

## LA ELABORACIÓN DE DISCURSO NARRATIVO ESCRITO: UNA EXPERIENCIA

SARAH SHARIM PAZ  
Universidad de Chile

En este trabajo se informa de una experiencia realizada con estudiantes de inglés como lengua extranjera en el nivel universitario, destinada a mejorar la calidad de su construcción de discurso narrativo escrito. En ella, se sometió a los sujetos a un proceso de estimulación constituido por los recursos de lluvia de ideas y mapeo mental como también por un marco de sustentación adaptado del modelo de narrativa de Labov y Waletzky. Los estudiantes construyeron dos textos antes de la aplicación de la estimulación (iniciales) y otros dos después de dicha aplicación (reformulados), todos ellos casos de narrativa tanto de experiencia personal como vicaria. La evaluación de estos textos en los términos establecidos para esta experiencia y la comparación y el contraste de los rasgos observados en las instancias descritas pusieron de manifiesto el progreso experimentado por los sujetos en su construcción de discurso narrativo.

El problema que nos interesa se inserta en los estudios de adquisición de una segunda lengua. ¿Es posible mejorar la producción de discurso escrito de estudiantes que cursan el segundo año del programa conducente al grado académico de Licenciado en Lengua y Literatura Inglesas en la Facultad de Filosofía y Humanidades? A partir de esta pregunta, formulamos la siguiente que sitúa el problema en un contexto más específico para un análisis más ajustado a nuestro propósito, centrando el interés en la relación entre la actividad intelectual de un aprendiente y el mejor manejo del lenguaje escrito. ¿Es posible estimular la actividad intelectual de un estudiante y, al hacerlo, poner el acento en el aprendizaje verbal, en este caso, en el avance de la producción escrita? Aun más, ¿es posible identificar el progreso de un aprendiente que compone un texto de narrativa escrita en el idioma inglés?

Apoyados en las propuestas de Wigotsky, se puede constatar una estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, entre la actividad intelectual y el comportamiento verbal. A pesar de que éstos son procesos complejos y distintos, se consideran

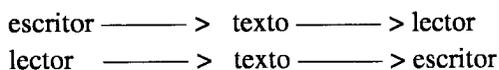
complementarios. De acuerdo con esta relación, se puede llegar a establecer que, si se estimula una de sus partes, habrá un cambio en la otra. De este modo, si un estudiante agiliza la mente como parte de su desarrollo intelectual, es posible concebir que éste tenga un mejor rendimiento verbal.

El propósito de este trabajo es dar una respuesta a las interrogantes planteadas. La posibilidad de mejorar el rendimiento de los estudiantes de una lengua extranjera en discurso escrito es, por una parte, cónsono con el fortalecimiento de lo ya aprendido en ella y, por otra, con el aprendizaje e incorporación de nuevos materiales lingüísticos apropiados para facilitar que dicho aprendizante avance en el manejo de rasgos significativos del lenguaje: estructuras sintácticas, semánticas, retóricas y discursivas que permitan un desarrollo coherente del tema seleccionado para el trabajo escrito. Si la problemática se plantea como un mejoramiento, de inmediato surge la relación con la situación de aprendizaje, la identificación de los actores involucrados en el estudio y los estímulos y/o estrategias de aprendizaje que es preciso desarrollar para que dicho mejoramiento se lleve a cabo (Tribble 1996).

Es apropiado, entonces, describir la realidad en que se desenvuelve el estudio en cuestión: todo ocurre en el aula donde se realizan las actividades propias del discurso escrito. Los sujetos desarrollan en dicha aula los ensayos que escriben, es decir, textos (*finished compositions*, como los llama Kaplan 1988) en los cuales se desarrolla un tema a través de un contenido y con un propósito determinado. Los estudiantes se proponen producir estos textos buscando un relato narrativo consistente, precisando los detalles en la información que entregan, siendo coherentes en el desarrollo de sus ideas y empleando lazos cohesivos en el nivel de estructura de superficie textual, de acuerdo con el tópico y su desarrollo. Los aprendientes son adultos con al menos un año de estudios universitarios de lengua inglesa. Durante ese año, han recibido un entrenamiento sistemático en estructuras gramaticales básicas, uso de léxico relacionado con actividades del diario vivir, pronunciación y recursos textuales elementales, i.e., descubrimiento y desarrollo de algunas formas para conocer y procesar información de manera eficaz (competencia lingüística) y medios de transmitir información (competencia comunicativa), con especial énfasis en la lengua oral.

El estudiante de segundo año sabe que tiene que escribir. Centra sus esfuerzos en la adquisición de una competencia lingüística en términos de un vocabulario idóneo y una estructura gramatical acorde con los temas sobre los cuales escribe. Lo que desconoce es la relación que debe establecer entre él y sus posibles lectores. Se le motiva para que observe la relación entre escritor, texto y lector, que es la tarea a desarrollar, y se le informa que hay una segunda relación, la retroalimentación que provee el lector al leer el texto elaborado. Por lo tanto, refuerza la competencia comunicativa a través de la elaboración de textos, tal como explicitan Scholes y Comley (1981) y graficado a continuación.

Figura 1



Hay, entonces, diferencias notorias entre un aprendiente del idioma en un nivel elemental y uno en nivel intermedio en un área específica, el discurso escrito. El primero es un sujeto al cual se tiene que forzosamente guiar y aconsejar en el uso del léxico y de las estructuras gramaticales básicas; al segundo, se le debe dejar mayor libertad para expresarse y comunicarse a través de lo que escribe, facilitando, de este modo, el proceso de adquisición de la competencia comunicativa textual. En esta etapa, se evidencia un interés por aportar ideas y expresarlas de modo que un lector pueda aprehenderlas cabalmente (Richard Amato 1988).

El tipo de discurso elegido para este estudio es el relato escrito, que es, en cierto modo, la contrapartida de la narrativa oral. Un gran número de especialistas en la materia han estudiado diversos aspectos de la narrativa oral y escrita, a través de relatos elaborados por diferentes sujetos: niños, jóvenes y adultos (Labov y Waletzky 1967, Labov 1972, Berman 1995, Liskin-Gasparro 1996, Bocaz 1986, 1989, 1992, Rosenberg 1994, Mahler 1999-2000, Shiro 1999-2000).

Identificamos dos tipos de narrativa: la narrativa de experiencia personal y la narrativa de experiencia vicaria. En la primera, el individuo debe recordar algún evento en el cual ha participado en forma activa o pasiva, rememorar experiencias pasadas que lo involucran y reaccionar frente a ellas; la segunda es un relato en el cual el sujeto no participa directamente sino más bien cuenta un evento separándose de la acción misma que ocurre fuera del individuo en cuestión. Ambos tipos de narrativa han sido los elegidos para observar la diferencia entre la conducta inicial y la terminal de los sujetos en estudio.

El proceso comienza cuando el estudiante interviene por primera vez, construyendo un escrito que será corregido, el texto inicial. En seguida, el aprendiente se somete a un tratamiento, el que se caracterizará por la aplicación de ciertos estímulos no convencionales, como se explicará más adelante. Al término de este tratamiento, el sujeto construye un segundo trabajo, el texto reformulado. Este proceso se representa gráficamente a continuación:

Figura 2

texto inicial ————— > tratamiento ————— > texto reformulado

El estudio que presentamos se circunscribe al tipo de investigación cualitativa, ya que está orientado a observar cómo se comportan los individuos en un proceso, antes y después que han recibido estímulos tanto internos como externos. Partimos de una convicción: una vez que el aprendiente ha recibido un estímulo, el resultado, su trabajo escrito, será un producto de mejor calidad.

Al ser éste un estudio cualitativo, el interés fundamental reside en la observación y anotación de los datos recogidos, es decir, en el examen de los trabajos elaborados por los sujetos. A partir de los primeros datos recogidos, es posible comprender lo que se debe modificar para estimular de manera más sostenida el trabajo de los sujetos mejorando la producción de los textos en cuestión. “En la perspectiva cualitativa la primacía de su interés radica en la descripción de los hechos observados

para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en que se producen con el fin de explicar los fenómenos” (Alvarez, en Cook y Reichardt 1986). En este tipo de estudio no se pretende cuantificar las variables que concurren al hecho mismo, ni llegar a conclusiones a través de frecuencias obtenidas, ni a datos estadísticos que puedan avalar los resultados obtenidos; es un recuento de la participación de los sujetos que se conoce cuando se examina el producto mismo.

