

Diferencias en discurso narrativo oral y escrito en niños de La Virginia, Risaralda

Differences between oral narrative and written discourse in children from La Virginia, Risaralda

Recibido: Noviembre de 2019 Aprobado: Febrero 2020

Autores:

Alied Montenegro

Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Palmira.

Danna Aristizábal

Universidad Cooperativa de Colombia
Sede Cali



ISSN-e: 2422-0477
Vol 7. No. 1
Enero - Junio 2020

Autores:
Alied Montenegro¹
Danna Aristizábal²

Resumen

Posturas constructivistas del desarrollo establecen una fuerte relación entre pensamiento y lenguaje. Algunas perspectivas han abordado esta relación en los procesos de producción de lenguaje escrito y oral. Particularmente, se ha afirmado que la interiorización de la escritura permite no solo escribir bien, sino también perfeccionar el pensamiento oral. Así, el objetivo de este estudio consistió en explorar la relación entre la complejidad del lenguaje oral y escrito de la producción narrativa. Se realizó un estudio cualitativo-descriptivo de frecuencias con niños de 10 años para analizar aspectos sintácticos y semióticos de narrativas escritas y orales. Los resultados muestran medias superiores en el caso de las producciones escritas para medidas formales del lenguaje y desempeños similares en aspectos semióticos de las narrativas. Esto permite concluir que las características formales y semióticas del lenguaje pueden diferir según el formato y las estrategias que acompañan el proceso de dominio del código escrito.

Palabras Clave: lenguaje, producción narrativa, semiótico.

Abstract

Constructivist positions of development posit a strong relationship between thought and language. Some perspectives have addressed this relationship of written language processes to oral processes. Particularly, it has been affirmed that the internalization of writing allows one to not only write well, but also to perfect oral thinking. Thus, this study was aimed to explore the relationship between the complexity of oral and written language of narrative production. A qualitative-descriptive study of frequencies with 10-years-old children was carried out to analyze syntactic and semiotic aspects of written and oral narratives. The results show higher averages in the case of written productions for formal measures of language and similar performances in semiotic aspects of narratives. This allow us to conclude that the performance in formal and semiotic characteristics of the language may differ according to the format and strategies that accompany the process of development of written language.

Keywords: narrative production, language, semiotic.

¹ Facultad de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana, Palmira, Colombia. alieducm@hotmail.com

² Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia, Cali, Colombia. dannaaristizabal@gmail.com

Introducción

En el marco de los estudios psico-lingüísticos, la producción narrativa, como característica del lenguaje, se vincula a aspectos estructurales de los procesos pedagógicos y educativos. La narración aparece como un instrumento que favorece la producción textual y la construcción de conocimiento, especialmente en edades tempranas (Aravena & Hugo, 2017; Berman & Slobin, 1994; Bruner, 1990; 1991; Meneses, & Ow, & Benítez, 2012; Sánchez & Borzone & Diuk, 2007; Zárate, 2012).

Desde esta perspectiva, se parte de la propuesta de Vygotsky (1962) en la que los significados se conciben como resultado de los procesos de comunicación. Para este autor, el lenguaje se anida al pensamiento para generar instancias de conocimiento más complejas. Asimismo, Bruner (1986) afirma que entrar al lenguaje es entrar a la conversación, el cual requiere un diálogo de interpretación, una comunicación y un propósito y, en sentido estricto, aprender un lenguaje consiste en aprender no sólo la gramática de una lengua particular, sino hacer un uso apropiado de dicha gramática, en relación con el contexto de enunciación.

Específicamente, en relación con la comprensión de la producción escrita, se ha insistido en la potencialidad de la palabra cuando el niño se apropia del lenguaje escrito y los valores sonoros (Ferreiro, 2013). La línea de investigación de Ferreiro (2013) y Teberosky (2000) hace referencia a los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura como un proceso de construcción de conocimiento de los niños en edades tempranas, cuando inician la relación con la escritura poniendo en práctica sus conocimientos orales haciendo que la letra corresponda a la sílaba.

Desde la propuesta de las autoras, la escritura es un proceso que implica comprender el

propio pensamiento y transmitirlo a otros, lo que conlleva una estructuración y modificación del pensamiento en un sentido dialógico.

Estudios puntuales sobre el proceso de producción textual indican que un sujeto escritor debe dar cuenta de elementos como la coherencia global, el contenido, la precisión, el léxico, la codificación fonológica, que generan una demanda cognitiva que complejiza el pensamiento (Sánchez et al., 2007). Por su parte, trabajos recientes (Aristizábal, 2016; Duque & Correa, 2011; Encarnação, Rafalski, Cerutti & Lima, 2013) discuten la posibilidad de que, en la construcción de un texto, los niños desarrollan un conocimiento metatextual que consiste en la construcción y la internalización de un esquema narrativo que favorece la apropiación del lenguaje escrito y posterior complejización de las estructuras de pensamiento.

En relación con lo anterior, es posible rastrear una línea de estudios en las que se postula una relación entre las habilidades propias del lenguaje oral y el escrito. Según Guarneros & Vega (2014), el lenguaje oral es un elemento que posibilita la lectura y la escritura, puesto que permite la comprensión y expresión de mensajes, la elaboración de ideas, la interacción comunicativa con otros, la reflexión y la resolución de problemas. Sin embargo, indican que existe un vacío en la explicación sobre cuánto y en qué momento contribuyen las habilidades lingüísticas orales a los cambios que se dan en el lenguaje escrito; en general y en cada una de las habilidades lingüísticas escritas que desarrollan los niños.

