

CONEXIÓN TEXTUAL Y ESCRITURA EN NARRACIONES ESCOLARES

Gerardo Alvarez
Universidad de Concepción

En este artículo se estudia el uso que hacen niños escolares de los nexos interoracionales o conectores, en la medida en que este uso es revelador de un aspecto de su competencia discursiva y textual, a saber, su capacidad de expresar las relaciones existentes o postuladas entre las oraciones del texto. Con un marco teórico que asocia la teoría de la enunciación y la teoría de la estructura de los textos, y con un corpus de 120 narraciones escritas, se examina tanto el sistema de marcas de puntuación interoracional como el sistema de conectores-organizadores del texto. Se encuentra un mayor número de fallas de coherencia local en los niños del estrato sociocultural bajo, asociadas con un mal manejo de las marcas de puntuación, en la parataxis, y con la mayor frecuencia de conexiones ambiguas.

(This article looks into the use schoolchildren make of inter-sentence connectors as far as this use reveals an aspect of children's discursal and textual competence: their capacity to express existing or potential relations among the sentences in the text. From a theoretical framework that associates the theory of enunciation to the theory of text structure and through the analysis of a corpus of 120 written narratives, both the intersentence system of punctuation marks and the system of connectors-organizers are examined. A poorer performance was found among children of a low socio-cultural class in terms of local coherence associated with a higher frequency of deficient use of punctuation marks in parataxis and with a higher frequency of ambiguous connections).

Este artículo forma parte de una investigación mayor¹ que tiene por objeto caracterizar la competencia textual de escolares chilenos, es decir, su capacidad de construir textos bien formados, cohesivos y coherentes, particularmente en la

1. Proyecto FONDECYT 1940952. *Competencia textual y discursiva de escolares chilenos en la producción de textos narrativos*. Investigadores: Mónica Véliz, Gerardo Alvarez, Bernardo Ríffo.

producción de narraciones escritas. En este trabajo específico pretendemos examinar el uso que estos escolares –de grupos etáreos de 9, 12 y 16 años– hacen de los conectores o nexos interoracionales.

El fundamento teórico para esta investigación proviene, por un lado, de la teoría de la enunciación en tanto que estudio de las condiciones de producción y de consumo de los discursos (Benveniste, Ducrot, Récanati, Kerbrat-Orecchioni, Charaudeau...), y, por otro lado, de la gramática textual, en tanto que teoría de la estructura de los textos (Van Dijk, Charolles, Halliday, De Beaugrande y Dressler...).

Entendemos con Charolles (1978, 1988a) que la “buena formación textual” está determinada –en lo estrictamente gramatical– por el manejo de tres reglas fundamentales, a saber la cohesión, la progresión y la conexión textuales.² Entendemos además (con Adam y Fayol 1989:3) que en la producción de textos “gramaticalmente bien formados” concurren dos grandes sistemas de marcas que contribuyen conjuntamente a construir la coherencia: por un lado, el sistema de los elementos anafóricos, noción que incluye aquí todos los mecanismos de recurrencia de los actantes, y que tiene por función asegurar la identidad y la mantención de los referentes (de cuyo estudio se ha encargado Véliz, 1996); y, por otra parte, el sistema de marcadores de la organización de las oraciones sucesivas –segmentación /concatenación– en una secuencia con continuidad de sentido que constituye texto. Este último es el llamado sistema de conectores, que constituye la materia de este artículo.

Entendemos por **conector** un elemento gramatical que tiene por función el unir dos o más oraciones, de modo tal que la relación que el sujeto enunciador postula entre ellas se hace aparente para el sujeto interpretante. (Ejemplos: Juana mató a su marido *porque* lo quería mucho. Juana mató a su marido, *pero* lo quería mucho).

Esta definición implica que distinguimos los conectores, o nexos interoracionales, de otros tipos de morfemas que también indican relaciones causales, temporales u otras, como cierto tipo de adverbios (Juan vino *ayer*. María *también*) o más ampliamente las preposiciones (Pedro vino *después de* María). En el mismo sentido, retenemos el ilativo “y” solamente cuando funciona efectivamente como nexo interoracional (Pedro se quedó dormido y la rana se escapó), y no lo computamos cuando aparece como indicador de adición de dos elementos nominales o dos adjetivos (Pedro y su perro se fueron. Pedro estaba triste y preocupado).³

2. Además de la “regla de no contradicción”, que no consideramos aquí.

3. Otra posibilidad es considerar que se trata siempre de un conector interoracional, y que, por ejemplo, “Pedro y su perro salieron” es una manifestación en superficie de la transformación de dos oraciones simples: “Pedro salió” y “Su perro salió”, en una oración

Igualmente distinguimos los conectores interoracionales de los *operadores argumentativos* (Adam, 1984; Charolles, 1986) que, funcionando en el interior de una oración, pueden también denotar una relación causal, adversativa u otra. (“Juan tomó medio litro de vino” versus “Juan tomó *apenas* medio litro de vino”).

Distinguimos también “conectores” y “conexión”. El uso de conectores no es más que la forma explícita de señalar una relación entre dos oraciones. La conexión en cambio es el fenómeno conceptual, mucho más general, que consiste en establecer relaciones entre dos oraciones, lo cual puede marcarse explícitamente por medio de un conector, o puede quedar implícito, en cuyo caso el peso del establecimiento de la relación –mediante diversos tipos de inferencia– recae en el sujeto interpretante. En este último caso, estamos ante la construcción por simple yuxtaposición de dos o más oraciones (o parataxis), como en: “Juana mató a su marido. Lo quería demasiado”. Algunos autores hablan en este caso de “conector cero”.