#### PREGUNTAS INICIALES DEL ESTUDIO Y TRATAMIENTO APLICADO

1. ¿Cuál era el procedimiento que se empleaba tradicionalmente para la producción de trabajos escritos por parte de estudiantes de una segunda lengua?
2. ¿Cuál es la propuesta, aquí denominada ‘tratamiento’, que sugerimos en este estudio para intentar optimizar la capacidad escritora de los aprendientes de una segunda lengua?

Comenzaremos con la primera pregunta. Un procedimiento tradicional para lograr el objetivo propuesto, i.e., la producción de discurso narrativo, se asociaba a la adquisición de conocimiento lingüístico ya sea en un nivel elemental, intermedio o avanzado. Se esperaba que los sujetos progresaran desde lo más simple a lo más complejo, conscientes del esfuerzo de construir discurso escrito a través de oraciones gramaticalmente correctas y de un rango de vocabulario adecuado al tema (Hedge 1988). La ejercitación lingüística se concebía, pues, como la labor fundamental que desarrollaba el profesor. Atribuimos importancia a la corrección de los aspectos del lenguaje recién mencionados. Sin embargo, insistir en el componente lingüístico como único medio de mejorar la capacidad escritora de un individuo solo limita la actividad en sí y dificulta la creación de instancias de lenguaje que sean apropiadas para avanzar en el desarrollo de la destreza de producción escrita. En consecuencia, planteamos que el sujeto debe prestar atención a cómo escribe, i.e., conocimiento metadiscursivo, y ejercitar la aplicación de este conocimiento. Por ejemplo, si el estudiante no busca las relaciones de causa-efecto en los eventos que describe ni evalúa los hechos acaecidos, no puede construir un relato coherente. Por otra parte, si no se buscan algunos cursos de acción, como la aplicación de técnicas que se emplean para activar la participación y la comunicación (el sociodrama, el juego de roles, las técnicas audiovisuales, las técnicas gráficas, etc.), los métodos y actividades que incentiven al sujeto a construir su discurso con propiedad propenderán a un aprendizaje que solo será aparente. Puesto que el desarrollo de destrezas en un idioma extranjero es complejo, los sujetos no toman una sola ruta para lograrlo (Richard Amato 1988); es necesario diversificar los procedimientos que se aplican en dicho proceso.

Como una respuesta a la segunda pregunta, proponemos la aplicación de una serie de técnicas que, si bien conocidas, sugerimos en una síntesis poco convencional. Esta síntesis está constituida por las prácticas de la lluvia de ideas (*brainstorming*), el mapeo mental o de ideas (*mind mapping*) y el marco de sustentación (*skeletal framework*). Estas prácticas se aplican porque son oportunidades para que cada

estudiante agilice su participación en el proceso de escribir, para que piense y reflexione sobre su quehacer, para que a continuación planifique y se concentre en la información que quiere dar, describir, explicar o evaluar de acuerdo con un propósito general y/o específico (Bowden 2000). Estas técnicas aplicadas en una secuencia configuran un procedimiento para la construcción de discurso escrito narrativo que, como ya dijéramos, será designado como 'tratamiento'.

Definimos la aplicación de dichas técnicas o prácticas como poco convencional debido a que no son corrientemente empleadas en la elaboración de ensayos escritos sino como técnicas participativas en otras actividades destinadas a lograr otros objetivos: cohesionar grupos en la búsqueda de actividades para los individuos o los grupos de base o para dinamizar cualquier otro proceso educativo (Vargas y Bustillos 1989). En otras palabras, son técnicas al servicio de una experiencia lingüística, pero son independientes del aprendizaje del idioma mismo al no tener una conexión directa con los significados gramaticales o semánticos. Sin embargo, al ser técnicas de participación, dinamizan y motivan al estudiante a producir trabajos escritos de mejor calidad.

Planteamos que las prácticas seleccionadas, la lluvia de ideas, el mapeo mental y el marco de sustentación, junto al proceso de instrucción en el tipo de discurso elegido para el estudio, sirven de estimulación para que cada uno de los sujetos mejore su rendimiento y se convierta en aprendiente eficiente en el ámbito de la narrativa escrita. Los antecedentes de este estudio los encontramos en la práctica realizada en años anteriores. En una primera oportunidad, se empleó la lluvia de ideas con bastante éxito porque permitió que los estudiantes de esa época reordenaran sus relatos sobre la base de las listas de palabras y conceptos que eran capaces de recordar cuando se trataba de una experiencia de tipo personal. Cuando conocimos el trabajo de Bowden (2000), agregamos el mapeo de ideas a la técnica anterior. Se utilizó, apoyados en Tribble (1996), el marco de sustentación y, más tarde, agregamos el modelo de la narrativa de Labov y Waletzky (1967).

Estimular es motivar a realizar una tarea dada y promover en los aprendientes el reconocimiento de una secuencia de eventos (en el caso de la narrativa) junto a una representación mental que permita el desarrollo de todo relato (Rosemberg 1994). Ambos sirven para que el sujeto organice el material escrito y le de forma y significado. La secuencia de técnicas que constituyen el tratamiento se administra en el orden siguiente: a. la lluvia de ideas, b. mapeo de las ideas o mapeo mental, c. marco de sustentación y d. introducción al modelo de discurso narrativo empleado. Estas prácticas se emplean en las diferentes etapas del proceso de composición del discurso: redacción de un primer borrador, revisión y edición del ensayo. En lo que sigue, nos referiremos a cada una de las etapas del tratamiento:

#### a. *Lluvia de ideas*

La lluvia de ideas no es una técnica nueva; ha sido empleada en más de una ocasión para que un grupo de personas genere ideas en relación con un contenido específico con el propósito de organizar dicho contenido. Generalmente, se reúne a un grupo sobre la base de que ellos comparten una visión de mundo y tienen las mismas ideas

acerca de él. Ahora bien, el pensar rápidamente y sin inhibición permite que el grupo desarrolle un tema en un dominio específico, de manera única y poco ortodoxa (White y Arndt 1992). Sin embargo, para este trabajo, la lluvia de ideas tiene un enfoque un tanto diferente.

Se centra en el individuo; es un desafío para cada sujeto, porque intenta hacerlo pensar acerca del tópico o problema que debe enfrentar en un ejercicio escrito. El sujeto puede compartir el conocimiento del mundo externo con otros, pero aquí se da mayor importancia al mundo propio del sujeto que lleva a cabo el ejercicio: cómo ve él la acción que relata, cómo la evalúa y cómo la expresa para que otros la entiendan. Esto lo hace recurriendo ya sea a procedimientos habituales (asociación de ideas, relación lógica entre una idea y otra, generalizaciones ya conocidas, etc.) o procedimientos novedosos que surjan de la creatividad de cada uno de ellos. Muchas veces la ortografía de una palabra estimula una idea o, en algunas ocasiones, la realización fonética da paso a otra anotación poco convencional. El resultado de una sesión de lluvia de ideas son los apuntes o listados confeccionados por los sujetos, que pueden parecer como una serie de incoherencias para aquel que los lee, pero que son válidos para el sujeto porque le sirven a fin de desarrollar lo que quiere decir. De esta manera, cada sujeto piensa y produce separándose del grupo. Así, el analista puede observar cómo cada uno estructura y evalúa aquellas conceptualizaciones que se consideran importantes para la tarea que debe realizar. En este tipo de práctica, no se pretende llegar a una síntesis, conclusión o acuerdo con el resto de los sujetos. Es más bien un tipo de reflexión que el alumno hace para recordar aquello que versa sobre el tema (Vargas y Bustillos 1989). Lo central, entonces, es el individuo.

La lluvia de ideas rescata los archivos que la mente ha acumulado: pensamientos, creencias y deseos (Dennett 1981) como, asimismo, conceptualizaciones del mundo exterior que puede compartir con otros. Tiene, por lo tanto, una función cognitiva. A este respecto, distinguimos entre los mecanismos mentales que accionan el recuerdo y el discurrir sobre un tema dado: la memoria sensorial, la memoria de corto plazo y la memoria permanente o de largo plazo. Para nuestros propósitos, la que más se utiliza es la última de las tres, que, a su vez, se subdivide en memoria episódica, que se relaciona con las experiencias personales, y en memoria semántica, que se relaciona con la organización de la información de palabras, conceptos o símbolos. Durante el procedimiento, el participante se concentra en un tema dado y se abstrae de todo lo que le rodea. Es capaz, entonces, de recordar y de anotar sus experiencias pasadas y presentes en un listado que hace sin orden alguno.

