

¿Cómo narran los escolares limitados auditivos colombianos?

por

SILVIA BAQUERO CASTELLANOS

Profesora Asociada Departamento de Lingüística
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA



Se analizaron narrativas de niños sordos y oyentes. Se proponen unas categorías de análisis que surgieron de la lectura de los textos mismos. Estas categorías mostraron su validez al haber servido para analizar 354 textos narrativos producidos por escolares sordos y oyentes de 10 ciudades del país. Básicamente, el 94% de los sordos de 3er grado y el 88 % de los sordos de 5º se ubicaron en una etapa denominada “pre-estructura narrativa”. El 48% de los oyentes de 3º también se ubicaron en esta etapa. De otro lado, en la etapa propiamente de “estructura narrativa”, se ubicaron un 6% de sordos de 3er grado, el 12% de los sordos de 5º y el 52% de los niños oyentes de 3º. Lo anterior, muestra la falta de desarrollo de la superestructura narrativa de los escolares sordos frente a los oyentes. Estos datos hacen reflexionar sobre las políticas y estrategias educativas con la población de limitados auditivos.

Palabras clave: narrativa, niños, sordos, superestructura narrativa, desarrollo narrativo

PRESENTACIÓN

Este trabajo presenta los resultados de una investigación que se centró en caracterizar las tendencias de la producción narrativa en castellano de escolares limitados auditivos colombianos de grados 3o y 5º. En primera instancia se construyó una propuesta sobre *niveles de análisis de las narrativas* que después mostró su validez al operacionalizarse en el análisis de 354 textos narrativos de escolares tanto sordos como oyentes de dichos grados. Esto sirvió para establecer diferencias¹ y similitu-

¹ Debe dejarse claro que esta comparación no se hace desde un *deber ser* de la escritura para ninguna de las poblaciones, ni tampoco para comparar a la población con limitación auditiva bajo la *norma* de la población de oyentes. La comparación es útil para prever qué ocurre en un espacio escolar en donde estas dos poblaciones comparten, teniendo en mente que cada vez estos contactos serán más frecuentes con la política de *integración*.

• Artículo recibido el 20-10-03 y aprobado el 15-11-03

des entre narrativas producidas por escolares con limitación y sin ésta. Fue interesante preguntarse si el narrar se desarrolla bajo los mismos patrones en estos dos tipos de poblaciones pero en tiempos distintos, o si efectivamente hay un patrón diferente en este desarrollo narrativo de los escolares sordos.

La reflexión sobre la forma de narrar y en general sobre el código escrito en esta población es fundamental ya que el manejo de la lengua escrita para el limitado auditivo tiene doble importancia puesto que no sólo le trae las ventajas que la escritura conlleva a todo ser humano, sino que es una vía importante para adquirir el castellano, que el oyente ya ha adquirido mediante el canal auditivo en la interacción con la familia y con el medio social.

Este trabajo constituye también un aporte al área de educación del limitado auditivo. Las instituciones que pretenden impartir la educación, y así configurar un modelo de hombre social, deben conocer las características comunicativas de los diversos grupos poblacionales que integran cada país -uno de éstos es el de la población de escolares limitados auditivos- para que, a partir de este conocimiento real de los sujetos, planeen los derroteros educativos. Por ejemplo, al prever el éxito o fracaso del *programa de Integración* de la educación especial a la educación regular que se está impulsando en muchos lugares del mundo.

El aporte específico del trabajo es explorar una población, que por verse tradicionalmente a la luz de lo *patológico* (modelo clínico), no se ha investigado a la luz de la lingüística, mostrando cómo es posible efectuar los mismos análisis hechos a textos de escolares oyentes.

ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Aunque esta investigación trata sobre la escritura (analizada como *producto*) de los escolares limitados auditivos, se presentan estudios relacionados con el tema general (por ejemplo, la relación entre texto escrito y sus procesos psicolingüísticos: comprensión -lectura- y producción -escritura-). Veamos.

Las experiencias realizadas en el país y en el exterior por pedagogos, psicólogos, lingüistas y fonoaudiólogos muestran que el nivel de lectura y escritura alcanzado por los escolares limitados auditivos es bajo. En apoyo de esta afirmación se presentan a continuación resultados de investigaciones específicas.

Datos recogidos en 1972, en Estados Unidos, por la Oficina de Estudios Demográficos de Gallaudet College, ubicado en Gallaudet University -única universidad en el mundo que forma de manera específica a los limitados auditivos-, demuestran que:

- A los 19 años, cuando los estudiantes sordos salen normalmente del colegio, el nivel medio general de rendimiento académico podría situarse en torno al sexto grado (normalmente alcanzado a los 11-12 años por los alumnos oyentes) siendo en lectura uno o dos grados más bajo (Marchesi, 1987, 226 y 228).

- Los alumnos sordos necesitan algo más de dos cursos para avanzar en lectura en lo que los oyentes consiguen en un sólo curso.

- El ritmo de progreso está relacionado con el nivel de pérdida auditiva (Marchesi, 1990). Sólo el 5% de los sordos tiene niveles lectores semejantes a los de los oyentes, y esto porque han sido capaces de interiorizar un sistema lingüístico². “En estos casos se produce normalmente la confluencia de un conjunto de factores favorecedores: competencia cognitiva del niño, máxima utilización de los restos auditivos, estilo positivo de los padres y profesores, y utilización de los modos de comunicación más adecuados para el niño” (Marchesi, 1990 : 250).

En Inglaterra, a los 16 años de edad, cuando terminan los estudios obligatorios, los sordos sólo alcanzan un nivel de lectura equivalente al esperable de un estudiante de tercero de primaria. El estudio de Conrand (1970) en Inglaterra y Gales, señaló que los adolescentes sordos tenían una edad media de lectura de 10,6 años y 8,9 años (según pérdida auditiva) y que aunque se producía una lenta y progresiva mejora en las habilidades lectoras de los sordos, las diferencias con los oyentes iban aumentando año tras año. Los estudios de Hatober y Robbins (1980 y 1981), citados por Marchesi (1987), subrayaron las dificultades de comprensión sintáctica de los sordos como aspecto fundamental para explicar su bajo rendimiento en tareas lectoras.

Investigaciones hechas en los años 50 y 60 indicaron que la escritura de los sordos, en relación con la de los oyentes, tenía frases más simples y breves, con mayor número de nombres y verbos, y menor número de artículos, preposiciones y conjunciones; su estilo era más rígido y estereotipado, y con numerosos

² Bien sea una lengua de señas o una lengua oral.

errores gramaticales³. Después de los 60, las investigaciones dejaron de contemplar sólo la descripción de los errores en relación con las normas estándar del lenguaje oral y se interesaron por identificar las reglas que siguen los sordos al escribir. Por ejemplo, Taylor (1969) mostró cómo los sordos, incluso de dieciséis años, mostraban en su producción escrita grandes diferencias en relación con las reglas gramaticales del inglés: tenían problemas con los determinantes, los verbos auxiliares, con las frases de relativo y con oraciones complejas. Kile (1985), citado por Marchesi (1987), comenta que para abordar el significado de estos textos se debe recurrir a las reglas de la lengua de señas.

Johnson, Liddell y Erting (1989) para sustentar cómo el sistema responsable de la educación de los sordos ha sido un fracaso en EEUU, presentan los estudios realizados por diversos autores en ese país. Gentile, en 1972, encontró que los resultados de los estudiantes sordos en el Test de Logro de Stanford (SAT) eran marcadamente bajos en ortografía, comprensión de párrafos, vocabulario, conceptos matemáticos, cálculo matemático, estudios sociales y ciencias. De otro lado, Allen, en 1983, demostró que los patrones de bajo rendimiento persistían desde otro estudio realizado en 1968 y que en cada año escolar los niños sordos presentaban un retraso respecto a sus compañeros oyentes en matemáticas, lectura y escritura. Finalmente, citan los comentarios de la Comisión para la Educación del Sordo, reunida en 1987, quien reitera que los resultados obtenidos en la educación del sordo dejan mucho que desear respecto a las expectativas e inversiones.

Por otra parte, J. Alegría (1990) cita también un estudio llevado a cabo por Conrad en Inglaterra en 1979, el cual confirma los resultados encontrados en EEUU hasta ese momento. Presentó un test estandarizado de comprensión lectora a 500 adolescentes entre 15 y 16,5 años que acababan de terminar la enseñanza obligatoria en Inglaterra y el País de Gales. Analiza los resultados separando a los jóvenes con una pérdida auditiva de menos de 85 dB de los de pérdidas mayores. El primer grupo, el 35%, obtuvo calificaciones de aceptable o funcional, equivalente a lo logrado por niños ingleses oyentes entre los 11 y 12 años que siguen un currículo normal. Sólo un 15% de los del segundo grupo alcanzaron este nivel funcional de lectura. Así, la mayoría de estos jóvenes tienen dificultades para leer con suficiencia como para desenvolverse en el mundo social y laboral. El autor comenta que considera estos resultados como abruma-

³ Se ve claramente cómo se toma como parámetro las características escriturales de una población para descalificar a la otra. Esto podría relacionarse con la *teoría del déficit*, planteada por Basil Bernstein.

dores después de una escolaridad larga y laboriosa, y, después de tantos esfuerzos; juzga los resultados como lamentables.

En Colombia existen pocas investigaciones que hayan indagado el nivel de competencia lingüística y comunicativa de los limitados auditivos con respecto a su lengua de señas y/o al castellano. En el área de la escritura existen algunos estudios producto de tesis de grado en universidades. Está el estudio de Barahona y Herrera (1988), que exploró las fases de la construcción de la lengua escrita de niños sordos que iniciaban la escolaridad, según la teoría de Emilia Ferreiro. Encontraron que los niños sordos seguían, en general, las mismas etapas que los oyentes aunque mucho más tarde. También encontramos el estudio de Gómez y Villota (1991), que trabajó la estructuración de la descripción y de la narración en lengua de señas para establecer su influencia en la escritura descriptiva y narrativa en un grupo de sordos adultos.

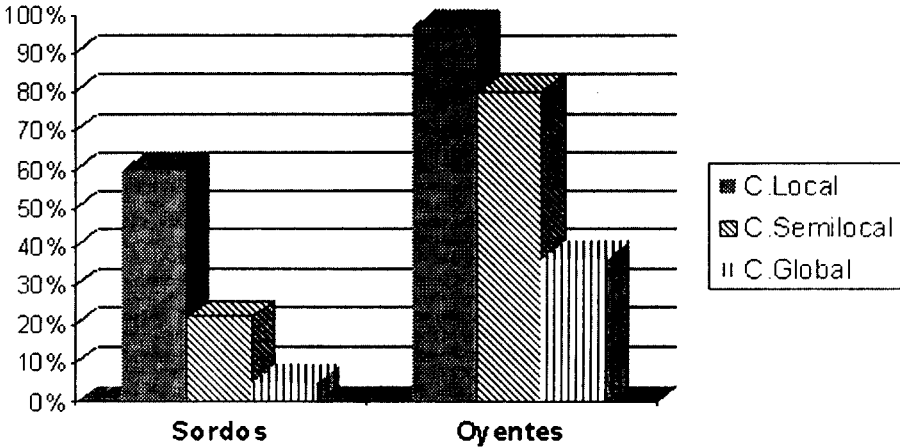
Ha habido intentos institucionales para indagar por la competencia comunicativa de los escolares sordos. El INSOR con el apoyo del MEN y del ICFES apoyó la investigación de Baquero y Barahona (1998) que, entre otros aspectos, estableció unos *niveles de comprensión del lenguaje* de escolares de 3o y 5o de Educación Básica Primaria. Se aplicaron las pruebas ICFES, que en 1992 se habían aplicado a todos los niños de 3º y 5º, a la población de escolares sordos. Grosso modo estos niveles fueron:

CATEGORIAS DEL ANALISIS

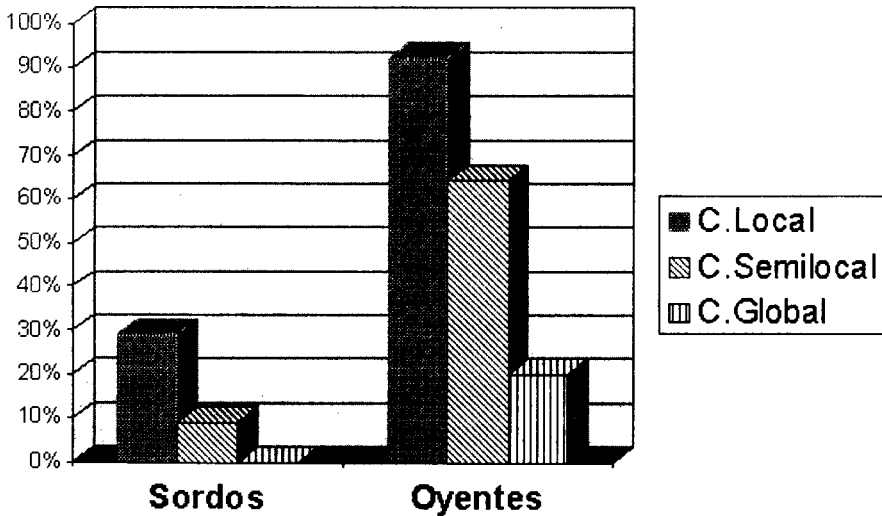
<i>comprensión local del texto</i> comprensión de palabras y oraciones
<i>comprensión semilocal</i> comprensión de partes fragmentarias de un texto escrito, identificación de su destinatario y de la intención del autor del texto
<i>comprensión global</i> comprensión del texto en su globalidad, identificación de su tópico y de su pertinencia en determinadas situaciones sociales

Los resultados se resumen en las siguientes gráficas.

NIVELES DE COMPRESION DE LECTURA Grado 3
 Porcentaje de respuestas correctas en la prueba de 3o en función de tipo de población



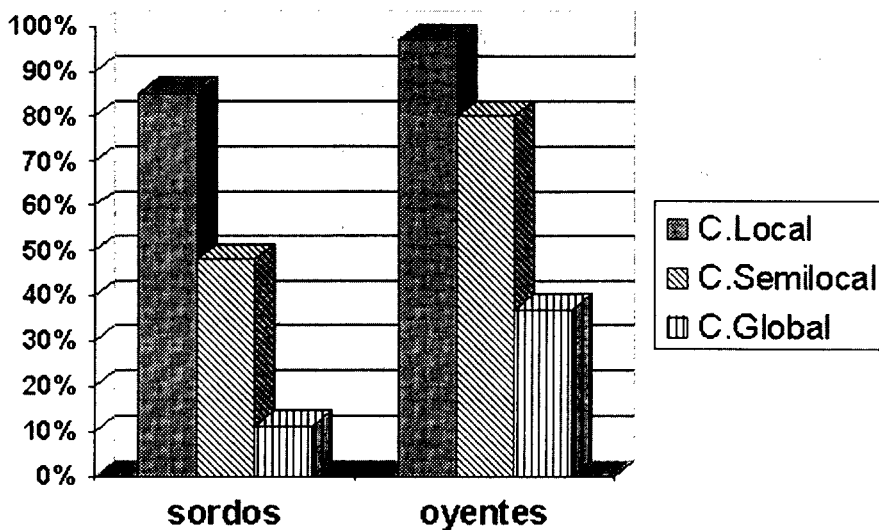
NIVELES DE COMPRESION DE LECTURA Grado 5
 Porcentaje de respuestas correctas en la prueba de 5o en función de tipo de población



Al encontrar niveles de comprensión de los textos por parte de los escolares limitados auditivos que cursaban 5° como los que se muestran en la gráfica anterior, se tomó la decisión de aplicar también la prueba de 3ro dado que esta sería mucho más fácil para ellos. Los resultados fueron los siguientes.

NIVELES DE COMPRENSION DE LECTURA Grado 5

Porcentaje de respuestas correctas en la prueba de 30 en función de tipo de población



REFERENTES CONCEPTUALES

Dado que esta investigación caracteriza la producción de textos narrativos escritos de escolares con limitación auditiva, debe partirse de un marco de referencia desde el cual esta producción será trabajada. Inicialmente se aborda la producción textual como una manifestación de la competencia comunicativa y a continuación se hace explícito bajo qué parámetros es posible analizar la producción de un texto, ya que el estudio seleccionará algunos de estos aspectos. Luego se caracteriza lo que se entenderá como narrativa en el trabajo.

PRODUCCIÓN TEXTUAL VISTA COMO PRODUCTO

Este trabajo intenta mostrar características y tendencias de la escritura de esta población y para poder hacerlo debe hacerse explícito cuáles son los aspectos desde los cuales podría caracterizarse un texto. Veamos.

Cualquier tipo de texto -visto como unidad de la comunicación caracterizada por su cierre semántico, cierre comunicativo y su coherencia (Bernardéz, 1987)- es susceptible de analizarse desde varios puntos de vista o **niveles de análisis** y desde diferentes **unidades de análisis**. A continuación se explica lo que significa en este trabajo cada una de estas dos dimensiones.

Los **niveles de análisis**, sobre los cuales hay un acuerdo general entre estudiosos del lenguaje, son el *nivel pragmático*, el *nivel sintáctico* y el *nivel semántico*. Puede haber otros como el *nivel fonológico* que tendría el problema de ser analizado sólo en un nivel que se podría llamar *local*. Por esta razón, Bojacá y Pinilla (1996)⁴ acuñaron el nivel denominado *nivel de expresión gráfica*.⁵

Bolaños (1995) introduce a los niveles anteriores el *nivel estilístico*, que se ocuparía de analizar los estilos propios de las variables diastrática, diatópica y diafásica y el *nivel enunciativo*, que analizaría aspectos como la modalidad y la polifonía textuales. Por supuesto que estas características relativas a estos dos últimos niveles podrían analizarse también a nivel local, semilocal y global.

