

Estudio del discurso narrativo de adolescentes: implicancias para la fonoaudiología y la educación

Study of adolescent narrative discourse: implications for phonoaudiology and education

González, Mara Yanina (gonzmarayanina@gmail.com) Pereira Flores, María Elena (epereira@unsl.edu.ar) Echegaray, Sonia Cecilia (cechegaray@unsl.edu.ar) Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

Resumen

La investigación en el campo del desarrollo del lenguaje ha arrojado una vasta producción bibliográfica en torno a los primeros años de la adquisición del mismo. Sin embargo, el grupo etario adolescente no se encuentra lo suficientemente investigado. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es caracterizar el discurso narrativo en adolescentes. Se trató de una investigación de tipo transversal con finalidad descriptiva y de corte exploratorio. Se aplicó el método para evaluar discurso "PREDI", que consiste en un conjunto de procedimientos para evaluar el discurso narrativo. Se trabajó con una muestra de 20 alumnos que asisten a una escuela secundaria de la Provincia de San Luis. Los primeros resultados obtenidos mostraron que, si bien en el discurso narrativo los sujetos presentan una complejidad de superestructura narrativa alta, en los aspectos de contenido se evidenció poco uso de relaciones temporales y causales. Los resultados encontrados resultan significativos para la Fonoaudiología y la Educación ya que, si bien no indican patología del lenguaje, es importante detectar estas limitaciones para diseñar una intervención terapéutica oportuna. Asimismo, es necesario re-pensar en propuestas interdisciplinarias, con Fonoaudiólogos y Educadores, que apunten al desarrollo del discurso narrativo en adolescentes.

Palabras clave: Fonoaudiología; Educación; competencia comunicativa; discurso narrativo; adolescencia.

Abstract

Research in the field of language development has yielded a vast bibliographical production around the first years of its acquisition. However, the adolescent age group is not sufficiently researched. Therefore, the objective of this work is to characterize the narrative discourse in adolescents. It was a cross-sectional investigation with a descriptive and exploratory purpose. The method to evaluate discourse "PREDI" was applied, which consists of a set of procedures to evaluate the narrative discourse. We worked with a sample of 20 students who attend a secondary school in the Province of San Luis. The first results obtained showed that, although in the narrative discourse the subjects present a complexity of high narrative superstructure, in

the aspects of content there was little use of temporal and causal relationships. The results found are significant for Speech Therapy and Education, since, although they do not indicate language pathology, it is important to detect these limitations in order to design a timely therapeutic intervention. Likewise, it is necessary to rethink interdisciplinary proposals, with phonoaudiologists and educators that aim at the development of narrative discourse in adolescents.

Keywords: Phonoaudiology; Education; communicative competence; narrative discourse; adolescence.

Introducción

La Fonoaudiología crece día a día en su conocimiento sobre el proceso de desarrollo del lenguaje gracias a las investigaciones realizadas en el propio campo y los aportes de otras disciplinas. Hay que destacar que existe una vasta investigación y producción bibliográfica sobre la temática en la primera infancia. Este material constituye la materia prima para la intervención clínica, por lo tanto reviste especial interés para la disciplina toda investigación que se realice al respecto y aporte al conocimiento disciplinar.

En la actualidad, la comunidad científica ha logrado consensuar que, si bien un sujeto que ha adquirido la competencia lingüística de su lengua materna conoce la fonología, morfología, sintaxis y semántica de la misma; esto no será suficiente para una comunicación eficaz. En efecto, “los hablantes también deben adquirir una competencia comunicativa que va más allá de la competencia lingüística y abarca la capacidad de utilizar correctamente el lenguaje en diversas situaciones” (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010:5). Esto significa que no basta el conocimiento de la lengua en cuanto en las diversas situaciones comunicativas. Tal como explica Desinano y Avendaño (2011) cada vez que participamos de un evento comunicativo se pone en juego una serie de saberes y habilidades necesarias para lograr una comunicación efectiva y producir enunciados congruentes con esa situación. Todo sujeto participa a diario en diferentes situaciones comunicativas que requieren del manejo de destrezas, conocimientos y empleos verbales que se ponen en juego. Profundizar en estos conocimientos y en el modo en que se producen diversos tipos de discursos en diferentes situaciones y contextos, implica profundizar en la competencia comunicativa. Esta competencia involucra el dominio de otras; como la competencia enciclopédica cultural, competencia

lingüística, competencia semántica, competencia pragmática, competencia paralingüística, competencia quinésica, competencia proxémica, competencia textual y competencia discursiva.

