrar el estudio, no en todas las marcas de cohesión que pudieran aparecer en los textos, sino en las cadenas temáticas correspondientes a los actantes que tuvieran mayor probabilidad de convertirse en tópicos dominantes en las historias escritas por los sujetos⁶. Consecuentemente, elegimos tres actantes para la historia de la rana (NA1) y tres actantes para la historia del bolsón (NA2):

«La rana»	«Todo por un bolsón»
Actante 1: el niño	Actante 1: el padre
Actante 2: el perro	Actante 2: el hijo
Actante 3: la rana	Actante 3: la madre

El análisis posterior mostró que nuestra decisión fue acertada, pues, en la mayor parte de las narraciones, estas entidades prevalecieron acaparando el control de la esfera de interés. El paso siguiente fue identificar las FNs a través de las cuales eran sucesivamente mencionados los seis actantes y formar las cadenas temáticas o series actanciales para proceder a su estudio. Incluimos algunos ejemplos para ilustrar el procedimiento. Hemos transcrito las cláusulas en forma separada y anotado a la derecha las formas referenciales a través de las cuales se mantiene la referencia del actante en cuestión.

⁵ Para una descripción y discusión de los procedimientos véase Véliz 1988.

⁶ El procedimiento difiere del seguido por numerosos estudios que han investigado las relaciones entre cohesión y coherencia en el discurso escrito de escolares (Crowhurst 1981, 1983; McCulley 1984; Fitzgerald y Spiegel 1985; Tierney y Mosenthal 1983), en los cuales se hace el recuento de la totalidad de los rasgos cohesivos.

RECURRENCIA TEXTUAL Y COMPETENCIA NARRATIVA EN ESCOLARES

NA2: «Todo por un bolsón»

Actante 1: el padre

- | | | | |
|-----|---|-----|---------------------|
| 1. | Cierto día papá fue a dejarme al colegio | | papá |
| 2. | pero yo como siempre olvidé traer mi bolsón | | |
| 3. | El pobrecito tuvo que volver a buscarlo | | el pobrecito |
| 4. | y me lo dejó con el portero | | -ó |
| 5. | De vuelta a la casa chocó con un bus imprudente | | -ó |
| 6. | y su bicicleta quedó totalmente destruida | | su |
| 7. | Luego llegó la ambulancia | | |
| 8. | Y los carabineros se llevaron al conductor del bus a la comisaría del sector. | | |
| 9. | al mismo tiempo otros oficiales fueron a darle la noticia a mi mamá. | | |
| 10. | Y ésta partió de inmediato al hospital a verlo | lo | |
| 11. | Mi papá tenía fracturada una pierna | | mi papá |
| 12. | pero además de eso no sufrió heridas graves | -ió | |
| 13. | Después de esto ella fue al colegio, | | |
| 14. | me dio la noticia | | |
| 15. | y me llevó con mi papá | | mi papá |

(3.º medio, alto)

NA1: «La rana»

Actante 3: la rana

- | | | | |
|-----|---|--|-------------------|
| 1. | Un niño estaba con su perro llamado Dianca | | |
| 2. | junto a Dianca estaba una ranita | | una ranita |
| 3. | la ranita estaba en un frasco | | la ranita |
| 4. | en la noche el niño dormía | | |
| 5. | y la ranita se escapó | | la ranita |
| 6. | al día siguiente el niño se levantó | | |
| 7. | y no estaba la ranita | | la ranita |
| 8. | el niño se vistió rápidamente | | |
| 9. | y salieron en busca de la rana | | la rana |
| 10. | Dianca se cayó de la ventana con el frasco en la cabeza | | |
| 11. | el niño enojado tomó al perro | | |
| 12. | el niño llamaba a la rana | | la rana |

(4º básico, bajo)

NA1: «La rana»

Actante 2: el perro

- | | | | |
|----|---|--|--|
| 1. | Había una vez un niño llamado Jorge
[que tenía dos animalitos una rana
llamada Fliper y un perro llamado Kasán] | | |
| 2. | que tenía dos animalitos
una rana llamada Fliper y un perro llamado Kasán | | dos animalitos
un perro
llamado Kasán |
| 3. | Todo esto sucedió una noche común en
la pieza de Jorge | | |

- [que miraba atentamente a su rana Fliper]
- | | | |
|-----|---|----------|
| 4. | que miraba atentamente a su rana Fliper | |
| 5. | la rana estaba enjaulada en un jarro transparente | |
| 6. | Rato después a Jorge le dio sueño | |
| 7. | y se acostó con Kasán | Kasán |
| 8. | al otro día [cuando despertó] | |
| | se dio cuenta [que Fliper no estaba] | |
| 9. | cuando despertó | |
| 10. | que Fliper no estaba | |
| 11. | y Jorge con su perro salieron en busca de Fliper | su perro |