Las **unidades de análisis** pueden incluir desde la palabra u oración (nivel local), grandes grupos proposicionales (nivel semilocal⁶), hasta todo el texto (nivel global). La delimitación entre una unidad y otra es por supuesto relativa a cada texto dado que, por ejemplo, lo *semilocal* en un texto corto correspondería a los párrafos temáticos, en cambio en un texto complejo y largo como un libro correspondería a los capítulos y grandes partes del texto.

Podemos estudiar cada *nivel de análisis* desde cada una de las *unidades de análisis*. Así, por ejemplo, podría analizarse en una narrativa la llamada por Labov *orientación* desde el punto de vista sintáctico, con lo cual se estaría abordando un nivel local (sintaxis local). O podrían establecerse las relaciones semánticas de toda la narrativa (coherencia global), con lo cual se estaría hacien-

⁴ Ver Bojacá, B. y Pinilla, R. *Talleres para la producción y evaluación de textos*. N. 1, N. 2, N. 3 y N. 4. 1996. y Bojacá, B. y Pinilla, R. *Análisis de textos escritos por niños en contexto de evaluación*. En: MEN. *Lengua castellana: lineamientos curriculares*. SERIE Lineamientos curriculares. 1998. En estas dos publicaciones, las autoras han sistematizado una propuesta para la evaluación de la producción de textos en pruebas masivas.

⁵ Este nivel estudia a *nivel global* aspectos como la disposición espacial del texto, los colores usados y los tipos de letras de un texto, cuando se mira a *nivel semilocal* incluye estos mismos aspectos pero en partes específicas del texto y cuando se mira a *nivel local* corresponde a la fonología. El problema que se genera con esta categoría *expresión gráfica* es que en el *nivel local* realmente se estaría mirando algo equivalente a la *fonética del lenguaje escrito* (las grafías) y no a la fonología (los grafemas).

Para las autoras, la *expresión gráfica* sólo se mira de manera global, por lo cual ya no valdría la pena hablar de los niveles global, semilocal y local. Estos niveles sólo los dejan para lo que llaman *dimensión estructural*, que junto con la *dimensión superestructural* y la *dimensión gráfica* constituyen los principios de análisis de un texto.

⁶ Bojacá y Pinilla (1996 y 1980) no hablan de *semilocal* sino de *secuencial* para dar cuenta de la unidad intermedia entre lo local y lo global. Sin embargo, dado que en lo local y en lo global hay también secuencialidad, en este trabajo se optó por manejar el concepto de *semilocal*.

do una semántica global. Esto se comprenderá más en el siguiente apartado en donde se explica con mayor detenimiento qué se entenderá por cada *nivel de análisis* según cada *unidad de análisis* cuando se está reflexionando sobre un texto escrito. Esto con el fin de mostrar un mapa de los aspectos bajos los cuales podría estudiarse un texto como producto.

NIVELES Y UNIDADES DE ANÁLISIS DEL TEXTO COMO PRODUCTO

Esta parte se considera fundamental en este trabajo, ya que servirá de marco para derivar las categorías desde la cuales se hará el análisis de las narrativas de los escolares. Se verá cómo un texto es susceptible de analizarse en relación con cada uno de los siguientes niveles.

El **nivel pragmático** hace referencia a la dimensión del uso de ese texto dentro de un contexto específico; así, el análisis pragmático nos permite caracterizar la relación entre el texto y la situación⁷ Al reflexionar sobre la producción textual a nivel pragmático, podemos observar entre otros los siguientes aspectos:

- el propósito predominante y final que tiene el texto⁸ (informar, convencer, divertir...).
- el grado de adecuación del texto a la situación de enunciación (según relaciones entre participantes, lugar, espacio...).

Podría decirse que estas preguntas orientan el análisis pragmático *global*, ya que cuando son relativas al nivel *semilocal* tendrían que ver con los propósitos y las relaciones entre los propósitos en partes del texto -entendiendo que en un texto puede haber varios propósitos (por ejemplo, una parte puede tener el propósito de informar sobre un producto aunque la siguiente tenga como propósito invitar a comprarlo)-. Cuando la reflexión se hace sobre la función de una parte del texto sin relacionarla con otras partes ni con el predominante en todo el texto, estamos haciendo un *análisis pragmático local*.

⁷ Algunos autores también entienden pragmática como el significado del hablante-escritor en una situación específica de enunciación (La pragmática se interesaría por el *significado en el uso* y la semántica por el *significado en la lengua*).

⁸ El propósito es una característica de los actos de habla -objeto de la pragmática-. Los actos de habla tienen un **propósito**. van Dijk dice: *Otro elemento fundamental de las acciones es que no las llevamos a cabo sin más, sólo porque sí, sino para conseguir con ello alguna cosa. Mientras llevamos a cabo una acción perseguimos determinada finalidad, tenemos un propósito ...el propósito se refiere a la función que este hacer o esta acción puedan tener (van Dijk, 1989, pag 85)*. Al ser los actos de habla acciones comunicativas, es fundamental en éstos su propósito.

El nivel semántico en un texto hace referencia a la dimensión del significado del texto sin relacionarlo con la situación en la cual se enuncia; por esto, para este análisis se atiende únicamente al significado de lo que se escribió o a lo que se dijo.

La unidad mínima del significado con que se considerará es la proposición. Al reflexionar sobre la producción textual a nivel semántico, podemos observar entre otros los siguientes aspectos:

- el significado global del texto (nivel global)
- el significado de una de sus partes: relaciones entre grupos proposicionales (nivel semilocal) de grandes partes temáticas del texto.
- el significado de una proposición particular y sus relaciones con sus vecinas, linealmente hablando o incluso sólo el significado de una de las proposiciones del texto (nivel local).

Las nociones anteriores están en íntima relación con el concepto de *coherencia*. Para van Dijk (1980) *coherencia* es la propiedad semántica de los textos que hace que exista una relación lógica entre proposiciones a nivel local y global. *Coherencia lineal o secuencial* se refiere a las relaciones que se establecen entre proposiciones compuestas y secuencias de proposiciones que van formando conjuntos hasta ir constituyendo la macroestructura que da cuenta de la coherencia global de un texto. Sin embargo, las frases o proposiciones en un discurso pueden formar un discurso coherente incluso si no están todas conectadas con todas las otras frases o proposiciones (van Dijk, 1980, pag 147).

La coherencia a nivel global, semilocal y local se garantiza con el uso de *conectores semánticos*⁹ que aseguran las relaciones de dependencia e interdependencia entre proposiciones. Por ejemplo, conectores de *adición* (cuando hay unión entre dos o mas proposiciones cuyo resultado es la suma lógica de éstas, generalmente marcada por el conector *y*), *disyunción* (cuando dos o más proposiciones se excluyen mutuamente como cuando se usa el conector *o*), *equivalencia* (cuando entre dos proposiciones hay una relación tal que una recubre el contenido semántico de la otra), *razón* (cuando se establece que una proposición es una explicación posible de otra), *restricción* (cuando una proposición modifica o limita el contenido semántico expresado en la anterior), *condicional* (cuando una proposición está conectada con otra siendo su condición es decir le da posibilidades de ser a la otra), *parte-todo* (cuando se presenta una relación de inclusión parcial entre dos proposiciones), *temporalidad* (cuando una proposición precisa el momento o duración del hecho expresado en otra), *finalidad* (cuando una proposición indica el propósito de otra) y *causa-efecto* (cuando dos o mas proposiciones se relacionan de tal manera que una es condición necesaria de la otra) (Polo, N .1983).

⁹ Entenderemos en este trabajo que la *coherencia* pertenece al contenido-semántica y la *cohesión* a la forma-sintaxis. Esto a pesar de la formulación semántica del concepto de cohesión de Halliday y Hasan (1976).

Otro concepto importante en el nivel semántico y relacionado con los conceptos anteriores es el de **macroestructura y microestructura**. La *macroestructura*, para van Dijk (1980), es el significado global de un texto. Representa el nivel más abstracto y más complejo de información semántica del discurso. Es una construcción teórica de nociones como tema o asunto. El contenido general de un texto supera el significado de las proposiciones y los grupos de éstas. Para acceder al significado del discurso, el ser humano debe aplicar un conjunto de operaciones (macroreglas) de elisión, de generalización y de construcción de información a la información semántica convirtiendo una secuencia de proposiciones en unas pocas o incluso en una sola proposición. El concepto de *microestructura* alude a las relaciones de conexión entre proposiciones y grupos de éstas. Tiene que ver, entonces, con el significado local. La coherencia general de un texto está en íntima relación con las diversas instancias de coherencia local pero éstas no aseguran necesariamente la coherencia global. La microestructura se asocia con los llamados elementos de realización sentencial u oracional, que se encuentran una vez aplicadas las transformaciones sobre la macroestructura, aunque no es aún la manifestación lineal de superficie; se asocia, igualmente, con los conectores encontrados entre proposiciones y secuencias de éstas.

El **nivel sintáctico** en un texto hace referencia a la manera como se estructura la forma para expresar el significado. Hace referencia a las relaciones formales entre las partes del texto. Correspondería a lo que podríamos llamar gramática del texto.

Al reflexionar sobre la producción textual a nivel sintáctico, podemos observar entre otros los siguientes aspectos:

- si están presentes las grandes partes-categorías del texto (superestructura¹⁰), si existen expresiones cohesivas que relacionen grandes partes del texto, expresiones como por ejemplo: *a continuación, de acuerdo con lo dicho, por otra parte, así mismo, finalmente* (nivel global).

- si están presentes mecanismos de unión y relación (por ejemplo: uso de pronombres, manejo del tiempo verbal...) entre oraciones y grupos de oraciones (nivel semilocal).

- si están presentes mecanismos de unión y relación (conjunciones de coordinación o de subordinación, por ejemplo) entre oraciones cercanas linealmente y si la forma como están ordenadas las palabras en la oración siguen las reglas gramaticales de la lengua, por ejemplo, la concordancia artículo y nombre (nivel local).

Es fundamental la noción de *cohesión*. Se sabe que el texto es una unidad semántica constituida por dos planos: el contenido (nivel semántico) y la expresión

¹⁰ Para van Dijk (1989), *superestructura* es un tipo de *forma del texto*, es una especie de esquema al que el texto se adapta. La superestructuras determinan el orden global de las partes del

(la sintaxis). Las ideas están organizadas de acuerdo con una relación lógica, como se explicó en el *nivel semántico*, pero esa relación debe ser expresada y para esto el hablante se vale de recursos como pronombres, conjunciones, etc. que sirven para relacionar entre sí los distintos componentes del texto. A esta relación se le llama cohesión.

Los principales mecanismos de cohesión¹¹ son:

- cohesión por referencia: Es la que expresa la relación entre un elemento del texto con otro u otros que están (endofórica) o no (exofórica). La referencia es de tres clases principalmente: la personal (que se hace mediante pronombres personales, relativos, indefinidos, adjetivos posesivos y artículos definidos), la demostrativa (se hace mediante pronombres demostrativos y adverbios de lugar), y la comparativa (se hace mediante expresiones comparativas como *más... que, menos...que, mejor que...tanto...como*, etc).

- cohesión por sustitución: Es la que consiste en reemplazar un elementos léxico por otro para evitar así la repetición de un mismo término y hacer más elegante el estilo. Es de dos clases: sinonímica (Ejemplo: *enfermera y mujer que atiende a los enfermos*) por proformas (mediante proformas de persona y objeto y mediante el uso de pronombres neutros como *eso, esto, aquello...*).

- cohesión por elipsis: Es la que consiste en suprimir la información que se presume que el receptor conoce. Se suprimen elementos como: pronombres, verbos y oraciones cuando se dan por entendidas.

- cohesión por conjunción: Es la que se realiza por medio de elementos lingüísticos que sirven para enlazar palabras, oraciones, etc. Las conjunciones son de diferentes tipos: aditiva (*y, también, por otro lado, de otra parte...*), temporal (*cuando, después, antes, a continuación, en adelante, anteriormente, posteriormente...*),

del texto, existen independientemente del contenido del texto y poseen un carácter convencional. Cada superestructura posee una serie de *categorías* y una serie de *reglas de combinación de categorías*. Los diferentes tipos de superestructuras se podrían asociar con el concepto de diferentes tipos de texto dado que los textos son manifestaciones de éstas. Sin embargo, puesto que las superestructuras son abstractas pueden manifestarse mediante cualquier sistema sígnico primario que no sea el lenguaje verbal: por esto se dicen que éstas son sistemas secundarios. Van Dijk (1989) explica tres: narrativas, argumentativas y científica. En este estudio se considera fundamental la concepción de superestructura narrativa para conceptualizar lo que es una narrativa y para efectuar el análisis de los textos producidos por los escolares, sujetos de esta investigación.

¹¹ Ver Halliday and Hasan(1976). *Cohesion in English*. London. Longman Los autores definen **cohesión** en términos semánticos: *The concept of cohesion is a semantic one. It refers to relations of meaning that exist within the text...* (pag 4). Sin embargo, en este trabajo cuando se hable de recursos cohesivos se aludirá a los mecanismos que relacionan oraciones y grupos oracionales. Generalmente hay correspondencia entre mecanismos de relación a nivel del contenido (mecanismos de coherencia) con los mecanismos de relación de la forma (mecanismos cohesivos) pero no siempre. Por ejemplo, en la oración *ella comió muchos chocolates y se engordó* se entiende que la conjunción y aparece como forma pero cumpliendo una función semántica de relación causa-efecto y no de conjunción-relación.

adversativa (*o, pero, no obstante, a pesar de, sin embargo, etc*), causal (*en consecuencia, por eso, porque, por lo tanto, por esta razón, etc*), explicativa (*o sea, es decir, en otras palabras...*), comparativa (*de igual modo, así mismo, de la misma manera, etc*), organizativa (*en primer lugar, seguidamente, a continuación, finalmente, para terminar, en conclusión, etc.*).

- cohesión por repetición: Es que se realiza por medio de recurrencias en el texto de un elemento léxico aparecido anteriormente con el objetivo de dar énfasis.

El nivel de la expresión gráfica en un texto hace referencia a la manera como las oraciones y partes del texto son presentadas en el escrito. Al reflexionar sobre la producción a nivel de la expresión gráfica, podemos observar entre otros los siguientes aspectos:

- tipos de letra y variedad de éstas que tiene el texto (nivel local mirado en lo global o semilocal)

- tamaño(s) de letra que tiene el texto (por ejemplo, la proporción entre el tamaño de letra del título del texto y su cuerpo) (nivel local mirado en lo global o semilocal)

- los espacios entre las letras (nivel local mirado en lo global o semilocal)

- la(s) caligrafía(s) del texto (nivel local mirado en lo global o semilocal)

- número de columnas que tiene el texto (nivel semilocal)

- presencia de fotos o gráficas y cómo se sitúan con respecto al texto (nivel global)

- color(es) de letra que tiene el texto (nivel local mirado en lo global o semilocal)

- la distribución del texto en la página (nivel global)

- la silueta¹² oracional¹³ o del texto (niveles local, semilocal y global)

¹² Para Jolibert (1995, pag 42) *silueta* hace relación a la distribución espacial y la función de los bloques que conforman el texto. Acá se tomará el concepto para hablar únicamente de la distribución espacial, quitándole el rasgo superestructural y por esto se ubicará en el nivel de expresión gráfica (Si ubicáramos el concepto de silueta tal como lo trabaja Jolibert sería sintáctico global y no como será considerado acá en el nivel de la expresión gráfica).

¹³ El concepto de *silueta oracional* se toma extrapolando el concepto de silueta textual -en su sentido de distribución espacial de los bloques que configuran el texto-. Así, silueta oracional hace relación a la distribución espacial de las palabras en una oración.

La relación entre niveles del texto con las unidades desde las cuales se puede mirar cada uno de éstos se podría resumir en el siguiente cuadro:

<i>Unidad de análisis</i>	GLOBAL	SEMILOCAL	LOCAL
<i>Nivel de análisis</i>			
Pragmático			
Semántico			
Sintáctico			
Expresión gráfica			

Si retomamos este cuadro y lo relacionamos con los aspectos que se seleccionaron en este estudio para ser mirados en las narrativas de los escolares tendríamos:

<i>Unidad de análisis</i>	GLOBAL	SEMILOCAL	LOCAL
<i>Nivel de análisis</i>			
Pragmático	x		
Semántico	x	x	x
Sintáctico	x	x	x
Expresión gráfica	x	x	x

Las marcaciones sobre el cuadro muestran los aspectos que se trabajarán en el análisis de las narrativas en este trabajo. El sombreado indica que la mirada fundamental estará en *la sintaxis global* o superestructura del cuento. También se trabajarán los *niveles pragmático, semántico y sintáctico a nivel global* y los *niveles semántico y sintáctico a nivel semilocal y local*. El nivel de la expresión gráfico no se mirará en todos sus aspectos ya que algunos se encuentran sólo en sujetos con un mayor desarrollo de la escritura en donde el escritor del mensaje maneja y decide sobre asuntos que podríamos llamar *editoriales* -como las decisiones sobre tipo de letra, tamaño, colores usados, uso de dos o tres columnas, etc.-. Este nivel de *expresión gráfica* sólo se tomará en relación con lo que se ha llamado la silueta oracional y textual.

No se tomará el nivel pragmático local y semilocal dado que las producciones son demasiado cortas.

Lo acabado de decir se comprenderá mejor cuando en el *marco metodológico* del trabajo se desarrollen aún mas las categorías de análisis y cuando en *resultados* se caractericen las narrativas a la luz de estas categorías.

