



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

La conexión en el discurso oral de estudiantes secundarios: limitaciones y desafíos

Connection of secondary school students in oral discourse: Limitations and challenges

Jorge Osorio*^{ib}, Marisol Henríquez**^{ib}, Irsa Cisternas***^{ib}

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo caracterizar la función de conexión de un grupo de estudiantes de segundo ciclo de enseñanza media, a partir del repertorio de conectores utilizados en una tarea de renarración. La muestra estuvo conformada por 15 escolares chilenos, que cursaban 3° y 4° medio en un establecimiento diurno particular subvencionado de la comuna de Florida, región del Biobío. Los resultados señalan que los relatos: i) en su mayoría, tienen marcadores de inicio y cierre; ii) contienen un repertorio limitado de conectores; y iii) se evidencia una sobreabundancia del conector subespecificado (y). Esto último permite concluir que el desarrollo de la competencia narrativa oral aún requiere de diseños explícitos, sistemáticos y progresivos que permitan a los escolares ampliar su repertorio activo de conectores en contexto narrativo.

Palabras clave: narración de cuentos, enseñanza secundaria, enseñanza de la lengua materna.

Abstract

The aim of this article is to characterise the connection function of a group of secondary students on the basis of a set of connectors utilised in a re-narration assignment. The sample was formed by 15 third and fourth grade Chilean secondary school students attending the daytime schedule at a subsidised school in the municipality of Florida, Biobío region. The results revealed that stories, in most cases, had starting and closing textual markers, had a limited set of connectors and had an excessive use of the 'and' connector. This allows us to conclude that the development of oral narrative competence still requires explicit, systematic and progressive designs, allowing school students to expand their active repertoire of connectors in the narrative context.

Keywords: story narration, secondary school teaching, mother tongue teaching.

* Doctor en Lingüística. Profesor asistente, Departamento de Didáctica, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Correo electrónico: josorio@ucsc.cl

** Doctora en Lingüística. Profesora asociada, Departamento de Ciencias del Lenguaje y Literatura, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Correo electrónico: mhenriquez@ucsc.cl

*** Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora asistente, Departamento de Didáctica, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Correo electrónico: icisternas@ucsc.cl

Introducción

En el currículum chileno, la comunicación oral tiene asignado un espacio relevante dentro de la asignatura de lenguaje y comunicación, además de mantener su función evaluativa transversal en prácticamente todas las demás áreas. Si bien esta situación no es nueva, sí lo es el fundamento sobre el que se constituye en un eje curricular y en un área didáctica especializada. Una explicación a este estatus renovado es la que entregan Lozano y Valero (2013): “La oralidad deja de ser subsidiaria de la lengua escrita por ser el diálogo y la conversación la comunicación más espontánea y frecuente en la vida diaria de los hablantes” (p. 188). Más aún, las competencias orales son cruciales en el desarrollo de las prácticas de ciudadanía, de allí que el diálogo sea valorado como una estrategia didáctica prominente que incide en múltiples ámbitos de la formación escolar (Puig y Morales, 2015).

Probablemente, la irrupción del paradigma pragmalingüístico en la redefinición del concepto de *comunicación*, así como la apertura a una sensibilidad más sociolingüística, han incidido en la inclusión de la lengua oral como un contenido de enseñanza y como un ámbito de desarrollo personal. No obstante, en Chile la evidencia respecto del logro de los objetivos asociados al desarrollo de la competencia comunicativa oral es escasa, y la existente, casi sin excepción, resulta preocupante. La percepción generalizada es que, pese a su inclusión explícita, la lengua oral no se desarrolla adecuadamente, bien porque no se considera prioritaria, bien porque no existe claridad conceptual ni metodológica para abordarla. En el plano curricular, se aprecia una débil sistematicidad de los contenidos y su tratamiento (Cisternas, Henríquez y Osorio, 2017), lo que contrasta con el caso de la escritura, para la cual se presentan de manera clara tanto el modelo de enseñanza como las estrategias metodológicas, en el marco de la denominada *escritura de proceso*. Por otro lado,

los programas de formación pedagógica tampoco parecen relevar adecuadamente la importancia de la comunicación oral como objeto de estudio. En efecto, “los tópicos considerados de mayor importancia en las mallas curriculares son la comunicación escrita (lectura y escritura), en desmedro de los ejes de comunicación oral, literatura y gramática” (Sotomayor-Echenique *et al.*, 2013, p. 388).

Por otra parte, es probable que la claridad expositiva y la capacidad argumentativa, por mencionar dos parámetros muy asentados, sean logradas por una porción minoritaria de egresados del sistema escolar, pertenecientes en su mayoría a estratos socioculturales más favorecidos o a entornos familiares y educativos de mayor estimulación lingüística. ¿Qué aporta la escuela en estos casos? ¿Qué debilidades presenta la enseñanza de la lengua oral en la escuela? Antes de responder estas preguntas, es necesario avanzar en la caracterización del desempeño de los escolares en relación con los objetivos esperados, en el marco de las definiciones curriculares vigentes y el modelo teórico que las sustenta.

El presente artículo tiene por objetivo entregar elementos de juicio para el diagnóstico de la competencia narrativa oral, a partir del desempeño de estudiantes de enseñanza media en una tarea de renarración. El supuesto que guía este estudio es que, por tratarse del género que más tempranamente se incorpora a las tareas de comprensión y producción en la enseñanza regular, los componentes fundamentales de la competencia narrativa oral debiesen estar suficientemente desarrollados en los jóvenes que están por egresar del sistema escolar. Específicamente, hemos decidido observar el repertorio de conectores de naturaleza gramatical, por cuanto son los que expresan relaciones de sentido básicas, observables a nivel proposicional y que sostienen la secuencia narrativa. La conexión textual responde a la función cohesiva y, a menudo, tiene un impacto en la comprensión del discurso, ya que es la responsable de orientar la coherencia a nivel escénico.