(7° básico, alto)

NA2: «Todo por un bolsón»

Actante 2: el hijo

- | | | |
|----|---|-------------|
| 1. | Un señor sale con su hijo en bicicleta | su hijo |
| | hacia la escuela | |
| 2. | y la madre los despide desde la puerta | los |
| 3. | luego llegan al colegio | -an |
| 4. | el padre se despide del niño | el niño |
| 5. | y él entra a la escuela | él |
| 6. | el padre se da cuenta [que al niño | |
| | se le ha quedado el bolsón en la bicicleta] | |
| 7. | que al niño se le ha quedado el bolsón | el niño, le |
| | en la bicicleta | |
| 8. | y se va al colegio a dejárselo | se |

(7° básico, bajo)

Una vez realizada la identificación de las FNs estudiamos su función gramatical. Las funciones observadas fueron: sujeto (S), objeto directo (OD), objeto indirecto (OI), objeto de preposición (OP), otras (O). En la categoría otras se incluyeron, por ejemplo, los adjetivos posesivos, las aposiciones y los vocativos.

Abordamos en seguida el estudio de los recursos gramaticales y léxicos a través de los cuales se realizaba la reiteración de las FNs.

Para clasificar las distintas formas de recurrencia tomamos como base los tipos de repetición estudiados por Michael Hoey en *Patterns of Lexis in Text* (1991). Los tipos de recurrencia léxica observados fueron los siguientes:

- Repetición simple (RS), que implica la repetición directa de un ítem léxico que ya ha aparecido, sin otra alteración que la requerida por los paradigmas gramaticales (ejemplo: niño/niños).
- Repetición compleja (RC), que ocurre cuando dos ítemes comparten aparentemente un morfema y pueden ser parafraseados en contexto, de modo que la parafrasis de una de las palabras contenga a la otra (ejemplo: rana/ranita).

- Paráfrasis (P), que tiene lugar cuando uno o dos ítemes pueden sustituirse por otro en un contexto particular sin ganar o perder especificidad y sin cambio discernible de significado (ejemplo: la señora/la esposa, el marido/el esposo).
- Correferencia (CO), que se establece cuando dos formas no están relacionadas léxicamente, pero en un contexto determinado la interpretación indica que poseen idéntico referente (ejemplo: papá/caballero, rana/Frog).
- Repetición hiponímica (HIP) y superordinada (SUP), que se producen cuando el significado de un ítem está incluido en el de otro. La hiponimia designa la relación que se establece cuando el ítem inclusivo aparece primero en el texto (ejemplo: hombre/padre, mascota/rana). Si el orden se invierte y es el ítem de significado más específico el que se menciona primero, la repetición es superordinada (ejemplo: perro/animal, padre/hombre).

Las recurrencias gramaticales corresponden a las repeticiones que se manifiestan en el nivel gramatical a través de ítemes cuya función es sustituir o aludir a elementos lingüísticos precedentes. Estudiamos los siguientes tipos de recurrencia gramatical:

Concordancia verbal	(CV)
Pronombre personal	(PP)
Pronombre demostrativo	(DE)
Adjetivo posesivo	(PO)
Otras repeticiones gramaticales	(ORG)

No fueron incluidos en el recuento los artículos definidos ni los adjetivos demostrativos que modifican a sustantivos que se relacionan por repetición con otro precedente (Juanito tenía «una rana». «La» rana era muy bonita). El hacerlo habría implicado un recuento doble, injustificado.

El examen de las diferentes formas de repetición se realizó a partir de las cadenas temáticas o series actanciales correspondientes a los tres actantes elegidos en cada una de las 240 composiciones.

La clasificación se hizo tomando como base para establecer la relación la primera mención del actante. Por ejemplo, si el personaje *rana* fue mencionado en primera instancia como «una rana», las subsecuentes menciones del personaje («la ranita», «ella», «nuestra amiga», «la rana», «René») se clasificaron como repetición compleja, pronombre personal, correferencia, repetición simple y correferencia, respectivamente.

Debido a que muchos sujetos usaron la estrategia de introducir al actante mediante un sustantivo común («niño», por ejemplo) y de efectuar las sucesi-

vas menciones a través de un nombre propio («Pedrito», por ejemplo), resolvimos dar cuenta de la situación contando sólo las correferencias que se manifestaban con formas léxicas diferentes. Las otras fueron consideradas simples repeticiones. El mismo criterio se aplicó a los otros tipos de repeticiones léxicas.