LA NARRATIVA

Dado que este estudio hace una mirada analítica sobre las narrativas de los escolares con limitación auditiva, es importante extenderse un poco sobre el concepto de narrativa.

Bruner (1988) afirma que el discurso narrativo no sólo remite a un tipo particular de discurso, sino que está ligado a una modalidad de pensamiento. El autor propone la existencia de dos modalidades de pensamiento, paradigmático y narrativo, cada una de las cuales brinda formas particulares de construir la realidad y de ordenar la experiencia. El *pensamiento paradigmático* se ocupa del planteamiento de causas generales, universales, atemporales y verificables empíricamente. Se evidencia en la producción de teorías, argumentaciones analíticas y descubrimientos empíricos guiados por hipótesis razonadas. El *pensamiento narrativo* se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su experiencia. Busca establecer la verosimilitud y plantea la temporalidad. El pensamiento narrativo se manifiesta a través de textos narrativos que presentan una construcción de coherencia en el tiempo. Ambas modalidades de pensamiento se pueden utilizar como medio para convencer a otro, pero aquello de lo que convencen es completamente diferente: los argumentos convencen de su verdad, las narraciones de su semejanza con la vida. De acuerdo con Bruner (1988), lo que da unidad a la narración es la manera como interactúan el *conflicto*, los *personajes* y la *conciencia*, para producir una estructura que tenga un *comienzo*, un *desarrollo* y un *final*. Agrega que el *conflicto* se genera como consecuencia del fracaso de las intenciones de los personajes debido a las circunstancias y situaciones que los rodean.

Greimas, citado por Bruner (1988), señala que una característica irreductible de la narración consiste en que se construye desde dos panoramas simultáneamente.

1. El panorama de la acción constituido por la gramática de la narración: agente, intención o meta, conflicto, situación o instrumento.
2. El panorama de la conciencia, es decir, el de la subjetividad de los personajes: qué saben, piensan, sienten o dejan de saber, pensar o sentir.

De acuerdo con van Dijk (1989), una narración tiene como referente un suceso o una acción interesante: sólo se narra un suceso si éste se desvía de lo común, de la costumbre, de lo cotidiano, de la norma. Labov (1972), apoya lo

anterior al afirmar que si el evento se vuelve lo suficientemente común, deja de ser una violación a una regla de conducta aceptada y, por tanto, deja de ser narrable. Partiendo de esta base, van Dijk (1992), propone que la superestructura de una narrativa natural está conformada por las siguientes categorías:

1. Complicación: Existe una situación que se desvía de lo común y, por lo tanto, responde al criterio *interés*.
2. Resolución: La complicación requiere que en ella se vean involucrados personajes que reaccionan ante el hecho o suceso; la reacción adquiere el carácter de resolución de la complicación.
3. Suceso: Este es el núcleo de la narración y está conformado por la complicación y la resolución.
4. Marco: Cada suceso tiene lugar en una circunstancia espacio-temporal determinada; esta circunstancia define el marco de la narración.
5. Episodio: Está conformado por el marco y el suceso.
6. Trama: La constituyen una serie de episodios ocurridos en diferentes circunstancias.

La narración se convierte en una unidad semántica cerrada que, como acto de habla, tiene unas condiciones específicas de expresividad a través de las cuales el escritor anuncia o indica al lector que va a contar una historia marcando su inicio, su punto crítico y su desenlace.

Para Labov (1972) una característica esencial de la narración es que se refiere a la acción de seres en circunstancias específicas de tiempo y espacio. Esta acción debe ser para el otro de carácter extraordinario, debe ser nueva e interesante. Labov (1972) hizo un estudio sobre la narración de experiencias personales (narraciones cotidianas naturales) en grupos de preadolescentes (10-12 años), adolescentes (13-16 años) y adultos de la población negra de Harlem.

Labov (1972) plantea que una narrativa totalmente desarrollada puede constar de las siguientes partes: 1. Síntesis 2. Orientación 3. Acción complicante 4. Evaluación 5. Resultado o resolución 6. Coda

La *síntesis* está expresada en las cláusulas iniciales de una narración, que lo sintetizan, dándole al interlocutor una idea general del contenido de la narración. Después empieza la narración propiamente dicha. La *orientación* ayuda a que el oyente pueda identificar el tiempo, el espacio, los actores o la situación. Puede aparecer al inicio de la narración pero con frecuencia pueden existir cláusulas

libres de la orientación a través de toda la narración. La *evaluación* es el medio utilizado por el narrador para indicar la intención de la narración: la razón por la cual se considera importante relatarla. Hay distintos tipos de evaluación pero la mayoría de los mecanismos utilizados para realizarla tienen el efecto de suspender la acción de la narrativa creando suspenso en el oyente por lo que la resolución surge con mayor fuerza. La *coda* se encuentra al final de la narración; clausura la secuencia de las acciones complicantes e indica que ninguno de los eventos que seguirán son importantes para la narrativa. Para el autor, la coda "es una de las muchas opciones que tiene el narrador para indicar que ha terminado la narración" (Labov, 1972, pag. 16).

Para el análisis de las narrativas de los escolares de este estudio, en cuanto a la estructura narrativa se retomarán las categorías de Labov (1972)¹⁴ -para lo superestructural- y para el análisis microestructural se tomará la teoría lingüística.

METODOLOGÍA

1. POBLACIÓN

La población de 354 escolares que produjo los textos analizados en este estudio estuvo conformada así:

ESCOLARES CON LIMITACION AUDITIVA (L.A.)

302			
Escolares L.A. de 3o		Escolares L.A. de 5o ¹⁵	
209		93	
EE ¹⁶	ER	ER	ER
176	33	84	9

ESCOLARES OYENTES

Escolares de 3o
52

* CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN

¹⁴ La propuesta de Labov se toma como marco de referencia para el análisis de las narrativas. Se verá luego cómo en el desarrollo narrativo de los escolares con limitación auditiva y sin ella de grados 3o y 5o no está presente, por ejemplo, la categoría *evaluación*. La categoría *orientación*, en este estudio se nombró como *inicio*, pero se conceptualizó como la concibe Labov. En la categoría *conflicto* del presente trabajo se incluyó tanto *acción complicante* como *resolución*. *Coda* conservó su nombre y concepto. De todos modos, es importante dejar claro que el objetivo de este estudio no es profundizar ni desarrollar la teoría de Labov.

¹⁵ En este estudio la prueba ICFES para 3o se aplicó a 3ro y a 5o, para así poder comparar las narrativas.

¹⁶ De acá en adelante, debe entenderse por EE educación especial y ER educación regular.

En cuanto a los *grados de pérdida auditiva* se señala que los escolares con pérdida moderada tuvieron un ínfimo porcentaje de aparición de un 1%. En ninguna institución se encontraron escolares con limitación auditiva de grado leve, lo cual podría obedecer a que generalmente estos escolares no son llevados a centros de educación especial -que fueron los lugares desde donde se hizo la convocatoria para recoger la muestra¹⁷-. Aproximadamente, tres cuartas partes de los productores de textos presentaron pérdidas de grado profundo y una tercera parte presentaron pérdidas de grado moderado.

Por la manera como se recogió la muestra fue imposible determinar la relación entre grados de pérdida auditiva y características de la producción textual.

No se establecieron marcadores de sexo, clase social, edad, etc.

En cuanto al *modelo educativo* o *tipo de educación* se señala que el 86% de los escolares pertenecían a un modelo educativo en el cual permanecían en su institución para ser educados sin contacto social ni académico con escuelas regulares (modelo *segregación*) y 14% pertenecían a un modelo en el cual el escolar limitado auditivo asiste a una escuela de normo-oyentes y recibe eventualmente apoyos profesionales complementarios a su educación en centros de educación para sordos (modelo *integración*).

Estos escolares representan 18 instituciones de diez ciudades del país: Santafé de Bogotá, Medellín, Cali, Palmira, Barranquilla, Sincelejo, Bucaramanga, Villavicencio, Sogamoso y Cúcuta que pertenecían 10 al sector oficial (3 nacionales y 7 departamentales) y 8 al sector privado.

También se tomó una sub-muestra de escolares oyentes de los mismos grados que hubiera presentado las mismas pruebas recientemente, con el propósito de poder establecer algunas comparaciones entre su escritura que no podría hacerse si no se analizan los textos exactamente bajo los mismos parámetros. El criterio para determinar el tamaño de ésta fue del 25% de la población de limitados auditivos¹⁸.

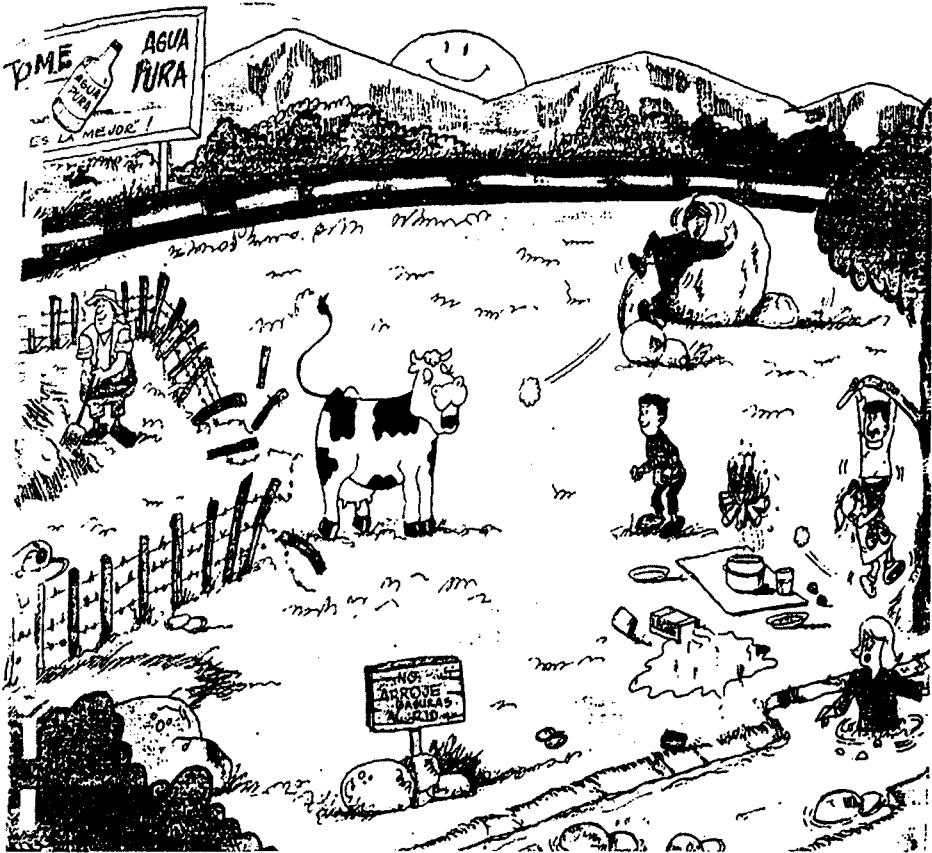
¹⁷ Los escolares estaban relacionados con los centros de educación especial de dos maneras: con una permanencia estable (modelo llamado *segregación*) o con una permanencia parcial al sólo ir en busca de apoyo para su educación regular (modelo de *integración*).

¹⁸ Incluso, el 10% se considera estadísticamente representativo.

2. INSTRUMENTOS¹⁹

Los textos analizados aquí fueron tomados de la prueba de lenguaje para grado 3o propuesta por el ICFES en 1992-1994 y aplicada a los escolares con limitación auditiva dentro del marco de la investigación *Evaluación de la calidad de la educación del escolar limitado auditivo colombiano -área del lenguaje-* (Baquero y Barahona, 1988).

Los textos analizados en este trabajo fueron producto de la única pregunta abierta en la prueba de 3º. El niño debía ver la lámina N1:



¹⁹ Todo lo que se desee saber sobre el instrumento por medio del cual se recogieron los textos analizados en este trabajo, consultar *Evaluación de logros en lenguaje: lineamientos teóricos, pruebas de 3o, 5o, 7o, 9o, 1992-1994*. SERIE Publicaciones para maestros. MEN. 1997. También remitirse al Anexo N.1 de este trabajo.

Y a continuación leer el inicio que propone la tarea:



**AHORA ENCUENTRAS EL PRINCIPIO DE UN CUENTO
BASADO EN EL DIBUJO QUE SE TE ENTREGÓ.**

**CONTINÚA INVENTANDO EL CUENTO COMO CREAS QUE
OCURRIÓ**

Aventuras en el Campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

Para asegurarse de que el niño entendía la tarea, la profesora de cada niño sordo se la leyó en castellano y además se la tradujo a *lengua de señas colombiana*.

3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Se leyeron la totalidad de los textos de los niños y de esta lectura se empezaron a construir una categoría de análisis y unas maneras del narrar. Con esta mirada, se volvieron a releer todos los textos para saber si había aún textos que no fueran descritos bajo estos parámetros. Y esto se hizo dos veces más con el fin de tener certeza de que todos los textos serían clasificables bajo las categorías de análisis del estudio.

Una vez establecidas los niveles de análisis se procedió a clasificar los textos en cada uno de ellos y después a hacer un análisis estadístico simple (de frecuencia).

* PROCESO DE SURGIMIENTO DE LAS CATEGORÍAS Y DE SU JERARQUÍA

Una vez el niño ha comprendido que debe narrar lo que pasa en la lámina, lo hará exhibiendo sus competencias para ello, es decir, que acudirá a todos los recursos que tenga para hacerlo. Desde este punto de vista todos los escolares

que hicieron una producción escrita²⁰ narran (tuvieron la intención narrar); sus diferencias están en lo que se llamará *estrategias para narrar*. Si sólo se atiende a la producción como producto sólo hay dos posibilidades en el análisis de los textos: hay estructura narrativa o no, independientemente de los intentos que haya habido para escribir el texto narrativo. A la primera posibilidad se le llamará *etapa estructura narrativa*. A la segunda, que hace relación a los pre-recurrentes a la estructura narrativa, se le llamará *etapa preestructura narrativa*.

Una vez establecidas estas dos grandes etapas, se empezaron a establecer niveles dentro de cada una, ya que, por ejemplo, a pesar de que dos escolares no estructuren una narrativa es muy distinto si el niño sólo escribe palabras sueltas a si escribe oraciones-proposiciones relacionadas. Estos niveles tenían que ver con las *estrategias que seguían los escolares con limitación auditiva para narrar*. Estas estrategias se clasificaron bajo la pregunta: ¿qué estrategias, en cuanto al manejo de los recursos lingüísticos, siguió el escolar para contar qué pasó en la lámina?

Posteriormente, se caracterizó *grosso modo* cada estrategia desde los puntos de vista semántico, sintáctico y pragmático.

* DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Podemos ver en el siguiente cuadro qué aspectos se evaluaron en cada cuento.

²⁰ Cuando se dice *todos los escolares* ya se han sacado de este universo:

- un 6% de escolares de 3o y un 5.% de escolares de 5o que no hicieron ninguna producción escrita

- un 1% de escolares de 3o y un 2% de escolares de 5o que copiaron partes de la prueba o que escribieron frases que han memorizado aprendidas escolarmente como *mi mamá me ama*.

Por tanto, este *todos* hace referencia al 93% de escolares de 3o y de escolares de 5o que hicieron producciones escritas tendientes a contar qué ocurría en la lámina. Este pequeño porcentaje que no se incluyó, por las razones expuestas, es indicador de un buen logro en la prueba ya que 93% es un porcentaje alto.

²¹ El aspecto superestructural o sintaxis global es el concepto desde el cual se estructuran las etapas pre-estructura narrativa y etapa estructura narrativa. Por tener tal importancia es sombreado. No hay que olvidar que el énfasis del análisis está puesto sobre la superestructura narrativa a pesar de que también se hacen análisis en los niveles pragmático, semántico y sintáctico.

²² *Clases de palabras* se toma acá en su sentido clásico, es decir, si hay presencia de verbos, artículos, adjetivos, etc.

²³ Si la tabla no se lee de izquierda a derecha, en donde es claro que la mirada fundamental está sobre la estructura narrativa, podría pensarse que inicialmente -desde los objetivos del trabajo- el estudio pretendía hacer caracterizaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas y no que éstas se miran para caracterizar cada etapa de la estructura narrativa.

<i>Unidad de análisis</i>	GLOBAL	SEMILOCAL	LOCAL
<i>Nivel de análisis</i>			
Pragmático	Propósito del acto de habla: ¿ el propósito del texto es divertir-distraer?		
Semántico	Coherencia global: ¿Existen relaciones lógicas entre todas las proposiciones del texto?	Coherencia semilocal: ¿Existen relaciones lógicas entre las proposiciones de partes del texto? ¿Existen relaciones lógicas entre las proposiciones vecinas?	Coherencia local: ¿Existen proposiciones en el texto?
Sintáctico	Superestructura narrativa: ¿Están presentes las categorías Inicio, conflicto, resolución del conflicto y coda?	Cohesión: ¿Existen relaciones inter-oracionales mediante mecanismos formales?	Gramaticalidad oracional: ¿Las oraciones siguen las reglas gramaticales (morfosintácticas) del castellano? ¿Qué clases de palabras ²² se manejan en el texto?

En este cuadro se presentan las categorías y subcategorías pero no se evidencia la jerarquía que hubo entre éstas en el análisis.

El siguiente cuadro como podría dar cuenta de ello. Las flechas indican el sentido en que debe hacerse la interpretación de la tabla²³.

