



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
PEDAGOGÍA EN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN

DESCRIPCIÓN DE SECUENCIAS NARRATIVAS EN LA ESCRITURA DE ALUMNOS DE TERCERO, QUINTO Y SÉPTIMO BÁSICO.

Tesis para optar al Grado de Licenciado en Educación y

Título de Profesor de Lengua Castellana y Comunicación.

Profesor Guía: Dr. Manuel Rubio Manríquez

Estudiantes: Karen Letzkus Cáceres

Valentina Rojas Toledo

Santiago, 2016

ÍNDICE

Introducción	03
Planteamiento del problema	05
Objetivos	08
Marco Teórico	09
Metodología	28
Resultados	33
Conclusiones	40
Bibliografía.....	43

Introducción

La presente investigación responde a la necesidad de describir la producción escrita de estudiantes de enseñanza básica con el fin de determinar semejanzas y o diferencias en la estructura de la narración.

El interés principal radica en establecer si los estudiantes logran escribir textos considerados narrativos o, en su defecto, son descripciones de acciones. Esto surge a partir de la observación de distintos escritos elaborados por alumnos tanto de enseñanza básica como de media en que la tarea solicitada ha sido desarrollar un texto narrativo, pero que, sin embargo, no se adecua a su estructura. Para poder analizar la secuencia narrativa de los textos se ha considerado el esquema quinario propuesto por Adam y Lorda (1999) el que consiste en presentar una situación inicial, seguida de un conflicto, acciones, resolución y situación final.

La mayor problemática es que, si bien los aprendices reconocen la estructura de la narración no son capaces de desarrollarla de manera escrita respetando su secuencia, ya que muchos escritos no presentan el elemento principal de la narración conocido como conflicto sino, más bien, se quedan en la descripción de acciones. Por otra parte, los textos que sí se consideran como narrativos no cumplen a cabalidad con la secuencia narrativa ya que algunos tienden a elidir alguna de sus partes, mayoritariamente, la resolución del conflicto y la situación final. Otro aspecto que se ha considerado en el análisis de las producciones escritas es la titulación y el tipo de final presentes en textos narrativos.

Esta investigación se enmarca en el área de lingüística textual y tiene un enfoque cuantitativo a nivel descriptivo. Además, se trata de un estudio de casos múltiples siendo los sujetos de investigación escolares que cursan tercero, quinto y séptimo básicos de dos establecimientos educacionales, uno con dependencia

municipal y el otro particular subvencionado pertenecientes a la región metropolitana.

El corpus de esta investigación pertenece a un proyecto *FONDECYT/Iniciación 11130010, denominado: Desarrollo de la construcción de significados en narraciones escritas de escolares básicos: Un análisis desde la lingüística sistémico funcional, elaborado por Manuel Rubio, año 2013*. Los datos analizados fueron recogidos de una tarea de escritura implementada en cada uno de los cursos señalados.

Para poder describir las características estructurales presentes en la escritura de los estudiantes de básica y así *caracterizar el desarrollo en la estructura de narraciones, se trabajó en dos fases que sirvieron para discriminar, en primera instancia, los textos narrativos de aquellos que eran descripciones de acciones y, en la segunda fase se trabajó solo en el análisis de los textos narrativos. Para ambas fases se elaboraron matrices con las especificaciones del análisis que se realizaba. Para darle mayor confiabilidad a este estudio, las investigadoras aplicaron las matrices por separado para luego discutir los resultados.*

En términos generales, se ha podido constatar que los niños no manejan con exactitud las secuencias narrativas por lo que escriben descripción de acciones. Hay un significativo interés en desarrollar la situación inicial en textos narrativos enfocándose principalmente en el o los personajes del relato. Las historias se desarrollan en torno a las acciones que este lleva a cabo ya sea apoyando el desarrollo del conflicto o solo describiendo sus acciones. También se observó diferencias entre los colegios siendo los cursos del particular subvencionado los que van aumentando en el número de textos narrativos a medida que avanzan en los cursos, en cambio en el colegio municipal hay un descenso importante. Por último, tanto la titulación de los textos como el cierre de la narración son principalmente satisfactorios independientes del tipo de establecimiento y curso.

Finalmente, este trabajo se presenta en el siguiente orden: planteamiento del problema, objetivos, marco teórico, metodología, resultados y conclusiones

I.- Planteamiento del problema

Antecedentes

Estudiar y analizar las secuencias narrativas producidas por los estudiantes no ha sido una mera casualidad o porque escribir narraciones sea una tarea que asignamos a menudo a nuestros alumnos. La narración va mucho más allá de eso, ha estado presente en todos los tiempos, define la identidad de un pueblo y comienza con la historia misma de la humanidad (Barthes, 1977). La narración es una forma de retratar y ver el mundo a través de la palabra, es la llave para descubrir que dentro de cada uno hay un pequeño creador que desea contar sus experiencias, historias, anécdotas, etc.

El interés por querer estructurar y numerar las partes de una narración data desde la época clásica cuando Aristóteles señala que toda narración debe poseer un principio, un medio y un fin y que, para considerar a esta como tal, se debe ceñir a este orden. En la actualidad ha habido un desglose más acabado en cada parte de la estructura. Esto es lo que Adam (1998) ha designado como *esquema quinario* conformado por las siguientes fases: situación inicial, complicación, acción, resolución y evaluación.

Considerando los antecedentes teóricos que se plantean sobre las secuencias narrativas, es importante precisar sobre la producción narrativa. Esta “se considera como una tarea cognitiva y lingüística a la vez que recurre al conocimiento y a la memoria para revelar experiencias personales o de ficción”

(Marinkovic, 2003). La acción de narrar un relato está vinculada con la competencia narrativa que permite organizar textos como secuencias de acciones.

Diversas investigaciones han estudiado, descrito y comparado las narraciones de distintos sujetos en sus dos modalidades: escritura y oralidad. De todos modos, la menos estudiada es la narración escrita.

La gran mayoría de los estudios están centrados en narraciones infantiles, ya que en la educación primaria ya se puede observar un contacto con la literatura. Oír cuentos e historias trae como consecuencia que los niños incorporen de una manera más fácil la secuencia narrativa (Gonzalez y Gómez s/f). Otro estudio que analiza las narraciones de alumnos de 3°, 5° y 7° básico de escuelas municipalizadas deja en evidencia que, a pesar de que los alumnos son capaces de internalizar una estructura básica narrativa, no logran resolverla en forma óptima y tampoco muestra un avance de los acontecimientos. En general, es el final de la narración la etapa que presenta mayores dificultades de producción, porque está ausente o porque se cierra de manera abrupta sin dar solución al conflicto (Sotomayor, 2013).

Existe consenso en torno a esta carencia entre los investigadores a la hora de evaluar los resultados, debido a que todas las narraciones presentan alguna elisión de una o varias fases de la secuencia y los niños se limitan a la descripción de uno o más hechos, sin tomar en cuenta el conflicto como eje central de la narración.

Ya hemos hablado sobre las narraciones y sobre estudios relacionados, ¿pero cómo está vinculado el currículum a estas? ¿Qué es lo que se propone?

Los procesos de aprendizaje deben ser desarrollados a través de tres ejes, escritura, oralidad y lectura los que de manera conjunta logran alcanzar los objetivos planteados. En cuanto al eje de escritura, “busca que los estudiantes

dominen las habilidades necesarias para expresarse eficazmente y usen la escritura como herramienta para aprender” (Bases curriculares, 2012). Para eso, incorpora objetivos de aprendizajes (OA) entre ellos –en el eje de escritura- se debe lograr que los estudiantes escriban siguiendo una estructura (inicio, desarrollo y desenlace) que deberá ir evolucionando y complejizándose durante los años de enseñanza.

Problematización

El alumno, en los primeros niveles de educación, debe ser capaz de escribir narraciones que incluyan una estructura básica determinada (inicio, desarrollo y desenlace) luego, a medida que van avanzando en la escolaridad, deberán ir mejorando sus escritos hasta alcanzar los niveles más complejos (tanto en su estructura formal como en su contenido). Sin embargo, en las prácticas realizadas en nuestra formación docente, en los cursos desde séptimo básico hasta cuarto medio, notamos que un gran porcentaje de los estudiantes a punto de finalizar su proceso educativo presentan graves falencias en el reconocimiento de la estructura narrativa lo que se ve representado a través de sus escritos, entonces, considerando que el proceso de escritura y de estructura narrativa se trabaja desde los primeros años de escolaridad, hemos decidido indagar en la producción narrativa escrita por niños de enseñanza básica.

Por lo tanto, este estudio pretende describir las características estructurales presentes en la escritura de alumnos de tercero, quinto y séptimo básico. Además, pretende observar diferencias significativas en las narraciones, según el nivel en el que se encuentran los alumnos de dos establecimientos escolares, uno municipal y otro particular subvencionado.

