

ARTÍCULO ORIGINAL

La competencia narrativa de alumnos de etnia gitana, escolarizados en Educación Primaria. Un estudio de caso

Antonio García Guzmán

antogagu@ugr.es

Universidad de Granada

Francisco Salvador Mata

fsalvado@ugr.es

Universidad de Granada

RESUMEN: En este artículo se presenta una investigación, financiada mediante una beca FPU del Ministerio de Educación, cuyo objetivo fue conocer las habilidades narrativas de 18 alumnos/as de etnia gitana, escolarizados en Educación Primaria, en relación con la producción de textos escritos. Para ello, se aplicó un método psicolingüístico, derivado de la “gramática de la narración”, al análisis del corpus (16 textos escritos), estableciendo diversas categorías textuales en el nivel macro-estructural. El análisis permitió establecer las estructuras narrativas y la cohesión en los textos escritos por estos alumnos. Los resultados obtenidos reflejan un cierto grado de cohesión textual en sus narraciones, si bien algunas de ellas resultan difíciles de comprender. No obstante, la mayoría de los episodios narrativos son incompletos, lo cual implica la necesidad de mejorar su capacidad narrativa y, por tanto, su competencia lingüística.

PALABRAS CLAVE: Habilidades Narrativas, Minoría Étnica, Enseñanza Primaria, Análisis de Textos

Narrative competence of gypsy students attending Primary Education schools. A case study

ABSTRACT: This paper is aimed at analyzing the narrative abilities of gypsy pupils attending primary school in relation with the production of written texts. This research has been financed by Spanish Department of Education by means of a scholarship (FPU). To carry out the analysis of the corpus (16 written texts), a psycholinguistic method derived from the story grammar was applied, establishing diverse textual categories in the macro-structural level. The analysis allowed to establish the narrative textual structures of these pupils, principally, recounted to the narrative structures and to the textual cohesion. Results show a certain degree of textual cohesion in their stories, though some of them are difficult to understand. Nevertheless, the majority of the narrative episodes are incomplete, which implies the need to improve their narrative capacity therefore, their linguistic competence.

KEY WORDS: Narrative abilities, Ethnic Minority, Primary Education, Textual Analysis

1. CONTEXTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Las teorías que fundamentan el texto narrativo conforman la trama conceptual de esta investigación. Las teorías lingüísticas describen la estructura del texto y las psicolingüísticas, la estructura mental y los procesos cognitivos de comprensión, recuerdo y producción del texto. El punto de intersección entre Lingüística y Psicología está en considerar la Teoría (o Gramática) del Texto como un modelo teórico de la competencia textual. De una parte, la Gramática del Texto establece el conjunto de reglas para una adecuada construcción del texto (Charolles, 1978). De otra, la competencia textual se define como un sistema implícito de reglas interiorizadas, disponibles para todos los miembros de una comunidad lingüística.

A partir de la teoría general sobre el texto, se han elaborado diversos modelos teóricos sobre el texto narrativo. La gramática de la narración puede describirse como una pauta invariable que siguen los sujetos, cualquiera que sea su edad o cultura, cuando cuentan historias que han leído o escuchado (Dimino y otros, 1990). La descripción formal de esta pauta (o modelo textual) es competencia de la Lingüística y la asimilación y uso de esta pauta en los procesos de comprensión, recuerdo y producción de textos narrativos es objeto de estudio de la Psicolingüística, cuya formalización se proyecta en la teoría del esquema.

1.1. La gramática narrativa desde una perspectiva lingüística

A lo largo de los últimos 40 años se han construido distintos modelos descriptivos que han intentado representar la gramática de la narración "ideal". Así, en los años 70 destacan algunos autores que proponen diferentes modelos de entender la gramática de la narración (entendida por algunos como gramática generativa). Prince (1973), por ejemplo, entiende una historia como una serie de eventos unidos por un conjunto de rasgos conjuntivos. Por su parte, Van Dijk (1972) propone la existencia de diferentes niveles dentro del análisis de los textos, diferenciando entre una estructura textual profunda (macro-estructura) que después de sufrir ciertas transformaciones se realizaría en una estructura textual más superficial. En definitiva, entiende la estructura de la narración como un conjunto de eventos con

una relación de precedencia entre ellos (Reyes, 2003).

Sin embargo, es el modelo diseñado por Stein y Glenn (1979), cuya finalidad fue aplicarlo a las historias construidas por los niños, el más utilizado en la investigación psicopedagógica. De ahí su elección para desarrollar este estudio. En este modelo, la unidad de análisis es la categoría, estructurada mediante un sistema jerárquico. Para estos autores, una narración se puede dividir inicialmente en una escena y en un sistema de episodios.

I. Introducción o Escenario, cuya función es presentar al protagonista y a los personajes (escenario mayor), así como describir el contexto en el que transcurre la historia (escenario menor: descripción del contexto social, físico y temporal). Esta categoría no forma parte del episodio, por cuanto no establece relaciones causales con él. Puede aparecer tanto al inicio de la historia como en cualquier otro lugar, cuando se hace necesario presentar nuevos personajes.

II. Sistema de episodios. El episodio constituye la unidad superior de la historia y consiste en una secuencia causal de hechos o fenómenos y/o comportamientos. El episodio tiene una estructura interna, en la que sus elementos mantienen una relación determinada. En esta estructura global pueden aparecer las siguientes categorías, cuya relación es de carácter causal:

1. *Suceso inicial (SI)*: puede referirse a cambios en las condiciones ambientales, a acciones, vivencias o sentimientos de los personajes. El suceso hace que el personaje actúe.
2. *Respuesta interna (RI)*: describe el estado psicológico del protagonista y hace referencia a sus metas, pensamientos y sentimientos. A veces, esta categoría no aparece de forma explícita, pero puede inducirse fácilmente del suceso inicial o de la conducta que sigue. La respuesta interna motiva la elaboración de un plan.
3. *Acción (AC)*. Es la parte fundamental y característica de una narración. Se refiere a la actividad del protagonista para solucionar los problemas planteados en el "suceso inicial" o alcanzar la meta propuesta. Un solo "suceso inicial" puede desencadenar varias acciones.

4. *Consecuencia directa (CD)*: expresa si se ha alcanzado o no la meta o cualquier cambio que se haya producido en este sentido.
5. *Reacción*: describe cómo la consecución o no de la meta afecta a los personajes. Incluye reacciones afectivas, conocimientos y acciones.