3.4. Parámetros

Para el análisis cuantitativo de los datos obtenidos en el análisis textual se determinaron cinco parámetros, lo que permitió examinar las relaciones que se establecen entre las variables textuales y las variables sociales seleccionadas para el estudio.

Los parámetros son los que siguen:

- Promedio de cláusulas por composición, que da cuenta de la extensión de los textos.
- Densidad de mención, que expresa la frecuencia con que un mismo actante (o grupo de actantes) reaparece en un texto. Se obtiene calculando el porcentaje (%) de cláusulas en que el actante (o grupo de actantes) aparece mencionado.
- Frecuencia relativa con que las FNs desempeñan las diferentes funciones gramaticales. La frecuencia se estimó en términos de porcentaje (%), el que se calculó tomando como referencia el número de menciones por actante (o grupo de actantes).
- Frecuencia relativa con que se manifiestan las distintas formas de recurrencia léxica y gramatical. De igual modo que en el estudio de las funciones gramaticales, se utilizó el número de menciones por actante (o grupo de actantes) como dato de referencia para obtener el porcentaje (%) de ocurrencia de cada una de las formas de repetición.
- Frecuencia con que se manifiestan las recurrencias léxicas en oposición a las gramaticales. El índice se expresó también en términos porcentuales.

4. Resultados

Presentamos a continuación los datos que se obtuvieron luego de analizar la información a partir de los indicadores propuestos.

4.1. Extensión de los textos

Tabla I
Número promedio de cláusulas por composición

NARRACIÓN	TOTAL	ALTO	BAJO
	N.º CI	N.º CI	N.º CI
NA1			
4.º Básico	46.4	45.7	47.2
7.º Básico	53.2	56.5	49.9
3.º Medio	47.2	41.5	53.4
NA2			
4.º Básico	27.8	28.3	27.2
7.º Básico	39.7	42.4	37.0
3.º Medio	30.6	31.1	30.1

Lo primero que llama la atención es que el promedio de cláusulas que los niños escribieron por composición varió de acuerdo con el tema de la historia narrada. La tabla 1 muestra que en general las NA1 resultaron más extensas que las NA2, lo que seguramente se relaciona con las secuencias gráficas utilizadas y su capacidad para estimular la memoria de los sujetos en la búsqueda de información pertinente para desarrollar las historias.

Con respecto al nivel de escolaridad, era esperable que la extensión de los textos aumentara junto con la edad de los sujetos. Lo que el gráfico muestra es diferente: los niños de 7.º año Básico tienden a producir más cláusulas para cada historia, superando a los de 3.º Medio. Ello podría explicarse como consecuencia de una perspectiva más analítica que adoptan los sujetos de 7.º al configurar sus historias y que los impulsa a describir o especificar más detalladamente los eventos y acciones. Podría interpretarse también como un efecto de diferencia de intereses en cada curso.

Desde la perspectiva del estrato, los datos no muestran una tendencia clara. Así, en NA1, el estrato bajo exhibe porcentajes más altos tanto en 4.º Básico como en 3.º Medio; pero en 7.º ocurre lo contrario: es el estrato alto el que escribe textos de mayor extensión. En NA2, las diferencias por estrato son leves aunque siempre a favor del estrato alto.

4.2. Densidad de menciones

El estudio de la frecuencia con que los actantes 1, 2 y 3 reaparecen en las sucesivas cláusulas a través de los textos (NA1 y NA2) constituyó un medio para explorar la capacidad de los narradores para mantener la continuidad del discurso. Las tablas II y III muestran las frecuencias con que los diferentes actantes aparecen en escena según las variables narración, curso y estrato.

Tabla II
Densidad de menciones por actante en NA1 y NA2.

CURSO	NARRACIÓN 1			NARRACIÓN 2		
	ACT. 1	ACT. 2	ACT. 3	ACT. 1	ACT. 2	ACT. 3
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
4° Básico	64.0	38.7	24.2	64.4	40.0	24.3
7° Básico	67.4	39.8	30.2	58.1	48.3	24.7
3° Medio	71.1	32.1	34.6	70.3	49.9	22.9

Tabla III
Densidad de menciones por actante y por estrato en NA1 y NA2

CURSO		NARRACIÓN 1			NARRACIÓN 2		
		ACT. 1	ACT. 2	ACT. 3	ACT. 1	ACT. 2	ACT. 3
		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
4° Básico	Bajo	64.3	40.0	22.1	64.7	36.9	25.6
	Alto	63.7	37.4	26.4	64.1	42.9	23.1
7° Básico	Bajo	64.8	39.3	29.5	59.6	44.1	26.8
	Alto	69.6	40.4	30.9	56.9	51.9	22.9
3° Medio	Bajo	68.7	31.1	30.9	70.8	49.0	23.8
	alto	74.3	33.5	39.5	69.9	50.7	22.1

¿Qué nos revela la información presentada?

