Facultad Cs. Médicas
Biblioteca
GMD
TF 2485

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS
ESCUELA DE FONOAUDIOLOGÍA
ROSARIO, ARGENTINA
2019

ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE LA COMPETENCIA TEXTUAL, QUE SE EVIDENCIA EN LA NARRACION DE UN TEXTO, EN ALUMNOS DE 5° GRADO DE UNA ESCUELA PRIMARIA ESTATAL UBICADA EN LA ZONA OESTE DE LA CIUDAD DE ROSARIO, DURANTE EL SEGUNDO SEMESTRE DEL CICLO LECTIVO 2018.

ALUMNOS:
MONTIEL, LUCÍA
ZINGARINI, JULIA MARIEL

CON LA SUPERVISIÓN DE:
LLOP, VANESA ANALÍA

Tesina presentada por:

Montiel Lucía……

Zingarini Julia Mariel…….....

Con la supervisión de:

Lic. Llop Vanesa Analía…….

Aprobada por:

……

……

……

En Rosario, a los……. días del mes de…… del año…….

Legajos: M 2363/9 – Z 0370/1

Agradecimientos.

En primer lugar queremos agradecer a nuestras familias, por brindarnos la oportunidad de estudiar lo que elegimos y por su apoyo incondicional en este largo pero hermoso camino. Gracias por su esfuerzo y su confianza en nosotras.

También nos gustaría agradecer a la Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Ciencias Médicas, Escuela de Fonoaudiología por la formación que nos brindaron y los valores que nos transmitieron a lo largo de todos estos años.

Un enorme agradecimiento a nuestra tutora, que nos guió, alentó y acompañó durante el largo proceso de elaboración de este trabajo.

Por último, a Ana María Pendino EST. por toda la ayuda que nos brindó

INDICE.

Resumen 5

I. Contexto de descubrimiento 6

1. Fundamentos teóricos.

a) Tema 7
b) Introducción 8
c) Objetivos 10
d) Marco teórico 11
    1. Competencia textual 11
    2. Coherencia y cohesión 12
    3. Tipología textual. La narración 29
    4. Oralidad y escritura 34
e) Problema 38
f) Variable 39

2. Fundamentos metodológicos.

a) Población 42
b) Diseño metodológico 44
c) Procedimientos, técnicas e instrumentos 45
d) Plan de análisis de datos 49

II. Contexto de realidad 50

a) Presentación y análisis de datos 51

III. Contexto de justificación 63

a) Interpretación y discusión 64
b) Conclusión 87
c) Limitaciones y sugerencias 88

IV. Bibliografía 89

V. Anexos 92

a) Anexo n° 1: Instrumento.
b) Anexo n° 2: Transcripción y análisis de las narraciones (tomo anexo)[1].
c) Anexo n° 3: Planillas de volcado de datos.

[1] Los documentos originales se encuentran a disposición del tribunal.

RESUMEN.

La presente tesina de tipo descriptivo se realizó con el objetivo de conocer cómo es la competencia textual que presentan los alumnos de 5° grado, a través del análisis de la coherencia y la cohesión de los textos narrativos elaborados por ellos.

La población de estudio estuvo conformada por 53 alumnos de 5° grado de la escuela n° 816 “Dr. Roberto Rivarola”, de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, obteniéndose los registros en octubre de 2018.

El estudio se llevó a cabo mediante la escritura de un texto narrativo, a partir de una secuencia de imágenes, adaptada del cuento “Frog, ¿where are you?” de Mercedes Meyer.

Los resultados obtenidos reflejaron que una mayor cantidad de alumnos presentó una competencia textual adecuada (64,1%), denotada por una cohesión frecuente y una coherencia presente en los textos narrativos.

La cohesión fue frecuente en el 98,1% de los casos y la coherencia estuvo presente en el 64,1%.

A partir de los resultados del presente estudio, se puede demostrar la importancia que implica para la fonoaudiología conocer cómo es la competencia textual alcanzada por los alumnos, teniendo en cuenta que la misma refiere a aquellos conocimientos que nos permiten elaborar y comprender textos coherentes y cohesivos en un contexto específico. Es por ello, que nos permitirá realizar aportes en lo que concierne a la profesión dentro del campo educativo, brindando asesoramiento para favorecer el desarrollo y enriquecimiento de dicha competencia.

La coherencia y la cohesión son propiedades fundamentales de los textos, que garantizan que la comunicación entre emisor y destinatario tengan éxito. Por eso, es que a través de ellas pretendimos vislumbrar cómo es la competencia textual alcanzada por la población de estudio.

CONTEXTO DE DESCUBRIMIENTO

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.

TEMA.

“Estudio descriptivo sobre la competencia textual, que se evidencia en la narración de un texto, en alumnos de 5° grado de una Escuela Primaria Estatal ubicada en la zona oeste de la ciudad de Rosario, durante el segundo semestre del ciclo lectivo 2018.”

INTRODUCCIÓN.

En el presente trabajo se indagó sobre la competencia textual, la cual se define como aquellos conocimientos que permiten a los hablantes la producción e interpretación de textos coherentes y cohesivos, dentro de un contexto especifico. Es importante señalar que hemos centrado nuestro análisis en el aspecto concerniente a la elaboración de textos.

Al hablar de texto nos referimos a la unidad lingüística comunicacional que es el resultado de la actividad verbal del hombre, que tiene carácter social, como así también cierre semántico y comunicativo. Posee coherencia profunda y superficial, producto de la intención del hablante y de las reglas propias del nivel textual y del sistema de la lengua.

Teniendo en cuenta las características estructurales del texto narrativo y las propiedades del lenguaje escrito, es que consideramos más oportuno el empleo de la escritura para el estudio de los fenómenos textuales investigados debido a que tanto la selección de la información como la organización de la misma son más estrictas, evitándose digresiones y redundancias.

Nuestro instrumento es un disparador de la actividad narrativa que pretende favorecer las reglas propias del nivel textual y del sistema de la lengua para la estructuración del texto.

La narración es una de las formas de expresión más utilizadas por las personas, puede surgir de algún acontecimiento vivido a lo largo del día, de la imaginación, de experiencias personales, de una secuencia de imágenes, de algo que se contó, etc., es por ello que nos valemos de muchos recursos para narrar un texto.

Se contempla en este estudio que la imaginación juega un papel fundamental a la hora de narrar, siendo un recurso sumamente valioso sobre todo en los niños. Puede darse la omisión de personajes, la incorporación de personajes nuevos o de nuevas escenas, pero mientras se mantengan la cohesión y la coherencia dentro del relato, el mismo será correcto.

Consideramos que el análisis desde un punto de vista fonoaudiológico de las competencias textuales alcanzadas por los alumnos permite un enriquecimiento en el trabajo interdisciplinario de la profesión dentro del campo educativo, permitiéndonos brindar un asesoramiento pertinente y oportuno para favorecer el desarrollo y enriquecimiento de dichas competencias en el nivel

primario. Asimismo podría proyectarse en los niveles posteriores (secundario, terciario y/o universitario), teniendo en cuenta la complejidad creciente y las mayores exigencias en la tipología textual pertinente para cada nivel.

OBJETIVOS.

Objetivo general:

- Investigar la competencia textual alcanzada por los alumnos de 5° grado de una Escuela Primaria Estatal ubicada en la zona oeste de la ciudad de Rosario, durante el segundo semestre del ciclo lectivo 2018.

Objetivos específicos:

- Identificar y describir los fenómenos textuales de cohesión empleados por los alumnos en sus producciones narrativas.
- Analizar la presencia de coherencia en los textos narrativos de los alumnos.
- Investigar la relación de la coherencia y la cohesión en la secuencialidad del texto narrativo de los alumnos.

MARCO TEÓRICO.

La presente investigación tiene como objetivo describir cómo es la competencia textual alcanzada por la población de estudio elegida. Para ello se tendrán en cuenta las propiedades fundamentales del texto, coherencia y cohesión.

En el cuerpo de este marco teórico se abordan aquellos conceptos esenciales que permiten la definición de nuestra variable de estudio y su análisis en las producciones de los alumnos. Estos conceptos a desarrollar son: competencia textual, texto, coherencia y cohesión.

Asimismo, forman parte de este marco teórico dos temas importantes: la narración y la escritura (en comparación con la oralidad), fundamentos que sustentan la elección del instrumento de investigación llevado a cabo. Para los fines de este estudio, se analizan producciones narrativas elaboradas por los alumnos a partir de una secuencia gráfica lógico-temporal, por lo cual para su análisis resulta de interés conocer la estructura y organización de este tipo de texto. El desarrollo de la escritura, presentada en comparación con la oralidad, permite fundamentar la elección del uso de la lengua escrita, ya que la misma implica un mayor despliegue y precisión en la utilización de los fenómenos textuales de cohesión analizados y la coherencia.

1. Competencia textual. Texto

Bernárdez define a la competencia textual como “los conocimientos que permiten a los usuarios de la lengua la elaboración y comprensión de textos coherentes en un contexto extralingüístico específico” [2] , es decir, aquellas capacidades de un sujeto para construir e interpretar diferentes tipos de textos, con coherencia y cohesión, adecuados al contexto socio-cultural en el cual se lleve a cabo el intercambio comunicativo.

Nuestra investigación aborda el estudio de la competencia textual de la población de estudio a partir de la producción de un texto narrativo, analizando la coherencia y cohesión de los mismos. Siguiendo la postura teórica del autor mencionado, al hablar de texto nos referimos a:

[2] Bernárdez, E. (1992). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, España: España Universitaria, p. 162.

"(…) la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida 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."[3]

Se trata de una unidad lingüística que permite la comunicación entre hablantes de una misma lengua, que parte de una intencionalidad comunicativa, siguiendo las reglas establecidas por la lengua propiamente dicha, niveles lingüísticos, y por las reglas propias del nivel textual.

Asimismo cada uno de los sujetos usuarios de una lengua determinada posee un marco de conocimiento a partir del cual construimos nuestros enunciados e interpretamos los de nuestros interlocutores, en determinados contextos. Van Dijk [4] dice al respecto: "el conjunto de proposiciones [5] que caracterizan nuestro conocimiento convencional de alguna situación más o menos autónoma (actividad, transcurso de sucesos, estado) se denomina MARCO (*frame*). (…) tales marcos incluyen proposiciones que determinan las posibles ordenaciones de los hechos (…)"[6], por lo tanto, se establecerán las relaciones entre las proposiciones a partir de la actualización de estos marcos.

2. Coherencia y cohesión

La coherencia y la cohesión son propiedades fundamentales del texto, garantizando que la comunicación entre emisor y destinatario tenga éxito.

Bernárdez define a la coherencia no solo como una propiedad del texto sino también como un proceso. Tiene sus cimientos en la intencionalidad del

[3] Ibídem, p. 85.

[4] "Un discurso es una *unidad observacional*, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión. Es decir, una gramática sólo puede describir textos, y por lo tanto sólo da una aproximación de las verdaderas estrucuras empíricas de discursos *emitidos*. (…) Un texto, por otra parte, es más abstracto, un constructo teórico de los varios componentes analizados en la gramática y en otros estudios discursivos. (…)" Van Dijk, T. (1980a). *Estructuras y funciones del discurso.* Madrid, España: Siglo Veintiuno, p. 20-21.

[5] "A grandes rasgos, una proposición es el significado que subyace en una cláusula u oración simple. Cuando queremos hablar de relaciones semánticas entre oraciones de un texto, hablamos, de hecho, de relaciones entre proposiciones tal como se expresan en las oraciones subsiguientes de un texto. Lo mismo es cierto, por supuesto, de relaciones entre proposiciones de oraciones compuestas (coordinadas o complejas)". Van Dijk, T. (1980a). *Estructuras y funciones del discurso.* Madrid, España: Siglo Veintiuno, p. 27.

[6] Van Dijk, T. (1980b). *Texto y contexto*. Madrid, España: Cátedra, p. 157.

hablante de producir un texto y llega hasta la estructuración superficial del mismo, es decir, es inicialmente un fenómeno pragmático que interviene previamente a la estructuración propiamente lingüística del texto.

Este autor plantea que "un texto llega a ser coherente y a reflejarse superficialmente en una sucesión lineal de unidades lingüísticas relacionadas, debido a la existencia de un plan global previo a la articulación"[7]. El plan global reúne elementos tanto pragmáticos como semánticos; se da inicio con la intencionalidad comunicativa del hablante y la búsqueda de los elementos semánticos correspondientes al pensamiento a comunicar. Posteriormente, el sujeto hablante realiza las operaciones lingüísticas necesarias para expresar verbalmente ese plan global, de manera que a través de las estructuras superficiales el oyente sea capaz de interpretar el texto, identificando la intención comunicativa inicial; dándose en el desarrollo de este proceso un entramado entre las reglas del sistema de la lengua y las propias del nivel textual como se mencionara anteriormente. Cabe destacar que en este proceso también se tienen en cuenta los factores situacionales.

En este proceso el hablante va elaborando el plan global en subtextos que a su vez se estructuran en frases, en un proceso continuo manteniendo la coherencia dentro de sí. De esta forma, la coherencia se va desarrollando desde el momento mismo en que el hablante decide producir un texto hasta su estructuración superficial.

Van Dijk refiere que la coherencia se establece en base a las proposiciones expresadas explícitamente y también en base a las que están almacenadas en la memoria de los hablantes, es decir, las proposiciones que constituyen el marco de conocimiento mencionado anteriormente, por lo cual también influyen los contextos.

Este autor, definiendo a la coherencia como "la propiedad semántica global de los textos"[8] describe una coherencia lineal o local, la cual es definida como "las relaciones semánticas entre oraciones individuales de la secuencia"[9]; una coherencia global, "que caracteriza al texto como un todo"[10] y una coherencia

[7] Bernárdez, E, *op.cit.,* p. 158.
[8] Van Dijk, T. (1980a), *op.cit.,* p. 25.
[9] Ibídem, p. 25.
[10] Ibídem, p.26.

pragmática, definida según “los actos de habla logrados con la emisión de un texto en un contexto adecuado”[11].

Bernárdez afirma que la coherencia “es la característica principal, fundamental, de un texto, lo que convierte un mensaje verbal en texto”[12]. El autor destaca diversos fenómenos textuales: repetición (sustitución léxica sinonímica, sustitución mediante proformas, elipsis), relaciones semánticas entre lexemas, articulación real de la oración o tema rema, artículo y determinación, coordinación y tema del texto, a los cuales atribuye un carácter más o menos superficial, que reflejan, en los diversos niveles del texto, la existencia de la coherencia del texto.

Así un texto se estructura superficialmente en una sucesión lineal de unidades lingüísticas relacionadas. En esta estructura superficial se presenta la cohesión. Según Bernárdez algunos autores definen a la cohesión como la existencia de conexión entre los componentes; por lo cual los fenómenos de sustitución sinonímica o pronominal, elipsis, relaciones semánticas entre lexemas, coordinación, etc., son fenómenos de cohesión[13].

Esto también es propuesto por las autoras Simón y Villaverde de Nessier[14] ya que las mismas refieren que la cohesión se presenta en el nivel superficial del texto y que se relaciona con la organización sintáctica de dicho texto, entendida como reflejo del pensamiento del hablante, y de los conocimientos de las normas gramaticales del sistema. Ellas toman las estrategias propuestas por Bernárdez para el logro de la cohesión textual.

Otros autores como Rueda de Twentyman y Aurora [15] refieren que “la cohesión se explicita a través de relaciones léxicas y gramaticales entre las distintas partes que componen el texto”[16].

Coherencia y cohesión hacen referencia a las características intrínsecas del texto en cuanto tal. De esta forma, aunque se marque una diferenciación entre ambas, por cuestiones de orden metodológico, los autores sugieren no olvidar que se trata de dos aspectos de un mismo fenómeno.

---

[11] Ibídem, p.26.
[12] Bernárdez, E, *op.cit.,* p.156.
[13] Ibídem, p. 157.
[14] Simón, E y Villaverde de Nessier, M.C. (1997). *De la oralidad a la escritura: Una introducción a la enseñanza de la lengua* (Cap. 6). Rosario, Argentina: Ameghino Educativa.
[15] Rueda de Twentyman, N y Aurora, E. (2010). *Claves para el estudio del texto* (Cap. 2). (6° reimp.). Córdoba, Argentina: Comunic-arte.
[16] Ibídem, p. 55.

Entonces, veamos detenidamente cómo se da este proceso de construcción de un texto para que sea coherente y cohesivo:

Según Van Dijk, los significados de las proposiciones de una secuencia están relacionados entre sí, al igual que los referentes de dichas proposiciones que pueden ser individuos (objetos o individuos), propiedades de esos individuos o relaciones entre esos individuos. Por lo tanto, la coherencia lineal es definida por las relaciones entre proposiciones y por las relaciones referenciales, es decir, las relaciones entre las "cosas" que las oraciones denotan en un texto. Por esta razón, "una oración que expresa una proposición puede denotar (referirse a) un hecho" [17] . Un conjunto de hechos particulares es un mundo posible (real o imaginario).

El autor menciona que el criterio básico de la coherencia proposicional de textos es referencial, lo que quiere decir, que las proposiciones están relacionadas si los hechos denotados por ellas están relacionados. Es a partir de la semántica que pueden especificarse las condiciones para dichos vínculos entre hechos, por ejemplo relaciones causales, en las que un evento causante hace que otro siga necesariamente, constituyendo un tipo de condición. Tales condiciones pueden tener relaciones con hechos posteriores, posibles o probables.

Algo semejante puede mencionarse con respecto a las condiciones de los motivos que determinan las acciones de las personas, donde la única condición es que para el hablante haya una conexión entre el primer hecho mencionado y la acción denotada en el segundo hecho.

En otros casos, tales relaciones entre hechos, pueden estar dadas por una tercera proposición implícita o no que especifica la condición común.

Las relaciones existentes entre hechos expresados establecerán la secuencia interna de las ideas, logrando que las mismas estén coherentemente conectadas entre sí, contribuyendo a la continuidad de las acciones, el tiempo y el ambiente.

A su vez, las relaciones entre hechos dependen de las relaciones entre sus participantes, el tipo de propiedad que se les atribuye y una cierta continuidad de mundo posible.

[17] Van Dijk, T. (1980a), *op.cit.,* p. 28.

La función de relacionar participantes de hechos conectados, principalmente por medio de una relación de identidad, se lleva a cabo mediante la llamada co-referencia[18], que permite una cierta continuidad de foco, es decir, continuamos hablando de la misma cosa o persona, de la cual predicamos propiedades o relaciones distintas. También es posible continuar hablando de las mismas o parecidas propiedades o relaciones especificando cuales otros participantes las satisfacen.

La identidad referencial, alude a que el contenido de proposiciones diferentes puede tener los mismos individuos como su valor, donde las expresiones mismas no tiene por qué ser idénticas, es decir, que podemos referirnos a los mismos individuos por un nombre propio, un pronombre, o por expresiones similares.

Tales relaciones de identidad pueden establecerse también para las propiedades y relaciones, y en un sentido más extenso, también cuando algún hecho se mantiene en el mismo mundo posible, en el mismo lugar o en el mismo tiempo.

Bernárdez describe algunos fenómenos textuales que tienen relación con la identidad referencial o mantenimiento del referente, siendo estos los distintos tipos de repetición (sustitución léxica sinonímica, sustitución mediante proformas y elipsis).

La ***repetición*** es definida por este autor como la reaparición de un elemento nombrado con anterioridad en el mismo texto. Se realizan diversos procesos de repetición, y, en general, de sustitución, abordándose a continuación:

La ***sustitución léxica sinonímica*** es la repetición de un elemento léxico con otro diferente que denota la misma identidad referencial. Es decir, el elemento sustituido y el elemento sustituyente refieren a un mismo objeto, acción, proceso o estado de la realidad (extralingüística), por ello se denomina sinonímica.

La sinonimia es frecuentemente utilizada como recurso estilístico. Ésta no existe en el nivel puramente léxico, pero sí en el nivel textual ya que no solo interesa que los elementos utilizados sean formalmente diferentes pero semánticamente idénticos o casi idénticos sino que, además, posean la misma identidad referencial.

[18] Ibídem, p. 33.

La ***sustitución mediante proformas*** consiste en la utilización de elementos especializados como sustitutos denominados proformas. Las proformas señalan que lo que encontramos en un punto del texto debe identificarse con algo que ya ha aparecido en él, o que aparecerá más adelante, o que podemos identificar extratextualmente mediante nuestro conocimiento del mundo o del contexto. Las proformas se clasifican en:

- ***Proformas lexicales*** son elementos léxicos especializados en la sustitución. Dentro de dichas proformas se encuentran los ***pro-verbos*** como sustitutos para los verbos, en ese caso se trata específicamente del verbo "hacer", que se limita a sustituir los verbos de acción; y las ***proformas lexicales de valor nominal***, que es "cosa" en el caso de los sustantivos y "persona" para seres humanos.

  Bernárdez dice que la posibilidad de utilizar proformas es restringida por lo que puede considerarse más bien como un fenómeno de sustitución léxica por hiperonimia.
- ***Pronombres*** son definidos como una "clase de palabras no descriptivas y de significación ocasional orientada por circunstancias lingüísticas (el coloquio y el hilo del discurso)"[19]. Son no descriptivas ya que carecen de la referencia a caracteres o atributos que serían la base para la constitución de una clase. Por su significación ocasional los pronombres constituyen formas móviles que se refieren a diferentes objetos o clases de objetos, dependiendo de la situación o contexto en que se presenten.

  En el caso de los pronombres personales, sólo los de tercera persona pueden considerarse propiamente como proformas, como sustitutos de elementos ya aparecidos en el texto. Éstos, los de tercera persona, sustituyen elementos ya aparecidos en el texto (anáfora) o los que aparecerán posteriormente en él (catáfora), como así también pueden hacer referencia a algo existente por fuera del texto (función exafórica) mientras que, los de primera y segunda persona sólo cumplen una función exafórica o contextual.

  Otros pronombres que también tienen función sustitutiva son los recíprocos, reflexivos, relativos, indefinidos y posesivos.

[19] Barrenechea, A.M. (1980). *Estudios de gramática estructural*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, p. 70.

Los pronombres demostrativos introducen distinciones de tipo deíctico, de alejamiento o proximidad.

Los posesivos sustituyen tanto al poseedor como al sintagma.

- ***Pro- adverbios*** sustituyen elementos con función adverbial. Aquí se tendrá en cuenta su papel de sustitutos endofóricos, de elementos presentes en el texto. La sustitución podrá darse sobre un adverbio simple o un sintagma adverbial.

De estas proformas mencionadas, Bernárdez considera como verdaderas proformas fundamentalmente a los demostrativos en función pronominal, y también los pronombres personales y posesivos. Los llamados pro-verbos y pro-adverbios no son verdaderas proformas, sino sustituciones mediante hiperónimos y demostrativos.

La ***elipsis*** constituye una forma especial de sustitución, basándonos en Simón y Villaverde de Nessier podemos decir que en éste caso no hay sustituyente del elemento elidido, por lo tanto se dice que la sustitución es cero. Ésta sólo es posible cuando el elemento omitido es perfectamente identificable por el oyente (sea intratextual o extratextual). Es frecuente el uso de sujetos y predicados compuestos.[20]

Otros autores como Rueda Twentyman y Aurora, la adoptan como un procedimiento gramatical y distinguen distintas realizaciones de la misma: elipsis nominal (se trata de aquellos casos donde el elemento elidido es el sujeto, dando como resultado un sujeto tácito), elipsis verbal (se trata de aquellos casos donde se omite el verbo), elipsis de una oración (se omite la oración en su totalidad, reemplazándola por una expresión. Se da en el caso de preguntas) y elipsis contextual (en este caso es necesario conocer el contexto situacional para reponer el vacío de información).