Cada categoría puede contener una o varias proposiciones, pero también una proposición puede clasificarse en más de una categoría. Las proposiciones se relacionan entre sí por nexos de adición, causalidad y temporalidad.

Para que un episodio esté completo no es necesario que aparezcan, explícitamente, todas las categorías descritas (Salvador y Gallego, 2004). Sólo se requiere la información siguiente (Cfr. Gráfico 1): a) Motivación del protagonista, expresada por un “suceso inicial” o una “respuesta interna”; b) Plan de actuación, expresado en la categoría “acción”; c) Algún tipo de solución, expresado en las categorías “consecuencia” o “reacción”. Si falta alguno de estos tres componentes, el episodio se considera incompleto.

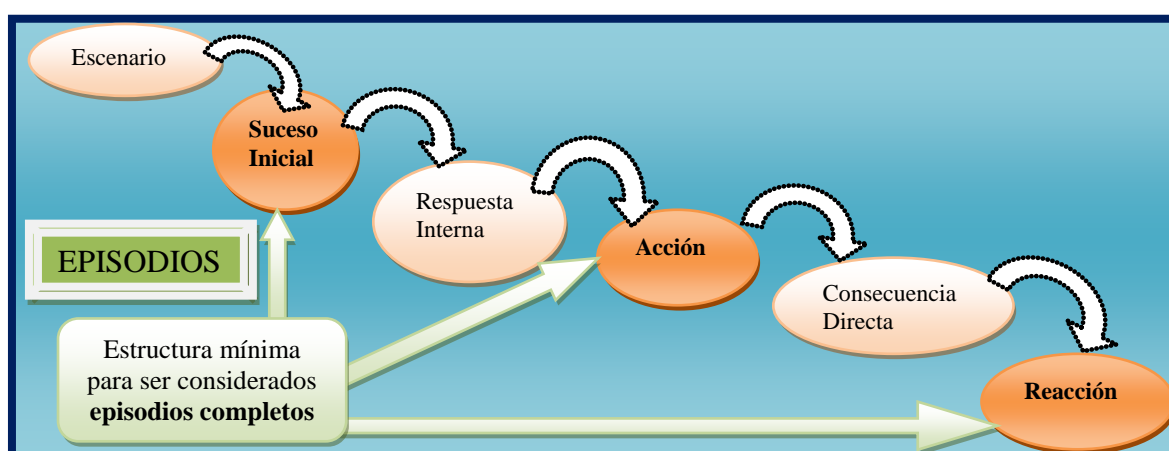


Gráfico 1. Estructura (elementos) del episodio narrativo

Una historia puede estar formada por varios episodios, que se relacionan entre sí, constituyendo un sistema. La relación puede ser de cuatro tipos: 1) coordinada: los episodios ocurren simultáneamente; 2) temporal: los episodios se suceden en el tiempo, de forma que el primer episodio marca el contexto temporal del segundo; 3) causal: un episodio viene determinado por otro; 4) por inserción: un episodio se incluye en el desarrollo de otro.

Por último, es preciso hacer referencia a los tipos de marcadores de la narración: 1) marcador inicial, al principio de la narración (por ejemplo: “Érase una vez...”; “Había una vez...”); 2) marcador final, que cierra la narración (por ejemplo: “Fin”; “Acabaron”; “Fueron felices y comieron perdices”).

La coherencia es un aspecto esencial del texto, de carácter semántico, que se define como

una relación lógica entre los conceptos, en la estructura profunda del discurso. Si un texto es coherente, no debe ser ambiguo en ningún momento, ya que la coherencia es la negación de la ambigüedad. La realización lingüística de la coherencia es la “cohesión”. Ésta consiste, de una parte, en mantener la relación entre el tema, la audiencia y los objetivos de la comunicación y, de otra, en mantener la continuidad lógica del tema. La cohesión se hace operativa mediante procedimientos lingüísticos, denominados nexos, marcadores o mecanismos de cohesión, que establecen distintas relaciones estructurales entre elementos o proposiciones. No obstante, es preciso señalar que en cada teoría gramatical los términos para referirse a estos conceptos son diferentes. Los nexos, entendidos en este caso como procedimientos lingüísticos de cohesión, son de tres tipos:

- 1) **De referencia (anafóricos o catafóricos)**, cuya función es identificar un referente, es decir, el nombre, frase o contexto, referido anterior o posteriormente: personas, objetos o sucesos. Se diferencian tres categorías: a) *personal*; b) *demostrativo*; c) *comparativo* (de identidad, de semejanza, de diferencia).
- 2) **Conjuntivos**: aseguran la coherencia entre dos proposiciones, una independiente y otra dependiente (coordinada o subordinada). La clasificación es análoga a la utilizada en el nivel de oración, aunque la concreción de conectores es más amplia: a) *aditiva (copulativa)*; b) *adversativa*; c) *causal*; d) *temporal*. El término de “conjuntivos” al que aquí se hace referencia, se puede encontrar en la literatura con otras denominaciones como la de “*marcadores discursivos*” (Martín y Portolés, 1999; Koza, 2009). En definitiva, se refiere al conjunto de términos que establecen relaciones entre segmentos textuales, con el objetivo de guiar y ordenar los procesos de interpretación en la comprensión de textos.
- 3) **Léxicos (repetición y cadenas léxicas)**: la cohesión se establece mediante diversos procedimientos lingüísticos, como la selección de vocabulario (sustantivos propios, comunes, abstractos..., que designan personas, animales, objetos, hechos, acciones...). Los procedimientos son los siguientes: a) *reiteración*; b) *colocación*; c) *sustitución* (nominal, verbal y proposicional); d) *elipsis*: procedimiento inverso a la sustitución.

1.2. El esquema narrativo desde la perspectiva psicolingüística

En perspectiva psicolingüística, la gramática de la narración se refiere tanto al conocimiento que posee el sujeto sobre la estructura paradigmática de los textos narrativos (esquema) como al proceso de aplicación de este esquema a la producción, recuerdo y comprensión de dichos textos. La noción de “esquema narrativo” es una adaptación del concepto psicológico de “esquema” a los textos narrativos. Por tanto, es una representación interna e idealizada de las partes de una historia prototípica y de las relaciones entre ellas (Mandler y Johnson, 1977). El esquema narrativo correspondería a la “gramática de la narración”, haciendo referencia a

la narración como texto global, pero también a otras unidades estructurales como el “episodio”.

