

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA	
CENTRO DE INFORMACION Y DOCUMENTACION	
FORMA DE ADQUISICION	
Compra _____	Donación <input checked="" type="checkbox"/> Canje _____ U. de C. _____
Precio \$ <u>10.000</u>	Proveedor _____
No. de Acceso <u>109697</u>	No. de ej. _____
Fecha de ingreso: DD <u>19</u> MM <u>11</u> AA <u>07</u>	

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
EVALUACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

ESTUDIANTE: VERONICA ESTER MARRUGO MIRANDA

TITULO: "MODELO ILUSTRADO Y APLICADO DE LA TEORÍA DE LA SUPERESTRUCTURA DE LA NARRACIÓN A TRAVES DEL ANÁLISIS DE TEXTOS NARRATIVOS CREADOS POR ESCOLARES DE 4º PRIMARIA"

CALIFICACIÓN

APROBADO

Daniilo de la Hoz

DANILO DE LA HOZ PÁEZ
 Asesor

Clara Inés Fonseca M.

CLARA INÉS FONSECA MENDOZA
 Jurado

Cartagena de Indias, D. T. y C., Enero 2007

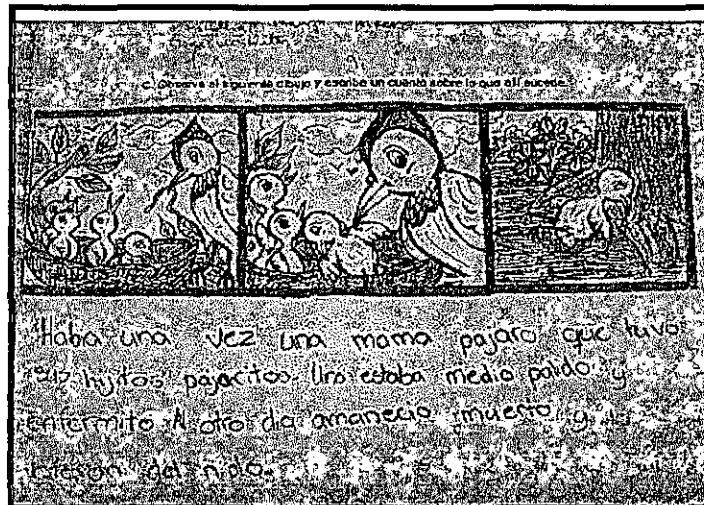
Agradecimientos

En primer lugar agradezco a Dios por acompañarme en estos años brindándome la fuerza necesaria para enfrentar cada circunstancia.

Agradezco a Danilo de la Hoz, compañero ilustre, quien por sus meritos se convirtió rápidamente en un mentor. A él le correspondió evaluar mi trabajo y sus valiosas recomendaciones ayudaron a que mi monografía fuera Aprobada en poco tiempo.

Por ultimo agradezco a mi familia, y a mi buen amigo José David Gutiérrez, una excelente persona, un excelente intelectual.

**MODELO ILUSTRADO Y APLICADO DE LA TEORIA DE LA
SUPERESTRUCTURA DE LA NARRACION A TRAVES DEL ANALISIS DE
TEXTOS NARRATIVOS CREADOS POR ESCOLARES DE 4º DE
PRIMARIA
MONOGRAFIA DE GRADO**



**VERONICA ESTER MARRUGO MIRANDA
PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDAD DE CARTAGENA**

2006

T
401.41
M361

4

**MODELO ILUSTRADO Y APLICADO DE LA TEORIA DE LA
SUPERESTRUCTURA DE LA NARRACION A TRAVES DEL ANALISIS DE
TEXTOS NARRATIVOS CREADOS POR ESCOLARES DE 4° DE
PRIMARIA
MONOGRAFIA DE GRADO**

**PRESENTADO POR:
VERONICA ESTER MARRUGO MIRANDA**

**ASESORADA POR:
DANILO DE LA HOZ**

Análisis del discurso
Discurso narrativo - Análisis

TABLA DE CONTENIDO

Introducción

1. Nuestro Ejercicio Dentro del Marco de la Escuela y la Pedagogía
2. Un Primer Acercamiento Desde el Marco Lingüístico-Textual.
 - 2.1 Nivel Inductivo-Motivacional: Relato pictográfico
 - 2.2 Nivel Textual-Discursivo
 - 2.3 Nivel Superestructural-Narrativo
 - 2.4 Proceso de segmentación Textual
3. El Escolar y la Adquisición de la Estructura Textual-Narrativa
4. El Texto-Narrativo Producido por el Escolar: Algunas Precisiones Desde lo Transdisciplinario
 - 4.1 Interpretación y Lectura del Relato
 - 4.2 Competencias y Habilidades para la Creación Textual
5. ¿Cómo Evaluar los Textos Narrativos Producidos por los Escolares?
6. Comentarios Finales
7. Bibliografía

INTRODUCCION

Es de vital importancia en la actualidad reconocer el papel preponderante que ha adquirido la producción textual en el ámbito de la escuela. Hoy más que nunca es relevante dentro de las teorías pedagógicas y los proyectos curriculares, el diseño de estrategias orientadas a que los estudiantes encuentren caminos adecuados para interactuar con los textos, tanto en la producción como en la comprensión de los mismos; no por casualidad a lo largo del último siglo se ha venido gestando una serie de cambios y transformaciones en la manera tradicional de reflexionar y pensar el lenguaje en tanto elemento primario de la comunicación y recurso central de la educación. Tales cambios se han operado dentro del marco específico de las preocupaciones que la investigación lingüística está aportando a este campo.

A lo largo del siglo XX, la lingüística moderna ha realizado una reorientación de su objeto de estudio permitiendo que las fronteras de estudios lingüísticos alcancen un nivel de proyección más amplio en la comprensión de la mayoría de los fenómenos sociales, culturales, y políticos, donde de manera privilegiada el lenguaje cumple un papel estructurador. Esta reorientación se ha hecho, tanto desde la perspectiva de los problemas de la comunicación, como el de la significación como vehículo para la construcción de los significados simbólicos que los hablantes le imprimen a los signos dentro del entorno cultural.

Lo que ha ocurrido es que progresivamente se ha rebasado el marco estructuralista del análisis de la lengua, incursionando en una lingüística que se ocupa de los problemas del funcionamiento de ésta, en relación con los

interlocutores y el contexto en general¹. El foco de importancia por lo tanto se centra en el uso real que los usuarios hacen de la lengua, es decir, en la producción textual y discursiva.

Está claro, entonces, que la producción y el análisis de textos no siempre han sido la prioridad del quehacer pedagógico en la escuela puesto que durante diversas instancias se ha atendido preferentemente a otros aspectos del lenguaje, tales como, la oración y el manejo de la normatividad gramatical entre otros. La atención preferencial de este aspecto del lenguaje viene a ocupar un lugar privilegiado en la educación, precisamente en el momento en que el desarrollo de las teorías lingüísticas modernas pone el énfasis en la necesidad del manejo de la escritura y la lectura, los procesos de comprensión de las mismas y el conocimiento de la dimensión real del lenguaje.

Un inconveniente didáctico de esta misma naturaleza es el resultante de la tradicional distensión entre lingüística-gramática por un lado, y el tratamiento más o menos exclusivo de textos literarios, por el otro. Al respecto Van Dijk,² afirma que:

"al fin y al cabo la tarea de los futuros profesores de castellano y de idiomas en general es la de proporcionar a sus alumnos un amplio espectro de habilidades y conocimientos para poder comunicarse, en los que la producción y la interpretación de diferentes tipos de texto es de máxima importancia"

Asimismo afirma que:

"En los análisis sobre los objetivos pedagógicos de la enseñanza de ideas y de la literatura en la escuela se demuestra detalladamente que el conocimiento de las estructuras y funciones del texto, como elemento central de las habilidades comunicativas de los alumnos, constituye una tarea importante en la formación de

¹ Bernardez, Enrique. Introducción a la Lingüística del texto. Madrid, Espasa-Calpe S.A. Pág. 53

² Van Dijk. Teun. La Ciencia del Texto. Introducción. Pág. 33

maestros, y por lo tanto también en los estudios literarios en la universidad"³

En tanto perspectiva teórica, la ciencia del texto constituye el mayor alcance que desde la lingüística, y junto con la integración de otras ramas del conocimiento"⁴, han iniciado la comprensión y la debida atención del texto y el discurso: "como dimensión real del lenguaje", la gramática de una lengua debe dar cuenta, no solo de las oraciones realizadas mediante las emisiones del hablante nativo, sino también de las relaciones entre oraciones, o sea de textos enteros subyacentes a estas emisiones"⁵

Esta ciencia tiene por objeto describir y explicar las relaciones internas y externas de los distintos aspectos de las formas de comunicación y uso de las lenguas, tal y como se analizan en las distintas disciplinas, psicología social, psicología cognitiva y lingüística. Esta ciencia resulta indudablemente integradora, en especial en cuanto se refiere a los objetos y problemas comparables a la estructura y el uso del texto en diversos contextos comunicativos. Incluso sus teóricos han logrado la ampliación del campo de investigación del concepto de texto literario, al concepto general de texto; esto significa a la vez la superación del abismo que media entre los estudios literarios y la lingüística, y entre los estudios de literatura y la lingüística general.