Desde la postura de Ong (1982), la interiorización de la escritura permite no solo escribir bien, sino también hablar con la influencia de aquella, lo cual significa que las aproximaciones al lenguaje escrito organizan el pensamiento oral, pues contribuye a instaurar una dimensión reflexiva en su producción. Así,

la escritura es la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas, pues traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio que transforma el habla y el pensamiento, les otorga un carácter simbólico a través del cual se consolida la dimensión dialógica del lenguaje, así el lector ve símbolos que el autor evoca en su conciencia, palabras reales con sonido e imaginación (Ong, 1982).

En este sentido, se ha resaltado la importancia de la enseñanza del lenguaje oral en las escuelas como una estrategia para potencializar el lenguaje escrito, como lo afirma Dolz & Gagnon (2010), "además de reforzar la enseñanza de la escritura, [la enseñanza del lenguaje oral] hace posible aprovechar mejor en las prácticas las interacciones al servicio del desarrollo de las capacidades lingüísticas de los alumnos" (p. 522).

De acuerdo con las afirmaciones anteriores, es posible suponer una relación entre el desarrollo del lenguaje oral y escrito, aunque las explicaciones sobre cómo opera esta relación y sobre qué características del lenguaje recae dicha relación son poco visibles. El presente estudio intenta explorar características del discurso narrativo oral y escrito en niños de 10 años de una institución educativa en La Virginia, Colombia. Se asume que existe una relación entre la complejidad del lenguaje oral y escrito en la producción narrativa que podría generar puntos de partida para diseñar herramientas pedagógicas que respondan a la ruta del desarrollo del lenguaje y apoyen el aprendizaje convencional de éste.

Metodología

Este es un estudio cualitativo-descriptivo que intenta rastrear aspectos sintácticos y semióticos de narrativas escritas por niños. El desarrollo del presente estudio se realizará

desde un análisis combinado entre lo cualitativo y descriptivo de frecuencias, el cual permite medir los índices de madurez sintáctica y las características asociadas al plano de la narración, haciendo una comparación entre sí, que arroje resultados pertinentes para la formulación de una estrategia pedagógica de trabajo en lenguaje escrito.

Participantes

En el estudio participaron 8 niñas y 2 niños de edades entre 10 y 11 años ($M=10,5$ $SD=0,70$) de una institución pública de La Virginia, Risaralda, de grado quinto de educación básica primaria y quienes en total elaboraron 10 narrativas escritas y 10 orales. Se usó la edad como criterio de selección inicial, teniendo en cuenta que los procesos de producción narrativa se estructuran de manera sólida a partir de los 10 años de edad y que cerca de los 12 años de edad, se da una nueva estructuración (Aravena, 2010).

La recolección se llevó a cabo de acuerdo con los procedimientos establecidos por una investigación macro en la cual se enmarca la actual, que definió la selección de instituciones educativas formales como contextos propicios para obtención de las narrativas. Para la recolección de los textos, se le pidió a cada niño que escribiera un texto que respondiera a la siguiente consigna:

"Escribe sobre un problema que hayas tenido con un amigo o compañero y la manera como lo solucionaron. Tendrás un lápiz y una hoja para escribir y puedes tomarte el tiempo que desees".

Una vez recolectada la información, se seleccionaron las narrativas que cumplieran los siguientes criterios; edad, tipo de texto y extensión no menor a 80 palabras, dado que producciones con menor número de palabras no permitirían obtener la información

suficiente para la identificación de unidades léxicas y gramaticales ni la instauración de una narrativa en sentido canónico.

Posteriormente, se recolectaron las narrativas orales a través de una entrevista semiestructurada. Se le pidió a cada niño leer nuevamente su producción escrita y ampliarla con detalles significativos que recordaran sobre la situación. Posterior a esto se realizó una serie de preguntas que permitiera obtener mayor información que la reportada previamente. Una vez recolectadas las narrativas, se procedió a describir características sintácticas y semióticas en la narrativa oral y escrita.

Para el análisis sintáctico se realizó una segmentación manual para identificar cláusulas (C), cláusulas subordinadas (CS) y Unidades terminales (UT), número total de palabras (P) (Hunt, 1970; Johansson, 2009). Las unidades terminales son "las unidades más cortas a las cuales es gramaticalmente permisible estimar como oraciones" (Hunt, 1970, p.4), están constituidas por una cláusula principal más todas las subordinadas a ella. Una cláusula es "cualquier unidad que contiene un predicado unificado, ya sea verbo o adjetivo" (Berman & Slobin, 1994, p.26), en la que el predicado unificado es entendido como un fragmento que da sentido a lo que se dice (Aristizábal, 2016, p. 24). Por su parte, la cláusula subordinada es una construcción sintácticamente libre o dependiente articulada en sujeto y predicado, con el verbo en forma personal (Hunt, 1970). Una vez identificadas estas medidas, se establecieron los índices de madurez sintáctica expresados así: C/UT, P/UT, CS/UT.

Además, para estimar la riqueza léxica de los textos, se consideraron las medidas de diversidad (DiL) y densidad (DeL) léxica (Aristizabal & Reali, 2019). La diversidad se obtendrá de la razón entre la cantidad de palabras diferentes que se utilizan en un texto y el total de palabras (Johansson, 2009; Daller,

Van Hout & Treffers- Daller, 2003). La densidad, entendida como una "medida de la información incluida en los elementos léxicos" (Johansson, 2009, p. 145), se obtendrá del cociente entre el número total de palabras con contenido sobre el número total de palabras (Wolfe- Quintero, Inagaki & Kim, 1998). En esta investigación, las palabras con contenido son marcas con un significado independiente de la estructura gramatical en la que se encuentran; verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios (Johansson, 2009).