Las características del discurso narrativo en sujetos adolescentes son de especial interés en esta investigación ya que se pretende reflexionar sobre los mismos y describir las producciones lingüísticas que surgen en su ejecución. Profundizar acerca del discurso narrativo en adolescentes, conocer sus características y describir el manejo de los diferentes aspectos de forma y de contenido inmersos en ellos, brindará un aporte a la Fonoaudiología sobre esta competencia en este grupo etario. En este sentido, esta investigación intenta realizar una introducción al estudio de las características del discurso narrativo en los adolescentes.

Desarrollo

El lenguaje es “un atributo propio del género humano, una aptitud que cualifica a la especie, dotándola de una herramienta altamente potente y efectiva, la que le permite trascender tiempo y espacio” (Boullón, 2013:57). Utilizamos el lenguaje de forma privilegiada para poder comunicarnos e interactuar con otras personas, es por esto que el lenguaje “se utiliza con una clara intencionalidad comunicativa y con funciones diversas, como regular la conducta de los demás, pedir información, formular preguntas, describir situaciones, explicar y hasta imaginar” (Acosta Rodríguez y Moreno Santana, 2005:2).

Diversos son los autores que se han dedicado al estudio del lenguaje y es durante las últimas décadas que el mismo ha ido evolucionando principalmente bajo dos escuelas clásicas de pensamiento: el formalismo y el funcionalismo. Estas dos tendencias se han caracterizado por un fuerte antagonismo en cuanto a sus preceptos o postulados teóricos. Dentro del formalismo es posible identificar dos grandes vertientes: el estructuralismo y el generativismo. En ambas se privilegia el sistema como objeto central de estudio en detrimento del uso del mismo (Burgos, s.f.:4). La corriente funcionalista nace en la década del 70 y surge como reacción a los planteamientos formalistas. Esta corriente asume al uso de la lengua como centro del estudio lingüístico.

Uno de los principales autores que dan origen a esta escuela es Dell Hymes, con su artículo *On communicative competence*, publicado en 1972.

La teoría generativista nace con Noam Chomsky, quién publica *Syntactic Structures* en 1957 exponiendo sus concepciones. Chomsky (1999:5) plantea “lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afecta condiciones sin valor gramatical, como son limitaciones de memoria, distracción, cambios del centro de atención e interés, y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento al uso real”. Chomsky (1999:6) denomina competencia “al conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua” y que “una gramática de una lengua pretende ser una descripción de la competencia intrínseca del hablante oyente ideal”. La denominada competencia lingüística surge en el interior de esta teoría. Así, los hablantes poseen un conocimiento de las reglas o estructura de su lengua y éste constituye un saber interiorizado, denominado competencia lingüística, el cual permite comprender y producir un número infinito de oraciones. Este conocimiento está necesariamente implícito en lo que el hablante oyente puede expresar.

El concepto de competencia comunicativa surge con Dell Hymes, quién propone que la noción de generativista es idealista (Burgos, s.f.). Hymes (1996) menciona que:

Tenemos entonces que explicar el hecho de que un niño normal adquiere el conocimiento de oraciones no únicamente en lo relativo a lo gramatical, sino también a lo apropiado. El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con el otro código de conducta comunicativa.

Es decir que, un niño debe poseer no sólo un conocimiento de frases en cuanto gramaticalmente correctas, sino que además debe adquirir la competencia

comunicativa para producir mensajes gramaticalmente correctos y adecuados a las situaciones y contextos comunicativos en los que se emiten. Poseer conocimientos en relación a cuando hablar y cuando no hacerlo, de que hablar, dónde, cómo y de qué modo, se encuentra relacionado con el concepto de competencia comunicativa. Según Berko Gleason y Bernstein Ratner (2010) comprender el lenguaje desde una mirada estructuralista o desde una descripción estructural, implica descubrir procesos invariables que subyacen a los datos observables. En cambio, una explicación funcional del lenguaje intenta establecer relaciones predictivas entre variables ambientales o situaciones, y el lenguaje. Es decir que “el objetivo de una explicación funcional del lenguaje es la predicción y el control de la conducta verbal en distintos contextos” (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010:241).