El fenómeno textual ***determinación*** puede considerarse como una manifestación de la oposición entre conocido/ no conocido, que puede basarse en referencia intra o extratextuales, endofóricas o exafóricas. Puede realizarse mediante distintas formas: artículos, demostrativos, formas especiales de flexión, partículas especiales, esto varía según la lengua de que se trate; en el caso del español se utiliza el artículo.

[20] Simón, E y Villaverde de Nessier, M.C, *op.cit.,* p. 166.

En nuestro sistema se distinguen dos tipos de artículos: determinado (el, la, las, los, lo) e indeterminado (un, una, unos, unas). El ***artículo*** indeterminado sirve para presentar un sustantivo por primera vez y una vez que éste es conocido por el oyente, se pasa a emplear el artículo determinado. Éste indica que la información se debe encontrar en un punto anterior del texto, mientras que el indeterminado nos indica que el objeto que se presenta no es conocido y que posteriormente se hallará información nueva referida a dicho objeto en el texto.

"Así que en general la utilización de un artículo definido indicara que el referente ya se introdujo en el discurso (o se conoce de alguna otra manera en este contexto)"[21]. Este conocerse de alguna manera alude a que el referente está en la conciencia de los hablantes. Por ejemplo: *un niño se encontraba durmiendo en su habitación, cuando se despertó a la mañana siguiente, se dió cuenta que un insecto le había picado la mano.*

Cabe aclarar que según la Real Academia Española[22] , el artículo "el" cuando va precedido por las preposiciones "a" y "de" se contrae en las formas "al" y "del" respectivamente, también es significativo mencionar que los nombres propios se emplean normalmente sin artículo, siendo la anteposición del artículo, propia del habla popular.

Los artículos darán cuenta del movimiento general del desarrollo del texto, pero de una forma más superficial que en el caso del tema rema que trataremos más adelante. Es importante mencionar que el artículo también es un elemento que sirve para señalar el mantenimiento del referente; dentro de esta relación conocido/no conocido, luego de presentar un referente con el artículo indeterminado la aparición del artículo determinado no solo significa que es ya conocido sino que se mantiene su presencia en el texto.

Asimismo, no solo existe identidad referencial de los participantes de los hechos, o la semejanza entre los predicados, sino también una cierta continuidad de mundo posible. Cuando se habla de una situación idéntica, se hace referencia a un mismo periodo temporal y/o el mismo lugar, o un conjunto de circunstancias. Según Van Dijk, "frecuentemente un texto representa una secuencia de hechos que caracterizan un mundo particular, por ejemplo, el mundo real. Si no, es

[21] Van Dijk, T. (1980a), *op.cit.,* pp. 35-36.
[22] Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Recuperado el 11 de mayo de 2019, de http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=WU8GXxnQcD6GOfP3sq y http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=goy66BU2jD66DRE50U

necesario indicar como la referencia cambia de un mundo a otro, por ejemplo, con las llamadas expresiones creadoras de mundo, como *soñar, fingir, suponer,* etc."[23]

Por lo tanto, en la estructura de superficie, la continuidad de tiempo y lugar se expresa mediante tiempos verbales y adverbios idénticos, o simplemente dejando de expresar un tiempo y lugar específico.

La correlación de ***tiempos verbales***, reforzada por el uso de partículas temporales, es también responsable de la cohesión textual. Son fundamentales en la organización y en la interpretación de los textos narrativos ya que, "el verbo indica tiempo y en las narraciones señala el orden en que se desarrollan las acciones"[24].

Dado que el acto de narrar es posterior al momento en que los hechos han ocurrido, habitualmente el tiempo verbal básico utilizado es el pretérito perfecto simple, que indica acciones puntuales y hace avanzar el relato, indicando acciones terminadas en el pasado. Ej: *al día siguiente, fue a despertar a su madre, pero para su sorpresa, no la encontró. Empezó a buscarla desesperadamente, sin resultados. Por ello, decidió llamar a su abuela.*

Para los momentos descriptivos de presentación de los personajes, el espacio y el tiempo (marco o inicio) se utiliza el pretérito imperfecto, que señala acciones que duran o se repiten en el pasado. Ej: *había una vez un niño llamado Juan que vivía en la ciudad de Esperanza desde hacía años con su familia. Juan era un joven amable y servicial, le gustaban muchos los deportes y los animales.*

Para las acciones futuras se emplea el condicional. Ej: *por esta causa, seguía por las calles perdida, sin encontrar ayuda. Y así seguiría hasta no encontrar a alguien a quien contarle su dolor.*

El pretérito pluscuamperfecto señala una acción pasada anterior a otra acción pasada. Ej: *supo que había sido su padre el culpable de aquello.*

Para una acción finalizada inmediatamente antes de otra acción pasada, se usa el pretérito anterior. Ej: *apenas hubo visto a María, se enamoró.*

Cuando el tiempo verbal básico es el presente, los sucesos anteriores se cuentan en pretérito perfecto compuesto, mientras que, los posteriores en futuro. Ej: *Todos están de acuerdo. Lo que ha ocurrido es insólito. Por lo tanto, deberán*

[23] Ibídem, p.34.
[24] Delgado, M y Ferrero de Ellena, I. (2006). *Aprendamos lengua 9: para 3° año del CBU*. Córdoba, Argentina: Comunic-arte, p. 14.

analizar las causas. El presente también es utilizado en los cometarios del narrador o cuando se dirige al lector y en los diálogos de los personajes.

El modo subjuntivo se utiliza para referirse a acciones virtuales o hipotéticas. Expresa deseo y probabilidad, y también incertidumbre en relación con la verdad de lo que se dice. Se emplea además, para expresar un ruego y orden, y como forma de cortesía para atenuar un pedido y predisponer al interlocutor. El subjuntivo es poco frecuente en las narraciones, pero suele aparecer fundamentalmente para establecer diálogos entre los personajes dentro de un texto.

Los ***adverbios y locuciones adverbiales*** de tiempo, se utilizan para indicar el momento en que se realiza una acción del verbo (ayer, hoy, mañana, etc.), expresar la frecuencia de una acción (casi siempre, poco después, nunca, jamás, etc.), también expresan la duración de un intervalo de tiempo (en menos de un segundo, después, etc.).

Van Dijk plantea que los distintos tipos de relaciones semánticas entre oraciones tienen expresiones convencionales en las estructuras de superficie, son los conectivos los encargados de conectar proposiciones enteras.

Para Rueda de Twentyman y Aurora, los ***conectivos o conectores*** "son elementos lingüísticos que enlazan las distintas partes de un texto. No son anafóricos ni catafóricos porque no remiten a un elemento preciso que está antes o después en el texto, sino que especifican cómo lo que sigue está sistemáticamente conectado con lo anterior. Los conectores pueden ser nexos coordinantes o subordinantes, adverbios, frases adverbiales o frases conjuntivas."[25]

Estos autores realizan una clasificación de los conectores teniendo en cuenta el tipo de relación que establecen:

- Conectores aditivos: generalmente sirven para agregar datos a lo ya dicho. A su vez, sirven para expresar conexiones de matriz condicional o de matriz causal. Por ejemplo: *y, e, ni, además, también,* entre otros.
- Conectores disyuntivos: implican una opción entre dos ideas. Por ejemplo: *u,o*, entre otras.

[25] Rueda de Twentyman, N y Aurora, E. (2010), *op, cit.,* p. 72.

- Conectores adversativos: introducen una oposición a lo que ya se dijo. Por ejemplo: *pero, aunque, mas, sino, sin embargo, no obstante, aun cuando, por más que, en cambio,* entre otros.
- Conectores temporales: dan cuenta de una relación de tiempo. Por ejemplo: *entonces, luego, mientras, apenas,* entre otros.
- Conectores espaciales: localizan acciones o estados en el espacio. Por ejemplo: *desde allí, en ese lugar, a donde, desde donde*, *por donde,* entre otros.
- Conectores causales: expresan relaciones de causalidad. Preceden a la idea señalada como causa que puede estar antepuesto o pospuesto al efecto producido. Por ejemplo: *porque, ya que, puesto que, dado que, pues, como, debido a que,* entre otros.
- Conectores consecutivos: manifiestan el efecto o la consecuencia de una acción. Van delante del hecho que es consecuencia del otro y el efecto se ubica posteriormente al hecho que lo origina. Por ejemplo: *por lo tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de modo que, así que, de manera que,* entreotros.
- Conectores condicionales: enuncian una condición para que se cumpla lo presentado en la proposición principal. Por ejemplo: *sí, siempre que, con tal que, a condición de que, con que, con sólo que,* entre otros.

Bernárdez, por su parte, destaca la presencia del fenómeno textual de la ***coordinación***, entendida como el proceso por el cual se crea una unidad de rango superior al de las frases individuales, que va más allá de una mera suma de elementos y proporciona algo nuevo a la unidad producto de ella. Al unir dos oraciones por medio de la coordinación se produce una integración de los significados de las mismas, creándose un nuevo significado global. La coordinación es un fenómeno sintáctico y semántico medio básico del proceso de integración del texto.

Sin pretender ser redundantes en la información es interesante mencionar que Lacau-Rossetti [26] plantean que si bien los nexos coordinantes pueden utilizarse entre palabras, construcciones y proposiciones, refieren particularmente

[26] Lacau-Rosetti. (1982). *Nuevo Castellano 3* (Unidad 1). Buenos, Argentina: Kapeluz, p.46.

a la coordinación entre proposiciones. Dicha coordinación puede darse de dos maneras: sin nexos coordinantes, por yuxtaposición y con nexos coordinantes, pudiéndose encontrar distintas clases: coordinación copulativa, coordinación disyuntiva o alternativa, coordinación adversativa y coordinación consecutiva, denominación acorde a los nexos utilizados.

La coordinación sería un proceso de nivel superior al de las relaciones lexemáticas, un proceso que se manifiesta superficialmente entre ellas.

Continuando con el proceso de construcción de un texto, se debe contemplar que no decimos continuamente la misma cosa acerca de los mismos individuos, un texto coherente tendrá relaciones de diferencia y cambio. Podemos introducir nuevos individuos dentro del universo del discurso, o asignar nuevas propiedades o relaciones a individuos que ya han sido introducidos.

Los individuos introducidos nuevamente deben relacionarse con al menos uno de los que ya están presentes, al igual que las propiedades asignadas deben relacionarse con propiedades ya asignadas. De la misma manera, un cambio de mundo o situación estará limitado a relaciones con el mundo o situación ya establecida.

Así, para expresar la continuidad de un texto, cada frase expresará en principio esta relación entre información vieja y nueva. Esto es como tópico y comento respectivamente según Van Dijk, que refleja la distribución de la información en el texto.

La ***articulación entre tema rema*** hace referencia fundamentalmente a la perspectiva comunicativa del hablante. Se puede definir al tema como aquello que ya ha sido presentado en el mismo texto y, en consecuencia, resulta conocido al oyente, o aquello que el hablante presupone perfectamente conocido por el mismo. En cambio, el rema es lo nuevo, aquella información que se añade a lo ya presentado, aportando nueva información a un tema ya conocido por el oyente.

Es importante retomar el concepto de marco de conocimiento abordado con anterioridad, ya que, a partir de las proposiciones almacenadas en nuestra memoria podemos también establecer relaciones entre proposiciones de una secuencia. El marco no sólo nos brinda una proposición faltante, sino también un trasfondo común, un tema para el texto.

A su vez, Bernárdez destaca que la distinción tema y rema sólo tendrá su verdadera función dentro del texto, ya que si nos limitamos a la oración aislada no será posible determinar qué elementos cumplen cada función.

El esquema de desarrollo informativo de un texto comienza con la introducción de un elemento que servirá de inicio y eje de la comunicación y sigue con el desarrollo del mismo por medio de la transmisión de informaciones nuevas sucesivas acerca de ese objeto ya conocido.

La sucesión y enlace de los temas, su interrelación y jerarquía, sus relaciones con las partes del texto y con el conjunto textual, así como con la situación se denomina ***progresión temática***[27], concepto tomado por Bernárdez del autor Daneš František.

Existen diferentes tipos fundamentales de progresión:

- Progresión temática lineal: el rema de una proposición se convierte en el tema de la siguiente.

T1 - - - - - - - - - R1
T2 - - - - - - - - - - R2
T3 - - - - - - - - - - - - R3

- Progresión temática con un tema constante: a un mismo tema se le van asignando nuevos remas.

T1 - - - - - - - - - - - - R1

T1 - - - - - - - - - - - R2

T1 - - - - - - - - - - - - R3

- Progresión con temas derivados: el rema se reinterpreta como compuesto por dos o más elementos, y cada uno de ellos se va utilizando sucesivamente como nuevo tema.

T1 - - - - - - - - - - - - R1
->T2 - - - - - - - R2
->T3 - - - - - - - R3
-> T4 - - - - - - - R4

- Se toma un tema directamente del contexto, es decir el elemento tematizado no es un rema anterior.

[27] Citado por Bernárdez, E. (1992), *op.cit.,* pp. 128-129

La articulación tema rema, conocido/no conocido, contribuye en la continuidad entre las acciones, el tiempo y el ambiente, debido a que siempre la nueva información dada en un texto, guardará relación con lo que ya resulta conocido y ha sido presentando en forma previa.

Si bien Bernárdez destaca que en nuestra lengua no se han sistematizado los estudios referidos a las formas de manifestación de la relación tema rema, por todo lo expuesto con anterioridad, podríamos decir que tanto los artículos (definidos/indefinidos) así como los fenómenos de sustitución léxica sinonímica y sustitución mediante proformas son fenómenos textuales que reflejan el encadenamiento semántico-pragmático de la información vieja y nueva en el desarrollo textual.

Otro fenómeno textual planteado por Bernárdez y relacionado con la secuencia interna de las ideas y la continuidad de las acciones es la ***relación semántica entre lexemas.***

La relación semántica entre lexemas representa uno de los medios fundamentales de textualización. Bernárdez la define como "(…) la conexión entre elementos léxicos sucesivos"[28].

Dichas relaciones léxicas pueden darse en el eje paradigmático o en el eje sintagmático. Del primer tipo son sustituciones como las debidas a hiponimia, hiperonimia, etc; del segundo, son las relaciones que en el texto pueden establecerse sucesivamente, cuando un elemento va seguido (a mayor o menor distancia) por otro con un significado próximo pero que no puede considerarse equivalente al primero. En palabras de Simón y Villaverde de Nessier "en el caso de las sintagmáticas, la relación que se establece entre los elementos es de naturaleza etimológica y morfológica"[29].

Otra condición que establece Bernárdez para que exista relación semántica entre lexemas en un texto es que exista una relación de coherencia entre los objetos, las acciones, etc., de la realidad, que se comunican por medio del lenguaje. La relación semántica es un reflejo de las relaciones realmente existentes en la realidad o en la interpretación social de la realidad. "De forma que

[28] Bernárdez, E, *op.cit.,* p. 117.
[29] Simón, E y Villaverde de Nessier, M.C, *op.cit.,* p. 168.

las relaciones reales determinan la existencia de relaciones de compatibilidad semántica en el lenguaje (…)"[30]

De lo expuesto, Bernárdez determina que existen dos tipos de relación semántica entre lexemas: la basada en la existencia de algún rasgo semántico común y la basada en el conocimiento del mundo por los participantes en la comunicación. Del primer tipo son las relaciones semánticas usuales debidas a hiponimia, hiperonimia, antonimia, etc.), relaciones más conocidas y que se usan con mayor facilidad en la textualización. Del segundo tipo, son relaciones que no poseen rasgos semánticos comunes, donde lo que importa es el conocimiento de la realidad que poseen los participantes de la comunicación; se trata de una relación basada en el conocimiento del mundo.

Entonces, se puede establecer relación entre lexemas cuando esa relación está permitida lingüísticamente, o bien cuando está autorizada por el conocimiento del mundo de los hablantes.

Se trata de la conexión entre elementos que no reproducen un mismo objeto o referente, aquí no existe identidad referencial sino que pueden convivir semánticamente en dicho texto.

Esta estrategia está muy vinculada a otros procesos de textualización, siendo el principal la presentación y el desarrollo del tema del texto en los subtemas, o temas parciales o subordinados, de sus diferentes unidades temático-comunicativas.

El ***tema del texto*** representa el contenido informativo básico del texto y es el componente exclusivamente semántico del plan global.

Puede considerarse como la información que el emisor quiere transmitir al receptor. Dentro de ésta se distingue: la información fundamental que corresponde propiamente al tema, es lo que deberá haber captado el receptor para que el emisor pueda considerar que su texto ha tenido éxito, y la información secundaria, aquello que puede haber entendido o no el receptor sin que afecte al éxito global del mensaje. Por lo tanto, al hablar del tema de un texto nos referimos a su contenido global, lo que lo caracteriza como un todo, denominado por Van Dijk ***coherencia global***. En narraciones literarias se habla de "trama" para denotar el contenido general del cuento.

[30] Bernárdez, E, *op. cit.,* p. 120.

Este ***tema del texto*** se hará explícito en términos de un cierto tipo de estructura semántica, tales estructuras semánticas se expresan en secuencias completas de oraciones y se denominan macroestructuras semánticas, definidas como la reconstrucción teórica de esta noción de "tema" o "asunto". Y se diferencian de las microestructuras semánticas porque estás últimas dan cuenta de la estructura local de un texto, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de coherencia y cohesión entre ellas.

Van Dijk dice: "Sólo si nos es posible construir una macroestructura para un discurso, puede decirse que ese discurso es coherente globalmente" [31] . El sentido global de un texto deriva del sentido de las proposiciones que subyacen a él.

Este autor expone que la relación existente entre la microestructura y la macroestructura se da mediante reglas de proyección semántica, llamadas macrorreglas cuya función es la de transformar o reducir la información semántica con el fin de poder comprender, almacenar y reproducir discursos; poseen una naturaleza organizadora. Estas macrorreglas constituyen un procedimiento de gran importancia cuando se trata de resumir el contenido de un texto.

Las diversas macrorreglas son: la supresión (sólo deben figurar en la descripción de la macroestructura las proposiciones que son textualmente pertinentes para la interpretación de otras oraciones), la generalización (se trata de una proposición que contiene un concepto derivado de los conceptos de una secuencia de proposiciones y sustituye a la secuencia original) y la construcción (dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que denote el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones, sustituyendo la secuencia original por la nueva proposición).

Teniendo en cuenta que el instrumento de investigación utilizado es la narración de un cuento a partir de imágenes lógico temporales, otro concepto relevante propuesto por el autor y que resulta de suma importancia para el presente trabajo es el de **superestructura**, la cual se define como la forma global de un texto, que determina su organización y las relaciones jerárquicas de sus respectivos fragmentos. La misma se describe en términos de categorías y reglas de formación. Cada una de las categorías impone ciertas restricciones en cuanto

[31] Van Dijk, T. (1980a), *op.cit.,* p. 45.

al contenido semántico que pueden representarse en ellas, con respecto a esto es importante mencionar que Van Dijk aclara que las restricciones de la superestructura es a nivel de las macroestructuras, es decir, que restringirán únicamente el sentido global de aquellos fragmentos de textos que se correspondan a una categoría determinada.

"Una superestructura esquemática ordenará las macroposiciones y determinará si el discurso es o no completo, así como qué información es necesaria para llenar las respectivas categorías"[32] . La estructura esquemática controla la información de las macroproposiciones.

En el caso de la superestructura narrativa, las categorías que determinan su orden canónico son: introducción, complicación, resolución, evaluación y moraleja. Volveremos sobre este tema en el punto tres del presente marco teórico.

Por lo tanto, en el proceso de producción de un texto " (…) el productor tendrá de antemano una representación conceptual del asunto o tema principal (la macroestructura), así como el tipo de discurso (superestructura esquemática). Esta macroestructura orientará en la producción real de oraciones en el sentido de que, cualesquiera detalles dé el hablante, todavía tiene la guía del tema global"[33].

En el caso de nuestra investigación, el instrumento utilizado, orientará el tema principal en torno al cual debe producirse el texto y ordenará la producción de oraciones para el desarrollo del mismo.

Como se ha mencionado inicialmente en este marco teórico, todo hablante parte de un plan global que, ahora en palabras de Van Dijk, "(…) abarca la macroestructura y el esquema superestructural correspondiente, y tal vez alguna información global sobre el estilo o los "artificios" retóricos (…)"[34].

Asimismo el hablante debe tener una representación global del acto de habla que quiere realizar mediante la emisión de un texto, esto se debe a que el tipo de acto de habla también "(…) restringe el contenido global y el estilo del discurso"[35]. Como se señaló anteriormente la secuencia de actos de habla ligados

[32] Ibídem, p.55.
[33] Ibídem, p.93.
[34] Ibídem, p.94.
[35] Ibídem, p.94.

con la emisión de un texto en un contexto adecuado es definida por el autor como coherencia pragmática.

Finalmente y bajo un punto de vista pragmático podemos decir que "la narración requiere contener un elemento de intriga que estructura y da sentido a las acciones y acontecimientos que se suceden en el tiempo"[36]. Esto se haya relacionado con el concepto de verosimilitud que será desarrollado en el punto 3 de este marco teórico, ya que a través de la verosimilitud, el autor tiene la intencionalidad de narrar los hechos de manera que el lector logre vivenciar y representar la realidad de la narración.

Los conceptos desarrollados en los puntos 1 y 2 permiten definir la variable de investigación y su análisis en las producciones de la población de estudio, es por ello, que de allí se desprenden los indicadores de cohesión y de coherencia que permitan vislumbrar la competencia textual alcanzada por la población de estudio.

3. Tipología textual. La narración.

Contemplando que en la presente investigación el instrumento utilizado es la producción escrita de un texto narrativo es importante tener en cuenta sus características. Por tal motivo consideramos oportuno su definición teórica, tomada desde la autora Álvarez[37], quien define a la narración como el relato de uno o varios hechos que se han producido a lo largo del tiempo, es la fijación de acciones que acontecen en el suceder temporal, relacionadas con personajes y encaminadas a un determinado desenlace. En este relato, quien narra evoca acontecimientos conocidos, porque los ha vivido realmente o porque sin ser testigo presencial, arma un relato como si hubiera estado allí, haciendo participar de forma verosímil al lector como espectador casi presente en los sucesos que relata.

Desinano[38] clasifica a las narraciones en no ficcionales y ficcionales, y dentro de estas últimas, realistas y no realistas. Las narraciones no ficcionales

[36] Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE : Texto narrativo. Recuperado el 20 de febrero de 2019, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/txtnarrativo.htm

[37] Álvarez, M. (2008). *Tipos de Escrito I: narración y descripción*. Madrid, España: Arcos Libros.

[38] Desinano, N. (1999). *Narraciones infantiles: un estudio sobre la oralidad.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

están constituidas por acontecimientos que ocurrieron, más allá de la representación que se haga de ellos en los textos, mientras que en las ficcionales los acontecimientos no ocurrieron sino que fueron creados a partir de la imaginación, es decir, simbólicamente.

En las narraciones realistas los acontecimientos narrados son del orden de la realidad que vivimos, pueden ocurrir, son del orden de lo verosímil y posible; en cambio, en las narraciones no realistas los acontecimientos no pueden haber ocurrido.

Las características que deben presentar los textos narrativos son la verosimilitud y el punto de vista narrativo.

En la verosimilitud se aconseja partir del relato de hechos conocidos o vividos directamente, para poder obtener del mismo esta condición y a partir de allí pueden elaborarse numerosas situaciones nuevas. Sin embargo, no se debe confundir esto con el hecho de que la narración sea una copia exacta o fotográfica de la realidad, ya que siempre aparecen huellas de la interpretación personal del autor. La verosimilitud hace que los hechos parezcan verdaderos, aunque no lo sean.