El objetivo de la Psicolingüística es determinar cómo influye en la comprensión, recuerdo y producción de historias el conocimiento que el sujeto tiene de la estructura de una historia (esquema narrativo). En este sentido, las gramáticas de la narración se conciben como teorías de la memoria, de la comprensión o de la producción de textos narrativos. La hipótesis central de todas las investigaciones sobre el tema es que el conocimiento de la estructura narrativa, adquirido espontáneamente o mediante aprendizaje, interviene en los procesos de comprensión, recuerdo y producción de textos. Así, los sujetos usarían el “esquema narrativo”: a) como guía en el proceso de comprensión, durante la decodificación; b) como mecanismo de búsqueda en la memoria (recuerdo); c) en el proceso de producción, durante la codificación. El conocimiento y uso del esquema narrativo puede y debe aprenderse. De ahí la dimensión didáctica de este campo.

De otra parte, la habilidad de escribir implica que el sujeto es capaz de seleccionar y organizar el contenido, de acuerdo con un plan global. En esta operación resulta una estrategia eficaz utilizar la estructura textual como guía para recabar y organizar la información. El conocimiento consciente de la estructura textual facilita, pues, los procesos de planificación y de revisión en la composición escrita (Scardamalia y Bereiter, 1986). La composición de un texto narrativo implica, por tanto, una capacidad para acceder al esquema narrativo.

¿Cuál es la situación de la investigación en este campo? La producción de textos narrativos ha sido el proceso menos investigado, y menos aún en la modalidad de lengua escrita, quizá porque inventar una historia es más difícil que recordarla (Ripich y Griffith, 1988; Newcomer y otros, 1998).

El análisis diferencial ha sido el menos abordado en la investigación psicolingüística (Roth y Speckman, 1986; Kaczmarek, 1999). En todas las investigaciones se han detectado diferencias entre los alumnos que tienen o no dificultades en el aprendizaje, a favor de éstos (Liles, 1987; Lane y Lewandoski, 1994; Portilla-Revollar, 1995). Aquellos tienen un esquema

narrativo rudimentario y pueden construir narraciones que se adecuan al esquema básico de la gramática narrativa (Montague y otros, 1990). Sin embargo, frecuentemente construyen textos narrativos incompletos y desorganizados, con menos episodios y menos elementos narrativos que los textos contruidos por sus compañeros de rendimiento medio (Montague y otros, 1991).

Se ha demostrado, además, la incidencia del status social en la habilidad narrativa (Peterson, 1994; Zevenbergen, 1997). Igualmente, algunos autores han establecido estadios en la evolución de la capacidad narrativa (Roth y Speckman, 1986; Bamberg, 1987; Paul y otros, 1996; Bamberg, 1997; Bliss y otros, 1998). De este modo, los niños y niñas de nivel elemental tienen un concepto de cuento mucho menos definido, o más variado, cuando escriben cuentos de lo que la estructura del canon admite. Esto sugiere que el esquema de cuento más bien es un fenómeno evolutivo. Varios estudios revelan que es sobre la edad de los 10 a los 11 años en la que los niños y niñas son capaces de escribir cuentos semejantes o idénticos al esquema básico de narración (Matute y Leal, 1996; Junco, 1999). Lo mismo sucede con los mecanismos de cohesión, ya que en algunos estudios, realizados con niños gallego-hablantes (García Soto, 1992, 1996) se corrobora su evolución en función de la edad (densidad cohesiva y los procesos de control).

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En la investigación se aplicó una metodología cualitativa, de gran potencialidad para el estudio de la expresión escrita, ya que *“aunque esta metodología no es exclusiva para la investigación en la escritura, muchos de los avances más significativos que se han producido en los últimos años en este campo provienen de los estudios cualitativos”* (Schultz, 2006, 358).

La investigación se concibió como un *“estudio de caso múltiple”*, cuyo objetivo ha sido examinar un sistema definido o un caso, en detalle, a lo largo de un tiempo, empleando múltiples fuentes de datos. El investigador define el caso y sus límites. Los casos no son elegidos por su representatividad sino por su interés (McMillan y Schumacher, 2005).

2.1. Problema de investigación (acotación e intereses)

En coherencia con el carácter exploratorio y cualitativo de la investigación, a partir de los modelos teóricos referidos (lingüísticos y psicolingüísticos), se planteó un objetivo general y tres específicos, que derivan de aquel. *Objetivo general:* analizar la estructura discursiva del texto escrito por un grupo de alumnos/as de etnia gitana. *Objetivos específicos:* 1) analizar los elementos estructurales de la narración que utilizan estos alumnos; 2) conocer los mecanismos de cohesión textual que utilizan los alumnos en sus narraciones; 3) detectar diferencias en función de las características psicosociales de los alumnos.

El caso múltiple estuvo constituido por dieciocho alumnos cuyas características comunes son las siguientes: a) son de etnia gitana; b) tienen un nivel socio-económico bajo; c) el nivel de estudios de los padres es primario o, en algunos casos, medio; d) su edad oscila entre los 10 y los 13 años; e) están matriculados en Educación Primaria, en dos colegios ubicados en la zona Norte de Granada (zona caracterizada por diferentes problemas socio-culturales, carencia de recursos económicos y altos índices de conflictividad).

Se analizaron las siguientes dimensiones lingüísticas, definidas en el contexto teórico (Cfr. Tabla 1):

Episodios de los discursos narrativos	Elementos estructurales del episodio narrativo	Mecanismos de cohesión	
Número de episodios	1) Escenario 2) Suceso inicial 3) Respuesta interna 4) Acción 5) Consecuencia 6) Reacción	De referencia	a) Personales b) Demostrativos c) Comparativos
Episodios completos/incompletos	Marcadores de la narración	Conjuntivo	a) Copulativos b) Adversativos c) Causales d) Temporales
Tipo de relación entre episodios: a) Causal; b) Temporal; c) Aditiva; d) Por inserción	1) Iniciales 2) Finales	Léxico	a) Reiteración b) Colocación c) Elipsis d) Sustitución

Tabla 1. Dimensiones lingüísticas analizadas

2.2. Estrategias y técnicas para la obtención y análisis de datos

Para la obtención de datos, se pidió a los alumnos que redactaran un texto narrativo (una película que hubieran visto, una aventura vivida, un cuento, etc.). Con esta prueba se perseguía analizar en profundidad el texto escrito por el alumno, atendiendo a los aspectos estructurales siguientes: 1) estructura; 2) cohesión textual.

