

Producción de Textos Narrativos Escritos: Estudio Descriptivo-Comparativo en Alumnos de 2°, 3° y 4° Año Básico

Written Narrative Text Production: A Descriptive-Comparative Study in Students of 2nd, 3rd and 4th Grade

Elsa Piedad Cabrera

Pontificia Universidad Católica de Chile

En el presente artículo se presentan los resultados de una investigación que tuvo como objeto identificar y describir los aspectos que considera el niño al momento de producir un texto narrativo. Se analizaron los cuentos escritos por niños de los niveles escolares de segundo, tercero y cuarto básico, tomando como base para el análisis tres dimensiones del texto: superestructura, estructura semántica y estructura pragmática. El objetivo es aportar a profesores y profesoras algunas claves para reconocer cuáles son las competencias que debe tener un niño al momento de enfrentar la tarea de producir un cuento. A su vez, se otorgan herramientas para que identifiquen las características que dicho texto debe poseer para que resulte coherente y logre transmitir un mensaje. Lo anterior se constituiría en la base a partir de la cual los y las docentes podrían intervenir de manera más efectiva en el desarrollo de la competencia textual de cada uno de sus estudiantes.

This article presents the results of a study whose objective was to identify and describe the aspects that a child considers when producing a narrative text. Stories written by children of second, third and fourth grade are analyzed, considering as basis of analysis three dimensions of text: superstructure, semantic structure and pragmatic structure. The object is to give teachers a few keys in order to recognize which competencies a child must have when facing the task of producing a story. Likewise, tools are given that allow them to identify the characteristics those texts must have, in order to result coherent and transmit a message. This would constitute a basis from which teachers may intervene more effectively in the development of text competency in their students.

Introducción

La preocupación en relación con la búsqueda e investigación de nuevos conceptos, criterios, métodos y estrategias que contribuyan más eficientemente al desarrollo de habilidades en la producción de textos escritos en los estudiantes, ha recobrado importancia en el ámbito pedagógico. El lenguaje escrito dentro del aula empieza a ser concebido y utilizado de la misma manera como es usado en lo cotidiano, es decir, como un lenguaje que adquiere significado dentro del contexto.

Dicha consideración se ve reflejada en las reformas educacionales que actualmente se han puesto en marcha en Latinoamérica, así como también por las evaluaciones que adelantan organismos encargados de evaluar la calidad de la educación, como

por ejemplo el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en Chile y el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SINECE) en Colombia.

Desarrollar el lenguaje escrito en contextos significativos no solamente implica que se ubique dentro de un contexto real, concreto y significativo, sino que también, y tal vez lo más prioritario, que se reflexione acerca de cuáles son verdaderamente los criterios o las características que los niños usan al momento de construir un texto escrito y, específicamente, los que usan al momento de construir un texto narrativo.

Considerando lo anterior, este artículo pretende mostrar los resultados de un estudio descriptivo realizado a partir de las producciones textuales narrativas de niños entre segundo y cuarto básico, donde se buscó identificar qué criterios usan los niños al momento de producir un cuento, y así poder evaluar de manera más real y menos decepcionante dichas producciones. Al mismo tiempo, poder otorgar a los docentes una herramienta útil para la evaluación de los textos, más allá de la revisión ortográfica y sintáctica, y que a la vez pueda aportar al mejoramiento de la competencia textual de los estudiantes.

Elsa Piedad Cabrera Murcia, Escuela de Psicología.

La correspondencia relativa a este artículo deberá ser dirigida a la autora. Escuela de Psicología, Programa de Doctorado, P. Universidad Católica de Chile, Vicuña Mackenna 4860, Santiago, Chile. E-mail: epcabrer@puc.cl

Este artículo es una síntesis del trabajo realizado por la autora para optar al grado de Magister en Ciencias de la Educación, bajo la supervisión de la Sra. Eugenia Orellana Etchevers, en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Antecedentes Teóricos¹

Este estudio focaliza los elementos conceptuales que a mi juicio permiten una aproximación al fenómeno a estudiar, y, en este sentido, se trabaja con tres temas que atraviesan el marco teórico y que son los que dan coherencia interna al estudio. El primero enfatiza la nueva mirada dada al lenguaje escrito y, en consecuencia, cómo es visto y entendido el texto; el segundo abarca lo que se entiende por competencia textual. Finalmente, qué se entiende por texto narrativo y las dimensiones que desde esta mirada componen el análisis de este tipo de texto, a saber: la superestructura y las estructuras semántica y pragmática.

Una Mirada al Lenguaje Escrito

Entendemos, como lo afirma Teberosky (1989, citando a Blanche-Benveniste, 1982) que el lenguaje escrito debe ser concebido como la “variedad de lenguaje que se escribe” y no sólo su manifestación gráfica; así como también, que la variedad de lenguaje escrito que el niño posee es consecuencia de la interacción e intercambio con las personas con las que comparte el espacio donde se desenvuelve: “Lo escrito está imbricado en lo oral y los niños desde pequeños han escuchado lenguaje escrito: cuando se lee en voz alta o se habla en la televisión o en la radio” (Teberosky, 1989, p.18).

Visto así, el lenguaje escrito –más allá de una correspondencia entre el fonema y el grafema–, puede entenderse como un sistema de representación que posee un uso social determinado, como un medio de comunicación con un otro, para ser leído por otros, o como un medio que le permite al niño “re-presentarse” el mundo en el que está inserto. Esto trae grandes implicancias educativas, no sólo en la manera de concebir su enseñanza sino también en la forma de evaluar las producciones escritas por los niños.

En consecuencia y bajo esta mirada, cualquier texto que se produzca se constituye en una unidad propia de comunicación, un entretelado de significaciones. A su vez está conformado por oraciones de texto que, aunque pueden ser analizadas a partir de sus características fonológicas, morfológicas o sintácticas, también pueden ser objeto de análisis a partir de la descripción semántica de las relaciones parciales o totales existentes entre dichas oraciones que lo conforman.