Nosotros consideramos sin embargo, en el caso de la parataxis, que las marcas visibles de la puntuación son ya una indicación –en el texto escrito– de la organización de la información. El grado cero de la conexión estaría en cambio dado por el caso, frecuente en los escritos infantiles, de la ausencia no sólo de conector sino también de toda marca de puntuación, lo que da origen a “textos enigmáticos” (como los del oráculo de Delfos), en los que el “escriptor”⁴ no proporciona al lector ningún indicio sobre la estructuración de la información. Ejemplo:

“Mientras Joaquín miraba la rana salió de la pieza y se fue al despertar al otro día Joaquín corrió a ver a su rana...”

(Interpretaciones posibles:

- A) Mientras Joaquín miraba, la rana salió de la pieza y se fue.
- B) Mientras Joaquín miraba la rana, [él] salió de la pieza y se fue.
- C) La rana salió de la pieza y se fue al despertar al otro día.
- D) Joaquín salió de la pieza y se fue al despertar al otro día.
- E) Al despertar al otro día, Joaquín corrió a ver a su rana... etc.).

compleja mediante una transformación de adición. No hemos adoptado aquí esta perspectiva, entre otras cosas porque nos parece que “Pedro y su perro persiguieron a la rana” no es equivalente, como puesta en escena del mundo, a la suma de “Pedro persiguió a la rana” y “Su perro persiguió a la rana”, ya que en este último caso falta la visión de “acción conjunta” que da la expresión “Pedro y su perro...” (ver Aguilera, 1993).

4. Arriesgamos este neologismo para designar al individuo productor de discurso escrito, porque “locutor” aparece muy asociado a la oralidad.

El estudio de la conexión no puede, entonces, ser separado del estudio de la puntuación, en tanto que indicación para el lector de la estructuración de la información actancial que el “escritor” pone en el texto. Postularemos, entonces, que el sistema de la puntuación es complementario, y en ocasiones substitutivo, del sistema de la conexión (en el caso, evidentemente, del código gráfico). Con ello retomamos una idea avanzada por Adam y Fayol (1989:3) que expresan que “el sistema de marcas [de relación] reúne, por lo menos en cierto nivel, dos sub-sistemas estudiados generalmente de modo separado: los conectores-organizadores, por un lado, y la puntuación, por otro lado”.

Señalaremos, además, que tampoco puede desligarse el estudio de la conexión y de la puntuación del fenómeno de la “parrafización”, o disposición visible del texto en párrafos (Charolles, 1988b). En efecto, el uso explícito de conectores, o la utilización de marcas de puntuación en la parataxis, como también la división del texto en párrafos, constituyen no sólo formas de señalar la relación postulada entre las oraciones, sino que representan, además, una indicación visible de las fronteras de las unidades de información actancial (u “oraciones”). En este trabajo, sin embargo, este aspecto de la división del texto en párrafos no será estudiado.

Apuntemos, por último que el estudio de los conectores en narraciones infantiles tiene ya una cierta tradición (Silva Corvalán 1987; Slobin y Bocaz 1989; Bocaz 1986, 1989, 1992, 1993; etc). Estos estudios, que examinan generalmente narraciones orales, investigan sobre todo el desarrollo en los niños de la capacidad mental para expresar relaciones temporales o causales y para poner en marcha los procesos de inferencias lógicas. Es decir, se sitúan en una perspectiva psicolingüística que tiene por objetivo estudiar la relación existente entre el desarrollo lingüístico del niño y su desarrollo mental. Dichos estudios arrojan mucha información tanto sobre el uso de algunos marcadores de causalidad y de temporalidad como sobre los procesos mentales que ellos implican. Nos parecen por ello indispensables, incluso para una perspectiva como la nuestra que pone el acento sobre todo en la competencia de escritura, vale decir en la capacidad de producir textos escritos, sin interacción directa con un interlocutor, pero incorporando todas las instrucciones de cohesión/coherencia necesarias para su interpretación.

2. OBJETIVOS

Como ya dijimos, nos proponemos aquí examinar el uso que los niños escolares hacen de los nexos interoracionales, o conectores, en la medida en que este uso es revelador de un aspecto de su competencia textual, a saber, su capacidad de expresar por escrito la relación existente o postulada entre las oraciones del texto. En un sentido más amplio, nos interesa pesquisar cómo y en qué medida estos niños son capaces de organizar las unidades de información

actancial (oraciones) de modo tal que la relación entre ellas sea accesible para el sujeto lector interpretante. Partimos de la base de que tanto los conectores como los signos de puntuación son instrucciones de sentido que el “escritor” dispone en su texto gráfico para que el destinatario –ausente– pueda orientarse en su proceso de comprensión/interpretación del texto. El manejo adecuado de estos dos sistemas –puntuación y conexión– contribuye grandemente a la impresión de coherencia local y global que da el texto producido.

3. METODOLOGÍA

3.1. SUJETOS

La población total en estudio está constituida por 120 escolares de ambos sexos, distribuidos en grupos de 20 sujetos de acuerdo con las variables de grado de escolaridad (4° básico, 7° básico, 3° medio) y de estrato sociocultural (alto, bajo).

3.2 CORPUS

El corpus total está constituido por 240 narraciones escritas, elicitadas a partir de dos series de imágenes. Los sujetos fueron instruidos para que observaran dos secuencias de láminas (“La rana”, “Todo por un bolsón”⁵), y se les pidió luego que escribieran, para cada serie, una historia coherente enlazando los sucesos representados visualmente en las imágenes. De este corpus total seleccionamos 10 sujetos de cada grupo (los primeros cinco masculinos y los primeros cinco femeninos), con dos narraciones cada uno (NA1 y NA2). Hemos obtenido además dos series de narraciones producidas por siete adultos que consideramos “textualizadores competentes” (profesionales con formación universitaria, de entre 24 y 60 años).