Justificación

Desde el punto de vista didáctico, se pretende generar un diagnóstico para el docente que le permita evidenciar los niveles estructurales que alcanzan o sustentan la escritura espontánea de narraciones de niños de Tercero, Quinto y Séptimo básicos, ya que determinar las secuencias textuales es algo de gran utilidad para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

Por otra parte, permite pensar en distintas estrategias de intervención para desarrollar y potenciar la escritura narrativa en niños de enseñanza básica al evidenciar las variaciones y posibles cambios que se dan desde un nivel a otro (de tercero a quinto, quinto a séptimo y tercero a séptimo.)

Finalmente, esta investigación quedará abierta para seguir desarrollándose y así generar dispositivos que aseguren la aprehensión de los contenidos y una progresión significativa en los aprendizajes.

II.- Objetivos

Objetivo General

Caracterizar el desarrollo en la estructura de narraciones escritas por alumnos de tercero, quinto y séptimo básico pertenecientes a dos establecimientos educacionales (un municipal y un particular-subvencionado).

Objetivos Específicos

- *Generar una matriz de análisis que permita comparar los textos escritos por alumnos de tercero, quinto y séptimo básico*

- *Describir la producción escrita de niños de tercero básico*
- *Describir la producción escritas de niños de quinto básico*
- *Describir la producción escritas de niños de séptimo básico*
- *Establecer semejanzas y/o diferencias en las estructuras de las narraciones escritas entre los niños de tercero, quinto y séptimo básico*

III.- Marco Teórico

En este apartado, desarrollaremos el concepto de secuencia narrativa, puesto que este es el eje central que enmarca nuestro estudio. De esta manera, lograremos generar una matriz de análisis que se sustenten bajo los principios teóricos de Jean Michel Adam y Teun A. Van Dijk. A su vez, se expondrán los principales procesos implicados en el aprendizaje del código escrito, específicamente en la habilidad escritural como un modo de orientación para comprender en qué forma se genera el acto de escritura y qué elementos intervienen en el proceso.

El concepto de Narración

Sabemos que el hecho de narrar es propio del ser humano y está presente desde los orígenes. No obstante, es preciso señalar a qué nos referimos cuando hablamos de narrar. Una primera aproximación, según la definición que nos

entrega la RAE, sería contar, referir lo sucedido, un hecho o una historia ficticios. A esto, podemos agregar que la narración puede darse en forma oral o escrita. Sin embargo, para efectos de este estudio, nos centraremos en la producción escrita de textos narrativos. Antes de continuar con la narración, precisaremos que el texto lo entendemos como “una configuración lingüística. Es un conjunto de elementos lingüísticos [palabras, raciones...] organizadas según reglas estrictas de construcción” (Álvarez, 2001:97).

Entonces, el texto narrativo “se presenta como un tejido textual que pone en escena *secuencias de acciones*, organizadas en tal forma que, luego de una *situación inicial*, ocurren una serie de *peripecias* que llevan a un *desenlace*, o fin de la historia” (Álvarez, 2001:158). Por su parte, Adam y Lorda (1999) proponen que los textos estarían compuestos por secuencias y que tales secuencias, a su vez, estarían compuestas por macroproposiciones que derivarían finalmente en un conjunto de proposiciones. Estas segmentaciones permitirían articular la complejidad textual, pues, según el autor, no podría hablarse de tipos de textos, ya que no existirían los textos puros. Entonces no sería apropiado hablar de texto narrativo, ya que, como unidad comunicativa, presentará fragmentos ya sea descriptivos, argumentativos, entre otros. Esta ambigüedad, Adam y Lorda (1999) la resuelven proponiendo hablar de secuencias textuales en las que predominará una secuencia. Adam distingue cinco secuencias textuales prototípicas: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal. Finalmente, un texto narrativo lo será cuando predomina la secuencia narrativa.

Otra manera de acercarse a la narración es a partir del análisis microdiscursivo, es decir, atendiendo a los elementos lingüísticos que aparecen habitualmente. Los elementos más usuales en todo texto narrativo serían marcadores temporales, conectores causales, articulación de los tiempos verbales, lo que en su conjunto darían cohesión al relato.”La coherencia está dada no solamente por el tema constante [...] sino por la configuración y el sentido de la trama” (Klein 2007). Ahora bien, desde la ciencia cognitiva, la narración

podría estudiarse también desde una gramática del relato. Klein citando a Kintsch y Van Dijk, menciona que “la característica fundamental del texto narrativo es la combinación del orden semántico con el pragmático, o sea, el relato solo de sucesos o acciones que de algún modo resulten interesantes porque se desvíen de la norma y la conducta habitual”. Además, añade que es indispensable generar interés al momento de narrar, de ahí que “la complicación constituye la categoría de la superestructura narrativa que más estrechamente se vincula con el criterio de suscitar interés” (Klein, 2007: 74).

Por otra parte, Van Dijk (1983) introduce el concepto de superestructura. Dicho concepto alude a la forma del texto, es decir, al esquema al cual se adapta la macroestructura (contenido). Es importante destacar que la superestructura está asociada al sentido global del texto y no a fragmentos u oraciones, se construye a través de un todo, en este caso de una narración.

Una narración se diferencia de cualquier otra superestructura, porque el elemento central de esta es que deben existir acciones de personas, pero no una descripción de hechos, sino que debe poseer por lo menos un suceso que sea interesante. A esto se le conocerá como **complicación**. Luego de que se dé esta complicación, cuyos efectos recaerán en otras personas como una suerte de reacción se le llamará **resolución**. Ahora que tenemos estos dos conceptos de un texto narrativo, llamaremos **suceso** a este núcleo conjunto. El **marco** es la parte del texto narrativo que delimita ciertas circunstancias, tales como: lugar, ambiente, tiempo, etc. Todas estas relaciones constituyen un **episodio** que conforman la **trama** de la **historia**, a medida que el narrador relata va incorporando elementos que aportan sentimientos, opiniones, etc. A esto se le denominará **evaluación**. Otro componente que puede ser optativo dentro de una narración es la **moraleja**, esta es una especie de comentario final que nos señala la lección que hemos aprendido con el relato.

Para aclarar la estructura de una narración según Van Dijk, incorporaremos el esquema arbóreo que nos presenta

Figura 1: Súper estructura narrativa (Van Dijk 1983)



Finalmente, la narración como acto de contar un suceso, oral o escrito, puede ser trabajado desde distintas perspectivas. Para objeto de este estudio, se considerará desde un criterio estructural, distinguiéndose tres modos básicos de organización (narrativo, argumentativo y descriptivo) centrándonos en los textos narrativos, sabiendo sin embargo que pueden estar combinados, pero que adquieren carácter de narrativo por ser esta la secuencia dominante.

El concepto Secuencia Narrativa a partir del modelo de Adam.

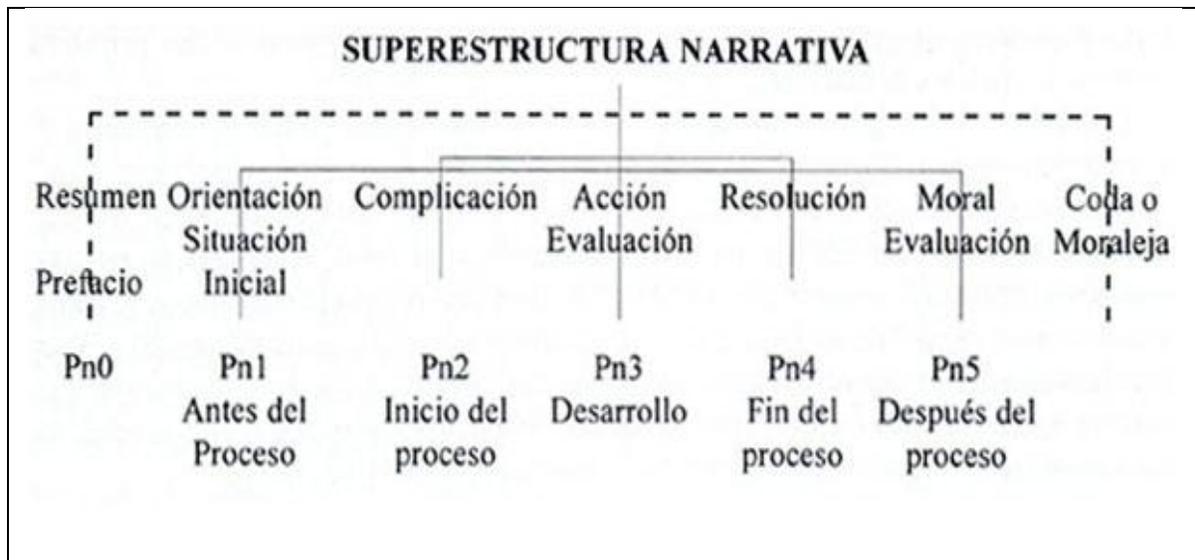
Adam y Lorda (1999) trabajan desde la lingüística textual, los autores proponen la secuencia narrativa como unidad constitutiva del texto que es una estructura secuencial. Señalan que en el caso del relato, la secuencia prototípica está formada por cinco macroproposiciones narrativas a saber: situación inicial, nudo, acción, desenlace y situación final que simplificada su estructura

correspondería a la tradicional estructura ternaria conocida como planteamiento, nudo y desenlace. A esto agregan que en la narración oral se presenta la entrada o prefacio y evaluación final.