Esta nueva visión permite al profesor evaluar los textos producidos por los niños desde otra mirada. Es decir, abre la posibilidad de ver las producciones textuales a partir del contenido que quiso transmitir el niño productor del texto y, asimismo, le permite a este último tomar conciencia de la utilidad que tiene el escribir, del poder que otorga su adecuado dominio y, finalmente, del placer que puede producir el escribir, inventar o construir un texto.

¿Qué Entenderemos por Competencia Textual?

A partir de esta noción del lenguaje escrito, se tomó como punto de partida el concepto que desarrolla Álvarez (1996b) en relación a la competencia textual. Ésta se define como la capacidad del individuo para producir e interpretar unidades de comunicación de nivel superior a la oración y que llamamos textos. Dicha capacidad es traducida como la habilidad de construir buenos textos relacionando tanto las reglas de textualización básicas como los contenidos de los textos.

Al tener en cuenta tanto las reglas como los contenidos, se abre una gama de posibilidades en la producción de textos con tramas de diferentes tipos: narrativa, argumentativa, descriptiva y conversacional. En la elaboración de cada uno de estos tipos de textos además de la trama, cada uno de ellos cumple una función comunicativa y social particular. Éstas guardan relación con la o las intencionalidades que se manifiestan en el texto. En la trama narrativa, se encontrarían los cuentos, las novelas, los poemas y las historietas, los cuales a partir de las intencionalidades que presentan cumplen una función literaria determinada (Kaufman, 1994). En este estudio, se tomaron las referidas a la construcción de textos narrativos y, específicamente, en la producción de cuentos.

Partiendo de lo anterior, entenderemos que un estudiante es competente en la producción narrativa si logra generar un cuento que es eficiente en su función comunicativa y que, a la vez, es coherente y no contradictorio. Para el caso que nos compete, se entenderá que estamos frente a un cuento cuando el estudiante cumple con ciertos criterios de superestructura y de estructuras semántica y pragmática que caracterizan dicho tipo de texto.

El Texto Narrativo

Veliz, Álvarez, Arancibia, Salazar, Burdiles y Osorio (1997) afirman que se es competente para el caso de las narraciones si se tiene conocimiento del

¹ El análisis de las producciones de textos puede ser visto desde diferentes perspectivas, en este apartado presentamos la postura teórica que guió el desarrollo de este trabajo.

tipo de texto, el cual se construye según una superestructura organizada dada por la coherencia entre sus partes. Así como la cohesión y conectividad en un cuento son importantes para tener una historia coherente, de igual manera lo es en la medida que contenga o refleje una historia; es decir, en qué grado el cuento producido es capaz de mostrar una secuencialización de hechos que se inician, interrumpen y se reconstruyen (superestructura) en torno a una situación específica o a los personajes de dicha historia.

Esto significaría que para poder escribir una narración el niño se enfrentaría a problemas en dos niveles diferentes: el nivel de *expresión* y el de *contenido* (Matute & Leal, 1996). Es decir, tiene que prestar atención no sólo a los aspectos lingüísticos que permiten una cohesión y conectividad en el texto, sino también a un ordenamiento en los episodios que componen su narración. Una vez cubiertos los niveles de expresión y contenido, se tiene una adecuada coherencia lineal y global en el texto.

En este estudio, la estructura semántica engloba tanto la coherencia lineal como global de un texto. Ésta hace referencia al entrelazado de oraciones que representa datos o hechos de nuestra realidad externa o interna y que constituye el contenido, en este caso, del cuento. Reconocer en un cuento la coherencia lineal es importante, pues permite obtener información que se encuentra implícita y que puede hacer del cuento un texto coherente y cohesionado. Entonces, se entiende que la coherencia lineal guarda relación con la manera como están organizadas y, en consecuencia, conectadas cada una de las proposiciones que conforman el texto. En otras palabras, ésta muestra el grado de vinculación y continuidad de cada una de las proposiciones en una secuencia lineal, determinada a partir de las relaciones que se dan entre ellas y que el interlocutor establece entre los hechos denotados por cada oración o fragmento de oración (Álvarez, 1996a; Van Dijk, 1983).

Por otro lado, reconocer la coherencia global como parte importante en la producción de un cuento nos permite dar respuesta a la pregunta acerca del argumento que trata el texto. Van Dijk (1983) señala que este nivel supera la estructura de las secuencias y la define como la estructura del texto más bien global, es decir, aquellas conexiones que se basan en el texto como un todo o por lo menos en unidades textuales mayores. En definitiva, la coherencia global reflejaría la idea general o global del texto en un todo coherente, sujeta a una red compleja de fac-

tores cognoscitivos, interaccionales y lingüísticos tanto del lector como del que ha producido el texto. Partiendo de lo anterior, tomamos como necesarias para entender la estructura global de un texto las reglas de progresión y de relación que dan sentido y unidad al conjunto de proposiciones que lo conforman (Álvarez, 1991).

Cada una de las proposiciones que aparecen en el cuento, aportan alguna información nueva con respecto a la temática central de la historia. Todas éstas se van entrelazando conformando un eje que cruza la historia y que refleja una continuidad temática. En ocasiones, esta relación explícita que se plantea no es tan clara, por tanto, es el lector o interlocutor quien debe hacer la interpretación a partir del contexto en que se enmarca la historia, para así aceptar o rechazar dicha relación (Álvarez, 1991). Esta interpretación es válida si tanto el productor del texto —en este caso escrito—, como el lector, comparten un mismo “saber sobre el mundo” (p. 90); es decir, comparten el saber implícito que hay en el escenario narrado. De esta manera, la coherencia global guarda relación con los procesos cognoscitivos, interaccionales y lingüísticos del productor y del lector.