Esta disciplina de estudio también llamada Lingüística Textual o Gramática del Texto, viene entonces a encargarse del estudio de la comprensión del funcionamiento del texto, en otras palabras, estudia otras propiedades gramaticales más allá del nivel de la oración, esto es, las secuencias de oraciones, emisiones completas; más exactamente, una gramática del texto debería explicar las estructuras lingüísticas abstractas que subyacen al

³ *Ibíd.* Introducción. Pág. 16

⁴ *Ibíd.* Introducción. Pág. 11

⁵ *Ibíd.* Introducción. Pág. 14

discurso.

Con la ampliación de estos avances teóricos en el campo de la educación las posibilidades de análisis y comprensión de los procesos de producción y comprensión textual se ha provisto de una herramienta y un aparato teórico de importante necesidad "una gramática del texto nos da una mejor base lingüística para elaborar **modelos cognitivos** del desarrollo, la producción y la comprensión de la lengua, y por lo tanto del discurso⁶. En Colombia, por ejemplo, "la educación masiva en el área del lenguaje en la educación básica y concretamente la evaluación de la producción escrita ha tomado un nuevo rumbo (...) pues al revisar el contenido, los fundamentos teóricos y los propósitos de diferentes pruebas (...) se aprecia, también, el interés por privilegiar los elementos comunicativos y la búsqueda de sentido en los procesos de producción de textos"⁷

Dada la importancia que la producción textual adquiere para el desarrollo de la educación básica primaria dentro del contexto de los nuevos modelos cognitivos y resaltando el hecho de que dicha producción en las etapas básicas del escolar encuentra su punto de partida en la creación de textos narrativos: cuentos, relatos, anécdotas y fabulas, entre otros, dentro del marco de la ciencia del texto, la teoría sobre la superestructura textual de Teun A. Van Dijk, adquiere especial relevancia para la comprensión de las

capacidades y habilidades de los escolares en la producción de textos narrativos.

Un Modelo Ilustrado y Aplicado de la Teoría de las Superestructuras a través del Análisis de Textos Narrativos Creados por Escolares de 4º, constituye un

⁶ Ibid. Pág. 19

⁷ Pérez Abril, Mauricio. Ministerio de educación nacional, Universidad Pedagógica Nacional, pruebas masivas en educación básica en Colombia.

modelo ejemplar para describir y explicar el funcionamiento de la superestructura de la narración a partir de relatos escritos por escolares de cuarto de primaria.

El modelo pretende poner en evidencia los puntos de tensión entre el escolar y el texto en el momento de su producción. De igual manera pretende determinar, a la hora de producir textos narrativos, el nivel de dominio de la competencia textual entendida esta como “el conjunto de mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados y a los textos que está asociada con el aspecto estructural del discurso (...) y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas diferentes tipos de textos”⁸

A su vez se hará evidente que en del análisis de dichos textos es posible comprender los esquemas mentales que los escolares poseen sobre las estructuras textuales narrativas, es decir, sobre las categorías que conforman la estructura de un texto narrativo. Estas estructuras han sido denominadas por Van Dijk categorías de las superestructuras de la narración, que a saber, son: Marco, Complicación y Resolución. Al conjunto de las pretensiones de este modelo teórico subyace la pregunta cómo construyen los escolares un texto narrativo y como comprenden su estructura.

⁸ Lengua castellana. Lineamientos curriculares: Concepción del lenguaje. Documento publicado por el Icfes. Pág. 50

1- NUESTRO EJERCICIO DENTRO DEL MARCO DE LA PEDAGOGÍA Y LA ESCUELA

NOTAS PRELIMINARES

El enfoque actual de los planteamientos curriculares y los trabajos pedagógicos han puesto de relieve a partir de una reorientación de los intereses pedagógicos el hecho de que la función central del lenguaje es la significación además de la comunicación "ya que en los procesos de construcción de los sujetos resulta central la construcción de la significación y no solo de la comunicación"⁹. Este proceso de significación desarrollado por los sujetos se comprende como una reorientación "hacia la construcción de los significados a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje"¹⁰.

Cada sujeto, por lo tanto, posee un universo simbólico y cultural que se configura a través del lenguaje y en relación con la interacción con otros sujetos culturales. El reconocimiento de este proceso mediante el cual el sujeto llena su mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo constituye un foco de interés dentro de esta reorientación pedagógica

Desde esta perspectiva "la adquisición de diferentes sistemas de significación es prioridad de la escuela, aunque es claro que dada su importancia social y cognitiva, el énfasis del trabajo recaiga sobre el lenguaje verbal"¹¹. La finalidad última de este ejercicio consiste en tratar de comprender desde un análisis de pertinencia textual, como reflejan los textos

⁹ Ibid. Pág. 47

¹⁰ Ibid. Pág. 46

¹¹ Ibid. Pág. 54

producidos por los escolares de 4° de primaria el funcionamiento de las categorías textuales narrativas y cuáles son sus particularidades de acuerdo al grado de escolaridad, es decir, describir el funcionamiento de dichas categorías a través de la evaluación de textos narrativos construidos por escolares de básica primaria, actividad esta contemplada en los ejes curriculares del aprendizaje del castellano en Colombia.

Al respecto cabe anotar que “el manejo de las categorías lingüísticas que dan cuenta de la lengua como objeto, deben ser trabajados sobre los usos sociales y culturales del lenguaje y no como una teorización abstracta; la razón de ser de la teoría lingüística en el campo pedagógico, está en la función del uso social del lenguaje¹². Atendiendo a esta aclaración pertinente, el ejercicio que aquí se describe como propuesta de creación textual-narrativa a escolares de 4° básica primaria, lejos de proponer una aprehensión abstracta de las categorías narrativas textuales, pretende describir cómo a partir de una experiencia narrativa textual los escolares son capaces de proponer un texto en cuyos niveles subyacentes se demuestre un manejo y un conocimiento de la naturaleza del texto narrativo, es decir, de sus categorías.

Para el investigador el ejercicio propuesto constituye un quehacer que desde su competencia disciplinar le permite comprender, describir y explicar los distintos procesos que del aprendizaje se realizan en la escuela y que por lo tanto, competen al investigador con ánimo de producir un concepto descriptivo y comprensivo y de dar a conocer aspectos del quehacer educativo dentro de la escuela “un trabajo fuerte de apropiación y de uso de la lengua debe ser la prioridad en los primeros grados de escolaridad”¹³

¹² *Ibíd.*, Pág. 35

¹³ *Ibíd.*, Pág. 56.

Debe quedar de relieve por lo tanto que dentro de las múltiples ocupaciones de la escuela en la construcción de la significación y la comunicación como procesos esenciales de la construcción del sujeto, está el trabajo sistemático de las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de texto, (tanto orales como escritos) con sus características particulares, texto descriptivo, texto argumentativo, texto narrativo, texto periodístico y texto poético; sus usos en situaciones comunicativas y de significación.