En cuanto a la información que se relaciona con el tópico y el tema elegidos, el sujeto, a través de la lluvia de ideas, no solo se vale de información externa (lo que ha oído decir del evento que va a narrar, lo que otros piensan del evento, etc.), sino de información interna (de conocimiento relativo a estos hechos al interior del sujeto, de las estructuras de conocimiento que el sujeto ya posee). Por lo tanto, es importante el estímulo en su doble fase, externo e interno: externo, porque motiva al sujeto a desarrollar el tema central, e interno, porque acciona sus esquemas y guiones (Rosemberg 1994).

El estado de ánimo del sujeto es esencial para enfrentar la realización de la tarea que debe llevar a cabo: la de recordar. El individuo debe sentirse seguro de lo que hace, disminuir la apatía, la ansiedad y aislarse de manera positiva; en general, recurrir a la colaboración consigo mismo, dejar fluir la imaginación y los recuerdos, minimizando el descontrol y el nerviosismo cuando debe enfrentar una situación que desconoce o que no le es totalmente familiar (Sharim 1999). Es difícil controlar variables psicológicas, pero, para la estimulación de la memoria, es necesario construir un entorno adecuado donde los sujetos puedan pensar y recordar.

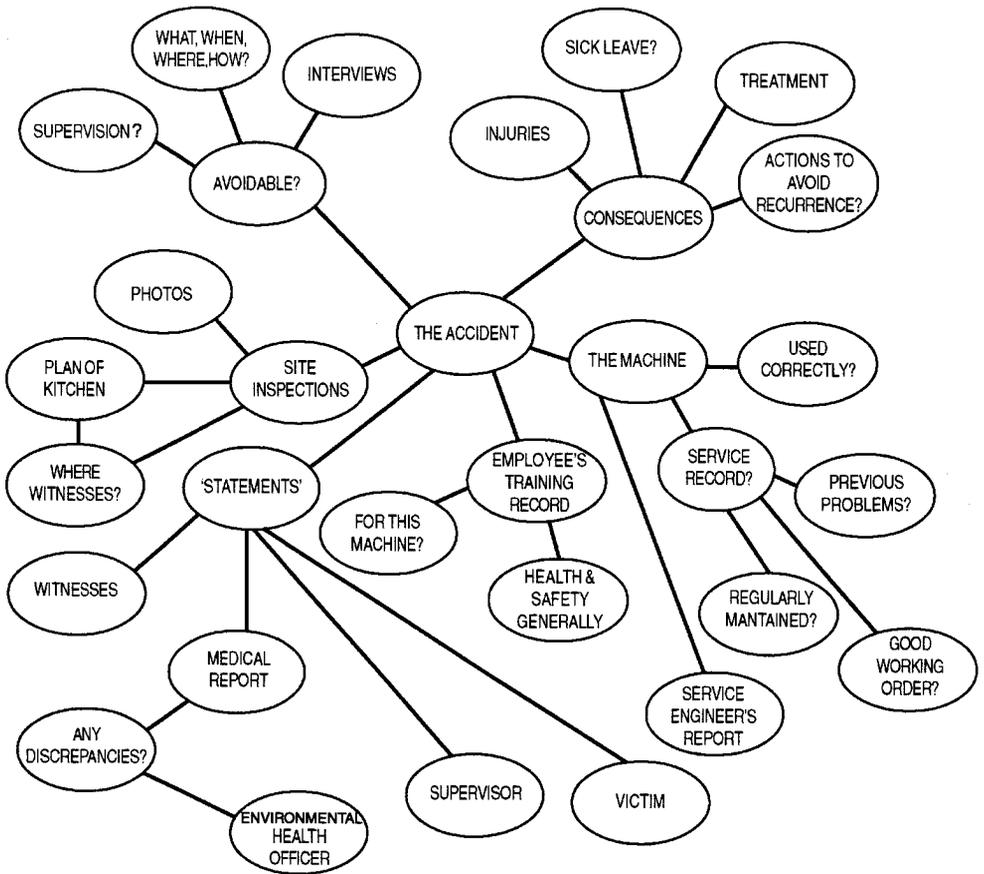
#### b. *Mapeo de las ideas*

Ahora bien, es preciso ordenar la información que se ha obtenido, clasificándola. Se procede, entonces, a organizar la información que interesa. Esto significa buscar la conexión entre los hechos, estableciendo, para cada una de las partes del modelo de narrativa elegido, las relaciones entre una idea y otra; en especial, la relación causa y efecto cuando se trata de reconstruir lo sucedido en una narrativa. De esta manera, las palabras, las oraciones incompletas y las siglas adquieren otra dimensión puesto que constituyen los pilares del puente que hay que construir para dar a conocer la información completa. Recordemos que los datos con los cuales trabajamos son el producto de personas adultas que enmarcan su trabajo en una etapa del aprendizaje del idioma inglés. Por este motivo, pueden hacer uso con propiedad de la ordenación de las ideas sugerida puesto que el tema y el propósito son suficientes para la construcción del ensayo.

Esta técnica, que algunos autores (Cranmer 1996) han catalogado como una técnica guiada, sirve esencialmente para trabajar con la línea de los detalles, organizando y estructurando las ideas que han sido producidas de manera libre y espontánea. Aquí predominan no solo los criterios de orden de cada cual, sino que es necesario revisar los posibles lazos cohesivos textuales que ponen de manifiesto la coherencia del discurso.

Bowden (2000) nos proporciona un ejemplo bastante detallado de un mapeo mental que incluiremos a continuación (Figura 3). Se puede constatar, a través de este ejemplo, la relación que existe entre las ideas centrales y los detalles que dan a todo escrito una forma y un significado.

Figura 3



En este ejemplo, el tema central es un accidente. Todos los hechos relacionados con el evento están claramente identificados. En la parte izquierda del gráfico, las anotaciones que hace el autor de cómo pudo haber evitado dicho accidente, una inspección del sitio que le permite relacionar el lugar, los hechos que ocurrieron, la declaración de los testigos, las fotografías que se tomaron, lo dicho por la policía, etc. En la parte derecha, las consecuencias del accidente: las heridas sufridas por las personas involucradas, el estado en que quedó el automóvil, las acciones que son necesarias para evitar la repetición de un accidente similar, etc. Todos los hechos se relacionan con el tema central. Lo importante es que aquel que escribe un relato del accidente seleccione lo que quiere utilizar y deje de lado lo que considera innecesario. Las relaciones entre un hecho y otro están señalizadas por líneas rectas e indican su proximidad o lejanía respecto al tema.

### c. *Marco de sustentación*

Finalmente, hacemos uso de lo que se llama el marco de sustentación. Este marco se construye sobre la base de la descripción tradicional de que un trabajo consta de una introducción, un cuerpo y una conclusión. En esta etapa, es importante hacer una selección de los resultados del mapeo estableciendo cuál es el lugar (o el párrafo) en el desarrollo del trabajo en el que se incorporarán las ideas señaladas en el mapeo.

### d. *El modelo*

El modelo empleado en esta oportunidad (Labov y Waletzky 1967) completa el tratamiento. Este modelo proviene de un estudio acerca de la narrativa oral; sin embargo, hemos considerado que es adaptable al discurso escrito. El modelo incorpora los siguientes pasos:

1. El sumario (*abstract*), que es un resumen de lo que se va a narrar.
2. La orientación, que da a conocer la temporalidad y espacialidad de la acción, identificando el momento, el lugar, la gente y su entorno.
3. La acción conflictiva, que está conformada por la secuencia de los eventos sucedidos.
4. El resultado o resolución, que es la culminación del relato.
5. La coda, que une la historia contada con el mundo real y, de esta manera, retrotrae al que escucha o lee al momento actual.
6. La evaluación, que revela la actitud del narrador hacia lo sucedido y coloca algunos episodios por sobre otros de acuerdo a la posición que adopte el narrador.

Solo se tomarán en cuenta tres partes de este modelo: la orientación, la acción conflictiva y la evaluación. Estos tres aspectos nos parecieron suficientes para componer una narrativa en el nivel de nuestros sujetos.