Para rastrear las características semióticas, se usó la propuesta de Serrano (1996) sobre las diferentes configuraciones que se dan en los textos narrativos y que se hacen evidentes en "...las formas enunciativas y discursivas, la situación interna del discurso y las modalidades de enunciación usadas por el narrador, las operaciones y funcionamientos textuales que permiten conocer las reglas que rigen el contrato entre él y el narratorio" (Correa & Orozco, 2003, p. 164). Esta propuesta se constituye en punto de partida para la formulación de criterios de análisis de textos de tipo narrativo (Aristizábal, 2016). De acuerdo con los fines de esta investigación, se tomó en cuenta el análisis del plano de la historia del texto, que se compone de dos elementos: estructura englobante e intenciones y estados mentales.

La estructura englobante permite observar si los textos proponen una organización en la cual se garantice la conservación, desde el inicio hasta el final, como un hilo conductor de la historia y las intenciones y estados mentales "se vincula con la estructura englobante del texto en el sentido que en él se inscriben las acciones de los personajes o personas participantes en un marco de deseo generalizado, aunque no se atribuyan estados mentales de manera explícita" (Aristizábal, 2016, p. 79). Esta característica se revisó a partir de los niveles establecidos por Aristizábal & Reali (2019), a saber: tomados de Aristizábal & Reali (2019)

Tabla 1
Niveles de estructura englobante e intenciones y estados mentales

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	NIVEL 5
Estructura englobante	Texto que no propone una estructura englobante (N1): Es un texto en el que la historia no se desarrolla a partir de un deseo o propósito generalizado y por tanto, no se articulan entre sí las diferentes transiciones entre estados o momentos de la historia.	Texto que propone una estructura inicial pero no englobante pues no se articula como hilo conductor en el desarrollo de la historia (N2): este es un texto que propone un deseo o propósito generalizado, sin embargo, no se articula a estados o momentos de la historia.	Texto que propone una estructura englobante con articulación intermitente del hilo conductor (N3): es un texto que propone un deseo o propósito a través del cual se articulan algunas transiciones entre estados o momentos de la historia, aunque dicha articulación aparece y "desaparece" a lo largo del texto.	Texto que propone una estructura englobante que perdura como hilo conductor en el desarrollo pero no en el final de la historia (N4): es un texto en el que la historia se desarrolla a partir de un deseo o propósito generalizado a través del cual se articulan las diferentes transiciones entre estados o momentos pero no es clara la articulación en la conclusión de la historia.	Texto que propone una estructura englobante que perdura como hilo conductor en el desarrollo y hasta el final de la historia (N5): es un texto en el que la historia se desarrolla completamente, hasta el final, a partir de un deseo o propósito generalizado a través del cual se articulan las diferentes transiciones entre estados o momentos de la historia.
Intenciones y estados mentales	Texto con nula intencionalidad atribuida (N1): es un texto en el que no se propone una estructura englobante que enmarque las acciones de las personas que participan en la historia y tampoco se les atribuye un carácter intencional. En otros términos es un texto descriptivo que no logra instaurar el panorama de la conciencia.	Texto con baja intencionalidad atribuida (N2): este tipo de texto propone una estructura no englobante y el carácter intencional atribuido a las personas que participan en la historia es mínimo, pues se les reconocen sólo algunos rasgos emotivos.	Texto con nivel medio de intencionalidad atribuida (N3): este tipo de texto puede darse de dos formas: existencia de una estructura englobante con baja intencionalidad atribuida a las personas que participan en la historia. O con una estructura inicial no englobante, pero con una frecuente atribución intenciones a las personas que participan en la historia.	Texto con intencionalidad transversal atribuida (N4): el texto presenta una estructura englobante y durante el desarrollo de la historia la atribución de carácter intencional a las personas que participan en la historia es recurrente. Eso implica que en algunas ocasiones las personas que participan se relacionan a partir de esos rasgos mentales.	Texto con nivel alto de intencionalidad atribuida (N5): es un texto que presenta una estructura englobante, la atribución de carácter intencional las personas que participan en la historia es permanente durante el desarrollo de la historia y éstos se relacionan a partir de sus rasgos mentales. La principal diferencia con el nivel anterior es la permanencia en la atribución.

Tomado de Aristizábal & Reali (2019)

Las marcas textuales asociadas a la estructura englobante son expresiones lingüísticas que remiten a un deseo generalizado. Ejemplo: “los viajeros querían visitar un país lejano llamado Río”. Sin embargo, la sola aparición de una expresión de esta naturaleza no garantiza que el texto tenga una estructura englobante. Por tal razón se deben identificar expresiones que revelen acciones orientadas a conseguir el deseo o propósito general propuesto para el texto. Además, se debe identificar la aparición del propósito al inicio y final de la historia, que indique el proceso de transición de un estado A hacia un estado B.

Las marcas textuales en Intenciones y estados mentales corresponden a expresiones lingüísticas que reflejan explícitamente estados mentales, acciones mentales e intenciones de las personas que participan en la historia. Estas marcas permiten identificar si los textos presentan un bajo, medio o alto grado de atribución de intencionalidad de los participantes en oposición a aquellos que

hacen énfasis en la descripción de acciones. En otros términos, se refleja si en los textos hay énfasis en el plano de la conciencia o de la acción.