Competencia narrativa

El estudio de la habilidad para comprender y producir discursos narrativos se ha extendido en múltiples direcciones. A ello ha contribuido el hecho de que la narración tiene un carácter fundante de todas las tradiciones culturales y un papel destacado en la memoria histórica de las civilizaciones (Sant *et al.*, 2014). Este solo hecho parece bastar para asegurar su centralidad en la enseñanza formal y también su alta valoración social, especialmente desde la perspectiva de la lectura infantil.

Desde el punto de vista evolutivo, se evidencia una temprana predisposición hacia la adquisición de las estructuras esquemáticas de la narración. Como señala Colomer (2001), los niños ya a los dos años usan convenciones literarias en sus juegos y relatos. Esta visión es compatible con los estudios descriptivos que tempranamente se desarrollaron en el contexto de la narratología, desde la vertiente formalista hasta la estructuralista (Gassillón y Lucifora, 2016). Tales análisis exponen las regularidades presentes en el relato, identificando los componentes narrativos y las secuencias de las que forman parte. Estas descripciones, destinadas originalmente a caracterizar los géneros narrativos, adelantan algunos de los hallazgos centrales de los estudios empíricos desarrollados en el contexto de la psicolingüística. En general, la perspectiva cognitiva asume que la información contenida en las narraciones es procesada a distintos niveles, integrando componentes lingüísticos y situacionales que conforman modelos que guían los procesos inferenciales en la comprensión y producción del discurso (Van Dijk, 2014; Zwaan, 2016).

Por su parte, la corriente francesa de estudios del discurso influye en la mirada didáctica escolar, orientando las tareas de comprensión y producción de narraciones, con especial atención en la macroestructura. En este sentido, como resume Álvarez (2001), la estructura organizativa mínima en un relato es la que considera un estado inicial (de equilibrio), un quiebre o complicación y una

resolución, que instaura un nuevo equilibrio. Ciertamente, este esquema puede resultar demasiado general para un análisis discursivo más acabado, por lo que a menudo se considera un modelo quinario, basado en la propuesta de Todorov (1969) y desarrollado por Adam (1992), que propone una secuencia narrativa prototípica, constituida por cinco proposiciones de base (situación estable de partida, fuerza que la perturba, estado de desequilibrio, fuerza contraria a la anterior que restablece el equilibrio y equilibrio final). Dado que los relatos considerados en este estudio responden a una estructura canónica, las categorías señaladas nos permiten establecer algunos vínculos de relevancia en cuanto a los recursos de conexión estudiados, además de ofrecer un panorama general de la habilidad para organizar información episódica a partir de hitos o elementos focales.

Considerando el desarrollo teórico anterior, en este estudio adoptamos una perspectiva competencial, porque reúne los atributos de complejidad requeridos para la observación del fenómeno lingüístico y porque se ha transformado en un estándar, extensamente aplicado en materias de metodología de enseñanza de segundas lenguas y evaluación de los aprendizajes (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983). Niño Rojas (2011) sintetiza de este modo la noción:

Un saber comunicarse en un campo del conocimiento y un saber aplicarlo, saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores (precondiciones, criterios, usos, reglas, normas, etcétera) que habilitan para realizar actos comunicativos eficientes, en un contexto determinado, según necesidades y propósitos. (p. 25)

El valor instrumental de este concepto es claro, así como sus alcances normativos. La condición de eficiencia del acto comunicativo y su orientación a un propósito cobran aún mayor relevancia en el contexto de la enseñanza de lenguas. No obstante, a diferencia de lo que ocurre con la aplicación en

la enseñanza de segundas lenguas, se han observado algunas dificultades importantes en la formulación curricular normativa (Cisternas, Henríquez y Osorio, 2017) y en las prácticas de aula.

Competencia comunicativa oral

En esta visión de la competencia comunicativa, la modalidad oral no adquiere un estatus sustancialmente diferenciado, de modo que los saberes involucrados son los mismos. No obstante, a partir de los estudios pragmáticos de la lengua oral, incluido el análisis conversacional (Gallardo, 1996), se puede afirmar que la oralidad sí tiene patrones de comportamiento diferenciados y que es necesario atender a ellos para evitar la extrapolación de normas, criterios o estándares válidos para la comunicación escrita.

Por lo anterior, el abordaje didáctico de la oralidad requiere prioritariamente orientar el análisis hacia la determinación de los componentes de la competencia comunicativa oral, con miras a su desarrollo progresivo y sistemático, especialmente en el contexto escolar. Vilà i Santasusana (2011, p. 4) propone tres tipos de componentes: i) el lingüístico-discursivo, que incluye el dominio de la voz, selección de vocabulario y estructuras morfosintácticas, control de la coherencia y cohesión del discurso superior al del discurso escrito, el conocimiento y el uso de las estructuras discursivas características de los géneros orales; ii) el contextual, que incluye el uso de un registro lingüístico adecuado, la adecuación al destinatario y al espacio social, entre otros aspectos; y iii) el estratégico-retórico, referido a las estrategias para comunicar de manera eficaz.

Por cierto, esta representación simplifica lo que de hecho corresponde a un extendido entrecruce entre modalidades (oral, escrita, pero también otras opciones mixtas) y géneros (narrativos, argumentativos, expositivos, y otros posibles, incluidas muchas combinaciones). En este último caso, los matices son diversos y suficientemente relevantes

como para alertar respecto de taxonomías absolutas. Pese a esto, conviene recordar que la distinción genérica se basa en lo que curricularmente se ha dispuesto y que tiende a reproducirse en el aula de lengua, esto es, tratar los textos narrativos, argumentativos y expositivos como estructuras claramente diferenciadas. En este sentido, el supuesto teórico de base es que los conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a la comprensión y producción de estos textos pueden presentar diferencias entre sí.