→ → → → →

	ESTRATEGIA NARRATIVAS Niveles y su descripción lingüística			
ETAPAS DE ESTRUCTURA NARRATIVA	NIVELES DE ESTRATEGIA NARRATIVA	Características sintácticas	Características semánticas	Características pragmáticas
Etapa Pre-estructura Narrativa				
Etapa Estructura Narrativa				

RESULTADOS

1. PROPUESTA Y CARACTERIZACIÓN DE ETAPAS Y NIVELES DE PRODUCCIÓN NARRATIVA (ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS NARRATIVAS)

Se encontró que hubo escritos caracterizados por producciones que no pueden ser consideradas aún como narraciones en el sentido estructural²⁴. Estas se ubicaron en un nivel que se llama *etapa preestructura narrativa*²⁵ para contraponerla con la etapa en la cual ya hay estructura narrativa, así sea incipiente, denominada acá como *etapa estructura narrativa*.

Se encontró que las narrativas producidas por los *escolares limitados auditivos* de 3ro y 5o se ubicaron en dos etapas y en 7 niveles:

Etapa pre-estructura narrativa: niveles 1 al 5

Etapa estructura narrativa: niveles 6 al 7

Cuando se analizaron las narrativas de los *escolares oyentes* surgió el nivel 8, como expresión máxima²⁶ de la etapa de estructura narrativa.

Cada nivel representa un desarrollo nuevo e innovador en relación con el nivel inmediatamente anterior en cuanto a la capacidad narrativa y, por tanto, el manejo de los recursos que tiene la lengua para referirse a las acciones humanas.

Se podría representar así las etapas y niveles encontrados. El sombreado indica que el análisis fundamental está en establecer aspectos sobre la superestructura narrativa.

Veamos ahora cómo se caracterizan estas etapas y niveles.

²⁴ Narración en el sentido estructural propuesto por Labov y en sentido superestructural de Van Dijk. Ver Referentes conceptuales.

²⁵ La diferencia entre *etapa* y *nivel* se maneja aquí como recurso para no confundir al lector, dado que cada nivel tiene subniveles. Así, haber afirmado que *el nivel preestructura narrativa tiene dos niveles preproposicional y proposicional y cada uno de éstos tiene niveles* sería redundante y por esto se optó por denominar a los macroniveles como *etapas*.

²⁶ Esto no significa que se halla desarrollado totalmente la estructura narrativa sino que es el desarrollo máximo encontrado en los escolares de 3o y 5o grado de este estudio. Esto dado que, por ejemplo, aún no han desarrollado la categoría *evaluación* (aunque habría que estudiar qué tanto se presenta y de qué manera en narrativas escritas por sujetos con mayor desarrollo en la competencia comunicativa, en narrativas producto de una situación de prueba y en narrativas cuyo inicio ya está demarcado) y, tomando otros marcos de referencia diferentes a Labov, faltaría aún por desarrollar la capacidad para trabajar la *focalización desde dentro* de los personajes y en genera lo que se llama *panorama de la conciencia*, entre otros aspectos.

1.1 ETAPA PRE-ESTRUCTURA NARRATIVA


Niveles en cuanto a uso de estrategias narrativas:

1.1.1 NIVEL 1

Estrategia narrativa: la enumeración de objetos

La producción textual se caracteriza por enumeración o listado de objetos animados o inanimados que aparecen en la lámina.

Veamos algunos textos²⁷:

 AHORA ENCUENTRAS EL PRINCIPIO DE UN CUENTO
BASADO EN EL DIBUJO QUE SE TE ENTREGÓ.
CONTINÚA INVENTANDO EL CUENTO COMO CREAS QUE
OCURRIÓ

Aventuras en el Campo

Había una vez una familia que decidí ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

Andy Vanessa Amaya

mama

mimam

kaca

papa

mama

rervo

familia

kaca

rervo

pez

Nivel 1: Enumeración objetos

Andy Vanessa Amaya
Colegio Nuevo Horizonte - Bogotá
355264

²⁷ Se transcriben los textos de la manera más fiel posible: con sus características espaciales, fonográficas, sintácticas, etc. Esto es un recurso para dar una idea del texto original copiado en el diario de campo de la investigación dado que la gran mayoría de los textos fueron incinerados por el ICFES antes de poder ser escaneados. Por esto aparecen escaneados sólo los textos que se pudieron salvar.

Aventuras en el campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

vaca horta, mamá, niño

Aventuras en el campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

Vaca perro sol papá mamá niños agua

Textos como los anteriores tendrían las siguientes características

Recursos lingüísticos de la estrategia

<i>Unidad de análisis</i> / <i>Nivel de análisis</i>	GLOBAL	SEMILOCAL	LOCAL
Pragmático	Propósito del acto de habla: ¿ el propósito del texto es divertir-distraer?no		
Semántico	Coherencia global: ¿Existen relaciones lógicas entre todas las proposiciones del texto? No	Coherencia semilocal: ¿Existen relaciones lógicas entre las proposiciones de partes del texto? No ¿Existen relaciones lógicas entre las proposiciones vecinas? No	Coherencia local: ¿Existen proposiciones en el texto? No. Existen pre-proposiciones ²⁸
Sintáctico	Superestructura narrativa: ¿Están presentes las categorías <i>Inicio</i> , <i>conflicto</i> , <i>resolución del conflicto</i> y <i>coda</i> ? No	Cohesión: ¿Existen relaciones inter-oracionales mediante mecanismos formales?	Gramaticalidad oracional: ¿Las oraciones siguen las reglas gramaticales (morfosintácticas) del castellano? No. ¿Qué clases de palabras se manejan en el texto? Aparecen sólo nombres-palabra. No hay verbos

²⁸ Este término es acuñado acá para indicar que lo escrito no llega a ser una proposición aún.

CARACTERÍSTICAS PRAGMÁTICAS

El escolar comprendió la intencionalidad del enunciado de hacer un cuento sobre la lámina y, de acuerdo con esto, intentó hacerlo.

Si el lector no ve la lámina y atiende estrictamente a lo escrito por el escolar (sin tener en cuenta la instrucción e inicio del cuento dados por la prueba) no podría inferir ni el sentido del escrito y, por tanto, su intención (contar algo novedoso²⁹)

CARACTERÍSTICAS SEMÁNTICAS

No se hace mención a las acciones desde las cuales giran los objetos.

No se llega a una proposición rudimentaria por lo cual a este nivel lo podríamos caracterizar como *pre-proposicional*.

CARACTERÍSTICAS SINTÁCTICAS

Aparecen sólo nombres-palabra. No aparecen ningún verbo.

Comentarios:

Podría pensarse en que los verbos-acciones están supuestos como por ejemplo, *ser y haber* (*haber* en sentido existencial: el escolar escribe *niño* en lugar de *hay un niño*). Este sería, entonces, un caso de elipsis. Sobre todo si el escolar cree que lo que se espera de él es que escriba algo de la lámina, caso en el cual podría optar por responder a la pregunta ¿qué hay en la lámina? o a la pregunta ¿qué pasó en la lámina?.

1.1.2 NIVEL 2

Estrategia narrativa: enumeración rudimentaria de estados o eventos aislados semántica y sintácticamente.

La producción textual se caracteriza por enumeración o listado de estados o eventos mediante proposiciones rudimentarias que no se relacionan unas con otras ni a nivel del contenido ni a nivel de la forma (siluetas oracionales en disposición de lista una debajo de otra). En estos intentos proposicionales se ve un esfuerzo por relacionar una acción con sus agentes, sus objetos, etc

²⁹ No hay que olvidar que una restricción pragmática de la narrativa es su novedad o el rasgo de *ser interesante para el otro*

Veamos algunos textos:



AHORA ENCUENTRAS EL PRINCIPIO DE UN CUENTO
BASADO EN EL DIBUJO QUE SE TE ENTREGÓ.

CONTINÚA INVENTANDO EL CUENTO COMO CREAS QUE
OCURRIÓ

Aventuras en el Campo

Había una vez una familia que decidís ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

el campo se veía verde y había
animales, cosas, comen ríos, ven
sacos, limpo no se, cubos, mueras.
hombre huera trabajo por puerro.
hiera lo pa toke.
mucho pinda
hombre hizo trabajo Julian
niña una roba juego hombres pinda
niño un pinda juego hombres Sebastian
mama un
niño un hombres una Maria
Pepi un hombres Sebastian
un hombres juego trabajo pinda.

FIN

Angela González Gómez

Angela González Gómez
Colegio Nueva Horizonte - Bogotá
111364

Aventuras en el campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

Pepe hizo de quemada para comer

Aventuras en el campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

Las pastas es muchas

La vaca el en es ponito

El río le gusta de agua

Aventuras en el campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

trabajo palo mucho ayuda buscar
vaca verde comer largo
juego miedo

Recursos lingüísticos de la estrategia

<i>Unidad de análisis</i>	GLOBAL	SEMILOCAL	LOCAL
<i>Nivel de análisis</i>			
Pragmático	Propósito del acto de habla: ¿el propósito del texto es divertir-distraer?no		
Semántico	Coherencia global: ¿Existen relaciones lógicas entre todas las proposiciones del texto? No	Coherencia semilocal: ¿Existen relaciones lógicas entre las proposiciones de partes del texto? No ¿Existen relaciones lógicas entre las proposiciones vecinas? No	Coherencia local: ¿Existen proposiciones en el texto? No. <i>existen intentos proposicionales</i> ³⁰
Sintáctico	Superestructura narrativa: ¿Están presentes las categorías <i>Inicio, conflicto, resolución del conflicto y coda</i> ? No	Cohesión: ¿Existen relaciones inter-oracionales mediante mecanismos formales?	Gramaticalidad oracional: ¿Las oraciones siguen las reglas gramaticales (morfosintácticas) del castellano? No. <i>existen intentos oracionales en oraciones simples</i> ¿Qué clases de palabras se manejan en el texto? nombre, verbo, preposición, artículo, adjetivos calificativos, adverbio de cantidad que pueden aparecer a veces sin su valor sino como meras formas.

³⁰ El término acuñado *intento proposicional* hace alusión a que aunque todavía no se puede decir que haya una proposición el escolar ya ha superado el estadio anterior pero aún no ha llegado al estadio proposicional.

CARACTERÍSTICAS PRAGMÁTICAS

El escolar comprendió la intencionalidad del enunciado de hacer un cuento sobre la lámina y de acuerdo con esto intentó hacerlo.

El lector puede intuir la intención del escritor de contar algo aunque no se puede saber de qué se trata, dadas las características de los otros niveles que se verán a continuación.

CARACTERÍSTICAS SEMÁNTICAS

El lector si no ve la lámina no podría intuir los significados proposicionales ni el significado general.

Si el lector ve la lámina puede hacer una deducción de qué quería decir el escolar con cada proposición.

No se podría decir que hay proposiciones sino intentos proposicionales que narran desde el *hay algo* (‘*En la lámina hay* —————, *hay* ————— ... “ como en el ejemplo *Las pastas es muchas* cuya posible interpretación sería *Hay mucho pasto*) o desde el *pasa algo* (“*En la lámina pasa qu e* ————— *que* —————...” como en el ejemplo *Pepe hizo de quemada para comer* cuya posible interpretación es *Pepe hizo una hoguera para comer*).

Podría describirse este nivel como *intento proposicional*.

CARACTERÍSTICAS SINTÁCTICAS

Aparecen oraciones aisladas (incluso en su silueta) totalmente agramaticales, es decir, intentos oracionales. Por esto este nivel en este aspecto podría describirse como *intentos oracionales*.

COMENTARIOS:

Existe la duda sobre si el escolar cree que debe responder a la pregunta por el *qué hay ?* o por el *qué pasa?*

1.1.3 NIVEL 3

Estrategia narrativa: enumeración rudimentaria de estados o eventos aislados semánticamente pero relacionados en la expresión gráfica

La producción textual se caracteriza por enumeración o listado de estados o eventos mediante proposiciones incipientes que no se relacionan unas con otras a nivel del contenido pero sí a nivel de la forma, puesto que las siluetas oracionales son organizadas en secuencia lineal de tal forma que en la silueta textual el escrito parece escrito en prosa. En estos intentos proposiciones se ve un intento de relacionar una acción con sus agentes, sus objetos, etc.

Veamos algunos textos:



AHORA ENCUENTRAS EL PRINCIPIO DE UN CUENTO
BASADO EN EL DIBUJO QUE SE TE ENTREGÓ.

CONTINÚA INVENTANDO EL CUENTO COMO CREAS QUE
OCURRIÓ

Aventuras en el Campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse el campo un bonito arbol personas trabajar río y agua ^{café} sobre ellos misdo zancudo // Papá trabajar // muy mucha vasa leche // mamá trabajara y café // niño trabajar galla y perro - herba frutas arbol Porque mamá Bravo Ella vaca, cara papa y Bea // Papá comer carne, niños y niñas. Juegos muchos // Papá y mamá trabajada casa pala manteña grande. Sal muy grande. maíz Bat: galla y galla. Despues Noche cuida pasear. feliz. A mi me cada den frutas. tienen No Baño tienen No Desas.

Tiberio Guerra

Nivel 3: Enumeración de estados



AHORA ENCUENTRAS EL PRINCIPIO DE UN CUENTO BASADO EN EL DIBUJO QUE SE TE ENTREGÓ.

CONTINÚA INVENTANDO EL CUENTO COMO CREAS QUE OCURRIÓ

Aventuras en el Campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse. LA FAMILIA IR DE PASEO AL RÍO QUE VISITA AL PAISAJE ESTA MAS BONITA. ESTA EL CAMPO. ES MAS GRANDE ES TAMBIEN EN ANIMALES, A TODOS LAS PERSONAS QUE HACERON ESTA MAS FELIZ PARA MI FAMILIA.

Aventuras en el campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

Mi familia fuimos en el campo, para los niños esta formado por los animales son: la vaca y el perro ladro para 6 persoas. La mamá esta en el rio. El sol tienen montañas, verde pasto, arbol y pierdas.

Aventuras en el campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

Una persona esa mucho trabajar para cultura que planta come vaca. mujer esta miedo gusta parece nada.

Aventuras en el campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

Cuando mi familia jugamos una aventura en el campo. El sábado niños miramos la vaca. El proximo semana a las 11 de la dia familia trabajamos mira bonito

Recursos lingüísticos de la estrategia

<i>Unidad de análisis</i>	GLOBAL	SEMILOCAL	LOCAL
<i>Nivel de análisis</i>			
Pragmático	Propósito del acto de habla: ¿ el propósito del texto es divertir-distraer?no		
Semántico	Coherencia global: ¿Existen relaciones lógicas entre todas las proposiciones del texto? No	Coherencia semilocal: ¿Existen relaciones lógicas entre las proposiciones de partes del texto? No ¿Existen relaciones lógicas entre las proposiciones vecinas? no, aunque hay intento fallido	Coherencia local: ¿Existen proposiciones en el texto? si
Sintáctico	Superestructura narrativa: ¿Están presentes las categorías <i>Inicio, conflicto, resolución del conflicto y coda</i> ? No	Cohesión: ¿Existen relaciones inter-oracionales mediante mecanismos formales? Aparecen formas de enlaces cohesivos usados sin en su valor lógico.	Gramaticalidad oracional: ¿Las oraciones siguen las reglas gramaticales (morfosintácticas) del castellano? cada vez más pero aún sin lograrlo ¿Qué clases de palabras se manejan en el texto? conjunciones coordinativas (y) y subordinativas (Ej: cuando, que) sin función sintáctica real y signos de puntuación (el punto). Aparecen también nombre, verbo, artículo, adjetivos, adverbios, preposiciones

CARACTERÍSTICAS PRAGMÁTICAS

El escolar comprendió la intencionalidad del enunciado de hacer un cuento sobre la lámina y de acuerdo a esto intentó hacerlo escogiendo la narración como tipo de texto y no otro.

Atendiendo únicamente a lo escrito por el escolar, el lector puede intuir la intención del escritor por *contar algo*.

CARACTERÍSTICAS SEMÁNTICAS

El lector, si no ve la lámina, podría intuir los significados proposicionales pero no el significado general.

Si el lector ve la lámina puede hacer una interpretación sobre qué quería decir el escolar con cada proposición.

No se podría decir que hay proposiciones sino *rudimentos proposicionales* que intentan contar desde el *Hay algo* o desde el *Pasa algo*. Esta última estrategia tiene una mayor frecuencia de aparición que la primera, lo cual constituye un avance con respecto al nivel anterior y un mayor manejo del género narrativo -cuya característica es centrarse en la acción-.

Veamos:

Hay algo ⇒ “*En la lámina hay _____, hay _____ ...*”.

Ejemplo: *El sol tienen montañas, verde pasto, arbol y pierdas.* cuya posible interpretación es *En la lámina aparece el sol, las montañas, pasto verde, árboles y piedras*

Pasa algo ⇒ “*En la lámina pasa que _____ que _____ ...*”.

Ejemplo: *Una persona esa mucho trabajar para cultura. que planta come vaca. mujer esta miedo gusta parece nada.* cuya posible interpretación es *Una persona trabaja mucho. La vaca come pasto. La mujer tiene miedo.*

Por todo lo anterior podría describirse este nivel en este aspecto como *intento interproposicional*.

CARACTERÍSTICAS SINTÁCTICAS

Las oraciones son agramaticales, es decir, que hay intentos oracionales. Estas pseudo-oraciones están relacionadas secuencialmente dando una ilusión de relación desde la silueta textual. No hay correspondencia proposición – oración, puesto que dentro de una silueta oracional el escolar inscribe más de una proposición.

Lo anterior propicia que aparezcan conjunciones coordinativas (*y*) y subordinativas (Ej: *cuando, que*) sin función sintáctica real y signos de puntuación (el punto).