Las expresiones pueden ser o bien los verbos llamados mentalistas que aluden a diferentes estados mentales o acciones mentales (crear, saber, pensar, desear) y sus respectivas conjugaciones (yo quiero, él quería, ellos pensaron, él creía, ella sospechó) que han modalizado la postura del personaje. También se tienen en cuenta los sustantivos y adjetivos que se refieren a los contenidos de los estados mentales (tengo una creencia, tenía un deseo, tienen miedo, es placentero, estoy feliz, está triste, me sorprendí).

Con el fin de ilustrar el proceso de medición descrito previamente, a continuación, se presenta un ejemplo en textos producidos de uno los niños participantes. La figura 1 muestra la narrativa escrita de Miguel.

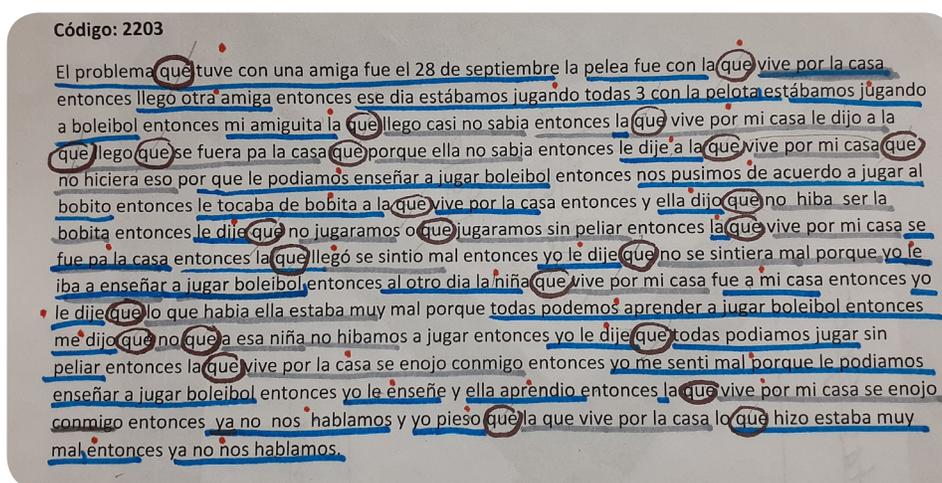


Figura 1. Ejemplo en narrativa escrita de medición de características formales del texto de Miguel.

En la figura 1, se identifica un total de 294 de palabras, 33 Unidades Terminales representados con puntos de color naranja, 23 cláusulas subordinadas representadas con color gris, con un total de 56 cláusulas. Con la obtención de estas medidas, se calculan los cocientes indicadores de madurez sintáctica. Para este texto, el índice de P/UT fue de 8.91,

el de CS/UT fue de .70 y el de C/UT fue de 1.70. Las medidas del léxico se calculan con base en el número total de palabras (81) y el número total de palabras con contenido (43). La diversidad léxica fue igual a .28 y la densidad léxica fue igual a .15. De la misma manera, se realizó el procedimiento de medición a la producción oral de Miguel.

Código: 2203

Investigador: Buenos días 2203 ¿cómo estás?

Participante: Bien

Investigador: Michel mira, tú te acuerdas que hace unos días, tú me contaste una historia de una pelea que tuviste con una amiguita, en esta hojita

Participante: sí señora

Investigador: tú la vas a leer en la mente y me vas a decir si escribiste todo, o si te falta alguna cosita me dices me dices que te faltó, "ay a mí se me olvidó decirle esto profe"

La niña dura aproximadamente 92 segundos. 1:52 minutos haciendo la lectura del texto desde 0:22 al 1:52 a de 3:42

Participante: Profe, no me faltó nada

Investigador: no te faltó nada listo!

Investigador: Entonces yo te voy hacer unas preguntas Respecto a lo que tú me escribiste y tú me respondes lo que piensas. ¿Resolver este problema del partido de béisbol a quién beneficia va a tí o a tu compañera?

Participante 1: a mi compañera

Investigador: ¿Por qué?

Participante 1: Porque la que no sabía jugar le podíamos enseñar y entonces ella se enojó conmigo (que) porque yo no sabía jugar

Investigador: bueno, y para ti era importante resolver esta situación

Participante: Sí, porque de todas podíamos jugar sin pelear.

Investigador: me parece muy bien, y cómo crees que se sentía tu amigo con esa situación, tu amiguita con esa situación, de que ella no sabía jugar

Participante 1: porque yo pienso (que) porque nosotros la ignoramos

Investigador: pero ella como se sentía con eso

Participante: mal y se aburría y se fue pa la casa

Investigador: bueno, y qué crees que pensaba ella de ese problema

Participante: yo creo que se aburrío, se aburrío entonces no le gusto la forma (que) actuó la otra niña

Investigador: bueno, y ¿por qué crees que para tu amiguita era importante aprender a jugar béisbol y poder jugar con ustedes?

Participante 1: porque cuando más adelante podía jugar con otro amigas, entonces ya sabía jugar

Investigador: Y como hicieron ustedes para resolver eso

Participante 1: eh la niña que se pelio con mi otra amiguita, fue y nos pidió disculpas entonces volvimos hacer amigas

Investigador: ah bueno y crees que habían podido hacer otras cosa ustedes para solucionarlo

Participante: No, porque ella era la que tenía la culpa

Investigador: Ah bueno, muchísimas gracias nena, que estés muy bien.

Figura 2. Ejemplo en narrativa oral de medición de características formales del texto de Miguel.