Otro argumento que de cierta manera sirve de mucho en la presentación de nuestro ejercicio es el hecho de que en los primeros grados de escolaridad la escuela debe poner énfasis en el trabajo sobre la construcción y el uso de sistemas de significación más que en la explicación del funcionamiento del sistema. "Si bien, en los cuatro niveles de trabajo sobre los sistemas de significación son desarrollados en todos los momentos de la escolaridad, es prioritario poner el énfasis, en la básica primaria, en los niveles de apropiación y uso de los sistemas de significación"¹⁴. En este sentido, el ejercicio propuesto aquí se debe entender en tanto descripción del funcionamiento de un tipo de texto particular, entre otros, que el escolar debe manejar, a saber, el texto narrativo y que hace parte de la adquisición de esos sistemas de significación; quizás la escritura de textos narrativo constituye el principal nivel dentro del proceso de adquirir o manejar tipos de textos que hacen parte de dicho sistema.

Hasta aquí se ha tratado de esbozar la construcción de un marco comprensivo desde lo pedagógico. Las ideas que se expondrán a continuación constituyen un conjunto de precisiones que atañen más que a lo pedagógico al campo del Análisis del Discurso pero que igualmente se hacen pertinentes en este momento.

¹⁴ Ibid. Pág. 50.

Dentro del marco del análisis del discurso y particularmente dentro de la lingüística textual el problema- objeto de nuestro trabajo debe ser entendido como uno de los muchos aspectos que atañen a esta disciplina ya que la producción textual constituye una vasta gama de formatos cuyo análisis involucra muchos aspectos en el nivel Microestructural, Macroestructural y Superestructural, de este último pues, se ocupa el ejercicio producido como finalidad de este modelo.

La pertinencia de esta propuesta se concentra, por lo tanto, en el hecho de ocuparse de aspectos cognitivos y del aprendizaje básico del escolar, los cuales en el momento se encuentran legitimados como quehacer relevante en la construcción del sujeto en la vida escolar "La escuela debe ocuparse de reconocer esas hipótesis y procesos en los que el niño se encuentra, y proponer ambientes de comunicación y significación en los que su desarrollo respecto a la lengua tienen su lugar".¹⁵

Además, el modelo en si mismo constituye un ejemplar útil para adquirir una comprensión general acerca del esquema teórico de la superestructura textual del profesor Van Dijk. El aporte del investigador consiste en la lectura aplicada que sobre esta teoría realiza; aplicada en el sentido que se elucidan y explican las categorías teóricas a partir de ejemplos concretos de textos escolares. De igual manera, interesa la puesta en relación de este tema con los diversos tópicos que de manera interdisciplinaria y que desde diversos enfoques aportan elementos de comprensión acerca del mismo.

El lector, pues, encontrará un conjunto de reflexiones, descripciones y aclaraciones desde el seno de la pedagogía, psicología cognitiva, ciencias sociales y, por supuesto, del análisis del discurso, texto lingüística y

¹⁵ Jurado, Fabio. Los procesos de la escritura: escuela, conocimiento y lengua escrita. Ed. Magisterio. Pág. 97.

pragmática. El documento interesa por lo tanto, a los docentes del área del lenguaje y la comunicación, y afines; a los investigadores de las diversas ramas que se ocupan del tema y al público en general, interesado en una comprensión detallada del tema objeto de esta investigación.

2- UN PRIMER ACERCAMIENTO DESDE EL MARCO LINGUISTICO-TEXTUAL

Para Van Dijk, "la superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales"¹⁶ la comprensión práctica de este concepto en la producción textual y más específicamente en la producción textual narrativa, a partir de los ejercicios narrativos de los escolares de 4º de primaria constituye la finalidad última del presente modelo.

Ahora bien, para dicha comprensión es necesario partir de un proceso dinámico donde se pasa del conocimiento teórico de las estructuras abstractas subyacentes al texto, es decir, de las categorías estructurales del texto narrativo propuestas Van Dijk, al texto producido por el escolar y del texto materializado a dicha estructura subyacente a partir del reconocimiento de la función específica de cada una de sus partes.

Además de estos dos componentes es necesario en dicho proceso tener en cuenta otro tercer elemento de considerable relevancia dado que los escolares parten de una experiencia interpretativa de un conjunto de ilustraciones y no de su imaginación misma. Este cuadro de ilustraciones al que nos hemos referido con el concepto de narración pictográfica, constituye, por lo tanto, un elemento importante entre el escolar y el texto narrativo producido por éste en tanto nivel de mediación, y entre su conocimiento tácito de la estructura textual y sus habilidades narrativas

Este modelo de análisis de la estructura textual narrativa parte, por lo tanto,

¹⁶ Op. Cit. La Ciencia del texto. Pág. 15

del análisis de tres componentes, a saber: (1) Dibujo ilustrado, (2) Texto escrito, (3) Esquema abstracto, los cuales corresponde a los tres niveles que a continuación se proponen para la comprensión de la superestructura textual y el ejercicio aplicado.

2.1 Nivel inductivo- motivacional: Relato pictográfico

Se le ha pedido al escolar que a partir de la observación de una secuencia de ilustraciones realice un cuento teniendo en cuenta los sucesos representados en ellas. En este sentido, se entiende el dibujo como un primer nivel el cual se ha denominado aquí como NIVEL INDUCTIVO-MOTIVACIONAL: RELATO PICTOGRAFICO, el cual constituye una primera etapa para el ejercicio propuesto al escolar. Se hará referencia a este nivel con el nombre de Etapa Interpretativa. Obsérvese:

"observa el siguiente dibujo y escribe un cuento sobre lo que allí sucede"



Ilustración 1

2.2 Nivel textual-Discursivo: cuento

Mediante un proceso de interpretación de las imágenes y a través de su nivel particular de habilidades y capacidades, los escolares atendiendo al requerimiento que se les ha hecho en el encabezado del ejercicio, producen un texto donde pueden proyectar todo su conocimiento y comprensión sobre

lo que entienden por cuento y sobre las acciones que en las ilustraciones se les propone.

"Había una vez una mamá pájaro que tuvo sus hijitos pajaritos. Uno estaba medio pálido y enfermizo y al otro día amaneció muerto y lo votaron del nido"

Paulina Araujo, edad 9 años
4º básica primaria
Colegio George Washington
Tomado en Cartagena, muestra N° 12

2.3 Nivel Súper Estructural textual-narrativo: esquema estructural*

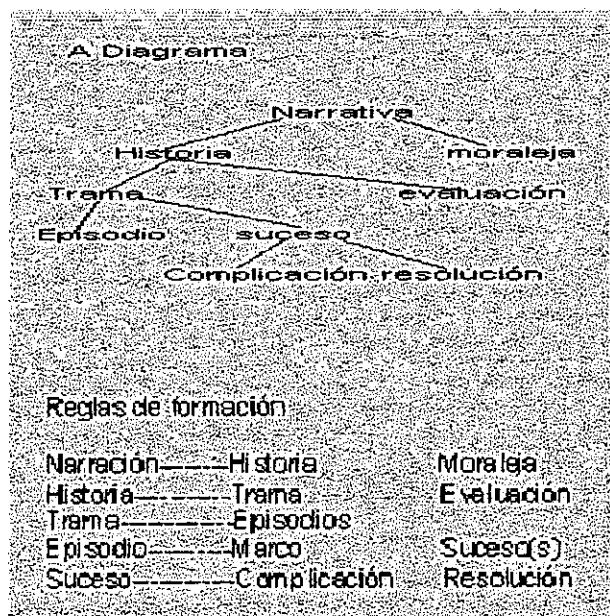


Ilustración 2

Mediante la aplicación del modelo de la superestructura textual del profesor Teun Van Dijk, a uno de los textos producidos por los escolares intentaremos explicar como se genera una estructura textual narrativa en la práctica y sobre las diversas implicaciones derivadas de este hecho las cuales se hacen evidentes en dicho texto producido por el escolar. Un primer intento de poner en dialogo estos tres niveles de análisis debe realizarse

* Este modelo es parte de las imágenes que aparecen en la obra de van Dijk y que ilustran su explicación acerca del funcionamiento de la superestructura textual narrativa. Ver en la Ciencia del texto. Pág. 157.

atendiendo a la pregunta qué sucede con el texto del escolar (nivel 2) al ser sometido a una reflexión teórico- descriptiva inicial, a partir del concepto de superestructuras propuesto por Van Dijk, veamos.