En este sentido, si estamos ante una producción escrita que cumple con todos los elementos formales de la lengua, pero no así con los elementos de superestructura, coherencia lineal y global, estaríamos frente a un texto poco coherente y ante un niño poco competente en la producción escrita. Para que un texto sea coherente se hace necesario que se encuentre enmarcado dentro de un contexto que le otorgue un sentido claro al lector. Por tanto, se hace necesario el estudio de la estructura contextual del cual se encarga la pragmática (Van Dijk, 1983).

El enfoque pragmático en esta investigación, aborda las relaciones que se establecen entre las intenciones que tiene el emisor al transmitir un mensaje oral o escrito, los efectos comunicativos en el receptor u oyente y el nivel de pertinencia del mensaje transmitido dentro del contexto en que se esté desarrollando (Marín, 1999). De esta manera, el emisor debe tener clara la intención que quiere transmitir, el marco en que se sitúa su texto y las opciones lingüísticas que debe hacer para que su texto sea pertinente.

Álvarez (1996a) concluye en una de sus investigaciones que desarrollar la conciencia del destinatario ausente es crucial en todo proyecto pedagógico de producción escrita, pues permite mejorar la calidad del texto que se produce. En algunos casos, cuan-

do el autor tiene claro el destinatario, la intención se hace evidente en el texto que escribió y el lector puede realizar una interpretación más ágil. Sin embargo, cuando la intención no es tan clara o explícita, el lector debe hacer uso de sus conocimientos previos y representaciones mentales para realizar la interpretación y, aún así, siempre las interpretaciones que se hacen como lectores de textos están influidas por nuestro pertenecer y actuar en el mundo.

Tener en cuenta los criterios que conforman las dimensiones de superestructura, estructura semántica y pragmática al enseñar y evaluar las producciones escritas de los estudiantes, permite ver la escritura como un saber procedimental que puede ser aprendido y por consiguiente enseñado (Serrano & Peña, 1998). Esta nueva mirada trae consigo la necesidad de replantear la evaluación y la producción de textos con el fin de tener en cuenta los resultados de cada niño, producto de su propio proceso. Por tanto, no sólo se hace énfasis en las características morfosintácticas del texto, sino que también en el papel activo que desempeña el niño en la producción y evaluación del sentido que le quiso dar a su historia, si ésta se ajusta a la situación comunicativa en la que se encuentra y si la intención que quería transmitir es o no la que está comunicando. Dicho hallazgo se hace importante pues un trabajo acucioso con los niños en la producción de sus textos y en consecuencia en su competencia textual, no sólo permitirá desarrollar sus habilidades en producir textos, sino también incrementar sus habilidades de comprensión y lectura.

Método

Participantes

Esta investigación se llevó a cabo en cinco colegios municipalizados de la Región Metropolitana de Chile, que presentaban en común un bajo nivel socio económico, un índice de vulnerabilidad social que oscilaba entre 66.8% a 100% y un puntaje bajo en la prueba SIMCE. Se seleccionó al azar, dentro del grupo de aquellos alumnos que a juicio de la profesora eran los mejores productores de textos, 90 niños de los niveles escolares de 2°, 3° y 4° básico (30 por cada nivel).

Instrumento

Se presentó a los niños un cuadernillo que contenía diez personajes, relacionados con los temas que en esas edades son de uso frecuente a la hora de narrar historias. Estos fueron elegidos a partir de la aplicación de un test de intereses que se desarrolló con niños de los mismos niveles escolares, así como también con los profesores del área. Luego se pidió eligieran cinco personajes como máximo para producir un cuento en forma escrita. Asimismo, se

les dio un listado de 11 intenciones comunicativas –que fueron recogidas de la misma manera que los personajes– y se les pidió que antes de iniciar la actividad eligieran la(s) intención(es) que querían transmitir con su producción (ver Anexo).

Los participantes fueron organizados en grupos de cuatro o cinco niños con el fin de entregar la instrucción en forma más personalizada y no masiva, así como también para asegurar un mejor entendimiento de la orientación dada. No hubo ninguna restricción de tiempo para el desarrollo de la actividad y una vez dada y entendida la instrucción se procedía a que los niños dieran inicio a ésta.

Procedimiento de Análisis

Los cuentos fueron analizados a partir de la pauta evaluativa denominada: “Criterios para la evaluación de textos narrativos producidos por niños”². Con el fin de obtener validez de contenido, es decir, una estimación de la calidad técnica de la pauta, ésta fue sometida a juicio de cinco expertos profesionales, docentes de la Pontificia Universidad Católica de Chile de la Facultad de Letras y de la Facultad de Educación. Para obtener la confiabilidad de la pauta, se aplicó el Alfa de Cronbach al conjunto de las siete variables que la conforman por medio del paquete estadístico SPSS. El resultado arrojó un puntaje de 0.78. Considerando la extensión de la pauta resulta adecuada y, por tanto, confiable.

Dicha pauta contiene un análisis lingüístico detallado que abarca tres dimensiones, las cuales responden tanto a elementos usados por los niños en sus producciones, como, en su gran mayoría, a los aspectos centrales que constituyen y explican a cada una de ellas y que deben tenerse en cuenta al momento de evaluar una producción narrativa. Las definiciones operacionales que se manejan en la pauta, tanto para las dimensiones como para sus correspondientes aspectos, son:

Dimensión 1: Superestructura

Esta dimensión se define como la estructura global o “esquema” que caracteriza al cuento. La pauta permite hacer una evaluación detallada de los tres aspectos que conforman el esquema:

- 1 *Introducción*: Inicio o presentación de una historia. Se mide a través de la aparición de uno o varios personajes con sus características y la ubicación de éste(os) en un lugar y tiempo determinado.
- 2 *Nudo*: Situación problemática o acontecimiento perturbador que origina o desencadena una serie de acontecimientos que debe afrontar el o los personajes.
- 3 *Desenlace*: Situación de cierre o desarrollo de la historia con cada uno de los personajes involucrados en ella.

