

LA PRODUCCIÓN DE DISCURSO NARRATIVO EN JÓVENES Y ADULTOS LETRADOS E ILETRADOS

Ana María Borzone

María Luisa Silva

María Elena Benítez

CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA Y MATEMÁTICA EXPERIMENTAL-CONICET

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación que exploró y comparó el desempeño en la producción de discurso narrativo de un grupo de jóvenes y adultos iletrados con el de otro grupo de adultos letrados. Se seleccionaron dos tipos de tareas: relato de experiencia personal y relato a partir de una secuencia de imágenes, pues se consideró que cada tarea planteaba diferentes demandas cognitivas y lingüísticas que podían favorecer, u obstaculizar, el uso de recursos. Se consideró: extensión del relato, longitud media del enunciado (LME) y uso cohesivo de formas anafóricas. Los resultados mostraron tendencias distintas en los dos grupos, según la tarea. Mientras que los adultos letrados tuvieron, en general, un buen desempeño discursivo en ambas tareas, el grupo de adultos iletrados tuvo dificultades para producir un relato a partir de imágenes pero mostró un uso adecuado y variado de recursos lingüísticos al relatar experiencias personales.

PALABRAS CLAVE: narrativas, cohesión, anáforas, analfabetos, narrativas de experiencia personal, narrativas a partir de imágenes

ABSTRACT

The present work explores and compares the performance of two groups of literate and illiterate people (between 25 and 58 years old the former, and 14 to 65 the latter) in narrative's production. To this end two different narrative tasks were selected: the production of a personal experience narrative and a narrative based on a sequence of images. It was assumed that each task would present different cognitive and linguistic demands which might support or obstruct subjects' performance. The analysis of narratives extension, MLU and use of anaphoric expression was undertaken. Results showed a different performance trend between illiterate and literate groups depending on the task. While the literate group had a good performance in the production of both narratives, the illiterate group had difficulties to produce a narrative based on a sequence of images but showed an adequate use of varied linguistic resources when producing personal experiences.

KEY WORDS: narratives, cohesion, anaphora, illiterate narrative performance, personal experience narratives, narrative based on a sequence of images

Fecha de recepción del artículo: 11 de mayo de 2011
Fecha de recepción de la versión revisada: 7 de septiembre de 2011
Fecha de aceptación: 25 de octubre de 2011

Dirección de las autoras:
Ana María Borzone
María Luisa Silva
María Elena Benítez
Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología y Matemática Experimental-CONICET
Juan Domingo Perón 2158
C.P. 1008, Buenos Aires
Rep. Argentina
anaborzone44@gmail.com, mluisa@filo.uba.ar, maria_ebenitez@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN

La disminución de los índices de analfabetismo y de analfabetismo funcional en adultos y jóvenes se ha convertido en uno de los desafíos más acuciantes y complejos que enfrentan las pedagogías de enseñanza de la lectura y de la escritura en este nuevo milenio (ver revisión Wagner, 1989). Una de las mayores dificultades consiste en diseñar instrumentos y recursos de enseñanza eficaces, que permitan a adultos y jóvenes capitalizar sus conocimientos y superar prontamente sus dificultades. Pero, para realizar esta tarea, es preciso conocer profundamente las características específicas y particulares que asumen los procesos de producción y comprensión discursiva en esa población. En otras palabras, no resulta suficiente extrapolar lo que sabemos sobre procesos de producción y comprensión discursiva en adultos alfabetizados y/o en niños; incluso ante algunas habilidades dicha extrapolación resulta, por lo menos, inadecuada.

Entre las dificultades que enfrentan jóvenes y adultos al alfabetizarse se encuentra la de producir, ante cierta demanda, un relato canónico, es decir, una secuencia de eventos temporal y causalmente organizada, con una estructura completa, con relaciones de jerarquía temática y claros, pero no redundantes, vínculos cohesivos. Precisamente la dificultad para establecer relaciones cohesivas es uno de los problemas que tradicionalmente se ha identificado en los relatos de grupos de analfabetos y de analfabetos funcionales (Eme, Lacoix & Almecija, 2010).

Posiblemente la definición de narrativa que cuenta con mayor consenso es la que la considera una clase de género discursivo caracterizado estructuralmente porque los eventos presentados se encadenan en un orden temporal (Labov, 1972). Un análisis más sutil de sus componentes nos permite observar que se encuentra compuesta por dos tipos de elementos: los referenciales y los evaluativos (Labov, 1972; Peterson & McCabe, 1983; Tannen, 1985). Los primeros proveen la estructura básica de la narrativa (la secuencia de eventos que “crea la historia”); incluyen las menciones de eventos, los elementos que los vinculan y la mención y descripción de personajes, tiempo y lugar. Los elementos evaluativos, en cambio, permiten conocer la perspectiva que el narrador asume ante los hechos narrados (Labov, 1972; Peterson & McCabe, 1983).

Aunque las narraciones han sido el objeto de estudio preponderante en disciplinas como teoría literaria y lingüística, desde hace casi tres décadas su estudio ha cobrado un nuevo y renovado auge, en gran medida a partir de los aportes y las

investigaciones realizadas por antropólogos (Bauman, 1986; Bauman & Briggs, 1990, entre otros), psicólogos (Bruner, 1997; 2004; Nelson, 1986; 1993; Hudson & Shapiro, 1991), sociólogos (Goffman, 1981) y lingüistas (Chafe, 1980; Tannen, 1985), quienes analizaron las particularidades de las narrativas orales y su funcionamiento social. En efecto, se ha reconocido que las narrativas orales son estructuras de significado y que en distintas comunidades estos discursos presentan diferentes convenciones y restricciones, entre las que se encuentran: cómo codificar las relaciones interaccionales, cómo asumir la responsabilidad del discurso producido, cómo escenificarlo, cómo crear (o utilizar) índices que le indiquen al auditorio dónde centrar la atención, entre otras (Bauman, 1986; Bauman & Briggs, 1990; Scollon & Scollon, 2001; Tannen, 1985; ver revisión en Hartmann, 2005).

En síntesis, a diferencia de la forma en que tradicionalmente se ha encarado la investigación sobre las narraciones (escritas o transcritas), el estudio de las narrativas orales ha esclarecido el funcionamiento social de las narrativas: cómo en este tipo de discurso los participantes negocian e instauran significados sociales (Bauman, 1986; Bauman & Briggs, 1990; Scollon, 1996; Scollon & Scollon, 2001; Tannen, 1979), es decir, cómo las narrativas orales manifiestan la cultura en su auténtica condición de emergencia.

No obstante, pese a la relevancia de estos aportes existe en el ámbito de la psicolingüística, y aun más en las tareas de evaluación, una fuerte tendencia a concebir a la narrativa como una estructura canónica, casi “normativa”: con inicio, presentación de conflicto, reacción/respuesta al conflicto y cierre (ver revisión de enfoques narratológicos en Tolchinsky, 1990). Esto supone que, en buena medida, las narrativas orales se “califiquen” subsidiariamente en función de las categorías funcionales atribuidas a las narraciones escritas.