Si se parte del hecho de que la superestructura de la narración se compone de unas partes fundamentales que cumplen una función específica y las cuales poseen cierto orden básico que normalmente permanece invariable, al volver al texto ejemplificado, el paso a seguir consiste en determinar cuáles son estas partes y cuál es su función. Por lo tanto, es posible practicarle al texto una segmentación estratégica, tratando de reconocer los límites de cada una de estas partes fundamentales de su estructura global a partir de la interpretación de las imágenes que el escolar ha observado y las secuencias textuales que ha logrado hilvanar. El resultado sería el siguiente:

2.4 PROCESO DE SEGMENTACIÓN

A) *"había una vez una mamá pájaro que tuvo sus hijitos pajaritos...."*



B) *"...uno estaba medio pálido y enfermito..."*



C "...al otro día amaneció muerto y lo votaron del nido Fin"



Una de las características fundamentales del texto narrativo "consiste en que este texto se refiere ante todo a acciones de personas de manera que las descripciones de circunstancias, objetos y otros quedan claramente subordinados"¹⁷. Es posible, entonces, comprender que el cambio o el paso de una acción o conjunto de acciones, un estado del relato o bien, de los personajes a otro, constituye por lo tanto, un punto de segmentación en la medida en que el cambio de una acción o conjunto de acciones a otro, manifiesta un cambio de función entre las distintas partes del texto. Así el segmento a), representa una función x; el segmento b), una función y; y el segmento c) una función z; las cuales integralmente constituyen la estructura global del relato.

¹⁷ Op. cit. La Ciencia del texto, Pág. 154.

Un análisis similar aplicado al conjunto de los textos producidos por los escolares demuestra, evidentemente, que ellos son capaces de comprender de manera intuitiva, y apoyados en sus experiencias narrativas cotidianas previas- de éstas hablaremos más adelante-, la dinámica mediante la cual se construye un texto narrativo. Este hecho indica que ellos reconocen en las imágenes del cuadro ilustrado asignado (nivel A) los diferentes cambios de estado de la acción y que los interpretan otorgándoles una función dentro del relato producido. Por lo demás debe quedar claro que la experiencia de narrar y el proceso de escribir un texto constituye para cada escolar un acto individual determinado por el carácter interpretativo de la lectura realizada por cada uno de ellos al dibujo asignado.

Desde el punto de vista de la clasificación semiológica de los signos, el dibujo, al cual nos hemos referido aquí con la denominación de relatos pictográficos o narración ilustrada el cual constituye el punto de partida para el ejercicio asignado a los escolares, entraría en la clasificación de los llamados códigos paralingüísticos¹⁸. Según Yépez C. estos códigos apoyan, complementan o sustituyen la lengua en los diversos procesos de comunicación.

En el caso de problema central que atendemos, la sustitución de códigos constituye un pretexto metodológico utilizado por el investigador como punto de partida para motivar el proceso de producción textual narrativa en el escolar, en otras palabras, la narración ilustrada es utilizada como vehículo relacional entre la experiencia narrativa del escolar y el nuevo texto a

¹⁸ Códigos Paralingüísticos: "Estos códigos no representan al lenguaje articulado (habla), sino que lo sustituyen; por ello, son autónomos, tienen sus propias reglas ya que se establecen en la comunicación de forma alterna a la lengua, se encuentran entre ellos: la escritura pictográfica, los jeroglíficos, las pinturas y todas las señales utilizadas distintas al idioma., que se usen para establecer conversación o significaciones". La significación, Yépez C. Gloria. U de Antioquia, Facultad de educación. 2004.

producir, el cual implica la aplicación de nuevos saberes propios del proceso de producción textual. Es preciso aclarar que la experiencia narrativa a la que se hace referencia se concibe como el conjunto de saberes intelectuales registrados en la memoria del escolar y adquiridos, en primera instancia, en contextos de comunicación oral y en un nivel menor en las incipientes experiencias textuales narrativas que ha tenido el niño.

En calidad de código alterno sustituto del lenguaje, el dibujo propuesto como punto de partida para escolar constituye la fuente de narración primaria y la materia anecdótica para entamar su relato. Si bien, lo importante es entender que el relato producido por el escolar es producto de un proceso interpretativo aplicado al código paralingüístico que comunica los sucesos ilustrados en el dibujo y que la interpretación o decodificación de estos signos constituye un proceso subjetivo y relativo más que homogéneo o estandarizado.

Dejando por el momento estas consideraciones y volviendo al asunto de la segmentación, se hace necesario tener en cuenta que al realizar este proceso tal y como se ha hecho, se está poniendo de relieve que el acto de narrar es un procedimiento doblemente complejo, por un lado, de construcción y estructuración de partes: el escolar debe mostrar una capacidad para estructurar coherentemente un conjunto de proposiciones sin perder de vista el contexto temporal el cual afecta de manera condicional la materia narrativa. Y por otro lado, está el hecho de que dichas proposiciones deben configurar unos momentos claves en el relato los cuales determinan los principios para establecer la segmentación o para identificar los momentos en que el relato propone una acción transformadora del estado actual del mundo narrado.

Los segmentos, por lo tanto, constituyen partes estructurales del relato.

Según la tradición literaria y específicamente según Ciceros¹⁹ estas partes son: Exposición, Desarrollo y Desenlace. El termino **exposición** designa el momento narrativo representado por el segmento a) "*había una vez una mama pajarero que tuvo sus hijitos pajaritos...*" Este primer momento contiene las partes necesarias para entender la acción del texto, por ejemplo, presenta el enfoque, la descripción de la situación, tema (tópico), problema, conflicto y presenta al protagonista.

El concepto de **desarrollo**, complicación, explicación o enredo, contenido en el segmento b) "*uno estaba medio palido y enfermito...*" designa el momento de la introducción del asunto mismo de la narración, es decir, las acciones de los personajes y sus matices. Se presenta la acción principal y las tensiones que lo rodean, se explican los hechos por medio de comentarios del narrador y del diálogo.

Finalmente, el segmento c) "*al otro día amanecio muerto y lo votaron del nido. Fin*" representa un tercer momento de las partes estructurales del texto narrativo denominado **desenlace**, resolución o conclusión, presenta la resolución de las tensiones, sugiere la moraleja o mensaje; apunta a una interpretación general o universal del caso específico que se presenta en la narración. Esta orientación teórica acerca de la función que cumple cada parte del texto narrativo, representa dentro del marco del análisis textual narrativo, un componente sin el cual no es posible hablar de narración o de contar o relatar un hecho, ya que en esencia narrar es "contar con palabras", es el relato de sucesos reales o ficticios ocurridos en un tiempo y un espacio determinados. Consecuentemente, **Narración**, se define como "el relato de unos hechos reales o imaginarios que le suceden a unos personajes en un

¹⁹ Ciceros, proyectociceros.net/final/index.html, materiales de apoyo al área de la lengua y literatura en educación secundaria obligatoria y bachillerato.

lugar²⁰; cuando contamos algo que nos ha sucedido, que hemos soñado o cuando contamos un cuento, estamos haciendo una narración.

La unión de cada una de estas partes, tal y como se ha descrito en torno a la segmentación del ejemplo construido por el escolar y citado en párrafos anteriores, es lo que viene a dar cuenta de estas definiciones acerca de narrar y narración, es decir, su sentido está dado por el hecho de la presencia consecuente de cada una de estas partes.

La metodología del ejercicio, sin embargo, demarca un segundo nivel o estancia de aprehensión de la macro estructura textual; el escolar no solo podrá hacer uso del conocimiento mental de las estructuras narrativas sino que podrá partir del reconocimiento de estas en el relato pictográfico que se le ha entregado. Esto quiere decir que cada icono desde otra perspectiva de significación, la de los sistemas iconográficos, es portador de algunas de las categorías del texto narrativo en este sentido el escolar a través de la experiencia y la interpretación reconstruirá mentalmente la anécdota y a partir de su nivel de habilidades mentales se entregará a la aventura de construir un texto narrativo.