Actualmente, la comunidad científica ha logrado consensuar que, un individuo que adquiere la fonología, morfología, sintaxis y semántica de su lengua, ha adquirido una competencia lingüística. Esta competencia hace referencia al conocimiento interno de las reglas de la lengua o, como señalan Berko Gleason y Bernstein Ratner (2010) se refiere a las reglas subyacentes que se pueden deducir del comportamiento lingüístico o, al conocimiento lingüístico abstracto del individuo. Sin embargo, todo hablante debe poseer no sólo un conocimiento de frases en cuanto gramaticalmente correctas, sino que además debe adquirir la competencia comunicativa para producir mensajes gramaticalmente correctos y adecuados a las situaciones y contextos comunicativos en los que se emiten. La competencia comunicativa “comprende el conocimiento de qué, dónde, cómo y con quién se puede comunicar” (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010:231). Ciertamente, esta competencia requiere poseer muchos conocimientos por parte del sujeto hablante a la hora de utilizar el lenguaje.

Desinano y Avendaño (2011) mencionan que, cada vez que participamos de un evento comunicativo ponemos en juego una complejidad de saberes y habilidades que se denominan en su conjunto competencia comunicativa. Esta competencia abarca e incluye a su vez otras competencias; la competencia enciclopédica cultural son aquellos conocimientos que permiten al hablante reconocer e interpretar diferentes contenidos científicos, socioculturales e ideológicos y que son construidos en el ámbito de la cultura

escolar o socio cultural en general. La competencia lingüística permite la comprensión y el manejo de las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos. La competencia semántica es la que permite reconocer y asignar el significado adecuado de las palabras. La competencia pragmática es la capacidad para asociar los enunciados con los contextos apropiados, en función de las intencionalidades y los componentes ideológicos que están detrás de ellos. La competencia paralingüística se refiere a la capacidad de comprender y utilizar de manera adecuada el tono de voz, la entonación, el ritmo y énfasis en la producción. La competencia quinésica se manifiesta en la capacidad para comunicar información mediante gestos, señas, mímicas, expresiones faciales y movimientos corporales. La competencia proxémica es la que posibilita el manejo en el espacio y las distancias interpersonales en los actos comunicativos. La competencia textual, se refiere al conocimiento y apropiación de mecanismos para interpretar y construir textos y, la competencia discursiva es la capacidad de comprender y construir unidades de significado en función de una situación comunicativa determinada.

La competencia discursiva es entonces, aquella que se refiere a la producción de discursos. Al respecto, Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2001) sostienen que el discurso es un acto complejo y heterogéneo. Por complejidad se refieren a la existencia de diferentes modos de organización en que puede manifestarse el discurso y cada uno de ellos, a su vez, posee características que le son propias. Decir que el discurso es un acto heterogéneo que hace referencia a la diversidad y variedad de aspectos que entran en juego en su producción. De hecho, la heterogeneidad lingüística discursiva está regulada más allá del plano gramatical, por una serie de reglas o principios de carácter textual y sociocultural, que orientan a las personas en la tarea de construir piezas discursivas coherentes y apropiadas a cada ocasión de comunicación.

Tal como se menciona en el párrafo anterior, existen diferentes modos de organización del discurso que se relacionan con las funciones textuales como narrar, describir, argumentar, explicar. Por lo tanto, se han establecido cinco modos de organización del discurso. Ellos son la narración, la descripción, la argumentación, la explicación y el diálogo (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2001:265). Calsamiglia Blancafort y Tusón

Valls (1999:270) sostiene que “la narración es una de las formas de expresión más utilizadas por las personas”. La narración es una forma instaurada en nuestra manera de relatar el mundo, y recurrimos a ella en diferentes situaciones: es utilizada permanentemente en las diversas actividades de nuestra vida cotidiana y en distintas situaciones escolares. Por lo tanto, se puede comprender que este discurso forma parte de una actividad frecuente y esencial entre los sujetos.