Dimensión 2: Estructura semántica

Dimensión que estudia las relaciones entre las oraciones y de éstas como un todo. La estructura semántica evalúa los aspectos que la constituyen, a saber:

- 1 *Coherencia lineal o microestructura*: Abarca las relaciones que se establecen entre las proposiciones que conforman el cuento. Se mide a través del uso de reglas de recurrencia (procedimientos anafóricos y elipsis) y las reglas de conexión (uso de conectores causales y temporales) entre las proposiciones.
- 2 *Coherencia global o macroestructura*: Se expresa por medio de un conjunto de oraciones que reflejan globalmente el contenido del cuento, medida a partir de las reglas de relación (eje temático que cruza toda la historia) y las reglas de progresión (introducción de dos o más referentes con información nueva que los complementa) que hacen del texto un todo coherente.

² Dicha pauta fue construida por la investigadora, autora de este artículo.

Dimensión 3: Pragmática

Dimensión que se define como la estructura contextual de la historia; es decir, la relación entre la estructura textual –abarcada en las dos dimensiones anteriores– y los elementos de la situación comunicativa sistemáticamente ligados a ella. Medida a través de dos aspectos:

- 1 **Intencionalidad:** Corresponde al mensaje que el productor del cuento quiere transmitir en él. Se mide a través de la concordancia entre la intención explicitada antes de escribir el cuento y la que realmente transmite en el producto terminado.
- 2 **Pertinencia:** Seguimiento de las instrucciones del reactivo usado. En este caso, es medida a través de la concordancia entre el número de personajes elegidos y los realmente usados para construir el cuento.

La pauta presenta tres niveles de evaluación (3, 2, 1) los cuales permiten analizar cada uno de los aspectos que conforman las dimensiones, de acuerdo a la presencia o ausencia de los indicadores que los explican. Por otra parte también posee tres categorías progresivas (nivel bajo, medio, alto) que aunque en cierto modo arbitrarios, permiten caracterizar cada dimensión. A partir de dicha evaluación, el niño obtendrá: a) su nivel de desempeño real por dimensión en el nivel al que pertenece y b) los aspectos que le hacen falta para lograr un texto narrativo de calidad.

Análisis de los Resultados

Una vez analizados los textos se procedió a la aplicación del análisis de varianza de un factor (ONEWAY). El propósito fue identificar si las diferencias entre las medias de los tres gru-

pos del muestreo eran diferencias significativas en el momento de la comparación de las varianzas de los grupos. Posteriormente, para determinar la validez de constructo y reconocer cuáles pares de medias difieren de las otras, se aplicó Tukey-b o procedimiento de comparación múltiple.

Resultados

Los primeros análisis descriptivos mostraron que en los cuentos los niños de cada nivel tenían, por lo general, un buen manejo de al menos uno de los aspectos que conforman alguna de las dimensiones. Al hacer un análisis más detallado se encontró que al observar las medias de los tres niveles escolares en la introducción, no presentaron diferencias significativas. Sin embargo, a partir de las desviaciones estándar (*ds*) podría decirse que los cuentos producidos en los niveles de segundo (*ds* = .77) y tercero (*ds* = .74) compartían características similares que los hace conformarse como un grupo, no así con los cuentos de cuarto básico (*ds* = .65).

En cuanto a la construcción del nudo, se presentó progresión entre los niveles de segundo (\bar{X} = .90, *ds* = .99) y cuarto básicos (\bar{X} = 2.17, *ds* = 1.96) y los niveles de tercero (\bar{X} = 1.53, *ds* = 1.07) en relación

Tabla 1
Resultados descriptivos

Variables	Nivel	Media	<i>ds</i>	Mínimo	Máximo
Introducción	Segundo	1.33	0.77	0	3
	Tercero	1.63	0.74	1	3
	Cuarto	1.83	0.65	1	3
Nudo	Segundo	0.93	0.99	0	3
	Tercero	1.57	1.07	0	3
	Cuarto	2.17	1.26	0	3
Desenlace	Segundo	0.53	0.73	0	3
	Tercero	0.87	0.97	0	3
	Cuarto	1.53	1.28	0	3
Coherencia Lineal	Segundo	1.63	0.61	0	3
	Tercero	2.33	0.55	1	3
	Cuarto	2.57	0.50	2	3
Coherencia Global	Segundo	0.87	0.72	1	3
	Tercero	2.10	0.83	1	3
	Cuarto	2.73	0.64	1	3
Intencionalidad	Segundo	1.40	0.77	0	3
	Tercero	1.60	0.77	1	3
	Cuarto	2.33	0.80	1	3
Pertinencia	Segundo	1.93	0.94	0	3
	Tercero	2.20	0.85	1	3
	Cuarto	2.63	0.67	1	3

con cuarto. En el desenlace pareciera existir una progresión gradual de los cuentos producidos en los tres niveles; es decir, de segundo a tercero básico y de éste a cuarto básico.

En relación a la coherencia lineal y global, podría decirse, si observamos las medias en cada nivel, que existe diferencia entre los tres y que éstos avanzan en forma progresiva y gradual, siendo segundo básico el grupo que se encuentra en el primer escalón de avance, seguido de tercero y éste a su vez de cuarto. Finalmente, en las variables intencionalidad y pertinencia, existe una progresión gradual que se inicia en segundo básico y finaliza en cuarto, afirmando que sí existen diferencias entre los tres niveles. Lo anterior se puede apreciar en la Tabla 1.

Por otro lado, el test de homogeneidad de varianzas permitió identificar que las diferencias encontradas entre los niveles no son estadísticamente significativas en la introducción y que por tanto, no existe variabilidad ni avance en el uso de criterios en sus escritos para producir una introducción adecuada. En cambio, en las variables de nudo, desenlace, coherencia lineal y global, intencionalidad y pertinencia, sí existen diferencias significativas entre los niveles, lo que nos indica que por lo menos en uno de ellos sí existe progresión.