Lo relevante es enfatizar que el tratamiento es uno y que las partes que se han descrito conforman dicho tratamiento. No es pues válido el aplicar solo la lluvia de ideas y dejar de lado los otros tres aspectos; en conjunto, los cuatro aspectos señalados (lluvia de ideas, mapeo de ideas, marco de sustentación y modelo de la narrativa de Labov y Waletzky) constituyen la estimulación para que el estudiante se dé cuenta de sus limitaciones y modifique su conducta en las áreas que vamos a indicar a continuación.

Con el fin de observar si el estudiante responde al proceso de estimulación, estructurado en los términos descritos, y mejora la calidad de los ensayos narrativos, proponemos las siguientes categorías de análisis:

## Cuadro N°1

## 1. Unidad temática

Macroestructura presente

Tema - acciones e información adicional

Calidad de la información temática: simple o compleja, vasta o escueta

## 2. Temporalidad

Marcadores de secuencialidad en el tiempo

Identificación de la referencia temporal a través de verbos y adverbios de tiempo

## 3. Causalidad

Identificación de acciones que se priorizan

Conectores de causa-efecto

## 4. Cohesión

Marcadores – referencia, conjunciones, cohesión léxica

## 5. Coherencia

A continuación, se caracterizan las variables del análisis en cuestión.

## 1. La unidad temática

Esta variable se relaciona con el tópico o los tópicos que los estudiantes desarrollan y que deben constituirse en el elemento (o los elementos) organizador(es) del ensayo, y con el tema. Se cuenta con distintas propuestas sobre la distinción entre tópico y tema (e.g., Witte 1983, citado en Benítez y Velásquez 1999-2000). Para algunos autores, el tema se refiere a un gran campo de conocimiento general, mientras que el tópico se limita a un campo de conocimiento más específico. Para el presente trabajo, el tópico, entendido como una categoría comunicativa, se identifica a nivel discursivo e incluye el tema, que, a su vez, se identifica en el nivel textual, involucrando el mensaje, su codificación y la relación del escritor con el lector, *aboutness*, en la descripción de Hutchins (1977). Tópico, entonces, se usa aquí para señalar el tipo de narrativa y tema indica la idea central que se desarrolla durante la experiencia. Se trata de una forma práctica de diferenciar lo general, el tópico, de lo que es más específico, el tema (cf. Hockett 1958, citado en Gómez-González 2001, Longacre 1983 y Polanyi (1986), citado en Liskin-Gasparro 1996, entre otros).

En relación con esta variable, es preciso evaluar en los ensayos narrativos de los sujetos los siguientes aspectos:

- si el estudiante comprende la diferencia entre el tópico (o los tópicos) de una narrativa de experiencia personal y el de una narrativa de experiencia vicaria;
- si la información es cónsona con el tema y se respetan las partes constitutivas del modelo elegido: la orientación, la acción conflictiva y la evaluación;

- si el tema está encapsulado en el desarrollo mismo del texto y se activa a través de las partes que componen el texto en cuestión;
- si la información para desarrollar el tema está presente, es simple o compleja, es vasta o escueta y
- si la información provista por las diferentes etapas de la narrativa ayuda a identificar el tema o los temas.

## 2. La temporalidad

A propósito de esta variable, vamos a evaluar si las acciones que se desarrollan en el texto tienen los marcadores de temporalidad adecuados, la referencia al tiempo a través de formas verbales y adverbiales. Hay estudios de temporalidad y causalidad que nos sirven de referencia, tales como Bocaz (1986,1989), Shiro<sup>o</sup> (1999-2000), Polanyi (1986), en Liskin-Gasparro (1996).

## 3. La causalidad

La causalidad señala la relación lógica entre un evento y otro. Esta relación, especialmente en la narrativa, se manifiesta por la concatenación de los episodios o de las partes de un suceso que el sujeto describe. En algunos casos, el enlace entre una acción y otra se implica en el texto; en otros, se explicita pbr medio de conectores. Ambos procedimientos son igualmente válidos. En este estudio, nos pareció importante observar si la relación lógica entre las partes del relato se señalan mediante elementos cohesivos (referencia, cohesión léxica, conjunciones (Halliday y Hasan 1976)) o si dicha relación está implícita solamente. Con este propósito en mente, se buscarán, en primer término, las conjunciones que el productor usa en su relato. Si no hay elementos de cohesión causal, es necesario encontrar las relaciones subyacentes a las oraciones de un texto (Schank 1975, en Bocaz 1986).

## 4. La cohesión

Éste es un sistema de construcción, interpretación y análisis del texto que estructura, en el nivel de superficie, aquellos elementos que lo sostienen como una unidad. La cohesión es un sistema eminentemente lingüístico (Connor y Johns 1990) que describieran Halliday y Hasan en 1976, atribuyendo un carácter semántico a los elementos que lo componen.

Como parte de la cohesión, es preciso mencionar la función referencial, en la cual se identifica al personaje central a través de todos los episodios (Schiffrin 1994) y la relación entre éste y otros personajes u objetos del relato. Se debe mencionar la cohesión léxica (relación entre palabras en un contexto: hiperónimos, sinónimos, cuasi-sinónimos, definiciones, etc.) (Halliday y Hasan 1976), reconociendo que un texto se cohesiona léxicamente cuando es posible descubrir el hilo léxico que une las diferentes partes del relato, a través del uso de los términos empleados en él. Dicho de otra manera, al hablar del hilo léxico nos referimos a la unión (señalizada por una línea que recorre el texto de principio a fin) que se establece entre palabras relacionadas con el tema a desarrollar (Bolívar 1994).

## 5. La coherencia

Éste es un proceso cognitivo que tiene lugar en la mente del sujeto que escribe. Para detectar si un discurso es coherente o no, podemos recurrir a lo que el lector considera como tal al analizar el sentido y desarrollo de las ideas expresadas en el texto escrito. No se puede aprehender con certeza todo lo que piensa el escritor sino solo aquello que señala a través de palabras, oraciones y párrafos. Es decir, la coherencia reside en la mente del escritor y la comprensión de lo que éste escribe dependerá de los recursos y capacidades del lector (cf. Lautamatti 1990, Enkvist 1990). Si el escritor y el lector tienen el mismo trasfondo, este último tendrá un mejor acceso a lo que se quiere decir; pero, si el conocimiento compartido entre autor y lector fuera menor, el lector podría, incluso, no entender el relato. Por este motivo, hablamos de coherencia que concierne al escritor y coherencia que es valorizada por el lector. Para los propósitos específicos de este estudio, nos apoyaremos en el concepto de coherencia del lector.

Nos interesa, entonces, observar el resultado del análisis cuando se busca identificar estas variables en el producto elaborado por los estudiantes. Si la narrativa elaborada por los sujetos puede caracterizarse como un conjunto de información que se expresa por medio de las acciones que se describen, las relaciones temporales y causales que son esenciales, y por el sentido unitario del relato, entonces, es posible valorizar dicho relato como un producto coherente, con un desarrollo aceptable.

### EL ESTUDIO

Con el fin de observar si los aprendientes que componen una narrativa mejoran la calidad del ensayo propuesto una vez que han sido sometidos a un proceso de estimulación, analizaremos algunos textos de los ensayos escritos por los estudiantes del segundo año (2001) del programa de Lengua y Literatura Inglesas del Departamento de Lingüística, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

El estudio se dividió en dos partes. En la primera, se estudió el trabajo de un solo estudiante. En la segunda parte, se revisó el trabajo de los restantes 16. En síntesis:

Total de estudiantes que participaron en la experiencia: 17.

Estudiante de la primera etapa: cuatro textos (dos en el área de experiencia personal y dos en el área de experiencia vicaria).

Estudiantes de la segunda etapa: 64 textos (cuatro textos producidos por cada uno de los 16 sujetos; dos textos en el área de la experiencia personal y dos en el área de la experiencia vicaria por estudiante).

Nº de sesiones para el trabajo escrito: cuatro sesiones de una hora y media cada una.

Nº de sesiones en que los estudiantes recibieron la estimulación ya descrita: dos sesiones de una hora y media cada una.

Para escribir los textos, los sujetos recibieron instrucciones solicitando la composición de un texto de aproximadamente 150 palabras sobre un hecho producto de la experiencia personal, contando lo sucedido y observando la diferencia existente entre las tres partes del modelo de narrativa de Labov y Waletzky, y otro, sobre una experiencia vicaria en los mismos términos del anterior. La recolección y la revisión de los textos cubrió un período de 6 meses aproximadamente.