3.3 PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS

Se realizaron dos tipos de examen de estos textos: en primer lugar, un análisis cuantitativo, que contabilizó el número de conectores utilizados por cada niño, la nómina de estos conectores, y la proporción de algunos de los conectores, en particular el ilativo “y”. Para ello se utilizó el programa “Densidad Léxica” elaborado en El Colegio de México por el equipo de Raúl Avila y José Antonio

5. “La rana” es la historia de un niño que en compañía de su perro busca a su mascota, una ranita, que se ha escapado de la casa. “Todo por un bolsón” es la historia de un padre que es atropellado por un camión luego de ir a dejar a su hijo en bicicleta al colegio.

Delgado (1991); y, en segundo lugar, un estudio cualitativo, que examinó el uso de los nexos oracionales en cada texto en particular, como se verá en 3.3.2.

3.3.1 EL ANÁLISIS CUANTITATIVO: PROBLEMAS

El estudio cuantitativo presentó, a nuestro parecer, serios inconvenientes, de los cuales sólo mencionaremos los más importantes:

a) Hay dificultad para distinguir las diferentes unidades que presentan la misma forma. Por ejemplo, el programa utilizado no permite distinguir el uso adverbial de “mientras” (“El perro *mientras* molestaba a una colmena.” A7F03) y su uso como nexo interoracional –o conector–, que es el que nos interesa (“*Mientras* el niño miraba, salió un topo...” B7F01).

b) En este sentido, el caso más delicado es el de distinguir el uso de “y” en la coordinación intrasintagma, es decir para unir dos substantivos (“Pedro y su perro salieron.”), o dos adjetivos (“Ella permaneció quieta ytranquila.”); y el uso de “y” como nexo interoracional, que es el que nos ocupa. (“Peluchín mueve el árbol y cae el panal de abejas”).

c) Respecto al mismo conector “y”, este programa no permite distinguir sus diversas funciones sintácticas y semánticas. En efecto, si nos preguntamos qué conecta “y” en cada caso, encontramos en nuestro corpus, por lo menos los siguientes casos:

– “Y” conecta dos aserciones que denotan “hechos del mundo”:

“Manuel bajó por la ventana y recogió a Jack” (A7F09)

– “Y” conecta un “hecho” y una enunciación:

“Ella era muy especial porque quería mucho a Manuel y ustedes entenderán que no cualquiera ranita sabe querer” (A7F09)

– “Y” no conecta dos aserciones, sino que forma parte de una lexía “ir y + verbo”:

“El ciervo va y bota a Manuel...” (en vez de “El ciervo bota a Manuel) (A7F09)

Pero la objeción mayor al uso de este tipo de programas computarizados para análisis cuantitativos es que éstos, por definición, sólo muestran lo que hay, y no lo que no hay. Dicho en términos lingüísticos, un analizador de este tipo puede dar cuenta de la presencia de tal o cual marca lingüística, pero no puede dar cuenta de la ausencia de marcas. Ahora bien, en nuestro trabajo constatamos que muchas veces los problemas de coherencia textual son causados por la AUSENCIA de toda marca de conexión, incluso de puntuación, como en el caso de los “textos enigmáticos” ya mencionados:

“...del hoyo aparece un búho el cual hace que Marcelo caiga al querer arrancar de éste Marcelo se sube a una roca...” (B7M03)

3.3.2 EL ANÁLISIS CUALITATIVO

Para estudiar mejor los fenómenos de la conexión textual en estos textos escritos producidos por escolares, utilizamos entonces, además del recuento computarizado, que nos daba índices de la frecuencia del uso de cada conector, un análisis cuantitativo-cualitativo que trató de determinar qué conexiones establece explícitamente el “escriptor” en cada texto –examinando tanto las marcas de puntuación como el uso de conectores propiamente tales– y qué funciones semánticas cumple cada conector. Para ello contabilizamos: a) las faltas de marca de puntuación, b) el uso del ilativo “y” polifuncional, c) los conectores temporales, d) los conectores causales y e) los conectores adversativos.

Nuestra hipótesis era que a medida que avanzan en edad los niños van especializando el uso de los conectores, concretamente, que pasan de una etapa de uso generalizado de “y” a una etapa en que la nómina de conectores se amplía y el uso de ellos se hace más específico. Preveíamos además que esta ampliación y especificidad en el uso de la nómina de conectores sería mayor en el caso de los niños del estrato sociocultural alto.

4. LOS RESULTADOS

4.1 LA PUNTUACIÓN

Ya hemos señalado que el sistema de los conectores funciona conjuntamente con el sistema de la puntuación (coma, punto y coma, punto) como señales que el “escriptor” introduce en su texto para dar al destinatario instrucciones de coherencia. Por ello, en el examen de los textos de la narración N° 1 (“La rana”), señalamos todos los casos en que la ausencia de marca de puntuación –unida a la ausencia de conector– introduce una instancia de falta de coherencia. Dicho en otros términos, si no se utiliza un conector, y tampoco se utiliza una marca gráfica que señale la relación entre los hechos denotados, el texto aparece claramente como incoherente.

Ejemplo: *“...Pedro afirmado creyendo que era una rana se movió las ramas cayendo encima de un animal llamado ciervo llevando el niño a un charco...” (B7M03)*

Es útil quizás subrayar que hemos identificado las faltas de puntuación adoptando una óptica comunicativa, y no normativa. Vale decir que no nos hemos preocupado de observar el uso de comas o puntos según una cierta norma ortográfica: por ejemplo si se debe usar coma o punto y coma delante del

adversativo “pero”. Adoptamos el procedimiento siguiente: detectamos tanto la ausencia de marca de puntuación, como el uso de una marca de puntuación inadecuada (generalmente el uso de coma donde debería ir punto). Ya dimos varios ejemplos del primer caso. Ejemplos del segundo caso (uso casi generalizado de la coma) se encuentran sobre todo en 3º medio bajo:

“Este es un día muy especial para Juanito, se ha encontrado una rana y está contento, con surana, llega la noche y Juanito todavía está con su rana a Juanito le da sueño...” (B3M09)

Repetimos, entonces, que nos hemos interesado en las marcas de puntuación como indicaciones visuales de la segmentación/organización de las unidades de información actancial. Usamos este concepto de “unidades de información actancial” para referirnos a segmentos textuales constituidos en torno a, por lo menos, una acción y un actante (en el sentido de los esquemas actanciales de Tesnière y de Pottier. Ver también Charaudeau 1992: 722).