COMENTARIOS:

El hecho de que el escolar haga una enumeración de estados o eventos aislados semánticamente pero relacionados en una sola silueta oracional muestra un avance

en la conciencia de cómo debe ser la silueta de un texto con respecto al nivel anterior. Esto es lo que hace que el escolar introduzca conjunciones subordinativas sin su valor sintáctico ni semántico-lógico real, es decir, *pseudoconjunciones*.

1.1.4 NIVEL 4

Estrategia narrativa: enumeración de estados o eventos aislados semánticamente.

Fase 1

Ha habido en apariencia un retroceso: vuelven a aparecer enumeraciones de estados o eventos aislados a nivel de la forma y el contenido, ya que el escolar escribe listados. Lo que ocurre es que ha pasado a una etapa proposicional dejando la etapa de rudimentos proposicionales: es decir, que el escolar descubre que lo importante de la escritura es el sentido y no la apariencia formal, como lo hacía en la etapa anterior. Al haber una cualificación del sentido aparece un retroceso en el manejo de la silueta textual, lo cual es lógico porque ya sabe que no puede usar conjunciones ni signos de puntuación sin su sentido lógico ni tampoco la secuencialidad oracional a no ser que haya relaciones interoracionales.

Veamos algunos textos:

Aventuras en el campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

papá trabajar pala
mama meter rio asustada
niño correr piedra

Aventuras en el campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

niños papa juegan
El calle no hay bus y carro
agua mama miedo
El hombre trabajar
El niño es el corre es arriba en la piedra
Alfonso a campesino deajo de trabajo
Belen cayo en rio
La familia esta mucho contentando

Aventuras en el campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

La vaca levega los cachos
 le pega por el pantalon que tiene rojo
 la vaca el grande
 el perro es grande
 A la mama se bañar al rio
 Los platos es muy sucia
 Los niños es jugando

Recursos lingüísticos de la estrategia

Unidad de análisis / Nivel de análisis	GLOBAL	SEMILOCAL	LOCAL
Pragmático	Propósito del acto de habla: ¿ el propósito del texto es divertir-distraer?no		
Semántico	Coherencia global: ¿Existen relaciones lógicas entre todas las proposiciones del texto? No	Coherencia semilocal: ¿Existen relaciones lógicas entre las proposiciones de partes del texto? No ¿Existen relaciones lógicas entre las proposiciones vecinas? No.	Coherencia local: ¿Existen proposiciones en el texto? si
Sintáctico	Superestructura narrativa: ¿Están presentes las categorías <i>Inicio, conflicto, resolución del conflicto y coda</i> ? No	Cohesión: ¿Existen relaciones inter-oracionales mediante mecanismos formales? No	Gramaticalidad oracional: ¿Las oraciones siguen las reglas gramaticales (morfosintácticas) del castellano? No, aparecen oraciones rudimentarias. ¿Qué clases de palabras se manejan en el texto? nombre, verbo, artículo, adjetivos, adverbios, preposiciones

Fase 2

El escolar escribe proposiciones aisladas semánticamente pero relacionadas en una sola cadena secuencial en la que no hay elementos relacionales. Se considera un avance frente a la fase 1 dado que toma conciencia de que el texto de

lucir en *prosa* (conciencia de la existencia de la silueta textual propia de la narración). Es decir, que aparece la conciencia de lo que se ha llamado en este trabajo *expresión gráfica global*.

Aventuras en el campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

los niños tiene el miedo a la vaca. mi mamá mete al río. papá coge niña pies. perro mira señor trabajando.

Recursos lingüísticos de la estrategia

Unidad de análisis / Nivel de análisis	GLOBAL	SEMILOCAL	LOCAL
Pragmático	Propósito del acto de habla: ¿ el propósito del texto es divertir-distraer?no		
Semántico	Coherencia global: ¿Existen relaciones lógicas entre todas las proposiciones del texto? No	Coherencia semilocal: ¿Existen relaciones lógicas entre las proposiciones de partes del texto? No ¿Existen relaciones lógicas entre las proposiciones vecinas? No.	Coherencia local: ¿Existen proposiciones en el texto? si, claramente
Sintáctico	Superestructura narrativa: ¿Están presentes las categorías <i>Inicio, conflicto, resolución del conflicto y coda</i> ? No	Cohesión: ¿Existen relaciones inter-oracionales mediante mecanismos formales? No	Gramaticalidad oracional: ¿Las oraciones siguen las reglas gramaticales (morfosintácticas) del castellano? No, aparecen oraciones rudimentarias. ¿Qué clases de palabras se manejan en el texto? nombre, verbo, artículo, adjetivos, adverbios, preposiciones

CARACTERÍSTICAS PRAGMÁTICAS

El escolar comprendió la intencionalidad del enunciado de hacer un cuento sobre la lámina y de acuerdo con esto intentó hacerlo escogiendo la narración como tipo de texto y no otro. El lector, atendiendo estrictamente a lo escrito por el escolar, recupera la intención textual de *contar algo*.

CARACTERÍSTICAS SEMÁNTICAS

El lector recupera el sentido de la proposición a pesar de los problemas gramaticales: es en este punto donde se ve claramente la diferencia entre proposición y oración. El escolar construye proposiciones aisladas que hablan de aspectos de la lámina sin que en su conjunto constituyan una serie interrelacionada de eventos alrededor de una acción principal propia de la narrativa. Es decir, que las acciones se conciben sueltas y no jerarquizadas desde una principal. Por eso a esta etapa se le puede llamar *etapa proposicional*.

Estas proposiciones son de dos tipos: unas que podríamos denominar *descriptivas* y otras *interpretativas*, diferenciándose en que las segundas aluden a un *marco* (en el sentido de van Dijk) desde donde sitúan al objeto u evento según características temporales, espaciales, culturales, etc. convencionalizadas en una comunidad lingüística. Así, *amanece* se consideraría interpretativo frente a *hay un sol detrás de las montañas*.

CARACTERÍSTICAS SINTÁCTICAS

El escolar escribe oraciones con problemas gramaticales en donde hacen presencia nombres, verbos, artículos, preposiciones, adverbios de cantidad y adjetivos calificativos. Dado que las *oraciones rudimentarias* son aisladas no parecen ni signos de puntuación ni conjunciones.

COMENTARIOS:

Aunque, en general, aparece un mayor número de proposiciones en este nivel, la clasificación de un texto se basó en los aspectos cualitativos y no cuantitativos y por eso es que el primer texto fomaría parte de este nivel a pesar de que el niño sólo haya escrito una proposición. A pesar de que en el tercer texto entre las dos primeras proposiciones se podría establecer una relación semántica, se ubicó en este nivel porque la tendencia general del texto se caracteriza por las proposiciones aisladas. El escolar comprendiendo que debe hacer una narración, hace producciones como las descritas lo cual coincidiría con lo que Córdoba y López (1991) encuentran en escolares de 2o y que denominan *texto de eventos*.

Estados o eventos (hechos)

Textos en los que se enuncian estados o eventos en forma enumerativa y se refieren a una situación (hay X) o al desarrollo de algo (algo ocurre). Se pasa de un hecho a otro, sin crear implicaciones entre ellos, ni desarrollarlos suficientemente.

El texto se va organizando a medida que se va componiendo.

Córdoba y López, 1991.

En: numeral 1.3.2, pag 27

1.1.5 NIVEL 5

Estrategia narrativa: Inicio de la relación entre situaciones.

El escolar se vale de relaciones interproposicionales para expresar las relaciones (por ejemplo: de causa-efecto) entre diferentes situaciones de la lámina. Es decir, que unas acciones empiezan a girar en torno a otras, pero aún no alrededor de una principal.

Veamos algunos textos:



AHORA ENCUENTRAS EL PRINCIPIO DE UN CUENTO
BASADO EN EL DIBUJO QUE SE TE ENTREGÓ.

CONTINÚA INVENTANDO EL CUENTO COMO CREAS QUE
OCURRIÓ

Aventuras en el Campo

Habia una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse que los pararon se bajaron con la arca y el perro ^{latió} guicón y de mitia una persona en el río. El cuasivado tiene dibujo y letra hay 6 persona. El mismo se ^{va} ^a ^{caer} y la niña se está bañando. El ^{subió} mismo se ^{subió} y se ^{subió} se ir con una piedra grande. El campesino está recogiendo pasto en el campo hay muchos pasto cuando se ⁱⁿ ^{namé} bajaron se le regó la leche, la ⁱⁿ ^{namé} mamá

Leydy Yoran Moreno
Castroblitar - Bucurumanga



AHORA ENCUENTRAS EL PRINCIPIO DE UN CUE:
BASADO EN EL DIBUJO QUE SE TE ENTREGÓ.

CONTINÚA INVENTANDO EL CUENTO COMO CREAS QUE
OCURRIÓ

Aventuras en el Campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

En el campo está hermosa porque tiene árboles y había tres personas tiene mucho miedo con la vaca



AHORA ENCUENTRAS EL PRINCIPIO DE UN CUENTO
BASADO EN EL DIBUJO QUE SE TE ENTREGÓ.

CONTINÚA INVENTANDO EL CUENTO COMO CREAS QUE
OCURRIÓ

Aventuras en el Campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

EN EL CAMPO LEJOS CON PASEO EL CAMPO HERMOSO
LOS NIÑOS MUEVEN JUEGAR EN PASTO ES BONITO

UN ANIMAL ESTA UNA VACA DICE MU, MU EL NIÑO

RECUERDA A HABE EN LA VACA ES MUY BUENO CAMINADO COSAS

OTRO CAMPESINO MUYO TRABAJA DE PASTO PARA

LIMPIA SE SIEMPRE CONTENTO POR DE ESTA TRABAJAR

UN MUJER ES RÍO ASÍSTA NO PUEDE JUEGAR VER

PARA RÍO ESTA SUEVA DE BUENA

LA PERRA ES VIEJA COSAS SIEMPRE TRABAJA EN EL

JARDIN NO QUIERO JUEGAR

OTRO EL PERSONA ESTA ASISTE COMO A PASE

Nivel 5 Inicio de la relación entre situaciones

Yenny Milena Hernández
INSOP - Bogotá
32611

Aventuras en el campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

Papá arriba arboles hija coger papa. Otro señor trabajo pasto. Gusta trabajar.

Aventuras en el campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

abia un niño se llamaba Juan sulio, porque la vaca grito y Juan que puso corre porque la vaca se puso a gritar.

Recursos lingüísticos de la estrategia

<i>Unidad de análisis</i>	GLOBAL	SEMILOCAL	LOCAL
<i>Nivel de análisis</i>			
Pragmático	Propósito del acto de habla: ¿el propósito del texto es divertir-distraer?no		
Semántico	Coherencia global: ¿Existen relaciones lógicas entre todas las proposiciones del texto? No	Coherencia semilocal: ¿Existen relaciones lógicas entre las proposiciones de partes del texto? Si. Hay relación de situaciones incipiente: <i>etapa interproposicional</i> ¿Existen relaciones lógicas entre las proposiciones vecinas? No.	Coherencia local: ¿Existen proposiciones en el texto? si, claramente
Sintáctico	Superestructura narrativa: ¿Están presentes las categorías <i>Inicio, conflicto, resolución del conflicto y coda</i> ? No	Cohesión: ¿Existen relaciones interoracionales mediante mecanismos formales? Si, hay oraciones complejas incipientes o intento interoracional.	Gramaticalidad oracional: ¿Las oraciones siguen las reglas gramaticales (morfosintácticas) del castellano? Hay problemas gramaticales y morfológicos ¿Qué clases de palabras se manejan en el texto? Preposiciones, verbo, nombre, adjetivo, adverbio, conjunciones coordinadas y subordinadas

CARACTERÍSTICAS PRAGMÁTICAS

El escolar comprendió la intencionalidad del enunciado de hacer un cuento sobre la lámina y de acuerdo con esto intentó hacerlo escogiendo la narración como tipo de texto y no otro. El lector, atendiendo estrictamente a lo escrito por el escolar, recupera la intención se que se va a contar un cuento a lo cual contribuye el marcador *Había una vez...*

CARACTERÍSTICAS SEMÁNTICAS

El escolar construye proposiciones que hablan de situaciones de la lámina sin que todavía en su conjunto constituyan una serie interrelacionada de eventos alrededor de una acción principal propia de la narrativa. Es decir, que las acciones se empiezan a concebir jerarquizadas pero no aún subordinadas a una principal.

Por eso a esta etapa se le puede llamar *etapa inter-proposicional*. Las proposiciones son de dos tipos: unas que podríamos denominar *descriptivas* y otras *interpretativas*.

CARACTERÍSTICAS SINTÁCTICAS

El escolar escribe oraciones con algunos problemas gramaticales en donde hacen presencia nombres, verbos conjugados, artículos, preposiciones, adverbios de cantidad, adjetivos determinativos (*otro*). Aparecen elementos formales típicos de lo interrelacional: conjunciones coordinativas (*y*) y subordinativas (*que, porque*) y signos de puntuación (punto, coma) que fluctúan entre ser manejadas con su valor semántico y sintáctico y no serlo.

A esta etapa se le puede llamar *intento inter oracional*.

COMENTARIOS:

El escolar hace producciones como las descritas, lo cual coincidiría con lo que Córdoba y López (1991) encuentran en escolares de 2o y que denominan *texto de eventos*.

Estados y eventos

Aparecen en los textos estados y eventos enunciados en forma enumerativa aunque se establecen relaciones entre las situaciones y los desarrollos que se enuncian. Se logra una forma de organización y coordinación a través de relaciones secuenciales, entre las cuales aparece la conjunción y la puntuación.

Córdoba y López, 1991.
En: numeral 1.3.2, pag 27

1.2 ETAPA ESTRUCTURA NARRATIVA

En esta etapa se encontraron textos en los cuales podría determinarse la estructuración de proposiciones que pueden relacionarse por lo menos con alguna categoría de la estructura narrativa o con todas las categorías de esta superestructura³¹. Por esto se plantean tres niveles de estructura narrativa. Veamos.

1.2.1 NIVEL 6³²

Estrategia narrativa:

Rudimentos de estructura narrativa: Aparición de alguna categoría de la estructura narrativa

El escolar maneja alguna categoría de la estructura narrativa (inicio-orientación o conflicto o resolución del conflicto o coda) de manera incipiente en combinación con una estrategia de los niveles 4 y 5.

Podría creerse que cuando los escolares acceden a la etapa de *estructura narrativa* (opuesta a la *etapa de preestructura narrativa*, con sus 5 niveles) han hecho un salto cualitativo en todas las estrategias para narrar, pero no: se encontró que, por ejemplo, los escolares empiezan a escribir *inicios incipientes* de la historia (categoría *inicio* u *orientación*, en el sentido de Labov) aunque en el resto del texto manejen aún alguna de las estrategias de la *etapa de preestructura narrativa*.

En las producciones textuales de los escolares limitados auditivos se encontraron sólo *inicios* y *conflictos incipientes*

Veamos:

³¹ Ver estas categorías definidas conceptualmente en 1.2

³² Podría pensarse en un nivel 1 de la etapa estructura narrativa o un nivel 6 de las estrategias para narrar. Como se ve se tomó la segunda opción.

Aventuras en el campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

Había una vez se fueron a paisar en el campo como cinco personas y los niños tenía miedo de la vaca y un señor está trabajado recoger pasto había un perro que tiene pereza y una señora se metio en un rio con el vestido y un niño estaba caminando y se cayó con una piedra grande y se gopi'p en la cabeza y lloró muchos. dos niños estaba subiendo en un arbol alto y se partió un palo se cayó muy feo y hay otro niño lo votó una caja de leche en el campo y decía la placa {...}³³

Observamos que aunque aparece el inicio *había una vez se fueron a paisar en el campo como cinco personas* seguido de un conjunto de proposiciones manejadas con la estrategia propia del nivel 5 o sea *rudimentos de relación entre situaciones*.

Veamos otro texto:

AHORA ENCUENTRAS EL PRINCIPIO DE UN CUE-
BASADO EN EL DIBUJO QUE SE TE ENTREGÓ.



CONTINÚA INVENTANDO EL CUENTO COMO CREAS QUE
OCURRIÓ

Aventuras en el Campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse las familias fueron de paseo
al río. los niños le tiene el miedo a
la vaca. comer un ucajeza. mi mama
tienen miedo no quiere pescar un pez.
COPIA DEL CUETEL
ES juicioso ES la mejor. como Ag. a pura es
rico. un niño mira un ucajeza. mi papa asunto
una vaca.
Marcela Barbosa
IHPAL

³³ De este texto no apareció la segunda hoja en el que seguía la producción escrita.

Observamos que se enuncia un *inicio* muy general *las familias fueron de paseo al río* en donde hay una orientación en cuanto a los personajes y el lugar y después el escolar pasa a manejar un texto típico del nivel 4 dado que se formulan proposiciones aisladas en su mayoría aunque reconocibles por su sentido.

Ahora veamos un caso distinto:

AHORA ENCUENTRAS EL PRINCIPIO DE UN CUENTO
BASADO EN EL DIBUJO QUE SE TE ENTREGÓ.

CONTINÚA INVENTANDO EL CUENTO COMO CREAS QUE
OCURRIÓ

Aventuras en el Campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse. La mamá se asustó porque vio el vaca.

el niño se asustó porque el vaca estaba en el

río porque la vaca.

el leche se asustó porque el papa está asustado

se asustó leche.

la vaca está muy bonito.

el niño me gusta la vaca ama mucho.

la mamá es misa: está asustada porque se asustó

mucho agua.

el niño se asustó porque estaba en la vaca.

el señor se asustó porque estaba en la vaca.