En la base propuesta por Adam, el *inicio* representa un estado que se va modificando a lo largo de la narración. Un requerimiento, entonces, sería que los personajes, espacio-tiempo y los acontecimientos se presentan en un *estado inicial* que se irá transformando para concluir en la *situación final* presentando un estado diferente. Una vez establecida la situación inicial, que se presenta de manera estable, seguiría el nudo; elemento de suma importancia en la narración, puesto que sin él estaríamos frente a otro tipo de texto, siendo el más recurrente el texto descriptivo. El nudo es, por lo tanto, el que determinará el desarrollo de toda acción, para finalmente llegar al desenlace. Entonces, nudo y desenlace constituirían los dos elementos centrales de la intriga.

Se debe considerar que, en un texto narrativo, existen elementos que pueden elidirse como por ejemplo la situación final. Esto se debe a que habría ocasiones en que esta puede deducirse sin dificultad. Sin embargo, la intriga desarrollada a través del nudo y desenlace deberán estar siempre presentes, ya que de otro modo no se trataría de un texto narrativo, entonces, “el nudo, desencadenante de la acción es obligatorio para que cree una intriga y haya relato propiamente dicho” (Adam y Lorda, 1999: 66). Para ejemplificar lo dicho, se adjunta el esquema propuesto por el autor.

Figura 2: Secuencias Narrativas (Adam, 1999)



La descripción

En el capítulo anterior hemos mencionado que en los textos predomina una estructura, sin embargo, estos no dejan de poseer matices de otras estructuras. No hay textos puros. Por ejemplo a la hora de escribir un cuento, incorporamos diálogos y descripciones, esto no quiere decir que es un texto descriptivo o un parlamento, sino que seguirá siendo un cuento porque sus características calzan con aquella superestructura.

Para esta investigación será necesario profundizar en el texto descriptivo porque muchas veces “La descripción de acciones utiliza verbos del tipo *hacer* y, además, las acciones descritas aparecen ordenadas cronológicamente: es por ello por lo que a veces, en una lectura superficial, se confunde con la narración” (Bassols y Torrent, 1997:116). ¿Pero cómo saber cuándo estamos frente a un texto descriptivo o una narración? Para determinar las diferencias, en este segundo apartado abordaremos el texto descriptivo y sus características.

Las descripciones se dan en dos niveles: micro estructural y macro estructural. En el primer caso, encontramos segmentos descriptivos que van desde una simple adjetivación hasta un párrafo entero. En los textos narrativos encontramos estas caracterizaciones en la situación inicial, adjetivando lugares y personajes.

El segundo nivel macro estructural corresponde a textos que como un todo tienen la característica de constituir una descripción, por ejemplo: una guía turística, un anuncio de venta, una receta, etc. Es una enumeración de las partes y de los atributos de un objeto que constituye el punto de partida de procedimientos descriptivos (Álvarez, 2001).

Teniendo claridad sobre estos dos tipos de descripciones, cabe responder la interrogante planteada, lo que Álvarez señala “ a diferencia del texto narrativo, que pone en escena una secuencia de acciones en un marco temporal, el texto descriptivo presenta entidades o estados en un marco espacial” no queda tan clara la cita anterior, ya que también podemos encontrar textos descriptivos que ponen en escena una secuencia de acciones (temporal), sin embargo, el autor ha precisado algunas diferencias:

- Acciones realizadas en el pasado: Descripciones en la situación inicial de los textos narrativos (Había una vez, erase una vez, hace algún tiempo...)
- Acciones realizadas en el presente
- Acciones potenciales: Indicaciones o instrucciones de acciones que el texto le da al destinatario para que las realice en el futuro (recetas, manuales, horóscopo, etc)

La producción escrita

La producción escrita es un proceso complejo que “constituye un acto de comunicación cuyas características dependen de los distintos elementos de la situación comunicativa” (Condemarín y Medina, 2000:49). Al ser un acto de comunicación que se realiza a través de la grafía, requiere de dos habilidades lingüísticas que son leer y escribir y que permitirá ampliar el conocimiento. Esto, apoya la idea de que “la habilidad de escribir no es un don innato sino que precisa, frente al código oral, un proceso de aprendizaje planificado y sistemático que se desarrolla paralelamente a la lectura” (Prado: 2004, 93). Desde un enfoque sicolingüístico, para producir un escrito se deben realizar operaciones tales como planificar, redactar, revisar y reescribir, en consecuencia “saber escribir significa dominar estas operaciones en conjunto; por lo tanto, aprender a escribir implica aprender a anticipar el texto, a producirlo, a controlar su escritura, a releerlo y reescribirlo” (Condemarín y Medina, 2000:50).

Es imposible reducir el proceso de escritura a una simple actividad en donde el sujeto se manifieste gráficamente dada la complejidad que implica ejecutar la habilidad de escribir, por esta razón, escribir está relacionado con generar conocimiento. Este acto es un proceso que involucra no solo elaborar un texto, sino que también construir el sentido del mismo e interpretarlo.

El aprendizaje de la lengua escrita no puede ser entendido como la mera adquisición de un código gráfico que se relaciona con un código acústico, sino que se trata de ampliar la capacidad comunicativa del hablante mediante la utilización de la lengua escrita, código gráfico, en distintas situaciones y con distintas finalidades comunicativas (Prado, 2004:190).

Desde el constructivismo y apoyado de estudios de sicolingüística y psicología evolutiva, se ha propuesto que la lectoescritura “es un aprendizaje que

debe realizarse en forma interactiva y en un marco de construcción del sentido” (Prado, 2004:194). De este modo, el escritor-lector debe hacerse cargo de su propio proceso escritural, puesto que al momento de escribir no solo integra el código escrito también incorpora su conocimiento y experiencia de mundo lo que implica, a su vez, transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter,1992).

¿Cómo se llega a esta etapa de transformación del conocimiento por medio de la escritura? Sabemos que escribir, entonces,

Constituye en primer lugar **un acto de comunicación**, el cual determina las características del texto, y requiere considerar aspectos tales como la intención comunicativa, el contexto de producción en un tiempo y espacio determinados y la relación con el destinatario. En segundo lugar, la producción escrita constituye **un texto cuya organización varía según la intención comunicativa** del autor, el soporte utilizado, etc. Por último, la producción escrita **es la resultante de un trabajo de escritura y reescritura**. (Condemarín y Medina, 1998:42).

Por lo tanto, un sujeto logrará producir un escrito adecuado, “es decir, un texto que cumpla satisfactoriamente su función comunicativa” (Prado, 2004: 227) y consistente en la medida en que reconozca los procesos implicados en la escritura, “que puede ser considerada desde el punto de vista del proceso [elaboración de un texto] y del producto [texto final]” (Prado, 2004: 226). Frente a esto, se diferenciará un escritor inmaduro de uno maduro, atendiendo a los procesos de composición escritural que los caracterice. De este modo, “la principal diferencia existente entre la composición madura e inmadura está en la manera de introducir el conocimiento y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo del proceso de composición” (Scardamalia y Bereiter,1992:44). Entonces, será el escritor maduro quien esté en el modelo de transformar el conocimiento. Precisaremos a qué nos referimos con maduro e inmaduro. El escritor inmaduro a

la hora de escribir solo plasma las ideas que se vienen a su mente luego de haber localizado los identificadores del t3pico y del g3nero

Estos identificadores sirven como pistas para la b3squeda de la memoria y estas pistas ponen en marcha, autom3ticamente, conceptos asociados. As3, gracias a un proceso de activaci3n propagadora, es posible utilizar en la composici3n la informaci3n que existe en la memoria (Scardamalia y Bereiter, 1992:46).

Luego de localizar los identificadores, la actividad siguiente consiste en reproducir las ideas que vienen a la memoria hasta que se acabe la hoja, mientras que el escritor maduro ve la escritura como un problema al cual debe darle una soluci3n.