El texto narrativo posee una condición esencial el hecho de contar una anécdota o un conjunto de acciones interesantes, a propósito de este asunto, Van Dijk, al definir la **complicación** como una categoría estructural del texto narrativo, pone de relieve el aspecto "interesante" de tales acciones. "Por regla general, un hablante solo explicará unos sucesos o acciones que en cierta manera sean interesantes (...) únicamente se explica el suceso o las acciones que hasta cierto punto se desvían de una norma, de expectativas o costumbres"²¹

²⁰ *Ibíd.*

²¹ Van Dijk, La ciencia del texto. Pág. 154

Aunque podría decirse que en el momento en que el escolar observa las imágenes de la ilustración, estas hablan por sí solas, o sea, implican la historia misma, sin embargo, el asunto es de necesario cuidado ya que hemos dicho que la tarea del escolar frente al texto iconográfico es realizar una interpretación de los hechos representados en este, y aun cuando el es capaz de identificar una situación narrativa y una trama en este, es decir, identificar un suceso problemático o complicación, la prueba del ejercicio consiste en que el escolar sea capaz en su aventura narrativa de plantear con el lenguaje esa tensión o situación problemática.

En otras palabras, el texto narrativo producido por el estudiante permite verificar si éste además de identificar tal situación problemática o complicación en el cuadro ilustrado, es capaz de plantearlo en el texto con el grado de tensión que dicha categoría solicita, esto es, lograr el grado de vitalidad requerido. Puede suceder el caso que el escolar no logre despertar el interés suficiente al crear el texto narrativo por el hecho que, aparte de identificar las categorías textuales narrativas en el cuadro, no posea la habilidad textual para plantearlo mediante el uso del lenguaje, en consecuencia, la escena aparecerá en el relato como un hecho poco trascendente y por ende sin vitalidad; también puede suceder que el escolar no focalice lo suficientemente el hecho y obtener resultados similares. Lo mismo puede suceder con las otras categorías de la superestructura textual narrativa, pueden ser identificadas por el escolar en la ilustración pero no ser formuladas adecuadamente en el texto creado generando faltas de apropiación en el lenguaje o de construcción de la tensión.

Este primer acercamiento al análisis de las textualidades narrativas producidas por los escolares, deja claro y en parte justifica la necesidad de avanzar hacia una consideración más detallada acerca de la estructura textual narrativa en el nivel esquemático. Es decir, en la medida en que

dichos textos proponen una serie de elementos estructurales a partir de los cuales reconocer en éstos el nivel de pertinencia textual existente, alcanzan un nivel de especificidad considerable y adecuada verificar en ellos la configuración y las características particulares de los esquemas estructurales subyacentes.

Al avanzar hacia cuestiones teóricas más concretas tales como determinar cómo es que funciona o se crea esa pertinencia textual en las paginas del texto realizado por el escolar o cómo explicar que la pertinencia textual solo es tal en la medida en que dichos escolares logren ensamblar coherentemente las partes necesarias que participan en la esencia de una narración. Cabe anotar en este sentido que la existencia de una teoría al respecto deviene en motivo de los estudios sistemáticos que numerosos investigadores y analistas del discurso han realizado en el contexto mismo de la producción real de estos textos y que se consideran ejemplares y típicos para este tipo de estructuras textuales.

No obstante, antes de avanzar hacia el estudio específico de las categorías de la superestructura textual-narrativa, se avanzará en la presentación de una serie de consideraciones acerca de algunas cuestiones generales que envuelven los aspectos particulares a los que se pretende llegar.

En lo seguido nos ocuparemos por lo tanto de estas consideraciones y luego abordaremos las especificidades de dichas categorías.

3. EL ESCOLAR Y LA ADQUISICION DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL NARRATIVA

Dentro del marco del papel de la cognición con el vínculo del discurso, Van Dijk señala que tanto las explicaciones abstractas como las más concretas de los esquemas narrativos, presuponen que los usuarios del lenguaje tienen conocimientos: "conocen las reglas que rigen tales estructuras, conocen las estrategias de aplicación de esas reglas y los contextos en los que se aplican"²². Por otro lado, también afirma que las estructuras textuales subyacen a los textos y que éstas se expresan en categorías. Tales categorías son aprendidas por el escolar en ejercicio cotidiano de su experiencia intersubjetiva a través del acto de la escucha y la observación en contextos relacionados con experiencias cotidianas, en el caso particular de este estudio, con experiencias narrativas.

La confección de estas estructuras mentales narrativas en el escolar es impulsada a lo largo de su vida mediante el acto de la escucha. A esta edad el escolar ha tenido una vasta experiencia escuchando de la boca de sus padres y otras fuentes, un considerable número de historias que él fácilmente relaciona con el texto que se le ha pedido construir. Al respecto la Textolingüística concibe que todos los tipos de textos comparten en su conjunto tipos de estructura similares, en palabras de Van Dijk: "se descubre que muchas características de los textos literarios coinciden con características generales del texto, o al menos, con determinados grupos de textos"²³. Por ejemplo, los relatos de la vida cotidiana, textos publicitarios y narraciones orales, entre otros.

Lo anterior, implica que el escolar al estar envuelto en eventos comunicativos

²² *op.cit.* La ciencia del texto, Pág. 42

²³ *Ibíd.* Pág. 133

como los mencionados arriba adquiere una experiencia narrativa previa que esta a su disposición al momento de la creación textual, en un sentido, él implícitamente está adquiriendo un conocimiento y realizando inconcientemente una aprehensión de la estructura textual subyacente a dicho texto. Esto quiere decir, que la experiencia comunicativa que el mundo cotidiano le brinda al escolar a través de los diferentes eventos comunicativos, sean éstos conversaciones, recepción de historias (cuentos de hadas, fabulas y leyendas), relatos espontáneos del entorno familiar y las tiras cómicas, para mencionar algunos; facilitan la adquisición de las estructuras o Esquemas Globales Textuales, con los cuales construirá una interpretación de las ilustraciones y producirá, finalmente, un texto.

En síntesis, estas experiencias narrativas a las que son expuestos los escolares desde sus fases tempranas de desarrollo contribuyen a que él absorba del medio, de manera coherente y cohesiva, cada uno de los componentes de la estructura textual narrativa. En consecuencia, cuando el escolar se enfrenta al ejercicio de crear un texto narrativo a partir de una secuencia ilustrada que desarrolla una determinada trama, él cuenta con un equipaje básico o bien, con la competencia básica para comprender lo que se le ha pedido desarrollar. Efectivamente logrará producir un texto con tales características.

Esta manera de entender el proceso de adquisición de los esquemas globales del texto, explica el hecho de cómo las narraciones articuladas por los escolares reflejan un grado de aprehensión considerable de estos Esquemas narrativos. Es decir, dado el hecho de que el posee unos saberes narrativos adquiridos en sus vivencias sociales, es capaz a partir de esa experiencia previa, de proponer un texto en cuyos niveles subyacentes se demuestre un manejo más o menos conciente y un conocimiento de la naturaleza estructural del texto narrativo.

4. EL TEXTO-NARRATIVO PRODUCIDO POR EL ESCOLAR: ALGUNAS PRECISIONES DESDE LO TRANSDISCIPLINARIO

Estas precisiones derivadas de la puesta en dialogo de los tres niveles ya propuestos dentro del marco de este modelo de análisis de la superestructura textual narrativa, atañen a la comprensión de diferentes procesos involucrados en el ejercicio de asignar la escritura de un texto narrativo a un escolar y de los diferentes puntos de vista desde los cuales se debe analizar este proceso en su complejidad; es decir, se intentará poner en relación los diferentes elementos participantes en este proceso con las explicaciones pertinentes que al respecto ofrecen las diversas disciplinas que estudian el quehacer discursivo. De hecho, ya se ha dicho que el estudio del discurso constituye un proceso de integración de distintos enfoques que transitan de la lingüística a la psicología del lenguaje, las ciencias sociales y la pragmática, ocupándose de diversas áreas que competen a la integralidad del discurso, a saber, su estructura o bien el discurso mismo, el discurso y la comunicación como cognición y la estructura social y la cultura del mismo²⁴.