Por tanto, para contrastar la hipótesis sobre la progresión en el uso de criterios a la hora de producir un cuento, se aplicó el procedimiento de comparación múltiple Tukey-b para las variables que resultaron significativas en el test de homogeneidad. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

En cuanto al nudo, en la Tabla 2 se observa la formación de dos grupos, indicando que los niveles de tercero y cuarto básicos se comportan como un solo grupo y, por tanto, no existen diferencias significativas entre ellos. Por el contrario, segundo básico sí se diferencia de los dos anteriores. Lo anterior permite afirmar que hay un progreso en el uso de criterios en cuanto al desarrollo del nudo entre segundo y tercero básico, pero que no hay un avance sustantivo entre tercero y cuarto básico.

Tabla 2
Tukey-b Nudo

Curso	N	1	2
Segundo	30	.93	
Tercero	30		1.57
Cuarto	30		2.17

$p < .05$

En el desenlace, los niveles de segundo y tercero básico no presentan diferencias y se comportan como un solo grupo; es decir, que a pesar de que existen diferencias entre sus medias, éstas no logran ser significativas. Por lo tanto, tercero básico no presenta avances significativos en el desarrollo del desenlace que permitan diferenciarlo de los otros dos niveles. Por el contrario, cuarto básico sí se diferencia significativamente de los dos niveles anteriores y claramente puede verse como un grupo aparte que muestra una progresión en el desarrollo del desenlace (ver Tabla 3).

Tabla 3
Tukey-b Desenlace

Curso	N	1	2
Segundo	30	.53	
Tercero	30	.87	
Cuarto	30		1.53

$p < .05$

Estos tres primeros aspectos que en conjunto forman la estructura narrativa del cuento, indican cómo los niveles de segundo y cuarto básico se diferencian y distancian en forma significativa en cada uno de los aspectos mencionados; no así tercero básico, que se presenta como un grupo en transición entre los anteriores niveles.

Con respecto a la coherencia lineal, son las producciones de segundo básico las que se comportan como un grupo diferente en relación con tercero y cuarto básico. Es decir, este nivel se diferencia significativamente de los otros dos, los cuales, a pesar de que sus medias se diferencian una de la otra, no logran ser significativas y, por tanto, forman un solo grupo.

En otras palabras, se observa con claridad cómo segundo y tercero básico logran constituirse en el primer y segundo escalón en la consecución de una coherencia lineal que permita ubicarlos dentro de una línea de progreso en este aspecto; no así cuarto básico, que, al parecer, no alcanza mayores resultados que tercero básico y estanca el avance en este aspecto. En la Tabla 4 se puede observar las diferencias de medias.

Tabla 4
Tukey-b Coherencia Lineal

Curso	N	1	2
Segundo	30	1.63	
Tercero	30		2.33
Cuarto	30		2.57

$p < .05$

De la misma manera que en la coherencia lineal, en la global también se forman dos grupos, pero en este caso es cuarto básico quien se comporta como un solo grupo y el que se diferencia significativamente de tercero y segundo básico. Estos dos grupos, a pesar de que presentan diferencias entre sus medias, éstas no logran ser significativas y, por tanto, conforman un solo grupo. Asimismo, se puede observar claramente una progresión en la coherencia global entre segundo y cuarto básico; en cambio, tercero básico no se constituye como un grupo, pues no presenta avances significativos en el desarrollo de este aspecto.

Tabla 5
Tukey -b Coherencia Global

Curso	N	1	2
Segundo	30	1.87	
Tercero	30	2.10	
Cuarto	30		2.73

$p < .05$

Estos dos aspectos que conforman la estructura semántica muestran cómo, a pesar de que tercero y cuarto básico son los dos grupos que logran establecer mejores relaciones entre las oraciones que conforman su cuento, es cuarto básico el que muestra una mejor coherencia y un sentido global en sus textos. Los estudiantes de segundo básico exhiben el mismo resultado tanto en la coherencia lineal como global. Tercero básico presenta una coherencia lineal adecuada que lo ubica como un solo grupo junto con los de cuarto básico, pero en la coherencia global se comporta como grupo junto con segundo básico, en un nivel inferior al expuesto en la coherencia lineal.

Por otro lado, en el aspecto de la intencionalidad, cuarto básico presenta diferencias significativas con relación a segundo y tercero básico, actuando como un solo grupo. Segundo y tercero básico a su vez, no muestran diferencias significativas a pesar de que sus medias lo indicaban y, por tanto, conforman un grupo, como lo muestran los datos (Tabla 6).

Tabla 6
Tukey-b Intencionalidad

Curso	N	1	2
Segundo	30	1.40	
Tercero	30	1.60	
Cuarto	30		2.33

$p < .05$

En este sentido, los estudiantes de segundo y cuarto básico muestran una progresión al momento de transmitir una intencionalidad en forma clara, no así tercero básico que no logra presentar resultados significativos que lo caractericen como un grupo y, por tanto, sus resultados están al nivel de segundo básico.

En relación con la pertinencia, se forman dos grupos, siendo necesario señalar que tercero básico se encuentra en cada uno de ellos. Lo anterior significa que existe variabilidad en este aspecto de la pragmática y que esto no le permite a tercero básico constituirse como un solo grupo. De allí que se presente un salto en la progresión entre segundo y cuarto básico (Tabla 7).

Tabla 7
Tukey-b Pertinencia

Curso	N	1	2
Segundo	30	1.93	
Tercero	30	2.20	2.20
Cuarto	30		2.63

$p < .05$

En resumen, ambos aspectos pertenecientes a la pragmática, indican que las producciones de cuarto básico se diferencian significativamente de las de segundo y viceversa, pero que las de tercero básico no se diferencian, en general, ni de segundo ni de cuarto básico.

Tres cuentos producidos por los niños participantes³ (ver Tabla 8) son tomados como ejemplo para indicar las diferencias entre segundo y cuarto básico, pero no así con tercero básico en cada una de las dimensiones. En este caso, el cuento de tercero básico representa a los cuentos encontrados en este nivel, los cuales, o bien comparten características con los de segundo básico en alguna dimensión, o bien con los de cuarto básico en otras.