Por ejemplo, en el caso de:

“... del hoyo aparece un búho el cual hace que Marcelo caiga al querer arrancar de éste Marcelo se sube a una roca...” (B7M03)

es posible interpretar la unidad de información actancial como:

“Marcelo cae al querer arrancar de éste (el búho)”

[Marcelo es agente de una acción –“caer”– cuya causa es el querer arrancar del búho]

o como:

“Al querer arrancar de éste (el búho), Marcelo se sube a una roca...”

[Marcelo es agente de una acción –“subir a una roca”– que ocurre como consecuencia y en posterioridad con “querer arrancar del búho”]

La situación que hemos encontrado es la siguiente:

Número de faltas de puntuación por grupo:

| | | | |
|---------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------|
| 4º Bas. Bajo 63 | 7º Bas. Bajo 52 | 3º Med. Bajo 135 | |
| 4º Bas Alto 81 | 7º Bas. Alto 99 | 3º Med Alto 55 | ADULTOS 16 |

Estos datos no son reveladores por sí solos, sino en correlación con el uso del sistema de conectores (en particular con “y” como veremos en 4.2). Podemos, sin embargo, destacar que a medida que avanzan en edad los niños tienden a manejar mejor el sistema de marcas de puntuación, lo que es particularmente cierto en el caso de los niños de estrato alto. En cambio, los alumnos de estrato bajo parecen mostrar una regresión notoria: el número de faltas de puntuación en 3º medio bajo es extraordinariamente elevado, mucho mayor que el de los niños pequeños.

El uso de estos marcadores de segmentación/organización de la información, que son las marcas de puntuación, tiene también relación con la división del texto en párrafos (y el paso del “punto seguido” al “punto aparte”), de lo cual no nos ocupamos en este informe (ver Arancibia, en preparación). En otros términos, tanto las faltas de “parrafización” como las faltas en el uso adecuado de marcas de puntuación, revelan que el niño no maneja la estructuración visual de las unidades de información actancial que instala en su texto. Sobre todo en el caso de los niños del estrato bajo, este sistema de marcas parece no haber sido adquirido adecuadamente. Podemos incluso avanzar que ésta será una de las diferencias mayores en el uso adecuado de las marcas de conexión en el texto escrito, y que, por lo tanto, éste es un problema que requiere una atención particular, tanto desde el punto de vista teórico como desde el punto de vista de las prácticas pedagógicas. El estudio de estos fenómenos es bastante incipiente, por lo menos entre nosotros, y merece que se le dedique mayor atención. Algunas investigaciones que examinan el fenómeno de la puntuación desde el punto de vista de la génesis del texto, estudiando en tiempo real la aparición de estas marcas en relación con las pausas que los individuos hacen en su proceso de escritura (y no en una supuesta relación con las pausas de la oralidad) parecen arrojar luz sobre este problema. Estas pausas serían momentos de estructuración de la información en el proceso de linearización del discurso que se está produciendo gráficamente (Foulin, Chanquoy y Fayol, 1989:10).

4.2 EL ILATIVO “Y” POLIFUNCIONAL

Ya hemos señalado que sólo consideramos el gramema “y” cuando aparece como nexos interoracionales. Hemos señalado también que este conector une segmentos de estatuto sintáctico diverso. Pero además, desde el punto de vista semántico, este conector funciona –sobre todo en los niños pequeños– como un conector universal, que estos productores inexpertos de textos escritos usan para establecer todo tipo de relaciones.

– relación temporal: “y” conecta oraciones que denotan hechos que se suceden unos a otros:

“Y de repente le salió un vuo y el perro salió corriendo.

Y luego llegó a unas rocas y la llamó pero no estaba.

Y le salió un siervo y quedó arriba del ciervo y el ciervo salió corriendo”
(B4F01)

En estos casos, “y” corresponde a “luego”, “entonces”, que muchas veces aparecen acompañando a “y”: “y luego”, “y entonces”.

– relación causal: “y” conecta dos oraciones estableciendo entre ellas una relación de causalidad.

“...el alce se asustó y empezó a correr” (A4M05)

Es decir, “el susto es la causa de que el alce empiece a correr”

– relación adversativa: “y” conecta dos oraciones, la segunda de las cuales denota una conclusión que es contraria a la que anunciaba la primera.

“...la anduvieron vuscando con el perro desesperados y no encontraron la ranita...” (A4F18)

“...siguieron buscando y no encontraban nada.” (B3F26)

En este caso, “y” corresponde al conector adversativo “pero” que de hecho va apareciendo con mayor frecuencia a medida que aumenta la edad de los niños: “la buscaron *pero* no la encontraron”.

– Encontramos además un “y” que podemos llamar “intensivo”

“El perro arrancaba y arrancaba” (B3F26)

“El niño desesperado buscaba y buscaba” (B3F36)

– y un “y” “aditivo”, que presenta simplemente los hechos en contigüidad:

“Juan y el perro se alegraron mucho al verlos y entre las ramas salieron unos sapitos...” (A7M04)

Este conector “y” que llamamos polifuncional es altamente frecuente y de uso casi exclusivo en los niños más pequeños. Su proporción en relación al total de los conectores utilizados va disminuyendo a medida que los niños avanzan en edad y que se va produciendo una mayor utilización de conectores específicos.