Bien, partamos del nivel de análisis A de la segmentación realizada atrás, es decir, de la ilustración que sirve de punto de partida al escolar. Aquí es pertinente resaltar que al escolar se le propone un ejercicio donde debe demostrar sus capacidades y habilidades para realizar una interpretación del cuadro de ilustraciones que describe, en otro nivel narrativo, el conjunto de escenas y episodios que articulan la trama del relato narrativo que se le ha asignado escribir. De este aspecto se desprenden dos ideas que suscitan una ampliación eventual: en primer lugar, el asunto sobre la naturaleza de las capacidades y habilidades mencionadas y en segundo lugar, sobre como se

²⁴ Van Dijk, Teun, *El Discurso Como Estructura y Proceso: El Estudio del Discurso*, traducido por Elena Marengo. Vol.1 (compilación), Ed. Gedisa, Pág. 52

debe entender la interpretación que el escolar realiza de la ilustración. Sobre el primer asunto se volverá mas adelante, por ahora nos encargaremos del segundo.

4.1 Interpretación y lectura del relato:

Al elaborar un proceso de interpretación, o lo que hemos llamado una "lectura", el escolar debe recurrir a un sistema de valores éticos, morales espirituales y filosóficos que le permitirán interconectar la secuencia de imágenes representadas en la ilustración que encabeza el ejercicio, con la construcción social, cultural e ideológica que él posee acerca de las diversas situaciones y actos humanos allí reflejados.

Al respecto, Van Dijk, afirma que "las representaciones mentales que provienen de la lectura de un texto no son meras copias del mismo o de su significado si no el resultado de procesos estratégicos de construcción del sentido que pueden utilizar elementos del texto, elementos de lo que los usuarios del lenguaje saben acerca del contexto y elementos de las creencias que esos usuarios ya tienen antes de iniciar la comunicación"²⁵

En todo caso, este argumento soporta la idea de que la lectura que el escolar realiza en las ilustraciones, representan, entre otras, una manera de entender desde su subjetividad y su colectividad dicho texto, es decir, es una propuesta interpretativa, una construcción de sentido que el sujeto realiza atendiendo a sus coordenadas contextuales, socioculturales e ideológicas de la que es producto.

En este sentido, la actividad de comprender e interpretar un texto "presupone que los usuarios del lenguaje comparten un porcentaje muy vasto de

²⁵Ibid.. Pág. 43

creencias²⁶ y que expresan sus opiniones o ideologías y así contribuyen a la construcción de nuevas opiniones o ideologías o a la modificación de las ya existentes.

Una lectura, por lo tanto, no constituye una mera comprensión de la dimensión semántica del cuadro de imágenes. La búsqueda del sentido de un texto va más allá del reconocimiento de conceptos y estructuras de significado propuestos.

Los psicólogos y los especialistas en lingüística cognitiva adoptan un enfoque más amplio hacia el significado y dicen que no se trata tanto de que el discurso tenga un sentido intrínseco sino de que el sentido es algo que los usuarios del lenguaje asignan al discurso. "este proceso de asignación de sentido es lo que todos conocemos como comprensión o interpretación, en este caso se asocia el sentido a la mente de los usuarios"²⁷ y no solo a la mente ya que estos sentidos son compartidos o sociales y por lo tanto poseen una dimensión dentro de las estructuras sociales.

En el caso de la producción de un texto narrativo a partir de una secuencia de imágenes, la interpretación que el escolar realiza de éstas constituye una recurrencia a sus estructuras mentales cognitivas, especialmente a aquellas relacionadas con su capacidad para relacionar y asignar sentido a los hechos y situaciones sociales como las propuestas en la ilustración. En otras palabras, se entiende por proceso interpretativo o lectura, el momento en que el escolar identifica en el cuadro de imágenes, las diversas situaciones y personajes que participan en los sucesos y desde su comprensión les atribuye un sentido. De este proceso queda como resultado lo que Van Dijk llama "**construcción de una representación mental**" o bien, en nuestros

²⁶ Ibid. Pág. 31

²⁷ Ibid.. Pág.31

términos una interpretación o lectura.

Una descripción de este proceso, aplicada al caso particular de nuestro ejercicio, consiste en que el escolar a partir de su dimensión sociocultural realiza una lectura construye una representación mental del texto "leído" o más bien observado, dado que se trata de una narración ilustrada; tal representación es producto de un proceso de asignación de sentido a cada uno de los elementos observados en dicha narración. Estos sentidos están asociados al contexto de comprensión particular del escolar, por lo tanto, el producto final impreso en la memoria del "lector" constituye un producto individual.

Desde la psicología cognitiva, los diversos procesos y representaciones mentales involucradas en la comprensión de un discurso y que habitualmente se localizan en la memoria de los usuarios del lenguaje, desempeñan un papel específico en la producción y en la comprensión del texto²⁸. En un determinado nivel de análisis, estos procesos y representaciones son exclusivos, en el sentido de que caracterizan individualmente a los usuarios del lenguaje en contextos comunicativos específicos. Esta exclusividad explica la narración personal que supone todo discurso, los discursos varían unos de otros aun cuando se encuentren en circunstancias sociales o partan de hechos similares. Este argumento justifica, por lo tanto el carácter subjetivo que implica todo proceso de interpretación.

Ahora bien, como el hecho de la interpretación de la ilustración constituye un primer paso y no la finalidad última del ejercicio propuesto al escolar, a saber, la construcción de un texto narrativo, esto último supone que el proceso de interpretación o construcción de una representación mental del contenido del

²⁸ Ibid.. Pág.48

texto se configure dentro de un proceso o un marco mental más general, como lo son las superestructuras o esquemas abstractos del discurso, es decir, los usuarios son capaces de interpretar los contenidos de un discurso, atendiendo a su vez, a un tipo de texto o formato que pretenda producir, sea descriptivo, argumentativo o como en este caso, narrativo, entonces su "lectura" sería "una lectura en cierta forma" en el sentido en que pudo hacerlo atendiendo a un formato de noticia, descriptivo, argumentativo o cualquier otro.

En este sentido, al producir una lectura de la ilustración ésta no solo se realiza en tanto construcción de sentido y significación sino también, en tanto aplicación de un formato o una estructura textual. En ese acto el escolar debe apelar a toda su experiencia previa desde la cual puede entender la idea de construir un cuento. Si bien, el cambio observado en las imágenes y la materia narrativa contenida en estas, refleja la existencia de una secuencia de acciones consecutivas que, de cierta manera, preconstruyen el texto, el paso de las imágenes a la confección del texto exige que el escolar demuestre unas habilidades para comprender y producir un texto narrativo a cuyo contenido subyacen las categorías estructurales narrativas que conforman el esquema global de una narración. Cuáles son esas habilidades y como son adquiridas por el escolar es la tarea a describir a continuación.

4.2 Competencias y Habilidades para la Creación Textual

En párrafos anteriores hablando acerca del tema de la interpretación de la ilustración asignada al escolar, se dijo que este último debe demostrar unas capacidades y habilidades para realizar dicha interpretación; por otro lado, a

propósito del cómo de la adquisición de los esquemas globales que estructuran el texto narrativo por parte de los escolares, también se hizo mención de unas habilidades y un conocimiento necesario para que este produzca este tipo de texto. Lo que se pretende afirmar es que tanto el proceso de interpretación como el de producción textual exigen un soporte cognitivo expresado en términos de habilidades o conocimientos previos que el escolar debe poseer para realizar cualquier tipo de actuación o desempeño discursivo o comunicativo particular, tal es el caso de interpretar o "leer" una ilustración y el caso de escribir a partir de ésta una narración.

Estas habilidades, potencialidades o capacidades están referidas a la noción de **Competencia**. ICFES, define este concepto en términos de "las capacidades con que un sujeto cuenta para", es decir, en un marco general: capacidades con que un sujeto cuenta para producir significación en cualquiera de los niveles y formatos existentes, esto es, a todos los procesos de significación dentro del lenguaje.

Ahora bien, dado el hecho de que se está haciendo referencia a escolares de cuarto grado básico, al hablar de competencias y teniendo en cuenta que estas hacen parte de un proceso de maduración cognitiva, se debe comprender que se habla de estados aún incipientes de éstas pero que sin embargo, por ningún motivo se pueden ignorar ya que es imposible que haya producción de significación en estos niveles: lectura interpretativa y producción escrita, en ausencia de tales competencias: Una descripción detallada acerca del conjunto de estas competencias asociadas al lenguaje, se ofrece en el texto del ICFES acerca de los lineamientos curriculares²⁹, veamos:

- **Competencia Gramatical:** o sintáctica, se refiere a las reglas sintácticas,

²⁹ Op. Cit. *Lineamientos Curriculares*. Pág. 50

morfológicas fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.