Los cuentos obtenidos en los tres niveles escolares presentan una introducción incompleta, es decir, sin uno o dos de los indicadores planteados para su medición. Por lo general, se encontraban en las producciones uno o varios personajes con o sin sus características, además de ausencia ya sea de la ubicación de éste o éstos en un lugar o en un tiempo determinado.

En relación al nudo, segundo básico presenta un esbozo o intento de nudo, que con un mayor número

³ Los cuentos están escritos tal cual como aparecen en el original, es decir, sin ninguna corrección ortográfica ni de contenido.

ro de proposiciones que lo amplíen estaría mejor desarrollado. A su vez da término a su historia por medio de un desenlace considerado abrupto, en este caso "... y vivieron para siempre". En cuarto básico puede verse en la historia una situación problemática central que se desarrolla coherentemente dándole cierre con un desenlace que se desprende de lo expuesto anteriormente. Por otro lado, los cambios de tercero básico no son sustantivos en relación con segundo básico, que presenta un nudo con acciones incompletas y ausencia de un desenlace que cierre la historia a la que se dio inicio.

En relación con la estructura semántica, tanto en coherencia lineal como global, vemos cómo el cuento del nivel de cuarto básico presenta un buen manejo de reglas de conexión, de relación y progresión que hace del cuento un todo coherente y cohesionado con un sentido y un eje temático claro que atraviesa toda la historia y que a la vez es progresivo. En segundo y cuarto básico, se muestra una historia coherente con algunos errores o ausencias

de manejo de reglas de conexión, que impide en ocasiones la claridad en el desarrollo de la historia. En el nivel de tercero básico se presenta la ausencia o fallas en el manejo de las reglas de conexión, relación y progresión que se hacen evidentes al seguir el eje temático que plantea, pues no logra desarrollarlo hasta el final.

Finalmente, con relación a la pragmática podemos observar cómo el cuento de tercero básico no logra cumplir con los criterios de pertinencia y de intencionalidad. Por ejemplo, en relación con la intencionalidad, los cuentos de tercero básico, en su mayoría, no logran explicitar la intención elegida con anterioridad (en este ejemplo la intención elegida fue *chistoso*). Lo anterior indica que en vez de conformar un grupo en esta dimensión, se comporta como una transición entre el nivel inferior y superior, respectivamente.

Los anteriores resultados pueden cotejarse de igual manera con el número de textos que se obtuvieron por curso en cada nivel de desempeño. En la

Tabla 8

Ejemplos de cuentos por nivel escolar

Segundo básico	Tercero básico	Cuarto básico
<p>Avia una vez un rei que se llamaba felipe felipe estaba en su castillo y vio un dinosaurio y estaba atacando a un oso que estaba en el bosque y felipe fue en su caballo muy rápido y el osito ya no resistia y el dinosaurio que se llamaba goliat y el principe llego y pelio y boto y el oso y el principe llevo al oso pal castillo y vivieron para siempre. (IAB/M)</p>	<p>Abia una bes una princesa hija del rey y vio un oso durmiendo, y la princesa lo desperto y le dijo porque estas durmiendo aquí si mi papa te be me ba retar y castigar y nunca te bere mas y vino una bruja muy pero muy mala y nunca desperto mas en un año mas y vino el oso y el oso quedo ai dormido. (AEG/8/F)</p>	<p>El rey codicioso. En un gran reino vivia un rey codicioso y solitario y siempre un niño hiba a pedirle un poco de comida y el rey de la ventana le gritava no te voy a dar comida un día al niño se le apa resió un ada madrina y la ada le dijo pídemle 1 deseo y el niño le dijo quiero que un día me de comida y al próximo día el rey le dio comida y él como es tan codicioso quería que el niño fuera su esclavo y el niño lo negó, pero el rey le ofresio de todo y al rey tuvo un gran problema tenía que pagar la luz el agua tenía que pagarle a los esclavos y tanto dinero quedó sin nada y después el niño tuvo dinero y pudo vivir vien en una gran casa y el rey vivió como pobre y el niño le dijo que la codisia no lleva a nada y después el niño vivió feliz. (RR/M/4°)</p>

Tabla 9
Cantidad de cuentos por nivel de desempeño en cada dimensión.

Niveles	Superestructura			Estructura Semántica			Pragmática		
	2 ^{do}	3 ^{ero}	4 ^{to}	2 ^{do}	3 ^{ero}	4 ^{to}	2 ^{do}	3 ^{ero}	4 ^{to}
Nivel Bajo	21	14	9	4	16	4	8	5	4
Nivel Medio	8	11	7	16	9	12	17	16	6
Nivel Alto	1	6	14	10	5	14	5	9	20

Tabla 9 puede observarse cómo tercero básico se encuentra muy cercano a segundo y cuarto básico, de acuerdo a cada dimensión.

En este sentido, podemos corroborar las interpretaciones anteriores, las cuales nos indican que tercero básico se comporta como un grupo en transición con el curso anterior y posterior a él, en las categorías progresivas que se han trazado.

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio en relación al adecuado uso de la superestructura, la estructura semántica y la pragmática en la producción de cuentos, no están alejados de los que pudieron haberse obtenido décadas atrás. Desafortunadamente, en la enseñanza de la escritura, sigue imperando la concepción de la escritura como un instrumento que hay que dominar, olvidando que el escribir va más allá de este uso (Kaufman & Rodríguez, 2001). De esta manera, vemos cómo tras este énfasis se ha solapado y dejado de lado un importante trabajo en las dimensiones que permiten constituir un texto con sentido: la superestructura, estructura semántica y la pragmática.