En los tres niveles escolares, los sujetos utilizaron recursos de recurrencia que permitieron que uno de los actantes, el con más alto porcentaje de menciones, adquiriera supremacía sobre los otros transformándose en la entidad dominante, la que acapara el interés del destinatario a lo largo del texto, y que otros dos actantes (actantes 2 y 3) se mantuvieran como tópicos en fracciones más o menos extensas del texto. La densidad de las referencias al protagonista tiende, en ambas historias, a aumentar junto con la mayor escolaridad: así los sujetos de 3.º medio exhiben puntajes más altos que los de 7.º y 4.º Básico.

En cuanto a la preponderancia relativa que los sujetos asignaron a los actantes en ambas historias, se observan algunos comportamientos que pueden atribuirse al factor edad, esto es, a que el narrador estructura el mundo desde una perspectiva infantil o no adulta. Así, por ejemplo, se explica que un personaje como *el perro* en NA1 tenga porcentajes más altos de referencia entre los niños de 4.º y 7.º Básico y baje el número de menciones en 3.º Medio o que los participantes-niños (actante 1 en NA1 y actante 2 en NA2) polaricen comparativamente mayor número de referencias que *el padre* (actante 1 en NA2) y *el perro* (actante 2 en NA1).

En el mismo orden de relaciones, se observan también algunos comportamientos que surgen al analizar la información desde la perspectiva sociocultural. Específicamente me refiero a las referencias que hacen los sujetos del actante 3 - *la rana* - en NA1. Al examinar la historia desde una perspectiva adulta parecía que *la rana* debería tener una trayectoria más saliente, dado que la trama de la historia se organiza en torno a la búsqueda del animalito, comparable a la del *perro* que participa como ayudante en el proceso. Ahora bien, al comparar las menciones de *la rana* en ambos estratos resulta que, el estrato bajo -en los tres niveles escolares- presenta porcentajes de referencia más bajos. Por lo general se limitan a introducir al personaje, mencionarlo para desencadenar la complicación y luego al final para relatar su hallazgo. En el estrato alto, en cambio, se tiende a mantener la continuidad mediante referencias explícitas al personaje durante la búsqueda.

4.3. Función gramatical de las FNs

Examinaremos ahora la información reunida en relación a las frases nominales que son reiteradas en las narraciones.

Tabla IV
Función gramatical de las FNs en NA1 y NA2

NARRACIÓN 1						NARRACIÓN 2				
Curso	S	OD	OI	OP	O	S	OD	OI	OP	O
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
4.º bás.	64.3	18.1	5.3	5.0	7.2	46.6	19.5	15.0	5.0	13.8
7.º bás.	61.4	16.9	4.3	6.6	10.8	47.5	13.0	15.6	8.3	15.6
3.º med.	61.4	17.6	3.6	5.9	11.5	45.9	14.2	12.5	8.7	18.7

En la tabla IV, los datos se han organizado por curso, separando las dos narraciones pero considerando las menciones de los tres actantes como un conjunto.

Los porcentajes muestran con claridad que la función sintáctica dominante en las FNs a través de las cuales se hace referencia a los tres actantes estudiados es la de sujeto. La función OD, en contraste, aparece en una proporción tres veces menor y las otras funciones se manifiestan con frecuencias aún más bajas. Las diferencias que se observan en la distribución de las funciones al contrastar los porcentajes de NA1 y NA2 se explican internamente por la naturaleza de las historias: en NA1, los actantes asumen el rol de agentes con mayor frecuencia que en NA2, donde los roles de los participantes son más variados (paciente, beneficiario, meta).