Para el *análisis de los textos*, se siguió el método de análisis diseñado por Salvador Mata, a partir de las aportaciones de otros investigadores (Salvador Mata, 1999; 2003). Los pasos para realizar el análisis estructural de los textos son los siguientes:

1. Fragmentar el texto en unidades de oración. Se indica principio y final de la oración con los signos [].
2. Fragmentar la oración compuesta en proposiciones. Se indica final de proposición con el signo (/).
3. Acotar episodios, en función de una meta o problema (E1, E2, E3).
4. Analizar la estructura de los EPISODIOS: anotar cada uno de los 6 elementos o categorías de la gramática de la narración: a) Escenario (ES); b) Suceso inicial (SI); c) Respuesta (interna o externa) (RI); d) Acción (Plan o Tentativa) (AC); e)

Consecuencia Directa (Resultado) (CD); f) Reacción (RC).

5. Clasificar el episodio como Completo (EC) o Incompleto (EI).
6. Señalar TIPO DE RELACIÓN entre episodios: Causal (CAU), Temporal (TP), Aditiva o coordinada (AD) y por Inserción (IN).
7. Identificar marcadores de narración: Inicial (MI) y Final (MF).

En el *Análisis de la cohesión textual* se trataba de identificar nexos de cohesión y clasificarlos como Correctos (-CO) o Erróneos (-NO), de acuerdo con las reglas de la gramática.

Para asegurar la validez y credibilidad de los resultados, tres investigadores expertos en esta temática realizaron el análisis de los textos. El procedimiento para calcular la fiabilidad de los análisis fue la “triangulación de codificadores independientes” (Krippendorff, 1997; Fox, 1981; Stake, 2005). Este procedimiento consiste en calcular el porcentaje de veces que varios codificadores independientes coinciden en la asignación de códigos a las unidades de registro, establecidas en un mismo material. En este caso concreto, el porcentaje de acuerdo fue del 96%. Para calcular este porcentaje se contó el número de veces que los codificadores coincidían en la asignación de un código a una unidad de registro y se convirtió ese número en porcentaje, en relación con el total de unidades de registro codificadas.

3. RESULTADOS

En primer lugar, hay que destacar el hecho de que algunos alumnos, en lugar de un texto narrativo, han producido un texto descriptivo (sujeto 12) o han incluido algún fragmento no narrativo en el texto; en este caso, un fragmento de carácter argumentativo-descriptivo (sujeto 7). Por ello, se ha descartado su análisis estructural. Este hecho indica, además, un cierto desconocimiento, por parte de estos alumnos, de los objetivos, intenciones y estructura textual de los textos narrativos.

Los resultados se agrupan en las siguientes categorías: 1) estructura general de los textos; 2) elementos estructurales de los episodios; 3) mecanismos de cohesión textual.

3.1. Resultados sobre la estructura general de los textos

El número total de episodios que conforman los textos de los alumnos estudiados

asciende a 64, con un promedio de 3,76 episodios por texto (Cfr. Tabla 2). De éstos, el número de episodios completos es de 25 (42,14%) y el de incompletos de 39 (57,86%), por lo que el número de episodios incompletos es sensiblemente superior al de episodios completos; esto indica cierta carencia de habilidades narrativas.

Se han detectado algunas diferencias en función de la edad. Así los sujetos de menor edad (10-11 años) construyen más episodios incompletos (Cfr. Tabla 2). En algunos sujetos, esta diferencia es aún más acusada, ya que el porcentaje de episodios incompletos oscila entre el 66 y el 100 % (sujetos 2, 3, 5, 6, 9, 10 y 11). Sin embargo, los sujetos de entre 12 y 13 años han construido más episodios completos; en algunos casos, los únicos episodios construidos son completos (sujetos 14 y 18) o es mayor el porcentaje de episodios completos que el de incompletos (sujetos 14, 16 y 17) (Cfr. Tabla 2).

Sujetos	Episodios Completos		Episodios Incompletos		Episodios Totales
	N	%	N	%	N
01	1	50%	1	50%	2
02	-	-	1	100%	1
03	1	20%	4	80%	5
04	2	50%	2	50%	4
05	2	33,33	4	66,67%	6
06	1	16,66	5	83,34%	6
07	1	50%	1	50%	2
08	1	50%	1	50%	2
09	1	14,28%	6	85,72%	7
10	2	25%	6	75%	8
11	1	33,3	2	66,67	3
13	1	50%	1	50%	2
14	2	100%	-	-	2
15	-	-	1	100%	1
16	4	57,14%	3	42,86%	7
17	2	66,67%	1	33,3%	3
18	3	100%	-	-	3
Total	25		39		64
Media	1,47	42,14%	2,29	57,86%	3,76

Tabla 2. Número y tipos de episodios narrativos: estadísticos

No se han detectado diferencias en función del sexo. Sin embargo, sí se han apreciado algunas diferencias entre los alumnos con y sin dificultades de aprendizaje, a favor de aquellos. De este modo, aunque el número de sujetos que tienen dificultades de aprendizaje es considerablemente inferior al resto (6/11), y a pesar de que la proporción de episodios completos es similar en ambos grupos (44%, para alumnos sin dificultades de aprendizaje, y 56 %, para alumnos con dificultades de aprendizaje), se aprecia una clara diferencia en el número de episodios incompletos que produce cada grupo. Así, el mayor porcentaje de episodios incompletos corresponde a los alumnos que no tienen dificultades de aprendizaje (71,0%, frente al 28,1%). Este resultado podría explicarse porque la mayoría de los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje son, a su vez, los de mayor edad.

En cuanto a los marcadores de narración, cabe destacar que sólo ocho sujetos (5, 10, 11, 13, 14, 15, 17 y 18) han utilizado los dos tipos de marcadores: inicial y final. Otros tres sujetos sólo han utilizado marcador final (sujetos 3, 4 y 6) y sólo un sujeto ha empleado un marcador inicial (sujeto 12). Los restantes sujetos (1, 2, 7, 8, 9 y 16) no han utilizado ningún marcador. La

mayoría de ellos son del género masculino (cuatro sujetos) y de menor edad (10-11 años).