Los experimentados pueden hacer uso de procedimientos complejos de elaboraci3n del conocimiento para transformarlo aunque no est3 agrupado de forma coherente y efectiva. Por lo tanto, en la obra de los escritores experimentados, es la ejecuci3n de procedimientos poderosos que le permite delimitar, elaborar y refinar conocimientos disponibles (Scardamalia y Bereiter, 1992: 63).

Se ha se3alado que la producci3n escrita, entonces, va mucho m3s all3 de una habilidad ling3estica. De hecho, contempla tambi3n la experiencia del sujeto que escribe. Por otra parte, la escritura no debe pensarse como plasmar gr3ficamente una idea o similar, sino que requiere del cumplimiento de etapas que conlleven a un proceso de aprendizaje significativo. Por eso,

Escribir es una actividad que se considera b3sica en cualquier situaci3n de aprendizaje, pues como el hablar conforma la actividad social de comunicaci3n, que es necesaria para ense3ar y aprender.

Se escribe para recordar, para retener contenido de interés de la lección, para guardar en la memoria un proceso que se ha realizado de manera experimental [..., etc.] (Prat, 1998:99).

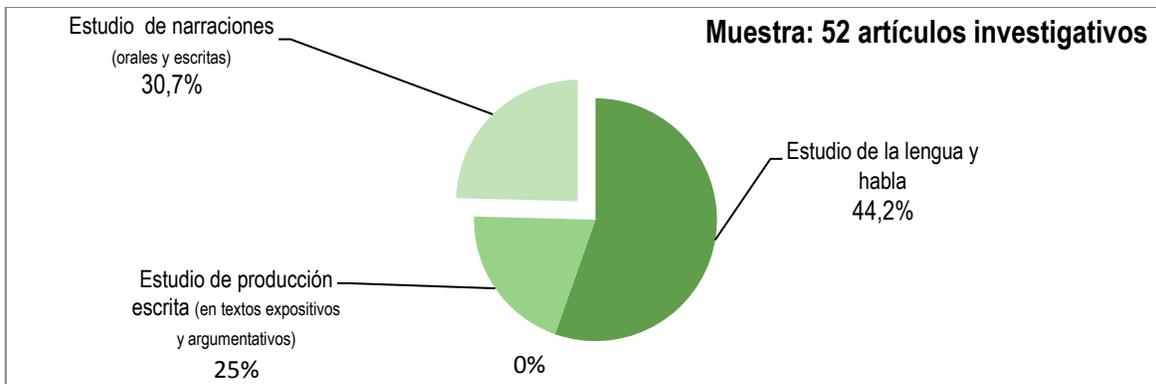
Finalmente, la producción escrita es una actividad compleja que permite, a quien realiza este acto, mejorar en la medida en que se hace cargo de su propio proceso escritural tomando en cuenta elementos tales como tener claro el propósito, la audiencia, identificadores de tópico y de género y las operaciones que organizan el proceso de escritura.

Narraciones escritas por niños

Se realizó un sondeo bibliográfico en cuatro revistas de lingüística (Onomázein, Literatura y lingüística, Signos y Lingüística teórica) enfocado en artículos de investigación, siendo el motor de búsqueda: Narraciones escritas por niños.

Los resultados arrojaron un total de 52 investigaciones realizadas durante los años 2000 hasta 2014 a nivel nacional. La mayor parte de los artículos (69,9%) no se relacionan con el análisis de las narraciones, más bien se enfocan en el estudio de la lengua y habla, y la producción escrita de distintos tipos de textos (expositivos y argumentativos) en relación con la narración (30,7%) las investigaciones abordan su análisis desde la oralidad y la escritura, siendo esta última el objeto de mayor preocupación. También hay un interés por estudiar las producciones narrativas escritas por niños con Trastornos específicos del lenguaje (TEL). Los resultados se exponen en el siguiente cuadro.

Gráfico 1: Resultado de sondeo bibliográfico siendo el motor de búsqueda: Narraciones escritas por niños.



Del 30,7%, correspondientes a 14 artículos, 6 de ellos abordan la producción escrita, pero ligada a la comprensión del proceso metacognitivo y social que influye en el aprendizaje y la adquisición de la estructura narrativa, otros 4 están enfocados en aspectos formales y gramaticales y los 4 restantes estudian la estructura narrativa.

Cuadro 1: datos de acuerdo a los estudios de narraciones

Modo de la narración	Sujetos de investigación	Perspectiva de análisis
Oral 21,4%	Estudiantes con trastornos específicos del lenguaje 14,2%	Aspectos formales y gramaticales 28,5%
Lengua de señas 7,1%	Adolescentes 14,2%	Proceso Metacognitivo y sociolingüístico 42,8%
Escrita 71,4%	Estudiantes de básica con desarrollo típico de aprendizaje 71,4%	Estructura narrativa 28,5%

Por lo tanto, para este estudio nos hemos centrado en tres investigaciones, pues consideramos que su objeto de estudio está más relacionado con este trabajo reuniendo tres características: el modo en que se presenta la narración es escrita, los sujetos de investigación son estudiantes de enseñanza básica con desarrollo típico de aprendizaje y su perspectiva de análisis está orientada a la estructura de la narración. En el siguiente cuadro se exponen los artículos seleccionados de la muestra, no obstante se consideraron para la lectura general los 14 artículos relacionados con el estudio de narraciones.

Cuadro 2: Artículos seleccionados de la muestra

Título	Autores	Revista	Año de publicación
Producción escrita en la educación básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile.	Sotomayor, Carmen; Lucchini, Graciela; Bedwell, Percy; Biedma, Manuela; Hernández, Carolina; Molina, Daniela.	Onomázein	2013
Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico.	Benítez Figari, Ricardo.	Literatura y Lingüística	2009
Un intento de evaluar el conocimiento acerca de la escritura en estudiantes de enseñanza básica.	Marinkovich, Juana; Poblete, Claudia.	Signos	2000

Las conclusiones, en general, muestran acuerdo al momento de establecer que los niños ya en los primeros cursos tienen interiorizada una estructura narrativa básica y a medida que va avanzando en los cursos esta va complejizándose, ya que los alumnos tienden a mejorar la calidad de sus escritos al incorporar mayores especificaciones y detalles en el relato. Otros resultados también mencionan que los niños de cursos más altos, si bien tienen mejor apropiado la estructura narrativa, presentan dificultades a la hora de desarrollar la resolución y situación final.

Tal como lo menciona Sotomayor, Lucchini, Bedwell, Biedma, Hernández y Molina (2013) en su investigación al referirse a la estructura textual en relación al desarrollo de una secuencia temporal y progresiva en las narraciones evidencia que,

Más de la mitad de los textos presenta todas las partes de la narración (inicio, desarrollo y cierre), por lo que se constata que, en la forma escrita, desde temprana edad (8-9 años) los niños dominan el esquema narrativo básico (Esperet, 1984; Bigas y otros, 1993). Sin embargo, en la mayoría de los escritos no se logra finalizar adecuadamente la narración, ya sea porque el desenlace es abrupto, incompleto o mal resuelto.

Por otra parte, se destaca que los alumnos muestran un dominio importante cuando se trata de incorporar la situación inicial y la complicación en sus escritos, a pesar de que a veces se expresa en forma superficial, ya que existiría una “limitada utilización del discurso descriptivo para acompañar al narrativo [...] Al analizar las composiciones, la descripción, ya sea de personajes o de lugares, raras veces apoya la narración” (Benítez, 2009). A esto se suma, que un alto porcentaje de los escritos corresponden a expresiones comunes del código oral que los niños utilizan para desarrollar su escritura, no obstante, en los cursos más avanzados esto se iría reduciendo.

Las composiciones, además, reflejan que los participantes vierten en sus composiciones su manejo del código oral, típico de la etapa de su desarrollo. A través del registro lingüístico detectado, la mayoría de ellas revela desconsideración con la audiencia, haciendo el discurso inmediato entre ellos y sus lectores. Sin embargo, el propósito de sus productos escritos está claro: narrar un cuento cuya superestructura es apropiada. (Benítez, 2009).

Otro punto interesante es la percepción de los estudiantes respecto al proceso de escritura y su revisión. Una escritura guiada (en su mayoría a través de imágenes que el profesor muestra siguiendo una secuencia lógica de eventos) desarrolla significativamente mejor la estructura de la secuencia narrativa en comparación con aquellos alumnos que escriben en forma espontánea (por lo menos en los primeros años de escolarización), correspondiendo la mayor parte de las producciones a experiencias personales que los niños utilizan para desarrollar su narración, sin embargo la justificación para apoyarse de las vivencias personales tendría relación con darle mayor credibilidad al escrito lo que a su vez podría hacernos pensar que los niños de una u otra manera tienen conciencia sobre un destinatario (pero que no siempre es considerado).