En este sentido las narrativas de experiencia personal constituyen una clase de narrativa oral que ha recibido singular atención, especialmente en el ámbito de la psicología y la antropología. Por narrativa de experiencia personal se entiende la serie de enunciados que presentan eventos temporalmente conectados, en la que el sujeto da forma y significado a su propia experiencia, en el contexto de relaciones intersubjetivas (Nelson & Fivush, 2004). En efecto constituyen un ámbito de estudio atrayente porque en las narrativas de experiencia personal los sujetos no solo transmiten los hechos vividos como “imágenes” sino que, junto con los “hechos”, los hablantes codifican deseos, pensamientos, temores, expectativas. En las narrativas de experiencia personal cada sujeto da forma, transmite y com-

parte, a través del lenguaje, la “realidad” que existe en su conciencia. Esta característica permite asignar a esta clase de discurso un estatuto cognitivo privilegiado: conforman un tipo de memoria especial, la memoria autobiográfica (Fivush & Hudson, 1990). En pocas palabras, las narrativas de experiencia personal emergen no como textos fijados sino como un tipo de expresión que se inserta en el flujo de la interacción social, que cumple funciones sociales e individuales, creando unidades de experiencia y de significado que “explican” la imagen autobiográfica de los sujetos. Se ha observado que estas narrativas son una de las primeras formas narrativas, existe evidencia de que surgen hacia los dos años (Eisenberg, 1985; Nelson, 1986; McCabe & Peterson, 1991). Por otro lado, a los niños les resultan más simples de producir que otras narrativas, por ejemplo, las narrativas ficcionales (Hudson & Shapiro, 1991).

En la medida en que las narrativas de experiencia personal nos permiten acceder a las representaciones de la realidad experimentada y percibida por los sujetos son instrumentos potentes para reconocer el desempeño narrativo, entendido no solo como el mero ejercicio de una habilidad sino como la puesta en uso de la capacidad del sujeto para compartir su experiencia con otros miembros de su comunidad y tornarla significativa para su autobiografía. Las narrativas vicarias,¹ en cambio, al presentar eventos que no forman parte de la experiencia de vida del sujeto, además de involucrar competencias lingüísticas y cognitivas, permiten evaluar la capacidad del sujeto para manejar ciertas demandas del registro (Tannen, 1985).

Una de las demandas de registro intrínseca al sistema lingüístico que los hablantes deben manejar es la de resolver para sus interlocutores la ambigüedad interna del lenguaje o, en otras palabras, saber seleccionar qué elementos deben ir juntos y cuáles deben ser co-referentes (Scollon & Scollon, 2001). En efecto, al producir un discurso, los hablantes introducen una serie compleja de conceptos pero solo retoman algunos, tanto para desarrollar y dar continuidad al tópico, como para cohesionar el texto. La posibilidad de seleccionar, jerarquizar y vincular expresiones lingüísticas es una operatoria cognitiva compleja que pone de manifiesto la capacidad humana para distinguir y contrastar las entidades que son pertinentes y que, por ello, deben presentarse y mantenerse en primer plano, esto es, en foco. En este sentido se ha reconocido que la posibilidad de vincular cohe-

¹ Por narrativas vicarias comprendemos todas las narrativas que se elicitan y gestionan a partir de estímulos: de imágenes fijas, de películas, entre otras.

sivamente los fragmentos depende, en gran medida, del dominio evolutivo de los recursos de cohesión, entre los que revisten fundamental importancia las expresiones anafóricas (Chafe, 1974; 1976).

Todos los relatos, los de experiencia personal, las re-narraciones, los relatos a partir de imágenes, los relatos ficcionales, por mencionar algunos, requieren de la habilidad de los hablantes para disponer estratégicamente los recursos para indicar al interlocutor cuándo se produce un cambio de foco, de manera tal que no se generen ambigüedades y, por ende, confusión en el interlocutor.

Este trabajo se propone explorar las características que asume esta habilidad en jóvenes y adultos con bajos niveles de alfabetización, a través del análisis del desempeño narrativo (extensión de los relatos y complejidad sintáctica de los enunciados), en relación con la habilidad para establecer relaciones cohesivas. En este caso hemos considerado los recursos anafóricos que permiten marcar el cambio de foco entre protagonistas de una historia: introducir, reintroducir y mantener la referencia.

El uso de expresiones anafóricas en la producción de textos

Las expresiones anafóricas se han considerado como expresiones lingüísticas (o ítemes) que permiten a los hablantes retomar referentes previamente mencionados para que, al incrementar su accesibilidad y activar los nodos de memoria vinculados a dichos conceptos, el oyente pueda acceder a representaciones de textos coherentes o con escasos espacios de ambigüedad y vaguedad referencial (Gernsbacher, 2000). En este sentido son varios los modelos teóricos que coinciden en comprender el uso de expresiones anafóricas como manifestación de la operatoria cognitiva de focalización (Chafe, 1974; 1976; Givon, 1976; Greene, McKoon & Ratcliff, 1992). Por medio de este mecanismo los hablantes, ante una cadena compleja de eventos, seleccionan uno o varios actantes que estarán en primer plano, esto es, en foco. Resulta fundamental que esta operatoria se realice según restricciones lingüísticas pues si no se actualiza adecuadamente, obstaculiza la posibilidad de que el relato sea comprendido. En efecto, si los oyentes/lectores no distinguen las entidades focales, tienen problemas para articular la conexión témporo-causal entre los eventos y, entre otros problemas, la adjudicación de motivación del oyente puede no coincidir con la que pretendió realizar el hablante. Pero, en la medida en que la conexión se exprese a través de recursos

lingüísticos socialmente compartidos y, en este sentido, adecuados, el relato puede ser comprendido por otros.

Se han realizado diversos estudios sobre el uso de mecanismos de correferencia tanto en niños como en adultos. Aunque los resultados no son siempre coincidentes, los estudios realizados con niños muestran en general una progresión en el uso de recursos anafóricos hasta alcanzar el dominio del sistema referencial adulto (Karmiloff-Smith, 1981; Bamberg, 1986; Power & Dal Martello, 1986; Wigglesworth, 1990; Kail & Hickmann, 1992; López Orós & Teberosky, 1998), si bien el patrón de empleo varía con el tipo textual (Hickmann, Kail & Roland, 1995; Bronckart, 2006) o con otras características de los relatos (Borzone & Silva, 2010).

En este sentido se ha observado que los niños pequeños utilizan solamente algunos pocos recursos (ver revisión Shapiro & Hudson, 1997) y que apelan al uso de gestos, deícticos o a discurso directo para solucionar los problemas de ambigüedad referencial (O'Neill & Holmes, 2002). Una estrategia diferente, en cambio, se ha observado en niños de cinco y seis años: se identifica al protagonista y se apela a él con recursos más variados (Karmiloff-Smith, 1981; Shapiro & Hudson, 1991; Borzone & Granato, 1995; López Orós & Teberosky, 1998). Aparentemente el uso de estrategias más sofisticadas depende no solo de la edad (Shapiro & Hudson, 1997) sino de otros factores, como el número de personajes importantes de la historia (Wigglesworth, 1990), el conocimiento del tópico (Shapiro & Hudson, 1991; 1997), la demanda cognitiva de la situación y la articulación de la operatoria de focalización (Borzone & Silva, 2010) o la coincidencia en el dominio de las convenciones socio-culturales del auditorio (Collins & Michaels, 1988).

A los fines de este trabajo resultan especialmente relevantes los estudios transversales en los que se han incorporado también jóvenes y/o adultos (Kail & Sánchez y López, 1997; Jisa, 2000; Lapidus Shin & Smith Cairns, 2009; Borzone & Silva, 2010).