Frecuencia y proporción de uso de “y” polifuncional (con respecto al total de conectores repertoriado) en la narración 1

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4° Bas. Bajo «y» 334 Total: 403 Prop: 82,8% | 7° Bas. Bajo «y» 165 Total: 260 Prop: 63,4% | 3° Med. Bajo «y» 171 Total: 249 Prop: 68,6% | |
| 4° Bas Alto «y» 184 Total: 279 Prop: 65,9% | 7° Bas Alto «y» 148 Total: 248 Prop: 59,7% | 3° Med. Alto «y» 119 Total: 211 Prop: 56,3% | ADULTOS «y» 81 Total: 179 Prop: 45,2% |

La frecuencia y la proporción de “y” disminuye a medida que aumenta la edad. Para cada edad, el estrato alto muestra un número menor y una proporción menor de “y” utilizados. (Obsérvese que estos datos se refieren a los textos realmente producidos, que son, por supuesto, de largo diferente. Un cálculo que relaciona el total de “y” con la longitud de los textos y con el número de cláusulas afina los datos, pero confirma la tendencia).

Idem, en la narración 2 (NA2)

| | | | |
|--|--|--|---|
| 4° Bas. Bajo «y» 173 Total: 283 Prop.: 85,2% | 7° Bas. Bajo «y» 128 Total: 177 Prop.: 72,3% | 3° Medio Bajo «y» 82 Total: 141 Prop.: 58,1% | |
| 4° Bas. Alto «y» 99 Total: 158 Prop.: 62,6% | 7° Bás Alto «y» 29 Total: 236 Prop.: 54,6% | 3° Medio Alto «y» 96 Total: 177 Prop.: 54,2% | ADULTOS «y» 36 Total: 93 Prop.: 38,7% |

Los datos de NA 2 confirman esta constatación: a medida que los sujetos avanzan en edad y en escolaridad, disminuye la proporción de “y”. Este fenómeno es independiente del contenido temático de la historia.

Es importante recordar que el uso de “y” debe verse en relación con el empleo de las marcas de la puntuación interoracional. Es notorio, por ejemplo, que la mitad de los niños de 4° básico bajo (cinco sobre los diez examinados) no presenta ninguna falta de puntuación; pero ello va asociado a un número extremadamente alto de apariciones de “y”: 48, 48, 54, 38, 28. Es decir, se trata de niños que no manejan todavía la puntuación –ni la parataxis– y que unen todas las oraciones con “y”. Esto da origen a textos que son una sucesión de oraciones unidas por “y”, sin que aparezca ningún intento de organización de la información, particularmente en cuanto al establecimiento de relaciones entre ellas. Casos notorios son aquéllos en los que no hay ningún intento de división visual del texto en párrafos (el texto se presenta en un solo bloque), no hay prácticamente ningún signo de puntuación y casi la totalidad de las conexiones son expresadas por “y”;

Ejemplos: B4M17NA1 (57 conexiones, de las cuales 54 son “y”):

Un niño abía casado una rana y la metió en un frasco y el niño y superro estaban mirándola y al niño se le olvidó serrar el frasco y despues se fue a costar y el perro tambien estaba durmiendo y la rana saltó... y... y... y... y... y..., etc.

B4F04NA2 (12 conexiones, de las cuales 11 son “y”):

Una vez un padre fue a dejar a su hijo al colegio y al niño se le olvidó su bolsón y el padre se lo entregó al maestro y el maestro al niño. Cuando el padre se iba a su casa un camión lo atropelló llegó la ambulancia y los carabineros detuvieron al conductor y fueron a buscar a la señora... y... y... y... y..., etc.

Posiblemente, además, a esta edad (9 años) el niño no sigue la instrucción de “narrar una historia”, sino que procede sencillamente a describir lo que ve en cada imagen y a unir cada segmento de información con el ilativo “y”. La linealidad de la coordinación intereventos no permite dar cuenta de la incrustación de los

hechos denotados, los que aparecen simplemente en contigüidad. Esto asemeja las composiciones producidas por estos escolares más bien a los textos descriptivos, en los que no se establece relaciones causales o temporales entre los eventos, como lo exige la narración (Charaudeau 1992, Adam, 1992, Stein y Glenn, 1979, entre otros). Junto a esto, se evidencia en estos textos de niños de 9 años, particularmente los de estrato bajo, la falta de un plan de texto, en el que los hechos denotados sean organizados de acuerdo a una jerarquía que trasluzca algún principio de organización de la historia (Riffo, com. personal). Las preguntas que cabe plantearse, a este respecto, son varias. Por ejemplo, saber si se trata de un problema relacionado en particular con la producción escrita, para lo cual habría que cotejar estos datos con los que arrojan las narraciones orales; si éste es en alguna medida el resultado de la forma en que fue obtenida la muestra, en la que los niños escribían la historia mirando las láminas, para lo cual habría que cotejar estas historias con las narraciones espontáneas; si este resultado está inducido por el contenido mismo de la historia visual, que en el caso de NA1 contiene una serie particularmente larga de acciones.⁶

4.3 LOS CONECTORES TEMPORALES

Para el estudio de los conectores temporales consideramos en particular:

– la simultaneidad: “*Mientras* Pedro buscaba la rana, el perro salió al jardín”;
“*Cuando* el padre se iba a su casa, un camión lo atropelló”.

– la consecutividad: “La lechuza lo empezó a seguir, *luego* Juan se subió arriba de una piedra”.

“La policía, *después de* comunicarse con su cuartel, detuvo al chofer del camión.”

El resto de los conectores temporales (ya, de repente, etc) lo incluimos en “otros”.