Los evaluadores que trabajaron con la pauta incluida en el cuadro 2 fueron el profesor de Discurso Escrito y 4 estudiantes del 4° año del programa de Lengua y Literatura Inglesas. Estos últimos actuaron como monitores y fueron debidamente instruidos antes del proceso en su totalidad.

Para registrar los cambios observados, se empleó la tabla consignada en el Cuadro N° 2. Se incluyen en él las categorías de análisis ya presentadas en el Cuadro N° 1, con el correspondiente desglose en los componentes, cuya presencia o ausencia detectamos.

Cuadro N° 2

	Sí	No	Parcial	Sí	No	Parcial
Unidad temática						
identificación del tópico						
macroestructura presente						
orientación						
acción conflictiva						
evaluación						
identificación del tema, acciones e información adicional						
información simple						
información compleja						
información vasta						
información escueta						
Relaciones temporales						
referencia temporal						
adverbiales de tiempo						
verbos						
Causalidad						
priorización de episodios						
uso de conjunciones						
Coherencia del lector						
el lector capta la totalidad del sentido						
el lector no capta el sentido por:						
a) insuficiencia de información						
b) sintaxis compleja						
c) palabras difíciles o ambiguas						
Lazos cohesivos						

Este cuadro se completa con los Cuadros 3, 4 y 5, que nos dan a conocer el comportamiento verbal del primer estudiante. En los cuadros 6 y 7, se incluyen las observaciones generales obtenidas por este mismo procedimiento para los 16 estudiantes restantes, dando cuenta de los aspectos positivos y negativos observables.

### *Metodología*

Los sujetos escriben un relato inserto en un t3pico dado, con un tema elegido por cada uno de ellos. Despu3s de la aplicaci3n del tratamiento, lo escribe nuevamente, respetando el t3pico y el tema. Una vez que dicho tratamiento es aplicado, se espera que los participantes mejoren la calidad de los ensayos escritos.

La muestra recogida en este trabajo est3 constituida por los textos mencionados. De esta manera, como ya se se3alara, se obtienen los siguientes trabajos de acuerdo con la diferenciaci3n por t3pico y por la aplicaci3n de la estimulaci3n:

Texto 1: Es el texto que relata una experiencia personal antes de la estimulaci3n.

Texto 2: Es el texto correspondiente a una experiencia personal despu3s de la estimulaci3n.

Texto 3: Es el relato de una experiencia vicaria antes de la estimulaci3n.

Texto 4: Corresponde al ensayo de una experiencia vicaria despu3s de la estimulaci3n.

El progreso se determina al comparar el resultado del an3lisis del texto 1 con el texto 2 y, en seguida, el texto 3 se compara con el texto 4.

### *An3lisis de los datos*

Se examina un solo caso, tomando en cuenta, primero, los textos 1 y 3 y, en seguida, los textos 2 y 4. Estos textos se consignan en el Ap3ndice. Cada texto es dividido en segmentos y cada segmento corresponde a informaci3n que contenga al menos un verbo<sup>1</sup>, o sea, que conforme una cl3usula independiente o una independiente con una dependiente. Se hace una ficha que incluye los datos del estudiante y un resumen del an3lisis de los ensayos correspondientes. En seguida, se anotan en el cuadro correspondiente (Cuadro 3) los resultados del an3lisis.

<sup>1</sup> Los par3ntesis indican que la informaci3n es una inferencia o una correcci3n hecha por el analista.

**Cuadro N° 3**  
**Unidad temática: datos obtenidos del primer estudiante (textos 1, 2, 3 y 4)**

	Texto 1			Texto 2			Texto 3			Texto 4		
	Sí	No	Parcial	Sí	No	Parcial	Sí	No	Parcial	Sí	No	Parcial
Identificación del tópico	X			X					X	X		
Macroestructura presente:												
orientación	X			X			X			X		
acción conflictiva	X			X			X			X		
evaluación	X <sup>2</sup>			X			X			X		
Tema: acciones e información adicional	X			X			X			X		
Calidad de la información:												
simple o compleja	simple			simple			simple			simple		
vasta o escueta	escueta			escueta			escueta			escueta		

### Comentario

Se observa que el estudiante tiene mayor dificultad cuando elabora una narrativa de experiencia vicaria. El tratamiento, entonces, es importante para producir un segundo relato de este mismo tipo que ayude al estudiante a manejar el tópico de manera adecuada. La temática, en general, denota sobre todo lo relacionado con la experiencia personal, un tratamiento más bien ingenuo; no es ni compleja ni vasta, a pesar de que el sujeto logra seguir desarrollando el tema empleando mayor variedad en el vocabulario en los textos 2 y 4. Se atribuye esta variedad al tratamiento aplicado.

En el cuadro siguiente (Cuadro 4), anotaremos el número de usos adecuados de expresiones relacionadas con la temporalidad. Esta tabla representa lo siguiente:

- frecuencia de uso de expresiones de referencia temporal;
- frecuencia de uso de tiempos verbales, es decir, si hay una frecuencia mayor en el empleo del pasado simple o de otro tiempo verbal que aporte variedad al relato;
- el uso de adverbios de tiempo definidos e indefinidos para mantener el curso de la acción que se describe.

<sup>2</sup> La evaluación tiene que ver con la persona que describe; al final del relato hay una evaluación del evento. Lo mismo ocurre en los textos 2, 3, y 4.

## Cuadro N° 4

Relaciones de temporalidad: datos obtenidos del primer estudiante (textos 1, 2, 3 y 4)

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Referencia temporal	X (4)	X (7)	X (4)	X (4) <sup>3</sup>
Pasado simple	X (20)	X (20)	X (25)	X (24)
Otros tiempos verbales: pasados continuo y perfecto	X (3)	X (2)	X (4)	X (6)
Adverbiales temporales	X (4)	X (5)	X (5)	X (5)

## Comentario

El sujeto se da cuenta de la importancia del pasado en la narrativa y lo emplea en los cuatro textos. Sin embargo, al comienzo parece confiar solamente en el pasado simple de los verbos; más adelante, cuando desarrolla el texto 4, da mayor variedad a los usos del pasado, empleando el pasado perfecto y el pasado continuo. Se puede, entonces, concluir que el sujeto opta en el ensayo 4 por la diversidad en su relato usando otros tiempos. Sobre todo, hace una diferenciación entre el recuento de las acciones y la evaluación; aquí el sujeto vuelve a situarse en el presente, lo cual es apropiado.

En cuanto a los adverbiales, el estudiante emplea cláusulas adverbiales, frases nominales y preposicionales a partir del texto 1. Sin embargo, no hay un incremento significativo en el uso de adverbiales, puesto que su frecuencia de uso permanece prácticamente igual en los diferentes textos.

La causalidad, a su vez, está centrada en las acciones que son parte de la acción conflictiva y guardan una estrecha relación con el ejercicio del tratamiento (mapeo de ideas) que se practica para encontrar conexiones entre un hecho y otro, entre una acción y otra.

## Cuadro N° 5

Causalidad: datos obtenidos del primer estudiante (textos 1, 2, 3 y 4)

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Relaciones de causa-efecto:				
acciones priorizadas	5,6,18 <sup>4</sup>	15, 16, 17, 20, 22, 24, 25, 26, 28, 12, 27 <sup>5</sup>	14 -33	10 - 30
conectores	6,9,17,22	4, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 21, 24	3,6,19, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 33	1, 3, 6, 9, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 24, 26, 27, 30, 32, 33
(conjunciones)	(and, but, so)	(and, but, consequently)	(and, but, that, since)	(and, but, although, so)

<sup>3</sup> Los números entre paréntesis indican el número de usos de expresiones de temporalidad.

<sup>4</sup> Los números corresponden a los acápites dentro de los textos donde se encuentran las relaciones anotadas en la tabla.

<sup>5</sup> Estas acciones son secundarias al tema.

## Comentario

En el texto 3, el sujeto emplea algunos adverbiales como nexos entre una cláusula y otra. Se observa una mayor variedad en los elementos que denotan causa-efecto, pero principalmente son referencias a acciones las que el estudiante utiliza más a menudo. Al hacerlo, pierde la fluidez en el relato porque agrupa las acciones en un corto espacio. El texto 4 constituye un mejor relato porque el sujeto ordena las acciones que se suceden una tras otra, agregando las explicaciones o descripciones que parecen necesarias al sujeto para enriquecer el contenido del texto. Pensamos que este orden es el resultado de aplicar el mapeo de ideas antes de escribir; se observa que el sujeto ha tenido tiempo para relacionar una acción con otra y esto contribuye a clarificar el evento que relata.