Johana Patagavea
ICAL - Bogotá

Conflicto incipiente

Observamos aquí, que aunque no se enuncia un *inicio* (lo cual no se relaciona con que la niña haya tomado como *inicio* al texto inicial propuesto por la prueba) a lo largo del texto se puede identificar un *conflicto incipiente* puesto que la aparición de *la vaca* es constante en muchas proposiciones del texto y explícitamente en muchas de éstas hace alusión al *miedo provocado por la vaca* (ver, por ejemplo, los tres primeros renglones del texto escrito por la niña y la penúltima).

Se consideraron acá también textos que hubiesen complementado el inicio propuesto por la prueba, como en el caso de un niño que escribió:

Aventuras en el campo
Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse y visitar el campo.
 {...}

Recursos lingüísticos de la estrategia

<i>Unidad de análisis</i>	GLOBAL	SEMILOCAL	LOCAL
<i>Nivel de análisis</i>			
Pragmático	Propósito del acto de habla: ¿ el propósito del texto es divertir-distraer?no		
Semántico	Coherencia global: ¿Existen relaciones lógicas entre todas las proposiciones del texto? No	Coherencia semilocal: ¿Existen relaciones lógicas entre las proposiciones de partes del texto? No. ¿Existen relaciones lógicas entre las proposiciones vecinas? sí, puede hablarse de grupos proposicionales alrededor de una categoría de la superestructura.	Coherencia local: ¿Existen proposiciones en el texto? si
Sintáctico	Superestructura narrativa: ¿Están presentes las categorías <i>Inicio, conflicto, resolución del conflicto y coda</i> ? inicios o conflictos incipientes	Cohesión: ¿Existen relaciones interoracionales mediante mecanismos formales? sí, puede hablarse de grupos oracionales y de mecanismos de cohesión por conjunción	Gramaticalidad oracional: ¿Las oraciones siguen las reglas gramaticales (morfosintácticas) del castellano? Sí en términos generales aunque hay problemas (Ej: con las concordancias) ¿Qué clases de palabras se manejan en el texto? Todas

CARACTERÍSTICAS PRAGMÁTICAS

El escolar comprendió la intencionalidad del enunciado de hacer un cuento sobre la lámina y de acuerdo con esto intentó hacerlo escogiendo la narración como tipo de texto y no otro. Las características pragmáticas se relacionan con el

tipo de categoría introducida por el escolar. Así, los escolares que consideraron importante escribir *inicio* por supuesto están considerando ubicar al otro del discurso en un marco desde el cual concebir las acciones propias del narrar. Sin embargo, falta aún mayor riqueza en la caracterización de los personajes, del tiempo y del lugar para contextualizar al lector.

Los escolares que escribieron *conflicto*, a pesar de que en éste las acciones van relacionadas con una principal, no demuestran sopesar si las acciones son interesantes y en cierto sentido *extraordinarias* para el lector. Pero esto podría hallar explicación por el hecho de que la tarea de contar es artificial y no tiene que ver con un *querer contar sino con un deber contar*.

Por lo anterior, sería interesante explorar las narrativas orales y espontáneas. También narrativas en lengua de señas. Si la categoría que aparece es la *coda*, es evidente un interés del escolar por comunicarle al lector que el contar ha finalizado. Esta es una categoría puramente pragmática en el sentido de tener un carácter interaccional.

CARACTERÍSTICAS SEMÁNTICAS

Los *inicios* no exceden una proposición siendo muy cortos. Los *conflictos incipientes* se caracterizan porque el escolar, después de ubicar una acción conflictiva de la lámina sólo logra relacionar las proposiciones siguientes linealmente perdiendo después el hilo conductor que la relaciona con todas las otras situaciones de la lámina. Las proposiciones que hablan de la acción conflictiva pueden estar en diferentes partes del texto habiendo entre estos grupos otro tipo de proposiciones alusivas a otros aspectos de la lámina (por ejemplo: descripción de un objeto).

CARACTERÍSTICAS SINTÁCTICAS

Los *inicios* están representados por expresiones convencionalizadas para iniciar historias como *Había una vez* y por frases muy generales *Las familias fueron de paseo...* Sintácticamente hablando se esperaría que el escolar considerara el inicio hecho en la prueba y lo complementara de acuerdo con el sentido y usando mecanismos formales y de cohesión. Algunos pocos escolares siguieron esta estrategia -como se aprecia en el último texto mostrado en esta parte- pero la unión entre su producción y la del texto le faltó ser más gramatical-formal.

En los *conflictos desarrollados*³⁴ se caracterizan porque el escolar después de escribir sobre la acción conflictiva de la lámina, la relaciona con las proposiciones siguientes linealmente, con diferente tipo de relación. Ya el conflicto no está disperso en diferentes partes del texto sino concentrado en una porción del texto.

Se establecen mecanismos de cohesión-coherencia:

- Por conjunción: En el penúltimo texto vemos que la escolar escribe *el papa mieto (miedo?) poeque el vaca drablie* y luego escribe otra proposición *la niña mieto porque la vam*. Vemos que la conjunción *porque* es usada en su sentido sintáctico y semántico en relaciones de causa-efecto. Esto a pesar de que no sea totalmente transparente el significado de las proposiciones relacionadas con esta conjunción. De cualquier manera se infiere que *el papá y la niña tienen miedo de la vaca por que esta muge y hace muu*.

En la hoja del respaldo, no escaneada, aparece otra proposición *el sol coteto porque personar para paseo* que podría interpretarse como *El sol está contento porque las personas están de paseo*.

En el último texto vemos cómo el escolar al continuar con la frase de inicio propuesta por la prueba continúa de tal manera que une mediante la conjunción y dos frases verbales que dependen a su vez del verbo *decidir*. Escribe: *decidieron quedarse y visitar el campo*. Aquí este uso de la conjunción y es mecanismo de relación en cuanto a forma y de contenido. Es decir, se usa como forma y también en su sentido lógico.

- por elipsis: En el primer texto vemos que la escolar escribe *dos niños le tiene el miedo a la vaca comer un vegetele* que si se segmenta así como dos proposiciones (*dos niños le tienen miedo a la vaca y la vaca come vegetales*, es decir, *la vaca come pasto*) veríamos como *la vaca* sólo se usa una sola vez en la primera proposición y en la segunda proposición se dice *comer un vegetela* al asumir que su sujeto-agente es la vaca que por esta asunción se elide,

1.2.2 NIVEL 7

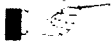
Estrategia narrativa:

Estructura narrativa incipiente: aparición y desarrollo de dos categorías de la estructura narrativa (inicio o conflicto o resolución del conflicto).

Veamos algunos textos:

³⁴ No confundir *conflicto desarrollado* con *resolución del conflicto*

AHORA ENCUENTRAS EL PRINCIPIO DE UN CUENTO
BASADO EN EL DIBUJO QUE SE TE ENTREGÓ.



CONTINÚA INVENTANDO EL CUENTO COMO CREAS QUE
OCURRIÓ

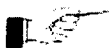
Aventuras en el Campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse en un campamento que tenía animales, plantas, ríos, arboles, ruidos, piedras, montañas, etc. Un día un tío de un familiar visitó algunos sábados el tío de ellos se fue a la finca y habían 6 personas ellas se llamaban: el tío se llama Pedro, la esposa se llama Elsa, los niños se llaman Pablo, Carlos, Alfredo, Juanito y Juliana ellos se fueron con la mamá se llama Elsa. Ellos se fueron hacer una caminata y al se cansaron de caminar pero

Madal Pilar Arango
Instituto para niños ciegos y sordos
Cali

Observamos que la escolar presenta un *inicio desarrollado* en el sentido de que describe el lugar presentando detalladamente los objetos que conforman el paisaje. También desarrolla la parte relacionada con personajes en términos de su nombre y su tipo de relación familiar.

Veamos otro caso:



AHORA ENCUENTRAS EL PRINCIPIO DE UN CUENTO
BASADO EN EL DIBUJO QUE SE TE ENTREGÓ.

CONTINÚA INVENTANDO EL CUENTO COMO CREAS QUE
OCURRIÓ

Aventuras en el Campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse y ver el amanecer.

Una vez hubo hacer la guerra y grita muy duro las personas tenían miedo y se corrieron y un muchacho de cinco años era tímido y no se preocupó y haciendo trabajo tenía un río y una vaca miraba en el río, un muchacho y una niña sobre un árbol un muchacho sobre unas piedras grandes y otro muchacho era tranquilo con la vaca, el perro estaba des-

Andrés Roberto Valandier
ICAL - Bogotá

Observamos en este texto un *inicio breve* y un *conflicto incipiente* pues aunque es largo en relación con otros textos sólo desarrolla el conflicto en tres proposiciones (de *una vaca haciendo afuera y grita...* hasta *y no se preocupe*) y luego sigue la estrategia de *hay X* en otras situaciones de la lámina, para finalmente, volver al tema de la vaca (posiblemente entra a contrastar el miedo de los otros personajes en la parte del conflicto inicial porque dice *otro muchacho era tranquilo con la vaca*).

Finalmente, veamos este otro caso:

Aventuras en el campo

Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río. Viajaron durante una hora hasta llegar a un lugar tranquilo donde decidieron quedarse

Undia se fueron una familia de paseo a pasarla rico En la Finca yegaron a la finca y se ba Ñaron en el Rio y En la Finca comieron leche arros frutas y cuado Estaban comiendo se salió una vaca de la cueba y se asustaron y la familia se subio a los arboles otros a las piedra y una persona se escondio en el rio y

Observamos cómo el escolar desarrolla el *inicio* logrando que éste proporcione suficiente información para ubicar al lector en las acciones que se desarrollarán luego. Aunque el *conflicto* es corto, logra vincular diferentes eventos alrededor de una acción conflictiva.

Recursos lingüísticos de la estrategia

<i>Unidad de análisis</i>	GLOBAL	SEMILocal	LOCAL
<i>Nivel de análisis</i>			
Pragmático	Propósito del acto de habla: ¿ el propósito del texto es divertir-distraer?no		
Semántico	Coherencia global: ¿Existen relaciones lógicas entre todas las proposiciones del texto? No	Coherencia semilocal: ¿Existen relaciones lógicas entre las proposiciones de partes del texto? Si. ¿Existen relaciones lógicas entre las proposiciones vecinas? Si.	Coherencia local: ¿Existen proposiciones en el texto? si
Sintáctico	Superestructura narrativa: ¿Están presentes las categorías <i>Inicio, conflicto, resolución del conflicto y coda</i> ? Inicio, conflicto y coda; 2 de estas 3 categorías.	Cohesión: ¿Existen relaciones interoracionales mediante mecanismos formales? si. Mecanismos de cohesión: pronombres, conjunción, elipsis. Dentro de cada categoría superestructural falta aún manejo de relaciones cohesivas.	Gramaticalidad oracional: ¿Las oraciones siguen las reglas gramaticales (morfosintácticas) del castellano? Generalmente aunque subsisten problemas de concordancia ¿Qué clases de palabras se manejan en el texto? Todas

CARACTERÍSTICAS PRAGMÁTICAS

El escolar comprendió la intencionalidad del enunciado de hacer un cuento sobre la lámina y de acuerdo con esto intentó hacerlo escogiendo la narración como tipo de texto y no otro. El escolar intenta manejar estrategias que le permiten al lector interesarse por lo que pasó dado que esto será seguramente interesante y extraordinario.

El texto maneja las categorías *inicio* y *coda* que se consideran netamente pragmáticas por configurarse básicamente para situar al otro en un *marco* o escena y para anunciar al otro que se acabó la narración.

CARACTERÍSTICAS SEMÁNTICAS

Los problemas locales de coherencia no afectan el que el lector siga un conjunto de acciones relacionadas jerárquicamente alrededor de una acción conflictiva.

CARACTERÍSTICAS SINTÁCTICAS

Los *inicios* empiezan con marcadores como *Había una vez, Un día, La otra vez.*

Las *codas* utilizadas mediante marcadores como *fin* y *colorín colorado....,etc*

Se usan mecanismos cohesivos como:

- elipsis: En el último texto vemos que se presume el sujeto de los verbos *llegaron, comieron* y *estaban comiendo*. Veamos

Undia se fueron una familia de paseo a pasarla rico En la Finca yegaron a la finca y se ba Ñaron en el Rio y En la Finca comieron leche arros frutas y cuado Estaban comiendo se salió una vaca de la cueba y se asustaron y la familia se subio a los arboles otros a las piedra y una persona se escondio en el rio.

También en el primer texto de este nivel vemos en la última línea: *Se cansaron de caminar*. El verbo *se cansaron* ha hecho elipsis del sujeto por dar por entendido que es *ellos* que a su vez es correlativo a *6 personas* o si se quiere a la enumeración de los nombres de las personas.

- Sustitución: En este mismo texto vemos que se podrían pensar ³⁵ que aunque nunca formalmente aparece el pronombre *ellos* sí hay rastros -en razón a la

³⁵ Es forzado?

conjugación del verbo- de este pronombre. En caso de que esto se interprete así, habrá entonces una sustitución constante entre *familia* y *ellos*.

- Conjunción: El hecho de que este último texto aparezca continuamente y muestra que no es usada como mecanismo cohesivo sino de coherencia. Es decir, la *y* se usa para conectar ideas pero no tiene la función gramatical de *unir unidades de igual estatus sintáctico* (*dos verbos, dos oraciones, dos nombres...*).

- Referencia personal por pronombre: En el primer texto de este nivel, la escolar usa el *ellos* en relación a las *6 personas*. También escribe *el tío de ellos*.

COMENTARIOS:

De los escolares ninguno planteó más de un núcleo conflictivo por lo cual tampoco tuvieron que coordinar estos grandes núcleos, tal como sí encontraron Córdoba y López en su trabajo. Veamos.

Conflicto desarrollado:

El conflicto se propone mediante varias situaciones que se dan en forma secuencial, conectadas adecuadamente, hasta lograr un desarrollo coherente. Incluso pueden llegar a plantearse dos o más conflictos, coordinados y desarrollados en un sólo tópico, manejando una estructura narrativa compleja y coherente.

Córdoba y López, 1991.

En: numeral 1.3.2, pag 27

Queda la duda sobre si el niño se ve impelido a escribir una *coda* cuando la tarea de contar es impuesta desde otro por la situación de prueba. Habría que mirar esto en narrativas logradas en contextos más naturales.

1.2.3 NIVEL 8

Estrategia narrativa:

Estructura narrativa desarrollada³⁶

Un texto narrativo que presente una estructura narrativa más desarrollada en relación con el nivel anterior (nivel7) estaría conformada por las categorías *inicio-orientación*, *conflicto* y su *desenlace* y *coda*. Estas categorías además de

³⁶ Cuando se habla de *estructura narrativa desarrollada* se toma como parámetro los niveles anteriores (del nivel1 al nivel7). Se aclara esto porque podría pensarse en que este nivel alude a un desarrollo completo de la capacidad para narrar que implicaría una competencia no sólo a nivel superestructural sino a nivel microestructural que todavía debe desarrollarse aún más -por ejemplo, en cuanto a la coherencia global-. Se le denomina a este nivel *estructura narrativa desarrollada* por tener los componentes básicos clásicos de la estructura narrativa: inicio, conflicto y desenlace. Niveles mayores de análisis que se hicieran en otros estudios posteriores deberán ocuparse de analizar, por ejemplo, la categoría *conflicto* de manera más profunda ya que la *resolución del conflicto* es una parte poco desarrollada por escolares de estos grados que amerita estudiarse más.

estar presentes, estarían desarrolladas. En una narrativa propia de este nivel el escolar escribe, en general, un texto coherente y cohesivo que permite al lector comprender a cabalidad la intención comunicativa de la escritura.

Ningún escolar con limitación auditiva desarrolló totalmente la narrativa de la manera atrás planteada pero sí lo hicieron algunos escolares oyentes³⁷

2. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LAS NARRATIVAS A LA LUZ DE LAS ETAPAS Y NIVELES PROPUESTOS

Hasta aquí se han propuesto 8 niveles de producción narrativa y dos etapas de estructura narrativa y se han caracterizado. Ahora veamos qué porcentajes se encontraron en cada uno de los niveles y etapas.

En los cuadros de las páginas siguientes se aprecian los porcentajes de aparición de textos en cada uno de los 8 niveles de estructuración narrativa de las dos etapas de estructura narrativa, primero en la población de escolares con limitación auditiva, luego de escolares oyentes. Finalmente, se presenta una comparación entre estas dos poblaciones. Esta comparación es particularmente útil para los profesionales que manejan *programas de integración* en nuestro país puesto que permite hacer reflexiones sobre qué ocurre en aulas en las que haya alumnos oyentes y con limitación auditiva.

2.1 PRODUCCIÓN NARRATIVA DE ESCOLARES LIMITADOS AUDITIVOS DE 3O Y DE 5º

Para poder comprender lo que se señala a continuación, veamos en la página siguiente la tabla de resultados.

Las tendencias estadísticas de la tabla muestran que:

*ETAPA DE PRE-ESTRUCTURA NARRATIVA

- El 94% de escolares limitados auditivos de 3o y 88% de 5o se encuentran en alguno de los 5 niveles de estructuración de la llamada, en este estudio, *etapa*

³⁷ Sin embargo, los oyentes tampoco llegan a plantear la categoría *evaluación*. Habría que estudiar sujetos con mayor desarrollo en la competencia comunicativa para saber cuándo y cómo aparece, por ejemplo, la categoría *evaluación* y la categoría *síntesis*. Dado que Labov trabajó con narrativas orales y la narrativa fue producida bajo condiciones comunicativamente diferentes, no necesariamente en narrativas escritas deben aparecer las mismas categorías. En este sentido, un estudio comparativo entre narración oral y escrita sería muy interesante.

pre-estructura narrativa y caracterizada por el manejo de estrategias narrativas que no permiten aún contar algo con el esquema que socialmente se ha convencionalizado para ello, es decir, la superestructura narrativa. Esto muestra que el contar va fluyendo localmente en el texto pero que el texto no muestra una coherencia global en donde se evidencie un anudamiento de un conjunto de situaciones alrededor de una acción conflictiva que ocurre en un marco social determinado y que después se resuelve.