Al realizar el análisis de la madurez sintáctica de la narrativa oral, se encontró un total de 117 palabras, 17 Unidades Terminales representados con puntos de color naranja, siete Cláusulas Subordinadas representadas con color gris y un total de 24 cláusulas. Con la obtención de estas medias se calculan los cocientes indicadores de madurez sintáctica. Para este texto, el índice de P/UT fue de 6.88, el de CS/UT fue de .41 y el de C/UT fue de 1.41. Para este texto se identificaron (64) palabras diferentes y (36) palabras con contenido, con esta información se obtuvieron los cocientes correspondientes para determinar las medidas léxico, así, la diversidad léxica fue igual a .55 y la densidad léxica fue igual a .31.

Asimismo, se identificó la categoría Estructura englobante en el nivel cinco, tanto en lo oral y escrito. Los resultados para Intenciones y

estados mentales, mostraron que, nivel cuatro en la narrativa oral y nivel tres en la narrativa escrita.

Resultados

Medidas de madurez sintáctica

A continuación, se presentan los resultados de la investigación con un análisis descriptivo de frecuencias de las medidas de madurez sintáctica y la estructura englobante e intenciones y estados mentales de los personajes.

La siguiente tabla presenta las medias de las medidas de madurez sintáctica de las 10 narrativas orales y 10 escritas.

Tabla 2
Medidas de madurez sintáctica en textos narrativos orales y escritos.

MEDIDA	ORAL	SD	ESCRITO	SD
Número total de palabras	147.60	33.27	205.70	83.76
Unidad Terminal	22.50	5.23	27.20	9.95
Cláusulas subordinadas	6.20	2.44	8.40	6.69
Cláusulas	28.50	5.70	35.60	15.28
P/UT	6.65	1.07	7.56	1.07
CS/UT	.29	.13	.29	.18
C/UT	1.28	.12	1.29	.18
Diversidad léxica (DiL)	.52	.05	.47	.10
Densidad léxica (DeL)	.27	.03	.28	.07

En la tabla anterior se muestra que las producciones narrativas orales y escritas cuentan con una media de 147.60 (SD= 33.27) y 205.70 (SD 83.76) en número total de palabras, respectivamente. La producción de Unidad Terminal tuvo una media de 22.

50 (SD = 5.23) para las narrativas orales y 27.20 (SD=9.95) para las medidas escritas. La media para las cláusulas subordinadas en la producción oral fue de 6.20 (SD=2.44) en tanto para el lenguaje escrito fue de 8.40 (SD=6.69). El total de cláusulas para la producción oral

fue de 28.50 (SD=5.70) y 35.60 (SD=15.28) en lo escrito. El índice de producción de palabras por unidad terminal (P/UT) en la producción narrativa oral obtuvo una media de 6.65 (SD=1.07) y 7.56 (SD=1.07) en la producción escrita. Para los casos de CS/UT, tanto la producción oral como la escrita presentaron una media de .29 (SD=.13 oral SD=.18 escrita), en el cociente C/UT, la media fue de 1.28 para la producción oral (SD=.12) y la escrita de 1.29 (SD=.18).

La diversidad léxica (DiL), entendida como el cociente de número de palabras diferentes sobre el número total de palabras mostró una media de .52 (SD=.05) para la producción oral y el .47 (SD=.10) para la escrita. Para el caso de la densidad léxica (DeL), después del conteo de palabras con contenido, se calculó el cociente sobre el número total de palabras. La media fue en la producción oral de .27 (SD= .03) y en la escrita de .28 (SD =.07). Los resultados hasta aquí descritos muestran, en la mayoría de las medidas, medias superiores en el caso de las producciones escritas, excepto por las variables de Diversidad léxica y cociente de cláusulas subordinadas sobre

unidades terminales (CS/UT), en cuyo caso la media fue igual.

Adicionalmente, se observan posibles diferencias en términos de las desviaciones estándar de cada una de las medidas de producción gramatical entre lo oral y lo escrito, en tanto en este último, la distancia entre la producción media de los sujetos parece ser mayor que en lo oral. Así, se observan mayores puntajes en los textos escritos, aunque a su vez desviaciones más amplias.

Establecimiento de Estructura Englobante y Estados mentales

El análisis realizado a los textos narrativos de Establecimiento de Estructura Englobante y Estados mentales, en el cual se revisó la inclusión de un deseo o propósito generalizado que articulara momentos o transiciones en la historia, se puntuó en una escala de 1 a 5 según el desempeño de cada producción de acuerdo con lo establecido en la sección anterior. la figura 3 presenta la distribución de narrativas por cada nivel de desempeño en cada categoría.

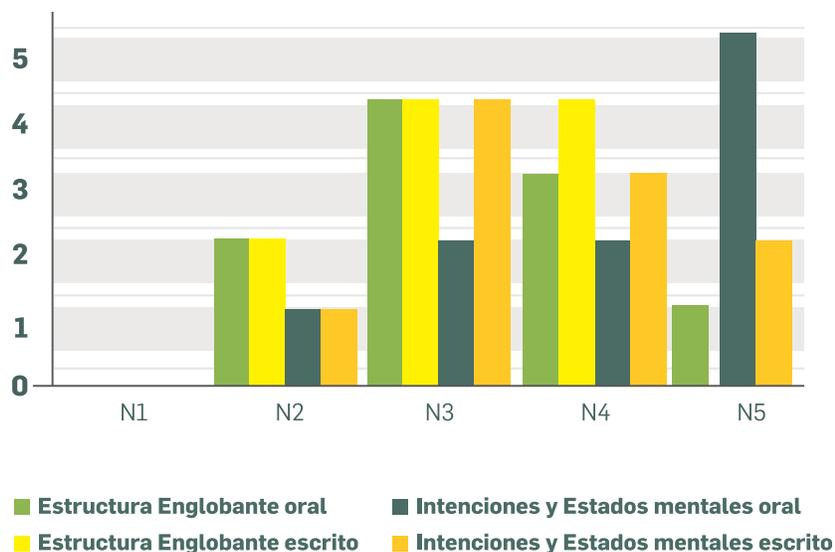


Figura 3. Resultados de Estructura englobante e intenciones y estados mentales en textos narrativos orales y escritos.