Cohesión textual

Resulta apropiado, para establecer el alcance de la descripción que nos proponemos, asumir un concepto de texto que considere las dimensiones estructurales y pragmáticas implicadas. La definición de Bernárdez (1982) nos parece útil en ese sentido. Este autor señala:

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. (p. 85)

En cuanto a la concreción de unidades textuales orales, entendemos que las denominadas reglas de textualización operan de modo diferente al caso de los textos escritos. Los mecanismos de regulación difieren sustancialmente, por ejemplo, en relación con el mantenimiento de la correferencia y la progresión temática. En los textos orales monologales, como el caso tratado en el presente estudio, no existe retroalimentación directa y todos los eventuales procesos correctivos corren por cuenta del narrador. Por sobre esto, resulta importante destacar que el criterio que predomina es el

de la aceptabilidad (Lyons, 1997) más que el de la gramaticalidad, esto es, las eventuales fallas de concordancia o asignación de género, número, entre otros indicadores comunes de agramaticalidad, pueden ser soslayadas en virtud de un juicio de aceptabilidad básico que se atenga a la relaciones semánticas y pragmáticas dentro del relato.

Pese a lo anterior, se debe recordar que la tarea de narración supone un ajuste a un estándar de tarea escolar formal que, ciertamente, impone mayor regulación externa, normalmente asumida por los docentes. En este sentido, puede afirmarse un criterio de gramaticalidad como prioritario, en función de los objetivos de enseñanza explícitos o no. A fin de delimitar el alcance de los resultados de la tarea de renarración aplicada en esta investigación, adoptamos un enfoque competencial, sin pretender dar cuenta de otras dimensiones posibles del desempeño de los escolares frente a dicha tarea.

Dentro de la competencia oral se considera la capacidad de disponer adecuadamente los recursos cohesivos necesarios para dotar de coherencia al texto (De Beaugrande y Dressler, 2005; Martín, 2015), es decir, favorecer la construcción del significado intencionado. En los textos narrativos, esta capacidad se manifiesta en múltiples operaciones lingüísticas y discursivas, fundamentalmente aquellas que le permiten al oyente el seguimiento de los referentes en el discurso y el establecimiento de relaciones lógicas y temporales, asociadas a la información episódica disponible.

El componente lingüístico-discursivo propuesto por Vilà i Santasusana (2011) se relaciona con la competencia gramatical en los términos en los que fue formulada por Canale y Swain (1980). Dentro de estos componentes, los recursos de cohesión son de vital importancia por cuanto le otorgan el carácter unitario al discurso, desde el punto de vista lingüístico, y permiten observar cuán anclado está el conocimiento estructural del género en las estructuras formales.

La dimensión relativa a la conexión textual ocupa un espacio central dentro del estudio de la cohesión discursiva. De alguna manera, con ello

se atiende a lo que perceptualmente es más saliente en la lectura y en la escucha, esto es, cómo se van uniendo las unidades informativas y el efecto que esto tiene en la legibilidad o en la fluidez. Como señala De Vega (2005), “los marcadores de cohesión, incluidos los conectores, son instrucciones de procesamiento que guían al lector en la ejecución de ciertas operaciones mentales, principalmente la regulación del foco atencional y la búsqueda de información en su memoria” (p. 87).

La conexión es una tarea más exigente cuanto más extenso es el texto y más relaciones se deben establecer entre los elementos informativos que lo componen, de allí que la escuela tradicionalmente haya asumido esta función como un contenido enseñable, primero con el modelo gramatical de fondo y, luego, con diversas apropiaciones de la lingüística textual/discursiva.

Por su naturaleza, en la construcción del texto oral concurren elementos dependientes de la situación comunicativa, tales como las relaciones deícticas que refieren al tiempo, al espacio o a los interlocutores (Schiffrin, 2015). Esta característica puede ofrecer una mayor dificultad al locutor en los procesos de mantenimiento y cambio referencial, así como en la adopción de procedimientos de conexión efectivos para la construcción del significado.

Pons (2000) ubica la función de conexión dentro de la función mayor de la marcación del discurso. Según Portolés (1993), la “significación del conector proporciona una serie de instrucciones que guían las inferencias que se han de obtener de los dos miembros relacionados” (p. 144).

La importancia cognitiva que señala este autor es uno de los asuntos más relevantes, desde la perspectiva del desarrollo comunicativo, en relación con el uso de conectores, especialmente en la necesidad de ampliar su repertorio. Respecto de los textos narrativos, tanto los conectores temporales (*después, luego, entonces, cuando, etc.*) como los que expresan las relaciones de causa-consecuencia (*porque, por esto, así que, etc.*) y los que expresan oposición (*pero, sino, aunque, etc.*)

debieran permitir al lector oyente el seguimiento de las acciones y los vínculos interepisódicos, así como la eventual atribución de intenciones a los personajes, entre otras tareas de comprensión.

Conforme a lo expuesto, en el presente estudio se ha considerado el ámbito de la conexión textual como uno de los factores que mejor pueden evidenciar el desarrollo de la competencia narrativa oral, desde la perspectiva de la producción. Específicamente, frente a una tarea de renarración, se espera que los hablantes construyan modelos mentales consistentes y que luego eliciten ese contenido, aplicando formas discursivas pertinentes e, idealmente, específicas para las relaciones propuestas. Si bien el conocimiento implicado en esta tarea alcanza todos los niveles de construcción lingüística, la observación de los mecanismos de conexión contribuye a identificar rasgos del desempeño productivo con una fuerte valoración social que se refleja también en el tratamiento curricular del tema. Aunque es importante afirmar que un apropiado diagnóstico de la competencia de producción oral debe incluir otras dimensiones (como la fonética, morfosintáctica, pragmática y sociocultural, entre otras), avanzar en el análisis de la conexión textual podría resultar representativo de una capacidad más general de producción narrativa.