Un porcentaje revelador coincide en señalar la no necesidad de planificar para realizar una narración, la que se debe gestar más bien en forma espontánea, haciendo también innecesario su revisión. Lo mismo sucede con el esquema mental que guía la narración, el que debe ser extraído de experiencias reales para otorgar verosimilitud al relato. Finalmente, aunque en un porcentaje menor, los estudiantes comentan que la tarea de narrar tiene como finalidad entregar un mensaje que será evaluado, dando a entender que conciben dicha tarea como un ejercicio académico. (Marincovich, 2000).

Es sabido que el proceso de escribir es complejo por cuanto involucra, entre otras cosas, una serie de procesos cognitivos. Cassany (1993) realiza una tipología de escritores atendiendo a las deficiencias que presentan. Por lo tanto, si consideramos, por un lado que los escritos de los niños reflejan el dominio que tienen sobre el código oral, y por otro que no hay un interés mayor por reescribir un texto apelando a su espontaneidad, entonces podríamos aseverar que estamos frente a un escritor bloqueado (Cassany, 1993) pues adquirió el código pero no lo maneja, para ejemplificarlo, el autor, menciona al sujeto que “escribe las cosas sólo una vez porque no sabe que puede corregirlas y rehacerlas tanta

veces como sea necesario. Cree que los textos escritos se generan espontáneamente, como los textos orales” (Cassany, 1003:21). Siguiendo esta misma línea, el autor expone que es preciso atender al proceso de composición que se lleva a cabo en la producción escrita. De ahí, la necesidad de destacar las estrategias de composición sabiendo que son elementos básicos de cualquier proceso de expresión escrita, esto considera cinco elementos a saber: Conciencia de los lectores, planificar, releer, correcciones y recursividad.

Pensar en la audiencia, planificar el texto, detenerse y releerlo o revisarlo y rehacerlo de nuevo son algunos de los comportamientos de un buen autor para elaborar un texto coherente. En el caso de que nuestra memoria tenga los suficientes conocimientos sobre el tema del cual queramos escribir y que tengamos un dominio absoluto del código con el que queramos escribir, estas estrategias [...] son suficientes para producir el escrito (Cassany, 1993:108)

Si bien, tener conocimiento y llevar a cabo los puntos mencionados puede ayudar esto no asegura del todo que un individuo no enfrente otras dificultades, porque existen aún vacíos respecto al código escrito o las ideas no fluyen como se espera, entre otras cosas. Una forma de sobrellevar esta situación es utilizar estrategias de apoyo y datos complementarios.

De lo anterior, podemos concluir que un sujeto debe comprender que escribir es un proceso que requiere atención, de esta manera tendrá mayores oportunidades de realizar la tarea con éxito. Podemos conjeturar que los resultados de las investigaciones exponen a sujetos que aún no manejan estrategias de producción escrita y por eso sus narraciones siguen presentando deficiencias que nos indican la falta de preocupación, principalmente, por la audiencia y por la planificación y revisión del escrito. Lo que se traduciría en creer “que la operación de escribir un texto consiste simplemente en anotarlo en un

papel a medida que se les va ocurriendo [...] En definitiva, no han aprendido a generar ideas, a enriquecerlas, a organizarlas para un lector y traducirlas al código escrito (Cassany, 1993:102)

Si consideramos que el enfoque propuesto por el currículum es lingüístico funcional, los estudiantes deben lograr tener las herramientas necesarias para hacer cosas con palabras, sin embargo, la realidad dista mucho de tal objetivo. Los contenidos abordados en la educación secundaria corresponden a análisis de obras literarias y aspectos formales del lenguaje (Lomas,1999) No estamos señalando que abordar la asignatura a través de estos aspectos sea negativo, sino que nos hace preguntarnos ¿qué sucede con la competencia comunicativa que los alumnos deben desarrollar?

La competencia comunicativa es ese conjunto de conocimientos y habilidades que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada (...) Al aprender a hablar no sólo aprendemos a utilizar la gramática o el código de una lengua sino también el modo más adecuado de usar sus diferentes registros según las características de la situación comunicativa y de los interlocutores, según los fines que cada uno persiga en el intercambio comunicativo. (Lomas,1999: 34)

Quizás parece confuso hablar de competencia comunicativa en el segmento de producción escrita, pero ¿cómo obtener textos escritos y coherentes si nuestros alumnos no poseen las habilidades y conocimientos que se precisan para comprender y producir distintos tipos de textos? Si bien no hay una receta que nos asegure el éxito en la enseñanza de esta, todos los autores llegan a un mismo consenso, la escritura es un proceso donde hay tres partes fundamentales: planificación, escritura y re escritura.

Linda Flower señala “una comunicación escrita es como un territorio extenso y desconocido que te contiene a ti, a tu lector/a, tus ideas, tus propósitos y todo lo que puedas hacer. Lo primero que debes hacer como escritor/a es explorar

este territorio. Tienes que conocer las leyes de la tierra antes de empezar a escribir” (Lomas,1999: 361). Es por esto mismo que escribir no es una tarea sencilla que se pueda conseguir en un simple paso de plasmar gráficamente nuestras ideas, antes del viaje está la preparación del itinerario, luego el viaje mismo y por último, el retorno.

En síntesis, la producción escrita de narraciones por niños ha sido estudiada recientemente y el consenso entre las investigaciones es considerar la estructura de la narración como un esquema relativamente conocido ya desde los cursos primarios. Las diferencias fundamentales están dadas en la forma en que se va desarrollando la narración y cómo esta se va complejizando a medida que avanzan los cursos, en los primeros niveles de educación la escritura es menos prolija, debido a los pocos conocimientos que los alumnos tienen sobre esta. Las ideas se presentan de manera desordenada y la redacción parece ser confusa, ya que muchas veces el escritor da por sentado que el lector comprende todo lo que va sucediendo en la historia y deja al margen ideas o estas suelen aparecer de manera incompleta. Sin embargo, esta característica es propia de los primeros años de educación, en los niveles superiores los alumnos intentan explicar de manera más acabada los hechos, centrándose en los detalles, porque comienzan a tener en cuenta que se escribe para un otro, el cual no conoce ni es parte de la historia. De una u otra manera hay una progresión, ya sea porque se mejora la estructura o porque las ideas son más claras y precisas.

La escritura en la escuela: programas y evaluaciones

Hemos visto ya la importancia de la escritura, las investigaciones que se han realizado en torno a esta y cuáles son los procesos implicados en esta tarea. Sin embargo, es importante precisar qué es lo que los alumnos están aprendiendo

sobre la estructura narrativa y, para ello, ahondaremos en los programas de estudio propuestos por el Ministerio de Educación.

Programas de estudio, MINEDUC

Tercero básico	Quinto básico	Séptimo básico
<p>Objetivos de Aprendizaje:</p> <p>Escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que incluyan:</p> <ul style="list-style-type: none"> › una secuencia lógica de eventos › inicio, desarrollo y desenlace › conectores adecuados 	<p>Objetivos de Aprendizaje:</p> <p>Escribir creativamente narraciones (relatos de experiencias personales, noticias, cuentos, etc.) que:</p> <ul style="list-style-type: none"> › tengan una estructura clara › utilicen conectores adecuados › incluyan descripciones y diálogo (si es pertinente) para desarrollar la trama, los personajes y el ambiente 	<p>Aprendizajes esperados:</p> <p>AE 03 Escritura</p> <p>Escribir un texto narrativo coherente y cohesionado (biografías, anécdotas, cartas que relaten experiencias, cuentos, etc.):</p> <ul style="list-style-type: none"> › incorporando un vocabulario adecuado y variado › incorporando diálogos en el relato › utilizando las convenciones gramaticales › utilizando elementos de cohesión (conectores) › respetando las reglas ortográficas.

Al revisar los objetivos de aprendizaje podemos darnos cuenta que la estructura narrativa comienza a trabajarse desde tercero básico y que el nivel de complejidad va aumentando en la densidad, formalidad y descripción del escrito más que en la estructura misma, asumiendo que esta ya ha sido incorporada.

A partir del año 2012, la prueba SIMCE consideró la escritura como un eje para evaluar en el área de Lenguaje y Comunicación, no obstante, posee un carácter muestral y el único nivel en el que se realiza es en Sexto básico.