Entre los marcadores iniciales más comunes se han destacado dos: “Érase una vez” y “una vez”...Por otro lado, los marcadores finales más utilizados han sido: “y al final”, “al final los tres pudieron ser felices”, “viven felices y comen perdices”, “fueron felices para siempre” y “fin”.

En este análisis, cabe destacar que el sujeto 18, aunque utiliza un marcador inicial y otro final, añade, además, una expresión, después del marcador final, poco común en el lenguaje escrito (“adiós”), lo cual indica que, en ocasiones, algunos alumnos no diferencian o tienen dificultades para diferenciar entre lenguaje oral y escrito, utilizando expresiones de lenguaje oral en textos escritos.

En cuanto al tipo de relación entre los episodios (Cfr. Gráfico 2), abunda la relación aditiva, que representa el 58% del total de relaciones establecidas. Le sigue, aunque con una frecuencia muy inferior a la aditiva (26%), la de tipo causal. Menos frecuente aún ha sido la relación temporal (16%). Por último, no aparece la relación por inserción, lo cual parece explicable, dada la dificultad intrínseca de construir este tipo de relación.

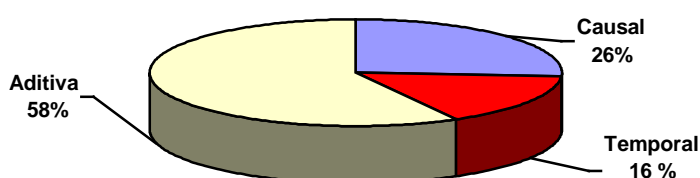


Gráfico 2. Tipos de relación establecida entre los episodios: estadísticos

La relación causal entre los episodios ha sido empleada por la mitad de los sujetos (4, 5, 6, 9, 10, 14, 16, 17 y 18). En cambio, la relación temporal sólo ha sido utilizada por seis sujetos (8, 9, 10, 13, 16, 18). De éstos, cuatro (sujetos 9, 10, 16 y 18) han establecido ambas relaciones entre los episodios.

3.2. Resultados sobre los elementos estructurales del episodio narrativo

A continuación, se dilucidan los resultados referidos a los elementos estructurales del episodio narrativo (Cfr. Tabla 3).

Suj.	Escenario		S. Inicial		Respuesta		Acción		Consecuencia		Reacción	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
01	17	50	5	14,7	-	-	11	32,35	1	2,95	-	-
02	16	72,7	6	27,3	-	-	-	-	-	-	-	-
03	36	54,54	7	10,6	-	-	17	25,76	6	9,1	-	-
04	20	38,46	6	11,54	4	7,7	6	11,54	15	28,84	1	1,92
05	33	50	9	13,64	3	4,54	14	21,22	7	10,6	-	-
06	11	23,4	6	12,77	-	-	25	53,2	3	6,38	2	4,25
07	6	50	1	8,33	-	-	3	25	2	16,67	-	-
08	5	15,15	3	9,09	-	-	15	45,45	3	9,09	7	21,22
09	28	50,9	6	10,9	-	-	18	32,74	3	5,46	-	-
10	49	53,26	10	10,86	2	2,17	21	22,84	9	9,78	1	1,09
11	13	54,17	4	16,67	-	-	5	20,83	2	8,33	-	-
13	26	63,41	5	12,2	-	-	4	9,76	5	12,2	1	2,43
14	14	40	3	8,57	-	-	11	31,43	4	11,43	3	8,57
15	6	15,38	27	69,24	6	15,38	-	-	-	-	-	-
16	37	54,41	4	5,89	2	2,95	10	14,70	9	13,23	6	8,82
17	10	25,65	14	35,89	-	-	2	5,13	8	20,51	5	12,82
18	7	12,29	34	59,64	1	1,75	6	10,53	8	14,04	1	1,75
Total	334		150		18		168		85		27	
Media	19,6	42,71	8,82	19,18	1,05	2,31	9,88	21,48	5	10,87	1,58	3,45
		%		%		%		%		%		%

Tabla 3. Elementos estructurales de los episodios narrativos: estadísticos

La categoría “Escenario” es la más frecuente y representa el 42,71% en el conjunto de elementos estructurales de la narración (Cfr. Gráfico 3). Concretamente, se ha obtenido una media de 19,64 proposiciones por texto. En esta

categoría se diferencian varios referentes: 1) presentación de un personaje principal o secundario; 2) localización de la o las escenas; 3) información adicional sobre el contexto; 4) estado habitual de un personaje.

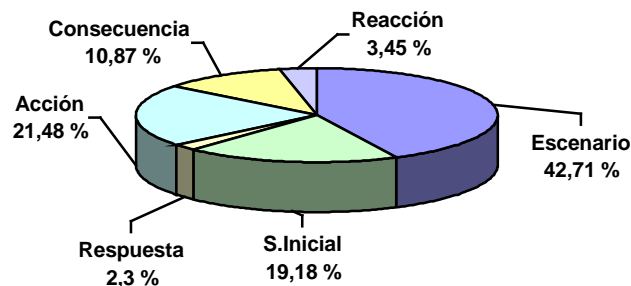


Gráfico 3. Porcentaje de proposiciones en los elementos estructurales de la gramática de la narración

El “*Suceso Inicial*”, pese a que tiene también una presencia destacada, sólo representa el 19,18% del total de categorías de la gramática de la narración, siendo bastante inferior a la categoría “*Escenario*” (42,71%).

Después del “*Escenario*”, la categoría más frecuente es la “*Acción*” (21,48 %), aunque la diferencia entre una y otra categoría es de casi el doble. Es más, sumando los porcentajes de las categorías “*Suceso Inicial*” y “*Acción*”, el resultado es inferior al porcentaje de la categoría “*Escenario*”.

La media de proposiciones en la categoría “*Consecuencia Directa*” (5 proposiciones por texto / 10,87 % del total de categorías) es mucho menor que la media de proposiciones en las categorías “*Escenario*”, “*Suceso Inicial*” o “*Acción*”.