El punto de vista narrativo alude a que toda buena narración ha de mantener el interés y la curiosidad del lector, pudiendo el autor valerse de distintas técnicas para crear el relato. Este punto de vista narrativo es "la persona que *ve* y a través de la que ve el lector"[39]. Hay varios tipos de puntos de vista narrativo, entre ellos podemos encontrar:

- ✓ La narración en tercera persona, que se manifiesta de varias formas: el autor omnisciente tiene un conocimiento total de lo narrado, tanto sobre los acontecimientos exteriores como sobre los sentimientos íntimos de los personajes, está situado fuera del relato. Otro es el autor ausente, es un mero observador de la acción sólo refleja las conductas, pero como testigo, sin reflexionar en ningún momento. Puede ocurrir que el autor se oculte en la voz de un personaje, que asume el papel de narrador-testigo contando lo que le acontece a otros personajes del relato.
- ✓ La narración en primera persona donde se pone de manifiesto la presencia del autor en lo contado. Autor y protagonista están identificados. Se utiliza cuando

[39] Álvarez, M. (2008), *op.cit.,* pp. 25-26.

el autor narra sus propias vivencias y testimonios reales o ficticios. Una ventaja que posee es que, aumenta el interés del relato, ya que da la sensación de ser algo vivido y experimentado personalmente, más aun que si se utilizara la tercera persona.

- ✓ La narración en segunda persona, donde el narrador pretende analizar el pensamiento del personaje, aunque suponga para éste una restricción en la información que se comunica al lector.
- ✓ La narración dinámica, es aquella que acelera el ritmo temporal del relato mediante la aglomeración de acciones. Se intensifica la acción, lo que se logra por medio de la acumulación de formas verbales, y existe una intención bien clara de aproximar el tiempo de lo sucedido al tiempo en que se tarda en contar el texto.

El que narra puede atraer la atención del lector mediante la acción, la caracterización de los personajes, o la combinación de ambas, sin olvidar, el espacio en que tiene lugar la acción relatada. Éstos son los elementos que constituyen la esencia del relato.

Lo específico de la narración es el principio de la acción. Requiere escribir sobre los hechos ocurridos a lo largo de un tiempo y espacio, refiriendo a por qué sucede una cosa y a la manera como se encadenan unos acontecimientos con otros. Esto origina que el relato, aquello que se cuenta, adquiera un nuevo significado.

La acción puede estar ordenada de forma progresiva, esto es, siguiendo cronológicamente los hechos a medida que van apareciendo hasta llegar a un desenlace. Sus fases son: presentación de la acción, de los personajes y del ambiente, nudo o desarrollo de los hechos y desenlace o solución de la situación planteada. Estas fases responden a la superestructura narrativa.

Pero, existe otra forma de organizar la narración, que consiste en presentar al comienzo los hechos que, siguiendo la secuencia cronológica, deberían ir más adelante en la narración, para relatar a continuación los acontecimientos finales que han sucedido cuando dio comienzo la narración. Este procedimiento se denomina in medias res, y permite captar la atención del lector con mayor éxito.

La creación de los personajes requiere la habilidad del narrador, es necesario presentarlos como seres vivos, capaces de sentir y de hacer sentir, es decir, hay que darle contenido humano. En la configuración del personaje intervienen tanto los rasgos físicos como los psicológicos.

Otros de los elementos constitutivos de la narración es el lugar donde se desenvuelve la acción y la actuación de los personajes. Este entorno ayuda de forma decisiva a obtener la verosimilitud, creando un fondo de autenticidad. Los personajes pueden verse condicionados por el marco espacial en que están inmersos.

Dentro de la narración suelen encontrarse otros tipos de textos: la descripción y el diálogo, incluidas como formas expresivas imprescindibles. Ambas forman parte de la narración, están en su esencia misma ya que son el medio adecuado para caracterizar a los personajes y a los ambientes.

La descripción ocupa uno de los lugares más importantes de la narración, posee función creadora ya que a través de la misma, el autor, presenta las características físicas y morales de los personajes, los hechos y determina el ambiente y la situación.

El diálogo permite a los personajes manifestar su carácter y modo de pensar, sus intenciones y anhelos, consiste en establecer una comunicación lingüística de ficción entre dos o más personajes, tras los cuales el autor desaparece.

El diálogo puede construirse de forma directa (estilo directo) a través de los cuales los personajes se expresan directamente, sin la mediación del narrador, y/o de forma indirecta (estilo indirecto) en este caso el narrador tiene parte activa, bien de forma directa, como un interlocutor más, bien presentando a los personajes, que en ningún momento hablan por sí mismos. La presencia de un verbo declarativo es común a ambos estilos; la transformación de los tiempos verbales y el cambio de persona son las notas más características de esta enunciación.

Para finalizar, y en consonancia con lo explicado en el punto anterior en cuanto a los procedimientos lingüísticos empleados con más frecuencia en la estructuración del texto narrativo, se encuentran los tiempos verbales, las estructuras sintácticas y las figuras literarias.

En la narración se cuentan hechos ocurridos a lo largo del tiempo, de tal modo que al encadenarse unos con otros adquieren un nuevo significado. El tiempo que suele predominar en el texto narrativo es el pretérito indefinido o perfecto simple, aunque en menor medida aparece el imperfecto –tiempo adecuado en la descripción- y el presente. En ocasiones, se utiliza el presente histórico.

La estructuración sintáctica responde al significado de proceso y acción que todo relato conlleva. Por ello se observa una marcada preferencia por la predicación, estructura más adecuada para expresar la progresión y el movimiento; la estructura atributiva se aviene mejor al carácter estático de la descripción. La complejidad de la narración y la inserción de planos temporales diversos favorecen el uso de la subordinación temporal, aunque la organización general sea coordinativa.

Entre las figuras literarias puede mencionarse la metáfora, la ironía, la antítesis y la paradoja, sin olvidarnos de figuras sintácticas, el paralelismo, estructuras repetitivas de gran expresividad; o también la hipérbole, que condiciona algún fragmento narrativo.

Es importante destacar que la narración está íntimamente ligada a las primeras manifestaciones lingüísticas de todos los seres humanos ya que es una de las formas de organizar el discurso y en consecuencia, de organizar la experiencia, que nos permite hablar del futuro y también imaginar mundos posibles o imposibles; “es la forma más universal de expresión y comprensión del mundo, de los demás y de uno mismo”[40] a partir de edades muy tempranas en relación al dominio de la lengua.

Las autoras Guzmán, Tirapegui y Landaeta en su libro “El desarrollo narrativo en niños”[41], describen la existencia de tres grandes etapas constituidas por trece niveles de desarrollo narrativo. Para este estudio de investigación es pertinente destacar la etapa de estructuración del relato que se extiende entre los siete y trece años.

[40] Centro Virtual Cervantes, *op.cit.,*

[41] Guzmán, M.M , Landaeta, M. y Tirapegui, C. (2008). *El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastornos del lenguaje.* Barcelona, España: Ars Médica.

En dicha etapa los niños estructuran sus narraciones con las categorías formales, donde se advierten tres modalidades; ubicándose la población de estudio en una transición entre las modalidades b y c:

a) “Narraciones con presentación y episodio pero sólo uno de ellos completo (niveles 7 y 8): el niño logra estructurar la presentación completa (personaje + presentación del problema) y el episodio completo (acción + obstáculo + resultado); sin embargo, lo característico es la organización del relato con las dos categorías, pero con sólo con una de ellas completa.
b) Narraciones con presentación completa más episodio completo pero sin final (niveles 9 y 10): los niños estructuran utilizando juntos en su relato la presentación completa y el episodio completo. La presentación completa se enriquece incluyendo también el atributo del personaje y/o el espacio en que se encuentra (nivel 10). No se utiliza la categoría final.
c) Narraciones con las tres categorías: presentación completa, episodio completo y final (niveles 11 a 13): lo característico de esta etapa es la incorporación de la categoría final a la secuencia de presentación completa + episodio completo (nivel 11). También la presentación completa se enriquece con el atributo y/o el espacio (nivel 12) y puede agregarse a lo anterior la meta en el episodio (nivel 13).”[42]

En el contexto escolar se abordan aspectos referentes al texto narrativo con la complejidad correspondiente a cada grado. En el caso de los alumnos de quinto grado la curricula contempla como objetivo que los niños logren la escritura de textos ficcionales y no ficcionales con un propósito comunicativo determinado, respetando las características de este género narrativo.

4. Oralidad y escritura.

En este último punto de nuestro marco teórico se trabajan las diferencias entre la oralidad y la escritura con el fin de fundamentar la elección de esta última como modalidad de registro de las producciones narrativas.

[42] Ibídem, p 49.

Esta diferencia se establecerá siguiendo a Cassany, en su libro “Describir el escribir”[43] tomando la dimensión contextual y la dimensión textual, expuestas por el autor.

En relación a la *dimensión contextual* refiere que en tanto la comunicación escrita se efectúa a través del canal visual y permite, mediante la lectura, una trasmisión de información mayor que la que se produce oralmente; la comunicación oral se trasmite fundamentalmente por el canal auditivo.

Los textos orales se dan en forma dialogal como resultado de una interacción, mientras que los textos escritos son monologales, ya que la producción está a cargo de una sola persona.

El receptor de un texto oral percibe sucesivamente los sonidos que se encadenan en palabras y oraciones. En cambio, el receptor de un texto escrito tiene una percepción simultánea del texto como totalidad, de sus dimensiones, y eso le permite proyectar el tiempo que le demandará su lectura.

La comunicación oral es espontánea e inmediata, es decir que, el emisor aunque pueda reparar su mensaje, no puede borrarlo, ya que su emisión se da de manera casi simultánea a la comprensión del receptor. Por el contrario, la comunicación escrita presenta la característica de ser elaborada y diferida. Esto implica que el emisor puede revisar, corregir o rectificar su mensaje antes de que llegue al receptor. A su vez, el receptor puede elegir los tiempos que se tomará para leer el texto, puede volver a él cuantas veces quiera y puede ratificar o rectificar la comprensión del mismo.

La comunicación oral es efímera e inmediata en tiempo y espacio, no sólo porque el sonido es perceptible en forma momentánea y luego desaparece, sino también porque la memoria de los receptores y aun de los emisores es incapaz de recordar todo lo hablado. A su vez, el diálogo se desenvuelve en el eje de la temporalidad, es decir, fluye y es fugaz, lo que determina la posible presencia de: arranques en falso, vacilaciones, fallos, quiebres en el discurso, no constituyendo errores sino más bien características propias de este tipo de organización textual, que es la de un permanente proceso. La comunicación escrita, en cambio, es diferida en el tiempo y el espacio y duradera, ya que las letras se inscriben en soportes materiales que permanecen en el tiempo como un

[43] Cassany, D. (2005). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidos Comunicación.

producto. Esta permanencia les otorga a los textos escritos prestigio social y credibilidad.

La comunicación verbal se apoya en gran número de recursos lingüísticos no verbales o paralingüísticos, es decir, elementos prosódicos que entran en juego en la comunicación cara a cara como la entonación, el ritmo, la aceleración y la segmentación, que complementan y aportan significación. Mientras que la comunicación escrita no lo utiliza y debe desarrollar recursos lingüísticos para trasmitir estos significados.

Finalmente, la comunicación oral está acompañada por los contextos extraverbales necesarios para su comprensión: la situación comunicativa, las características del emisor y del receptor, el momento y el lugar en que se produce, etc., las cuales no necesitan ser explicitadas. En cambio, los textos escritos suelen ser independientes de los contextos específicos en que se encuentra el autor en el momento de escribirlos y el lector en el momento de leerlos. Si es necesario para la comprensión textual, los autores de textos escritos deben crear verbalmente los contextos para que el lector pueda ubicarse.

En lo que respecta a las *diferencias textuales*, el autor distingue varios puntos:

En la comunicación oral, el uso de la lengua suele indicar la procedencia geográfica, social y generacional. En la comunicación escrita, hay una tendencia a eliminar las variantes lingüísticas regionales y los registros familiar y coloquial, y a utilizar el registro estándar de la lengua.

En lo referente a la coherencia y la cohesión, en las producciones orales hay una selección menos rigurosa de los fenómenos textuales mencionados con anterioridad. Las estructuras que jerarquizan la información son abiertas, permitiendo muchas veces pasar de un texto oral a otro. Estas estructuras no tienen formatos canónicos como las escritas, sino que se construyen con gran libertad por parte del hablante.

En los textos orales, gran parte de los elementos de conexión entre sentidos están dados por elementos pertenecientes a los recursos lingüísticos no verbales o paralingüísticos y no lingüísticos. Hay una tendencia a utilizar estructuras sintácticas simples (oraciones simples y breves) y el orden de los elementos en la oración es muy variable.

En las producciones escritas, la selección y organización de la información es rigurosa, por darse un uso mayor de los fenómenos textuales de análisis mencionados, y se evitan las digresiones y redundancias. Las estructuras de los textos escritos suelen ser cerradas, lo que permite darles su carácter de conclusividad. A su vez, responden a distintos estereotipos de acuerdo con los temas que traten y con las intenciones de su autor. Las estructuras sintácticas son más complejas y desarrolladas y su orden es más estable.

En relación al léxico en el lenguaje oral hay una menor densidad lexical (refiere a la cantidad y calidad de unidades léxicas en relación con el texto como totalidad) predominando el léxico informal y más coloquial. En cambio, el lenguaje escrito presenta mayor densidad léxica y conceptual y un alto grado de formalidad.

Por lo expuesto, se escogió la lengua escrita como modalidad de registro, ya que la misma implica un mayor despliegue y precisión en la utilización de los fenómenos textuales de cohesión desarrollados y de la coherencia, que evidencian la competencia textual alcanzada por nuestra población de estudio.

PROBLEMA.

¿Cómo es la competencia textual que se evidencia en la producción de un texto narrativo en alumnos de 5º grado de una Escuela Primaria Estatal ubicada en la zona oeste de la ciudad de Rosario, durante el segundo semestre del ciclo lectivo 2018?

VARIABLE: COMPETENCIA TEXTUAL.

Clasificación de la variable:

- Según su naturaleza: cualitativa.
- Según su rol: independiente.
- Según su nivel de medición: nominal.

Definición conceptual: son los conocimientos que permiten a los usuarios de la lengua la elaboración de textos coherentes y cohesivos en un contexto extralingüístico específico.

Definición operacional: refiere a la presencia de las propiedades de coherencia y cohesión fundamentales para que un texto sea considerado como tal.

Modalidades.

Adecuada: cuando en un texto que elabora un niño la cohesión es frecuente y la coherencia está presente.

Inadecuada: cuando se encuentren las siguientes posibilidades:

- Un texto elaborado por un niño donde la cohesión es frecuente y la coherencia está ausente;
- un texto elaborado por un niño donde la cohesión es poco frecuente y la coherencia está presente;
- un texto elaborado por un niño donde la cohesión es poco frecuente y la coherencia está ausente.

Dimensiones:

Cohesión: son fenómenos textuales de los que se vale el niño para producir un texto narrativo tales como: repetición (sustitución mediante proformas, sustitución léxica sinonímica y elipsis), articulación tema rema, relación semántica entre lexemas, conectores, noción temporal (tiempos verbales, adverbios y locuciones adverbiales) y artículo indeterminado y determinado.

La cohesión se categoriza en frecuente y poco frecuente.

Coherencia: son las relaciones semánticas a nivel de la estructura profunda tales como: mantenimiento del referente; secuencia interna de las ideas; continuidad de

las acciones, el tiempo y el ambiente; tema del texto (trama de la narración); y relaciones entre participantes de hechos.

La coherencia se categoriza en presente y ausente.

A continuación se presenta un cuadro resumiendo las dimensiones, su categorización e indicadores.

Resumen de dimensiones y su evaluación.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	INDICADORES	Se consideró correcto cuando:
Cohesión	**Frecuente** Si el alumno manifestó en forma correcta cuatro o más de los fenómenos textuales de cohesión.	Repetición (sustitución léxica sinonímica, sustitución mediante proformas y elipsis)	En el 75 % o más de sustitución léxica sinonímica y sustitución mediante proformas y elipsis, estén bien utilizadas.
		Relación semántica entre lexemas	La relación semántica entre lexemas sea total (en aquellos casos en que puedan establecerse relaciones entre los elementos) o parcial (en aquellos casos en que si bien se omite un elemento específico existen indicadores que permiten establecer las relaciones entre los elementos en cuestión).
	Poco frecuente Si el alumno manifestó en forma correcta tres o menos de los fenómenos textuales de cohesión.	Articulación tema rema (progresión temática)	La articulación tema rema sea total (en aquellos casos en que pueda establecerse la relación entre información vieja y nueva) o parcial (en aquellos casos en que la relación entre la información vieja y nueva se interrumpe pero se recupera rápidamente para dar progresión al texto).
		Artículo indeterminado y determinado	Estén presentes y bien utilizados.
		Conectores	Estén presentes y bien utilizados.
		Noción temporal (tiempos verbales, adverbios y locuciones adverbiales)	Al menos esté presente y bien utilizado tiempos verbales.
Coherencia	**Presente** Dada la importancia que presentan los cinco indicadores se consideró presente cuando estuvieron presentes los cinco indicadores referidos a la coherencia.	Mantenimiento del referente	
		Secuencia interna de las ideas	
		Tema del texto (trama de la narración)	
		Continuidad de las acciones, el tiempo y el ambiente	
	Ausente Se consideró ausente cuando empleó menos de cinco indicadores referidos a la coherencia.	Relaciones entre participantes de los hechos	

2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.

POBLACIÓN.

El trabajo se realizó con los alumnos de 5° grado del turno mañana y turno tarde de la Escuela Primaria Nº 816 “Dr. Roberto Rivarola” ubicada en la zona oeste de la ciudad de Rosario, en calle Cullen 2910. La misma recibe a niños desde el nivel inicial a séptimo grado, en los turnos mañana y tarde.

La institución cuenta con espacios amplios y luminosos, un patio abierto y otro cubierto, en el cual se reúnen antes de ingresar al aula, y donde se ubica un escenario para los actos escolares. En cuanto a las aulas, se trata de lugares amplios, con iluminación tanto natural como artificial. Son espacios de fácil acceso tanto para los niños como para los adultos.

La escuela es de fácil acceso ya que cuenta con rampas que facilitan el ingreso y la movilidad de todos los estudiantes y el personal.

Además, cuenta con un amplio comedor escolar, conformado por mesas largas y numerosas sillas, donde los alumnos reciben el desayuno, el almuerzo y la merienda. En relación a las condiciones edilicias, todas las paredes se encuentran pintadas y decoradas con afiches realizados por los niños que contienen frases que resaltan valores como la solidaridad, el respeto, el compañerismo, la amistad, la responsabilidad y también se aprecian dibujos.

En el mismo predio se encuentra el edificio de la Escuela Especial N° 2135 con quien trabaja interinstitucionalmente en los Proyectos de Integración Educativa.

La institución está situada en un barrio compuesto en su mayoría por clase media trabajadora.

Dentro de la organización institucional funcionan cuatro divisiones de 5° grado, dos en el turno mañana y dos en el turno tarde. La división “A” está compuesta por 19 alumnos y la división “B” por 18, siendo un total de 37 alumnos en el turno mañana. Mientras que en el turno tarde, tanto la división “C” como la “D” presentan 15 alumnos cada uno, siendo un total de 30 alumnos. No se trabajó con la totalidad de los alumnos sino con los 53 que estaban presentes el día en que se realizó la toma de las narraciones.

Cada división se encuentra a cargo de dos docentes que trabajan respectivamente las diferentes áreas.

La elección de la población de estudio se realiza considerando que, conforme a la curricula [44] del área de Lengua y Literatura de 5° grado, los alumnos poseen un mayor conocimiento con respecto a la estructura y organización de los textos narrativos. Esta situación nos permite implementar la narración como instrumento de investigación permitiendo de esta forma que los alumnos se concentren en el contenido del texto, evidenciándose así las competencias textuales alcanzadas.

[44] Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología República Argentina. (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 2º ciclo EGB/ Nivel Primario*. Buenos Aires. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001229.pdf

DISEÑO METODOLÓGICO.

De acuerdo al análisis y alcance de los resultados se puede clasificar como descriptivo, ya que está dirigido a determinar “cómo es” la situación de la variable que se analiza en la población de estudio.

Teniendo en cuenta el período y secuencia del estudio, esta investigación fue transversal, ya que la variable fue estudiada en un momento dado que, el factor tiempo no fue importante en relación con la forma en que se presentó la variable de estudio y observacional ya que no hubo intervenciones

PROCEDIMIENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.

Para llevar a cabo nuestra tesina se realizaron, en primera instancia, encuentros con los directivos de la institución.

En el primer encuentro mantenido con las autoridades de la institución de nivel primario y la tutora se dieron a conocer los requisitos legales para el ingreso a la misma. Por tal motivo se solicitó a la Dirección de la Escuela de Fonoaudiología el aval correspondiente.

En el segundo encuentro, acordado para el día jueves 11 de octubre de 2018, a las 12 horas, en el cual participaron el personal directivo de la escuela primaria, tutora y tesistas, se explicó en qué consistía la tesina que se llevaría adelante, detallándose el tema, los objetivos, la variable de estudio, junto a sus dimensiones e indicadores, el instrumento de investigación y la modalidad de intervención (grupal). Finalmente, se acordó realizar un encuentro en el cual se pueda socializar con la institución las conclusiones y resultados obtenidos a fin de poder brindarles información pertinente para enriquecer las prácticas pedagógicas.

Obteniéndose, en este encuentro, la cantidad de alumnos de quinto grado, turno mañana y tarde, se acordó trabajar con cada una de las divisiones por separado. Se pautó el día para la toma de las narraciones contemplando los horarios de la institución y de las actividades escolares de los alumnos: jueves 25 de octubre de 2018 en ambos turnos desde las 7:45 hs, a las 15:00 hs.

El instrumento seleccionado para el análisis de la variable, consistió en un cuento narrado a partir de una secuencia de imágenes, adaptado del cuento “Frog, where are you?” de Mercer Mayer.

La elección de este cuento se fundamenta en la relevancia dada por muchas investigaciones lingüísticas y psicolingüísticas[45] para investigar cómo los

[45] Fuente: Mafeize utilizado en el trabajo de Iraide Ibarretx-Antuñano, de la Universidad de Zaragoza, titulado “Dicotomías frente a continuos en la lexicalización de los eventos deL movimiento” ; publicado en la Revista Española de Lingüística, 34 (2).
González, M. (2004) *Atención y relato.* Arbor CLXVII, 697 81-114pp. Disponible en http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/619/622 ; Barriga Villanueva, R (Coord). (2014) Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil. Ed.Colegio de México; consulta online en https://books.google.com.ar/books?id=jAklCwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Barriga+Villanueva,++Las+narrativas+y+su+impacto+en+el+desarrollo+linguistico+infantil.&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjotsyr_tHfAhXGiJAKHaifDO4Q6AEIKDAA#v=onepage&q=Barri

sujetos hablantes organizan la información, analizando la progresión temática, la utilización de determinada morfología verbal, la perspectiva que toma el narrador en el orden que otorga a las secuencias de la oración, cómo conecta las oraciones, etc.; es decir, estudios que implican análisis sintácticos, morfológicos, semánticos y pragmáticos. Por estos antecedentes se lo tomó como instrumento para investigar la competencia textual.

En su versión original, el cuento estaba compuesto por 24 imágenes de las cuales, en una primera selección, se tomaron 14 y en una segunda selección 9 imágenes que permitían observar una secuencia lógico temporal beneficiosa para la construcción de las narraciones, acordes a la edad cronológica de la población de estudio, contemplando que las mismas respeten al orden canónico de la narración (introducción, nudo y desenlace) y el despliegue de los fenómenos textuales de análisis ya mencionados.