En cuanto al currículum declarado, se debe observar que la expectativa en el sistema escolar chileno es que los jóvenes durante la educación media deben ser “capaces de comunicarse oralmente en contextos públicos y formales, articulando su pensamiento de manera coherente y fundamentada. Para ello, recopilan, seleccionan y organizan la información pertinente para facilitar la comprensión del interlocutor o la interlocutora” (Mineduc, 2015, pp. 32-33). Si bien esta expectativa de logro se alinea con las exigencias en el plano estructural de las prácticas expositivas y argumentativas, se comprende como una consolidación de la habilidad que previamente debiesen haber sido adquiridas, en torno a la práctica de la narración, el género utilizado con mayor frecuencia en la

educación infantil, como hemos señalado. En este sentido, los esfuerzos formativos deberían concentrarse en la participación en situaciones orales que requiere planificación y reflexión previa. Como sintetiza Aravena (2011):

La narración requiere construir una historia con una estructura temática global y cierta conectividad semántica y lingüística entre las oraciones. Esto supone guiar al oyente desde el planteamiento inicial a través del conflicto y hasta el desenlace ligando las cadenas de oraciones mediante recursos lingüísticos (como conectores, pronombres, morfología verbal). (p. 217)

Es decir, los recursos de conexión deben ser ofrecidos dentro de las tareas asociadas al desarrollo de la lengua oral y no considerarse como parte del acervo lingüístico de los escolares. La enseñanza explícita es una condición que, en general, no se cumple en educación básica, posiblemente porque no existe un conocimiento consolidado que resuelva la tensión entre la enseñanza aislada de los elementos gramaticales de relación (práctica tradicional de naturaleza memorística) y la necesidad de atender al texto como un todo.

Metodología

Objetivo de la investigación

El presente estudio tiene como objetivo caracterizar el repertorio de conectores que utiliza un grupo de estudiantes de segundo ciclo de enseñanza media en una tarea de renarración.

Población y muestra

La muestra es de tipo selectiva e intencionada, debido a la ventaja y utilidad que presenta para nuestro diseño, que requería responder a un criterio de homogeneidad etaria y de competencia lingüística. El grupo quedó conformado por 15 hablantes de español de Chile, que cursaban 3° y 4° medio en

un establecimiento diurno particular subvencionado de la comuna de Florida, provincia de Concepción, región del Biobío. Todos los estudiantes, que participaron de manera voluntaria en esta investigación y autorizados por la dirección del establecimiento, fueron informados respecto del carácter del estudio, de la confidencialidad de los datos y de que sus producciones no serían sometidas a ningún tipo de juicio o calificación.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos, utilizamos la técnica de renarración (*recall*, en inglés; también traducida como *recontado*), un tipo de elicitación de producción oral semidirigida (Bustos y Crespo, 2014), a partir de la secuencia de imágenes conocida como *La historia de la rana* (Mayer, 1969), conformada por 24 viñetas en las que se describe cómo un niño y su perro van en busca de una rana.

Para la aplicación, en primer lugar, le explicamos a cada participante que iba a observar una secuencia de imágenes con la historia de un niño que busca a una rana que ha perdido. Se les indicó a todos que podían observar esta secuencia durante el tiempo que estimaran conveniente, y que después tendrían que contarnos la historia. En general, cada estudiante tuvo acceso al texto con las viñetas mientras contaba la historia, ya que no es necesario para esta experiencia que los sujetos se aprendan de memoria la secuencia ni menos los detalles. Durante todo el acompañamiento de la elicitación, las intervenciones de los miembros del equipo de investigación se limitaron a darle continuidad al relato, sin condicionarlo en ningún sentido. En las ocasiones en que los jóvenes se mostraron dubitativos, se les permitió reiniciar el relato.

Transcripción y registro de datos

Los registros fueron transcritos a la ortografía normal (no fonética), cuidando el reconocimiento de

las expresiones, aunque sin realizar correcciones. De allí que se marcaran las palabras o frases truncadas y se registraran vacíos o silencios prolongados. Para el registro de los datos, previamente se asignó un código a cada participante, que contenía la información de la edad. Los registros incluidos en este artículo incorporan, además, el número de línea de la planilla de las transcripciones.

Procedimiento de análisis

En primer lugar, se identificaron marcadores de estructura narrativa, es decir, elementos que explícitamente marcan el inicio y el final de los relatos. Esto permitió una caracterización general de las narraciones elicidadas, respecto de la organización del relato, como paso previo al análisis de la función de conexión (Pons, 2000).

El análisis principal se centró en las relaciones de sentido más habituales expresadas mediante conectores. En la tabla 1 se especifican las categorías examinadas y se precisa su interpretación en el contexto del presente estudio.

A excepción de la explicativa, definida como una relación discursivo-pragmática, todas estas relaciones corresponden a categorías derivadas de un enfoque gramatical (Martín y Montolío, 1998) de la función de conexión, basada en la unión interoracional. En ellas, el nexo prototípico es la conjunción (Pons, 1998), a la cual se suman otros conectores discursivos que permiten expresar valores cercanos e incluso matices dentro de cada categoría.