La figura anterior permite observar que en la categoría Estructura englobante de la producción oral, 4 narrativas se ubicaron en el nivel tres, 3 en nivel cuatro, 2 en el nivel dos y 1 en nivel cinco. En el caso de la producción escrita, 5 niños se desempeñaron en el nivel cinco de la categoría, 4 narrativas se ubicaron en el nivel tres y el nivel cuatro (2 en cada uno), mientras 1 narrativa se ubicó en nivel dos. Para las Intenciones y estados mentales, en el caso de la narración oral, 8 niños se ubicaron en el nivel tres y cuatro, distribuidos de forma equitativa y 2 niños en el nivel dos. En la misma categoría, los escritos se distribuyeron así: 4 en el nivel tres y 4 el nivel cuatro, los dos restantes en nivel dos.

De manera general se observa que, en la Estructura englobante, para lo escrito, la mayor parte de los niños participantes (7) se ubican en niveles superiores de desempeño (cuatro y cinco), en lo oral, 4 niños se ubican en

dichos niveles y 6 en los inferiores (dos y tres). Es decir, la mayor parte de los niños, en lo escrito, lograron niveles superiores, mientras que lo oral, la mayoría lograron los niveles inferiores.

Asimismo, los desempeños de Intenciones y estados mentales, para lo escrito, se ubicaron en niveles superiores, 3 en nivel cuatro y 2 en nivel cinco, 4 en nivel tres y 1 en nivel dos. Mientras que, en lo oral, se ubicaron 4 narrativas en nivel cuatro, en los niveles inferiores, se observa 4 niños en nivel tres y dos para el nivel dos. Es decir, la mayor parte de los niños, tanto en formato oral como escrito, se ubicó en los niveles superiores de desempeño.

A continuación, se muestran los resultados de una narrativa- oral y escrita-, producida por Mariana, como ejemplo representativo de los hallazgos previamente mencionados (ver figura 4).

Código: 2205

Mi conflicto paso en el año 2017:

Un día más o menos las 8:00pm jugando escondite, yo tenía un novio, que cuando nos escondimos mi mejor amiga se dio un beso con el, pero yo no los vi a mi me contó una amiga pero me contó al día siguiente ese día me encontré a mi mejor amiga, cuando yo estaba con una amiga acompañándome nos miramos y por mi cuerpo sentí un a hirió nunca sentí, a la amiga que estaba detrás le dije lo voy hacer: caminé hacia ella y le dije mala amiga, traído, por que lo hiciste, etc ella no entendía estaba lo mas de confundida no entendí que le decía entonces que termine de hablarle la jale del pelo ella comenzo a jalármelo también comenzo a gritar en nombre de jesus pader llorando, mi amiga que estaba detrás nos trato de separara, yo la solte mi amiga nos tranquiliso mi mejor amiga me dijo porque lo hiciste le conte ella me dijo que era verdad pero que el se lo dio, yono le crei y me fui a los dia se mudo nos quedamos peleada hasta el dia de hoy.

Fin.

Código: 2205
 1: Buenos días xxx, ¿cómo estás?
 2: Bien profe
 1: xxxx, tú te acuerdas que hace unos días yo te pedí el favor de que me contaras una historia de un conflicto que hubieras tenido con alguna amiga o compañera?
 2: Si
 1: ¿Sí? Mira yo la tengo acá, te la voy a prestar para que la leas, si tú tienes algo que agregar de contarme algo que se te olvidó, me lo dices, ¿listo? Léelo tranquila, lo puedes leer en la mente.
 2: Ya
 1: ¿Listo nena?, ¿algo más que decirme?
 2: no
 1: ¿Te faltó contarme algo?, ¿cómo te sentiste? que ahí no me dices mucho como te sentiste con todo ese problema
 2: Al otro, al otro día nos hablamos y ya, pero lo malo fue que nunca lo resolvimos porque se mudo
 1: Pero hablaron del tema o se hablaron así pero de otra cosa
 2: Si hablamos de otra cosa
 1: Ah, como si nada hubiera pasado ah, les faltó resolverlo ¿cierto?, bueno ahora te voy hacer unas preguntas. ¿Quién crees que debía resolver ese problema?
 2: las dos, porque es que las dos, ella por no haberme dicho como fue la situación y yo por decir algo que no es
 1: Nunca te cercioraste si lo que te estaban contando, Si era verdad o era mentira. Entonces ¿qué aprendiste de esto?
 2: Que primero tengo que preguntar antes de actuar
 1: Y ¿cómo te sentiste cuando empezaste hablar con ella? pero ¿no resolviste el problema?
 2: Pues me senti con la culpa y son las ganas de resolverlo algo así
 1: ¿Por qué no lo hiciste?
 2: No fui capaz
 1: Y ¿te hubiese gustado?
 2: Pues claro
 1: Y ¿qué le habrías dicho?
 2: te hubiera dicho que me perdonara que yo también hice mal en inventar cosas que no son y no debería dejar de llevar por otras personas que no son ella porque con ella que tuve el conflicto no con otra persona
 1: Y ¿tú crees que quien salió ganando en todo este problema?