En el momento de la toma de las narraciones, nos presentamos con los alumnos y la docente para luego plantear la propuesta con la que trabajaríamos. La consigna fue que deberían escribir un cuento a partir de la secuencia de imágenes que les entregaríamos, junto con una hoja rayada. Al mismo tiempo en que se les entregaban los materiales, se procedió a pegar, en el pizarrón, las imágenes de la secuencia en un tamaño más grande para que todos, en conjunto, podamos ir viendo una por una y comentar los personajes que aparecían, los lugares en los que se encontraban y las acciones que iban ocurriendo.

Esta actividad previa se realizó para evitar cualquier confusión en la lectura de las imágenes, conforme a lo dialogado con el personal directivo de la escuela en cuanto a las características de los alumnos y la dinámica del trabajo áulico, siendo cuidadosos de no influir en sus producciones escritas.

Se hicieron algunas salvedades como que no era necesario escribir una oración por imagen, que era anónimo y que por lo tanto no se los estaba

---

ga%20Villanueva%2C%20%20Las%20narrativas%20y%20su%20impacto%20en%20el%20desarrollo%20linguistico%20infantil.&f=false ; Ibarretx-Antuñano, I. *Dicotomías frente a continuos en la lexicalización de los eventos del movimiento.* Universidad de Zaragoza: Revista Española de Lingüística, 34,2.481-510pp. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/272507137_Dicotomias_frente_a_continuos_en_la_lexicalizacion_de_los_eventos_de_movimiento

evaluando, que podían utilizar cualquier tipo de letra, podían escribir en lápiz o en birome y que cualquier duda que presentaran podían consultarnos.

Las dudas más frecuentes de los alumnos fueron en torno a una de las imágenes en donde no podían identificar de qué animal se trataba, sobre la ortografía de algunas palabras y también algunos luego de comenzar el cuento nos consultaron si era correcto lo que habían escrito hasta el momento.

Cabe destacar que fueron alumnos muy predispuestos, participativos y motivados desde un primer momento con la propuesta, haciendo que se trate de una experiencia muy fructífera y agradable.

Una vez realizada la toma de datos, se llevó a cabo la transcripción de las narraciones que respetaba las producciones reales de los alumnos, como un facilitador a la hora de efectuar el análisis, así como también para quien tuviera que leer la tesina. En algunos casos debido a la caligrafía de los alumnos o a la presencia de errores ortográficos, hipo e hipersegmentación de la palabra, la tarea de transcribir las narraciones se complejizó por lo que se necesitaron numerosas revisiones.

El primer análisis consistió en identificar artículos, pronombres, elipsis, conectores, etc., es decir, nuestros indicadores, en diferentes colores con sus respectivas referencias. Posteriormente a ello, realizamos un encuentro con nuestra tutora para continuar profundizando el análisis, comenzando a realizar marcaciones en un mayor nivel de profundidad a la vez que comenzamos de a poco a analizar cada uno de los elementos hallados en relación a los criterios adoptados[46].

Este procedimiento fue muy extenso, tanto en lo que respecta al tiempo de análisis como también a la cantidad de encuentros que se debieron tener con la tutora de tesina para corroborar en conjunto que estos datos habían sido correctamente analizados, dando un total de nueve meses.

Contemplando que en el momento de narrar se pone en juego la imaginación de quien narra, pudiéndose evocar numerosas experiencias y conocimientos que enriquecen la producción, se adoptó como criterio que se aceptaría en las narraciones la inclusión de nuevos personajes y/o escenas, o su omisión, siempre y cuando se logre obtener un hilo conductor que permita

[46] Ver “resumen de dimensiones y su evaluación”. Pág. 40.

comprender lo narrado, respetando las propiedades de coherencia y cohesión y el orden canónico de inicio, nudo y desenlace propio de su superestructura .

Para que el análisis de las producciones escritas fuera más claro para quien lo leyera, se decidió tomar extractos de la narración y en el mismo destacar con un subrayado y en negrita aquello que se analizaba con su respectiva referencia numérica en algunos casos (como en pronombres y elipsis) para ser identificado en el análisis (ver anexo n° 2).

Aunque en el caso de la coherencia no hay una marcación de los indicadores, los mismos se infirieron de los indicadores de cohesión y de un análisis global del texto narrativo. Por lo cual, también llevo mucho tiempo y modificaciones poder determinarlos.

Se trabajó con fuente primaria de información ya que los datos fueron obtenidos específicamente para esta tesina.

PLAN DE ANÁLISIS.

El análisis cuantitativo de los datos obtenidos se realizó a través de la técnica descriptiva de tablas simples y a doble entrada y gráficos de sectores y barras horizontales.

El Software informático Microsoft Excel fue empleado para el procesamiento de los datos.

CONTEXTO DE REALIDAD

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.

TABLA N° 1.

Distribución de alumnos de 5° grado según fenómenos textuales de cohesión, utilizados en la producción de un texto narrativo.

Escuela Primaria Nº 816 "Dr. Roberto Rivarola".

Rosario, segundo semestre del ciclo lectivo 2018.

(n=53)

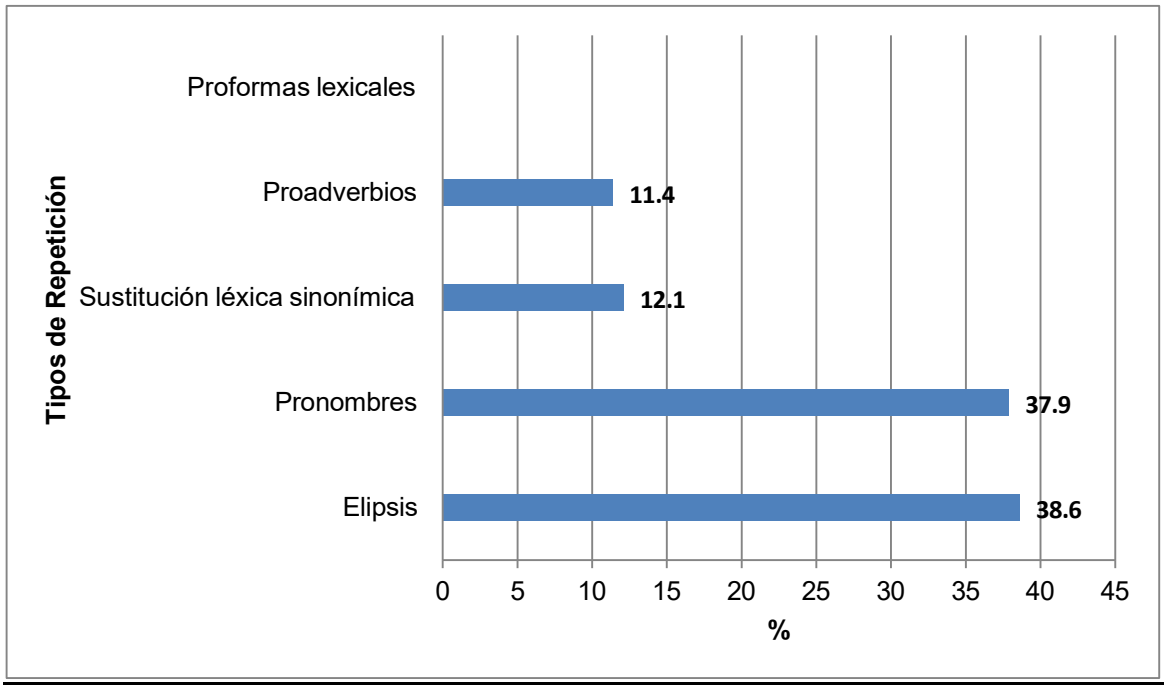
Fenómenos textuales	Nº de Alumnos	% de Alumnos
Repetición	48	90,6
Relación semántica entre lexemas	47	88,7
Artículo indeterminado y determinado	40	75,5
Articulación tema rema	53	100
Conectores	53	100
Noción temporal	48	90,6

Nota: En esta tabla sólo se registran los fenómenos textuales que fueron utilizados en forma correcta. Los alumnos emplearon uno o más fenómenos textuales de cohesión.

La totalidad de alumnos utilizaron fenómenos textuales de cohesión tales como articulación tema rema y conectores. Le siguen en orden de frecuencia: repetición, noción temporal, relación semántica entre lexemas y en último lugar artículo indeterminado y determinado.

GRÁFICO N° 1.

Distribución de alumnos de 5° grado según tipos de repetición, utilizados en la producción de un texto narrativo. Escuela Primaria Nº 816 "Dr.Roberto Rivarola". Rosario, segundo semestre del ciclo lectivo 2018.



48 alumnos de 5° grado utilizaron en forma correcta 1 o más repeticiones (en total 132 repeticiones), siendo la más frecuente elipsis (38,6%), siguiéndole el uso de pronombres, sustitución léxica sinonímica y proadverbios. Ningún alumno utilizó proformas lexicales.

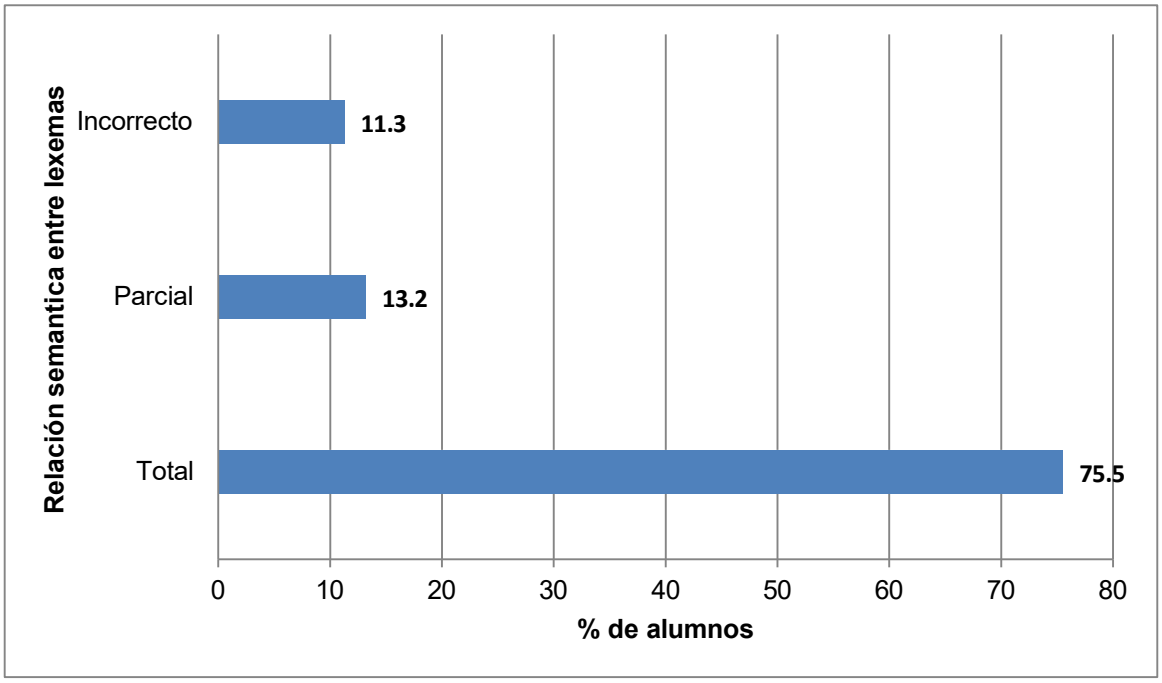
GRÁFICO N° 2.

Distribución de alumnos de 5° grado según relación semántica entre lexemas, utilizadas en la producción de un texto narrativo.

Escuela Primaria Nº 816 “Dr. Roberto Rivarola”.

Rosario, segundo semestre del

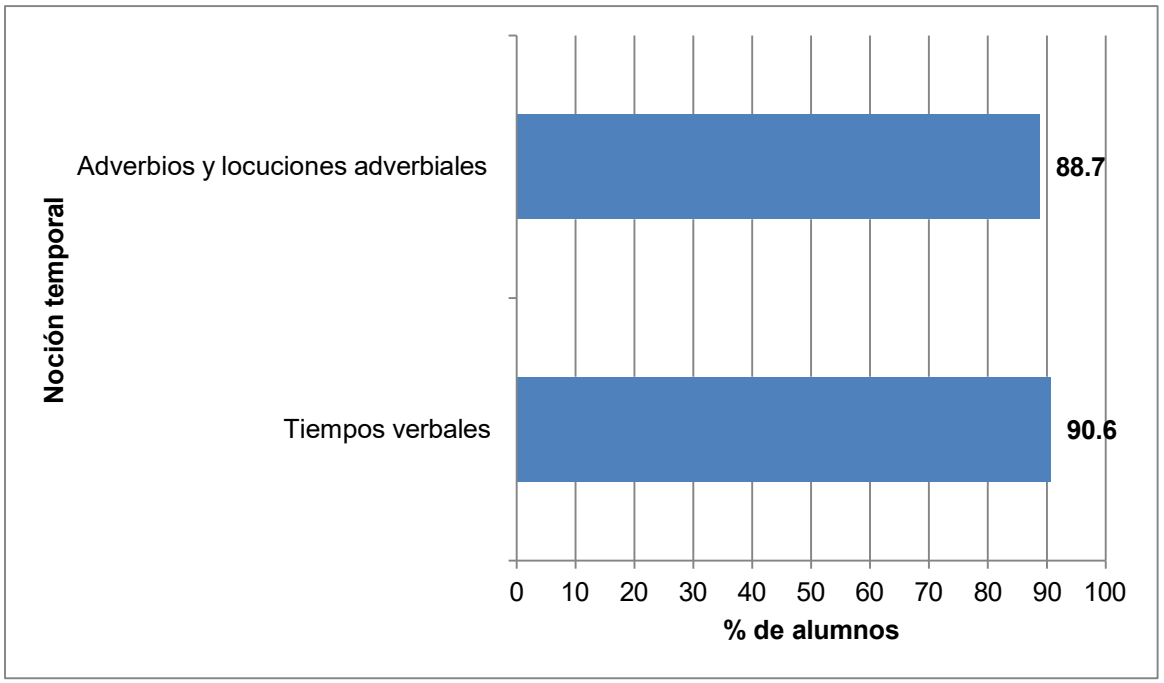
ciclo lectivo 2018.



Los 53 alumnos de 5° grado utilizaron relación semántica entre lexemas, 6 alumnos la utilizaron en forma incorrecta (11,3%), 7 en forma parcial (13,2%) y 40 en forma total (75,5%).

GRÁFICO N° 3.

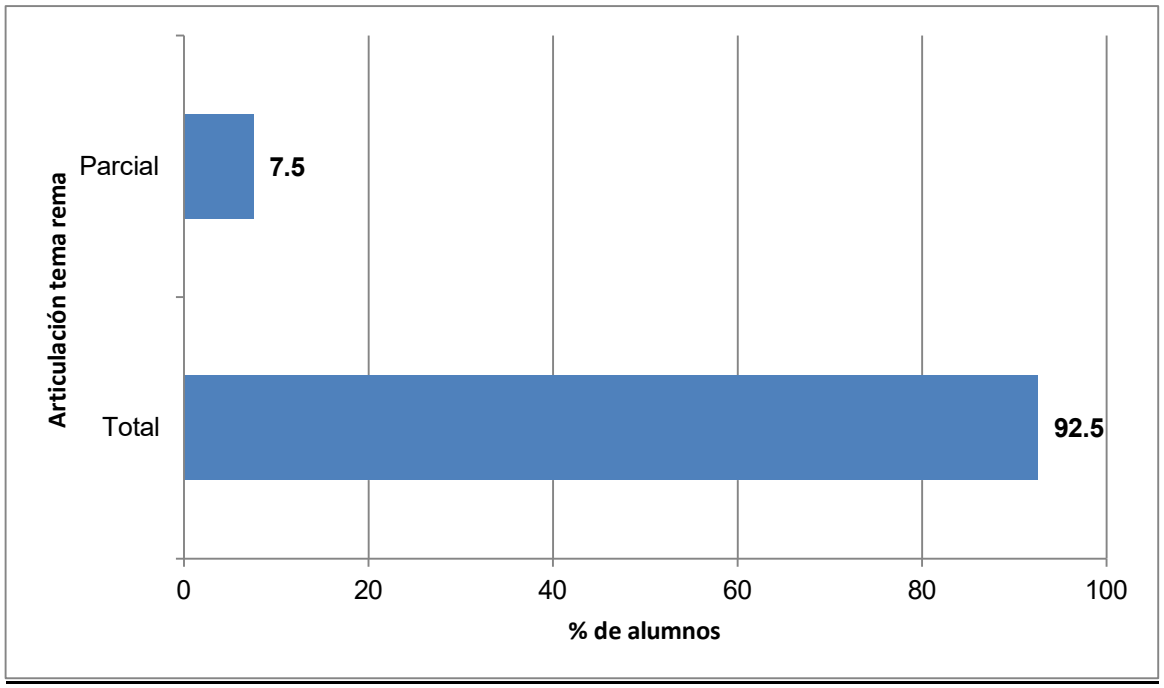
Distribución de alumnos de 5° grado según noción temporal, utilizada en la producción de un texto narrativo. Escuela Primaria Nº 816 “Dr. Roberto Rivarola”. Rosario, segundo semestre del ciclo lectivo 2018.



48 alumnos de 5° grado utilizaron correctamente noción temporal. 48 alumnos (90,6%) recurrieron a tiempos verbales y 47 (88,7%) a adverbios y locuciones adverbiales.

GRÁFICO N° 4.

Distribución de alumnos de 5° grado según articulación tema rema, utilizada en la producción de un texto narrativo. Escuela Primaria Nº 816 “Dr. Roberto Rivarola”. Rosario, segundo semestre del ciclo lectivo 2018.



Los 53 alumnos de 5° grado utilizaron correctamente articulación tema rema. Siendo total en el 92,5% de los alumnos y parcial en el 7,5%.

TABLA Nº 2.

Distribución de alumnos de 5° grado según cohesión, utilizada en la producción de un texto narrativo. Escuela Primaria Nº 816 “Dr. Roberto Rivarola”. Rosario, segundo semestre del ciclo lectivo 2018.

Cohesión	**N° de Alumnos**	**% de Alumnos**
Frecuente	52	98,1
Poco frecuente	1	1,9
Total	53	100

Considerando el análisis que se presentó anteriormente en forma general (tabla n°1) y particular (gráfico n° 1 a 4), de los 53 alumnos de 5° grado en estudio, la cohesión fue evaluada como frecuente en el 98,1% de las producciones de un texto narrativo.

GRÁFICO Nº 5.

Distribución de alumnos de 5° grado según cohesión, utilizada en la producción de un texto narrativo. Escuela Primaria Nº 816 "Dr. Roberto Rivarola". Rosario, segundo semestre del ciclo lectivo 2018.

(n= 53)

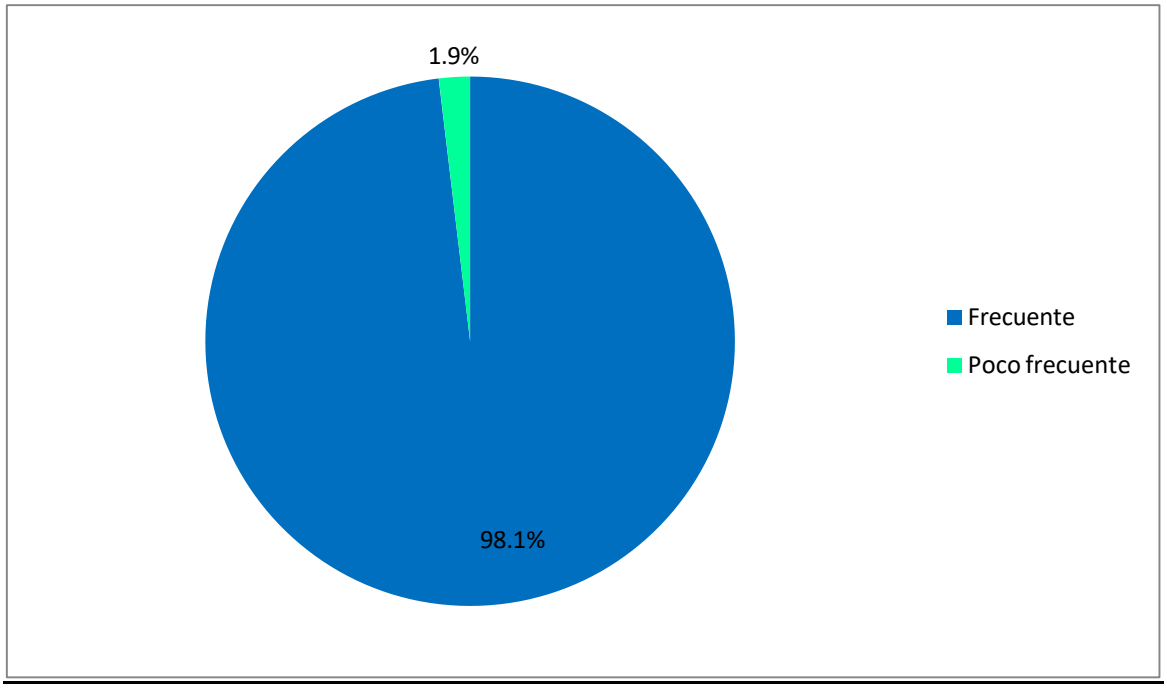


TABLA N° 3.

Distribución de alumnos de 5° grado según indicadores de coherencia, evidenciados en la producción de un texto narrativo. Escuela Primaria Nº 816 “Dr. Roberto Rivarola”. Rosario, segundo semestre del ciclo lectivo 2018.

(n=53)

Indicadores de Coherencia	**Nº de Alumnos**	**% de Alumnos**
Mantenimiento del referente	46	86,8
Tema del texto	50	94,3
Secuencia interna de las ideas	38	71,7
Continuidad de las acciones, el tiempo y el ambiente	36	67,9
Relación entre los participantes de los hechos	46	86,8

Nota: En esta tabla sólo se registran los indicadores que fueron evidenciados en forma correcta. Los alumnos emplearon uno o más indicadores de coherencia.

En función de los indicadores de coherencia utilizados por los alumnos de 5° grado en la producción de un texto narrativo se consideró que en el 94,3% estuvo presente el tema del texto, decreciendo el porcentaje de presencia en los siguientes indicadores: mantenimiento del referente, relación entre los participantes de los hechos, secuencia interna de las ideas, y por último continuidad de las acciones, el tiempo y el ambiente.

En 46 alumnos se verificó la correlación total entre el indicador relación entre los participantes de los hechos y el indicador mantenimiento del referente.

TABLA N° 4.