La tendencia encontrada en los cuentos analizados es la del esquema típico que subyace en las producciones narrativas. De acuerdo a Shapiro y Hudson (1997) el niño estructura el contenido de un cuento a través de una secuencia culturalmente definida por un principio, un problema, una resolución y un final. En otras palabras, la superestructura del texto narrativo. Dicha dimensión se ha trabajado con mucho énfasis al momento de enseñar a producir un cuento, pues los grupos que participaron en este estudio tienen claro el esquema que identifica a este tipo de texto.

Los cursos no muestran diferencias significativas al iniciar una historia y, por el contrario, se pudo apreciar cómo en cada uno de ellos se alcanza un buen desarrollo a pesar de la ausencia de información, lo que puede estar relacionado con la poca riqueza de vocabulario. En segundo y cuarto básico

se aprecia un cambio en su desempeño en relación a los aspectos del *nudo* y *desenlace*. Dicho cambio muestra una progresión notoria en el desarrollo de la historia en el nivel de cuarto básico. En tercero básico no ocurre lo mismo pues las historias producidas no son claras en coherencia con estos aspectos.

Con el incremento en la edad, los niños construyen historias más coherentes y cohesivas (Shapiro & Hudson, 1997). Ahora bien, la *coherencia lineal* –aspecto que permite una cohesión del texto–, es establecida en las historias por el uso de referencias lingüísticas como la pronominalización, definitivización, elipsis, conectivos causales y temporales, los cuales van apareciendo cada vez más a medida que se avanza en cada uno de los niveles. Para ejemplificar el uso de estas reglas de recurrencia y de conexión tomaremos algunos fragmentos de los textos narrativos producidos por los niños participantes⁴.

En cuanto al uso de los mecanismos de recurrencia se pudo observar cómo los niños utilizan procedimientos anafóricos y de elipsis en sus producciones:

...“el gato miraba mucho a **las gatas** y **ellas** también miraban al gato...” (MPR /F/7)

Al usar el pronombre personal *ellas*, en vez de *las gatas*, lo que está haciendo la niña es hacer uso de una anáfora que le permite referirse al personaje que nombró anteriormente.

“Había una vez **un** bosque lleno de seres vivos. Pero el problema era que **el** bosque estaba dividido en dos partes...” (MAI/F/9)

En el fragmento anterior, la niña elige un artículo definido “el”, para reemplazar el artículo indefinido “un” presente al inicio de su cuento.

⁴ La ortografía y redacción de todos los ejemplos dados en esta parte corresponden a los textos creados por los niños de la muestra. Las iniciales indican el nombre del niño, el sexo y la edad respectivamente.

“Había una vez dos niños en un Bosque jugando al tenis El hermano le pega a la pelota muy fuerte y la tuvo que ir a buscarla con su hermana i cuando la encontraron Ø⁵ vieron una casa...” (HYT/M/8).

Este es un ejemplo de elipsis nominal donde la supresión o no-aparición del pronombre *ellos*, puede ser recuperado a partir de la primera proposición expresada en el texto y a través de la pregunta ¿quiénes fueron los que vieron una casa? Es decir, la información es recuperada a partir del co-texto.

De la misma manera, en el uso de las reglas de conexión pudimos observar cómo los niños hacen uso de conectivos causales y temporales en sus producciones, a saber:

“**había una vez** un dinosaurio muy furioso tirando fuego todos los animales corrían y gritaban **cuando** le tiro fuego al león más pequeño **entonces** el dinosaurio dejó de tirar fuego...” (CF/M/7)

El elemento adverbial *había una vez* marca el inicio de un período de la historia que nos ubica dentro de un tiempo amplio no determinado; el elemento adverbial *cuando* marca un período dentro del anterior, acotando mucho más el tiempo en el que transcurren los eventos y el conector *entonces* dentro del texto está marcando una relación causal del por qué uno de los personajes de la historia dejó de realizar la acción que estaba llevando a cabo. La conexión causal y temporal, con el uso explícito de conectores o la marca implícita de esta conexión, favorece la organización del texto narrativo y un adecuado desarrollo de las acciones centrales o nucleares del cuento que se ha producido.

Según Hedberg y Fink (1996) en los tres primeros niveles escolares se evidencia un aumento en el uso de conectores dentro del texto, lo que permite obtener un cuento cada vez más cohesivo y coherente. Aunque en nuestro estudio se encontró el uso de las reglas de recurrencia y de conexión, es importante destacar que entre tercero y cuarto básico no existe una progresión en este aspecto y que por tanto, el avance entre ellos no es notorio ya sea por la falta de uso o uso indebido de los elementos nombrados. Esto hace que ambos grupos se comporten como uno solo.

Una gran distinción fue observada en la *coherencia global*, pues confirmamos que tercero básico tiene un manejo en la coherencia lineal, pero no

en la global. En esta última se comporta como un solo grupo con segundo básico. Esto nos indica que el usar las referencias lingüísticas enunciadas no necesariamente hace del cuento un producto coherente y cohesionado, y en últimas, con una coherencia global clara para el lector.

En este sentido, el niño puede contar historias absurdas, pero para que se entiendan, tienen que tener una secuencia lógica, una estructura clara y elementos coherentes (Gómez & Alonso, 1992) que permitan ver la escritura como un proceso de construcción de significado y no como un simple instrumento.

A continuación se presentan dos ejemplos reales que permiten clarificar a qué nos referimos cuando hablamos de coherencia global:

La reina convertía a una hormiga en araña.
El dinosaurio se comió.
La reina convirtió al dinosaurio en culebra.
Los niños llegaron. Alguien se murió. (FJV/M/8)

En este primer ejemplo, no se encuentra una relación explícita entre las proposiciones, por tanto es indispensable que el lector haga una interpretación. Aún así, se hace difícil identificar que existe un eje temático; es decir, el hilo conductor que atraviesa toda la historia y que permite observar una continuidad. En otras palabras, el cuento simplemente no presenta un eje temático.