Tabla V
Función gramatical de las FNs en NA1 y NA2 por estrato

CURSO		NARRACIÓN 1					NARRACIÓN 2				
		S	OD	OI	OP	O	S	OD	OI	OP	O
		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
4.º Bás	bajo	63.8	18.7	5.7	6.1	5.6	45.2	22.4	13.9	4.9	13.6
	alto	64.9	17.4	5.0	3.9	8.8	47.9	16.8	16.1	5.2	14.0
7.º Bás	bajo	62.5	18.2	3.0	6.1	10.3	48.1	14.2	15.0	7.5	15.2
	alto	60.6	15.8	5.4	7.0	11.2	47.0	12.0	16.1	9.0	15.9
3.º Med	bajo	62.4	18.3	3.7	6.1	9.6	44.8	14.8	13.8	7.3	19.6
	alto	60.3	16.9	3.5	5.6	13.7	17.0	13.5	11.2	10.2	18.2

RECURRENCIA TEXTUAL Y COMPETENCIA NARRATIVA EN ESCOLARES

Al tomar en consideración la variable estrato sociocultural, los datos no muestran variaciones con respecto a la tendencia ya descrita, como puede observarse en la tabla V.

Se examinaron luego las frecuencias de aparición de las funciones, considerando separadamente a los actantes. Los resultados pueden verse en la tabla VI.

Tabla VI
Función gramatical de las FNs relativas a A1, A2 y A3 en NA1 y NA2

		NARRACIÓN 1					NARRACIÓN 2				
CURSO		S	OD	OI	OP	O	S	OD	OI	OP	O
		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
4.º Bás	A1	75.0	8.0	5.1	2.8	9.2	54.0	22.2	7.1	3.8	12.9
	A2	65.8	14.6	7.8	7.9	3.9	25.5	24.3	28.2	8.1	14.0
	A3	33.9	50.3	2.2	6.2	7.3	61.9	4.4	14.4	3.3	15.9
7.º Bás	A1	73.1	6.2	4.4	3.8	12.6	55.7	15.8	10.0	5.2	13.3
	A2	64.4	12.4	6.1	10.3	6.8	30.8	15.0	22.0	14.5	17.7
	A3	31.6	46.5	1.7	8.1	12.1	60.7	2.6	16.3	3.6	16.8
3.º Med	A1	72.8	7.0	3.7	1.8	14.7	54.7	14.9	4.1	7.7	18.7
	A2	64.8	13.2	4.8	11.7	5.6	30.0	18.0	20.7	12.8	18.5
	A3	34.9	43.6	2.1	8.9	10.6	53.6	3.6	20.4	3.2	19.3

El Actante 1, el protagonista de la historia, es en las dos narraciones y en los tres niveles escolares mencionado mucho más frecuentemente como sujeto que como OD, OI u OP. En NA2, sin embargo, el protagonista aparece también con frecuencia como OD y ello obedece a la naturaleza de los eventos: el personaje es atropellado y llevado al hospital, esto es, desempeña el rol temático de paciente.

Con respecto al Actante 2, su comportamiento es diferente en NA1 y NA2. En NA1 la posición que prevalece es la de sujeto; pero en NA2, las funciones gramaticales en las que aparece son más variadas.

En cuanto al Actante 3, la situación es diversa: en las dos narraciones y en los tres cursos las posiciones OD, OI, OP son las que tienen más peso.

Lo más saliente de estos resultados es que muestran una simetría entre el plano de estructuración sintáctica y el plano de organización textual, producto de la tendencia de los escolares a construir narraciones en que el tópico es al mismo tiempo el sujeto de las oraciones. Como señala Combettes (1979:77) podría decirse, esquematizando, que el tema se confunde a menudo con el sujeto y el rema con el grupo verbal: la organización temática se adapta a la estructura sintáctica.

Tabla VII
Recurrencia gramatical y léxica por curso

RECURRENCIA		4.º Básico	7.º Básico	3.º Medio
		(%)	(%)	(%)
GRAMATICAL	CV	22.2	25.3	23.9
	PP	16.5	16.8	16.8
	PO	6.8	9.5	11.7
	DE	0.0	0.5	0.4
	Otros	0.8	1.4	1.4
LÉXICA	RS	40.7	33.1	31.2
	RC	0.8	2.0	2.2
	CO	4.9	5.1	5.4
	PA	0.4	0.7	0.5
	HIP y SUP	0.7	1.0	1.2

4.4. Recurrencia léxica y gramatical

Con el fin de conocer los recursos utilizados por los escolares en los procesos de recurrencia textual, se estudiaron las frecuencias con que aparecían distintas formas de recurrencia gramatical (concordancia verbal, pronombres personales, posesivos, etc.) y léxica (repetición simple, repetición compleja, paráfrasis, etc.) tomando en cuenta, como en los casos anteriores, las variables narración, curso, estrato y actante.