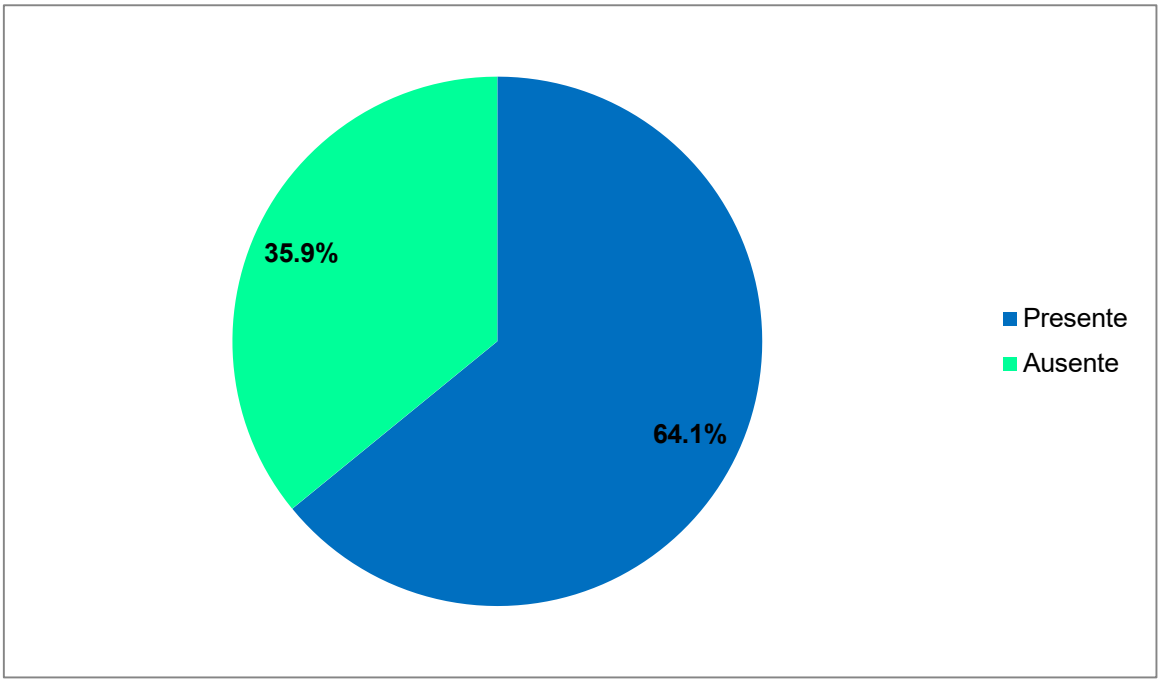
Distribución de alumnos de 5° grado según coherencia, evidenciada en la producción de un texto narrativo. Escuela Primaria Nº 816 “Dr. Roberto Rivarola”. Rosario, segundo semestre del ciclo lectivo 2018.

Coherencia	**N° de Alumnos**	**% de Alumnos**
Presente	34	64,1
Ausente	18	35,9
Total	53	100

Considerando el análisis que se presentó anteriormente en forma general (tabla n°3), de los 53 alumnos de 5° grado en estudio, la coherencia estuvo presente en el 64,1% de las producciones de un texto narrativo

GRÁFICO N°6.

Distribución de alumnos de 5° grado según coherencia, evidenciada en la producción de un texto narrativo. Escuela Primaria Nº 816 “Dr. Roberto Rivarola”. Rosario, segundo semestre del ciclo lectivo 2018. (n=53).



De acuerdo a la coherencia empleada por los alumnos de 5°grado, se evaluó que la coherencia estuvo presente en el 64,1% de los casos y ausente en el 35,9%.

TABLA Nº 5.

Distribución de alumnos de 5° grado según coherencia y cohesión, evidenciados en la producción de un texto narrativo. Escuela Primaria Nº 816“Dr. Roberto Rivarola”. Rosario, segundo semestre del ciclo lectivo 2018.

(n=53)

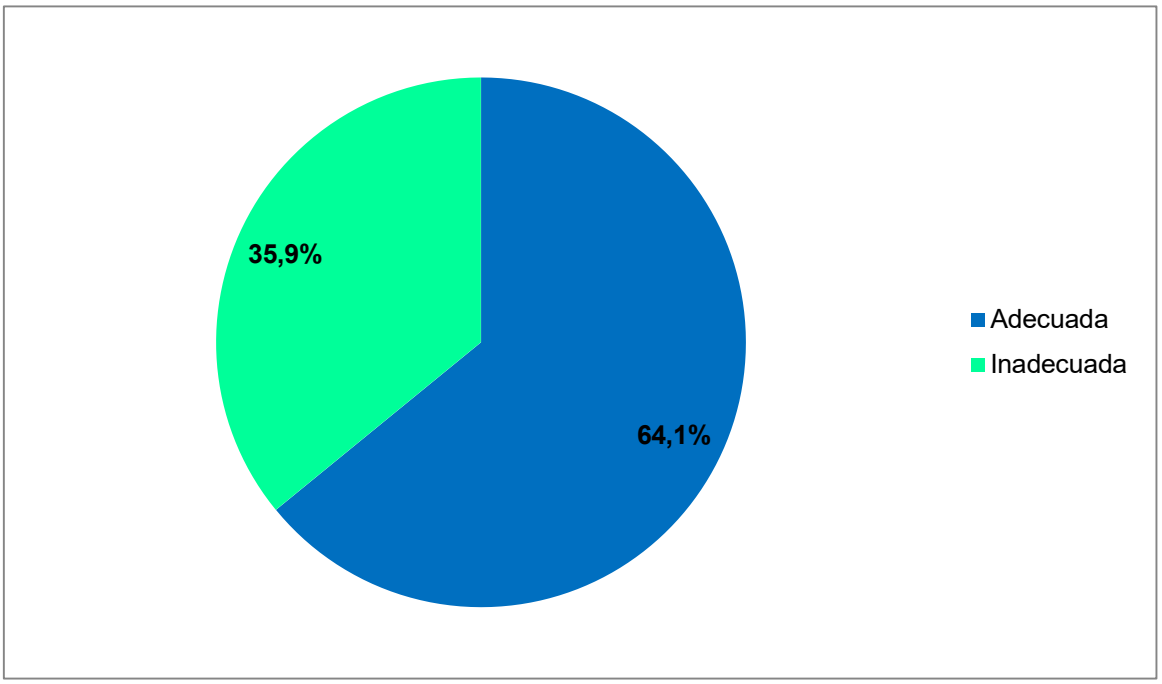
COHESIÓN	**COHERENCIA**		**TOTAL**
	PRESENTE	AUSENTE	
FRECUENTE	34	18	52
POCO FRECUENTE	-	1	1
TOTAL	34	19	53

De los 52 alumnos en que la cohesión fue frecuente, en 34 de ellos (65,4%) había presencia de la coherencia y en los 18 restantes (34,6%) ausencia.

En un único alumno la cohesión fue poco frecuente con ausencia de indicadores de coherencia.

GRÁFICO Nº 7.

Distribución de los alumnos de 5° grado por competencia textual evidenciada en la producción de un texto narrativo. Escuela Primaria Nº 816 “Dr. Roberto Rivarola”. Rosario, segundo semestre del ciclo lectivo 2018.



Considerando conjuntamente coherencia y cohesión (presentados en la tabla N° 5) se consideró que la competencia textual fue adecuada en 34 alumnos de los 53 (64,1%).

CONTEXTO DE JUSTIFICACIÓN

INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN.

Para Bernárdez, la coherencia y la cohesión son propiedades fundamentales del texto, que garantizan que la comunicación entre emisor y destinatario tenga éxito. Van Dijk define a la coherencia como la propiedad semántica global de textos. Rueda de Twentyman y Aurora refieren que la cohesión se explicita a través de relaciones léxicas y gramaticales entre las distintas partes que componen el texto.

Con respecto a la cohesión nos encontramos con los distintos tipos de ***repetición,*** que constituyen fenómenos textuales que tienen relación con la identidad referencial o mantenimiento del referente. La repetición es entendida como la reaparición de un elemento nombrado con anterioridad en el mismo texto. Este fenómeno textual fue utilizado correctamente en el 90,6% de los casos (ver tabla n° 1). Teniendo en cuenta los autores abordados en el marco teórico, se discriminaron dentro de la repetición, los siguientes fenómenos, a saber:

La ***sustitución léxica sinonímica*** que consiste en la repetición de un elemento léxico con otro diferente que denota la misma identidad referencial, fue una estrategia utilizada en el 12,1 % de los casos (ver gráfico n° 1).

Por ejemplo:

- Alumno 9: (…)"LA RANA AL VER A SU **DUEÑO** SE FUE CON **KEVIN**" (…)
  (KEVIN es sinónimo de DUEÑO).
- Alumno 25: (…)"EL **CHICO** BUSCA DESESPERADAMENTE ALA RANA RENE Y *elipsis NOLA ENCUENTRA *elipsis BUSCA A FUERA Y ADENTRO NO LA ENCUENTRA. **JOEL** SIGE CAMINANDO I *elipsis ENCUENTRA UN TOPO QUE LE MUERDE" (…)
  (JOEL es sinónimo de CHICO).
- Alumno 26: (…)"MATEO ESTAVA MIRANDO SI EL SAPO ESTAVA EN SU **GARO** Y EL SAPO SE LE ESCAPO Y EL PERRO SE METIO EN EL TARITO EL PERRO NO PUEDE SACAR LA CABESA DEL **TARO**" (…)
  (TARRO es sinónimo de JARRO).

Se puede ver en estos ejemplos que el elemento sustituido y el elemento sustituyente refieren a un mismo individuo u objeto.

La ***sustitución mediante proformas***, consiste en la utilización de elementos especializados como sustitutos denominados proformas, dentro de las cuales se encuentran los ***pronombres***, es decir, aquella clase de palabra no descriptiva y de significación ocasional orientada por circunstancias lingüísticas (el

coloquio y el hilo del discurso). Esta estrategia fue utilizada correctamente en el 37,9% de los casos (ver gráfico n° 1).

Se registró el uso de:

Pronombres personales. Por ejemplo:

- Alumno 19: (...)"APARECIO UN TOPO LLAMADO ROBERTO PEDRO **LE** (topo) PREGUNTO SI VIO A FIRULAI EL TOPO **LE** (Pedro) DIJO QUE **LO** (Firulai) VIO ARIBA DE LA PIEDRA" (...)
- Alumno 43: (…)"ROMAN Y SIMON SELEVANTARO Y NO ESTABA FLORENCIA Y *elipsis **LA** (Florencia) BUSCARON POR LA PIESA *elipsis NO ESTABA *elipsis SALIERON FUERA *elipsis **LA** (Florencia) LLAMABAN PERO *elipsis VENIA Y *elipsis BUSCARON EN UN PANAL DE ABEJAS" (…)
- Alumno 51: (…)"ANDRE LE PREGUNTO ALA ARDIYA **VOS** (ardilla) NO VISTE A UNA RRANA" (...).

Pronombres relativos. Por ejemplo:

- Alumno 4: "ABIA UNA BES UN NENE **QUE** (nene) SEYAMABA MATEO" (…)
- Alumno 27: (...)"HABIA UNA VEZ UNA RANA **QUE** (rana) SE LLAMA PEPE Y UN PERRO **QUE** (perro) SE LLAMA TEDI" (...)
- Alumno 45: (...)"DERREPENTE *elipsis ESCUCHO UN SONIDO **QUE** (sonido) VENIA DEUN TRONCO" (…)

Pronombres reflexivos. Por ejemplo:

- Alumno 1: (…)"UNA NOCHE EL NIÑO LLAMADO TOMAS **SE** (Tomás) DURMIO Y SU RANITA **SE** (ranita) ESCAPO" (…)
- Alumno 24: (…)"LA RANA **SE** (rana) LLAMABARENE Y ELPERRO **SE** (perro) LLAMABA LOGAN UNA NOCHE RENE **SE** (Rene) ESCPAO" (…)
- Alumno 35: (...)"LA RANA **SE** (rana) ESCAPO AL DIA CIGIENTE MARTIN **SE** (Martín) LEBANTO" (...)

Pronombres posesivos. Por ejemplo:

- Alumno 6: (…)"YA SE HABIA HECHO MUY TARDE ENTONCES MARTIN REGRESO A CASA FELIZ CON **SU** (Martin) RANA Y **SU** (Martin) PERRO TOMAS" (…)
- Alumno 13: (…)"ERA DE NOCHE Y SAMANTA Y TOBI OPSERBAVAN A KEVIN Y LUEGO *elipsis SE FUERON A DORMIR MIENTRAS LA RANA SE ESCAPO ERA DE **SU** (rana) CASA Y SAMANTA Y **SU** (Samanta) PERRO BUSCABAN POR TODOS LADOS" (…)
- Alumno 21: "HABIA UNA VEZ UN NIÑO LLAMADO DAVE **SU** (Dave) PERRO SE LLAMABA DONI Y **SU** (Dave) RANA *elipsis JAMES UNA NOCHE DOVE Y **SU** (Dave)

PERRO DORMIAN Y LA RANA HABIA SALIDO DEL FRASCO Y *elipsis ESCAPO POR LA VENTANA.” (...)

Pronombres demostrativos. Por ejemplo:

- Alumno 8: (…)”*elipsis SE CALLERON AL AGUA ABIA UN TRONCO Y SE ESCUCHAVAN SONIDOS *elipsis SE SUBIERON ARRIBA DEL TRONCO A VER **ESE** (ruido) RUIDO” (…)
- Alumno 45: “HABIA UNA VES UN NIÑO QUE LE GUSTAVA MUCHO LOS ANIMALES ES POR **ESO** (le gustaban mucho) EL TENIA SUS DOS MASCOTAS LA RANA LLAMADA ROSA Y EL PERRO LLAMADO FLUTO” (…) (…)”EL NIÑO SE ASUSTO POR **ESO** (se asustó) *elipsis AGARRARON OTRO CAMINO *elipsis FUERON POR EL BOSQUE” (…)
- Alumno 46: (...)”EL NIÑO SE SUVIO A UNA MONTAÑA Y EL PERRO ESTABA ASUSTADO PORQUE TENIA MIEDO *elipsis SE FUERON DE **ESE** (montaña) LUGAR Y *elipsis SE TIRO AL AGUA CUANDO *elipsis SALIERON *elipsis VIO ASURRANA CON IJO I *elipsis SE LA LLEVARON A SU CASA FELIZ FIN”.

Pronombres indefinidos. Por ejemplo:

- Alumno 16: (…)”*elipsis ENCONTRARON UNA FAMILIA DE RANAS LA MAMA EL PAPA LOS HIJOS Y TOBIAS Y LAUTARO ESCONTRO A TOBIAS Y ESTABAN MUY FELICES **TODOS** (Lautaro, Tobías y la familia de ranas) .”
- Alumno 37: (...)”PERO *elipsis NO SABIAN **NADA** (desaparición de la rana)” (...).

En todos los casos expuestos, los pronombres fueron utilizados con función anafórica, es decir, como sustitutos de elementos ya aparecidos en el texto.

También se utilizaron algunos pronombres con función catafórica, es decir, para sustituir elementos que aparecieron posteriormente en el texto. Se registraron con función catafórica:

Pronombres personales. Por ejemplo:

- Alumno 9: (…)”PERO *elipsis NO **LA** (rana) ENCONTRARON A LA RANA” (…)
- Alumno 10: (…)”*elipsis ENPESO A GRITAR PERO SOFIA NO APARECIO **LO** (abejas) QUE APARECIO FUERON ABEGAS” (…)
- Alumno 48: (…)”LAS AVEJAS LOS ESCUCHARON Y *elipsis LOS AYUDARON, *elipsis **LE** (ardilla) PREGUNTO A UNA ARDILLA” (…)

Pronombres reflexivos. Por ejemplo:

- Alumno 19: (…)”ERA DE NOCHE Y PEDRO SE TENIA QUE IR ADORMIR ESTABA LA VENTANA ABIERTA Y FIRULAI SE ESCAPO POR LA VENTANA Y AL DÍA SIGIENTE **SE** (Pedro) DESPERTO PEDRO Y NO ESTABA FIRULAI” (…)

- Alumno 40: (…)"LA RANA SE ESCAPO POR LA NOCHE DESPUES **SE** (Tomás) DESPERTO TOMAS Y *elipsis SE DIO CUENTA QUE LA RANA NO ESTABA"(…)

Pronombres indefinidos. Por ejemplo:

- Alumno 11: (…)"*elipsis ESCUCHO **ALGO** (familia de ranas) *elipsis SE SUVIO AL TRONCO Y *elipsis VIO UNA FAMILIA DE RANAS" (…)
- Alumno 49: (…)"MASI SIGIO BUSCANDO SU PERRO OLFATEABA **ALGO** (panal de abejas) MASI LOSIGIO SUPERRO ENCONTRO UN PANAL DE ABEGAS MASI SE TROPESO" (…)

Es importante destacar que en el resto de los casos la utilización de los pronombres fue incorrecta:

- Alumno 20: (…)"FELIPE SE DURMIO Y *elipsis DEJO EL FRASCO AVIERTO RENATA SALIO DEL FRASCO Y *elipsis SE ESCAPO POR LA VENTANA. AL DIA SIGUIENTE FELIPE **LO** ESTABA BUSCANDO *elipsis **LO** BUSCO POR AFUERA CON EL PERRO *elipsis **LO** BUSCO POR EL PANAL POR EL ALTO DE LAS PIEDRAS FELIPE GRITANDO Y EL PERRO OLFATIABA *elipsis **LO** BUSCO POR EL RIO *elipsis SUVIO POR EL ARBOL Y *elipsis **LO**ENCONTRO CON SU FAMILIA FELIPE" (…)

  (Los usos incorrectos se generan por la falta de concordancia con el género del sustantivo, el pronombre correcto sería "la").
- Alumno 24: (…)"RODOLFO Y LOGAN BUSCABAN A RENE LUEGO *elipsis VIERON UN PANAL Y *elipsis SEACERCARON AL PANAL Y *elipsis LE PREGUNTARON AUN TOPO SIBIO A RENE Y *elipsis **LE**DIGO QUE BIO ARENE ENTRAR AL PANTANO" (…)

  (El uso incorrecto se genera ya que no hay concordancia entre el sustantivo y el pronombre en cuanto al número, el pronombre correcto sería "les")

  (…)"ENEL PANTANO AL LADODE UNTRONCO **SE** **LA** CUCHABAUN CROAC"(…)

  (El uso incorrecto se genera por una construcción poco clara para identificar el referente ante la utilización del pronombre "se" y el pronombre "la").
- Alumno 34: "ABIA UNA VEZ UN NIÑO QUE ENCONTRO A UNA RANA Y *elipsis LA METIO EN UN FRASCO Y *elipsis **LE** MOSTRO AL PERRO Y *elipsis SE FUE ACOSTAR Y CUANDO *elipsis SE LEBANTO Y *elipsis FUE AVER LA RANA Y *elipsis NO LA ENCONTRO Y *elipsis BUSCO POR LA CAMA *elipsis POR LAS BOTAS Y *elipsis SALIO AFUERA Y *elipsis NO **LO** ENCONTRO Y *elipsis FUE CAMINANDO Y

*elipsis ENCONTRO UN PANAN DE ABEGAS Y *elipsis SE ASUSTO Y *elipsis BIO A UNA ARDILLA Y *elipsis SALI CORIENDO Y *elipsis ENCONTRO UNA MONTANIA Y *elipsis NO **LO**ENCONTRO" (…)

(En la construcción "le mostró al perro" se produce la omisión del pronombre "la"; la construcción correcta sería "se la mostró al perro", por lo tanto se produce la utilización del pronombre "le" en lugar de "se". En el caso de los dos pronombres "lo" el uso incorrecto se genera debido a que no hay concordancia entre el sustantivo y el pronombre en cuanto al género, el pronombre correcto sería "la").

Con respecto a los ***proadverbios*** que sustituyen elementos con función adverbial, se utilizaron correctamente en el 11,4% de los casos (ver gráfico n°1).

En los textos narrativos pudieron observarse, en su mayoría, proadverbios con función anafórica dentro del texto. Por ejemplo:

- Alumno 1: (…)"*elipsis SE SUVIO A LA SIMA DE LA ROCA Y *elipsis EMPESO A GRITAR RANITA, RANITA DONDE SETAS VEN **A CUI** (aquí)." (…)
- Alumno 6: (…)"*elipsis SINTIO UN RUIDO DETRAS DEL TRONCO Y **HAY** (ahí) ESTABA SURANA" (…)
- Alumno 30: (…)"*elipsis FUERON A UN PANAL DE ABEJAS EN UN ARBOL PERO NO *elipsis ESTABA **ALLI**. *elipsis LA BUSCA EN ROCAS ALTAS PERO *elipsis NO ESTABA **ALLI**. LUEGO *elipsis *elipsis EN UNA LAGUNITA *elipsis ESCUCHA UN RUIDO DE TRAS DE UN TRONCO Y EL NIÑOSE FIJA Y **HAY** (ahí) ESTABA SU RANA CON SUS BEBES" (…)

En un solo caso se observó la utilización de un proadverbio con función catafórica dentro del texto:

- Alumno 28: (...)"*elipsis LE DIGO QUE ESTABA LA RANA POR **AYA** (allá) *elipsis BUSCO ARIBA DE LAS ROCAS Y NADA"" (...)

Las ***proformas lexicales***, definidas como elementos léxicos especializados en la sustitución, dentro de las cuales se encuentran los proverbos y las proformas lexicales de valor nominal, no fueron utilizadas por la población de estudio (ver gráfico n° 1).

Es significativo mencionar que la ***elipsis*** fue utilizada correctamente en el 38,6% de los casos (ver gráfico n°1). Esta es una forma especial de sustitución, donde no hay sustituyente del elemento elidido, por lo que se dice que el sustituto es cero.

Se presentaron elipsis nominales, por ejemplo:

- Alumno 3: (...)"LA RANA SE ESTABA SALIENDO DE SU LUGAR Y *elipsis (la rana) SE FUE" (...)
- Alumno 9: (...)"SALIO UN TOPO Y *elipsis (el topo) LE MODIO LA NARIZ" (...)
- Alumno 30: (...)"JUAN SE FUE AFUERA A BUSCAR Y *elipsis (Juan) SE SUBO ARRIBA DE UN ARBUSTO" (...)

En estos casos el elemento elidido es el sujeto, dando como resultado un sujeto tácito.

También se presentaron elipsis verbales, por ejemplo:

- Alumno 6: (...)"MARTIN LA BUSCO POR EL JARDIN, *elipsis (la buscó) DETRAS DE UN ARBOL PERO LA RANA NO ESTABA" (…)
- Alumno 15: (…)"EL PERRO SE LLAMA CAMILO LA RANA SE LLAMA FELIPE Y EL NENE *elipsis (se llama) MATEO" (…)
- Alumno 35: (...)"VUSCO EN UN PANAL DE AVEJA *elipsis (buscó) EN UNA ROCA"(…)

Se puede ver cómo en estos casos el elemento elidido es el verbo.

En los casos mencionados el uso de elipsis fue posible ya que el elemento omitido fue perfectamente identificable intratextualmente. Sin embargo, en el resto de los casos el elemento elidido era desconocido, no siendo posible identificar el elemento en cuestión. Por ejemplo**:**

- Alumno 5: (…)"EL NENE ESTA DURMIENDO Y LA RANA SE QUIERE ESCAPARSE Y SIGUE SIENDO DE NOCHE. ES DE DIA Y LA RANA SE ESCAPO.*elipsis (desconocido) BAN A FUERA Y *elipsis (desconocido) LA SIGUEN BUSCANDO Y *elipsis la rana) NO ESTA"(…)

  (Por no haber una adecuada presentación de los personajes ya que se omite al personaje "perro", la elipsis del referente acompañado de un verbo en tercera persona del plural, dificulta reconocer de quién se está hablando, dando lugar a la pérdida del referente señalado como "desconocido").
- Alumno 8:(…)"EL NIÑO FUE A SALUDAR A SU RANITA Y *elipsis (la ranita) NO ESTABA *elipsis (el niño) SE CAMBIO MUY RAPIDO Y *elipsis (el niño) LA FUE ABUSCAR. *elipsis (el niño) LA BUSCO POR EL PATIO Y *elipsis (la ranita) NO ESTABA *elipsis (el niño) LE GRITO Y GRITO PERO *elipsis (la ranita) NO ESTABA *elipsis (desconocido) BUSCARON Y *elipsis (desconocido) ENCONTRARON A UN TOPO EN VEZ DE SU RANITA *elipsis (desconocido) SE SUVIO A UNA PIEDRA Y HABIA UNA LECHUSA Y SU PERRITO ESTABA MUY ASUSTADO POR ASERCARCE TANTO A LA ORILLA DEL RÍO *elipsis (desconocido) SE CALLERON AL AGUA ABIA UN TRONCO Y SE

ESCUCHAVAN SONIDOS ***elipsis (desconocido)** SE SUBIERON ARRIBA DEL TRONCO A VER ESE RUIDO Y ***elipsis (desconocido)** ENCONTRARON A UNA FAMILIA DE RANAS" (...)