En la figura 4 (a y b), se representa la identificación manual de los marcadores textuales de las medidas léxico-gramaticales. Las Unidades Terminales se encuentran señaladas con puntos de color naranja y Cláusulas subordinadas con líneas de color gris. También se observa las frases

resaltadas de color amarillo que hacen referencia a marcas textuales de la Estructura englobante y frases resaltadas de color rojo hacen referencia a las Intenciones y estados mentales. Los resultados de las medidas de madurez sintáctica se resumen en la tabla 3.

Tabla 3.
Medidas de madurez sintáctica en textos narrativos orales y escritos
texto Mariana

MEDIDA 2206	ORAL	ESCRITO	ESTRUCTURA ENGLOBANTE		INTENCIONES Y ESTADOS MENTALES	
			Oral	Escrito	Oral	Escrito
Número total de palabras	204	140	Oral	Escrito	Oral	Escrito
Unidad Terminal	31.0	21.0	N4	N5	N4	N5
Cláusulas subordinadas	9.0	6.0				
Cláusulas	39.0	27.0				
P/UT	6.58	6.67				
CS/UT	.29	.29				
C/UT	1.26	1.29				
Diversidad léxica (DiL)	.42	.49				
Densidad léxica (DeL)	.23	.29				

En la narrativa de Mariana, el número total de palabras fue de 204 en la producción oral y 140 en la escrita. La producción media de Unidad Terminal fue de 31.0 para la narrativa oral y 21.0 para la escrita. La media para las cláusulas subordinadas en la producción oral fue de 9.0 y para la escrita 6.0. El total de cláusulas para la producción oral fue de 39.0 y 27.0 en la escrita. El índice de producción de palabras por unidad terminal (P/UT) en la producción narrativa oral obtuvo una media de 6.58 y 6.67 en la producción escrita. Para los casos de CS/UT, tanto la producción oral como la escrita presentaron una media de .29 respectivamente, en el cociente C/UT, la media fue de 1.26 para la producción oral y la escrita de 1.29.

La diversidad léxica (DiL), entendida como el cociente de número de palabras diferentes sobre el número total de palabras mostró una media de .42 para la producción oral y el .49 para la escrita. Para el caso de la densidad léxica (DeL), resultado obtenido de el cociente de palabras con contenido, sobre el número total de palabras. La media fue en la producción oral de .23 y en la escrita de .29. Estos datos se acercan a las medias totales que se reportaron previamente en la tabla 2. De forma especial se destacan los resultados obtenidos en CS/UT, quienes coinciden con el promedio general.

En relación con el análisis de establecimiento de Estructura englobante se observa que el texto de Mariana se encuentra en el nivel cinco, tanto en lo oral y escrito. Asimismo, en las Intenciones y estados mentales se identifica nivel cuatro para ambos formatos.

Discusión

Desde la perspectiva psico-educativa, los procesos de lectura y escritura, específicamente la narración, posibilitan

una forma de pensamiento de creación de significado, aún más si se relaciona con la vida cotidiana (Bruner, 1997). Así, este artículo tuvo como objetivo rastrear la relación entre la complejidad del lenguaje oral y escrito de la producción narrativa en niños de 10 y 11 años de una institución educativa en La Virginia, Risaralda. La comparación entre lo oral y lo escrito tiene lugar en propuestas como la de Guarneros & Vega (2014) quienes asumen el lenguaje oral como la habilidad que posibilita la lectura y la escritura, para la comprensión, elaboración de ideas, la solución de problemas, la reflexión, y la interacción comunicativa con otros.

A través de la recolección de textos y su posterior análisis en medidas formales y de características comunicativas se pretendía obtener información que arrojara características de la producción oral y escrita de niños de 10 y 11 años. En términos generales, el análisis descriptivo de los datos permitió evidenciar que:

Las medidas formales presentaron medias superiores en el caso de las producciones escritas, excepto en los cocientes de Diversidad léxica (DiL) y Densidad léxica (DeL) y el cociente de cláusulas subordinadas sobre unidades terminales (CS/UT), que presentaron medias iguales en ambos tipos de producción. La superioridad de puntajes en lo escrito puede esperarse en términos del desarrollo, pues demuestra que los niños son capaces de usar cada vez las propiedades de lo escrito, lo cual hace parte del proceso de producción explicado por Ferreiro y Teberosky (1979). Sin embargo, en el caso de las medidas léxicas surge la pregunta por la competencia oral y escrita del niño. Según Bruner (1986), el lenguaje se adquiere en su uso, el léxico se amplía en interacción con los otros, asimismo, Ferreiro y Teberosky (1979), afirman que cuando el niño se apropia del lenguaje escrito y los valores sonoros, se facilita la apropiación

y aumento en el dominio del lenguaje, en términos de comunicación e interacción con el medio social al que pertenece, por lo que podrían esperarse puntajes superiores en el formato oral.

Una posible explicación al resultado de las medias de Diversidad y Densidad léxica, podría indicar que el formato de producción no tuvo incidencia en el léxico y que la ampliación del repertorio léxico corresponde a un dominio general del lenguaje que no varía en función del formato de producción.

El cociente de CS/UT, producción media de cláusulas sobre UT, muestra una media de producción igual tanto en lo escrito como en lo oral. Esta medida representa un nivel gramatical de incrustación clausal considerada una característica central del lenguaje humano (Chomsky, 1975), el uso de cláusulas subordinadas o incrustación clausal indica la expresión de una operación gramatical subyacente altamente "recursiva a nivel lingüístico-gramatical" (Aristizábal, 2016 p.59). Este resultado indica que la organización de estructuras gramaticales en lo escrito en los niños participantes se encuentra "al mismo nivel" que el de lo oral, lo cual representaría un punto importante a trabajar en términos educativos.