Como ya precisáramos, para saber si un texto es coherente o no debemos buscar al lector que tiene acceso al texto. Si éste lo comprende, es porque el texto es coherente. La coherencia se proyecta a niveles de superficie al emplear los ítemes que mantienen las partes de dicho texto unidas. Cualquier tipo de cohesión beneficia la coherencia y redundante en que un lector comprenda lo que lee.

1. En los textos 1 y 3, se observa que a pesar de lo escueto de la información se comprende lo que el sujeto quiere decir. Es evidente que en los datos pertinentes a la coherencia influye la instrucción que el sujeto ha recibido acerca del modelo de narrativa empleado. Tomando en cuenta el modelo de narrativa aplicado, en estos textos hay, sin embargo, una orientación bastante más extensa que la acción conflictiva, que ocupa menos palabras y, por lo tanto, proporciona menos información.
2. La insuficiencia de la información se debe en gran parte al tiempo de elaboración de los ensayos. Recordemos que este estudiante y los demás que conforman el grupo tienen problemas en el manejo del idioma y aun cuando el tratamiento los ha hecho tomar conciencia de la complejidad inherente a escribir un texto, no tienen sino algunos recursos en el área del lenguaje para manejarse con más propiedad.
3. Asimismo, los problemas de orden sintáctico producen algún grado de confusión para el analista que debe leer una y otra vez los textos pertinentes a esta experiencia para comprender lo que el estudiante quiere decir (ver los acápites 16, 17 y 18 del texto 1).
4. No hay palabras difíciles, pero sí términos de cierta ambigüedad que deberían ser sustituidos por otros para evitar la repetición innecesaria y desordenada en la redacción de los ensayos. Nos referimos a la cohesión léxica en los trabajos escritos. Esto se hace más evidente en los textos 1 y 3.

En la segunda etapa de este estudio, se observa en general lo que ha ocurrido con el resto del grupo que se ha sometido a esta experiencia. Para identificar a los sujetos usamos números y, en columnas separadas, una lista de cada una de las categorías del análisis pormenorizado del sujeto estudiado.

En el Cuadro 6, a continuación, se registran los datos obtenidos en relación con las siguientes variables: unidad temática, temporalidad, causalidad y coherencia del lector.

Los números correspondientes a cada sujeto, se consignan en la primera columna. A su vez, en la segunda columna, Unidad Temática, se da cuenta de los siguientes aspectos de dicha unidad: a. unidad tópica (Top), vale decir, se precisa de qué tipo de narrativa se trata y si el sujeto se ajustó a la clasificación realizada; b. tema (Tema), donde se informa del desarrollo del tema, de su vinculación con el tópico y de la presencia o ausencia de un título; c. información (Inf), la siguiente columna, especifica si se trata de información simple o compleja, vasta o escueta. Los datos referentes al manejo de la temporalidad se presentan en la columna que sigue (Temporalidad), donde se informa del uso correcto o incorrecto de la referencia temporal (Ref temp) y de los verbos (Vrb). A continuación, se despliegan los datos referentes al uso o no uso de conectores (c/c y s/c) en la expresión de las relaciones de causa y efecto. En la última columna, se muestra la información referente a la coherencia del lector (Coherencia lector). Se busca aquí explicitar si el texto tiene o no sentido y la presencia o ausencia de lazos cohesivos.

En esta oportunidad, el símbolo X señala los aspectos problemáticos, en tanto que el número del texto donde se identifica la dificultad se indica entre paréntesis. Para poder catalogar a estos estudiantes como sujetos estimulados el símbolo X debe marcar los textos 1 y 3.

Cuadro N° 6  
Datos obtenidos de 16 estudiantes (textos 1, 2, 3 y 4)

Sujeto	Unidad temática			Temporalidad		Causalidad		Coherencia del lector	Cohesión
	Top	Tema	Inf.	Ref. temp.	Vrb	s/c	c/c		
1.	X(1,3)	-	X (1,3)	-	-	-	X (1)	X(1,3)	-
2.	X (3)	X(3)	X(3,4)	-	X(3,4)	-	X (1, 4)	X(3,4)	-
3.	-	-	X(3)	-	-	-	X(1,3)	-	-
4.	-	X(1,2)	X(1,2) <sup>6</sup>	X(1,3)	X (1,3)	-	X(1,3)	X(3)	X(3) <sup>7</sup>
5.	-	-	X (1)	-	-	-	-	-	-
6.	X (1)	X(1)	X(1,2,3)	-	-	X(1)	X(1,3)	X (1,2)	-
7.	X(3)	-	X(1)	-	-	X(1)	X(1)	-	-
8.	-	-	-	-	X(1)	-	X(1,3)	-	-
9.	X(1)	X (3,4)	X(13)	-	X(3,4)	-	X(1,2,3)	X(1)	-
10.	-	-	-	-	X (1,3)	-	X(1)	-	-
11.	X(1,2,3)	X(1,2)	X(1,2,3)	-	X(1)	X(1)	X (1)	X(1,3)	X(1)
12.	-	-	-	-	X(1,2,)	-	-	-	X(1)
13.	X (3)	X(3)	X(1,3)	-	X(1,2)	-	(X 3)	-	X(3)
14.	-	-	X (1,3)	-	X(1)	-	X(1)	-	-
15.	-	-	-	-	X(1)	-	X(1)	-	-
16.	-	-	X(1)	-	X(1,2)	X (3,4)	X (3,4)	X(3,4)	X (3)

<sup>6</sup> S. 4 tiene problemas en el desarrollo del tema: la orientación es deficiente y no incluye ningún tipo de evaluación.

<sup>7</sup> El mismo estudiante falla en el uso de cohesión léxica.

Consideraremos los resultados del Cuadro N° 6 para elaborar otra tabla, de carácter cualitativo, para señalar si existe o no una diferencia en el manejo de la narrativa, una vez aplicado el tratamiento. Se registran en el cuadro los logros y las dificultades manifestados por los sujetos.

Cuadro N° 7

S.1	No tuvo problemas de unidad de tópico ni temática en los textos 2 y 4. Proporcionó información escueta antes del tratamiento. Manejó la referencia temporal y los verbos en los cuatros textos. Priorizó las acciones, pero no empleó conectores en el texto 1, lo cual restó coherencia a los textos 1 y 3. Mejó después del tratamiento aplicado.
S.2	Tuvo problemas con la unidad de tópico y la temática en el texto 3. Mejó en el texto 4. Proporcionó información simple y escueta en el texto 3. No controló el tiempo de los verbos en los textos 3 y 4, lo que restó coherencia al trabajo realizado.
S.3	No tuvo problemas con el tópico ni con el tema, pero sí con la información: simple y escueta en el tercer texto, menos simple y escueta en el texto 4. No tuvo problemas con la referencia temporal ni con la priorización de las acciones. Pobre en conectores (1 y 3). El relato tuvo sentido para el analista.
S.4	Tuvo problemas en el desarrollo del tema: orientación débil sin inclusión de algún tipo de evaluación. Solo mejoró levemente en el texto 4.
S.5	La información entregada fue insuficiente. Sin embargo, mejoró después del texto 1. Pareció adaptarse así a la estimulación.
S.6	Tuvo problemas para identificar la unidad de tópico y la temática, y para emplear información adecuada. Experimentó una leve mejoría en la elaboración del texto 4.
S.7	Respondió al tratamiento si bien tuvo problemas con el tópico en el texto 3.
S.8	Experimentó algunos problemas en el uso del pasado; sin embargo, reaccionó frente a la estimulación.
S.9	No logró mejorar en el desarrollo de la temática. Incluso tuvo problemas con todos los textos. Aunque incluyó dos referencias temporales, no usó los verbos en tiempo pasado.
S.10	Tuvo problemas con los verbos en pasado simple, lo que solucionó parcialmente después del tratamiento.
S.11	El tratamiento solo fue eficaz en la producción del texto 4.
S.12	Solo tuvo problemas con los textos 1 y 2 en el uso de los verbos en tiempo pasado. El tratamiento fue eficaz.
S.13	Tuvo problemas con la narrativa de experiencia vicaria. No empleó los verbos en los textos 1 y 2 apropiadamente. Respondió al tratamiento sólo después del texto 3 y de manera muy débil.
S.14	La información necesaria para desarrollar el tema fue muy escueta en el texto 1. Con posterioridad mejoró al producir los textos 2, 3 y 4.
S.15	Experimentó dificultades con los verbos solo en el texto 1. Respondió al tratamiento.
S.16	La información entregada fue simple, escueta. Tuvo problemas con todos los textos sobre todo en los aspectos de causalidad y de coherencia. En este caso, el tratamiento no fue efectivo.