Atendiendo a la estructura interna de la narración, como modo discursivo, y considerando sus características podemos definir el discurso narrativo como un “conjunto de oraciones organizadas coherentemente que alude a una sucesión de acontecimientos relacionados temporal y causalmente, caracterizados por su complicación y orientación hacia una resolución (Bassols y Torrent, 1997)” (Pavez; Coloma y Maggiolo, 2005:45). Con respecto a la superestructura narrativa o estructura formal de la narración, la misma está conformada por tres categorías formales en su interior: marco, episodio y final. El marco incluye al personaje o personajes principales y generalmente sus atributos, la ubicación espacial o temporal de donde se encuentran (Coloma y Pavez, 1999). Comienza la historia cuando a algún personaje le ocurre algo interesante que desencadena una serie de acontecimientos posteriores. El episodio donde se desarrolla la narración está constituido por: las acciones que realiza el personaje o los personajes, un obstáculo o evento que dificulta la acción que estaban realizando y que el protagonista tiene que enfrentar y un resultado, que se refiere a las consecuencias que surgen del obstáculo. Así, el episodio se presenta completo cuando aparecen éstas tres categorías en el interior de la narración. La categoría final puede ser la última respuesta del personaje principal o la consecuencia de sus acciones; es la categoría donde se resuelve positiva o negativamente el conflicto que generó la historia (Coloma y Pavez, 1999).

Los aspectos de contenido de la narración se refieren a la manera en que el contenido del discurso se organiza e incluye conceptos como la coherencia local y la coherencia global. Acosta Rodríguez y Moreno Santana (2005:109) mencionan que “para que el discurso sea coherente es necesario establecer relaciones de significado entre los elementos que lo componen”. Estos autores mencionan que existen diferentes niveles

de coherencia; estos niveles son la coherencia local y coherencia global. La coherencia local se establece cuando los hechos que se explican en el discurso están relacionados o cuando uno es consecuencia de otro. Es mediante la coherencia local que, las ideas o las oraciones particulares que se encuentran en el interior del discurso están relacionadas (Pavez; Coloma y Maggiolo, 2005). Las relaciones de coherencia local son características de cada tipo de discurso. En el discurso narrativo existen relaciones de causalidad y de temporalidad. Las relaciones de causalidad son aquellas que designan hechos correspondientes a causas y efectos y, las relaciones de temporalidad aluden a hechos que se suceden en el tiempo, primero ocurre un hecho, luego otro, etc.

A su vez, en todo discurso existen relaciones semánticas generales o coherencia global, que permite establecer el tema del mismo. En cada oración de un discurso existe un tema, es decir, un contenido sobre el cual se dice algo y se desarrolla en el mismo. Se entiende por tema al contenido que se desarrolla en el discurso agregando información nueva acerca de él. El tema constituye el elemento aglutinador de todas las proposiciones que se encuentran en su interior, y es en torno a éste, que se establecen las relaciones de significado entre las distintas partes que lo componen (Acosta Rodríguez y Moreno Santana, 2005). La representación semántica correspondiente al significado global o tema de un discurso se denomina macroestructura. Según Van Dijk (1978) la macroestructura de un discurso es una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto. La construcción de una macroestructura se puede visualizar cuando se le pide a un sujeto que formule una frase que resuma la idea principal de su discurso y, al hacerlo, “la estructura de este resumen es muy cercana a la de un protocolo de recuerdo retardado. Esto es, un resumen es un tipo de discurso que proporciona (una variante personal de) una macro-estructura del discurso que resume” (Van Dijk, 1980:232).

Para lograr resumir un discurso es necesario realizar una abstracción de toda la información disponible, para poder luego, elaborar una macroestructura general que englobe o contenga todo el contenido. Para realizarlo, es necesario aplicar una macrorregla. Éstas se definen como aquellas “operaciones para reducciones de información semántica” (Van Dijk, 1978:58). Así, los sujetos o hablantes pueden aportar

diferentes resúmenes de un discurso determinado y para hacerlo es necesario que se lleve a cabo una cierta abstracción y generalización (Van Dijk, 1978) pero no de manera que se pierda el contenido genuino de un texto.

Mediante la utilización de las diferentes reglas, es posible identificar el tipo de macroestructura que elaboran los sujetos en función de la frase resumen que proponen. La regla de tipo 'omitir' significa que toda información de poca importancia y no esencial puede ser omitida; "esto no significa que la información en sí no sea importante, sino que a lo sumo es secundaria para el significado o la interpretación en un nivel superior o más global" (Van Dijk, 1978:60). En la regla 'generalizar' también se omiten componentes esenciales de un concepto al sustituir una proposición por otra nueva. En esta regla se produce un proceso de abstracción ya que, el sentido de esta operación reside en que los rasgos característicos más particulares de una serie de objetos, se vuelven relativamente poco importantes. La regla de tipo 'construir o integrar' "tiene un papel muy importante" ya que implica un mayor nivel de abstracción por parte del sujeto que la evoca. En este caso se realiza un análisis más profundo y la información se ve sustituida por una nueva, la cual "forma un concepto más general y global de todo el discurso" (Van Dijk, 1978:62).