RECURRENCIA TEXTUAL Y COMPETENCIA NARRATIVA EN ESCOLARES

Un primer análisis de los datos muestra que en los tres niveles escolares la continuidad temática se establece preferentemente por medio de dos formas: la concordancia verbal (CV) y la reiteración de las frases nominales a través de repetición simple (RS). Les siguen, en porcentajes progresivamente más bajos, los pronombres personales (PP), los posesivos (PO) y la correferencia léxica (CO). Los demostrativos (DE), la repetición compleja (RC), la paráfrasis (PA) y la recurrencia a través de hipónimos y nombres superordinados (HIP y SUP) tienen escasa aparición.

Tabla VIII
Recurrencia gramatical y léxica por curso y por estrato

RECURRENCIA		NARRACIÓN 1			NARRACIÓN 2		
		4.º Bás.	7.º Bás.	3.º Med.	4.º Bás.	7.º Bás.	3.º Med.
		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
GRAMATICAL	CV	24.8	27.2	26.4	19.5	24.7	21.6
	PP	13.2	13.9	16.8	17.7	17.3	16.9
	PO	4.8	7.2	12.5	6.2	10.1	11.0
	DE	0.0	0.7	0.4	0.0	0.7	0.4
	Otros	0.6	1.4	1.3	0.9	0.9	1.4
LÉXICA	RS	47.3	33.8	27.9	43.6	32.2	34.3
	RC	1.2	2.2	1.8	0.5	1.9	2.5
	CO	2.7	5.1	6.3	4.6	5.1	4.6
	PA	0.0	0.7	0.4	0.3	0.6	0.5
	HIP y SUP	0.5	1.0	0.7	0.3	0.9	1.6

El esquema descrito se mantiene si la información se analiza considerando el factor estrato sociocultural, como puede apreciarse en la tabla VIII.

Es de interés observar, por otra parte, el comportamiento contrastante que muestran CV y RS cuando se relacionan con el nivel de escolaridad y el estrato sociocultural. Nótese que a medida que se avanza de curso se tiende a utilizar

con mayor frecuencia la concordancia verbal como recurso de mantenimiento referencial y con menor frecuencia la repetición de la frase nominal. Una alta incidencia de repetición simple de FNs se constituye, así, en un indicador de menor desarrollo de la competencia textual y, por el contrario, una mayor incidencia de CV para el mantenimiento de la continuidad temática aparece como rasgo de madurez.

Ahora bien, si se contrasta el comportamiento de CV y RS en los estratos alto y bajo, los datos porcentuales revelan que los sujetos de estrato bajo tienden a utilizar en menor proporción CV y en mayor proporción RS para la función discursiva de mantenimiento referencial, esto es, evidencian comparativamente un grado menor de desarrollo de su competencia textual.

El paso siguiente en el análisis implicó estudiar los recursos léxicos y gramaticales separando los datos relativos a NA1 y NA2 (Tabla IX).

Tres hechos resaltan al examinar los datos que presenta la tabla IX: la narración 2 («Todo por un bolsón») concentra un uso mayor de pronombres personales (PP), el porcentaje de posesivos es más alto y se recurre con mayor frecuencia a la correferencia léxica (CO).

Con respecto al mayor número de pronombres personales en NA2, la diferencia se explica por el tipo de referentes que recurren en ambas narraciones. En NA1, dos de los actantes estudiados son entidades animales; en NA2, en cambio, los actantes son todos humanos. Al parecer, los sujetos tienden a establecer continuidad con medios pronominales cuando los tópicos son humanos. La mayor densidad de posesivos se explica por una proclividad hacia la identificación de los actantes por medio de los vínculos de parentesco («su hijo», «su papá», «su esposa», «su marido», etc.).

En el mismo orden de comportamientos se sitúa la cantidad mayor de correferencias que ocurren en NA2. Esta historia ofreció a los sujetos la posibilidad de hacer referencia a los actantes mediante formas léxicas variadas. Por ejemplo, podía aludirse al protagonista llamándolo «el padre», «el esposo», «el señor», «el ciclista», «el accidentado», «el herido», «el caballero», etc. No sucedió lo mismo en NA1, donde las opciones de referirse a los actantes a través de correferencia estaban más limitadas por tratarse de *un niño*, *un perro* y *una rana*. Los niños optaron por elegir nombres propios al introducirlos y luego referirse a ellos repitiéndolos cláusula a cláusula.