Jisa (2000) estudió las producciones narrativas orales de niños de cinco, siete y 10 años y de adultos hablantes de francés e identificó una serie de estructuras referenciales. Observó que la variedad de estructuras era mayor en el curso del desarrollo y que algunas formas, como por ejemplo la elipsis de sujeto, incrementaban su frecuencia con la edad. Kail y Sánchez y López (1997) encontraron, comparando el desempeño de niños y adultos hablantes de español, que las restricciones contextuales —como por ejemplo el hecho de que el conocimiento es

compartido porque ambos, entrevistador y entrevistado, están viendo las imágenes— tienden a decrecer con la edad, mientras que las lingüísticas adquieren un mayor peso.

En un estudio en el que participaron cuatro grupos de hablantes de español de cinco, ocho, 11 y 16 años, Borzone y Silva (2010) analizaron los recursos anafóricos para introducir, reintroducir y mantener la referencia en el relato de un cuento a partir de una secuencia de imágenes. Se observó que, si bien la diferencia más importante en cuanto al uso adecuado de frases nominales y elipsis se encontró entre los grupos de cinco y ocho años, entre estos grupos y los de 11 y 16 se produjo un incremento significativo en el uso de pronombres personales en nominativo en posición de sujeto gramatical.

En cuanto a los trabajos con población adulta, O'Neill y Holmes (2002) encontraron, en adultos hablantes de inglés, 96% de uso de frases nominales para introducir y reintroducir actantes, es decir que las producciones de adultos escolarizados parecen no presentar problemas de adecuación cohesiva.

Pese a que no existen muchos trabajos que hayan explorado el desempeño lingüístico en la producción de narrativas de la población objeto de este estudio, 'jóvenes y adultos con bajos niveles de alfabetización', existen varias especulaciones. Algunos investigadores suponen que este va a ser superior al de los niños, por tener mayor experiencia de vida y conocimiento (Perin, 1988), mientras otros cuestionan este planteo considerando la escasa frecuencia de exposición a textos escritos de este grupo (Cunninghan & Stanovich, 1991; Stanovich & Cunningham, 1993).

McKeough, Templeton y Marini (1995) mostraron, en un estudio comparativo entre adultos con nivel bajo y medio de alfabetización, que los primeros tenían un mejor desempeño lingüístico en contextos discursivos conversacionales que en tareas narrativas descontextualizadas. En esos textos se omitía información sobre objetivos y conexiones causales, por lo que resultaban menos coherentes que las producciones del grupo con nivel medio de alfabetización. En coincidencia con estos resultados, Borzone y Benítez (2009) encontraron, también en un estudio comparativo entre jóvenes y adultos con bajo y alto nivel de alfabetización, que los del grupo de menor nivel de alfabetización producían relatos de experiencias personales coherentes y complejos (80% de los relatos), mientras que al relatar a partir de una secuencia de imágenes producían narrativas incompletas, sin explicitación de las relaciones causales y muy breves.

Eme, Lacroix y Almecija (2010) analizaron las habilidades lingüísticas de un grupo de analfabetos funcionales adultos en la producción de un cuento a partir de una secuencia de imágenes y compararon su desempeño con un grupo de lectores expertos. Los resultados mostraron que el grupo de analfabetos funcionales producía una descripción de eventos más que una narrativa y, entre los recursos lingüísticos analizados, las marcas referenciales eran a menudo incorrectas o ambiguas.

En el marco de estos estudios y atendiendo al hecho de que las condiciones metodológicas pueden incidir en el uso de recursos lingüísticos (ver revisión en Silva, 2008), en esta investigación, realizada con dos grupos de jóvenes y adultos, uno de bajo nivel de alfabetización y el otro con nivel terciario de educación, se elicitaban relatos en dos condiciones distintas: relato de experiencia personal y relato a partir de una secuencia de imágenes.

Se ha considerado necesario elicitar dos tipos diferentes de relato pues existe evidencia de que la posibilidad de organizar y cohesionar narrativas depende no solo de factores evolutivos sino también de la posibilidad de apelar a una representación (contexto cognitivo) accesible, que dé apoyo al uso de recursos lingüísticos (Nelson, 1996). Pero además se considera que la frecuencia y familiaridad con la narración de experiencias personales da lugar a que esta tarea elicitara relatos que proporcionen una medida más cercana de las habilidades lingüísticas que quieren analizarse. En efecto, la narrativa constituye un modo de comunicación que responde a formas culturales de organización discursiva (Bruner, 1997) y que habilita el uso de recursos lingüísticos diversos, a través de los cuales el hablante textualiza la representación mental del evento que ha experimentado y desea compartir (Labov, 1972; Berman & Slobin, 1997; Silva, 2009).

Por su parte, como hemos visto previamente, la producción narrativa a partir de una secuencia de imágenes es una tarea descontextualizada que plantea demandas lingüísticas y cognitivas distintas a las del relato de una experiencia personal (Snow, 1991). En los relatos a partir de imágenes el narrador tiene que procesar las imágenes, comprender el significado que se quiere transmitir, formar una representación mental del evento y textualizar dicha representación (Borzone & Benítez, 2009).

En virtud de las diferentes características cognitivas y lingüísticas que estas situaciones de elicitación/producción discursiva entrañan, se espera que dichas diferencias se reflejen en las producciones de los adultos y jóvenes con bajo nivel

de alfabetización. Así, es esperable observar un mejor desempeño, en el grupo de bajo nivel de alfabetización, en la producción de un relato de experiencia personal en comparación con el relato a partir de imágenes (experiencia vicaria), mientras que, en el grupo letrado, no se espera encontrar tales diferencias.

METODOLOGÍA

Participantes

Participaron en este estudio 20 jóvenes y adultos. El grupo 1 (G1) estaba formado por 10 sujetos con bajo nivel de alfabetización que cursaban el primer ciclo de la escuela primaria (edades entre 14 y 65 años).

Los 10 sujetos del grupo 2 (G2) tenían formación secundaria y universitaria (edades entre 25 y 58 años).²

Material

Para la concreción de este proyecto se elicitaron dos tipos de relatos: el de una experiencia personal traumática y el de experiencia vicaria. Se ha seleccionado como tópico para el relato de experiencia personal el de la experiencia traumática, pues existe evidencia de que los hablantes producen importantes secuencias narrativas autónomas cuando se elicitaba esa temática (Labov, 1972). En la tarea de producción de un relato a partir de imágenes se seleccionó una secuencia de imágenes que reprodujera eventos usuales o cercanos al universo de episodios de los adultos y jóvenes. De esta forma, en la secuencia de 10 imágenes se representa una narrativa de dos episodios cuya trama está ligada a rutinas familiares: un hombre joven se quedó dormido, salió muy apurado de su casa y se olvidó la billetera. Mientras se encontraba en el lugar en el que debía tomar el transporte, se dio cuenta del olvido, por lo que decidió caminar en busca de alguien que pudiera prestarle algunas monedas. En esa circunstancia vio a una mujer tratando de cambiar la llanta de su auto. El joven le ofreció ayuda, pensando pedirle algunas

² Dada la cantidad de sujetos que conforman la muestra, los datos del análisis estadístico deben considerarse resultados de un trabajo de investigación exploratorio.

monedas pero, luego de cambiar la rueda, la mujer lo acercó hasta su destino. El joven pudo, así, llegar a tiempo.

Procedimiento

Ambas tareas se administraron en forma individual. En el caso de la elicitación de una experiencia personal, se solicitó al sujeto que contara al entrevistador alguna situación que hubiese vivido de accidente, lesión o lastimadura importante.