Un dinosaurio estaba jugando y aparece un dinosaurio malo.
El dinosaurio malo se come al bueno.
No le gusta y lo devuelve y se muere.
Aparece otro dinosaurio malo que se come al bueno y finalmente muere. (RE/M/8)

En este segundo ejemplo, se observa un eje temático claro que cruza toda la historia, y aunque algunas partes deben interpretarse, esto no interfiere en la identificación del hilo conductor del cuento. De esta forma estamos frente a un cuento que evidencia una progresión y relación de las proposiciones clara en la historia.

Las diferencias en la estructura semántica (representada en la coherencia lineal y global) de tercero básico, nos indican que tal vez una de las razones por las que no lograron construir cuentos con un sentido global y poder así constituirse como un grupo diferente dentro de una línea progresiva, fue el no tener presente a quién estaba dirigido ni la intencionalidad que querían transmitir con el cuento que producirían. Este hallazgo es apoyado por otras investigaciones, en donde se concluye que desarrollar la conciencia

⁵ El símbolo Ø es usado para designar la no aparición del pronombre.

tanto del destinatario ausente como la intencionalidad permite mejorar la calidad del texto que se produce (Álvarez, 1996a; Marín, 1999)

En resumen, este estudio muestra cómo, aunque se presenta un avance en cada uno de los niveles escolares en las dimensiones evaluadas, éste no es significativo en todos los niveles. Entonces cabe preguntarse ¿qué pasa con aquellos niños cuyas producciones presentan un mejor manejo del lenguaje a nivel sintáctico, pero que no logran producir textos coherentes? ¿Qué trabajo debe hacerse dentro del aula para que más allá de que los cuentos presentados cumplan con requisitos de caligrafía y gramática, cumplan también con criterios de coherencia y cohesión?

Implicancias Pedagógicas

La producción de historias es una tarea frecuentemente usada dentro del aula con el fin que los niños desarrollen su competencia textual. Los hallazgos de este estudio indican cómo debe hacerse énfasis en algunas dimensiones más que en otras, en el momento de ayudar al niño a que sea más competente a la hora de producir un texto de este tipo. El foco aquí no sólo resalta que debe ponerse atención a la superestructura como el esquema del texto sino, por el contrario, a la estructura semántica y la pragmática, dimensiones que permiten construir un texto coherente y cohesionado.

Consideramos que al focalizar la atención como docentes en las dimensiones elegidas en este estudio, se estará apuntando a resolver un problema profundo de contenido. De esta manera, al hacer uso de la pauta usada en este estudio o cualquier otra guía que permita evaluar el desempeño del niño en el desarrollo de este tipo de tareas, es importante tener presente que no se está dando un rótulo a los niños como mejores o peores productores de textos. Por el contrario, le permite al docente identificar en qué aspectos presentan dificultades a la hora de producir un cuento, así como ubicarlos en el nivel de desempeño en el que realmente se encuentran.

Asimismo, el incrementar la competencia para producir textos en los estudiantes no depende de construir o evaluar un solo cuento, sino de construir y evaluar un conjunto de ellos, que al final y por aproximaciones sucesivas le van a permitir al estudiante afianzar sus competencias a la hora de escribir (Serrano & Peña, 1998).

El limitado número de personajes, características y descripciones que usan los niños en sus cuen-

tos indican otra dirección de intervención. El trabajar con ellos antes de escribir su historia, cuáles son los personajes que harán parte de ella y la elicitación de sus características, es decir, sus cualidades, sentimientos y posibles pensamientos, les permitirá producir un texto más elaborado y al mismo tiempo incrementar su vocabulario.

Finalmente consideramos que el análisis detallado en las dimensiones trabajadas es otra intervención que puede aplicarse en el momento de enseñar a producir un cuento, tanto en niños con o sin dificultades de aprendizaje. Asimismo, este análisis permite tanto al profesor como al niño: a) un reconocimiento de las dificultades, b) hacia qué lugar apuntar para desarrollar cada vez más su competencia textual y c) un avance gradual en la producción de este tipo de texto.

Referencias

- Álvarez, G. (1991). Coherencia textual y enseñanza de lenguas. *Revista de Lingüística Teórica Aplicada RLA*, 29, 85-95.
- Álvarez, G. (1996a). Conexión textual y escritura en narraciones escolares. *ONOMAZEIN: Revista de Lingüística y Traducción del Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 1, 11-29.
- Álvarez, G. (1996b). *Textos y discursos: Introducción a la lingüística aplicada*. Santiago: Universidad de Concepción.
- Gómez, G. & Alonso, M. (1992). *La producción de textos en un programa de lectura*. Buenos Aires: Aique.
- Hedberg, N. & Fink, R. (1996). Cohesive harmony in written stories of elementary children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 73-86.
- Kaufman, A. M. (1994). Escribir en la escuela: Qué, cómo y para quién. *Revista Lectura y Vida*, Año 21(2), 15-32.
- Kaufman, A. M. & Rodríguez, M. (2001). ¿Por qué cuentos en la escuela? *Revista Lectura y Vida*, Año 22(1), 24-39.
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Matute, E. & Leal, F. (1996). Se puede evaluar la coherencia en narraciones escritas por niños. *Revista Lectura y Vida*, Año 17(3), 5-16.
- Serrano, S. & Peña, J. (1998). La evaluación de la escritura en el contexto escolar. Sus implicancias para la práctica pedagógica. *Revista Lectura y Vida*, Año 19(2), 11-20.
- Shapiro, L. R. & Hudson, A. J. (1997). Coherence and cohesion in children's stories. En J. Costermans & M. Fayol (Eds.), *Processing interclausal relationships: Studies in the production and comprehension of text* (pp. 26-50). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 46, 17-36.
- Van Dijk, A. T. (1983). *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Veliz, M., Álvarez, G., Arancibia, B., Salazar, O., Burdiles, G. & Osorio, J. (1997). Enunciación y subjetividad en narraciones escritas por escolares. *Revista de Lingüística Teórica Aplicada RLA*, 35, 135-147.