Finalmente, se considera como una categoría relevante la *relación subespecificada*, cuyo conector es la *y*, también denominado *polifuncional* (Álvarez, 2001). La subespecificación corresponde al empleo de la *y* que no expresa adición y puede interpretarse de acuerdo con alguna de las otras relaciones. Esto es posible por el sentido que el oyente puede postular siguiendo pistas semánticas de las unidades léxicas involucradas o a partir de la situación referida. En relación con la competencia comunicativa, el uso abundante de un

Tabla 1. Categorías de análisis de la función de conexión

Tipo de relación	Definición	Conectores usuales
Temporal	Relación de secuencia en que ocurren los acontecimientos narrados. La relación de temporalidad entre dos o más acontecimientos puede ser anterioridad, posterioridad o simultaneidad.	
	1.1 Posterioridad	luego, después, entonces, más tarde ...
	1.2 Anterioridad	antes
	1.3 Simultaneidad	mientras, cuando, al + infinitivo
Aditiva	Unión de elementos análogos. También se le denomina <i>relación copulativa</i> .	y, además, también ...
Consecutiva	Expresión de un efecto o consecuencia de una acción o hecho, considerado a su vez como causa.	por lo tanto, en consecuencia, por eso ...
Causal	Expresión de la causa (física o no) o del motivo de una acción o hecho.	porque, ya que, pues, puesto que ...
Adversativa	Contrariedad u oposición entre dos acciones o hechos.	pero, sin embargo ...
Concesiva	Obstáculo para la realización de una acción o la ocurrencia de un hecho.	punque, aun cuando ...
Explicativa	Aclaración, precisión, complementación de una idea, hecho o acción.	o sea, es decir, esto es, ...

Fuente: elaboración propia.

conector subespecificado “suele constituir una muestra de impericia o un índice de incompetencia” (Cucato, 2009).

Análisis y discusión de resultados

Caracterización general de los relatos

Al revisar detenidamente los registros audiovisuales obtenidos, se aprecia la dificultad generalizada para narrar con fluidez la secuencia de imágenes. Dado que esta tarea requiere previamente identificar una secuencia de hechos y representarla mentalmente de un modo coherente, la elicitación da cuenta de una complejidad de base que consiste en evitar la mera descripción, aplicando algún esquema narrativo pertinente.

Pese a lo anterior, todos los participantes logran establecer algunas relaciones entre los episodios más importantes y, además, la mayoría marca el inicio o el cierre de la narración, mediante diferentes marcadores discursivos, como se observa en la tabla 2.

La presencia de este tipo de marcadores da cuenta de un grado de conciencia narrativa, en relación con el esquema general, es decir, existe la intención de identificar el texto oral como narración. Para ello los jóvenes seleccionan expresiones de distinto tipo que cumplen esta función. Algunas de ellas son de carácter canónico (“Había una vez un niño”, “Fin”), aunque la mayoría corresponde a recursos discursivos de uso cotidiano.

Como hemos destacado, un componente importante de la competencia narrativa oral es la estructuración del relato, a partir de algunos hitos, de los cuales el inicio y el cierre son focales. La incorporación de los marcadores de inicio y cierre nos permite afirmar que los jóvenes muestran cierto nivel de control sobre la narración, y al parecer tienen asumidos algunos componentes claves de la superestructura narrativa. Sin embargo, una mirada en profundidad de la competencia narrativa debe considerar los requerimientos de organización textual, como es el caso de los conectores que debieran orientar el establecimiento de relaciones lógicas y temporales dentro del relato.

Tabla 2. Marcadores de inicio y cierre

Relato	Inicio	Cierre
1	-	-
2	-	Finalmente
3	Empieza el cuento con	-
4	-	Y finalmente...
5	Había una vez	-
6	Se trata de un niño?	Ese es el cuento
7	Esta era una vez	Y ahí termina el cuento
8	-	Después el niño se va con uno de sus hijos...
9	Bueno, este es un niño con su mascota	Y al final...
10	Este es un niño con su perro...y su rana	-
11	La historia se trata	Todo eso... y así termina
12	Había una vez un niño	Después llegaron a su casa y fueron felices
13	-	Fin
14	Este es un niño que tenía un perro	Finalmente el niño con el perro
15	Bueno, se trata de un niño y de un perro	Y al final se despide de su mascota
16	Es la historia de un niño...	-

Fuente: elaboración propia.

Realizar este tipo de análisis permite avanzar en el diagnóstico de uno de los componentes de la competencia narrativa oral (Vilà i Santasusana, 2011) que específicamente se centra en el control de la cohesión del discurso, aspecto que consideramos crucial para el desarrollo de esta competencia en el contexto escolar.

Conectores y relaciones en el relato

En la figura 1, se presentan los conectores identificados en los relatos de los escolares, según su adscripción a las relaciones anteriormente señaladas, seguidamente se discuten los resultados por cada tipo de relación.

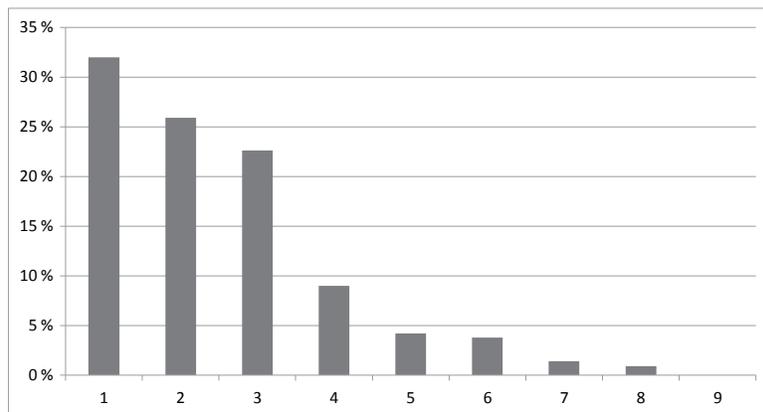


Figura 1. Recuento general de conectores según tipo de relación

Fuente: elaboración propia.

Temporales. En conjunto, las relaciones de temporalidad representan el 36,2 % del corpus total de conectores. La gran mayoría (32 %) corresponde a la relación de posterioridad y el 4,2 % restante a conectores de simultaneidad. La categoría de anterioridad no registra conectores. Una posible causa de esta ausencia se debe a que son relaciones más complejas que implican reorganizar las escenas relacionadas, rompiendo con la secuencia lineal. No obstante, se debe considerar que, en estricto rigor, esta reorganización no es exigible, por cuanto la narración habitual sigue la linealidad de la historia. Otras opciones parecen estar más asociadas a mecanismos retóricos de naturaleza literaria.