Desarrollo del discurso narrativo

El esquema narrativo es un logro temprano ya que "los niños empiezan a contar narraciones ficticias e inventadas entre los 2 y los 3 años de edad (Sutton-Smith, 1986)" (Owens, 2003:27). Aquí los niños no son capaces de describir secuencias de acontecimientos pero sí pueden hablar de las cosas que les suceden. Las narraciones en esta edad suelen componerse de un solo evento, ya que los pequeños narradores manifiestan capacidades de expresión limitadas. Estos eventos se centran en ciertos momentos relevantes de su vida o de algún suceso que les preocupa. Sus narraciones inicialmente giran en torno a sus preocupaciones, necesidades y deseos. Sus historias a esta edad carecen aún de planeamiento, nudo y desenlace.

Según Clemente Estevan (1995:102) "alrededor de los tres años de edad, el sistema verbal infantil se enriquece por la introducción de pasados y el niño comienza a producir

discursos narrativos generalmente referidos a sus propias experiencias y apoyados por las referencias lingüísticas y memorísticas del adulto”. Esta autora menciona además que, entre los dos y los cuatro años aparecen las primeras conjunciones o partículas conectivas como “y” seguido por “y entonces”, originando así producciones narrativas más complejas. Además, en esta edad se evidencia que los niños ya adquieren cierta habilidad para mantener un tema de manera coherente mientras conversan con otros y los temas pueden perdurar durante más turnos, si están participando en situaciones conocidas o describiendo algún objeto o situación presente. Entre los tres y los cinco años de edad van apareciendo elaboraciones temporales de la narración. Estas narraciones temporales primitivas se organizan alrededor de un núcleo central rodeado de acontecimientos complementarios (Owens, 2003).

Alrededor de los cinco años de edad, los niños se encuentran cada vez más en situaciones en las que hablan con interlocutores como compañeros o maestros y por ende deben aprender a hablar de ellos mismos y de sus experiencias de forma que sea comprensible para los otros y que, sus producciones tengan sentido. Al compartir sus narraciones personales sobre el pasado o contar un hecho que le ha sucedido, deben utilizar lo que se denomina lenguaje descontextualizado o discurso ampliado (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010).

En una etapa posterior a la de la producción de cadenas temporales primitivas, surge la producción de discursos narrativos con cadenas causales, las cuales suelen concentrarse en el personaje principal, el cual pasa por una serie de situaciones vinculadas entre sí. Este tipo de discursos en los que un acontecimiento es la causa de, o ha sido causado por otro, son muy poco frecuentes antes de los 5 años de edad. De hecho, “estas narraciones constituyen la mayor parte del contenido de las conversaciones que caracterizan a los niños mayores” (Owens, 2003:279).

Cuando los niños empiezan a ir al colegio, aproximadamente a los seis años de edad, la mayoría ya conoce los elementos básicos de una narración y se muestran capaces de construir un discurso cercano al esquema narrativo típico; sitúan la escena señalando de qué se trata la historia, relatan secuencias de eventos que conducen de manera más

o menos lograda hacia una complicación de la historia y prosiguen hasta conducir la historia hacia su resolución (Aravena Reyes, 2010).

Es “durante los años de escolarización la mayoría de los niños domina la capacidad de contar relatos coherentes” (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010:422) y “los cambios evolutivos posteriores a los 6 años conciernen sobre todo al conocimiento discursivo de los hablantes (Tolchinsky, 2007)” (Aravena Reyes, 2010:15). Así, las formas lingüísticas adquiridas tempranamente “evolucionan para realizar nuevas funciones y, al mismo tiempo, que las funciones desplegadas tempranamente comienzan a ser realizadas por una creciente variedad de nuevas formas lingüísticas” (Aravena Reyes, 2010:15).

La narración clásica en la que “los sucesos van aumentando su intensidad hasta que alcanzan un punto álgido, después se detiene y evalúa la narración, y finalmente se resuelve, constituyen el 60% de las narraciones de los niños de ocho a nueve años” (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010:423).