Para la simultaneidad, en NA1 y NA2, encontramos los siguientes conectores (cifras totales para cada grupo de diez sujetos):

6. También cabría preguntarse qué relación existe entre estos hechos y los estadios del desarrollo cognitivo del niño (según Piaget). Pero, esa pregunta excede los objetivos de la presente investigación.

| 4º Bas NA1 NA2 Tot | 7º Bas NA1 NA2 Tot | 3º Med NA1 NA2 Tot |
|---------------------------|----------------------------|---------------------------|
| Bajo | Bajo | Bajo |
| <i>cuando</i> 3 6 = 9 | <i>cuando</i> 6 5 = 11 | <i>cuando</i> 4 7 = 11 |
| <i>mientras</i> 3 0 = 3 | <i>mientras</i> 19 10 = 29 | <i>mientras</i> 14 6 = 20 |
| Alto | Alto | Alto |
| <i>cuando</i> 16 12 = 28 | <i>cuando</i> 10 28 = 38 | <i>cuando</i> 7 12 = 19 |
| <i>mientras</i> 10 3 = 13 | <i>mientras</i> 15 6 = 21 | <i>mientras</i> 15 6 = 21 |

Se observan algunas diferencias menores: el uso de "cuando" parece estable en el grupo bajo, en cambio tiende a mostrar una disminución notoria en el grupo alto a medida que los niños aumentan en edad; el uso de "mientras" aumenta en ambos grupos a medida que avanzan en escolaridad.

Para la consecutividad, encontramos

| 4º Bas NA1 NA2 Tot | 7º Bas NA1 NA2 Tot | 3º Med NA1 NA2 Tot |
|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| Bajo | Bajo | Bajo |
| <i>después</i> 25 9 = 34 | <i>después</i> 15 9 = 24 | <i>después</i> 0 4 = 4 |
| <i>entonces</i> 6 2 = 8 | <i>entonces</i> 8 1 = 9 | <i>entonces</i> 1 0 = 1 |
| <i>luego</i> 4 0 = 4 | <i>luego</i> 9 5 = 14 | <i>luego</i> 4 11 = 15 |
| Alto | Alto | Alto |
| <i>después</i> 17 12 = 29 | <i>después</i> 7 9 = 16 | <i>después</i> 2 7 = 9 |
| <i>entonces</i> 0 1 = 1 | <i>entonces</i> 4 2 = 6 | <i>entonces</i> 0 1 = 1 |
| <i>luego</i> 18 11 = 29 | <i>luego</i> 3 12 = 25 | <i>luego</i> 8 2 = 10 |

Aquí las diferencias parecen más significativas: se observa en ambos grupos una disminución notable del empleo de "después" como conector interoracional; en cambio en el caso de "luego" se observan dos tendencias contrarias: su empleo aumenta en el estrato bajo –y va reemplazando a "después"–; en cambio en el estrato alto su empleo disminuye al igual que el de "después". En ambos estratos "entonces" muestra una baja frecuencia, tendiendo casi a desaparecer en 3º medio.

En términos generales, se puede observar que el uso de indicadores temporales como nexos interoracionales tiende a disminuir a medida que los sujetos avanzan en edad; pero al examinar con mayor detención los textos se puede observar que los sujetos muestran mayores recursos expresivos, como el uso de construcciones sintácticas más complejas, como: "una vez en la escuela...", "al llegar a la esquina...", "a los pocos minutos...", etc. Esto refuerza nuestra convicción de que un estudio cuantitativo y morfológico –un recuento de morfemas predeterminados– tiene que ser necesariamente completado con un estudio cualitativo de construcciones sintagmáticas mayores.

4.4 LOS CONECTORES CAUSALES

En el caso de los conectores causales, registramos esencialmente la utilización de “porque”, “ya que” y “como”. Otros conectores causales como por ejemplo “pues” aparecen muy rara vez.

Los resultados son los siguientes:

| 4º Bas NA1 NA2 Tot | 7º Bas NA1 NA2 Tot | 3º Med NA1 NA2 To |
|-------------------------|-------------------------|------------------------|
| Bajo | Bajo | Bajo |
| <i>porque</i> 12 4 = 16 | <i>porque</i> 12 1 = 13 | <i>porque</i> 5 4 = 9 |
| <i>ya que</i> 0 0 = 0 | <i>ya que</i> 0 0 = 0 | <i>ya que</i> 0 0 = 0 |
| <i>como</i> 0 0 = 0 | <i>como</i> 0 2 = 2 | <i>como</i> 1 0 = 1 |
| Total: 16 | Total: 15 | Total: 12 |
| Alto | Alto | Alto |
| <i>porque</i> 7 1 = 8 | <i>porque</i> 7 7 = 14 | <i>porque</i> 2 9 = 11 |
| <i>ya que</i> 5 0 = 5 | <i>ya que</i> 5 4 = 9 | <i>ya que</i> 2 1 = 3 |
| <i>como</i> 1 2 = 3 | <i>como</i> 1 2 = 3 | <i>como</i> 0 5 = 5 |
| Total: 16 | Total: 24 | Total: 19 |

Se puede observar que hay marcadas diferencias: los niños de 4º bajo prácticamente sólo conocen “porque”; en cambio los niños del estrato alto muestran, ya a los 9 años, una nómina más variada de conectores causales, que incluyen “como” y “ya que”. En particular, “ya que” no aparece en el estrato bajo sino al nivel del 3º medio; en cambio aparece significativamente en el estrato alto desde 7º Básico. El uso causal de “como” es mayor en el estrato alto. En el estrato alto, hay un ligero aumento en el uso de conectores causales a medida que los niños avanzan en edad.

4.5 LOS CONECTORES ADVERSATIVOS

En este rubro hemos considerado aquellos conectores que establecen entre la asección 1 y la asección 2 una relación de “causa - no efecto”, o, en los términos de Anscombe et Ducrot (1984), una relación tal que la primera asección apunta hacia una determinada conclusión, que aparece contradicha por la segunda asección. Es el caso de construcciones como: “Pedro buscó a su ranita, *pero* no la encontró”, “*Aunque* la buscó por todas partes, no la encontró”. Para este efecto, observamos esencialmente las apariciones de “pero”, “sino” y “aunque”.