Finalmente, es mínimo el número de proposiciones en las categorías “*Reacción*” y “*Respuesta interna*”. La media de proposiciones es de 1,58 en la categoría “*Reacción*” (3,45%), y en la “*Respuesta*” de 1,05 (2,3 %). Ocho sujetos (el 47%) no utilizan la categoría “*Reacción*” (Sujetos 1, 2, 3, 5, 7, 9, 11 y 15). Mayor es la proporción de sujetos que no han utilizado en sus textos la categoría “*Respuesta Interna*” (Sujetos 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14 y 17), lo que supone el 64,7% del total de sujetos.

Se han detectado algunas diferencias en función del sexo, en algunos elementos del episodio. De los seis sujetos que han descrito

alguna “*Respuesta Interna*” (sujetos 4, 5, 10, 15, 16 y 18) cinco de ellos son mujeres (sujetos 5, 10, 15, 16 y 18). Del mismo modo, la proporción de proposiciones utilizadas en “*Escenario*” (71% frente a 29%) y en “*Suceso Inicial*” (72,7% frente al 27,3%) es superior en las chicas que en los chicos. No obstante, es de destacar, además, que de los sujetos que utilizan con mayor frecuencia la categoría “*Acción*” (mayor del 30%), excepto el sujeto 14, son chicos (sujetos 1, 6, 8 y 9). Lo mismo sucede con las categorías “*Consecuencia*” (sujetos 4, 7 y 17) y “*Reacción*” (sujetos 8 y 17).

3.3. Resultados sobre la cohesión textual

En general, los textos narrativos construidos por estos alumnos mantienen un cierto grado de cohesión, si bien algunos textos resultan difíciles de comprender, por la cantidad de nexos de cohesión erróneos o por carencia de puntuación. Así, se ha detectado una gran cantidad de nexos copulativos erróneos en la redacción del texto, principalmente la utilización de la conjunción copulativa “y” en fragmentos donde ésta no era necesaria o carecía de sentido.

Los nexos de cohesión más utilizados han sido los de referencia, que representan el 52,47% del total de nexos (Cfr. Gráfico 4). Les siguen muy de cerca los nexos conjuntivos, principalmente los copulativos, que representan el 40,9%. Por último, los nexos de cohesión menos utilizados han sido los lexicales, que sólo representan el 6,63%.

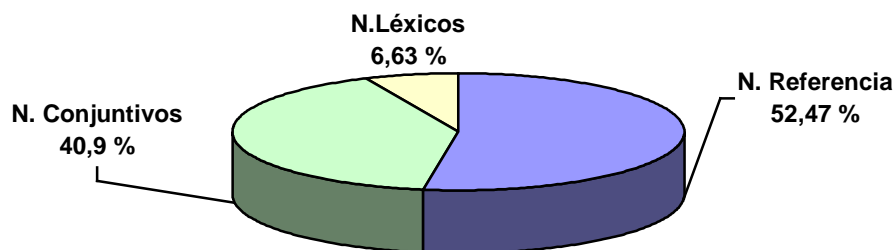


Gráfico 4. Nexos de cohesión utilizados

En un análisis más pormenorizado, se detectó lo siguiente:

1) Los nexos de referencia más utilizados han sido los personales (300 nexos) y los demostrativos (292), especialmente los determinantes que acompañan a nombres

comunes, y, dentro de ellos, los artículos, aunque también los pronombres personales y, en menor proporción, los pronombres posesivos. Sin embargo, es casi anecdótico el uso de nexos comparativos (2 nexos).

2) En lo que se refiere a los nexos conjuntivos, los nexos más utilizados, con una clara diferencia del resto (adversativos, causales y temporales), han sido los copulativos (principalmente y casi en exclusiva la conjunción “y”). Sin embargo, en ésta se detecta el mayor número de errores. Concretamente, de los 367 nexos copulativos contabilizados, 131 (35,7%) han sido utilizados de forma errónea, como se muestra en los siguientes ejemplos: a) “...lo mato y hiso tres montones y lo enterro y puso una bandera roja...” (Sujeto 3); b) “*Calenta estaba durmiendo mientras chufi jugaba con sus sueños para que se despertara y llevarlo a cazar*” (Sujeto 16). De este modo, el error más relevante, por su alta frecuencia, es la utilización de “y” para enlazar proposiciones que deberían ir separadas mediante cualquiera de los signos de puntuación (punto y seguido, dos puntos, punto y coma o coma simplemente), y para enlazar proposiciones que son independientes, o la utilización de una conjunción no apropiada.

3) Los nexos cohesivos menos frecuentes en los textos, en orden creciente, han sido: los nexos comparativos (2), los de colocación (5), los adversativos (11) y los de sustitución (15).

4) En los nexos léxicos, como la reiteración o la elipsis, el número de nexos erróneos, en ambos casos, es muy superior al de nexos léxicos correctos, lo cual significa que estos sujetos no los dominan. He aquí algunos ejemplos: a) *Reiteración incorrecta*: “La reina llena de envidia y de ira **manda** a una **ordena** a unos de sus cazadores” (texto 13); b) *Elipsis incorrecta*: “Erase una vez una mujer viuda () **tenia un hijo**” (texto 1). En este enunciado faltaría un nexo para que la frase tuviese sentido.

En cuanto al empleo de nexos como recurso para asegurar la cohesión, además de los copulativos, ya comentados anteriormente, aparecen otros, aunque no son muy frecuentes: a) *adversativos*: el más utilizado ha sido “pero”; b)

causales: “porque”, “como” y “pues”; c) *temporales*, los de mayor variedad: “antes”, “entonces”, “cuando”, “al día siguiente”, “al cabo de un rato”, “después”, “mientras”, “al poco tiempo”, “y luego”. Sin embargo, es de destacar que en la mayoría de los textos se utilizan los mismos nexos. Por ejemplo, en el texto 4, de los 11 nexos temporales que se utilizan, 7 de ellos son “entonces”. Algo muy parecido sucede con el sujeto 18: de los 11 nexos temporales que utiliza, 9 son el mismo nexo (“entonces”). No obstante, es de destacar, por su variedad, el uso de nexos temporales que hace el sujeto 16: “hasta que”; “de pronto”; “poco después”; “mientras”; “cuando”; “a lo último”; “después”; “ahora”. Sólo repite los nexos “mientras” y “poco después”.