- Se observa, además, que no hay una diferencia significativa entre los escolares limitados auditivos de 3ro y 5o -sólo de un 6%- lo cual no se esperaría teniendo en cuenta que los escolares de 5o han pasado por dos años más de escolaridad y de experiencia con el mundo, incluyendo el mundo del lenguaje. Esto hace que nos cuestionemos sobre las prácticas pedagógicas en relación con el área de lenguaje-comunicación en los centros en donde se educa a los limitados auditivos.

- Dentro de de la etapa de pre-estructura narrativa, de mayor a menor índice de presentación las producciones narrativas de los escolares de 3o estuvo caracterizada por *enumeración de estados o eventos aislados semánticamente-nivel 4, enumeración de objetos-nivel 1, enumeración rudimentaria de estados o eventos-nivel 2, enumeración de estados o eventos aislados semánticamente pero relacionados en la expresión gráfica-nivel 3 e inicio de relación entre situaciones-nivel 5*. Esto muestra que aún dentro de esta etapa tan incipiente en el narrar los escolares ni siquiera están en su mayoría en el nivel más desarrollado de la etapa (nivel 5). Es más, sólo un 3% maneja estrategias narrativas propias de este nivel.

Los escolares de 5o, de mayor a menor índice de presentación, presentan narrativas que se encuentran en *enumeración de estados o eventos aislados semánticamente-nivel 4, enumeración de estados o eventos aislados semánticamente pero relacionados en la expresión gráfica-nivel 3, enumeración rudimentaria de estados o eventos-nivel 2 e inicio de relación entre situaciones-nivel 5*. Nuevamente, sólo los escolares en un 3% manejan estrategias narrativas propias de este nivel 5 -que es el de mayor desarrollo de esta etapa que de por sí es muy incipiente-.

- Dentro de esta etapa tanto en 3o como en 5o, el mayor porcentaje de escolares escribió narrativas cuyas características son típicas del nivel 4, es decir, la enumeración de estados o eventos aislados semánticamente. O sea, el escolar escribe listados de proposiciones no relacionadas entre sí que no llegan a enlazarse para conformar situaciones.

***ETAPA DE ESTRUCTURA NARRATIVA**

- Sólo un 6% de la población total de escolares de 3o que intentó producir una narrativa logró desarrollarla por escrito así fuera de manera incipiente (es decir, haber accedido al nivel 6 o 7). Esto mismo caracteriza al 12% de escolares de 5o. Es decir, que estos escolares, mediante relaciones proposicionales, logran plantear incipientemente *inicio y/o conflicto*, lo cual es un avance en la estrategia narrativa, ya que las acciones narrativas empiezan a girar alrededor de la acción -lo cual ya es típicamente narrativo-. Ninguno de los escolares de 3ro escribe textos en los que haya *resolución del conflicto* y sólo un 2% de los de 5o lo hace. Lo anterior muestra que la competencia narrativa escrita de escolares de 3o y 5o es muy incipiente y no corresponde con los grados escolares en los cuales estos niños están inmersos.

- Ningún escolar de 3o desarrolla la narrativa como superestructura, un 1% la está empezando a desarrollar y un 5% la maneja de manera incipiente.

En el caso de los escolares de 5o, todos (el 12%) escribieron narrativas incipientes pero ninguno la desarrolló totalmente.

Los resultados hacen que se cuestione las prácticas escriturales escolares en las que los niños no escriben a la luz del sentido sino alrededor de planas y ejercicios repetitivos.

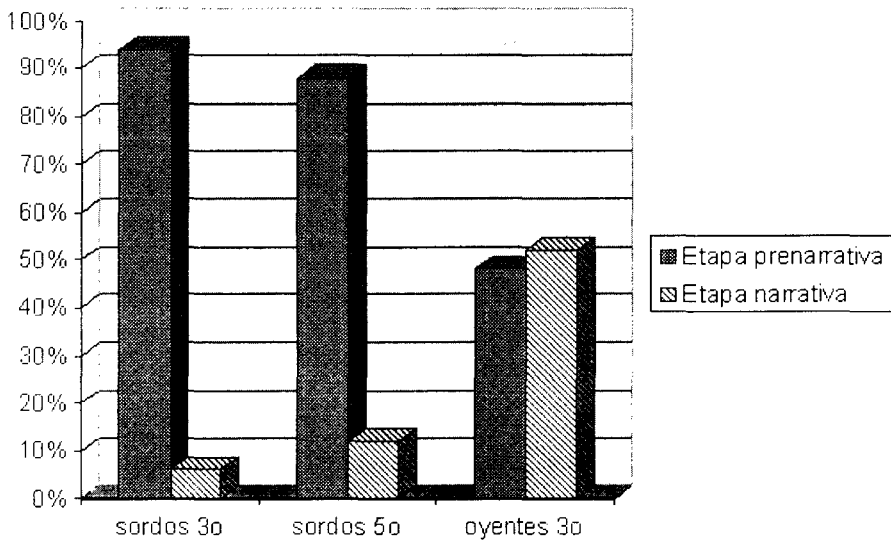
2.2 PRODUCCIÓN NARRATIVA DE ESCOLARES OYENTES DE 3o Y DE 5o

Lo interesante de haber analizado una muestra de escolares oyentes de los mismos grados que los escolares limitados auditivos es que esto permite al lector salir de un imaginario que puede haber tenido hasta ahora y es que sólo los escolares con limitación auditiva tienen problemas para la narración escrita y, en general, para la escritura. Vamos a ver cómo, aunque los oyentes aventajan a los limitados auditivos, por lo menos la mitad tiene serios problemas para narrar por escrito.

Veamos los resultados encontrados en las producciones narrativas de los escolares oyentes en las siguientes gráficas, que corresponden a las tablas N.1 y N.2 (ver tablas en anexo N1).

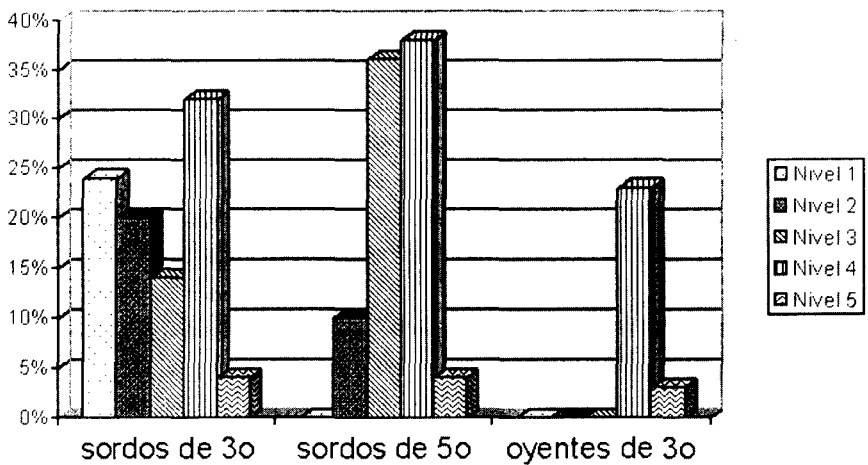
La gráfica N.1 muestra los resultados de manera general, ubicando las poblaciones sólo en cuanto a las etapas pre-narrativa o narrativa.

Gráfica N1: ETAPA DE NARRACION EN FUNCION DE POBLACION

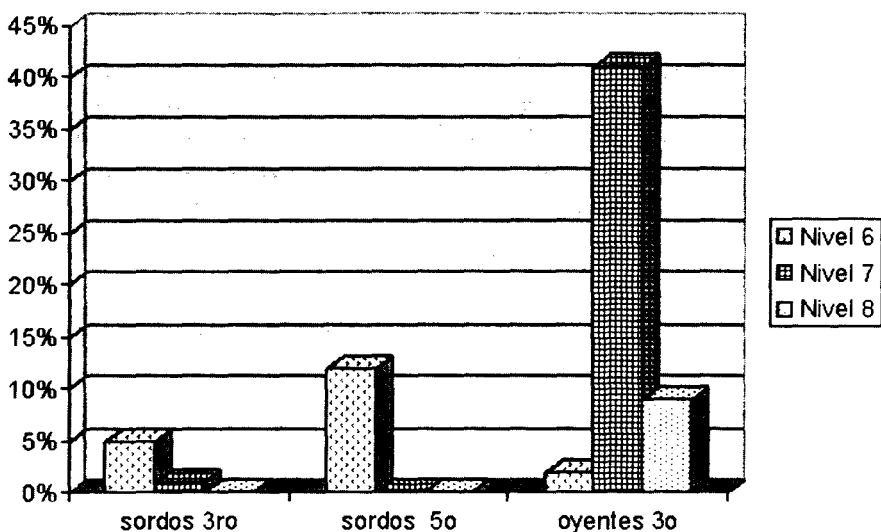


Las gráficas N2 y N.3 muestran los niveles de desarrollo dentro de cada etapa; por esta razón muestran aspectos específicos en relación con la gráfica N.1

Gráfica N2: ETAPA PRE-NARRATIVA;niveles de desarrollo



Gráfica N3: ETAPA NARRATIVA: niveles de desarrollo



Se observa que:

***ETAPA DE PRE-ESTRUCTURA NARRATIVA**

Sorprende que casi la mitad de los escolares oyentes de 3o se encuentren en la *etapa pre-estructura narrativa* considerando que se esperaría que por lo menos en este grado escolar hicieran narraciones escritas incipientes. Eso muestra que la mitad de esta población logra establecer nexos semánticos entre proposiciones vecinas pero no incluyen estos grupos proposicionales en planes estructurales de mayor complejidad.

***ETAPA DE ESTRUCTURA NARRATIVA**

- El 52.3% de los escolares oyentes de 3o se encuentran en alguno de los tres niveles de la etapa narrativa
- Se esperaría que mayor cantidad de escolares oyentes escribieran narrativas desarrolladas, ya que el 40% las produce de manera incipiente.

2.3 DIFERENCIAS ENTRE ESCOLARES CON LIMITACIÓN AUDITIVA Y ESCOLARES OYENTES PARA NARRAR

Veamos los resultados encontrados en las producciones narrativas de los escolares oyentes en la tabla de la página siguiente.

*ETAPA DE PRE-ESTRUCTURA NARRATIVA

- Si se observa la *etapa pre-estructura narrativa* como un todo, se observa que el 94% de los escolares limitados auditivos de 3o se encuentran en esta etapa y el 48% de los oyentes, es decir, casi todos los escolares limitados auditivos y la mitad de los oyentes.

- Mientras el 58.3% de los escolares limitados auditivos de 3o se encuentran en el *nivel 1*, ningún escolar oyente efectúa producciones que no puedan ser consideradas aún como proposiciones.

- Mientras el 36% de los escolares limitados auditivos de 3o se encuentran en el nivel 3, casi la mitad de los oyentes hace producciones caracterizadas por escribir proposiciones y grupos proposicionales.

*ETAPA DE ESTRUCTURA NARRATIVA

- Sólo el 6% de los escolares limitados auditivos de 3o se encuentran en la *etapa narrativa* mientras la mitad de los oyentes de 3o ya han tenido algún desarrollo en la producción escrita en este género.

- Dentro del grupo de escolares que acceden a la competencia narrativa, la mayoría de los escolares limitados auditivos están en un nivel rudimentario de enunciación de alguna categoría de estructura narrativa mientras la mayoría de los oyentes ya desarrollan por lo menos dos de estas categorías.

- Tanto en el grupo de escolares oyentes como en el de no oyentes, el porcentaje en el cual desarrollan una narración completa por escrito es muy bajo.

- La categoría de la estructura narrativa que requiere aún mas desarrollo de la competencia comunicativa escrita es la *resolución del conflicto*.

CONCLUSIONES

Esta investigación recoge y sistematiza un corpus bastante amplio sobre la producción escrita de escolares con limitación auditiva. Hay representación de muestras de textos de 10 ciudades del país y de sus regiones, de escolares limitados auditivos educados en escuelas de educación especial y educación regular y que para el año en que se recogieron los datos analizados, el número de escolares de 3o y 5o fue el mismo que participó en el estudio (es decir, no hubo muestreo). Inicialmente se intentó distribuir los datos en variables como *modo educativo* (educación regular o especial) y *región* pero los datos son en número tan pequeños que no dejarían decir nada contundente con respecto a la posible relación entre éstos y las características de la producción textual de los escolares limitados auditivos. Este tampoco fue un objetivo que se haya trazado este trabajo.

El trabajo se considera pionero, ya que hasta ahora no se han establecido niveles de producción narrativa escrita que en el análisis demostraron su validez al caracterizar la escritura no sólo de escolares limitados auditivos (302 narrativas) sino de escolares oyentes (52 narrativas). Es decir, que el aporte del trabajo no sólo está en proponer niveles de estructuración de una narrativa sino en mostrar, sobre el análisis mismo, que efectivamente éstos funcionan para describir la escritura de escolares.

El análisis estadístico presentado debe tomarse en términos de tendencias fundamentales de la producción escrita de narrativas por tres razones principalmente:

- El análisis estadístico fue bastante simple al tomar sólo un diseño de frecuencias (porcentajes de presentación en cada uno de los niveles propuestos)
- Caracterizar estadísticamente el fenómeno lingüístico es desconocer su especificidad como fenómeno cultural y social. Efectivamente tratar de cuantificar la competencia lingüística en la producción de textos narrativos, en este caso de una población de escolares con limitación auditiva, sería contrario a su complejidad.
- Para poder decir algo más serio con respecto a la competencia de los escolares limitados auditivos debe hacerse a la luz del conocimiento de su desenvolvimiento escolar a nivel social y cultural. Es decir, que los niveles de estructuración de la narrativa, propuestos en este estudio, deben relacionarse con tendencias en la historia sociocultural de esta población.

Aclarado esto, el estudio permite concluir que:

En cuanto a niveles de estructuración de la narrativa, se encontró que los escolares pasan por dos etapas fundamentales: etapa de pre-estructura narrativa, en donde el niño no tiene aún un manejo global de la estructura de un texto ni un manejo coherente del mismo y la etapa de estructura narrativa, en donde el escolar así sea de manera incipiente maneja la narración como superestructura convencionalizada socialmente, es decir, ha empezado a acceder a lo que significa contar en nuestro medio.

La primera etapa es compleja y por esto dentro de ella se pudo ubicar 5 niveles. Desde el nivel 1 al nivel 5 el escolar va haciendo una estructuración mayor en los niveles sintácticos y semánticos, logrando cada vez manejar mejor estos recursos lingüísticos en pro de un imperativo pragmático que es el contar algo novedoso e interesante a otro. Sin embargo, es de anotar que este imperati-

vo es posible que no aparezca cuando la tarea de narrar ha sido pedida artificialmente en una situación de prueba por otro. Habría que confrontar con narrativas escritas conseguidas por los investigadores en contextos más naturales en donde el escribir no esté exigido sino que nazca en la interacción.

La segunda etapa también tiene su complejidad y por esto se consideraron 3 niveles. En esta etapa el escolar ya ha estructurado, así sea muy rudimentariamente, un *inicio* de la historia (o ha continuado el inicio propuesto por la prueba), una *acción conflictiva* alrededor de la cual giran demás situaciones de lo narrado y una *solución* a esta acción conflictiva. Todos los escolares de la muestra no resuelven la acción conflictiva. Esto, sabemos, hace parte esencial del contar.

Podría creerse que cuando los escolares acceden a la etapa de *estructura narrativa* (opuesta a la *etapa de preestructura narrativa*, con sus 5 niveles) han hecho un salto cualitativo en todas las estrategias para narrar pero no: se encontró que, por ejemplo, los escolares empiezan a escribir *inicios incipientes* de la historia (categoría *inicio* u *orientación*, en el sentido de Labov) aunque en el resto del texto manejen aún alguna de las estrategias de la *etapa de preestructura narrativa*.

Los rasgos más sobresalientes en cuanto a las *características de la producción de textos narrativos por parte de escolares limitados auditivos de 3o y 5o y oyentes de 3o* se encontró que:

*ETAPA PRE-ESTRUCTURA NARRATIVA

- El 94% de escolares de 3o, el 88% de 5o con limitación auditiva y el 50% de los escolares oyentes de 3o producen textos que no pueden ser considerados como narrativos aún por no manejar el marco superestructural convencionalizado socialmente³⁸. En ese sentido, se podría considerar que esos textos son intentos narrativos. Se caracterizan por manejar o bien rudimentos de proposiciones y de relaciones proposicionales o bien proposiciones y grupos proposicionales que no trascienden una estructuración global del texto.

Estos datos muestran, también, que no hay una diferencia sustancial dentro de esta etapa (sólo del 6%) entre 3o y 5o en el caso de los escolares con limitación auditiva.

³⁸ Van Dijk (1980) afirma que sin las categorías narrativas podemos producir un discurso lingüísticamente aceptable, por ejemplo un discurso interpretable, pero tal discurso no tendría objeto (pag 228).

*ETAPA ESTRUCTURA NARRATIVA

- Sólo el 6% de escolares de 3o y el 12% de 5o con limitación auditiva han desarrollado una competencia narrativa escrita así sea incipiente mientras la mitad de la población de oyentes de 3o lo ha hecho.