(Por no haber una adecuada presentación de los personajes ya que se omite al personaje "perro" y por producirse un cambio brusco de referente, se genera una pérdida del referente; no pudiéndose identificar el elemento elidido, señalado con el término "desconocido").

Otro fenómeno textual de cohesión es el ***artículo indeterminado* y *determinado***, que también hace al mantenimiento del referente. Recordemos que, en el caso del *artículo indeterminado*, sirve para presentar un sustantivo por primera vez y una vez que éste es conocido por el oyente, se pasa a emplear el *artículo determinado*.

En el 75,5 % de los casos (ver tabla n°1) se registró el uso de artículos indeterminados para la presentación de personajes, ambientes y elementos y posteriormente el uso de artículos determinados. El artículo indeterminado nos indica que el objeto que se presenta no es conocido y que posteriormente se hallará información nueva referida a dicho objeto en el texto, mientras que el artículo determinado indica que la información se debe encontrar en un punto anterior del texto, reflejándose así la relación entre lo desconocido/conocido. Por ejemplo:

- Alumno 25: "EN UNA NOCHE HABIA **UN** CHICO QUE SELLAMABA JOEL Y ***elipsis** TAMBIEN TENIA **UNA** RANA Y **UN** PERRITO QUESELLAMABA KEBIN Y **LA** RANA SELLAMA RENE. CUANDO **EL** CHICO SEFUE ADORMIR **LA**RANA SE ESTABA ESCAPANDO" (…)

  UN chico – EL chico.

  UNA rana – LA rana.

  UN perrito.
- Alumno 36: "UNA NOCHE ABIA **UN** NIÑO Y **UN** PERO Y **UNA**RANA ***elipsis** GUGABAN MUI FELIZ PERO ALA MADRUGADA MIENTRA **EL** NIÑO Y **EL** PERRO DORMIAN **LA** RANA APROBECHO Y ***elipsis** SE ESCAPO" (…)

  UN niño – EL niño.

  UN perro – EL perro.

  UNA rana – LA rana.
- Alumno 18: (...)"***elipsis** BUSCARON EN **UN** PANAL PERO BETOVEN NO APARECIO, PEDRO SE SUBIO A **UNA** MONTAÑITA CHIQUITITA PEDRO

GRITABA -¡¡BETOVEN DONDE ESTAS!! PEDRO SE CALLO EN **UN** CHARQUITO PEDRO Y ANIVAL SE SUBIERON EN **UN** TRONCO PARA NO MOJARSE MAS DE PRONTO APARECIÓ BETOVEN Y **UNA** FAMILIA DE SAPOS" (…)

UN panal.

UNA montañita.

UN charquito.

UN tronco.

UNA familia de sapos.

- Alumno 30: (…)"FUERON A **UN** PANAL DE ABEJAS EN **UN** ARBOL PERO *elipsis NO ESTABA ALLI. *elipsis LA BUSCA EN ROCAS ALTAS PERO *elipsis NO ESTABA ALLI. LUEGO *elipsis *elipsis EN **UNA** LAGUNITA *elipsis ESCUCHA **UN** RUIDO DE TRAS DE **UN** TRONCO" (…)

  UN panal.

  UN árbol.

  UNA lagunita.

  UN ruido.

  UN tronco.

- Alumno 50: (…)"*elipsis LLEGO A**UN** PANTA HAY *elipsis ESCUCHO **UNA** RANA DEL OTRO DADO DEL TRONCO CUANDO *elipsis CRUSO EL TRONCO *elipsis ENCONTRO **UNA** FAMILIA DE RANA" (…)

  UN pantano.

  UNA rana.

  UNA familia de ranas.

- Alumno 1: (…)"DEPONTO EL NIÑO SE CALLO A**UN** LAGO ALADO **DEL** LAGO HABIA **UN** TRONCO EL NIÑO Y SU PERRITO SE SUBIERON **AL** TRONCO."(…)

  UN lago – DEL (de el) lago

  UN tronco – AL (a el) tronco

Es importante señalar que en algunos casos los personajes fueron presentados en su relación con uno de los personajes mediante pronombres posesivos o por su nombre propio, por lo cual la utilización del artículo determinado al nombrarlos posteriormente fue correcta, ya que el sustantivo que se actualiza es conocido por el hablante. Por ejemplo:

- Alumno 18: "HABIA UN NIÑO QUE SE LLAMABA PEDRO Y **SUS** MASCOTAS SE LLAMABAN ANIBAL Y BETOVEN. PEDRO Y ANIBAL SE FUERON A

DORMIR PORQUE ERA DE NOCHE Y ERA MUY TARDE DESPUES **LA** RANA SE ESCAPO" (…)

En el caso de la rana el artículo determinado es correctamente utilizado porque ya fue presentada como "su mascota".

- Alumno 21: "HABIA UNA VEZ UN NIÑO LLAMADO DAVE **SU** PERRO SE LLAMABA DONI Y**SU** RANA *elipsis JAMES UNA NOCHE DOVE Y SU PERRO DORMIAN Y **LA** RANA HABIA SALIDO DEL FRASCO Y *elipsis ESCAPO POR LA VENTANA.

  En el caso de "la rana" el uso del artículo determinado es correcto porque fue previamente presentada como "su rana".

- Alumno 26: (…)"MATEO ESTAVA CON **SU** PERRO *elipsis ESTAVAN MIRANDO AL SAPO" (…) (…)"**EL** PERRO SE METIO EN EL TARITO EL PERRO NO PUEDE SACAR **LA** CABESA DEL TARO." (…)

  En el caso de "el perro" está correctamente utilizado el artículo determinado porque ya había sido presentado como "su perro". Lo mismo sucede con "el tarrito" que fue presentado como "su jarro". En el caso de "la cabeza" el uso es correcto porque refiere a la cabeza del perro que es un personaje ya conocido.

Sin embargo, en el resto de los casos la utilización de artículos fue incorrecta, esto se debió a que se realizaba la presentación de personajes mediante el artículo determinado sin previa utilización del artículo indeterminado, no manifestándose de esta forma la relación entre lo desconocido/conocido. Por ejemplo:

- Alumno 28: (…)"LO BUSCO EN **LA** COLUMNA DE LAS ABEGAS Y APARESIO **EL** QUAS TA POR AYA *elipsis BUSCO ARIBA DE **LAS** ROCAS Y NADA *elipsis BUSCO EN EL LOR Y *elipsis LEDIGO QUE ESTABA LA RANA POR" (…)

  LA columna de abejas.

  EL castor.

  LAS rocas.

- Alumno 37: (...)"DESPUES *elipsis ESTABA HABLANDO CON UN CUIS Y EL PERRO LO BUSCABA POR **EL** PANAL PERO *elipsis NO SABIAN NADA DESPUES EL NIÑO SE SUBIO AH UNA PIEDRA LE GRITO PERO *elipsis NO RESPONDIA *elipsis SE CAYERON AL AGUA Y *elipsis ESCUCHO ALGO QUE VENIA DETRAS **DEL** TRONCO" (...)

  EL panal.

DEL (de el) tronco.

- Alumno 48: (…)"*elipsis LA SALIERON A BUSCAR POR **EL** JARDIN Y *elipsis GRITABAN GUS, GUS, GUS **LAS** AVEJAS LOS ESCUCHARON Y *elipsis LOS AYUDARON, *elipsis LE PREGUNTO A UNA ARDILLA Y *elipsis LE DIJO – YO NO VI A NADIE Y ENTONCES *elipsis SIGUIERON BUSCANDO.*elipsis LA BUSCARON POR **LA** LAGUNA ATENTAMENTE A ESCUCHAR RUIDOS HASTA QUE *elipsis LA ENCONTRO CON **LA** FAMILIA Y *elipsis LA LLEVO. FIN".

  EL jardín.

  LAS abejas.

  LA laguna.

  LA familia.

Tanto la repetición como el artículo indeterminado y determinado, se relacionan con *la **identidad referencial o mantenimiento del referente***, indicador de coherencia, que alude a que el contenido de proposiciones diferentes puede tener los mismos individuos como su valor, donde las expresiones mismas no tienen por qué ser idénticas, es decir, que podemos referirnos a los mismos individuos por un nombre propio, un pronombre, o por expresiones similares. Tales relaciones de identidad pueden establecerse también para las propiedades y relaciones, y en un sentido más extenso, también cuando algún hecho se mantiene en el mismo mundo posible, en el mismo lugar o en el mismo tiempo. Este indicador estuvo presente en el 86,8% de los casos (ver tabla n° 3)

En coincidencia con esta relación planteada, la falta de identidad referencial que se observó en la estructura superficial con el uso incorrecto de pronombres, elipsis y artículos indeterminados y determinados, se corresponde con la ausencia de mantenimiento del referente. Por ejemplo: alumno 5, alumno 8 y alumno 26 (ver anexo n° 2).

Otro indicador de coherencia relacionado con la repetición y el artículo indeterminado y determinado, es el de ***relaciones entre los participantes de los hechos***; el mismo refiere que debe existir relación entre los hechos denotados y que dichas relaciones dependen de las relaciones entre sus participantes, el tipo de propiedad que se les atribuye y una cierta continuidad de mundo posible. Este indicador estuvo presente en el 86,8% de los casos (ver tabla n° 3), es decir, en el mismo porcentaje que el indicador identidad referencial o mantenimiento del referente, esto se debe a su estrecha relación (ver tabla n° 3)

Entre los fenómenos textuales de cohesión, se encuentra también la ***relación semántica entre lexemas***, entendida como la conexión entre elementos léxicos que se suceden. Estas relaciones pueden darse tanto en el eje sintagmático como en el eje paradigmático.

Se registró el uso únicamente de relaciones semánticas entre lexemas basadas en el conocimiento del mundo. Estas se dieron en el 88,7% de los casos (ver tabla n° 1). Por ejemplo:

- Alumno 27: "HABIA UNA VEZ UNA **RANA** QUE SE LLAMA PEPE Y UN **PERRO** QUE SE LLAMA TEDI Y EL **DUEÑO** DE PEPE Y EL TEDI SE LLAMA TEO TEO TENIA UNA **RANA** Y UN **PERRO** *elipsis SE FUERON A DORMIR Y LA **RANA** SE ESTAVA ESCAPANDO MIENTRA EL **DUEÑO** DORMIA DESPUES TEO SE LEBANTO Y *elipsis BIO QUE NO ESTABA LA **RANA** QUE SE LLAMA PEPE NO ESTA" (…)
  (…)"*elipsis SALIERON **AFUERA** *elipsis LA EMPESARON A LLAMA PEPE PEPE DONDE ESTAS DESPUES *elipsis SE ASERCARON AL **PANAL** Y *elipsis BIERON UN **TOPO** Y *elipsis LE PREGUNTARON AL **TOPO** BISTE A MI **RANA** PEPE Y EL **TOPO** DIJO YONO NO LA BI Y TEO LE DIJO BUENO CHAU GRACIAS Y *elipsis SE SUBIO A UNA **ROCA** Y *elipsis GRITAVA PEPE PEPE DONDE ESTAS *elipsis SE REFALO Y *elipsis SE CAYO EN EL **AGUA** Y *elipsis ESCUCHO **SONIDO DE RANA** ATRÁS DE UN **TRONCO** *elipsis SE SUBIO Y *elipsis BIO A PEPE Y A LA **FAMILIA** *elipsis LO AGARO PEPE Y *elipsis SE FUE CON PEPE Y TEDI *elipsis LE DESIA CHAU A LA **FAMILIA**Y FIN."
- Alumno 44: "HABIA UNA VEZ UN **NIÑO**, UN **PERRO** Y UNA **RANA** Y EL **NIÑO** CON EL **PERRO** SE FUE A DORMIR, LA **RANA** SE ESCAPO POR LA**BENTANA**, AL DIASIGUIENTE EL **NIÑO** Y EL **PERRO** SELEBANTARON Y LA **RANA** NO ES TAVAMAS, *elipsis LA FUERON A BUSCAR AL **BOSQUE**, EL **NIÑO** METIO LA **CABESA** EN UN **BUECO** (hueco), *elipsis SE EN CONTRO A UNA **ARDIYA** (ardilla) .*elipsis NO LA ENCONTRO AY ASI QUE *elipsis FUE AOTROLADO *elipsis EN CONTRARO UNA **ROCA**, EL **NIÑO** SESUBIO ALA **ROCA** Y LA**RA** (rana) NO STABA AY, *elipsis SEFUERON AEL **ESTANQUE** Y *elipsis ENCONTRARON ALA **RANA** CON UNA **FAMILIA DE RANAS**, EL **NIÑO** Y EL **PERRO**, LA **RANA** A BIBIERON FELIZEZ POR SIEMPRE"
- Alumno 47: "HABIA UNA VEZ UN **CHICO** Y**PERRO** Y UNA **RANA** EL **CHICO** Y EL **PERRO** LE GUSTABA MUCHO LA **RANA** DESPUES DE UN RATO EL **CHICO** Y EL **PERRO** SE DURMIERON LA **RANA** SE ESCAPO Y LA **VENTANA** ESTABA ABIERTA Y LA **RANA** SE ESCAPO EL **CHICO** Y EL **PERRO**

DESPERTARON Y LA **RANA** NO ESTABA"(…) (…)"SALIERON **AFUERA** PARA BUSCARLA Y EL **CHICO** LA EMPESO A LLAMARLA A LA **RANA** HABIA UN **PANAL DE ABEJAS** Y *elipsis SE ASERCARON PARA VER SI ESTABA AY Y *elipsis NO ESTABA EL **CHICO** SE SUBIO A UNA **MONTAÑA** PARA VER SI ESTABA *elipsis Y *elipsis LALLAMABA A LA **RANA**Y *elipsis NO VENIA EL **CHICO** SE METIO A UNA **LAGUNA** Y EL **CHICO** ESCUCHO UN **RUIDO** DE **RANA** Y *elipsis SE ASOMO AUN **TRONCO** Y ESTABA AY LA **RANA** CON UN **SAPO** Y *elipsis TUVIERON **RANITAS** Y *elipsis ESTABAN FELIZ Y EL **CHICO** ENCONTRO A LA **RANA** Y *elipsis SE PUSO FELIZ FIN ".

Es significativo mencionar que dentro de ese 88,7%, en el 13,2 % de los casos (ver gráfico n° 2) la relación semántica entre lexemas fue parcial, debido a que si bien se produjo una omisión del contexto, hubo indicadores del cambio de escenas que permitieron establecerla. Por ejemplo:

- Alumno 16: "ABIA UNA VES UN **NIÑO** QUE SE LLAMABA LAUTARO Y *elipsis TENIA UN **PERRO** QUE SE LLAMABA KEVIN Y UNA **RANA** QUE LE DECIA TOBIAS LAUTARO Y KEVIN ESTABAN VIENDO LA **RANA** ESTA QUE *elipsis SE FUERON A LA **CAMA** Y *elipsis SE QUEDARON DORMIDOS Y LA **RANA** SE ESCAPO Y *elipsis SE LEVANTARON Y NO ESTABA LA **RANA SALIERON A GUSCAR** (buscar) POR TODOS LADOS GUSCABAN PON EL **ARBOL** TODA LA **CASA** Y POR LOS **TRONCOS** Y POR LOS **LAGOS** Y ENCONTRARON UNA **FAMILIA DE RANAS** LA **MAMA** EL **PAPA** LOS **HIJOS** Y TOBIAS Y LAUTARO ESCONTRO A TOBIAS Y ESTABAN MUY FELICES TODOS".

  Se observa al principio de la narración una relación semántica entre lexemas basada en el conocimiento del mundo (niño-perro-rana-cama).Posteriormente a partir del nudo de la narración, si bien no se hace explicito el cambio de contexto, existen indicadores que reflejan el cambio del mismo (…)"salieron a buscar"(…), permitiendo establecer nuevas relaciones semánticas entre lexemas basadas también en el conocimiento del mundo (árbol-casa-troncos-lagos-familia de ranas-mamá-papá-hijos).
- Alumno 22: "HABÍA UNA VEZ UNA **RANA** QUE SE LLAMABA **MARTIN** MARTIN Y SU DUEÑO QUE SE LLAMABA MATEO ERAN BUENOS **AMIGOS**" (…) "(…)HASTA QUE UN DIA MARTIN SE FUE DE LA **CASA** DE MATEO Y MARTIN SE FUE CON SU **FAMILIA** Y MATEO SE LEVANTO Y NO ESTABA MARTIN MATEO SE CAMBIO Y **SE FUE** CON SU **PERRO** A BUSCAR A MARTIN MATEO Y SU PERRO LOLO LO BUSCABAN POR TODOS LADOS MATEO LO LLAMABA Y LO LLAMABA PERO NO LO ENCONTRAVA MATEO SE EMPESO

A PREOCUPARSE POR MARTIN HATA QUE MATEO VIO UN **TRONCO** Y MIRO ADENTRO DEL **TRONCO** Y AHÍ ESTABA MARTIN CON SU **FAMILIA** Y MATEO SE LO LLEVO Y MARTIN SE DESPIDIO DE SU **FAMILIA** Y SE FUE CON SU DUEÑO".

Se observa al principio de la narración una relación semántica entre lexemas basada en el conocimiento del mundo (rana-Martín-amigos)Posteriormente a partir del nudo de la narración, si bien no se hace explicito el cambio de contexto, existen indicadores que reflejan el cambio del mismo (…)"se fue con su perro a buscar a Martin"(…), permitiendo establecer nuevas relaciones semánticas entre lexemas basadas también en el conocimiento del mundo (casa-familia-se fue-perro- niño-tronco-familia).

Cabe señalar que en el 11,3% de los casos (ver gráfico n° 2) debido a la omisión del contexto dicha relación semántica entre lexemas se vio afectada. Por ejemplo:

- Alumno 13: "ABIA UNA VEZ UNA **NIÑA** LLAMADA SAMANTA Y SUS **MASCOTA** ERA EL **PERRO** TOBI Y LA **RANA** KEVIN ERA DE NOCHE Y SAMANTA Y TOBI OPSERBAVAN A KEVIN Y LUEGO ***elipsis** SE FUERON A DORMIR MIENTRAS LA **RANA** SE ESCAPO ERA DE SU **CASA** Y SAMANTA Y SU **PERRO** BUSCABAN POR TODOS LADOS ***elipsis** BUSCARON POR LAS **BOTAS** POR EL **FRASCO** LE PREGUNTARON A EL SORIYO Y BUSCARON EN EL ARBOL EN LA MONTAÑAS EN EL RIO Y EN EL TRONCO Y ENCONTRARON A KEVIN CON SU FAMILIA Y TODOS VOLVIERON A LA CASA DE SAMANTA" (…)

  En el inicio de la narración se da una relación semántica entre lexemas basada en el conocimiento del mundo (niña-mascota-perro-rana-casa-botas-frasco). Luego la omisión del contexto (afuera) produce la interrupción de dicha relación semántica entre lexemas con el resto de los elementos que se suceden: sorillo-árbol-montaña-río-tronco-familia-casa.
- Alumno 26: "HAVIA UNA VES MATEO ESTAVA CON SU **PERRO** ***elipsis** ESTAVAN MIRANDO AL **SAPO** CON SU **PERRO** Y ERA DE NOCHE.

  MATEO ESTAVA DURMIENDO Y SU **SAPO** SE ESTAVA ESCAPANDO DE SU AMIGO EL **SAPO**. MATEO ESTAVA MIRANDO SI EL **SAPO** ESTAVA EN SU **GARO** **(jarro)** Y EL **SAPO** SE LE ESCAPO Y EL **PERRO** SE METIO EN EL **TARITO** EL **PERRO** NO PUEDE SACAR LA **CABESA** DEL **TARO** **(tarro)** MATEO LO ESTA BUSCANDO AL SAPO GRITA PARA QUE LO EN CUENTRE. MATEO YA LO

ENCONTRO AL SAPO Y EL PERRO ESTA POR AGARAR LA VOLSA DE AVISPA. MATEO ESTA YAMANDO AL SAPO DE ARIVA DE LA MONTANIA. MATEO ESTAVA EN EL AGUA CON SU PERRO Y EL PERRO SE ESTA SUBIENDO ARIVA DE MATEO. MATEO ESTA CENTADO EN EL ARBOL CON SU PERRO. MATEO SE ESTA DESPIDIENDO DE SU FAMILIA CON SU AMIGO".

En el inicio se observa una relación semántica entre lexemas basada en el conocimiento del mundo (perro-sapo-jarrón-tarrito-tarro-perro-cabeza). Posteriormente la omisión del contexto (afuera o bosque) produce la interrupción de dicha relación semántica entre lexemas con el resto de los elementos que se suceden: bolsa de avispas-montaña-agua-árbol-familia-amigo.

Como se mencionó en el marco teórico, la relación semántica entre lexemas está relacionada con la secuencia interna de las ideas y el tema del texto que conforman otros indicadores de la existencia de coherencia en un texto.

La ***secuencia interna de las ideas*** se observó en el 71,7% de los casos (ver tabla n° 3), donde podía verse que se lograba el correcto encadenamiento y secuenciación de las ideas que resultaban fundamentales para el desarrollo de la narración.

Sin embargo, dicho indicador, se vio afectado debido a la omisión e inversión de escenas con respecto al instrumento de investigación, lo que produjo una secuenciación errónea debido al mal encadenamiento de ideas. Otros factores que alteraron la correcta secuenciación interna de las ideas fueron: giros o pérdidas del referente, inadecuada presentación de personajes principales y secundarios, escenas inconclusas y aisladas, falta de indicadores de los cambios de contexto e inadecuada explicación de cómo los personajes "el niño y el perro" salen a buscar a "la rana". Por ejemplo: alumno 22, alumno 24 y alumno 38 (ver anexo n° 2)

El ***tema del texto*** representa el contenido informativo básico del texto y es el componente exclusivamente semántico del plan global. Este se refiere a la "trama", que denota el contenido general (o global) del cuento. Este indicador se observó en el 94,3% de los casos (ver tabla n° 3).

Sin embargo, en el resto de los casos el tema del texto se perdió porque las ideas sufrieron una ruptura debido al quiebre en la relación semántica entre

lexemas, los giros en el referente y la falta de integración entre los hechos, lo cual repercutió en el hilo conductor del relato. Por ejemplo**:**

- Alumno 3: los giros en el referente impiden comprender el sentido de lo que sucede , motivo por el cual no llega a entenderse la idea central del cuento que es que el niño, luego de buscar por diversos lugares, encuentra a su rana.
- Alumno 5: al realizar una descripción aislada de las escenas, no logra una integración adecuada de la totalidad de los hechos.
- Alumno 26: al haber un quiebre en la relación semántica entre lexemas, omisión de escenas, ideas expresadas de forma confusa y contradictoria, y también por momentos la no identificación de los referentes, se genera la imposibilidad de mantener la trama de la narración.

La ***articulación tema rema***, otro fenómeno textual de cohesión, sólo cumple su verdadera función dentro del texto. El *tema* se define como aquello que ya ha sido presentado en el mismo texto y, por lo tanto, lo que el hablante presupone como conocido para el oyente. Mientras que el *rema*, es la información que se agrega a la ya presentada y conocida, es decir, aporta nueva información. Se presentó en el 100% de los casos, haciéndose la distinción de que en el 7,55% de los casos la articulación tema rema fue parcial, debido a la pérdida y posterior recuperación del referente y en el 92,5% la articulación tema rema fue total (ver gráfico n° 4) Por ejemplo:

a) Articulación tema rema parcial: alumno 5, alumno 8, alumno 15, alumno 37 (ver anexo n° 2).
b) Articulación tema rema total: alumno 16, alumno 27, alumno 32, alumno 44 (ver anexo n° 2).