Tabla IX
Recurrencia gramatical y léxica en NA1 y NA2

RECURRENCIA		ALTO			BAJO		
		4.º Bás.	7.º Bás.	3.º Med.	4.º Bás.	7.º Bás.	3.º Med.
		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
GRAMATICAL	CV	24.9	25.9	25.8	18.0	22.7	21.2
	PP	15.2	16.4	15.7	21.8	20.9	18.4
	PO	7.3	9.0	8.6	9.9	12.7	16.3
	DE	0.1	0.3	0.2	0.0	0.2	0.7
	Otros	0.8	1.0	1.0	12.0	2.0	2.0
LÉXICA	RS	37.9	38.6	36.9	30.0	25.4	22.7
	RC	1.1	3.4	2.9	0.2	0.2	1.1
	CO	5.3	3.0	3.4	8.6	8.0	8.4
	PA	0.3	0.0	0.0	1.0	1.6	1.1
	HIP y SUP	0.9	1.1	0.9	1.0	0.9	1.5

Se hizo, por último, un estudio de la incidencia que los recursos gramaticales tomados en conjunto (RG) y los recursos léxicos considerados de la misma forma (RL) tenían en los distintos cursos. Para obtener mayor información sobre el comportamiento de las variables textuales, se examinó por separado a los tres actantes de cada narración. Véase al respecto la Tabla X.

Los porcentajes de recurrencia por curso muestran muy claramente que, a medida que aumenta el nivel de escolaridad, los sujetos tienden a hacer un uso mayor de recursos gramaticales para hacer referencia a los distintos actantes y, en consecuencia, emplean en menor grado los recursos léxicos. La tendencia se manifiesta en los tres actantes y en las dos narraciones.

Tabla X
Incidencia de mecanismos de recurrencia léxica y gramatical por actante y narración

NARRACIÓN		ACTANTE 1		ACTANTE 2		ACTANTE 3	
		RG	RL	RG	RL	RG	RL
		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
NA1	4.º Bás.	53.7	46.3	37.4	62.6	37.3	62.7
	7.º Bás.	64.4	37.2	44.0	56.0	39.7	60.3
	3.º Med.	64.3	35.7	40.9	59.1	43.4	56.6
NA2	4.º Bás.	58.7	41.3	50.2	49.8	55.8	44.2
	7.º Bás.	61.1	38.9	60.1	39.9	67.1	32.9
	3.º Med.	61.4	35.6	57.8	42.2	70.1	29.9

Los datos revelan también que el mayor o menor empleo de recursos gramaticales o léxicos en los procesos de recurrencia se encuentra asociado con la naturaleza del actante.

Así, encontramos que cuando las referencias se dirigen a participantes humanos, como el actante 1 (*el niño*) de NA1 y el actante 1 (*el padre*), el actante 2 (*el hijo*) y el actante 3 (*la madre*) de NA2, los recursos gramaticales tienen mayor incidencia. En otras palabras, para mantener la continuidad de tópicos humanos los sujetos recurren preferentemente a la concordancia verbal y las formas pronominales. Si las referencias se dirigen, por el contrario, a animales como el actante 2 (*el perro*) y el actante 3 (*la rana*) de NA1, los recursos que predominan son los léxicos. La tendencia descrita se manifiesta por igual en los tres niveles escolares.

5. Conclusiones

El estudio cuantitativo y el análisis de los textos narrativos permiten formular una caracterización general de la competencia referencial de los sujetos en los términos que siguen:

1. Desde 4.º año de Educación Básica, los sujetos manifiestan una competencia referencial básica que les permite utilizar los recursos gramaticales y léxicos

- de la lengua para organizar las referencias en el nivel actancial de modo que el discurso narrativo construido alcance un grado aceptable de unidad y continuidad, esto es, sea juzgado como coherente por el destinatario.
2. Los recursos que se emplean más frecuentemente para el mantenimiento de la continuidad de los tópicos son la concordancia verbal y la reiteración de FNs por medio de repetición simple. El establecimiento de la continuidad por medios anafóricos se manifiesta, comparativamente, con baja frecuencia y más bien en la referencia a actantes humanos.
 3. Se observa en general una simetría entre el plano de construcción textual y el plano de estructuración sintáctica, lo que se evidencia en el encadenamiento de las oraciones, que opera fundamentalmente a través de las FNs/sujeto.
 4. Los textos, en general, exhiben poca variedad de recursos léxicos y gramaticales para abordar los procesos de recurrencia textual y tienden a utilizar mayor proporción de recursos gramaticales que léxicos para hacer referencia a actantes humanos y una mayor proporción de recursos léxicos para aludir a animales.
 5. La frecuencia (%) con que se usan la concordancia verbal (CV) y la repetición simple (RS) para mantener la referencia se revelan como indicadores de madurez en el desarrollo de la competencia referencial. Así, índices más altos de CV se asocian con un nivel de escolaridad mayor y pertenencia a un estrato sociocultural alto. En contraste, índices más elevados de RS se relacionan con niveles más bajos de escolaridad y estrato sociocultural bajo.
 6. El estudio realizado enfoca sólo un aspecto de la organización referencial, el relativo a los recursos gramaticales y léxicos mediante los cuales se marca el mantenimiento de la referencia en el nivel actancial. Para completar el cuadro habría que abordar en el futuro el estudio del cambio referencial.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, Jean Michael, 1985, «Quels types de textes?», *Le Français dans le Monde*, N.º 192.
- , 1992, *Les textes, Types et prototypes*, Paris, Nathan.
- ÁLVAREZ, Gerardo, 1995, «Competencia discursiva y textual del hablante nativo», *RLA*, 32 (en prensa).
- BACHMAN, Lyle, 1990, *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, Oxford U. Press.
- BAMBERG, Michael, 1987, *The acquisition of narrative: Learning to use language*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- BEAUGRANDE, Robert De y Wolfgang Dressler, 1981, *Introduction to text linguistics*, New York, Longman.
- BENNETT-KASTOR, Tina, 1983, «Noun phrases and coherence in child narratives», *Journal of Child Language*, 10, 135-149.
- BENTIVOGLIO, Paola, 1983, «Topic continuity and discontinuity in discourse: A study of spoken Latin American Spanish». En Talmy Givón (Ed.). *Topic continuity in discourse: An introduction*, Amsterdam, Benjamins.