En el caso de las relaciones de posterioridad, el conector más frecuente para establecer una secuencia ordenada del evento narrado es *después*, con 19 apariciones:

1. Están viendo la ranita, *después* se ve que se van a acostar... (172-78).

Le sigue *luego*, con 9 apariciones:

2. pero la rana se le escapa y *luego* el niño junto al perro la comienzan a buscar (193-122).

No obstante, el de mayor presencia es el conector *y*, con 24 realizaciones:

3. salen de la casa y se encuentran con varias dificultades para buscarla (193-128).

Por su parte, la simultaneidad se explicita, principalmente, con el conector *cuando* (4 realizaciones):

4. al otro día, *cuando* se despertó, se dio cuenta de que no estaba (180-07).

Causales. No se observa un uso prominente de conectores para este tipo de relaciones, pues solo un 3,8 % del total corresponde a nexos de este

tipo. Al respecto, se puede mencionar que en el género narrativo la ocurrencia de las relaciones causales contribuye de manera importante a la integración eficiente de los eventos en una sola representación (De Vega, 2005) e implica de parte del productor atribuirles alguna motivación a los personajes. Una posible explicación de la escasa presencia de las configuraciones causales en el corpus analizado es que los estudiantes, enfrentados a la tarea de renarrar una historia tienden a la descripción por sobre la narración. Esto parece consistente con la complejidad de asignar intenciones a los personajes, un desempeño de escasa frecuencia en la muestra. El siguiente es uno de los pocos casos registrados:

5. le dijo al perro que se callara *porque* estaba ladrando mucho (184-183).

Aditivas. Los nexos aditivos son las relaciones con mayor presencia luego de las de posterioridad, con un 26 % de ocurrencia. Su alta frecuencia se debe a que este tipo de recurso lingüístico demanda menos restricciones semánticas, pues es más polisémico o de propósito general (De Vega, 2005). No obstante, es requisito para interpretar la relación de adición una cierta homogeneidad de los elementos relacionados, es decir, que no se pueda postular uno de ellos como más focal o jerárquicamente superior, por ejemplo:

6. el sapo estaba enamorado ... y tenía una familia (187-284).

Consecutivas. El porcentaje de relaciones consecutivas corresponde a un 23 % del total de conectores identificados. Sin embargo, prácticamente la totalidad de estas relaciones están expresadas mediante el conector *y*, las excepciones son *al punto que* y *así que*, con solo una aparición. En el caso de este último, se pone de manifiesto la relación de causa/consecuencia entre la oración precedente y la que antecede, como se refleja en ejemplo siguiente:

7. comienzan a escuchar ruidos atrás de un árbol, de un tronco de un árbol, *así que* deciden (salen)...silenciarse para ver qué hay... (181-68).

Adversativas. Este tipo de relaciones representa un 9 % del total de conectores. Si bien la mayor frecuencia corresponde al conector *pero* (12), el nexo *y* tiene también una presencia notoria en este tipo de relaciones (6). Es importante recordar que el conector *pero* es de aparición temprana y cotidiana en el discurso coloquial (De Vega, 2005). Del mismo modo, al expresar oposición parcial tiende a ser requerido como operador argumentativo, con un valor de antiorientación. El *pero* funciona, entonces, cambiando parcialmente la orientación de una acción, advirtiendo al oyente de que la inferencia más probable en el caso presente no se verificará.

8. se encontró con un reno el que lo intentó perseguir, ambos salieron corriendo, *pero* al escapar muy rápido cayeron a un río... (1811-422).

Explicativas. Las relaciones explicativas tienen una mínima representación en el repertorio de conectores (1 %). De hecho, el único conector explicativo registrado es *o sea* (3), que normalmente

permite reformular un enunciado previo para precisar o aclararlo, como en el siguiente caso:

9. sentía la voz desde lejos, *o sea*, sentía el ruido de ella desde lejos (184-175).

Concesivas. En cuanto a la relación concesiva, solo aparece expresada dos veces, mediante el conector *aunque*. Se trata de una relación gramatical estándar que suele considerarse dentro de las relaciones de contrariedad. En virtud de esto, en su lugar se puede encontrar el conector *pero* o el subespecificado *y*.

10. y nadaron y nadaron, *aunque* después de eso hubo algo bueno (1811-424).

El conector y en las narraciones

En este estudio, el conteo del conector *y* considero, como punto de partida, su valor gramatical copulativo (relación de adición); sin embargo, se desagregaron todos los casos en los que el uso más probable correspondía a otras relaciones de sentido. Con esto, es posible advertir que el uso subespecificado de *y* adquiere gran relevancia y, como se describe previamente, puede interpretarse como

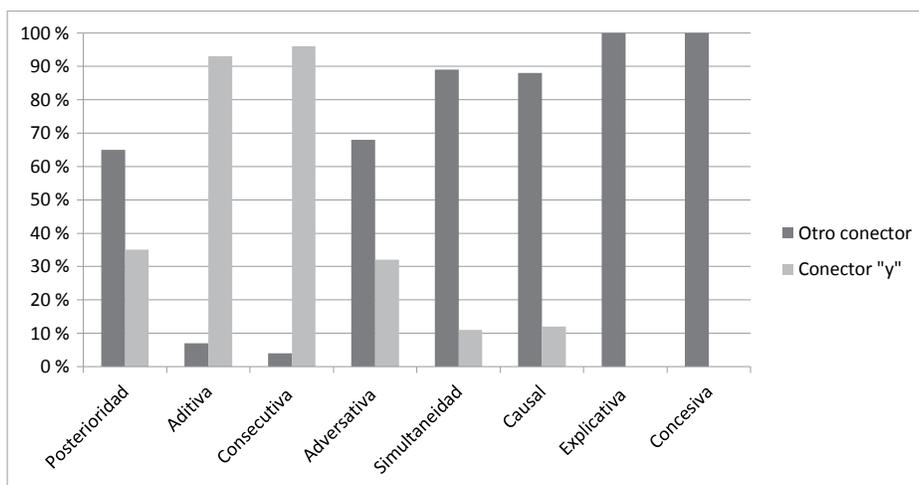


Figura 2. Distribución del conector y según tipo de relación

Fuente: elaboración propia.

un indicador de limitaciones en la competencia gramatical, lo que ya ha sido evidenciado en el caso de las narraciones escolares escritas (Véliz *et al.*, 1997).