La sucesión y enlace de los temas, su interrelación y jerarquía, sus relaciones con las partes del texto y con el conjunto textual, así como con la situación se denomina ***progresión temática.***

Hay diferentes tipos de progresión temática: la progresión temática lineal, la progresión temática con un tema constante, la progresión temática con temas derivados y la progresión temática donde se toma un tema directamente del contexto.

En algunos casos se observó un único tipo de progresión temática (ver anexo n° 2), por ejemplo:

- Alumno 5: progresión temática con temas derivados de un tema general
- Alumno 6: progresión temática de tema constante.
- Alumno 8: progresión temática de tema constante.
- Alumno 12: progresión temática con temas derivados de un tema general.
- Alumno 34: progresión temática de tema constante.
- Alumno 35: progresión temática de tema constante.
- Alumno 36: progresión temática con temas derivados de un tema general.
- Alumno 44: progresión temática con temas derivados de un tema general.

Mientras que en la mayoría de los casos hubo una integración diversa entre los distintos tipos de progresiones temáticas (ver anexo n° 2), por ejemplo:

- Alumno 2:

  En la introducción hay una progresión temática de tema constante y en la última proposición ubica un tema "la rana", rema de la primera oración, con una nueva información, dando una progresión temática lineal. Esto permite ingresar al nudo de la narración.

  "HABIA UNA VEZ **UN NENE** QUE HABÍA ENCONTRADO UNA RANA EL NENE Y SU PERRO LA MIRABAN. PERO A LA NOCHE **LA RANA** SE ESCAPO MIENTRAS EL NENE DORMIA." (…)

  Todos los remas se le asignan a un mismo tema "un nene".

  "Una rana" funciona como rema en la primera proposición, convirtiéndose en el tema de la última y "se escapo" funciona como el rema.

  En el nudo de la narración todos los remas se le asignan a un mismo tema constante "el nene".

  (…)"AL DÍA SIGUIENTE *elipsis (EL NENE) EMPEZO A BUSCARLA Y *elipsis SE PUSO UNAS BOTAS Y *elipsis SALIO A BUSCARLA POR UN BOSQUE EL DECIA: - RANITA NO TE ESCONDAS (…)"LUEGO DE UN RATO VINIERON UNAS ABEJAS **EL NENE** SE TAPO SU NARIZ POR EL MAL OLOR DE UN TOPO EL NENE SE SUBIO A UNAS ROCAS" (…)

  (…)"PERO EL NENE SE QUISO ASOMAR Y *elipsis SE CALLO LUEGO ESCUCHO UNA FAMILIA DE RANAS, SU RANA SALTO Y LO ABRAZO. DESPUÉS *elipsis SE DESPIDIO Y *elipsis SE FUE."

  Todos los remas se le asignan a un mismo tema "el nene".

  En dos ocasiones del desarrollo del nudo, se introduce un tema nuevo, extraído directamente del contexto (en este caso del instrumento de la investigación).

(…)"**EL PERRO** AULLABA" (…)

(…)"**EL POBRE PERRO** ASUSTADO PORQUE UNA LECHUSA LO MIRABA"(…)

La ***noción temporal***, dentro de la cual se encuentran los tiempos verbales, adverbios y locuciones adverbiales, es también responsable de la cohesión textual. Es por ello que tanto los *verbos* como los *adverbios y locuciones adverbiales* permiten que se lleve a cabo la continuidad de tiempo y lugar. Este indicador se observó correctamente en el 90,6% de los casos (ver tabla n° 1)

Es significativo mencionar que dentro de la noción temporal se observó un correcto uso de los tiempos verbales en el 90,6% de los casos (ver gráfico n° 3).

Se utilizaron distintos ***tiempos verbales***. El tiempo verbal básico utilizado fue el *pretérito perfecto simple,* propio del tipo textual, el cual muestra acciones puntuales y hace avanzar el relato, indicando acciones terminadas en el pasado. Por ejemplo:

- Alumno 6: (…)"MARTIN SE **QUEDO DORMIDO DEJO**EL FRASCO DE LA RANA HABIERTO Y *elipsis SE **ESCAPO**. AL AMANECER MARTIN SE **BAJO** DE LA CAMA FELIZ PARA JUGAR CON SU RANA" (…) (…)"MARTIN **BUSCO** A SU PERRO TOMAS Y *elipsis **SALIERON A BUSCAR** LA RANA. MARTIN LA **BUSCO** POR EL JARDIN, *elipsis DETRAS DE UN ARBOL" (…) (…)"MARTIN **CIGUIO BUSCANDO** POR UNAS ENORMES ROCAS" (…) (…)"*elipsis LA **BUSCO** POR UN PANTANO Y DE PRONTO *elipsis **SINTIO** UN RUIDO DETRAS DEL TRONCO" (…) (…)"MARTIN **REGRESO** A CASA FELIZ CON SU RANA Y SU PERRO TOMAS."
- Alumno 14: (…)"LUEGO ALBERTO SE **DURMIO** Y LA RANA SE **ESCAPO** MUY MUY DESPACIO" (…) (...)"LUEGO *elipsis **SALIO ABUSCAR**LA A FUERA EN LOS ARBOLES" (…) (…)"LUEGO **APARECIO** UN CASTOR LUEGO *elipsis SE **SUVIO** EN UNA MONTAÑA PARA VER MAS ALTO LUEGO *elipsis SE **CALLO** AL AGUA DESPUES *elipsis SE **SUBIO**AL TRONCO LUEGO *elipsis **BIO** LA FAMILIA DE LA RANA LUEGO *elipsis SE **FUE** CON SU RANA FELIZ".
- Alumno 35: (…)"MARTIN SE **FUE A DORMIR** MUI FELIZ CUANDO SE **DOMIO** MARTIN LA RANA SE **ESCAPO** AL DIA CIGIENTE MARTIN SE **LEBANTO** Y CUANDO *elipsis NO **BIO** A LA RANA *elipsis SE **PUSO AVUSCAR**LA *elipsis **SALIO A VUSCAR** A FUERA *elipsis **VUSCO** EN UN PANAL DE AVEJA *elipsis EN UNA ROCA Y DESPUES *elipsis **VUSCO** EN EL LAGO Y*elipsis ESCUCHA UN SONIDO *elipsis SE **SUBIO** A UN TRONCO Y *elipsis **BIO**SU RANA *elipsis SE **QUEDARON** UN RATO Y DESPUES *elipsis SE **FUERON** A SU CASA"

- Alumno 42: “HABIA UNA VEZ UN CHICO QUE **EN CONTRO** UN SAPO Y *elipsis LO **PUSO** A DENTRO DE UN FRASCO *elipsis LO **OBSERVO** HASTA LA NOCHE CON SU PERRO TOMAS, SE **DURMIERON** JUAN Y TOMI. EL SAPO JULIAN **VIO** LA OPORTUNIDAD DE ESCAPARSE Y *elipsis SE **FUE** DE LA CASA. AL OTRO DIA *elipsis SE **LEVANTARON** Y *elipsis **BUSCARON** EN TODOS LADOS, EN EL PARQUE, LO LLAMABA JUAN, *elipsis **FUERON** A UNA MONTAÑA, *elipsis SE **METIERON** EN UN LAGO JUAN **ESCULLO** AL DE TRAS DE UN TRONCO *elipsis SE **ASOMARON** Y *elipsis **VIERON** ALA RANA CONSU FAMILIA.
  JUAN LO **LIBERO** Y *elipsis **FUERON** FELICES PARA SIEMPRE”.

Otro tiempo verbal utilizado fue el *pretérito imperfecto* empleado en los momentos descriptivos de presentación de los personajes, el espacio y el tiempo, señala acciones que duran o se repiten en el pasado. Por ejemplo:

- Alumno 2: “**HABIA** UNA VEZ UN NENE QUE HABÍA ENCONTRADOUNA RANA EL NENE Y SU PERRO LA **MIRABAN**. PERO A LA NOCHE LA RANA SE ESCAPO MIENTRAS EL NENE **DORMIA**.” (…) (…)”EL **DECIA**: -RANITA NO TE ESCONDAS Y EL PERRO **AULLABA**.” (…) (…)”EL POBRE PERRO ASUSTADO PORQUE UNA LECHUSA LO **MIRABA**” (…)
- Alumno 10: “**HABIA** UNA VEZ UN NENE LLAMDO JUANINACIO Y LE DICEN JUAN EL TIENE UNA RANA LLAMADA SOFIA ALA NOCHE JUAN Y SU PERRO **JUGABAN** CON SOFI DESPUES DE UNA HORA LO LLAMO SU PAPÁ PARA DECIRLE QUE SE ACOSTARA ADORMIR PORQUE **ERA** TARDE MIENTRAS JUAN **DORMIA** SOFIA SE ESCAPO DEL CUARTO DE JUAN. **ERA** DE DIA” (…) (…)”*elipsis LA FUE ABUSCA PARA DESALLUNAR Y *elipsis NO **ESTABA**” (…)
- Alumno 52: “**ABIA** UNA BES UN QUE SE **LLAMABA** ANDRES Y SU PERRO TOBIAS *elipsis SE **SEN TIAN** SOLOS A SI QUE *elipsis FUERON A UNA TIENDA PARA ADOPTAR” (…) (…)” AL DIA SIGIENTE LA RANA SEAVIA ESCAPADO ASI QUE COMO NO **TENIA** NOMBRE *elipsis LA **YAMABA** POR JOSE” (…) (…)” Y *elipsis SE A SERCARON A YA **ESTABA** JOSE CONSU FAMILIA Y SUS IJOS” (…)

También se encontró el *pretérito pluscuamperfecto*, que señala una acción pasada anterior a otra acción pasada. Por ejemplo:

- Alumno 6: (…)”PERO SU RANA **HABIA ESCAPADO**” (…) (…)”YA SE **HABIA HECHO** MUY TARDE” (…)
- Alumno 31: (…)”LOS SALUDA FELIZ MAXIMO PORQUE **HABIA ENCONTRADO** SU RANA.”
- Alumno 49: (…)”MASI **ABIA DEJADO** LA VENTANA ABERTA” (…) (…)”*elipsis SE **ABIA ESCAPADO**” (…)

Otro tiempo verbal que apareció fue el *presente*, utilizado generalmente en el desarrollo de algún diálogo entre personajes. Por ejemplo:

- Alumno 9: (…)"EL NIÑO KEVIN GRITANDO DE DESESPERACION RANA, RANITA DONDE **ESTAS**" (…)
- Alumno 19: (…)"SALIERON AFUERA A BUSCARLO ?FIRULAI DONDE **ESTAS**¿" (…)
- Alumno 32: (…)"A LA MAÑANA DECIA DONDE **ESTA** MI RANA" (…)

Si bien, en los casos anteriores el tiempo verbal *presente* fue correctamente utilizado, en el resto de los casos, se lo utilizó como tiempo verbal predominante, considerándose inadecuado, ya que el tiempo verbal que debe predominar en las narraciones es el pretérito perfecto simple. Por ejemplo:

- Alumno 26: (…)"EL PERRO NO **PUEDE SACAR** LA CABESA DEL TARO. MATEO LO **ESTA BUSCANDO** AL SAPO *elipsis **GRITA** PARA QUE LO EN CUENTRE." (…)(…)Y EL PERRO **ESTA** POR AGARAR LA VOLSA DE AVISPA. MATEO **ESTA YAMANDO** AL SAPO DE ARIVA DE LA MONTANIA." (…)(…)EL PERRO SE **ESTA SUBIENDO** ARIVA DE MATEO. MATEO **ESTA CENTADO** EN EL ARBOL CON SU PERRO. MATEO SE **ESTA DESPIDIENDO** DE SU FAMILIA CON SU AMIGO."

El *presente del modo subjuntivo* se empleó para expresar deseos o exhortasiones. Por ejemplo:

- Alumno 26: (…)"MATEO LO ESTA BUSCANDO AL SAPO *elipsis GRITA PARA QUE LO **EN CUENTRE**." (…)
- Alumno 40: (…)"LEE DIJO *elipsis QUE SE **BALLA A DORMIR**" (…)
- Alumno 50: (…)"LA MAMÁ DE DIJO QUE **LUERMA** PORQUE TENIA QUE HIRSE ALA ESCUELA" (…)

Finalmente, se observó también el uso del *pretérito imperfecto del modo subjuntivo*. Por ejemplo:

- Alumno 10: (…)"LO LLAMO SU PAPÁ PARA DECIRLE QUE SE **ACOSTARA ADORMIR** PORQUE ERA TARDE" (…)

Con respecto a los ***adverbios y locuciones adverbiales*** se utilizaron en el 88,7% de los casos (ver gráfico n° 3). Por ejemplo:

- Alumno 45: (…)"**AL DIA SIGUIENTE** *elipsis SE LEVANTO DE LA CAMA" (…) (…)"**DERREPENTE** *elipsis ESCUCHO UN SONIDO" (…)
- Alumno 53: (…)"**UN DIA** YIMIN ESTABA TRANQUILO EN SU HABITACION CON SU PERRO Y SU RANA, **EN ESE MOMENTO**, ERA DE NOCHE, POR LO QUE

JIMIN BOSTEZABA A CADA RATO. **DESPUES DE UNOS MINUTOS**, JIMIN DECIDIO IRSE A DORMIR" (…)

Los ***conectores***, otro fenómeno textual de cohesión, son los elementos encargados de conectar proposiciones enteras. Relacionan las distintas partes de un texto. Hay distintos tipos de conectores (aditivos, disyuntivos, adversativos, temporales, espaciales, causales, consecutivos y condicionales). Se observó la utilización de conectores en el 100% de los casos (ver tabla n° 1)

Contemplando la clasificación que se realiza de los conectores se pueden distinguir en las producciones de la población de estudio (ver anexo n° 2):

Conectores temporales. Por ejemplo:

- Alumno 7: (…)"POR LA NOCHE *elipsis SE LE ESCAPO LA RANA Y **LUEGO** AL DIA SIGUIENTE EL NIÑO SE BITIO Y *elipsis SE DIO CUENTA DE QUE NO ESTA VA" (…)
- Alumno 13: (…)"SAMANTA Y TOBI OPSERBAVAN A KEVIN Y **LUEGO** *elipsis SE FUERON A DORMIR MIENTRAS LA RANA SE ESCAPO" (…)
- Alumno 14: (…)"ALBERTO LA BUSCABA Y LA BUSCABA **LUEGO** *elipsis SALIO ABUSCARLA A FUERA" (…).

Los conectores adversativos. Por ejemplo:

- Alumno 9: (…)"ESTABAN BUSCANDO A LA RANA POR TODOS LADOS **PERO** *elipsis NO LA ENCONTRARON" (…)
- Alumno 34: (…)"*elipsis NO LO ENCONTRO **PERO** *elipsis SE CALLO ALADO Y *elipsis DESPUE ESCUCHO UN RUIDO" (…)
- Alumno 45: (…)"UNA NOCHE *elipsis CANSADO DE JUGAR CON SUS ANIMALES Y ALIMENTARLOS TAN **PERO** TAN CANSADO *elipsis SE ASEGURO DE METERLA RANA EN UN FRASCO **PERO** CUANDO *elipsis SE FUE A DORMIR LA RANA SE ESCAPO POR LA VENTANA ABIERTA" (…)

Asimismo se registraron conectores que se utilizaron para la construcción de estructuras oracionales complejizadas. Por ejemplo:

- Alumno 18: (…)"PEDRO Y ANIVAL ESTABAN MUY FELICES **PORQUE** *elipsis ENCONTRARON A BETOVEN."
- Alumno 20: (…)"FELIPE, RENATA Y EL PERRO SE FUERON **MIENTRAS** SALUDABAN" (…)
- Alumno 48: (…)"JULIAN ESTABA JUGANDO CON SU RANA GUS Y SU PERRO MARCOS. **HASTA QUE** LLEGO LA HORA DE DORMIR" (…) (…)"SU RANA GUS PENSO EN IR A VISITAR A SU FAMILIA Y LLEGAR ANTES **DE QUE** JULIAN

DESPIERTE, **CUANDO** JULIAN DESPERTO Y *elipsis NO VIO A SU RANA EN SU FRASCO *elipsis DECIDIO SALIR A BUSCARLA CON SU PERRO" (…)

También los conectores, participaron en la construcción de la coordinación. La coordinación es aquel proceso por el cual se crea una unidad de rango superior al de las frases individuales, va más allá de la mera suma de elementos y proporciona algo nuevo a la unidad producto de ella.

Se presentaron distintos tipos de coordinación:

La coordinación copulativa. Por ejemplo:

- Alumno 22: (…)"MARTIN SE FUE CON SU FAMILIA **Y** MATEO SE LEVANTO Y NO ESTABA MARTIN" (…) (…)"MATEO VIO UN TRONCO Y *elipsis MIRO ADENTRO DEL TRONCO **Y** AHÍ ESTABA MARTIN CON SU FAMILIA **Y** MATEO SE LO LLEVO **Y** MARTIN SE DESPIDIO DE SU FAMILIA Y *elipsis SE FUE CON SU DUEÑO."
- Alumno 25: (…)"TENIA UNA RANA Y UN PERRITO QUESELLAMABA KEBIN **Y** LA RANA SELLAMA RENE." (…)(…)"JOEL SIGE CAMINANDO I *elipsis ENCUENTRA UN TOPO QUE LE MUERDE **Y** KEVIN LADRA A LAS ABEJAS. Y *elipsis SESUBE AUNA ROCA JIGANTE BUSCANDO A RENE." (…)
- Alumno 30: (…)"MAS TARDE EL NIÑO SE DUERME **Y** SU PERRO SE VA DE SU HABITACION **Y** LA RANA APROVECHA Y *elipsis SE ESCAPA DE LA CASA." (…) (…)"ESCUCHA UN RUIDO DE TRAS DE UN TRONCO **Y** EL NIÑO SE FIJA **Y** HAY ESTABA SU RANA CON SUS BEBES." (…)

La coordinación adversativa. Por ejemplo:

- Alumno 6: (…)"MARTIN SE BAJO DE LA CAMA FELIZ PARA JUGAR CON SU RANA, **PERO** SU RANA HABIA ESCAPADO." (…) (…)"MARTIN LA BUSCO POR EL JARDIN, DETRAS DE UN ARBOL **PERO** LA RANA NO ESTABA" (…) (…)"MARTIN CIGUIO BUSCANDO POR UNAS ENORMES ROCAS **PERO** *elipsis NO ESTABA." (…)
- Alumno 8: (…)"BUSCO POR EL PATIO Y NO ESTABA LE GRITO Y GRITO **PERO** *elipsis NO ESTABA" (…)
- Alumno 45: (…)"EL PERRO FLUTO SE ATREVIO A AGARRAR LASAVEJAS **PERO** EL NIÑO LO LLAMO POR SU NOMBRE" (…) (…)"EL PERRO TAN CANSADO Y ASUSTADO DESIDIO NO SEGUIR **PERO** EL NIÑO NO SE CANSO Y *elipsis SIGUIO BUSCANDO" (…)
- Alumno 53: (…)"*elipsis LE PREGUNTO EN DONDE ESTABA SU RANA **PERO** NO,*elipsis NO HABIA VISTO NADA" (…)

La coordinación consecutiva. Por ejemplo:

- Alumno 14: (…)"*elipsis LA ES ESTABAN MIRANDO DESDE EL FRASCO **LUEGO** ALBERTO SE DURMIO Y LA RANA SE ESCAPO MUY MUY DESPACIO"(…) (…)"SALIO ABUSCARLA A FUERA EN LOS ARBOLES Y EN UN ARBOL ABIA UN PANAL CON MUCHAS ABEJAS **LUEGO** APARECIO UN CASTOR LUEGO *elipsis SE SUVIO EN UNA MONTAÑA PARA VER MAS ALTO"(…)
- Alumno 24: (…)"Y *elipsis LEDIGO QUE BIO ARENE ENTRAR AL PANTANO **LUEGO** LOGAN Y RODOLFO FUERONAL PANTANO" (…) (…)"ERA RENE Y SU FAMILIA **LUEGO** RODOLFO TOMA ARENE Y RODOLFO Y LOGAN IRENESE DESPIDIERON."
- Alumno 36: (…)"SE METIERON A UN PANTANO Y **LUEGO** *elipsis ESCUCHO RUIDO DETRÁS DE UN TRONCO" (…)

  La coordinación disyuntiva no se presentó en ninguna narración.

Tanto la articulación tema rema como la relación semántica entre lexemas y la noción temporal están relacionados a la ***continuidad de las acciones, el tiempo y el ambiente***, indicador de coherencia, que estuvo en el 67,9% de los casos (ver tabla n° 3) permitiendo la relación e integración de los hechos.

En el resto de los casos, dicho indicador se vio afectado debido al uso incorrecto de tiempos verbales predominantes en la narración en cuestión y al quiebre de las relaciones semánticas entre lexemas, que impidió una correcta integración de los hechos, afectando a la interpretación de las ideas que se querían transmitir, a los giros en el referente y omisión de escenas fundamentales para el desarrollo de la narración. Por ejemplo: alumno 15, alumno 26, alumno 38 (ver anexo n° 2).

Contemplando los fenómenos textuales analizados, correspondientes a la cohesión, se puede decir, que la misma fue frecuente en el 98,1% de los casos, mientras que en el 1,9%, fue poco frecuente ya que se utilizaron menos de cuatro indicadores (ver gráfico n° 5).

La coherencia estuvo presente en el 64,1% de los casos, mientras que en el 35,9% de los casos restantes, estuvo ausente (ver gráfico n° 6).

De allí se desprende que la mayoría de los niños (98,1%) utilizó al menos cuatro fenómenos textuales de cohesión que permitieron conectar las diferentes proposiciones y elementos desde la estructura superficial; pero dentro de este porcentaje, a nivel de la estructura profunda sólo en el 65,4 % de los casos se evidenció una coherencia presente, ya que en el 34,6% la coherencia estuvo ausente (ver tabla n°5).

En un único alumno la cohesión fue poco frecuente con ausencia de indicadores de coherencia (ver tabla n° 5).

De estos resultados y atendiendo a la relación entre coherencia y cohesión, el porcentaje de la competencia textual fue adecuada en un 64,1% e inadecuada en el 35,9% (ver gráfico n° 7).

CONCLUSIÓN.

A partir del análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la presente tesina y teniendo en cuenta los objetivos planteados, puede concluirse que de los 53 alumnos de 5° grado que formaron parte de nuestro grupo objeto de estudio, el 64,1% presentó una competencia textual adecuada, mientras que el 35,9% presentó una competencia textual inadecuada.

Los fenómenos textuales de cohesión más frecuentemente empleados por los alumnos, en forma correcta, fueron articulación tema rema y conectores, siguiéndoles en orden de frecuencia repetición, noción temporal, relación semántica entre lexemas y en último lugar artículo indeterminado y determinado.

En los textos narrativos se evidenció la presencia de coherencia en el 64,1% de los casos, mientras que en los 35,9% restantes estuvo ausente.

Teniendo en cuenta la relación entre las propiedades de coherencia y de cohesión en la secuencialidad de un texto narrativo, del 64,1% de los alumnos con competencia textual adecuada, sus narraciones presentaron una coherencia presente y una cohesión frecuente, denotando una relación entre la estructura profunda y superficial del texto.

Y en el 35,9% de los casos de competencia textual inadecuada, la coherencia estuvo ausente en todas las narraciones, mientras que la cohesión fue frecuente en 18 alumnos y poco frecuente en un único alumno.