Entonces, a medida que los niños crecen, sus historias devienen gradualmente más largas, más detalladas, mejor organizadas y además, contienen un mayor número de episodios. El uso de dispositivos de cohesión así como “los conectores (por ejemplo, porque, por lo tanto, así, pues) se hacen más frecuentes y diversos a medida que avanza el tiempo (Garvey, 1984)” (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010:211).

Así como el desarrollo de lenguaje no cesa cuando los niños alcanzan la edad escolar, lo mismo sucede con las narraciones ya que, éstas continúan desarrollándose y adoptando características propias. En efecto, tal como mencionan Ortega de Hocevar y Quesada de Guidici (2004), el lenguaje debe atravesar importantes reorganizaciones y no se completa su desarrollo hasta los 10 o 12 años y es a partir de esta edad que se comienza a perfeccionar el dominio del lenguaje para la producción a nivel de discurso. Al respecto, Owens (2003:103) sostiene que “el desarrollo del lenguaje no se detiene, ya que el período adolescente sirve de escenario para el aprendizaje de muchas estructuras complejas y usos lingüísticos sutiles”.

En el ingreso a la adolescencia, los sujetos “incluyen diversas características lingüísticas tales como patrones distintivos fonológicos, semánticos, sintácticos y del discurso

(Beaumonte, Vasconcelos y Ruggeri, 2001; Gee, Allen y Clinton, 2001; Nippold, 1998, 2000)” (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010:415).

Todo lo expuesto anteriormente permite comprender que, a medida que el niño crece se van produciendo cambios importantes en el desarrollo del discurso narrativo. La bibliografía expuesta demuestra que las habilidades narrativas continúan desarrollándose después de los primeros años de escolaridad y experimentan cambios importantes durante la infancia tardía y la adolescencia. El desarrollo va desde narraciones de única expresión en niños de tan solo veinticuatro meses hasta historias personales largas como un relato, compartidas por los adolescentes en las que además de un incremento de la longitud relacionado con la edad, hay otros aspectos de las narraciones que muestran cambios evolutivos y tienen que ver con la estructura general del relato (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010).

Objetivo general

Caracterizar el discurso narrativo en adolescentes.

Objetivo específico

Describir aspectos de forma y de contenido del discurso narrativo en adolescentes.

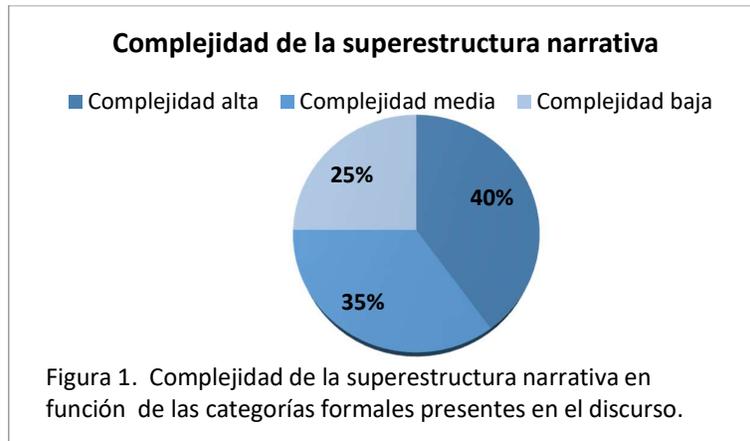
Materiales y Métodos

El presente trabajo de investigación tiene un enfoque mixto, descriptivo y exploratorio. Fue llevada a cabo en los meses de octubre y noviembre del año 2016 en la Ciudad de Juana Koslay, en la Provincia de San Luis. Durante estos meses se realizó la recolección de datos de una muestra que estuvo integrada por 20 discursos de sujetos adolescentes que desearon participar voluntariamente y cuyas edades se encontraban entre los 12 y 16 años de edad al momento de la investigación. Los sujetos adolescentes asisten al Colegio Nº 37 “Ingeniero Germán Avé Lallemand” de la Ciudad de Juana Koslay, en la Provincia de San Luis. El mismo es un establecimiento estatal/urbano de nivel secundario y de modalidad técnica.