En el caso de la experiencia vicaria, se mostraron dos veces las imágenes y luego se solicitó a los participantes que narraran la historia. Se utilizaba la siguiente consigna: “contanos, como si estuvieses contando algún cuento, qué fue lo que le pasó a Juan”. Asimismo, se les indicaba que, de ser necesario, podían mirar las ilustraciones mientras contaban la historia.

Análisis

Para el análisis se transcribieron los relatos siguiendo las pautas de los analistas de la conversación (Jefferson, 2004). Estas versiones se analizaron atendiendo a evaluar el desempeño narrativo y las habilidades de cohesión. Para medir estos índices se consideraron, en el caso del desempeño narrativo, la extensión de los relatos (medida en cantidad de palabras y cantidad de enunciados) y la complejidad sintáctica de los enunciados (medida a partir de la Longitud Media del Enunciado, LME —Medium Length Utterance—); en el caso de las medidas consideradas para conocer el índice de habilidades de cohesión se tomó en cuenta la cantidad total de expresiones anafóricas y la cantidad de expresiones anafóricas inadecuadas.

Para contabilizar las expresiones anafóricas se consideró, en cada relato, solamente las expresiones que eran sujetos gramaticales de los enunciados, siendo estos sustantivos propios, frases nominales, elisiones, pronombres y otros ítemes léxicos con función anafórica.

Dado que se evaluaba si los sujetos usaban adecuadamente los mecanismos anafóricos para indicar el cambio de foco y de esta forma presentar adecuadamente a los actantes, se tomó la codificación de Schneider y Dubé (1997) adaptada al español (Sánchez Abchi & Silva, 2011). Así, cada expresión referencial para presentar un personaje o para mantener la referencia en cada historia fue clasificada como “adecuada o inadecuada” de acuerdo con los siguientes criterios:

a) Una expresión referencial usada para introducir un referente por primera vez se consideró adecuada si se utilizaba un nombre propio o una frase nominal con artículo indefinido. Las expresiones de presentación de referente con artículo definido, sin artículo alguno, los pronombres o las elipsis fueron codificadas como inadecuadas.

b) Las expresiones para reintroducir o mantener un referente fueron consideradas adecuadas si se referían al referente con claridad. Las elipsis ambiguas, los pronombres ambiguos o el uso de un ítem léxico diferente fueron codificados como inadecuados.

Se utilizaron jueces para la codificación, siendo el índice de acuerdo de 75%.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del análisis comparativo del desempeño de dos grupos de jóvenes y adultos en la producción oral de narrativas de experiencia personal y narrativas a partir de imágenes muestran algunas diferencias entre los grupos. En la Tabla 1 pueden compararse los valores de las medias correspondientes a los índices que hemos considerado como medidas del desempeño narrativo (extensión del texto en cantidad de palabras y en cantidad de enunciados y complejidad sintáctica a partir del cálculo de la longitud media del enunciado (LME)), y de la habilidad para establecer relaciones de cohesión anafórica (cantidad total de anáforas utilizadas y cantidad de anáforas inadecuadas) según los contextos de elicitación.

Los resultados de la Tabla 1 muestran que los adultos y jóvenes escolarizados parecen tener un desempeño bastante semejante entre sí en la producción de los dos tipos de relatos; los adultos y jóvenes analfabetos/con bajo nivel de escolarización, en cambio, presentan un desempeño muy diferente en virtud de las tareas que realizan. En efecto, los sujetos del G1 producen relatos más extensos (medido en cantidad de palabras) con mayor cantidad de enunciados (aunque sintácticamente más simples), con un uso más frecuente y adecuado de formas anafóricas cuando producen relatos de experiencia personal que cuando producen relatos a partir de imágenes ($\mu 37.8$ en relato de experiencia personal vs. $\mu 20.9$ en narrativa vicaria). Incluso, si consideramos la extensión en cantidad de palabras, en cantidad de enunciados y en cantidad total de formas anafóricas, en los relatos de experiencia personal los valores del G1 superan a los del G2.

TABLA 1. Desempeño narrativo de jóvenes y adultos con Bajo (G1) y Alto (G2) nivel de alfabetización/ escolaridad: medias y desvíos

	G1		G2	
	EXPERIENCIA PERSONAL	RELATO VICARIO	EXPERIENCIA PERSONAL	RELATO VICARIO
Total de palabras	223.2	117.2	179.9	178.4
Desvío	53.95	27.34	43.26	72.78
Total de enunciados	30.5	15.5	19.8	18.2
Desvío	26.8	3.17	5.45	6.79
LME	6.65	7.55	9.17	9.74
Desvío	1.66	1.08	0.93	1.13
Total de formas anafóricas utilizadas	37.8	20.9	30.3	28.1
Desvío	37.6	5.38	6.1	10.27
Total de formas anafóricas inadecuadas utilizadas	1.3	1.8	0.6	1.1
Desvío	1.94	1.98	1.07	1.28

Por otro lado, en el grupo de adultos “letrados” (G2) no se observan grandes diferencias según los dos tipos de relatos, narrativas de experiencia personal y en narrativas vicarias, respectivamente; extensión de los relatos: μ 179.9 vs. μ 178.4; cantidad de enunciados: μ 19.8 vs. μ 18.2; LME: μ 9.17 vs. μ 9.74; total de formas anafóricas: μ 30.3 vs. μ 28.1. De los valores que asumen estos índices podemos colegir que el G2 presenta un desempeño no solo más uniforme en las dos tareas sino que, también, como grupo los sujetos presentan un comportamiento más homogéneo.

En efecto, si comparamos los valores de los desvíos en cada una de las medidas en las dos tareas para el G1 y para el G2 observamos que estos valores en el G1 resultan mayores para casi todas las medidas —excepto en el uso de anáforas inadecuadas— cuando se trata de relatos de experiencia personal. Es decir, la información brindada por las medias nos permitiría suponer que los sujetos con bajo nivel de alfabetización (G1) producen relatos de mejor calidad cuando se trata de relatos de experiencia personal. No obstante, al observar la relación entre las medias y los desvíos apreciamos que lo que ocurre es que, ante la producción de relatos de experiencia personal, el grupo pierde homogeneidad: algunos sujetos del grupo presentan desempeños que sobrepasan la media del grupo. Cabe señalar que en los dos tipos de relato el G1 observó una media semejante de usos inadecuados de anáforas (μ 1.3 vs. μ 1.8; en las narrativas de experiencia personal

y en narrativas vicarias, respectivamente) y desvíos (δ : 1.94 vs. δ : 1.98, en narrativas de experiencia personal y en vicarias, respectivamente). En síntesis, aunque pareciera que el tipo de narrativa elicitada ha activado un desempeño diferencial en algunos sujetos del G1, este factor no fue relevante y no incidió en el uso adecuado (o inadecuado) de ítemes anafóricos.

En el caso de los adultos y jóvenes letrados, en cambio, no se observan diferencias importantes en las medias según el tipo de relato, aunque se observa que ante la producción de relatos a partir de imágenes los valores de los desvíos se incrementan. Es decir, en el grupo de adultos y jóvenes con un mayor nivel de alfabetización, ante la producción de relatos a partir de imágenes algunos sujetos muestran un desempeño superior al de la media de su grupo.

Al caracterizar de modo general el comportamiento de ambos grupos, se observa que en los relatos de experiencia personal en el G1, ciertos sujetos demuestran un desempeño superior al de los relatos de experiencias vicarias; en el G2 este patrón de desempeño está invertido.