Los resultados que arrojan el último SIMCE de escritura parecen ser alentadores, ya que dejan en manifiesto que un alto porcentaje de los alumnos se encuentran en un nivel adecuado para su edad, pero ningún porcentaje es superior al 50% en ninguna de las categorías evaluadas. Hay que agregar que ninguna de las categorías está estrictamente relacionada con la estructura del texto, sino que los aspectos evaluados hacen referencia a la adecuación al propósito, desarrollo de las ideas y vocabulario, coherencia, cohesión y ortografía. (SIMCE, 2013)

IV.- Metodología

Enfoque

El estudio adopta un enfoque cuantitativo a nivel descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista 2010). En efecto, se *examinan los textos producidos por escolares de tres niveles básicos para caracterizar la adquisición de la estructura narrativa. Para el análisis, se realiza una matriz basada en el modelo de texto narrativo de Adam y Lorda (1999).*

Se trata de un estudio de casos múltiples (Martínez, 2011), ya que se trabaja a partir de la evidencia recogida de dos casos, vale decir dos establecimientos que difieren en la naturaleza de su dependencia y nivel socioeconómico, de acuerdo con la clasificación del Mineduc: un colegio particular subvencionado de nivel medio alto y otro municipal de nivel medio bajo. Por lo tanto, este estudio no se orienta a la representatividad, sino a describir la adquisición de la estructura del texto narrativo en los estudiantes de dos establecimientos diferentes. No obstante, la investigación proporciona información relevante respecto de la escritura narrativa producida por niños de básica.

Sujetos de la investigación

El corpus de esta investigación es parte del proyecto FONDECYT/ Iniciación 11130010, denominado: Desarrollo de la construcción de significados en narraciones escritas de escolares básicos: Un análisis desde la lingüística sistémico funcional, elaborado por Manuel Rubio, año 2013.

Se seleccionó estos cursos, pues no están sometidos a evaluaciones nacionales y, en segundo lugar, el hecho de tener dos años de diferencia entre ellos permite evidenciar de manera más clara los cambios que se producen en la adquisición de la estructura narrativa. Los cursos escogidos son 3°, 5° y 7° básicos.

Las tareas de escritura analizadas en este estudio son narraciones espontáneas producidas por alumnos de los niveles señalados, a quienes se les asignó la tarea de escribir una narración basada en una experiencia personal vinculada a su vida cotidiana. La tarea de escritura está validada mediante el criterio de jueces expertos: un profesor de aula, un académico universitario que trabaja en la formación inicial docente y un jefe de unidad técnico-pedagógica de un establecimiento escolar.

El número de escritos que componen el corpus de este estudio es en total 307 textos, que se especifican en el siguiente cuadro:

Tabla 1: corpus analizado expresado en frecuencia

Curso	Número de estudiantes	
	Colegio municipal	Colegio particular subvencionado
3° básico	55	45
5° básico	61	39
7° básico	65	42
Total	181	126

Análisis de la información

El análisis de los datos se trabaja en dos fases. La primera considera aspectos generales y permite discriminar entre textos narrativos y descripción de secuencias de acciones. Además se agregarán dos categorías enfocadas en la presencia del título y su adecuación.

Sujeto	Curso			Colegio		Sexo		Tipo de texto		Título			Adecuación del título			
	3° básico	5° básico	7° básico	Municipal	Particular Subvencionado	Femenino	Masculino	Descripción de acciones	Narrativo	Ausente	Presente	No aplica	Coherencia Total	Coherencia Parcial	Coherencia leve	No coherente
	(3)	(5)	(7)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(0)	(1)	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

La presencia del título es una categoría dicotómica y es claramente evidenciable al leer los textos producidos por los escolares. Para la adecuación del título al contenido narrado, se elaboró una matriz con cuatro niveles de pertinencia.

Matriz 1: Criterios elaborados para describir la adecuación del título que los estudiantes asignaron a sus producciones escritas

Criterios	Descripción
(1) Coherencia total	El título sintetiza el tema central del texto de manera explícita, es decir, a través de este, el lector es capaz de construir su sentido global.
(2) Coherencia parcial	El título sintetiza parte del escrito aludiendo a elementos explícitos que se incorporan en la narración (tales como personaje principal, situación inicial, resolución o situación final para el caso de textos narrativos y acciones para el caso de textos que son descripciones de acciones), pero no el tema central.
(3) Coherencia leve	El título no logra sintetizar el tema central del texto y, el lector debe aportar su conocimiento de mundo y realizar inferencias para poder identificarlo.
(4) No coherente	El título no tiene relación con el tema central ni alude a ningún elemento que se presente en el texto, por lo cual no da pistas sobre el contenido de este.
(5) No aplica	El estudiante no titula su texto.

Para darle confiabilidad al grado de adecuación del título, cada investigadora tabuló las narraciones por separado y, luego, se analizaron las divergencias para llegar a un consenso.

Luego de discriminar en el corpus los textos narrativos de los que representan descripción de acciones, se inició la segunda fase, en la cual se trabaja solo con los escritos que cumplen la característica de ser textos narrativos y se analizan en base a la estructura quinaria propuesta por Adam y Lorda (1999). Para esto, se aplicará la siguiente matriz:

Matriz 2: análisis de la estructura quinaria de los textos narrativos producidos por los escolares básicos.

Sujeto	Sexo		Curso			Colegio		Situación inicial		Complicación		Acciones		Resolución		Situación final		Tipo de final	
	Femenino	Masculino	3° básico	5° básico	7° básico	Municipal	Particular subvencionado	Ausente	presente	Ausente	Presente	Ausente	Presente	Ausente	Presente	Ausente	Presente	Abrupto	No abrupto
	(1)	(2)	(3)	(5)	(7)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)

Otro aspecto relevante para el análisis se relaciona con el tipo de final que los estudiantes le dieron a sus narraciones. Para describirlo, se elaboró la siguiente matriz.

Matriz 3: Criterios de evaluación utilizados para determinar el tipo de final en el corpus analizado

Criterios	Descripción
Abrupto	El final no da cuenta de un cierre global de la historia, es más bien un rompimiento del desenlace donde no hay un nuevo equilibrio de los personajes.
No abrupto	El final despliega cada uno de los temas planteados en el desarrollo. No dejando cabida a posibles dudas y cerrando de manera global la narración. Hay una nueva situación de equilibrio en los personajes.

Para la exposición de los datos, presentados en porcentajes, se consideraron las variables tipo de establecimiento y curso las que se cruzaron con las variables descritas anteriormente en cada matriz.

Finalmente, es importante indicar que, para dar mayor confiabilidad al análisis, las investigadoras aplicaron las matrices en forma separada para luego comparar los resultados. Aquellos que presentaban diferencias se revisaron en conjunto para llegar a un consenso. Esto mismo permitió ir afinando los criterios presentes en ambas matrices.

V.- Resultados

En relación con el tipo de texto, es necesario recordar que un aspecto clave que caracteriza la narración, según Adam (1999), es que las acciones giran en torno a una complicación. Si no existe tal complicación, se está frente a una descripción de acciones. En otras palabras, no basta solo con la secuencias de acciones en el tiempo para caracterizar un texto como narrativo, sino que es necesario evidenciar que se rompe un equilibrio que es necesario resolver mediante la instalación de una nueva situación de equilibrio. En el corpus analizado, la mayor parte de los estudiantes de ambos establecimientos tienden a escribir descripciones de acciones más que textos de carácter narrativo, es decir, presentan una secuencia de acciones que no se articulan como antecedentes o consecuencia de una complicación o nudo. Los resultados se pueden observar en el cuadro N° 1.

Cuadro 1: tipo de texto producidos por los escolares de acuerdo al tipo de colegio y curso.

Tipo de texto		Colegio Municipal		Colegio Particular Subvencionado	
		Descripción de acciones	Narrativo	Descripción de acciones	Narrativo
Curso	Tercero básico	22 (40%)	33 (60%)	33 (73.3%)	12 (26.7%)
	Quinto básico	32 (52.5%)	29 (47.5%)	19 (48.7%)	20 (51.3%)
	Séptimo básico	39 (60%)	26 (40%)	16 (38.1%)	26 (61.9%)
TOTAL		93 (51.4%)	88 (48.6%)	68 (54%)	58 (46%)

En ambos establecimientos, los escolares tienden a producir más descripción de acciones que narraciones. Ahora bien, la evolución de la escritura de este tipo de texto tiende a ser diferente. En el colegio municipal, significativamente es mayor el porcentaje de estudiantes de 3º básico que articulan sus relatos en torno a una complicación, pero a medida que se avanza en la escolaridad es crecientemente mayor el porcentaje de estudiantes que estructura sus textos como descripción de acciones; la escritura de un texto narrativo es significativamente menos en el 7º básico. Lo contrario, ocurre en el colegio particular subvencionado, pues se va incrementando significativamente el número de estudiantes que incorporan este aspecto relevante del texto narrativo. La diferencia sería mucho más significativa al comparar el 3º con el 5º básico

En otras palabras, es posible observar una evolución en la adquisición de la estructura narrativa en el colegio particular subvencionado, mientras que hay una pérdida creciente de tal estructura en el colegio municipal.