- **Competencia Textual:** referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión (nivel micro) a los textos (nivel macro). Está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo, y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.
- **Competencia Semántica:** referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como campos semánticos, idiolectos, tecnolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.
- **Competencia Pragmática o sociocultural** referida al reconocimiento y al uso de las reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados, hacen parte de ésta competencia el reconocimiento de variables dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos sociolingüísticos, presentes en los contextos comunicativos son también elementos de esta competencia.
- **Competencia Enciclopédica:** referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.

- Competencia Literaria: escolar entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.
- Competencia Poética: entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal.

El funcionamiento y la aplicación de éstas habilidades tiene un carácter diferencial, todo individuo dentro de cualquier contexto comunicativo hará uso diferencial según su necesidad de estas habilidades, de hecho, el funcionamiento de éstas no es mecánico, ya que en un momento determinado dentro de la producción de un evento comunicativo y de un proceso de significación, el usuario se puede encontrar en facultad de usar varias de éstas habilidades. Lo que si es cierto es que para algunas situaciones o procesos comunicativos, algunas de éstas se tornan más funcionales o relevantes mientras que otras se tornan básicos o menos funcionales.

En el caso del proceso de interpretación al que esta dedicado este trabajo, al comprender dicho proceso como una "lectura", se está considerando el acto de "leer" como comprensión del significado del texto, como "un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado".³⁰ En este sentido, cuando el escolar ejecuta tal proceso de "lectura", es posible que la competencia enciclopédica, semántica y poética pueda tener una mayor relevancia ya que en todo caso se trata de ejecutar un proceso complejo de búsqueda de significado y configuración del sujeto lector, de construcción de

³⁰ Ibid. Pág. 49

una representación mental del mundo. Al llegar a este punto la pregunta
Cómo evaluar entonces los textos narrativos producidos por los escolares,
toma una especial relevancia, a continuación algunas consideraciones sobre
dicha pregunta.

5. ¿CÓMO EVALUAR LOS TEXTOS NARRATIVOS PRODUCIDOS POR LOS ESCOLARES?

Después de tener una idea clara sobre como se produce el encuentro entre el escolar y el texto ilustrado, y teniendo claro el tipo de equipaje que el escolar posee a la hora de enfrentarse al papel para recrear su historia, para crear un cuento, y además teniendo en cuenta la breve introducción que se ha esbozado acerca del concepto de superestructura y de los diversos momentos que estructuran una narración, podemos continuar con mayor profundidad la construcción de la respuesta para esta pregunta.

En el esbozo previo acerca del concepto de superestructura se presentó un texto escolar como ejemplo y al relacionarlo con las partes estructurales de la narración se llegó a la conclusión que metodológicamente y para el reconocimiento de estas partes, el texto producido por el escolar es susceptible de ser segmentado y cada uno de estos segmentos debe por lo tanto, dar cuenta de una categoría superestructural. Es decir, cada uno de estos fragmentos, los cuales según Van Dijk, normalmente están formados por una oración, generalmente son un conjunto de oraciones que forman macro proposiciones³¹, es decir, "existen unas partes del texto, de la macro estructura (semántica proposición) cuya función específica consiste en expresar cada una de esas categorías"

Ahora bien, dado el hecho de que los textos a analizar son producidos por escolares de cuarto de primaria no se espera, por lo tanto, niveles de elaboraciones textuales complejas, más bien se optará por entrar en el

³¹Se entiende por proposiciones el significado que subyace a una oración; una macroproposiciones pues, el significado subyacente a un fragmento más largo formado por varias oraciones o proposiciones. Van Dijk. Texto y Contexto.

análisis de las categorías básicas de la superestructura de una narración dejando en segundo plano aquellas subsidiarias. También se recordará que el texto ejemplificado se segmentó en tres partes o momentos denominados por la tradición literaria: exposición, desarrollo y desenlace. Estas tres partes corresponden a las tres categorías básicas propuestas por Van Dijk dentro de su modelo conceptual acerca de la Superestructura Textual Narrativa, éstas a saber son **Marco, Complicación y Resolución**.

Si se observa el cuadro de ilustraciones propuestas en el ejercicio, se notará que éstas están dispuestas estratégicamente para responder a cada una de las tres categorías básicas del modelo. Es decir, hay un cuadro referido al Marco, uno referido a la complicación y otro a la resolución, representando cada escena en el orden respectivo consecuente con las relaciones obligatorias establecidas entre las categorías dado el tipo de formato narrativo.

Lo que se espera por lo tanto, es que en un nivel básico los escolares logren proponer un texto que recoja por lo menos en una proposición cada una de las escenas propuestas en el cuadro. El grado de pertinencia textual en primera instancia se logrará si el escolar llega a construir por lo menos tres proposiciones que respondan en su respectivo orden a las escenas que proponen los cuadros.

Ahora bien, teniendo en cuenta dos principios de la teoría superestructural, se atenderá dos nuevos aspectos evaluativos observables en los textos escolares motivo del presente análisis. Van Dijk afirma que las superestructuras se definen en relación al texto global, es decir, una superestructura no se refiere a una oración, o párrafo, sino al texto en su totalidad, es una estructura global. En segunda instancia, afirma que éstas determinan el orden global del texto, ya que se componen en unidades o

categorías del texto que están vinculadas a las partes del texto previamente ordenadas.

Las anteriores afirmaciones permiten aclarar que además de evaluar los textos escolares a partir de la presencia de tres proposiciones, como mínimo, que den cuenta de las tres categorías básicas de las superestructuras de la narración, será necesario tener en cuenta el grado de interrelación de estas proposiciones, esto es, evaluar la capacidad del escolar para construir relaciones de consecuencia entre dichas proposiciones y para dar sentido global a cada suceso representado en la escena.

El texto, por lo tanto, debe reflejar un orden, un plan de acción entre las diferentes partes, debe desarrollar un hilo temático donde cada proposición se encuentre desde el punto de vista temático, en relación de causalidad o de efecto en relación con la anterior. El análisis de estas relaciones es lo que determina la coherencia global del texto a través de la cual se reflejan los esquemas abstractos del texto. Podemos denominar a este nivel, nivel de coherencia global.³²

Además de estos aspectos el análisis debe desembocar en un tercer y final aspecto que podemos denominar análisis de la dimensión pragmática. Al respecto en el recorrido de los párrafos anteriores ya se ha hablado de la necesaria relación que existe entre el texto, el contexto y el autor, es decir existe un número considerable de aspectos que aparecen reflejados en los textos de los escolares y que los caracterizan subjetiva e intersubjetivamente

³²Coherencia Global: "la coherencia esta referida a la estructura global de los significados y a la forma como estos se organizan según un plan y alrededor de un finalidad" Tomado de PEREZ Abril Mauricio, Evaluación de competencias. Min Edu. Universidad Pedagógica Nacional.

y se encuentran estrechamente relacionados con el entorno sociocultural e ideológico del hablante tal y como se ha desglosado en apartes anteriores. En este sentido, se atiende al aspecto pragmático en tanto competencia para posicionarse en una situación de comunicación respondiendo a una intención y seleccionando un tipo de texto de acuerdo con dicha situación.

Dentro de este marco se evaluará entonces, el nivel de pertinencia en el sentido que se tendrá en cuenta si el escolar en reconocimiento de la intención pragmática requerida, es capaz de situarse en el evento de comunicación narrativa y articular un texto a través del acto de narrar. Se verá pues que algunos escolares aciertan mientras que algunos no lo logran. Ocurre el caso, por ejemplo, que algunos solo hicieran una mera descripción de las escenas en términos de intención de describir y no de narrar. En este caso, los textos escolares constituirán un elemento de observación para el reconocimiento de tales fenómenos.