Si bien la muestra de este estudio es acotada, resulta suficiente para observar la recurrencia del conector y “polifuncional” en las elicitaciones de los escolares, lo que se detalla en la figura 2.

Del gráfico se desprende la variedad de relaciones interoracionales que representa el conector y en el corpus analizado: posterioridad, simultaneidad, consecutiva, aditiva, adversativa y causal. Solo en las de tipo explicativa y concesiva no aparece. El uso polifuncional de este conector es recurrente como facilitador de la necesidad de concatenación en el habla (Briz, 2001). El uso de este conector progresivamente va siendo reemplazado por relaciones más variadas y especializadas. Sin embargo, no se observa esta progresión en la muestra reunida, aun cuando se trata de jóvenes que están completando su formación escolar; al contrario, la prevalencia del uso polifuncional de y como mecanismo de conexión entre enunciados es incuestionable. Asimismo, llama la atención el comportamiento homogéneo que presentan los sujetos de la muestra, pues no se observan actuaciones diferentes en cuanto al uso o frecuencia de otros conectores más especializados para explicitar las relaciones en estudio. Los siguientes son ejemplos extraídos de la muestra:

11. Se dio cuenta de que no estaba y empezó a buscarla (consecutiva).
12. Se encuentra con un ciervo y este lo lleva y lo tira al río (aditiva).
13. Tenía familia el hombre y se llevaron una ranita para su casa (posterioridad).
14. Salen de la casa y se encuentran con varias dificultades para encontrarla (posterioridad).
15. Se fue a dormir y mientras dormía la rana se escapó (simultaneidad).
16. Va a ver a su rana y no la encuentra (adversativa).
17. La escuchaba y escuchaba y sentía que estaba cerca (causal).

Conclusiones

De acuerdo con Canale y Swain (1980), las competencias discursiva y lingüística forman parte de la competencia gramatical. Dentro de esta macrocompetencia se considera la función de conexión y, específicamente, el uso de conectores para expresar diversas relaciones de sentido. Al analizar los objetivos de aprendizaje por niveles de enseñanza, se observa que los conectores como contenido curricular están asociados, preferentemente, al eje de escritura y, solo en menor medida, al de oralidad. Uno de los propósitos para el tratamiento de los conectores es que los estudiantes sean capaces de usarlos de manera adecuada para relacionar ideas y conectar las partes de un texto; es decir, para el logro de la progresión temática y la cohesión interna en la producción textual, lo cual evidencia una mirada de tipo discursiva en su tratamiento. Si bien desde la óptica lingüística, en algunos programas se sugiere como actividad trabajar con listados de tipos de conectores, se omite el sentido pragmático y semántico que cobran estos en el texto. Se da por hecho que los estudiantes poseen la habilidad de usar de manera adecuada estos recursos en la tarea de construcción textual que se demanda.

Uno de los principales hallazgos de este estudio es la dificultad que evidencian los jóvenes para ejecutar la tarea de renarración, pues la mayoría tiende más bien a la descripción de la secuencia de imágenes. No obstante, todos logran establecer relaciones entre los episodios más importantes y señalar el inicio y el cierre de la narración, mediante diferentes marcadores discursivos. En este sentido, muestran cierto nivel de control sobre la narración y tienen asumidos algunos componentes claves de la superestructura narrativa.

En cuanto al repertorio de conectores utilizados que sostienen la secuencia narrativa, se advierte un uso muy limitado de estos. Entre las relaciones de sentido más habituales expresadas mediante conectores, se cuentan las de temporalidad, seguidas de las aditivas; por el contrario, las explicativas y concesivas son las menos frecuentes en los

relatos. El conector subespecificado y sobresale como uno de los más recurrentes en los textos analizados, pues es utilizado para expresar relaciones de posterioridad, simultaneidad, consecutiva, aditiva, adversativa y causal.

Estos rasgos del discurso narrativo oral (precariedad del repertorio de conectores y el uso polifuncional de *y*) constituyen una evidencia de que los estudiantes, pese a estar cursando los dos últimos años de la enseñanza media, aun no logran un desarrollo apropiado de las habilidades lingüístico-discursivas orales indispensables para construir un texto narrativo cohesivo y coherente, acorde a una situación comunicativa estándar como lo es la narración de una secuencia de imágenes. En parte, estos resultados confirman lo afirmado por Alarcón, Guzmán y Jackson-Maldonado (2011), en cuanto a que el desempeño lingüístico de adolescentes (en el rango de 12 a 15 años) no parece haber sido desarrollado del todo, aun cuando ciertas dimensiones alcanzan un grado de logro suficiente. De hecho, los resultados del citado estudio indican éxito en la tarea de correferencia anafórica, como indicador de cohesión expresado en uso adecuado de clíticos y frases nominales. Sin embargo, todo indica que los escolares de la muestra analizada en la presente investigación evidencian dificultades en el establecimiento de relaciones más específicas, requeridas para la coherencia entre episodios, lo que es un efecto del manejo limitado de conectores especializados.

La enseñanza de la competencia comunicativa oral, en el contexto de una pedagogía democrática, debe partir del reconocimiento y respeto de la diversidad lingüística de los estudiantes (Jover, 2014), pero también debe asumir el compromiso de desarrollar las herramientas necesarias para que todos los escolares puedan desenvolverse de manera eficaz en múltiples situaciones comunicativas, especialmente aquellas que requieran usos elaborados y formales del lenguaje oral.