Cuadro 2: Presencia de título según el tipo de textos producidos por alumnos de dos tipos de colegio.

Presencia del título según tipo de texto	Colegio Municipal				Colegio Particular Subvencionado			
	Descripción de acciones		Narrativo		Descripción de acciones		Narrativo	
	Ausente	Presente	Ausente	Presente	Ausente	Presente	Ausente	Presente
Tercero básico	5 (22.7%)	17 (77.3%)	7 (21.2%)	26 (78.8%)	10 (30.3%)	23 (69.7%)	2 (16.7%)	10 (83.3%)
Quinto básico	6 (18.8%)	26 (81.2%)	5 (17.2%)	24 (82.8%)	2 (10.5%)	17 (89.5%)	1 (5%)	19 (95%)
Séptimo básico	6 (15.4%)	33 (84.6%)	3 (11.5%)	23 (88.5%)	2 (12.5%)	14 (87.5%)	7 (26.9%)	19 (73.1%)
TOTAL	17 (18.3%)	76 (81.7%)	15 (17.1%)	73 (82.9%)	14 (20.6%)	54 (79.4%)	10 (17.2%)	48 (82.8%)

En ambos colegios, un alto porcentaje de los escritos presenta título ya sea en descripción de acciones o en narraciones. También a medida que va avanzando la titulación de textos va progresando en los estudiantes de ambos colegios. En el colegio municipal, se evidencia una progresión sostenida en la titulación de ambos tipos de textos. Mientras que en el colegio particular subvencionado, esta tendencia es clara en la titulación de las descripciones de acciones producida por los estudiantes. Tal tendencia se pierde en los textos narrativos producidos por los estudiantes de 7° básico. Esto puede deberse a que los niños consideran el título como una parte del escrito. La titulación les permite dar información mayoritariamente del personaje que abordan en su historia. Ahora bien, el hecho de que en el 7° básico del colegio particular subvencionado, la titulación de textos narrativos disminuya podría deberse a que los niños se concentran más en incorporar algunos detalles del personaje y del espacio al principio de la narración olvidándose de la titulación.

Cuadro 3: Coherencia del título según tipo de texto, curso y tipo de colegio.

Coherencia del título según tipo de texto		Municipal			Particular Subvencionado		
		Tercero básico	Quinto básico	Séptimo básico	Tercero básico	Quinto básico	Séptimo básico
Descripción de Acciones	No aplica	5 (22.7%)	6 (18.8%)	6 (15.4%)	10 (30.3%)	2 (10.5%)	2 (12.5%)
	Total	3 (13.6%)	17 (53.1%)	13 (33.3%)	9 (27.3%)	10 (52.6%)	8 (50%)
	Parcial	7 (31.8%)	2 (6.2%)	2 (6.0%)	8 (24.3%)	3 (15.8%)	5 (31.3%)
	Leve	6 (27.3%)	6 (18.8%)	18 (46.2%)	4 (12.1%)	3 (15.8%)	1 (6.2%)
	No coherente	1 (4.6%)	1 (3.1%)	0 (0.0%)	2 (6.0%)	1 (5.3%)	0 (0.0%)
Narraciones	No aplica	7 (21.2)	5 (17.2%)	3 (11.6%)	2 (16.6%)	1 (5%)	7 (26.9%)
	Total	11 (33.3%)	13 (44.9%)	15 (57.8%)	3 (25%)	10 (50%)	9 (35.6%)
	Parcial	9 (27.3%)	5 (17.2%)	1 (3.9%)	3 (25%)	6 (30%)	4 (15.3%)
	Leve	4 (12.1%)	5 (17.2%)	5 (19.2%)	2 (16.6%)	2 (10%)	6 (23.1%)
	No coherente	2 (6.1%)	1 (3.5%)	2 (7.7%)	2 (16.6%)	1 (5%)	0 (0.0%)

La mayoría de los estudiantes, independiente del establecimiento, curso y tipo de texto, escriben títulos que presenta una coherencia total o parcial.

Es en quinto básico, independiente del colegio y tipo de texto, donde se aprecia el mayor porcentaje de alumnos que titulan sus escritos de manera coherente. Así mismo, los títulos no coherentes son significativamente menores para ambos colegios, niveles y tipos de texto. De hecho, si comparamos los tres

niveles, es en tercero básico donde hay más presencia de estos títulos no coherentes.

Respectos a los textos narrativos, en el colegio municipal, los títulos que tienen coherencia total van aumentando de tercero a séptimo básico. En el colegio particular subvencionado, el aumento de títulos coherentes es el doble desde tercero a quinto básico, en séptimo disminuye, sin embargo el porcentaje entre títulos con coherencia total y parcial en este curso es mayor a la coherencia leve

En concreto, se puede sostener que los escolares tienden a representar en un sintagma simple contenidos fundamentales de los relatos que elaboran, orientando de esta manera a los eventuales lectores y, seguramente, a sí mismos en torno al tema en torno al cual tiene que girar el despliegue temático.

Ahora bien, se consideramos el final que se le asigna a los textos narrativos, se puede indicar hay claras diferencias entre los dos establecimientos escolares en torno al grado de consistencia del final con el relato elaborado. En el cuadro N° 4, se puede apreciar cómo evoluciona esta capacidad de darle un cierre relativamente bien elaborado a los relatos elaborados.

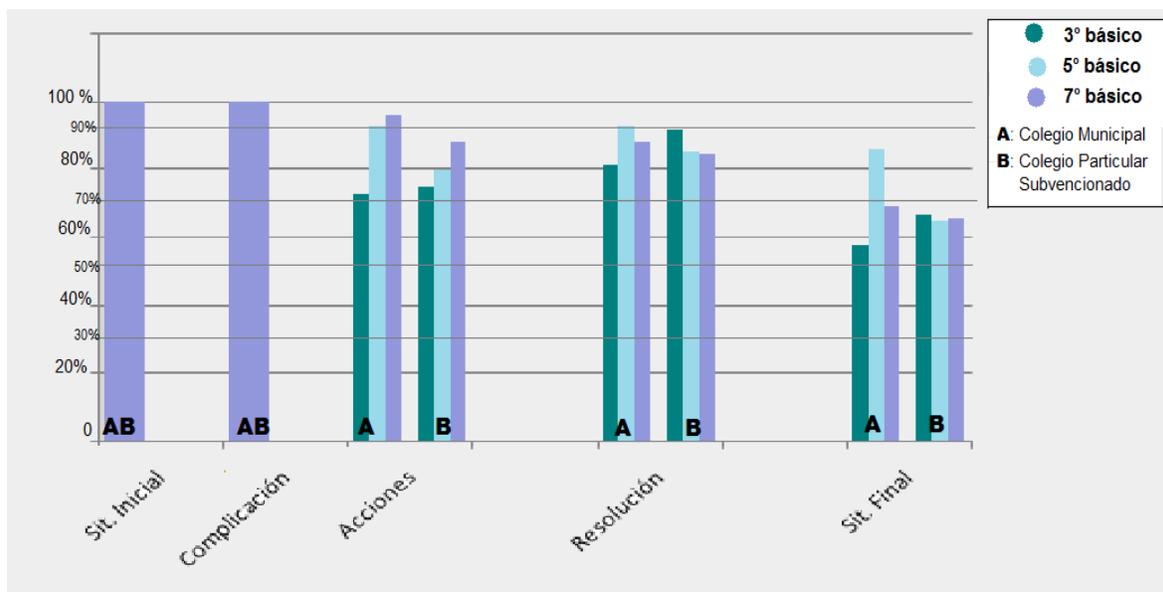
Cuadro 4: tipo de final en textos narrativos según curso y tipo de establecimiento

Tipo de final en textos narrativos	Municipal			Particular Subvencionado		
	Tercero básico	Quinto básico	Séptimo básico	Tercero básico	Quinto básico	Séptimo básico
Abrupto	11 (33.3%)	2 (6.9%)	2 (8%)	5 (41.7%)	5 (25%)	8 (30.8%)
No abrupto	22 (66.7%)	27 (93.1%)	24 (92%)	7 (58.3%)	15 (75%)	18 (69.2%)
TOTAL	33 (100%)	29 (100%)	26 (100%)	12 (100%)	20 (100%)	26 (100%)

En ambos colegios van mejorando el tipo de final que le dan a sus narraciones a medida que se avanza en el nivel de escolaridad. Tal mejora se evidencia claramente en el paso del 3º al 5º básico en ambos colegios. No obstante, esta mejora es mucho más significativa en el colegio municipal. En el colegio particular subvencionado, los avances son menores. Habría que analizar el tipo de título para intentar una explicación en torno a tal diferencia. Es posible que la extensión del texto y el grado de creatividad que le quieran asignar los estudiantes a sus escritos sean factores que la explican.