En relación con la utilización correcta de los nexos de referencia, cabe señalar alguna diferencia entre chicos y chicas. Concretamente, de los seis sujetos que utilizan mayor cantidad de nexos de referencia demostrativos, cinco son chicas (sujetos 3, 10, 13, 15 y 18) y sólo hay un chico (sujeto 4) que tiene una frecuencia alta (25 nexos). Del mismo modo, también el sujeto 16, de género femenino, es el único que utiliza nexos comparativos.

En general, los sujetos no utilizan los nexos de referencia comparativos y, muy pocos, los adversativos y causales. Sin embargo, es algo más abundante la utilización de nexos temporales, pese a que se suelen repetir muy frecuentemente los mismos nexos a lo largo del texto. Por otro lado, es de destacar la escasa utilización de nexos léxicos, lo cual podría indicar lo difícil que resulta para estos sujetos su uso. Además, los que usan este tipo de nexos lo hacen de modo incorrecto, principalmente los nexos de reiteración y elipsis. Esto no ha ocurrido con los nexos lexicales de “colocación”, ya que los han utilizado correctamente, sin embargo sí se han detectado otro tipo de errores: a) “Y estaba en un **reino de castillo** lleno de **dragones**” (Sujeto 11); b) “Una vez estábamos en el **Futbol de la Escuela**... El **abrito pitaba** para el otro **equipo**, Entonces íbamos **perdiendo** 2-0. y hacían muchas **faltas** y no la **pitaba** y nuestro **portero**” (Sujeto 17). En este caso, se ha empleado simultaneidad de ítems que comparten un mismo campo léxico.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El análisis de los datos, referidos a la producción de textos narrativos, permite establecer algunos resultados fundamentales, que corresponden a una caracterización de las habilidades narrativas en lengua escrita del alumnado, objeto de estudio. Estos resultados pueden ser un punto de partida para la intervención didáctica en el aula.

En el análisis de los textos los resultados completan los obtenidos sobre los procesos cognitivos y metacognitivos (García Guzmán, 2009; García y Salvador Mata, 2010), así como las disfunciones sintácticas (García Guzmán, 2010). Concretamente, el desconocimiento de los alumnos sobre la estructuración del texto influye en el producto escrito. De aquí que la mayoría de los episodios construidos sean incompletos, puesto que un gran número de proposiciones se refieren al “*Escenario*”, al “*Suceso Inicial*” o a la “*Acción*”, pero es muy reducido el número de proposiciones referidas a la “*Consecuencia Directa*”, “*Reacción*” o “*Respuesta Interna*” de los personajes. La escasa representación de estas categorías en los textos, puede deberse a que se requiere un análisis causal, en su dimensión de resultado (consecuencia) o de un análisis psicológico, en el caso de la “*Respuesta Interna*”, ambos de gran dificultad para estos sujetos. Por eso, si no se les ha instruido en estos aspectos de forma explícita, es difícil que los dominen, ya que la simple imitación de cuentos o historietas leídas no basta para adquirir estas capacidades.

Es destacable, además, la gran cantidad de sujetos que no introducen marcadores, inicial o final, en la narración. Esto corrobora sus carencias en habilidades narrativas, ya que estos marcadores aparecen, con una alta frecuencia, en cuentos e historietas. También puede indicar que estos alumnos leen poco o que desconocen cómo utilizar esos marcadores.

La relación que se establece entre los episodios es, principalmente, aditiva; en cambio, es infrecuente la relación temporal. Este resultado se relaciona, además, con el exceso de nexos conjuntivos para unir proposiciones.

En general, los textos narrativos construidos por estos alumnos tienen un cierto grado de

cohesión, si bien algunos de ellos resultan difíciles de comprender. En concreto, los sujetos utilizan gran cantidad de nexos de referencia, aunque son casi exclusivamente personales y demostrativos, mientras que los nexos comparativos están prácticamente ausentes. De ahí la ausencia de proposiciones adverbiales de comparación.

Los sujetos utilizan mucho los nexos copulativos, principalmente la “y”, si bien cometen muchos errores, especialmente el de colocar esta conjunción donde realmente debería haber algún signo de puntuación (“coma”, “punto y coma”) o delante de una proposición independiente. De otra parte, todos los textos adolecen de falta de signos de puntuación o, en algunos casos, su colocación es arbitraria.

En el texto aparecen otro tipo de conjunciones, como las temporales o las causales. Sin embargo, la mayoría de las veces, se usan las mismas conjunciones a lo largo del escrito.

Por otro lado, es escasa la utilización, por parte de los sujetos, de los nexos léxicos, ya que los pocos que los usan, lo hacen de un modo incorrecto, especialmente los nexos de reiteración y la elipsis. De este modo, se pone de relieve la carencia de estos sujetos en aspectos léxico-semánticos.

Se han detectado, igualmente, algunas diferencias entre sujetos, atendiendo a determinadas variables psicosociales:

- a) Las niñas dan mayor importancia a la descripción del escenario, al suceso inicial y a la respuesta interna. Por el contrario, los chicos se centran más en describir reacciones, acciones y consecuencias, categorías que son las menos frecuentes y las más difíciles de producir.
- b) Las chicas cometen menos errores en la utilización de nexos copulativos.
- c) Las niñas, a diferencia de los niños, utilizan correctamente algún tipo de conjunción adversativa o causal.
- d) Las chicas superan a los chicos en la utilización correcta de nexos léxicos de reiteración y colocación.
- e) Los sujetos de mayor edad utilizan más frecuentemente marcadores de cohesión.

f) Son frecuentes las diferencias encontradas en los textos narrativos, entre los sujetos con dificultades de aprendizaje y los que no las tienen, en algunos casos beneficiando a unos y en otros, a otros. Así, la mayor proporción de episodios incompletos corresponde a los sujetos que no tienen dificultades de aprendizaje. Igualmente, las proposiciones para describir acciones han sido producidas principalmente por alumnos sin dificultades de aprendizaje.

Los resultados generales de este estudio reflejan la importancia y necesidad de seguir trabajando en la mejora de la competencia narrativa de estos sujetos, sobre todo, incidiendo en la capacidad para crear episodios completos (que incluyan un suceso inicial, una acción y una reacción); ampliar el repertorio y variedad de nexos utilizados en sus textos y mejorar el dominio de los marcadores discursivos.