En cuanto al uso adecuado de formas anafóricas se observa en ambos grupos una frecuencia de uso superior a 90% en las dos tareas (G1 relatos de experiencia personal: 96.57%; relatos a partir de imágenes: 91.39%; G2 relatos de experiencia personal: 98.02%; relatos a partir de imágenes: 96.09%).

Cabe señalar que aunque la media de la cantidad total de anáforas que observan Eme, Lacroix y Almecija (2010) en los relatos de adultos iletrados resulta en un valor bastante semejante al que hemos obtenido (μ : 21.7), el porcentaje de usos adecuados resulta ostensiblemente menor (68.8%). Estas diferencias pueden deberse al hecho de que en la secuencia de imágenes utilizada por estos autores resultaba necesario introducir y reintroducir varios referentes, por lo que la situación de relato planteaba con mayor frecuencia situaciones de actante en competencia, en las que el uso inadecuado de anáforas podía ocasionar fragmentos potencialmente ambiguos.

En síntesis, en virtud de la comparación de los valores de las medias, de los desvíos y de los porcentajes de usos adecuados en las medidas que hemos considerado como índices de desempeño narrativo y de cohesión léxica, podríamos suponer que para el G1 el relato de experiencias personales constituyó una tarea en la que ciertos narradores pudieron construir versiones extensas con profusión de enunciados simples pero con una gran densidad léxica, con un uso adecuado y frecuente de expresiones anafóricas, evidenciando una mejor competencia como

narrador. En este sentido observamos que la extensión, sintaxis y densidad léxica de algunos relatos de este grupo pueden explicarse porque en esos textos los adultos y jóvenes relatan experiencias muy traumáticas: quemaduras, una violación, un intento de asesinato. Asimismo se observa que esos relatos presentan en forma ordenada y casi completa las secuencias que se han considerado canónicas (Labov, 1972; Peterson & McCabe, 1983).

En pocas palabras, los relatos de experiencia personal del G1 son, en su mayoría, versiones coherentes y cohesivas, a diferencia de lo que se observa en los relatos realizados a partir de imágenes. Es factible que la representación mental del episodio sea más completa y accesible, hecho que se actualizaría en una estructura coherente y a su vez habilitaría un uso más adecuado de recursos lingüísticos. Pareciera que —como se ha observado tanto en jóvenes (Gordon, Baber-Ward & Ornstein, 2001), como en niños (Fivush, Bohanek, Robertson & Duke, 2003; Silva, Plana & Borzone, 2010; Plana, Silva & Borzone, 2011)—, los episodios que poseerían una representación mental más completa se convierten en “armazones” más sólidos para la construcción de relatos y permiten que los narradores hagan uso de una mayor variedad de recursos lingüísticos.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Eme, Lacroix y Almecija (2010), quienes observaron —ante la tarea de relato a partir de imágenes— que los adultos con bajo nivel de alfabetización/escolaridad producen narrativas menos extensas, en cantidad de cláusulas, palabras y tipos de cláusulas, que los adultos letrados. También, en coincidencia con nuestro trabajo, reconocen que los adultos iletrados construyen cláusulas más simples, con pocas estructuras complejas. De esta forma consideran que sus relatos toman la forma de “una lista o una descripción más que los de una narración” (Eme, Lacroix & Almecija, 2010: 1366). En cuanto al uso de las expresiones anafóricas, a diferencia de lo que hemos observado en nuestro estudio, consideran que los adultos iletrados presentan en forma más frecuente en sus relatos usos incorrectos o ambiguos.

Con el objetivo de explorar si las diferencias en los índices considerados como medidas de desempeño en relación con las diferencias en el contexto de elicitación/ tarea/ relato producido resultan estadísticamente significativas se realizó un análisis de varianza (ANOVA) con un factor (nivel de escolaridad/alfabetización). La prueba *post hoc* nos permitió observar los siguientes valores, para el relato por imágenes: extensión del texto en cantidad de palabras: $df(6.19) p = 0.23$; extensión del texto en enunciados: $df(1.29) p = 0.27$; complejidad sintáctica en

LME: $df(19.46) p = 0.000$; cantidad total de anáforas: $df(3.85) p = 0.65$ y cantidad de anáforas inadecuadas: $df(0.87) p = 0.36$. En tanto, para el relato de experiencias personales: extensión del texto en cantidad de palabras: $df(0.28) p = 0.60$; extensión del texto en enunciados: $df(1.52) p = 0.23$; complejidad sintáctica en LME: $df(17.43) p = 0.001$; cantidad total de anáforas: $df(0.40) p = 0.53$ y cantidad de anáforas inadecuadas: $df(1.32) p = 0.26$.

Es decir, pese a que algunos valores de las medias podrían hacernos suponer diferencias entre el grupo de adultos analfabetos y los letrados según el tipo de relato, solamente se observan diferencias estadísticamente significativas en el índice que considera la complejidad sintáctica medida por la LME. De estos índices se concluye que —en comparación con los adultos letrados— los adultos no alfabetizados construyen textos cuya complejidad sintáctica es inferior a la de los relatos del grupo letrado. Posiblemente este índice permita colegir que la complejidad sintáctica en los relatos de adultos con bajo nivel de escolarización/alfabetización se reduce pero es posible que, como hipotetizan Silva, Sánchez Abchi y Borzone (2009), este sea un correlato metodológico, evidencia de que el cálculo de la complejidad sintáctica para la oralidad debiera ser una operatoria más compleja y sutil que considerara no solo la ausencia/presencia de ciertos rasgos.

Asimismo, aunque no se observan otras diferencias significativas entre los grupos, las diferencias en las medias nos permiten hipotetizar la existencia de diferentes patrones de desempeño en el G1 y en el G2. Así podría aducirse que las diferencias en los patrones de desempeño, según las tareas, en el G1 se deben a que para estos sujetos el uso de los recursos lingüísticos (sintaxis, léxico y anáforas) no es una competencia que pueda ejercerse ante cualquier tipo de demanda. En este sentido se observa un mejor desempeño en el relato de experiencias personales con respecto al relato vicario, producido a partir de imágenes. En este caso pareciera que la tarea, elaborar una historia a partir de imágenes, demanda el uso de recursos que contextualizan un tipo de *marco de interacción* o *Frame* (Tannen, 1979; 1985), menos frecuente para estos sujetos que el que demanda el relato de experiencias personales. Es decir, pese a que se procuró que la historia del relato a partir de imágenes resultara “próxima” a las experiencias cotidianas de los adultos (se consideraron las peripecias que puede afrontar un adulto al marchar a su trabajo) y que no planteara demasiadas dificultades de correferencia (puesto que, excepto en la última imagen, se trataba de eventos realizados por un único protagonista —actante— en foco), resulta evidente que no pudieron formar

una representación mental coherente, que sostuviera y facilitara el proceso de puesta en lenguaje. En este sentido, estos resultados resultan análogos a los que han obtenido Plana, Borzone y Silva (2010) con niños pequeños, al comparar el desempeño en los relatos de experiencias personales sobre “accidentes/lastimaduras” y los de “episodios de miedo”. En ese trabajo se comprobó que el uso de los recursos lingüísticos y el grado de coherencia de un relato se ven afectados por el tópico, la situación de elicitación y la representación mental del evento, es decir, factores múltiples que interactúan para que el sujeto se posicione como narrador.