- BURDACH, Ana María, Ana María MILLÁN y Marisela TOSELLI, 1991, «Aplicación del modelo de la conjunción como recurso de cohesión de Halliday y Hasan a una muestra de español», *Taller de Letras*, 19.
- , 1992, «El recurso de referencia según el modelo de cohesión textual de Halliday y Hasan: aplicación a una manifestación del discurso escrito en español», *RLA*, 30.
- CHAFE, Wallace L., 1976, «Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view». En Charles Li (ed.). *Subject and topic*, New York, Academic Press, pp. 25-55.
- CHARAUDEAU, Patrick, 1983, *Langage et discours, Problématique sémiolinguistique de l'analyse du discours*, Paris, Hachette.
- , 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- CHAROLLES, Michael, 1978, «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes», *Langue Française*, N° 38.
- , 1988, «Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelle depuis la fin des années 1960», *Modeles linguistiques*, XI/2.
- COMBETTES, Bernard, 1978, «Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants», *Langue Française*, 38.
- , 1983, *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, Bruselas, De Boeck-Duculot.
- CROWHURST, Marion, 1981, *Cohesion in argumentative prose written by sixth-, tenth-, and twelfth- graders*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, CA.
- , 1983, *Persuasive writing at grades 5, 7, and 11: A cognitive-developmental perspective*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montréal.
- VAN DIJK, Teun, 1973, *Some aspects of text grammars*, The Hague, Mouton.
- , 1983, *La ciencia del texto*, Buenos Aires, Paidós.
- FERRARI, Laura Daniela y Graciela Mabel GIAMMATTEO, 1993, «Factores gramaticales en la organización de textos narrativos en la escuela primaria», *RLA*, 31.
- FITZGERALD, Jill y Dixie Lee SPIEGEL, 1985, «Textual cohesion and coherence in children's writing», *Research in the Teaching of English*, 20.
- HALLIDAY, M.A.K. y Rugaiya HASAN, 1976, *Cohesion in English*, London, Longman.
- HOEY, Michael, 1991, *Patterns of Lexis in Text*, Oxford, Oxford U. Press.
- KARMILOFF-SMITH, Annette, 1981, «The grammatical marking of thematic structures in the development of language production». En W. Deutsch (ed.). *The Child's Construction of Language*, London, Academic Press, pp. 121-147.
- MCCULLEY, George, 1984, *Writing quality, coherence and cohesion*, Paper presented at the Conference for College Composition and Communication, New York.
- MONTENEGRO, Liliana, 1990, *Las estrategias referenciales en el discurso narrativo infantil*, Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional de ALFAL, Campinas.
- PETERSON, Carole y Pamela DODSWORTH, 1991, «A longitudinal analysis of young children's cohesion and noun specifications in narratives», *Journal of Child Language*, 18, 397-415.
- SCHNEDECKER, Catherine, 1995, «Besoins didactiques en matière de cohésion textuelle: les problèmes de continuité référentielle», *Pratiques* N° 85, 3-25.
- TIERNEY, Robert y James H. MOSENTHAL, 1983, «Cohesion and textual coherence», *Research in Teaching of English*, 17.
- VÉLIZ, Mónica, 1988, «Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito», *RLA*, 26.