Los resultados son los siguientes:

| 4º Bas NA1 NA2 Tot | 7º Bas NA1 NA2 Tot | 3º Med NA1 NA2 Tot |
|-----------------------|------------------------|------------------------|
| Bajo | Bajo | Bajo |
| <i>pero</i> 15 1 = 16 | <i>pero</i> 20 5 = 25 | <i>pero</i> 37 14 = 51 |
| <i>sino</i> 0 0 = 0 | <i>sino</i> 1 1 = 2 | <i>sino</i> 1 0 = 1 |
| <i>aunque</i> 0 0 = 0 | <i>aunque</i> 0 0 = 0 | <i>aunque</i> 0 0 = 0 |
| Total: 16 | Total: 27 | Total: 52 |
| Alto | Alto | Alto |
| <i>pero</i> 21 3 = 24 | <i>pero</i> 26 28 = 54 | <i>pero</i> 20 18 = 38 |
| <i>sino</i> 1 2 = 3 | <i>sino</i> 2 1 = 3 | <i>sino</i> 2 1 = 3 |
| <i>aunque</i> 0 5 = 5 | <i>aunque</i> 3 0 = 3 | <i>aunque</i> 0 1 = 1 |
| Total: 32 | Total: 60 | Total: 42 |

Se observa una notoria desigualdad entre ambas narraciones: NA1 parece dar margen a una mayor utilización de relaciones adversativas que NA2 (sobre todo en el estrato bajo). Ello parece estar causado por la naturaleza del mundo puesto en escena: NA1 puede leerse como una serie de acciones frustradas, o de búsquedas que no logran su resultado, lo que no es el caso en NA2. En el estrato bajo, “aunque” no aparece nunca; en cambio en el estrato alto ya aparece desde el 4º básico. Algo similar ocurre con “sino”: casi inutilizado en el estrato bajo (0-2-1), su aparición aunque poco frecuente es regular en el estrato alto: (3-3-3). En los niños del estrato bajo, hay un notorio aumento en la indicación de relaciones adversativas (16-27-52); pero expresadas casi exclusivamente con “pero”.

5. CONCLUSIONES

Los datos parecen confirmar nuestra hipótesis en el sentido de que a medida que los sujetos avanzan en edad (y en nivel de escolaridad), el uso de los conectores se va tornando más específico: la proporción de “y” polifuncional va disminuyendo y se van haciendo más frecuentes los diversos conectores causales y adversativos. En el caso de las relaciones temporales, la situación es algo diferente: en el estrato bajo, “después” disminuye drásticamente, en la misma medida en que “luego” va aumentando. “Luego” –más prestigioso– aparece en cambio desde el 4º básico en el estrato alto y en ese estrato su uso disminuye paulatinamente en el curso de la escolarización.

En el caso de las relaciones causales y adversativas, también encontramos una diferencia de nivel sociocultural: la nómina de conectores utilizados es más amplia en el estrato alto, en el cual aparecen conectores que no utiliza el estrato bajo, como “ya que” y “aunque”.

Sin embargo, más importante que el uso explícito de conectores, la investigación revela algo que no buscábamos al comienzo: la mayor diferencia que se observa en la calidad del texto escrito se produce por el uso de las marcas de puntuación interoracional. Y esta diferencia aparece correlacionada con la

diferencia de estrato sociocultural: los sujetos del estrato alto muestran un utilización cada vez más acertada de la puntuación interoracional a medida que avanzan en su escolaridad. En cambio, los sujetos del estrato bajo, incluso en 3º medio, es decir casi al final de su escolarización, aún producen “segmentos textuales enigmáticos” porque no aprendieron a utilizar el sistema de marcas gráficas que indican al destinatario la segmentación/organización de la información actancial.

Dicho de otro modo, estos escolares, sobre todo los del estrato bajo, fallan en la indicación de las relaciones entre las acciones que ponen en escena en su texto, fundamentalmente porque

- a) no manejan adecuadamente la puntuación necesaria en la parataxis, y
- b) porque utilizan mayoritariamente un “y” polifuncional, lo que deja todo el peso de los procesos inferenciales en el interpretante.

Sólo en tercer lugar la falla de coherencia proviene de la utilización errónea de algún conector específico.

Las dos primeras fallas en la construcción del texto escrito—puntuación y uso generalizado de “y”—dan origen a numerosos casos de “relación ambigua”, lo que unido a los casos de “referencia ambigua” en el caso de la cohesión textual (estudiada en Véliz 1996) dan como resultado textos de baja calidad en cuanto a su coherencia local y global.