Para ello, es necesario clarificar pormenorizadamente las habilidades requeridas, dentro del vasto campo de la comunicación oral. De igual modo, se debe contar con diagnósticos profundos y pertinentes, idealmente a lo largo de toda la formación escolar, para determinar los énfasis formativos y los apoyos metodológicos específicos, de los que se carece actualmente, en el contexto chileno. En este sentido, se estima que el modelamiento centrado en las unidades menores al texto, que en el caso de los relatos corresponde a los episodios, puede incidir positivamente en la habilidad de conexión. Esto permite un mayor grado de control sobre la información requerida y la posibilidad de proporcionar retroalimentación focalizada, lo que normalmente no puede ocurrir después de una producción extensa (más aún en grupos masivos). Una secuencia didáctica debiese considerar el trabajo con textos multimodales, de animación y similares, que se prestan para este tratamiento controlado, primero con modelamiento y luego con producción de los escolares. No está de más establecer que esta orientación general también es válida para desarrollar otras dimensiones del lenguaje oral, por ejemplo, el léxico disponible.

Finalmente, no se debe soslayar la necesidad de que la acción pedagógica esté enmarcada en un contexto mayor de desarrollo personal y social, para el cual la expresión oral resulta indispensable.

Reconocimientos

Este trabajo fue posible gracias al apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, a través del Proyecto DIN 13-08. Los autores agradecen la colaboración fundamental de la dirección, los docentes y los estudiantes del Liceo Luis de Álava de la comuna de Florida, región del Biobío, Chile.

Referencias bibliográficas

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Alarcón Neve, L.J., Guzmán, M.C.G. y Jackson-Maldonado, D. (2011). Cohesión anafórica en cuentos generados por niños mayores y adolescentes. En K. Hess, S. Vernon, G. Calderón y M. Alvarado (coords.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 153-174). México: UAQ-Porrúa (Serie Comunicación).
- Álvarez, G. (2001). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Aravena, S. (2011). El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: estructura global de contenido y referencia personal. *Revista Signos*, 44(77), 215-232. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000300002>
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Briz, A. (2001). *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Bustos, A. y Crespo, N. (2014). Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recontado. *Onomázein*, 30, 111-126.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C. Richards y R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Londres: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1-47.
- Cisternas, I., Henríquez, M. y Osorio, J. (2017). Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 323-336. DOI: [10.22550/REP75-2-2017-9](https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-9).
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22(1), 6-23.
- Cucato, A. (2009). Un enfoque lingüístico-cognitivo para trabajar la conexión en los textos escritos. De la gramática al discurso. *ALED*, 9(1), 11-43.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (2005). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- De Vega, M. (2005). El procesamiento de oraciones con conectores adversativos y causales. *Cognitiva*, 17, 85-108.
- Gallardo, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia, España: Ediciones Episteme.
- Gasillón, M.L. y Lucifora, M. C. (2016). Avatares de una aventura semiológica: el legado crítico de Roland Barthes y las derivas del paradigma estructural/posestructural. Una introducción. *Estudios de Teoría Literaria*, 5(9), 3-18. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/1568/1579>
- Jover, G. (2014). El aprendizaje de la competencia oral. En C. Lomas (ed.), *La educación lingüística: entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 69-83). México: Octaedro.
- Lozano, G. y Valero, L. (2013). La oralidad: propuestas en la LoGSE y la LoE y su enseñanza en el currículo actual de la ESO. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 171-190.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística: una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Martin, J.R. (2015). Cohesion and texture. En D. Tannen, H. Hamilton y D. Schiffrin, *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 35-53). Oxford: Wiley Blackwell.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Nueva York: Dial Press.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2015). *Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio*. Santiago, Chile.
- Niño Rojas, V.M. (2011). *Competencias en la comunicación. Hacia prácticas del discurso*. Bogotá: ECOE.

- Pons, S. (1998). *Oye y mira* o los límites de la conexión. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 213-228). Madrid: Arco Libros.
- Pons, S. (2000). Los conectores. En A. Briz y Grupo Val. Es.Co (eds.), *Cómo se comenta un texto coloquial* (pp. 193-220). Barcelona: Ariel.
- Portolés, J. (1993). La distinción entre conectores y otros marcadores del discurso en español. *Verba*, 20, 141-170.
- Puig, M. y Morales, J.A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18(1), 259-282. DOI: 10.5944/educXX1.18.1.12332
- Sant, E., Pagès Blanch, J., Santisteban, A., González-Monfort, N., y Oller Freixa, M. (2014). Narrativas y discursos: ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la historia? *Clio y Asociados*, 18-19, 166-182. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4742>.
- Schiffrin, D. (2015). Discourse Markers: Language, Meaning, and Context. En D. Tannen, H. Hamilton, y D. Schiffrin, *The Handbook of Discourse Analysis* (pp- 55-75). Oxford: Wiley Blackwell.
- Sotomayor-Echenique, C., Coloma-Tirapegui, C.J., Parodi-Sweis, G., Ibáñez-Orellana, R., Cavada-Hrepich, P. y Gysling-Caselli, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 375-392.
- Todorov, T. (1969). *Grammaire du Décaméron*. The Hague: Mouton.
- Van Dijk, T. (2014). *Discourse and Knowledge: A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Véliz, M., Álvarez, G., Arancibia, B., Salazar, O., Burdiles, G. y Osorio, J. (1997). Enunciación y subjetividad en narraciones escritas por escolares. *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 35, 135-148.
- Vilà i Santasusana, M. (2011). Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria. *Leer.es*. Recuperado de http://coordinadoraendl.org/aletramiuda/outros/recomendacions/recom_13_2.pdf
- Zwaan, R.A. (2016) Situation models, mental simulations, and abstract concepts in discourse comprehension. *Psychonomic Bulletin y Review*, 23(4), 1028-1034.