Considerando el análisis de la estructura de los textos narrativos escritos por los estudiantes, se puede constatar que la situación inicial y la complicación son los aspectos mejor descritos por los estudiantes. La evolución de las otras partes se puede visualizar en el gráfico N° 1.

Grafico 1: Presencia de la estructura quinaria de Adam (1999) es los escritos narrativos elaborados por estudiantes, según curso y tipo de establecimiento



Del total de los textos narrativos, en todos ellos los estudiantes, independiente del curso y establecimiento, presentan una *Situación Inicial* y *Complicación* en la producción escrita. Respecto a las *acciones* presentes en el relato escrito, se aprecia un aumento desde tercero a séptimo básicos en ambos colegios; destaca, el séptimo básico del colegio municipal, ya que en este nivel casi la totalidad (96,2%) de los estudiantes incorpora acciones que le dan continuidad al relato y permiten ir generando el contexto para la resolución

En ambos colegios, la *Resolución* va disminuyendo a medida que avanzan los cursos, el mayor cambio se presenta en el colegio particular subvencionado de tercero a séptimo básicos (91,7% a 84,6%). Posiblemente la inclusión de otros elementos como la expresión de emociones o evaluaciones sobre los evnts narrados sea una explicación de tal fenómeno.

Por último, respecto a la *Situación Final*, en el colegio municipal hay un aumento significativo de tercero a quinto básico (57,6% a 86,2%): en séptimo se

aprecia una diferencia respecto del 3° y una baja del porcentaje de estudiantes que la elaboran adecuadamente. En el colegio particular subvencionado, la situación se mantiene estable en los tres cursos, disminuye mínimamente desde tercero a séptimo básicos (66,7% a 65,4%). En otras palabras, no se aprecian cambios significativos a medida que los estudiantes avanzan en su escolaridad, aunque el nivel de partida está constituida por un porcentaje mayor.

En términos generales, en ambos colegios y en todos los cursos, los estudiantes tienden a desarrollar, mayoritariamente, la *Resolución* del conflicto en el relato escrito. Por otra parte, es en quinto básico del colegio municipal el que incorpora *acciones, resolución y situación final* casi en la misma cantidad en sus producciones escritas. En séptimo básico, en ambos colegios, los escritos presentan menor desarrollo en la elaboración de la *situación final*.

VI.- Conclusiones

El propósito de esta investigación fue describir la producción escrita de niños que cursan educación básica y así determinar el desarrollo en la estructura narrativa estableciendo semejanzas y diferencias, con el fin de aportar conocimiento y generar un diagnóstico sobre la producción narrativa que permita al docente fijar el conocimiento de la estructura narrativa y procurar una mejora y un avance en la enseñanza de la habilidad de escribir.

Respecto a la escritura de textos narrativos, se observó que si bien los alumnos comprendieron las instrucciones de la tarea no cumplieron con el objetivo de escribir textos que se consideren narrativos, sino que, en su mayoría, los textos eran descripción de acciones. Esto se debe a que los textos de los niños más

pequeños se focalizan en la estructura eventiva (Aravena, 2011). Además, sus composiciones son el reflejo de su discurso oral y no existe una preocupación sobre la audiencia (Benitez, 2009). Podríamos entender que esta desconsideración con el lector se debe a que estamos frente a escritores inmaduros (Scardamalia y Bereiter, 1996) que no escriben para entender, escriben hasta que sus ideas se agotan.

Por otra parte, a través de los resultados, se manifiesta que un alto porcentaje de alumnos no tiene internalizada la estructura narrativa debido a que confunden el elemento principal de una narración que es la complicación con la situación inicial donde destaca la figura de un personaje que realiza acciones.

En cuanto al desarrollo y progreso de la estructura narrativa los alumnos del colegio particular subvencionado tienen una gran ventaja sobre el otro establecimiento, ya que, a medida que se avanza en los niveles escolares, aumenta de manera significativa el número de alumnos que escribe narraciones. Podríamos afirmar que dicho avance está sustentado en que, si bien la estructura narrativa (inicio- desarrollo- final) comienza a trabajarse en tercero básico, esta se sigue potenciando y mejorando en los otros cursos. Todo lo contrario ocurre en el establecimiento municipalizado, acá no hay un progreso, sino que va disminuyendo el número de alumnos que escribe narraciones y es en tercero básico donde la gran mayoría lo hace porque como ya se ha mencionado este es uno de los objetivos de aprendizaje; en cambio, en el colegio particular subvencionado y aunque es grupo menor el que domina la estructura narrativa, estos si poseen la habilidad para producir dichos textos El hecho de que disminuya la estructura narrativa se debe, posiblemente a que se comienza a trabajar otros aspectos como coherencia, diálogos, descripciones, vocabulario y formalidades, pero no se sigue potenciando la estructura porque se asume que los alumnos ya la han aprendido

En relación al acto de titular los textos, los estudiantes en su mayoría llevan a cabo esta acción, lo cual indicaría que los niños asumen el título como una extensión del escrito. Por lo mismo, la adecuación es mayoritariamente total o parcial. El título responde o está ligado a una parte del relato, ya sea por medio de los personajes, acciones, lugares, entre otros. Es probable que lo anterior se relacione con la capacidad de poder sintetizar el tema central del escrito

El desempeño de los alumnos a la hora de finalizar la narración es satisfactorio, ya que la gran mayoría logra darle un cierre a las ideas expuestas en el desarrollo de sus escritos, logrando establecer un nuevo equilibrio y presentando una evolución de los personajes. Lo anterior puede deberse a que los aprendices, además de darle cierre a la narración, incorporan una apreciación sobre lo narrado, es decir evalúan las consecuencias que se desprenden del conflicto. Lo que podría interpretarse como una “moraleja”. Una posible explicación es que los niños desde pequeños están expuestos a narraciones infantiles en donde la moraleja es más común, entonces tienden a imitar este tipo de cuentos.

Por último, cabe señalar que los resultados de este estudio fueron obtenidos del análisis de escritos de 307 alumnos de enseñanza básica de dos establecimientos educacionales, por lo tanto son acotados a este universo y no pueden ser generalizados. No obstante, la información recabada en este estudio puede ser utilizada como un diagnóstico para el docente que le permita pensar en estrategias de intervención que estén focalizadas en potenciar el desarrollo de la estructura narrativa para asegurar que los estudiantes incorporen este conocimiento y sea un aprendizaje significativo.

Finalmente, esta investigación expone la necesidad de ahondar en la habilidad de la escritura en torno a las secuencias narrativas y generar un mayor conocimiento sobre la producción escrita de los niños y su progreso durante la escolaridad.

VII.- Bibliografía

- Adam, M.; Lorda, C. (1999) *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Alvarez, G. (2001) *Textos y discurso. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Aravena, S. (2011) El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: Estructura global de contenido y referencia personal. *Signos*, 44 (77) 215-232.
- Barthes, R. (1977) *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Buenos Aires: Editor de América Latina.
- Cassany, D. (1993) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós
- Condemarín M.; Medina, A. (1998) *Lenguaje integrado II. Desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos de 5° a 8° año de EGB: Fundamentos y estrategias*. Santiago: MINEDUC
- Condemarín, M.; Medina, A. (2000) *Evaluación de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago: MINEDUC.
- Figari, B. (2009) Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercero básico. *Literatura y Lingüística*. 20, 103-123

- González, C.; Gómez R. (S/F) El texto narrativo y su contribución al desarrollo de las habilidades lingüísticas y a la educación literaria. España: Universidad de Granada
- Klein, I. (2007) La Narración. Buenos Aires: Eudeba.
- Lomas, C. (1999) Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. España: Paidós
- Marinkovich, J. (1999) Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa. *Signos*. 32 (45/46), 121-128
- Marinkovich, J.; Poblete, C. (2000) Un intento de evaluar el conocimiento acerca de la escritura en estudiantes de enseñanza básica. *Signos*. 33 (47), 101-110.
- Ministerio de Educación, MINEDUC. (2012) Planes y Programas de estudio: Tercero, Quinto y Séptimo básicos.
- Prado, J. (2004) Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI. Madrid: La Muralla.
- Scardamalia, M; Bereiter, C. (1996) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Instituto de Estudios de Educación*. 58, 43-64
- Sotomayor, C.; Lucchini, G.; Bedwell, P.; Biedma, M.; Hernández, C.; Molina, D. (2013) Producción escrita en la Educación Básica: análisis de

narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein*. 1 (27), 53-77

- Van Dijk, T. (1992) La ciencia del texto. España: Paidós