### Comentario

Los siguientes criterios se tomaron en cuenta para catalogar a los estudiantes en tres grupos: a. los que respondieron al tratamiento; b. los que respondieron parcialmente a la estimulación y c. los que no respondieron al tratamiento dado.

a. Criterios para clasificar a los sujetos que respondieron al tratamiento:

1. Son capaces de diferenciar entre narrativa de experiencia personal y de experiencia vicaria, especialmente después de la estimulación.
2. Entregan mayor información en la segunda etapa, después de la estimulación.
3. Aplican correctamente los cuatro pasos de la estimulación.
4. Corrigen los problemas que tuvieron en los textos 1 y 3, en los textos 2 y 4.

b. Criterios para clasificar a los estudiantes que respondieron parcialmente al tratamiento:

1. Tienen problemas con los datos de la unidad temática en el texto 2 o en el texto 4.
2. Entregan información insuficiente y escueta en los textos 2 y 4.
3. Experimentan una leve mejoría en el desarrollo del texto 4.
4. Tardan en comprender lo que se espera de su rendimiento y solo mejoran en el desarrollo del texto 4.

c. Criterios para catalogar a los estudiantes que no respondieron al tratamiento:

1. No logran mejorar en el desarrollo de la temática y tienen problemas con el uso de los verbos en tiempo pretérito.
2. No logran escribir una narrativa de experiencia vicaria.
3. Entregan información simple y escueta.
4. Tienen problemas en los aspectos de causalidad y coherencia.

Clasificación de los sujetos:

Respondieron al tratamiento	Respondieron parcialmente	No respondieron al tratamiento
S. 1	S. 2	S. 4
S. 5	S. 3	S. 9
S. 7	S. 6	S. 13
S. 8	S. 14	S. 16
S. 12	S. 11	
S. 15	S. 10	

## CONCLUSIONES

El objetivo general de la experiencia efectuada fue mejorar el rendimiento en el discurso escrito en la narrativa de experiencia personal y en la narrativa de experiencia vicaria, después de aplicar un estímulo, en este caso denominado tratamiento. Esto se logró, puesto que, de los 17 estudiantes que participaron en este evento, solo un 23% no logró mejorar perceptiblemente. Se advierte que el progreso anotado es producto de la observación. Fue alentador para el analista que diseñó la experiencia constatar que los participantes aprendieron a diferenciar la narrativa de experiencia personal de la narrativa de experiencia vicaria. De los cinco estudiantes

que manifestaron distintos grados de dificultad con la narrativa de experiencia vicaria antes de la estimulación, solo uno de ellos no logró superar este problema.

Estimamos que se puede atribuir el mejoramiento al tratamiento y a la reacción de los estudiantes. Si el tratamiento no hubiese sido efectivo, no habría habido ninguna diferencia sustancial entre los textos iniciales y los reformulados. Esta diferencia se presentó y se advierte un cambio entre los primeros textos y los segundos, entre los iniciales y los reformulados. La causa de este cambio es, sin duda, el esfuerzo personal de cada sujeto por atender a los productos obtenidos de la lluvia de ideas junto al mapeo mental que permitió un listado de los ítemes atingentes a los temas seleccionados, que fueron incorporados al trabajo después de la estimulación. En relación con la unidad temática, cuatro de los cinco casos mencionados manejaron con mayor propiedad el lenguaje después de la estimulación, mejorando así la calidad de su relato.

Consideramos que la estimulación incluyó una serie de actividades que, en cierto sentido, inhibieron la actividad intelectual de algunos sujetos; de hecho, algunos sujetos consideraron insuficiente el tiempo asignado para la internalización de las acciones propuestas. Sin embargo, en general, la tarea resultó ser, en vez de un quehacer tedioso, una manera distinta de aproximarse al escribir, que permitió una dedicación y un esfuerzo mental mayores. Lo que no ocupó un lugar destacado en la actividad en cuestión fue el marco de sustentación; ello se debió fundamentalmente al hecho de tener que componer un relato cuyas partes no coinciden en su totalidad con la descripción típica de dicho marco. Al desarrollar una narrativa, el estudiante confunde la orientación con lo que se denomina introducción al trabajo escrito, la acción conflictiva con el cuerpo del ensayo y la evaluación con la conclusión. Sería necesario aplicar el marco de sustentación a otro tipo de discurso escrito, por ejemplo, uno de corte argumentativo.

Los datos obtenidos avalan el progreso observado (ver Cuadros 3, 4 y 5); asimismo, los registros en el Cuadro 6 evidencian este progreso. Sería interesante comprobar si con este método de alternativa a una metodología más tradicional, es decir, el trabajo escrito más la estimulación, los resultados obtenidos serían superiores a aquellos de la práctica de escribir, corregir y, enseguida, escribir una vez más. Dicho de otra manera: ¿repetir y corregir un trabajo escrito es más efectivo que la estimulación que aquí presentamos? Habría que diseñar otra experiencia y comparar ésta con la reformulación de un texto escrito después de una estimulación como la aquí descrita.

El modelo de la narrativa empleado fue un apoyo importante para la construcción de los textos. La mayor parte de los estudiantes incluyeron la orientación, la acción conflictiva y la evaluación. Solo un segmento menor tuvo problemas tales como incrementar la presencia de la orientación en los textos reformulados. Los sujetos reconocieron también la importancia de la evaluación en distintas etapas del proceso de producción del texto.

La descripción de esta experiencia no es un recuento de lo que se planifica o se realiza de acuerdo con distintos textos dirigidos al desarrollo del discurso escrito.

Este proceso pretende ir un poco más lejos y destacar la importancia, al componer un ensayo, de estimular el mundo de las ideas, el mundo propio de las funciones cognitivas de un individuo o de un grupo de sujetos que desean expresarse por escrito en la lengua extranjera. A partir de la premisa de que es imposible escribir si no hay ideas que expresar, se puede evaluar el porqué de nuestro quehacer y la importancia que puede tener en el desarrollo de estudiantes como los sujetos de nuestro estudio.

Es necesario destacar la actividad intelectual del aprendiente, los procesos mentales y el interés por conocer el mundo que lo rodea. Las técnicas empleadas han probado ser un buen punto de partida; se podrá planificar un tratamiento con otras técnicas o con otras áreas del saber, pero lo fundamental es que el estudiante se percate del recurso que tiene a su disposición. Si bien, en esta oportunidad, no se han aplicado recursos estadísticos para saber cuán significativa ha sido la experiencia, la modificación observada en los discursos elaborados es suficiente por el momento.