Se utilizó el PREDI “Procedimientos para evaluar discurso” correspondiente al año 2008, segunda edición. El mismo constituye un instrumento que evalúa habilidades semánticas y aspectos relacionados con el discurso en sujetos adolescentes. Este

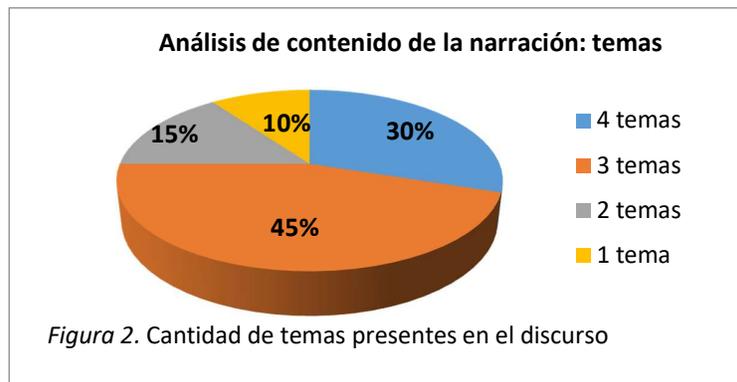
protocolo de evaluación es de origen chileno y sus autores son María Mercedes Pavez G., Carmen Julia Coloma T., Mariangela Maggiolo L., Luis Martínez J. y Luis Romero L. (2008). El PREDI consta de dos pruebas: una “Prueba para evaluar habilidades semánticas relacionadas con el discurso” y de un “Método para evaluar discurso”. Ambos instrumentos se aplican de forma individual, utilizan como modalidad el lenguaje oral e incluyen normas para cotejar los puntajes obtenidos. Considerando los fines y objetivos planteados en esta investigación se utilizó solamente el “Método para evaluar discurso”. Este protocolo tiene como propósito conocer el manejo de algunos aspectos básicos del discurso en una descripción de escena y una narración simple, obtenidas oralmente mediante la presentación de láminas. El método para evaluar discurso está compuesto por un set de siete láminas; tres para elicitación de la descripción de escena y cuatro para la narración, un instructivo de aplicación, una hoja de transcripción para cada tipo de discurso y el registro de la frase resumen que produce cada joven, un protocolo de análisis del discurso donde se registran los datos del sujeto, la síntesis de sus resultados y el puntaje de cada ítem evaluado y los criterios de análisis. En esta investigación se utilizaron solamente las láminas pertenecientes a las que permiten evaluar la narración.

A partir del análisis de los datos obtenidos de los discursos se puede concluir que, en lo respecta al aspecto de forma del discurso narrativo, un 40% de los sujetos logró narrar con una complejidad de superestructura alta, es decir, que aparecen en las narraciones las tres categorías formales de la narración: marco, episodio completo y final. En la Figura 1 se muestra la cantidad de categorías utilizadas por los sujetos cuando narran. Un 35% del total lo hace con una complejidad de superestructura narrativa media, ya que se encuentran presentes dos categorías en sus discursos. El 25% restante, narra con una complejidad de la superestructura narrativa baja, es decir, con la presencia de una categoría formal: episodio completo o final.



El análisis de los aspectos de contenido del discurso narrativo evidenció que, un 45% de los sujetos posee un dominio de tres temas al momento de narrar.

La Figura 2 muestra la cantidad de temas que utilizan los sujetos al momento de realizar la narración. El mayor porcentaje obtenido correspondiente a un 45% de sujetos, incorpora tres temas en sus narraciones, mientras que un 30% manifiesta un manejo de cuatro temas en sus discursos narrativos. Un 15% de sujetos utiliza dos temas y el 10% restante produce sus discursos narrativos utilizando un tema.



A continuación, se analiza el ítem correspondiente a relaciones temporales que se mencionan en las narraciones. La Tabla 1 muestra las relaciones temporales halladas en las narraciones expresadas mediante el uso de distintos marcadores formales. Se observa que los adolescentes utilizan el mismo marcador en diversas ocasiones, para expresar relaciones de temporalidad.