Asimismo es factible que, en la tarea de producir relatos a partir de imágenes, los adultos del G1 tuvieran mayores dificultades al tener que manejar las múltiples demandas de los varios marcos de interacción involucrados. Tannen (1985) define los marcos de interacción como estructuras de expectativas y demandas sobre aspectos de la situación pragmática y de contenido que los participantes de una interacción manejan sobre los discursos. Los relatos producidos a partir de imágenes, como los considerados en este trabajo, suponen la interacción de, al menos, cuatro marcos de interacción: el de sujeto-experimentador; el de solicitud de relato; el de descripción de secuencia de imágenes, y el de sujeto que “ve” y relata una secuencia de imágenes. El marco de *sujeto-experimentador* supone que el hablante realizará cierta tarea verbalmente, encomendada por el entrevistador; el de *solicitud de relato* prevé que el hablante elaborará un discurso que deberá incluir ciertos elementos característicos de una narrativa (o lo que en esa comunidad se concibe como narrativa); el de *descripción de secuencia de imágenes* hace esperar que el hablante podrá reconocer que las imágenes presentan elementos y descripciones de acciones que se encuentran temporalmente relacionados (por ello, por ejemplo, en sus relatos mencionan “primero” para presentar los eventos que ocurren en el cuadro que inicia la secuencia) y, finalmente, el marco de *sujeto que “ve” y relata una secuencia de imágenes* supone que el hablante podrá introducir en su discurso referencias a sus propias expectativas, opiniones o sentimientos sobre el relato o la secuencia de imágenes (por ejemplo la mención “suele pasarme lo mismo, muchas veces”) (Tannen, 1985).

En este sentido, hemos observado en consonancia con estudios previos (Eme, Lacroix & Almecija, 2010), que en los relatos producidos a partir de imágenes de los adultos y jóvenes se incrementa, con respecto a los relatos de experiencia personal, el uso de deícticos. Consideramos que esos usos tienen como función anclar el relato en las imágenes, son usos que demuestran que los sujetos

manejan las restricciones y demandas del marco *descripción de secuencia de imágenes* pero no así la interacción de las restricciones y demandas de este marco junto con las de *solicitud de relato*, es decir, no pueden compatibilizar las exigencias simultáneas de los dos marcos de interacción. Esta característica también se ha observado en grupos de niños de cinco y seis años (Shapiro & Hudson, 1991) y en adultos con bajo nivel de alfabetización (McKeough, Templeton & Marini, 1995; Borzone & Benítez, 2009).

Pueden aducirse varias hipótesis a la hora de explicar por qué ciertos sujetos iletrados tuvieron la oportunidad de demostrar su habilidad como narradores ante la tarea de producir relatos de experiencia personal. Por un lado es posible pensar que el hecho de que la experiencia personal, en la presente investigación, se insertara dentro de la dinámica conversacional establecida entre el investigador y el adulto o joven ha propiciado la aparición de narradores más “competentes”. En este sentido se ha reconocido que las narraciones insertas en secuencias conversacionales poseen un propósito, son parte del proceso conversacional y, en buena parte de las ocasiones, su estructura no está determinada por el grado de completamiento sino por la dinámica del intercambio, subordinándose a una función argumentativa y resultando fuertemente constitutivas de la identidad (Berenguer Oliver, 2001). En este sentido es posible que estas narrativas de experiencia personal, porque se han formado a partir de representaciones mentales sólidas y porque cumplen una serie de funciones sociales (constitutivas de identidad, procesamiento de las emociones traumáticas, entre otras) se constituyan para algunos de los sujetos del G1 en relatos “exitosos”, es decir, discursos con una alta frecuencia y que en virtud de su frecuencia permitan a los narradores hacer uso de una gama más sofisticada de recursos y estrategias que los recursos y las estrategias que serían utilizadas en relatos que se deben construir *on-line*.

Por otro lado, también puede atribuirse la diferencia en el patrón de desempeño del G1, como mencionamos previamente, a la dificultad que supone el manejo simultáneo de la demanda de varios marcos de interacción. Asimismo, en virtud de que los adultos del G2 no presentaron este patrón de desempeño, es posible pensar que esta actividad sea una tarea con un formato altamente “escolar”, que requiere cierto tipo de entrenamiento. En efecto, generalmente, en las situaciones cotidianas en las que se procesan imágenes secuenciadas —por ejemplo al ver una película o un libro de historietas— el lenguaje puede tener la función de anclaje o de relevo (Barthes, 1986), es decir, “selecciona” o “complementa” significados del

cúmulo de información que brindan las imágenes. Solicitar relatos con textos que reproduzcan analógicamente las imágenes es una actividad típica del entorno escolar, que supone —entre otras habilidades— el manejo (y la omisión) de ciertas formas y sintagmas lingüísticos muy específicos. Pero, además, si la historia que “cuentan” las imágenes resulta novedosa para el sujeto que debe procesarlas, este no puede recurrir a ningún relato preexistente y debe conformar un relato inaugural, una “historia propia”, debe construir un relato *on-line* perfilando los roles de los diferentes actantes, no solo a partir de la imagen que está observando sino también anticipando y retomando la secuencia de eventos en la que el actante participó. Es decir, construir una historia original *on-line* supone una actividad creativa que demanda el manejo simultáneo de variados marcos de interacción e importantes recursos cognitivos, situación que los sujetos letrados pueden afrontar, con relativa facilidad, pues resulta altamente familiar y porque cuentan con un bagaje importante de relatos previos (moldes discursivos) a los que pueden apelar.

En este sentido consideramos ilustrativo el desempeño disímil ante las dos tareas de una narradora, quien no había asistido nunca a la escuela y que al momento de la investigación iniciaba su escolaridad. Así, en el relato a partir de imágenes, produjo la siguiente secuencia:

Ahí por ejemplo, con la mano en el despertador para que se levantara. Y ahí se despertó pero muy tarde. Ahí creo que no tenía luz y se levantó rápidamente. Ahí se fue corriendo. A su trabajo supuestamente. Llegó a su trabajo y se hacían la burla de él y él se ponía triste. Ahí él supuestamente salió de su trabajo y vio un auto que estaba (algo) y miraba él, estaba mirando. Estaba y después se fue asomando [...] Y al final, fue a ayudarlo a la chica que estaba el auto, colocaron la llanta, ahí con la chica. Después que arreglaron el auto se fueron los dos felices, ya estaba felices, se olvidaron.

En este caso, podría aducirse que el uso frecuente de déicticos que señalan la imagen, la escasez de conectores que vinculen causal y temporalmente los enunciados, la débil conexión de cláusulas y enunciados, la dificultad para articular lingüísticamente relaciones de *consecutio temporum* entre los verbos, la ausencia de expresiones anafóricas que sitúen los personajes del relato, la inadecuación de las relaciones cohesivas, la falta de frases “hechas” que permitan adscribir el relato a un género, los problemas de selección léxica o los problemas de concordancia pueden ser algunos de los aspectos deficitarios argumentados a la hora de

calificar el relato previo como una versión de secuencias descriptivas, más que como un relato canónico. En muchas ocasiones, sin lugar a dudas, estos usos podrían ser considerados como síntoma de cierta competencia narrativa deficitaria (Eme, Lacroix & Almecija, 2010). No obstante, ante la demanda de producir un relato de experiencia personal, la narradora no solo produce un relato extenso sino que, además, no se observan las falencias mencionadas previamente. A continuación transcribimos parte del relato referido:

No tenía la cocina grande, tenía la cocina no más de dos kilos, la chiquita de una hornalla. En esa pues, estaba haciéndome friendo huevos, tostando huevos, como se dice [...] ahí nomás se me movió el sartén y se me vino enseguida el aceite todo en mi pie y mirá me quedó marquita ahí [...] no sabía qué hacer, lo dejé con agua un ratito y a pocos segundo me volvió a arder peor y no aguantaba, todavía tenía miedo ir al hospital. Eso pasó hace cinco años atrás, en el año de crisis [...] y después se me entró a hacer pus, ampolla se me hizo, no lastimadura [...]. Al siguiente día estaba todo de los que pinché salía agüita y me dolía peor. Hasta ahí más o menos caminaba poquito, pero no caminaba bien, cojeando pero después me fui en remís al Hospital Piñero. El Hospital Piñero no me quiso atender, me dijo que no era para ahí, que es muy grande, que es para el Hospital del Quemados y el remís ya se había ido y no tenía en qué ir y no había ningún remís que me lleve, meta buscar y no podía ni caminar. Después me fui al Hospital del Quemado [...] me fui y me atendió, pero ahí me hizo bien gritar; agarró una cosa parece que lo hubiera hecho con alcohol, me explotó y me arrancó todo, iba a gritar pero mal. Me arrepentí de haber ido ahí. [...] y después como yo le he dicho me hizo la limpieza, después me vendó, me dijo, no sé cuantos días, creo que fue un martes, me dijo venga el viernes, y justo era en verano y justo yo vivía en el último piso de arriba y yo estaba sentada, con el calor, me ardía más, mi amiga me ha dicho no te vas a sacar y yo no aguanté, para dos días me vendó él, ella,³ yo ni un día, lo saqué yo y después no podía volverla a conectar como estaba, después he venido nunca más voy al hospital. [...] Y no podía trabajar porque era justo con ese pie tengo que trabajar y no podía. Después de tres meses pude trabajar, así estaba todo enero.

Como se puede observar en el fragmento transcrito, el uso de déicticos se encuentra justificado por la dinámica conversacional, no se observa escasez de

³ Posiblemente la narradora corrige con el pronombre personal femenino (*ella*) la referencia inadecuada, pues una doctora (*ella*) realizó las primeras curaciones que refiere.

conectores ni de vínculos causales y, en la secuencia temporal, se observan relaciones semánticas claras entre las cláusulas y los enunciados; no se reconocen demasiados problemas de *consecutio temporum* entre los verbos; los referentes son generalmente retomados adecuadamente; el relato posee una estructura completa y formas sintagmáticas canónicas para el género; no se observan graves problemas de selección léxica y los problemas de concordancia bien pueden ser atribuidos a la dinámica conversacional.

Por otro lado, a diferencia de lo que encuentran Eme, Lacroix y Almecija (2010), en todos los relatos de los adultos iletrados se identifica la presencia de evaluativos (relato vicario: *Ahí se fue corriendo. A su trabajo supuestamente*; relato de experiencia personal: *agarró una cosa parece que lo hubiera hecho con alcohol, me explotó y me arrancó todo, iba a gritar pero mal*).

Finalmente, en cuanto al uso adecuado de anáforas cabe señalar que en ambos grupos el relato vicario fue la tarea en la que cada grupo mostró un índice mayor de usos inadecuados (1.8 y 1.1). Es decir, pese a que —según se ha reseñado— cada tarea se actualiza con diferentes características en ambos grupos (algunos individuos del G1 se desempeñan mejor en la producción de relatos de experiencia personal, mientras que los individuos del G2 pareciera que construyen mejores relatos vicarios) y a que sería esperable que por estas características entre los grupos hubiera diferencias en el uso inadecuado de anáforas, ambos grupos incluyen más anáforas ambiguas en el caso de los relatos a partir de imágenes, aunque en este relato la presencia de actantes en competencia no resulta una situación frecuente.

CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo muestran tendencias distintas entre el G1 y el G2, con respecto a su desempeño en la producción de narrativas según la situación de elicitación/ tarea/tipo de relato.

En el caso del G2 los valores de todas las variables no presentan diferencias en cuanto a las tareas que realizan, es decir, construyen narrativas utilizando los recursos en forma semejante aunque sean narrativas de experiencia personal o narrativas elicítadas a partir de una secuencia de imágenes. Asimismo, el grupo se comporta en forma más homogénea.

En el caso del G1, en cambio, se reconocen dos diferentes patrones en las formas de construir narrativas. Se observa, por un lado, que la mayor parte de los

sujetos construye narrativas que en los índices considerados positivos (extensión, uso de anáforas y uso adecuado de anáforas) presentan valores más bajos que los que se observan en el G2, y en el índice considerado negativo (presencia de deícticos y uso inadecuado de anáforas) muestran valores más altos. Estos resultados nos indican, en una primera aproximación, que en el uso de los recursos incide el grado de escolarización y/o de alfabetización.

Por otro lado se observa que la mayor parte de los sujetos del G1 construye narrativas en forma diferencial atendiendo a las restricciones de la tarea, situación que no se observó en el G2. En efecto, las narrativas de experiencia personal de los adultos con bajos niveles de alfabetización tienden a ser más extensas, con mayor cantidad y uso adecuado de anáforas que las narrativas elicítadas a partir de imágenes. También hacen uso de mayor cantidad de deícticos en las narrativas de experiencia personal que en las de las secuencias. Estos resultados nos permiten inferir una relación entre el tipo de tarea y el manejo de los recursos; pareciera que en el caso de los relatos de experiencia personal, en los que existe una representación fuerte en la *memoria a largo plazo* y la demanda de una cantidad más restringida de marcos de interacción, el manejo de los recursos es más profuso y también adecuado.

Asimismo, en el G1 los sujetos tienden a anclar las narrativas producidas a partir de imágenes en las ilustraciones y manifiestan un uso más limitado de recursos. No obstante en este grupo, a diferencia del grupo de adultos “letrados”, no se observa un comportamiento homogéneo: hay sujetos que muestran mayor habilidad en el uso de recursos, habilidad que se torna evidente cuando deben construir narrativas de experiencia personal.

BIBLIOGRAFÍA

- BAMBERG, M. G. W. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics*, 24: 227-284.
- BARTHES, R. (1986). Retórica de la imagen. En R. Barthes. *Lo obvio y lo obtuso* (pp. 31-77). Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, R. (1986). *Story, performance and event: Contextual studies of oral narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BAUMAN, R. & CH. BRIGGS (1990). Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology*, 19: 58-88.

- BERENGUER OLIVER, J. (2001). *Estrategias del discurso conversacional*. T. II. Valencia: Universidad de Valencia.
- BERMAN, R. & D. SLOBIN (1997). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. M. & L. GRANATO (1995). Discurso narrativo: algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social. *Lenguas Modernas*, 22: 137-166.
- BORZONE, A. M. & M. E. BENÍTEZ (2009). Representaciones mentales de eventos y habilidades discursivas en jóvenes y adultos con bajos niveles de alfabetización. Ponencia presentada en el 2do. Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata, noviembre, 2009.
- BORZONE, A. M. & M. L. SILVA (2010). De las imágenes al texto: focalización y uso de recursos anafóricos en relatos de niños y jóvenes. *Summa Psicológica* UST, 7 (1): 105-120.
- BRONCKART, J. P. (2006). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Caleidoscopio. Revista de Lingüística Aplicada*. International Congress on Language and Interaction. Número especial: 22-25.
- BRUNER, J. (1997). La construcción narrativa de la realidad. En J. Bruner. *La educación: puerta de la cultura* (pp. 149-168). Madrid: Visor.
- (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CHAFE, W. (1974). Language and consciousness. *Language*, 50: 111-133.
- (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. En C. N. Li (ed.). *Subject and topic* (pp. 25-55). New York: Academic Press.
- (1980) (ed.). *The pear stories: Cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, NJ: Ablex.
- COLLINS, J. & S. MICHAELS (1988). Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización. En J. Cook-Gumperz (coord.). *La construcción social de la alfabetización* (pp. 235-250). Barcelona: Paidós.
- CUNNINGHAM, A. E. & K. E. STANOVICH (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83: 264-274.
- EISENBERG, A. R. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes*, 8: 177-204.
- EME, E., A. LACROIX & Y. ALMECJA (2010). Oral narrative skills in French adults who are functionally illiterate: Linguistic features and discourse organization. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53: 1349-1371.