A propósito del tema de los hablantes y potencialidades del sujeto para comunicarse y significar, en párrafos anteriores nos referimos a un tipo de habilidad comunicativa denominada **Competencia Poética**. Con ésta se quiso establecer que un sujeto debe tener la capacidad para inventar mundos posibles a través del lenguaje e innovar en el uso de las mismas. En un sentido, al evaluar este aspecto de la pertinencia textual también se tendrá en cuenta esta competencia en el sentido de determinar si el escolar es capaz a partir de los cuadros ilustrados, de construir un mundo narrativo o si por el contrario se queda en el nivel básico de descripción de la escena. Por ejemplo, hay muchos escolares que toman las escenas de la ilustración como punto de partida para su historia pero van más allá y ponen en uso la capacidad inventiva para recrear esas imágenes y darles un sentido, un significado particular a través de reglas lingüísticas.

Un segundo aspecto del nivel del análisis pragmático que se debe tener en cuenta a la hora de evaluar los textos desde la pertinencia textual, será el aspecto ideológico. En el ítem referido al discurso (3.1) se ha dicho que el texto es portador de las creencias y los elementos ideológicos del autor. Esto implica que el contenido del texto además de alimentarse de las imágenes propuestas por el cuadro, recoge un número considerable de las impresiones espirituales y socioculturales de los autores; los textos escolares, por lo tanto, son susceptibles de un análisis en este sentido donde, en última instancia, se intenta determinar las dimensiones de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se pone en juego saberes, competencias e intereses determinados por el contexto sociocultural y pragmático.

Esto quiere decir que, dado el tema y los tópicos que aborda el texto ilustrado, los escolares para darle vida y recrear las tensiones de este, acuden a sus experiencias previas adquiridas en el contexto social y familiar propio. En consecuencia, lo que se evaluaría serían los tópicos y temas que reflejen la presencia del mundo personal del escolar. Por ejemplo, temas referidos a tópicos familiares, tópicos ideológicos sobre la naturaleza ética de los actos negativos que se presentan en el relato, tales como la muerte del polluelo, la responsabilidad de la mamá pájaro en dicho acto. En fin, una serie de ítems relacionados con estos y otros tópicos afines que determinan las diversas formas de interconexión entre el texto y las diversas situaciones pragmáticas del contexto.

En términos generales estos son los aspectos globales que envuelven las pretensiones de esta propuesta de análisis del Modelo de la Superestructura Textual-Narrativa desde un ejercicio aplicativo e ilustrativo tal y como se pretende aquí. Al interior de cada uno de estos ítems aparecen desarrollados otros aspectos pertinentes cuya función es enriquecer la descripción y

explicación de los aspectos relevantes de esta propuesta.

Cabe resaltar aquí que dicho análisis se realiza sobre la base de un trabajo previo de investigación dirigido por la doctora Clara Inés Fonseca³³ en el que se diseñó y aplicó el modelo narrativo ilustrado utilizado como punto de partida para este trabajo y las muestras textuales sobre las que también se reflexiona. Es decir, en un trabajo previo a esta propuesta, dicho modelo dentro del marco de una investigación más global, fue aplicado a estudiantes de 4º de básica primaria de tres escuelas de la ciudad de Cartagena pertenecientes a niveles socioestratales distintos y con pretensiones de realizar un análisis comparativo. Este modelo por lo tanto parte de la base de los resultados arrojados en la aplicación previa que de éste ya se había realizado.

³³ Fonseca, Clara Inés, actualmente es docente y director del programa de lingüística y literatura de la universidad de Cartagena, desarrolla estudios en el área de psicolingüística y la producción y evaluación de textos en el contexto de Cartagena.

COMENTARIOS FINALES

lcfes, comprende el texto como "un tejido de significados que obedecen a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas"³⁴, "como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética, particulares, y que postula un modelo de lector; elementos insertos en un contexto, una situación de comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades ... en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado"³⁵

De esta definición de texto se entiende que el análisis de los textos de los que se ocupa este modelo, solicitan tener en cuenta la complejidad del texto en relación con las múltiples relaciones que establece con el contexto. Si bien, el escolar evidencia una situación narrativa en los cuadros que observa, la vitalidad, la tensión y la construcción de la significación que se tejerá en la articulación del texto construido no serán extraídas solo de las ilustraciones; la fuente de origen de estos elementos la constituyen también el entorno cultural, social, político e ideológico del escolar.

En este sentido, el texto está interconectado con una cantidad de situaciones pragmáticas del contexto, por lo cual, el texto producido por el escolar se encuentra en relaciones de proximidad y de sentido con su mundo objetivo. Las situaciones de su mundo vital, tales como, sus conflictos, ideologías, dimensiones de sentido de la realidad, por lo tanto, aparecen reflejadas en el texto. Es mediante el conocimiento de este hecho que las categorías estructurales del texto narrativo, alcanzan un grado de vitalidad, tensión e interés en el texto creado por el escolar. Este último es, en un sentido, reflejo y representación de su mundo.

³⁴OP Cit, Lineamientos Curriculares. Pág.61.

³⁵Ibíd. Pág. 49

En sus estudios acerca de la narración, al explicar acerca de cómo éstas están motivadas, Ochs, explica que "los narradores para iniciar sus relatos elaboran junto con otros interlocutores cuadros reflexivos de cómo se sienten actualmente o cómo deberían sentirse acerca de algún elemento de una situación pasada", citando a Vaclark afirma, que "esta motivación es parte de una búsqueda envolvente de vincular nuestras vidas personales con un horizonte más amplio de relaciones, lugares, objetos ideológicos, valores y otros intereses humanos"³⁶

Este aspecto explicado por Ochs, hace posible entender el hecho de que los escolares involucran su mundo en la creación del texto, es decir, además de la motivación provista por el profesor como exigencia académica, que en este caso es la ilustración, el acto de narrar solicita que haya una motivación interna y personal en el narrador, en otras palabras, el procedimiento narrativo es el más individual, excede en posibilidad a todo perceptivismo. Este hecho explica la asociación que establece el escolar, entre las ilustraciones y el texto elaborado por él.

De lo anterior deben quedar claras las siguientes ideas: En primer lugar, que la experiencia de narrar constituye un acto sociocultural inherente al ser humano, luego, que todo escolar posee una experiencia oral como receptor de textos narrativos y finalmente como consecuencia de esta última, que el escolar posee un conocimiento previo de la estructura abstracta subyacente al texto narrativo.

Finalmente, es importante dejar claro que análisis del presente modelo sirve para entender que si bien, es cierto que los escolares han hecho una

³⁶Ochs, E. Narrativa. El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria. Teun van Dijk (comp.) Barcelona: Gedisa, 2000 Ochs. Narrativa. Pág. 271. (Referencia de edición desconocida)

aprehensión de la superestructura textual narrativa, en cada caso el nivel de desarrollo de la misma es individual, cada escolar posee un nivel de manejo de dicha estructura y a la hora de producir el texto lo manifiesta desde su propio nivel de desarrollo intelectual y de habilidades adquiridas tal como se estableció en el punto dedicado a las competencias.

Los textos, por lo tanto, demuestran que los escolares no realizan un uso homogéneo de esa competencia textual narrativa, ya que dicha competencia se configura de una manera individual y está determinada por todo un conjunto de procesos cognitivos y por la construcción sociocultural, ideológica y política del escolar.

6. BIBLIOGRAFÍA

1. Bernárdez, Enrique (1982). Introducción a la Lingüística del Texto. Madrid: Espasa-Calpe S.A
2. Ciceros, (pagina de Internet). proyectociceros.net/final/index.html
3. Jurado, Fabio. Los procesos de la Escritura: Escuela, Conocimiento y Lengua Escrita. ED. Magisterio.
4. Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares, Ministerio de Educación nacional. Santa Fe de Bogotá, julio 1998.
5. Van Dijk, Teun A.:
 - La Ciencia del Texto. Barcelona: Paidós. 1992
 - El Discurso Como Estructura y Proceso: El Estudio del Discurso, traducido por Elena Marengo. Vol.1 (Compilación), ED. Gedisa, Pág. 52.
 - Texto y Contexto. ED. Paidos, Barcelona, 1992
6. Yépez C. Gloria, La significación. Facultad de educación. Universidad de Antioquia, Medellín, 2004.
7. Ochs, E. Narrativa. El discurso como estructura y proceso. Estudios Sobre el Discurso I. Una introducción multidisciplinaria. Teun van Dijk (comp.) Barcelona: Gedisa, 2000