Nos parece que ambos casos —ambigüedad tanto en la referencia a los actantes como en la indicación de la relación postulada entre las acciones puestas en escena en el mundo textual— son el resultado de una falta de conciencia en el “escriptor” de que él produce un texto para un destinatario que no se encuentra presente. La “conciencia del destinatario” —¿a quién le estoy hablando?, ¿para quién estoy produciendo mi discurso?— es sin duda un problema general en la comunicación humana, tanto en situación de intercambio oral como en situación de escritura. Pero en el caso de la comunicación por escrito, este problema aumenta por la ausencia del destinatario, que no tendrá acceso ni al universo mental del escritor ni a las condiciones de producción de su texto. Desarrollar esta “conciencia del destinatario ausente” nos parece crucial en todo proyecto pedagógico de escritura. Sobre la base del desarrollo de esa conciencia se podrá ir construyendo un programa de enseñanza/aprendizaje de la comunicación escrita que, en materia de conexión textual, asocie estrechamente el manejo progresivo tanto del sistema de puntuación como del sistema de conectores propiamente dicho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.M. (1984). "Des mots au discours: l'exemple des principaux connecteurs". *Pratiques*, 43, Metz.
- _____ (1990). *Eléments de linguistique textuelle*. Liège, Mardaga.
- _____ (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris, Nathan.
- Adam, J. My M. Fayol. (1989). *Structuration de textes: connecteurs et démarcations graphiques*. *Langue Française*, 81. Paris.
- Aguilera, F. (1993). "Mundos posibles en relatos de niños". *Lenguas modernas*, 20. Santiago, U. de Chile.
- Alvarez, G. (1992). "Coherencia textual y enseñanza de lenguas". *RLA*, 30. U. de Concepción.
- _____ (1995). "Competencia discursiva y textual del hablante nativo". *RLA*, 32. U. de Concepción.
- _____ (1995). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. U. de Concepción (en prensa).
- Alvarez Menéndez, A. (1991). "Conectores y grupos oracionales consecutivos". *Lingüística Española Actual*, vol. XIII/1. Madrid.
- Anscombe, J.C. y O. Ducrot. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Liège, Mardaga.
- Arancibia, B. (1996). *Segmentación textual en textos narrativos escritos producidos por escolares*. Tesis de Magister en curso. U. de Concepción.
- Bamberg, M.G.W. (1987). *The acquisition of narratives*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Bell, A (1984). "Language style as audience design". *Language in Society*, 13. Cambridge U. Press.
- Benveniste, E. (1977). *Problemas de lingüística general*. Madrid, Gredos.
- Bernárdez, E. et alii (1987). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Arco / Libros.
- De Beaugrande, R. y W. Dressler (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London, Longman.
- Bocaz, A. (1986). "Conectividad causal y temporal en la construcción de relatos en lengua materna y extranjera". *Lenguas modernas*, 14. Santiago, U. de Chile
- _____ (1989). "La expresión de la simultaneidad en la producción de discurso narrativo infantil". *RLA*, 21. U. de Concepción.
- _____ (1992). "Procesos inferenciales abductivos en la interpretación de escenas narrativas complejas". *Lenguas modernas*, 19. Santiago, U. de Chile.
- _____ (1993). "Generación de inferencias lógicas en la producción de discurso narrativo". *Lenguas modernas*, 20. Santiago, U. de Chile.
- Burdach, A.M., A.M. Millán y M. Toselli (1991). "Aplicación del modelo de la conjunción como recurso de cohesión de Halliday y Hasan a una muestra del español". *Taller de Letras*, 19. Santiago, U. Católica.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours. Problématique sémiolinguistique de l'analyse du discours*. Paris, Hachette.
- _____ (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.

- _____ (1994). "Inférences et construction du sens". *RLA*, 33. U. de Concepción.
- Charolles, M. (1978) "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes". *Langue Française*, nº 38. Paris.
- _____ (1986). "La gestion des orientations argumentatives dans une activité rédactionnelle", *Pratiques*, nº 49, Metz.
- _____ (1988a). "Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960". *Modèles linguistiques*. Vol. X/2. Paris.
- _____ (1988b). "Les plans d'organisation textuelle; périodes, chaînes, portées et séquences". *Pratiques*, nº 57, Metz.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Madrid, Paidós.
- _____ (1984). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid, Cátedra.
- _____ (1985). *Handbook of Discourse Analysis*. New York, Academic Press.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris, Hermann.
- _____ (1980). *Les mots du discours*. Paris, Minuit.
- _____ (1983). "Énonciation et polyphonie", en Alvarez G. y D. Huot (eds), *La classe de langues face aux recherches en pragmatique*. Québec, U. Laval.
- Ferrari, L.D. y G.M. Giammatteo (1993). "Factores gramaticales en la organización de textos narrativos en la escuela primaria". *RLA*, 31. U. de Concepción.
- Foulin, J.N, L. Chanquoy y M. Fayol. (1989). "Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation: vers un modèle procédural de la composition écrite". *Langue Française*, nº 81. Paris.
- Halliday, M.A.K. y R. Hasan (1976). *Cohesion in English*. London, Longman.
- Kemper, S. (1982). "Filling in the missing links". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21. London/New York, Academic Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris, Colin.
- _____ (1990, 1992). *Les interactions verbales. I y II*. Paris, Colin.
- Linde, C. (1993). *Life stories. The creation of coherence*. Oxford, Oxford. U. Press.
- Pottier, B. (1987). *Théorie et analyse en linguistique*. Paris, Hachette.
- _____ (1993). *Semántica general*. Madrid, Gredos.
- Récanati, F. (1981). *La transparencia y la enunciación*. Buenos Aires, Hachette.
- Silva-Corvalán, C. (1987). "La narración oral española: estructura y significado". En Bernárdez, E. (1987).
- Slobin, D, I y A. Bocaz (1988). "Learning to talk about movement through time and space: the development of narrative abilities in Spanish and English". *Lenguas modernas*, 15. Santiago, U. de Chile.
- Stein, N. y Ch. Glenn (1979). "An analysis of story comprehension in elementary schoolchildren". En Freedle, R. (ed). *New Directions in Discourse Processing*. Norwood, N.J., Ablex.
- Véliz, M. (1988). "Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito". *RLA*, 26. U. de Concepción.

- _____ (1996). "Recurrencia textual y competencia narrativa en escolares de la educación básica y media". *RLA*. U. de Concepción.(en prensa).
- Véliz, M. y B. Riffo (1993). "Comprensión textual: criterios para su evaluación". *RLA*, 31. U. de Concepción.
- Warren, W.H., D.W. Nicholas y T. Trabasso (1979). "Event chains and inferences in understanding narratives". En Freedle, R. (Ed.) *New Directions in Discourse Processing*. Norwood, N.J., Ablex.