- FIVUSH, R., J. BOHANEK, R. ROBERTSON & M. DUKE (2003). Family narratives and the development of children's emotional wellbeing. En W. Pratt & B. E. Fiese. *Family stories and the life course: Across time and generations* (pp. 55-76). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- FIVUSH, R. & J. A. HUDSON (1990). *Knowing and remembering in young children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GERNSBACHER, A. M. (2000). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GIVON, T. (1976). Topic, pronoun and gramatical agreement. In C. N. Li (ed.). *Subject and topic* (pp-149-188). New York: Academic Press.
- GOFFMAN, E. (1981). *Footing: Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- GORDON, B. N., L. BABER-WARD & P. A. ORNSTEIN (2001). Children's testimony: A review of research on memory for past experiences. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4: 57-181.
- GREENE, S. B., G. MCKOON & R. RATCLIFF (1992). Pronoun resolution and discourse models. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18 (2): 266-283.
- HARTMANN, L. (2005). Performance e experiência nas narrativas orais da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. *Horizontes Antropológicos*, 24: 125-153.
- HICKMANN, M., M. KAIL & F. ROLAND (1995). Cohesive anaphoric relations in French children's narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, 15: 277-300.
- HUDSON, J. A. & L. R. SHAPIRO (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. En A. McCabe & C. Peterson (eds.). *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- JEFFERSON, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G. Lerner (ed.). *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 9-31). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- JISA, H. (2000). Increasing cohesion in narratives: A developmental study of maintaining and reintroducing subjects in French. *Linguistics*, 38 (3): 591-620.
- KAIL, M. & M. HICKMANN (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, 12: 73-94.
- KAIL, M. & I. SÁNCHEZ Y LÓPEZ (1997). Referent introductions in Spanish narratives as a function of contextual constraints: A crosslinguistic perspective. *First Language*, 17: 103-130.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. En W. Deutsch (ed.), *The child's construction of language* (pp. 121-148). London: Academic Press.
- LABOV, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. En W. Labov. *Language in the inner city* (pp. 354-396). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- LAKOFF, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAPIDUS SHIN, N. & H. SMITH CAIRNS (2009). Subject pronouns in child Spanish and continuity of reference. En J. Collentine (ed.). *Selected Proceedings of the 11th Hispanic Linguistics Symposium* (pp.155-164). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- LÓPEZ ORÓS, M. & A. TEBEROSKY (1998). La evolución de la referencia en catalán en narraciones orales y escritas. *Infancia y Aprendizaje*, 21 (3): 75-92.
- MCCABE, A. & C. PETERSON (1991). Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. En A. McCabe y C. Peterson (eds.). *Developing narrative structure* (pp. 217-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MCKEOUGH, A., L. TEMPLETON & A. MARINI (1995). Conceptual change in narrative knowledge: Psychological understandings of low-literacy and literate adults. *Journal of Narrative & Life History*, 5 (1): 21-49.
- NELSON, K. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4: 1-8.
- (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NELSON, K. & R. FIVUSH (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental model. *Psychological Review*, 111: 486-511.
- O'NEILL, D. K. & A. HOLMES (2002). Young preschoolers' ability to reference story characters: The contribution of gesture and character speech. *First Language*, 22: 73-103.
- PERIN, D. (1988). Combining schema activation and cooperative learning to promote reading comprehension in adult literacy students. *Journal of Reading*, 32: 54-68.
- PETERSON, C. & A. MCCABE (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
- PLANA, D., M. L. SILVA & A. BORZONE (2011). Habilidades discursivas y representaciones mentales en niños pequeños. *Lenguaje*, 39 (2): 365-394.
- POWER, R. J. & M. F. DAL MARTELLO (1986). The use of the definite and indefinite articles by Italian preschool children. *Journal of Child Language*, 13: 145-154.
- SÁNCHEZ ABCHI, V. & M. L. SILVA (2011). Aprendiendo a argumentar: análisis del uso de marcas enunciativas en cartas infantiles. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49 (2): 129-151.
- SCHNEIDER, P. & R. DUBÉ (1997). Effect of pictorial versus oral story presentation on children's use of referring expressions in retell. *First Language*, 17 (51): 283-302.

- SCOLLON, R. (1996). Discourse identity, social identity and confusion in intercultural communication. *Intercultural Communication Studies*, VI (1): 1-16.
- SCOLLON, R. & S. W. SCOLLON (2001). *Intercultural communication: A discourse approach*. Oxford: Blackwell Publishing.
- SHAPIRO, L. R. & J. A. HUDSON (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27: 960-974.
- (1997). Coherence and cohesion in children's stories. En J. Costermans & M. Fayol (eds.). *Processing interclausal relationships: Studies in the production and comprehension of text*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- SILVA, M. L. (2008). *Desarrollo y gramaticalización de las cláusulas relativas en el discurso infantil: aportes desde el enfoque cognitivo- prototípico*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata).
- (2009). *Cláusulas relativas en el discurso infantil: cuestiones pendientes*. Bogotá: Academia Colombiana de la Lengua/Ediciones Universidad Central.
- SILVA, M. L., D. PLANA & A. M. BORZONE (2010). Representaciones mentales, sistemas de memoria y discurso narrativo: efecto del tópico en la recuperación y relato de eventos en niños pequeños. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 15: 34-54.
- SILVA, M. L., V. SÁNCHEZ & A. M. BORZONE (2010). Subordinated clauses usage and assessment of nativity: A comparison of oral and written retellings in beginning writers. *Writing Journal Research*, 2(1): 47-64.
- SNOW, C. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in child development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6 (1): 5-10.
- STANOVICH, K. E. & A. E. CUNNINGHAM (1993). Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 85: 211-29.
- STEIN, N. L. & C. G. GLENN (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (ed.). *New directions in discourse processing. Vol. 2: Advances in discourse processes* (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- TANNEN, D. (1979). What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. En R. O. Freedle (ed.). *New directions in discourse processing* (pp. 137-181). Norwood, NJ: Ablex.
- (1985). Relative focus on involvement in spoken and written discourse. En D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (ed.) *Literacy, language and learning. The nature and consequences of reading and writing* (pp. 124-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- TOLCHINSKY, L. (1990). La reproducción de relatos en niños entre cinco y siete años: organización sintáctica y funciones narrativas. *Anuario de Psicología*, 47: 65-88.

WAGNER, D. A. (1989). El porvenir de la alfabetización: cinco problemas comunes a los países industrializados y en desarrollo. *Revista de Educación*, 288: 147-160.

WIGGLESWORTH, G. (1990). Children's narrative acquisition: A study of some aspects of reference and anaphora. *First Language*, 10: 105-125.