Consideramos que para el ejercicio profesional resulta fundamental conocer las propiedades fundamentales de un texto, coherencia y cohesión, ya que las mismas vislumbran la competencia textual alcanzada por un niño, en nuestro caso, y por todo sujeto en general. Recordemos que la competencia textual refiere a aquellos conocimientos que nos permiten elaborar y comprender textos coherentes y cohesivos en un contexto sociocultural específico en el cual se lleve a cabo el intercambio comunicativo, de allí radica su importancia.

Asimismo la investigación de la competencia textual en el ámbito educativo brinda herramientas para el accionar fonoaudiológico en el trabajo interdisciplinario, logrando un asesoramiento pertinente y oportuno para favorecer su desarrollo y promover su enriquecimiento en los distintos niveles de escolaridad.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.

Las limitaciones que se presentaron en el momento de llevar a cabo el análisis de las narraciones se debieron a dificultades para entender algunas palabras dentro de los textos, debido a la caligrafía en algunos casos y a la ortografía en otros.

Para posteriores investigaciones se recomienda que una vez obtenidas las narraciones escritas los alumnos realicen la lectura de sus propias producciones. Esta actividad permitirá por un lado evitar dificultades en la comprensión de estos textos por parte de los tesistas y por otro lado permitirá también un trabajo de renarración por parte de los alumnos.

También se sugiere abordar el análisis de la competencia textual tanto en la producción como en la compresión textual.

BIBLIOGRAFÍA.

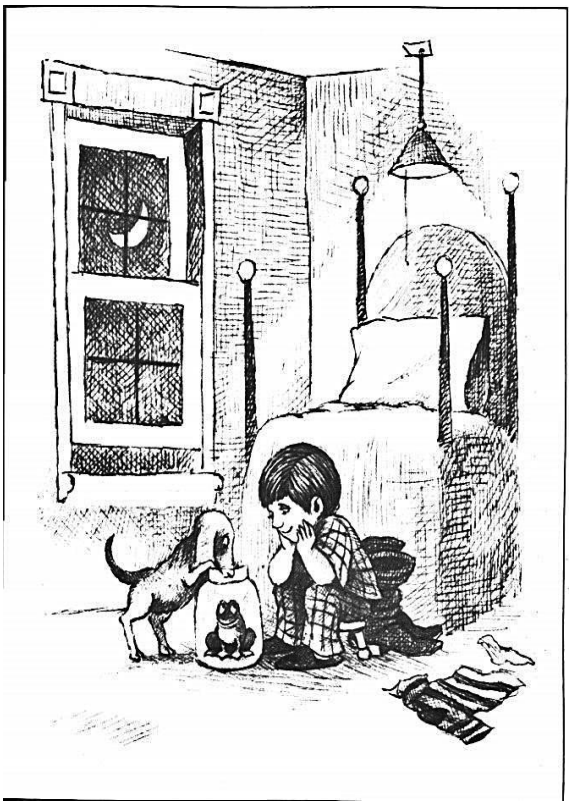
- Alvarez, M. (2008). *Tipos de Escrito I: narración y descripción*. Madrid, España: Arcos Libros.
- Ballanti, G, Delgado, M.A, D'Agostino, M.A, Pérez, S y Toledo, C. (2009). *Lengua III. Prácticas del lenguaje*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Barrenechea, A.M. (1980). *Estudios de gramática estructural*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Barriga Villanueva, R (Coord). (2014). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: Colegio; consulta online en https://books.google.com.ar/books?id=jAklCwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Barriga+Villanueva,++Las+narrativas+y+su+impacto+en+el+desarrollo+linguistico+infantil.&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjotsyr_tHfAhXGiJAKHaifDO4Q6AEIKDAA#v=onepage&q=Barriga%20Villanueva%2C%20%20Las%20narrativas%20y%20su%20impacto%20en%20el%20desarrollo%20linguistico%20infantil.&f=false
- Bernárdez, E. (1992). *Introducción a la lingüística del texto.* Madrid, España: Universitaria.
- Calsamiglia Blancafort, H y Túson Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso* (Cap. 10). Barcelona, España: Ariel S.A.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir.* Barcelona, España: Paidós Comunicación.
- Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE: Texto narrativo. Recuperado el 20 de febrero de 2019, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/txtnarrativo.htm
- Delgado, M y Ferrero de Ellena, I. (2006). *Aprendamos lengua 9: para 3° año del CBU* (Cap. 1). Córdoba, Argentina: Comunic-arte.
- Delgado, M, Ferrero de Ellena, I y Peláez, Á. (2008). *La aventura de la palabra: Lengua y literatura: polimodal 1* (Cap. 4). Ed. Comunic-arte. Córdoba, Argentina.
- Desinano, N, Bardone, L. y Grodek Rut, A (1996). *Estudios sobre interacción dialógica* (Cap. 1). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

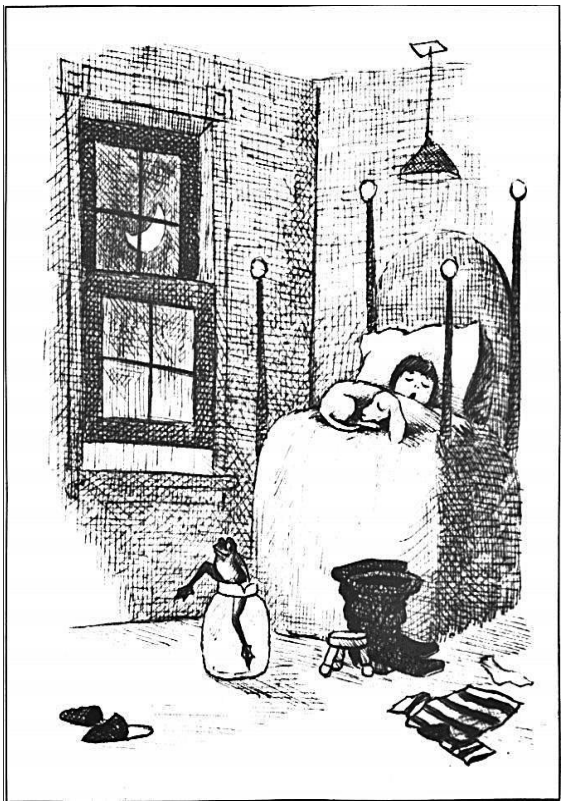
- Desinano, N. (1999). *Narraciones infantiles: Un estudio sobre la oralidad*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- González, M. (2004). *Atención y relato.* Arbor CLXVII, 697 81-114pp. Disponible en http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/619/622
- Guzmán, M.M, Landaeta, M. y Tirapegui, C. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. *Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastornos del lenguaje.* Barcelona, España: Ars Médica.
- Ibarretx-Antuñano, I. (2004). *Dicotomías frente a continuos en la lexicalización de los eventos del movimiento.* Universidad de Zaragoza: Revista Española de Lingüística, 34 (2): 481-510pp.- Disponible en https://www.researchgate.net/publication/272507137_Dicotomias_frente_a_continuos_en_la_lexicalizacion_de_los_eventos_de_movimiento
- Kaufman, A.M y Rodriguez, M.E. (1993). *La escuela y los textos* (Cap.1). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Lacau-Rosetti. (1981). *Nuevo Castellano 2* (Unidad 6). Buenos, Argentina: Kapeluz.
- Lacau-Rosetti. (1982). *Nuevo Castellano 3* (Unidad 1). Buenos, Argentina: Kapeluz.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología República Argentina. (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 2º ciclo EGB/ Nivel Primario*. Buenos Aires. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001229.pdf
- Mozas, A. (2005). *Gramática práctica* (Cap. 3). España: EDAF S.A
- Pérez, L. y Rogieri, P. (Dir.). (2012). *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica* (Cap. 4). Rosario, Argentina: FHUMYARediciones.
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas.* Recuperado el 11 de mayo de 20019 de http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=WU8GXxnQcD6GOfP3sq y http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=goy66BU2jD66DRE50U
- Rueda de Twentyman, N y Aurora, E. (2010). *Claves para el estudio del texto* (Cap. 2). (6° reimp.). Córdoba, Argentina: Comunic-arte.

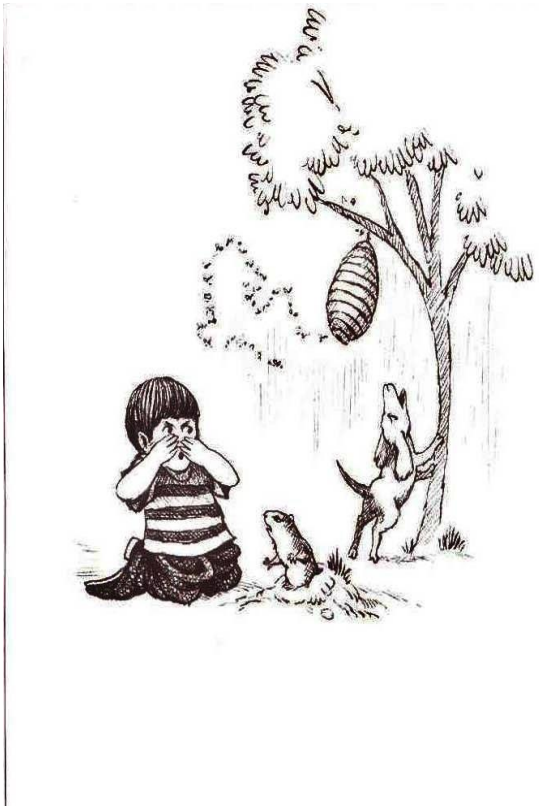
- Simón, E y Villaverde de Nessier, M.C. (1997). *De la oralidad a la escritura: Una introducción a la enseñanza de la lengua* (Cap.6). Rosario, Argentina: Ameghino Educativa.
- Van Dijk, T. (1980a). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid, España: Siglo veintiuno.
- Van Dijk, T. (1980b). *Texto y contexto*. Madrid, España: Cátedra.

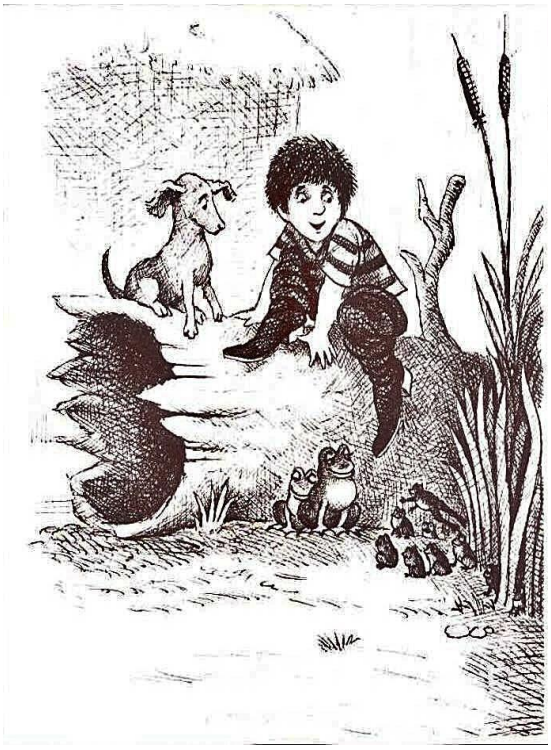
ANEXOS

ANEXO N°1:
“INSTRUMENTO”









ANEXO N°3:

“PLANILLAS DE VOLCADO DE DATOS”

Planilla de volcado de datos N°1.

Tipos de repetición											
Alumno	**Sustitución léxica sinonímica**		**Proformas lexicales**		**Pronombres**		**Proadverbios**		**Elipsis**		**REPETICIÓN**
	C	**I**	**C**	**I**	**C**	**I**	**C**	**I**	**C**	**I**	
1	0	0	0	0	16	0	1	0	6	0	**C**
2	0	0	0	0	18	0	0	0	8	0	**C**
3	0	0	0	0	10	0	0	0	10	1	**C**
4	0	0	0	0	18	1	0	0	11	0	**C**
5	0	0	0	0	9	1	0	0	6	3	**I**
6	0	0	0	0	14	0	1	0	6	0	**C**
7	0	0	0	0	16	4	0	0	14	1	**C**
8	0	0	0	0	18	4	1	0	10	7	**I**
9	1	0	0	0	20	0	0	0	14	0	**C**
10	0	0	0	0	25	0	0	0	14	0	**C**
11	0	0	0	0	18	0	0	0	13	0	**C**
12	0	0	0	0	12	0	0	0	9	0	**C**
13	0	0	0	0	7	0	0	0	5	0	**C**
14	0	0	0	0	13	0	0	0	7	0	**C**
15	0	0	0	0	19	5	0	0	11	1	**C**
16	0	0	0	0	11	0	0	0	7	0	**C**
17	0	0	0	0	16	1	0	0	11	0	**C**
18	0	0	0	0	12	0	1	0	3	0	**C**
19	0	0	0	0	18	0	0	0	9	0	**C**
20	0	0	0	0	6	6	0	0	7	0	**I**
21	0	0	0	0	14	1	0	0	11	0	**C**
22	0	0	0	0	25	1	1	0	4	0	**C**
23	0	0	0	0	19	1	1	0	8	2	**C**
24	0	0	0	0	7	4	0	0	4	0	**I**

25	3	0	0	0	16	2	0	0	9	0	**C**
26	1	0	0	0	18	0	0	0	2	0	**C**
27	2	0	0	0	25	1	0	0	19	0	**C**
28	0	0	0	0	16	0	3	0	12	0	**C**
29	0	0	0	0	15	5	0	0	10	0	**C**
30	2	0	0	0	19	0	3	0	11	0	**C**
31	0	0	0	0	11	0	0	0	10	0	**C**
32	1	0	0	0	9	1	0	0	9	0	**C**
33	0	0	0	0	11	0	0	0	6	0	**C**
34	0	0	0	0	8	3	1	0	20	0	**I**
35	0	0	0	0	13	0	0	0	10	0	**C**
36	0	0	0	0	11	0	2	0	16	1	**C**
37	1	0	0	0	16	3	1	0	16	4	**C**
38	0	0	0	0	5	0	0	0	7	0	**C**
39	1	0	0	0	10	0	0	0	12	0	**C**
40	1	0	0	0	11	1	0	0	8	0	**C**
41	1	0	0	0	10	1	0	0	11	1	**C**
42	2	0	0	0	13	0	0	0	10	0	**C**
43	0	0	0	0	11	1	0	0	14	0	**C**
44	0	0	0	0	8	0	2	0	7	0	**C**
45	0	0	0	0	27	1	0	0	16	0	**C**
46	0	0	0	0	12	1	0	0	11	1	**C**
47	0	0	0	0	13	2	2	0	12	0	**C**
48	1	0	0	0	19	0	0	0	11	0	**C**
49	1	0	0	0	25	0	0	0	13	0	**C**
50	1	0	0	0	6	2	1	0	10	0	**C**

51	1	0	0	0	15	1	0	0	7	0	**C**
52	1	0	0	0	17	4	2	0	16	2	**C**
53	0	0	0	0	26	0	0	0	19	0	**C**

Referencia:

C: considerado correcto.

I: no considerado correcto.

Planilla de volcado de datos N° 2.

Noción temporal			
Alumno	**Tiempos verbales**	**Adverbios y locuciones adverbiales**	**NOCIÓN TEMPORAL**
1	C	C	**C**
2	C	C	**C**
3	C	C	**C**
4	C	C	**C**
5	I	I	**I**
6	C	C	**C**
7	C	C	**C**
8	C	C	**C**
9	C	C	**C**
10	C	C	**C**
11	C	C	**C**
12	C	C	**C**
13	C	I	**C**
14	C	C	**C**
15	C	C	**C**
16	C	I	**C**
17	C	C	**C**
18	C	C	**C**
19	C	C	**C**
20	C	C	**C**
21	C	C	**C**
22	C	I	**C**
23	C	C	**C**
24	C	C	**C**
25	I	C	**I**
26	I	C	**I**
27	C	C	**C**
28	C	I	**C**
29	C	C	**C**
30	I	C	**I**
31	I	C	**I**
32	C	C	**C**
33	C	C	**C**
34	C	C	**C**
35	C	C	**C**
36	C	C	**C**
37	C	C	**C**
38	C	C	**C**
39	C	C	**C**
40	C	C	**C**
41	C	C	**C**
42	C	C	**C**
43	C	C	**C**
44	C	C	**C**

45	C	C	**C**
46	C	C	**C**
47	C	C	**C**
48	C	C	**C**
49	C	I	**C**
50	C	C	**C**
51	C	C	**C**
52	C	C	**C**
53	C	C	**C**

Referencia:

C: considerado correcto.

I: no considerado correcto.

Planilla de volcado de datos N° 3.

Fenómenos textuales de cohesión					
Alumno	**Repetición**	**Relación semántica entre lexemas**	**Artículo indeterminado y determinado**	**Articulación tema rema**	**Conectores**
1	C	C	C	C	C
2	C	C	C	C	C
3	C	C	C	C	C
4	C	C	C	C	C
5	I	C	C	C (P)	C
6	C	C	C	C	C
7	C	C (P)	C	C	C
8	I	C	I	C (P)	C
9	C	C	C	C	C
10	C	C	C	C	C
11	C	C	C	C	C
12	C	C	I	C	C
13	C	I	I	C	C
14	C	C	I	C	C
15	C	I	I	C (P)	C
16	C	C (P)	I	C	C
17	C	C (P)	C	C	C
18	C	C	C	C	C
19	C	C	C	C	C
20	I	C	I	C	C
21	C	C	C	C	C
22	C	C (P)	C	C	C
23	C	C	C	C	C
24	I	I	C	C	C
25	C	C	C	C	C
26	C	I	I	C	C
27	C	C	C	C	C
28	C	C	I	C	C
29	C	C (P)	C	C	C
30	C	C	C	C	C
31	C	C	C	C	C
32	C	C	C	C	C
33	C	C	C	C	C
34	I	C	C	C	C
35	C	C	C	C	C
36	C	C	C	C	C
37	C	C	I	C (P)	C
38	C	I	C	C	C
39	C	I	C	C	C
40	C	C	I	C	C
41	C	C (P)	C	C	C
42	C	C	C	C	C
43	C	C	C	C	C
44	C	C	C	C	C
45	C	C	C	C	C
46	C	C	I	C	C

47	C	C	C	C	C
48	C	C	I	C	C
49	C	C	C	C	C
50	C	C	C	C	C
51	C	C	C	C	C
52	C	C	C	C	C
53	C	C (P)	C	C	C

Referencia:

C: considerado correcto.

I: no considerado correcto.

P: parcial.

Planilla de volcado de datos N° 3 (continuación).

Fenómenos textuales de cohesión		
Alumno	**Noción temporal**	**Modalidad**
1	C	Frecuente
2	C	Frecuente
3	C	Frecuente
4	C	Frecuente
5	I	Frecuente
6	C	Frecuente
7	C	Frecuente
8	C	Frecuente
9	C	Frecuente
10	C	Frecuente
11	C	Frecuente
12	C	Frecuente
13	C	Frecuente
14	C	Frecuente
15	C	Frecuente
16	C	Frecuente
17	C	Frecuente
18	C	Frecuente
19	C	Frecuente
20	C	Frecuente
21	C	Frecuente
22	C	Frecuente
23	C	Frecuente
24	C	Frecuente
25	I	Frecuente
26	I	Poco Frecuente
27	C	Frecuente
28	C	Frecuente
29	C	Frecuente
30	I	Frecuente
31	I	Frecuente
32	C	Frecuente
33	C	Frecuente
34	C	Frecuente
35	C	Frecuente
36	C	Frecuente
37	C	Frecuente
38	C	Frecuente
39	C	Frecuente
40	C	Frecuente
41	C	Frecuente
42	C	Frecuente
43	C	Frecuente

44	C	Frecuente
45	C	Frecuente
46	C	Frecuente
47	C	Frecuente
48	C	Frecuente
49	C	Frecuente
50	C	Frecuente
51	C	Frecuente
52	C	Frecuente
53	C	Frecuente

Referencia:

C: considerado correcto.

I: no considerado correcto.

Planilla de volcado de datos N° 3 (continuación).

Indicadores de coherencia				
Alumno	**Mantenimiento del referente**	**Tema del texto**	**Secuencia interna de las ideas**	**Continuidad de las acciones, el tiempo y el ambiente**
1	P	P	P	P
2	P	P	P	P
3	A	A	A	A
4	P	P	A	A
5	A	A	A	A
6	P	P	P	P
7	P	P	P	P
8	A	P	A	A
9	P	P	P	P
10	P	P	P	P
11	P	P	P	P
12	P	P	A	A
13	P	P	A	A
14	P	P	P	P
15	A	P	A	A
16	P	P	A	A
17	P	P	P	P
18	P	P	P	P
19	P	P	P	P
20	A	P	P	P
21	P	P	P	P
22	P	P	A	A
23	P	P	A	A
24	P	P	A	A
25	P	P	A	A
26	A	A	A	A
27	P	P	P	P
28	P	P	P	P
29	P	P	P	P
30	P	P	P	A
31	P	P	P	A
32	P	P	P	P
33	P	P	P	P
34	P	P	P	P
35	P	P	P	P
36	P	P	P	P
37	A	P	P	P
38	P	P	A	A
39	P	P	A	A
40	P	P	P	P
41	P	P	P	P
42	P	P	P	P
43	P	P	P	P
44	P	P	P	P
45	P	P	P	P
46	P	P	P	P

47	P	P	P	P
48	P	P	P	P
49	P	P	P	P
50	P	P	P	P
51	P	P	P	P
52	P	P	P	P
53	P	P	P	P

Referencia:

P: considerado presente.

A: considerado ausente.

Planilla de volcado de datos N° 3 (continuación).

Indicadores de coherencia			Competencia textual
Alumno	**Relación entre los participantes de los hechos**	**Modalidad**	**Modalidad**
1	P	Presente	Adecuada
2	P	Presente	Adecuada
3	A	Ausente	Inadecuada
4	P	Ausente	Inadecuada
5	A	Ausente	Inadecuada
6	P	Presente	Adecuada
7	P	Presente	Adecuada
8	A	Ausente	Inadecuada
9	P	Presente	Adecuada
10	P	Presente	Adecuada
11	P	Presente	Adecuada
12	P	Ausente	Inadecuada
13	P	Ausente	Inadecuada
14	P	Presente	Adecuada
15	A	Ausente	Inadecuada
16	P	Ausente	Inadecuada
17	P	Presente	Adecuada
18	P	Presente	Adecuada
19	P	Presente	Adecuada
20	A	Ausente	Inadecuada
21	P	Presente	Adecuada
22	P	Ausente	Inadecuada
23	P	Ausente	Inadecuada
24	P	Ausente	Inadecuada
25	P	Ausente	Inadecuada
26	A	Ausente	Inadecuada
27	P	Presente	Adecuada
28	P	Presente	Adecuada
29	P	Presente	Adecuada
30	P	Ausente	Inadecuada
31	P	Ausente	Inadecuada
32	P	Presente	Adecuada
33	P	Presente	Adecuada
34	P	Presente	Adecuada
35	P	Presente	Adecuada
36	P	Presente	Adecuada
37	A	Ausente	Inadecuada
38	P	Ausente	Inadecuada
39	P	Ausente	Inadecuada
40	P	Presente	Adecuada
41	P	Presente	Adecuada
42	P	Presente	Adecuada
43	P	Presente	Adecuada
44	P	Presente	Adecuada
45	P	Presente	Adecuada
46	P	Presente	Adecuada
47	P	Presente	Adecuada

48	P	Presente	Adecuada
49	P	Presente	Adecuada
50	P	Presente	Adecuada
51	P	Presente	Adecuada
52	P	Presente	Adecuada
53	P	Presente	Adecuada

Referencia:

P: considerado presente.

A: considerado ausente.