Al nivel de desarrollo de producción escrita con superestructura narrativa, sólo han accedido un 9% de los escolares oyentes de 3o y ninguno con limitación auditiva.

- Tampoco se encuentra una diferencia importante en cuanto al número de escolares que han accedido a esta etapa entre los escolares con limitación auditiva de 3o en relación con los de 5o pues sólo hay una diferencia de un 6%; es decir, que sólo 6 estudiantes de 5o narran mejor por escrito que los de 3o en un grupo de 100. No hay explicación de lo que ocurre a lo largo de dos años de escolaridad.

- Mientras el 52% de los escolares oyentes de 3o han accedido a la etapa de estructura narrativa sólo un 6% y 12% de limitados auditivos lo han hecho en los grados 3o y 5o, respectivamente.

Aunque el trabajo estudia aspectos microestructurales de manera gruesa, se observa que los escolares con limitación auditiva tienen mayores problemas que los escolares oyentes en el manejo de la oración e interoración ya que éstas no llegan a ser gramaticales en su totalidad subsistiendo problemas en las concordancias y en el manejo de elementos cohesivos y de los signos de puntuación. Esto aún en las escrituras de niveles más desarrollados del grupo. Así, un problema del texto de escolares con limitación auditiva es su pobre manejo de la *forma del lenguaje* siendo mucho mejor el manejo del *contenido del lenguaje y de su uso*. Lo cual significa que un lector puede llegar a comprender el sentido y propósito del texto a pesar de los problemas de forma.

Fue importante analizar también textos de escolares oyentes dado que vemos que estos escolares deben aún desarrollar también su competencia para narrar por escrito. No podemos ver a los niños nunca en relación con las competencias adultas dado que estarían en gran desventaja y se enfatizaría en un modelo ya revaluado en psicolinguística y es ver al *niño como un adulto defectuoso*. Esta mirada lleva a establecer inventarios de lo que el niño *no hace* y hace omisión de lo que *sí hace*, de sus sofisticadas estrategias comunicativas.

REFLEXIONES QUE SUSCITA EL ESTUDIO

Parecería, entonces, que a grandes rasgos los limitados auditivos tienen grandes problemas para narrar. Sin embargo, esto sería cuestionable ya que no hay que olvidar que la superestructura narrativa se expresa a través de diferentes sistemas sígnicos y ya ha sido demostrado que los sordos sí tienen capacidad narrativa, tal como lo demuestra el estudio de Alejandro Oviedo (1996)³⁹ sobre la narración de películas de cine mudo por parte de sordos venezolano. Entonces, habría que pensar que si está desarrollada esta capacidad en lengua de señas, también lo estaría para otra lengua (a nivel superestructural). Entonces surgiría la pregunta, ¿qué pasa cuando los escolares tratan de narrar en castellano?

El estudio abre toda una serie de reflexiones sobre las prácticas con el lenguaje en la formación del escolar limitado auditivo que deberían propiciar más ágilmente su desarrollo en la producción de textos. Se plantean otras reflexiones referentes a la relación entre lenguaje y educación, a manera de pregunta:

- ¿Qué pasa con las prácticas con el lenguaje en la escuela, y fuera de ella, entre los grados 3o y 5o para que los escolares con limitación auditiva no tengan desarrollo significativo en cuanto a la narración escrita?

- ¿Qué pasará con los escolares del estudio y similares que continúan en sistemas educativos como lo que hasta ahora no han propiciado el desarrollo de su competencia comunicativa escrita?

- Dado que un niño limitado auditivo frente a un par oyente estaría en franca desventaja en cuanto a su manejo de la lengua escrita en caso de compartir una misma aula, ¿qué medidas tomarán los *programas de integración* frente a la modificación de las escuelas?

- Los escolares oyentes de 3o aventajan a sus pares limitados auditivos (así sean de 5o). Esta diferencia es mayor a medida que avanza el grado escolar. Pensemos que esta brecha sigue o se acrecienta a lo largo de la escolaridad: ¿cómo haremos para que nuestros escolares limitados auditivos lleguen al nivel secundario y a la universidad?

- A pesar de que no todos los escolares del estudio manejan la lengua de señas de la comunidad sorda colombiana ni están cerca de dicha comunidad, la siguiente pregunta es válida para los escolares que sí se comunican con esta lengua: ¿qué prácticas tiene la comunidad sorda con la escritura?, ¿qué tipos de textos usan, para qué funciones y con qué frecuencia?. Establecer relaciones

³⁹ Oviedo, Alejandro. *Contando cuentos en lengua de señas venezolana*. Universidad de los Andes. Mérida. 1996.

entre estos dos temas sería de importancia fundamental en una política de educación bilingüe.

- Bruner habla del pensamiento narrativo frente al paradigmático: ¿cómo será el pensamiento y el discurso paradigmático en los escolares limitados auditivos? No olvidemos que gran parte de los textos objeto de reflexión en las áreas escolares de ciencias naturales y sociales, por ejemplo, no siguen el modo narrativo. El manejo exitoso de estos dos tipos de discursos es fundamental para el éxito en la escuela actual.

Finalmente, se sugiere al MEN, las universidades y centros de investigación que continúen investigando sobre el desarrollo real de los diferentes tipos de discurso, dado que el conocimiento actual sobre las diferencias poblacionales y a su vez, sobre los rasgos fundamentales generales de la competencia de los escolares colombianos es casi nulo. En los lineamientos de los niveles de logro para cada grado se habla de desarrollar los diferentes tipos discursivos pero no se habla -no se sabe- de la diferencia entre los diferentes grados con respecto a cada tipo de texto. Esto es una queja general de los maestros. El presente estudio espera haber contribuido en este conocimiento con respecto a la población de escolares oyentes como con limitación auditiva.

Alcances y limitaciones del trabajo

- Ningún trabajo antes en nuestro país ha considerado el número de textos (354 narrativas de las cuales 302 corresponden a escolares con limitación auditiva y 52 a oyentes) que se han analizado aquí, ya que siempre se ha trabajado con muestras pequeñas. Tampoco con textos de niños que representen el territorio nacional.

- Este trabajo logró formular etapas y niveles en la estructuración de las narrativas escritas que el análisis demostraron su validez. Sería de gran interés confrontar estos niveles con narrativas orales.

- Con lo anterior logró establecer características de las escritura de limitados auditivos de 3ro que deben ser interpretadas como tendencias generales de estructuración del texto narrativo. En investigaciones posteriores podrían abordarse estas características para deducir las hipótesis de construcción textual que siguen los niños (constructivismo de la lengua escrita en la etapa postalfabética).

- Las características aquí trabajadas no agotan las características de la producción de narrativas, ya que se miraron aspectos generales de cada nivel de la

lengua. Evidentemente, la exploración profunda de cada nivel (semántico, sintáctico, etc.) no se hizo ya que sólo pretendía establecer tendencias.

- El análisis presentado debe complementarse con otros análisis provenientes de investigaciones de naturaleza cualitativa y centrada en casos. En este estudio hay un análisis cuantitativo y grueso, dado que el número de textos era grande.

- Las conclusiones presentadas aquí deben complementarse con observaciones hechas en situaciones diferentes a las de prueba.

- No se relacionaron aquí, los niveles encontrados de estructuración narrativa con grados de pérdida auditiva ni por rangos de edad. Tampoco por grado de manejo de la lengua de señas colombiana ni por modo o tipo educativo (segregación o integración). Aunque esto no fue propuesto como objetivo del trabajo sería de gran importancia para matizar y dar contexto a los niveles aquí postulados.

- Sería de mucha utilidad proponer un macroproyecto de investigación que se interesara por seguir el desarrollo de cada uno de los tipos de texto en poblaciones normales y especiales.

- Cuando se habla de *estructura narrativa desarrollada* se toma como parámetro los niveles propuestos en el trabajo mismo. Podría pensarse en que este nivel alude a un desarrollo completo de la capacidad para narrar que implicaría una competencia no sólo a nivel superestructural sino a nivel microestructural que todavía debe desarrollarse aún más -por ejemplo, en cuanto a la coherencia global-. Se le denomina a este nivel estructura narrativa desarrollada por tener los componentes básicos clásicos de la estructura narrativa: inicio, conflicto y desenlace. Niveles mayores de análisis que se hicieran en otros estudios posteriores deberán ocuparse de mirar, por ejemplo, la categoría conflicto de manera más profunda, ya que la *resolución del conflicto* es una parte poco desarrollada por escolares de estos grados, que amerita estudiarse más.

BIBLIOGRAFÍA

ALEGRIA, J. 1990. *Adquisición de la lectura en el niño sordo*. En: *I Congreso Fiapas*. Colección Rehabilitación. N. 35.. Ministerio de asuntos sociales.

BAENA, L.A. 1994. *Lenguaje y educación*. La palabra. N.3. Septiembre.. Tunja: Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia. ISSN 0121-85-30

BAQUERO, S Y BARAHONA, L. 1998. *Evaluación de la calidad de la educación del escolar limitado auditivo colombiano -área del lenguaje-*. Informe ejecutivo. INSOR. Sin publicar.

BARAHONA, L Y VESLIN, M. 1988. *Proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño sordo*. Universidad Externado de Colombia. Maestría en Dificultades del aprendizaje (Tesis de grado)..

BERNARDEZ, E. 1987. *La lingüística del texto*. Arco. Madrid..

- BERNSTEIN, B. 1990. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá. El Griot.
- BOJACA, B. Y PINILLA, R. 1996. *Talleres para la producción y evaluación de textos*. N.1, N. 2, N. 3 y N. 4.
- BOJACA, B. Y PINILLA, R. 1998. *Análisis de textos escritos por niños en contexto de evaluación*. En: MEN. *Lengua castellana: lineamientos curriculares*. SERIE Lineamientos curriculares.
- BOLAÑOS, S. 1995. *Proposal of a Model for the Analysis of a Text as a Communicative Event*. En: Revista Forma y función. N.8. Dpto Lingüística. Universidad Nacional.
- BRUNER, J. 1988. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa.
- BUSTAMANTE, G., ORDOÑEZ, C. Y PARDO, N. 1997. *La significación en el marco de la evaluación del lenguaje*. En: Revista Enunciación Vol2 N.2. Universidad Distrital.
- CELEITA, L. Y PARDO, N. *Un modelo lingüístico para el análisis integral de los discursos: propuesta metodológica aplicada a El otonõ del patriarca*. Cuadernos del Seminario Andrés Bello. N. 5. Bogotá. Instituto Caro y Cuervo. 1991.
- CORDOBA, M. y LOPEZ, M. *Análisis del procesamiento cognitivo de niños enfrentados a la escritura narrativa*. Facultad de educación. Plan de psicología. Universidad del Valle (Tesis de grado). 1991.
- DIJK, T. 1980. *Texto y contexto*. Madrid. Cátedra.
- DIJK, T. 1989. *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós. 1ra. reimpresión.
- FERREIRO Y OTROS. 1996. *Caperucita Roja aprende a escribir: estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona. Gedisa.
- FLOWER, L Y HAYES, J.R. 1992. *The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints*. En: Cuervo, C y Flórez, R. *La escritura como proceso*. Revista Educación y cultura. N.28. Bogotá.
- GOMEZ, N Y VILLOTA. 1991. *Enriquecimiento del español escrito a partir del trabajo con la descripción en lengua manual*. Departamento de Terapias. Terapia del Lenguaje. Universidad Nacional. (Tesis de grado).
- HALLIDAY AND HASAN. 1976. *Cohesion in English*. London. Longman.
- HYMES, D. 1996. *Acerca de la competencia comunicativa*. Original en: Pride and Holmes (eds), *Sociolinguistics* (1972). Traducción al castellano por Juan Gómez en *Forma y Función*. N.9. Dpto de Lingüística. Universidad Nacional.
- ICFES. 1995. *Pruebas de logro en lenguaje. Lineamientos teóricos*. Servicio Nacional de Pruebas. SNP-Documento 80. Serie Saber N.5.
- ICFES. 1995. *Pruebas de logro en lenguaje. Referentes conceptuales*. Servicio Nacional de Pruebas. SNP-Documento 87. Serie Saber N.11.
- ICFES. *La evaluación del lenguaje: la prueba de 5o de primaria*. Sin publicar.
- ICFES. *Los instrumentos para evaluar el área de lenguaje en tercer grado: visión autocrítica*. Sin publicar.
- ICFES. *Marco conceptual de la evaluación en lenguaje. Grados 5o, 7o y 9o*. 1996 Sin publicar.
- JURADO, F., BUSTAMANTE, G. y PEREZ, M. 1988. *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias en lectura y escritura*. Plaza y Janes. Bogotá.

- JOHSON, LIDDELL Y ERTING. 1989. *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in deaf education*. Gallaudet Research Institute Working. Washington. Gallaudet University.
- JOLIBERT, J. 1995. *Formar niños productores de textos*. Hachette. Chile. (6a de).
- LABOV, W. 1972. *La transformación de la experiencia en sintaxis narrativa*. Cali. Centro de traducciones de Univalle.
- MARCHESI, A. 1990. La educación del niño sordo en una escuela integradora. En: *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid.
- MARCHESI, A. 1987. *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas*. Madrid. Alianza Psicología.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. LEY 324 del 11 de Octubre de 1996. (por la cual se decretan algunas normas en favor de la población sorda).
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. LEY 115 del 14 de diciembre de 1993. Ley General de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. 1995. *El salto educativo: la educación, eje del desarrollo del país*. Santafé de Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. 1997. *Resultados de la prueba*. En: *Evaluación de logros en lenguaje: lineamientos teóricos. Pruebas de 3o, 5o, 7o, 9o: 1992-1994*. SERIE Publicaciones para maestros.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. 1997. *Evaluación de logros en lenguaje: lineamientos teóricos. Pruebas de 3o, 5o, 7o, 9o. 1992-1994*. Serie de publicaciones para maestros. SNE. MEN.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. 1998. *Lengua castellana: lineamientos curriculares*. SERIE Lineamientos curriculares.
- MORALES, J. y MORALES, M.T. 1981. *Lingüística del discurso y actos ilocucionarios de valoración verbal en español*. En: Revista Colombiana de Lingüística. Vol. 1. N.3. Nov. Bogotá.
- OVIEDO, Alejandro. 1996. *Contando cuentos en lengua de señas venezolana*. Universidad de los Andes. Mérida.
- PARDO, F. y BAQUERO, J. 1993. *Lecciones de lingüística general y lingüística española: el signo y su función*. En: Revista Colombiana de Lingüística. Vols. 2 y 3. Bogotá.
- PEREZ, H. 1995. *Comunicación escrita: producción e interpretación del discurso escrito*. Magisterio.
- POLO, N. 1983. *Estructuras semántico-sintácticas del español*. Usta. Bogotá.
- POLO, N., Pardo, N., Moya, C. y Gómez, A. 1995. *Competencia comunicativa en niños de 4o a 7o grado de educación básica*. Informe de investigación. Bogotá. Universidad Nacional.
- REVISTA INFANCIA Y APRENDIZAJE. TEMA MONOGRAFICO: *modelos de atención educativa a niños sordos*. 1995. N.69-70.
- TOLCHISNKY, L. 1992. *Calidad narrativa y contexto escolar*. En: Infancia y aprendizaje. N.58.
- VAZQUEZ, A. y MATTEODA, M. 1994. *La estructura narrativa en el discurso escrito infantil: un estudio exploratorio*. En: Lectura y vida. Año 15. No 4.

ANEXO
TABLA NO. 1

ETAPA N.1: PRE-ESTRUCTURA NARRATIVA
ESCOLARES LIMITADOS AUDITIVOS Y OYENTES

			Sordos De 3° (%)	Sordos De 5° (%)	Oyentes 3° (%)
NIVEL 1 Enumeración de objetos	Nivel pre- proposicional	Estadio nombre- palabra	24	0	0
NIVEL 2 Enumeración rudimentaria de estados o eventos aislados semánticamente y sintácticamente	Intento proposicional	Intento oracional (de oración simple)	20	10	0
NIVEL 3 Enumeración rudimentaria de estados o eventos aislados semánticamente pero relacionados en la expresión gráfica	Intento Inter- proposicional	Intento oracional (de oración simple y de oraciones complejas)	14	36	0
NIVEL 4 Enumeración de estados o eventos aislados semánticamente	Nivel proposicional	Oraciones rudimentarias	32	38	23
NIVEL 5 Inicio de la relación entre situaciones	Nivel Inter- proposicional	Oraciones complejas incipientes	3.5	3.5	2.5
TOTALES ETAPA PRE-NARRATIVA			94	88	48

TABLA N.2

ETAPA N.2: ESTRUCTURA NARRATIVA
ESCOLARES LIMITADOS AUDITIVOS Y OYENTES

			Sordos De 3° (%)	Sordos De 5° (%)	Oyentes 3° (%)
NIVEL 6 Rudimentos de estructura narrativa	Grupos proposicionales aislados ó alrededor de 1 categoría de la superestructura	Grupos oracionales Inicio incipiente Conflicto incipiente	5	12	2
NIVEL 7 Estructura narrativa Incipiente	Grupos proposicionales aislados ó alrededor de todas las categorías de la superestructura	Inicio desarrollado Conflicto desarrollado	1	0	41
NIVEL 8 Estructura narrativa desarrollada	Grupos proposicionales alrededor las categorías (todas) de la superestructura	Desarrollo de todas las categorías de la estructura narrativa (Inicio, conflicto, resolución del conflicto y coda)	0	0	9
TOTALES ETAPA NARRATIVA			6	12	52