#### REFERENCIAS

- BENITEZ, R. Y M. VELÁSQUEZ. 1999-2000. Un análisis microestructural de la producción escrita de alumnos de 6° y 8° año de Educación General Básica. *Lenguas Modernas* 26-27: 95-117.
- BERMAN, R. 1995. Narrative competence and storytelling performance. *Journal of Narrative and Life History* 5: 285-313.
- BOCAZ, A. 1986. Conectividad temporal y causal en la construcción de relatos en lengua materna y extranjera. *Lenguas Modernas* 13: 79-98.
- BOCAZ, A. 1989. Desarrollo de la referencia temporal adverbial. *Lenguas Modernas* 16: 23-39.
- BOCAZ, A. 1992. Procesos inferenciales abductivos en la interpretación de escenas narrativas complejas. *Lenguas Modernas* 19: 99-106.
- BOLÍVAR, A. 1994. *Discurso e interacción en el discurso escrito*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela.
- BOWDEN, J. 2000. *Making a report*. Londres: Longman.
- COOK, T.D. Y C. REICHARDT. 1986. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- CONNOR, U. Y A. JOHNS. 1990. *Coherence in writing: research and pedagogical perspectives*. Alexandria: TESOL Press.
- CRANMER, D. 1996. *Motivating high level learners*. Harlow, Essex: Longman Ltd.
- DENNETT, D.C. 1981. *Brainstorms: philosophical essays on mind and psychology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- ENKVIST, N.E. 1990. Seven problems on the study of coherence and interpretability. En U. Connor y A. Johns. (Eds.), *Coherence in writing: research and pedagogical perspectives*. Alexandria: TESOL Press.
- GÓMEZ-GONZÁLEZ, M.A. 2001. *The theme-topic interface: evidence from English*. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins.
- HALLIDAY, M.A.K. Y R. HASAN. 1976. *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- HEDGE, T. 1988. *Writing*. Oxford, Nueva York: Oxford University Press.
- HUTCHINS, W.J. 1977. On the problem of aboutness. *Journal of Informatics*, Vol. 1, N° 1.
- KAPLAN, R. 1988. Process vs. product: problem or strawman. *Lenguas Modernas* 15: 35-44.
- LABOV, W. 1972. *Language in the inner city*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

- LABOV, W.Y J. WALETZKY. 1967. Narrative analysis: oral versions of personal experiences. En J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts*. American Ethnological Society. Washington DC: University of Washington Press.
- LAUTAMATTI, L. 1990. Coherence in spoken and written discourse. En U. Connors y A. Johns. (Eds.), *Coherence in writing: research and pedagogical perspectives*. Alexandria: TESOL Press.
- LISKIN-GASPARRO, J. 1996. Narrative strategies: a case study of developing storytelling skills by a learner of Spanish. *The Modern Language Journal*, Vol. 80, N°3: 271- 295.
- LONGACRE, R.E. 1983. *The grammar of discourse*. Nueva York, Londres: Plenum Press.
- MAHLER, P. 1999-2000. La narración enmarcada: problemas y estrategias de reformulación global en textos infantiles. *Lenguas Modernas* 26- 27: 169-183.
- RICHARD AMATO, P.A. 1988. Storytelling, role play and drama. En *Making it happen*. Pp. 128-147. Londres, Nueva York: Longman.
- ROSEMBERG, C.R. 1994. Representaciones mentales y estrategias en el establecimiento de relaciones causales durante el proceso de comprensión de historias: un estudio evolutivo. *Lenguas Modernas* 21: 95-123.
- SCHIFFRIN, D. 1994. *Approaches to discourse*. Oxford: Basil Blackwell.
- SCHOLES, R. Y N. R. COMLEY. 1981. Narrative discourse. En *The practice of writing*. Nueva York: St. Martin's Press.
- SHARIM, S. 1999. La inteligencia emocional: el juego dramático. *Revista Chilena de Humanidades* 18/19: 181-203.
- SHIRO, M. 1999-2000. Echar el cuento: hacia un perfil de las destrezas orales en niños caraqueños. *Lenguas Modernas* 26-27: 135-167.
- TRIBBLE, C. 1996. *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- VARGAS, L. Y G. BUSTILLOS. 1989. *Técnicas de análisis central en técnicas participativas para la educación popular*. Santiago, Chile: CIDE.
- WHITE, R. Y B. ARNDT. 1992. *Process writing*. Londres, Nueva York: Longman Ltd.

## APÉNDICE

### Sujeto 1

#### *Narrativa de experiencia personal: textos 1 y 2*

### Texto 1

1. All this began when I was a child
2. (I was) maybe 8 or 9 years old
3. I was a very introvert child.
4. One of the things I enjoyed was listening to music.
5. At that time the radio played things like Mecano and Roxette
6. and also very beautiful songs of a band with beautiful voices.
7. These songs were my favourite
8. but I didn't know the names or the name of the band.
9. About 4 or 5 years later I was walking on the street
10. and I saw a poster,
11. an English band "Pet Shop Boys" would give a concert in Chile.
12. The same day I heard on the radio the name of a song and the name of the singer.

13. It was called "Pet Shop Boys".
14. It was October and the concert would be on November 27.
15. During that month, I heard a lot of programmes on the radio
16. so I learned the songs,
17. and I saved a lot of money.
18. Finally the day arrived.
19. I bought the ticket there.
20. I went in about three hours before.
21. The music started to sound
22. and the Pet Boys appeared.
23. It was the most exciting night for years.
24. I screamed, I danced and sang a lot.
25. The best thing was there were 3000 people singing with me.

#### Texto 2

1. It was 1993.
2. I was 12 years old.
3. I was a very introvert child,
4. consequently I had no friends.
5. The only thing I liked was to spend some of the time listening to music.
6. In fact, the radio was turned on all day long in my room.
7. I can remember my favourite bands at that time,
8. they were Mecano and Roxette
9. but certainly the most favourite band was Pet Shop Boys.
10. Pet Shop Boys was formed by two men: Neil Tennan, vocals, and Chris Low in keyboards. the
11. Of course they were not really a band,
12. because they made their music with keyboards.
13. In other words, they were electronic musicians
14. but I liked them very much.
15. One year later, I was reading the newspaper,
16. when suddenly I read something that made me turn pale, "Pet Shop Boys in Chile".
17. I started to scream, to jump and cry. (I screamed, jumped and cried)
18. I would be there.
19. The concert would take place in the Victor Jara Stadium on November 24 at 9 p.m.
20. During that month I saved money for the ticket,
21. and finally the day arrived.
22. I was very nervous, I went there with my eldest brother.
23. I was drinking a coke when suddenly the lights turned off
24. and the music started to sound.
25. There were lots of people jumping and dancing,
26. (I jumped ) me too.
27. The music was wonderful.
28. Chris and Neil talked a lot to the audience.
29. It was exciting and beautiful.
30. It was the best day in my whole life.
31. I will never forget it.

*Narrativa de experiencia vicaria: textos 3 y 4.*

## Texto 3

1. Some time ago I had a friend called Maricel,
2. she was a very close friend
3. and a very special girl.
1. In my home everybody hated her.
5. My mother used to tell me that she was a “bad “girl,
6. that she was dark,
7. that she had a black soul.
8. My father only told me once that she was strange.
9. She told me that very strange things happened frequently in her house.
10. I specially remember one tale,
11. it was amazing.
12. She used to say there were two corpses under her house,
13. she could feel their presence.
14. One night while she was reading a gruesome tale in her room,
15. she saw something that made her turn pale.
16. In front of her appeared a woman dressed in a black old-fashioned dress.  
(a woman dressed in a black old-fashioned dress appeared in front of her)
17. This woman was maybe in her twenties,
18. she had red hair,
19. and she had no colour in her eyes.
20. She was there for a moment
21. and then went out of the room,
22. and vanished.
23. My friend couldn't speak,
24. after a few seconds she reacted
25. and ran to her mother's room.
26. To her surprise, her mother told her that this woman was appearing  
(had been coming)
27. since they were living there
28. and they couldn't do anything about it.
29. When she told me this,
30. I just wanted to go to her house
31. and see it with my own eyes.
32. Too many nights I went there  
(I went there several nights)
33. but nothing happened,
34. only a cool breeze that ran through the whole house.

## Texto 4

1. Some time ago, I had a friend called Maricel.
2. She was my best friend,
3. although she was a very strange girl.

4. She had very fair complexion and long black hair,
5. she always dressed in black,
6. and she never smiled.
7. In my home, everybody hated her,
8. my mother told me that she was a bad girl,
9. that she had a black soul,
10. (she told me) all those kinds of things.
11. She used to tell me many stories about paranormal phenomena, as the next. (as the following)
12. She told me that under her house there were two corpses,
13. two women who had been killed 60 years ago. (before)
14. One night she was reading a gruesome tale,
15. when something suddenly appeared that made her turn pale.
16. In front of her, there was a woman totally dressed in black,
17. and she was crying;
18. Maricel tried to talk
19. but she couldn't, (talk)
20. she was simply horrified.
21. After a while, the woman vanished.
22. Maricel reacted after a few minutes,
23. she got up
24. and ran to her mother's room.
25. Maricel told her what had happened
26. and surprisingly her mother smiled,
27. then she explained (to her) that she and her husband had seen the woman too.
28. (Maricel) She had seen the woman frequently.
29. Days after I went there to see something too,
30. but nothing happened.
31. I don't know yet if I have to believe,
32. but it is true that there are many things that we can't explain
33. and they doubtless occur.
34. So, what do you think?