Finalmente, aunque el planteamiento y diseño de esta investigación responde a un estudio de carácter descriptivo e indagativo, más que explicativo, de los resultados aquí obtenidos se extraen una serie de temas o variables para considerar en futuras investigaciones (prospectiva de investigación): a) cómo inciden las prácticas lingüísticas informales y la asiduidad en la lectura sobre la calidad de sus narraciones; b) qué relación existe entre habilidades lingüísticas y rendimiento escolar; c) de qué modo el apoyo escolar y familiar influye en la adquisición de la competencia narrativa; d) cómo difieren las habilidades narrativas, en función del nivel socio-cultural de las familias. El estudio de estos factores ayudaría a conocer su incidencia en el desarrollo de la competencia narrativa de este alumnado y, por tanto, las claves para su mejora.

BIBLIOGRAFÍA

- Bamberg, M.G.W. (1987). *The acquisition of narratives: learning to use language*. Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Bamberg, M.G.W. (ed.) (1997). *Narrative development: six approaches*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Bliss, L.S., McCabe, A. y Miranda, A.E. (1998). Narrative assessment profile: discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders*, 31 (4), 347-363.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques. *Langue Française*, 38, 7-41.
- Dimino, J.A. y otros (1995). Synthesis of the Research on Story Grammar as a Means to Increase Comprehension. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 11 (1), 53-72.
- García Guzmán, A. (2009). Los procesos cognitivos y meta-cognitivos en el alumnado de etnia gitana con desventaja socioeducativa. *Revista de Educación*, 309-330.
- García Guzmán, A. (2010). Análisis de las disfunciones sintácticas en la composición escrita de alumnos de etnia gitana con desventaja socio-educativa. *Revista Educación y Diversidad*, 4 (1), enero-junio, 45-61.
- García Guzmán, A. y Salvador Mata, F. (2010). *Cómo escriben los alumnos de etnia gitana. Implicaciones para la praxis educativa*. Madrid: EOS.
- García Soto, X.R. (1992). *Evolucion da cohesion nos relatos infantis*. Tesis doctoral: Universidad de Santiago de Compostela.
- García Soto, X.R. (1996). *Era unha vez un neno... Estudio da evolución da linguaxe de nenos galego-falantes*. Santiago: Sotelo Blanco.
- Junco, M. (1999). La evaluación del discurso narrativo escrito en el nivel elemental de enseñanza. *Milenio*, 3, 213-244.
- Kaczmarek, B.L.J. (1999). Extension of Luria's psycholinguistic studies in Poland. *Neuropsychology Review*, 9 (2), 79-87.
- Koza, W. (2009). Marcadores discursivos del español. Descripción y propuesta de detección automática. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, 109-120.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lane, S.E. y Lewandowski, L. (1994). Oral and Written Compositions of Students with and Without Learning Disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12 (2), 142-153.
- Liles, B.Z. (1987). Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorder. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 185-196.
- Mandler, J.M. y Johnson, N.S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive psychology*, 9, 111-151.
- Martín Zorraquino, M. y Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.). *Gramática descriptiva de la*

- lengua española, Tomo III*. Madrid: Espasa Calpe.
- Matute, E., y Leal, F. (1996). ¿Se puede evaluar la coherencia en narraciones escritas por niños? *Lectura y Vida, septiembre*, 5-15.
- Montague, M., Maddux, C.D. y Dereshiwsy, M.I. (1990). Story Grammar and Comprehension and Production of Narrative Prose by Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (3), 190-97.
- Montague, M. y otros (1991). Planning, procedural facilitation and narrative composition of junior high students with learning disabilities. *Learning Disabilities, Research and Practice*, 6, 219-224.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa (5ª edición)*. Madrid: Pearson Educación.
- Newcomer, P.L., Barenbaum, E.M. y Nodine, B.F. (1988). Comparison of the story production of LD, normal-achieving, and low-achieving children under two modes of production. *Learning Disability Quarterly*, 11 (2), 82-96.
- Paul, R., Hernández, R., Taylor, L. y Johnson, K. (1996). Narrative development in late talkers: Early school age. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39 (6), 1.295-1.303.
- Peterson, C. (1994). Narrative skills and social class. *Canadian Journal of Education*, 19 (3), 251-269.
- Portilla-Revollar, C.C.H. (1995). Differences in story production between students with learning disabilities and normally achieving students under two modes of production. *Dissertation Abstracts International, Section-A: Humanities and Social Sciences*, 55 (10-A), 3.158.
- Price, G. (1982). *Narratology. The form and functioning of narrative*. New York: Mouton.
- Reyes, C. (2003). Visión panorámica de los estudios sobre la narración. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, 15, 95-119.
- Ripich, D.N. y Griffith, P.L. (1988). Narrative abilities of children with learning disabilities and non-disabled children: story structure, cohesion and propositions. *Journal of Learning Disabilities*, 21 (3), 165-173.
- Roth, F.P. y Speckman, N.J. (1986). Narrative discourse: spontaneously generated stories of learning-disabled and normally achieving students. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 8-23.
- Salvador Mata, F. (1999). Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos. *Enseñanza*, 17-18, 145-163.
- Salvador Mata, F. (2003). Habilidades Narrativas de alumnos con dificultades en el aprendizaje: recuerdo (reconstrucción) de textos. *Enseñanza*, 21, 299-322.
- Salvador Mata, F. y Gallego, J.L. (2004). Comprensión de textos narrativos por alumnos de Educación Primaria. *Enseñanza*, 17, 109-124.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1986). Research on written composition, en C.M. Wittrock, (Ed.) *Handbook of research on teaching*. Nueva York: McMillan (3ª ed.), pp., 778-803.
- Schultz, K. (2006). Qualitative research on writing. En C. MacArthur y S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. New York: The Guilford press, 357-402.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin, y Y.S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 443-466.
- Stein, N.L., y Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R.O. Freedle (Ed.). *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex, vol. 2, 53-120.
- Van Dijk, Teun A. (1972). Some aspects of text grammars. A study in theoretical linguistics and poetics. The Hague: Mouton.
- Zevenbergen, A.A. (1997). Narrative development in socio-economically disadvantaged preschoolers. *Dissertation Abstracts International: Section-B: The Sciences and Engineering*, 57 (11-B), 7.254.