En la categoría Intenciones y Estados Mentales, los niños logran desempeñarse casi al mismo nivel tanto en lo oral como en lo escrito, el formato no parece tener incidencia en la expresión, atribución o descripción emocional o mental de quienes participan en la situación. Estos resultados cobran sentido a la luz de la teoría en tanto, según Bruner (1990), los niños muy temprano en su desarrollo organizan su experiencia alrededor de los hechos cotidianos en los que escuchan expresiones de ellos sobre emociones, en consonancia con esto, la escuela pide que elaboren escritos sobre su propia experiencia muy temprano,

presentando así una apropiación mayor, una vez que los niños captan la idea del uso del lenguaje, su principal interés lingüístico se centra en la acción humana (Bruner, 1990).

En la categoría Estructura englobante los niños se desempeñan en niveles superiores en el caso de lo escrito. En la mayoría de las producciones narrativas escritas, los niños presentan la estructura de una situación inicial y una resolución final, en ocasiones de forma lineal focalizados solamente en eventos. Según Aravena (2010) el desarrollo narrativo se describe como un proceso ascendente a los 9 años, dirigido principalmente al reporte de sucesión de eventos, es decir, los niños "construyen sus narraciones de manera esquemática" (Aravena, 2010 p. 35), lo que explicaría la ubicación de las narraciones en niveles altos en el criterio de Estructura englobante en lo escrito. Es decir, este resultado indicaría que los niños responden fácilmente a un formato específico de escritura narrativa- canónico-, que no aplica en el caso de producciones orales. Así, es importante desarrollar estrategias para la apropiación de una estructura de narración no sólo en lo escrito, sino en lo oral, en tanto la narración en sí misma es una modalidad de pensamiento que organiza la experiencia (Bruner, 1986)

Referencias

Aravena, S., & Hugo, E. (2017). *Desarrollo de la complejidad sintáctica en textos narrativos y explicativos escritos por estudiantes secundarios*. *Lenguas Modernas*, 47, pp. 9 - 40.

Aravena, S. (2010). *El desarrollo narrativo desde la infancia a la adultez: análisis de la referencia de persona, tiempo y espacio y su relación con la estructura narrativa (Disertación doctoral)*. *Universitat de Barcelona, España*.

Aristizábal, D., & Reali, F. (2019) *Language Complexity and Intersubjectivity in Narratives Written by Colombian Children*. *Human Arenas*, 2, (3), 391–404.

Aristizábal, D. (2016). *Relación entre aspectos formales del lenguaje y la construcción intersubjetiva en textos narrativos (tesis de maestría)* Universidad de los Andes Bogotá, Colombia.

Berman, R. & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Edit. Visor.

Bruner, J. (1991). *The Narrative Construction of Reality*. *Critical Inquiry*, The University of Chicago Press, 18(1), 1-21.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Traducción española (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.

Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon.

Correa, M. & Orozco, B. (2003). *¿A quién le cuenta el narrador su historia?* *Lenguaje*, 31, 161- 185.

Daller, H., Van Hout, R., & Treffers-Daller, J. (2003). *Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals*. *Applied Linguistics*, 24 (2), 197–222.

Dolz-Mestre, J., & Gagnon, R. (2010). *El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. *Lenguaje*, 38(2), 497-527.

Duque, A. C., & Correa, M. (2011). *Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial*. *Universitas Psychologica*, 11(2), 559-570.

Encarnação Motta, F., Rafalski, J., Cerutti Rangel, I., & Lima de Souza*, M. (2013). *Reflexividad narrativa y dialógica: un enfoque entre la escritura y el discurso interno*. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 26 (3), 609-616.

Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Mexico: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Guarneros, E., & Vega, L. (2014). *Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares*. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32, 1, 21-35.

Hunt, K.W. (1970). *How little sentences grow into big ones*. In M. Lester (Ed.) *Readings in applied transformational grammar* (pp. 193-201). Nueva York: Holt, Rinehart and Wiston.

Johansson, V. (2009). *Developmental Aspects of Text Production in Writing and Speech (Disertación doctoral)*. Lund University, Lund, Sweden.

Meneses, A., Ow, M., & Benítez, R. (2012). *Complejidad sintáctica: ¿modalidad comunicativa o tipo textual? Estudio de casos de producciones textuales de estudiantes de 5° básico*. *Onomázein*, (25), 65-93.

Ong, W. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Londres: Methuen & Co.Ltd.

Sánchez Abchi, V., Borzone, A., & Diuk, B. (2007). *La escritura de textos en niños peque-*

ños:relación entre la transcripción y la composición. *Universitas Psychologica*, 6 (3), 559-569.

Serrano, O. E. (1996). *La narración literaria: Teoría y análisis*. Cali, Colombia: Gerencia para el Desarrollo Cultural, Gobernación del Valle del Cauca.

Teberosky, A. (Diciembre de 2000). Los sistemas de escritura. Congreso Mundial de lecto-escritura. (Simposio) llevado a cabo en Universidad de Barcelona, Valencia, España.

Vigotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass: The M.I.T. Press

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H.-Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, & complexity*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.

Zárate, M. (2012). El texto biográfico como propuesta didáctica para fortalecer la comunicación escrita en estudiantes de educación secundaria. *Punto Cero*. 17(25), 27-36.