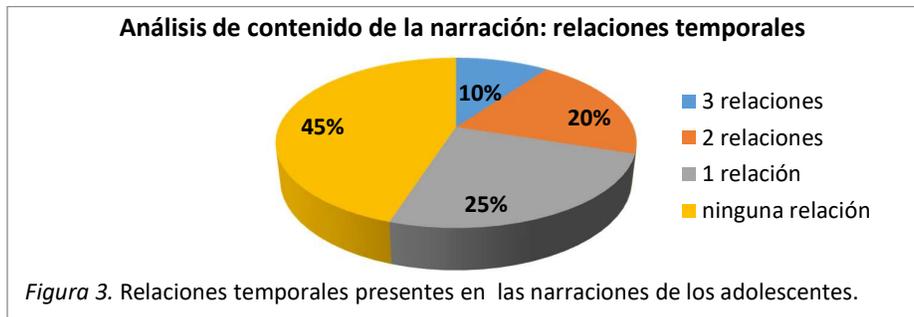


Tabla 1. Relaciones temporales expresadas por marcadores formales

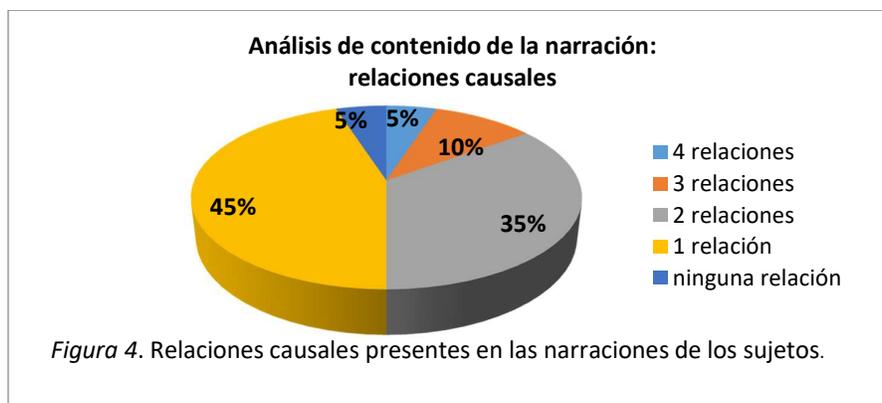
Sujeto	Relaciones temporales
1	---
2	Después.
3	---
4	Y después, y después.
5	---
6	Entonces, entonces, entonces.
7	---
8	Y después, después.
9	---
10	Mientras, y después.
11	Y después.
12	Entonces.
13	---
14	Después, después.
15	---
16	Después.
17	---
18	Y después.
19	Y después, entonces, entonces.
20	---

La figura 3 grafica los resultados obtenidos en la Tabla 1. Se observa que un 45% de sujetos, no utiliza relaciones temporales expresadas por marcadores formales en sus narraciones. El porcentaje restante de sujetos, utiliza alguna relación temporal utilizando alguna marca formal. Un 25% utiliza una relación temporal, que es expresada mediante el uso de un marcador formal: /y después/ o /y entonces/. La utilización de

dos relaciones temporales, se evidencia en un 20% de sujetos mediante el uso de los siguientes marcadores formales: /y después/, /y después/. El 10% restante utiliza tres relaciones temporales que se refieren al marcador /y después/, /entonces/, /entonces/ el cual se repite.

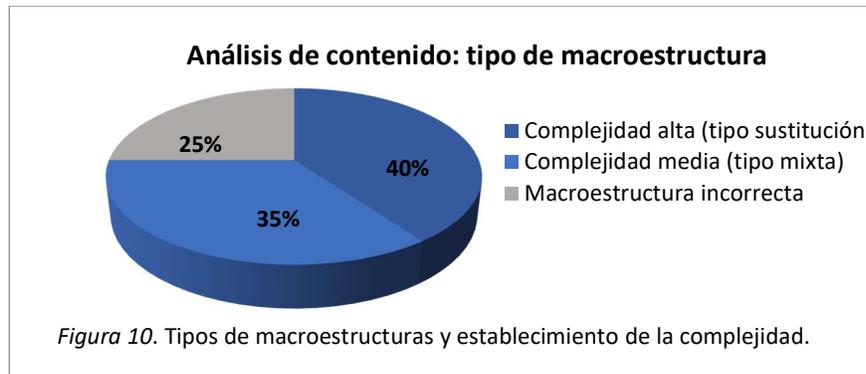


En la Figura 4 se muestra que el mayor porcentaje de sujetos, equivalente al 45%, utiliza una relación causal en sus discursos. La mayoría de estas relaciones causales relacionan una acción que es experimentada por un personaje, al que le ocurre algún hecho y ello, provoca otra acción en el otro personaje. Un 35% de los sujetos utiliza dos relaciones y el 10% utiliza tres relaciones. Sólo un 5% del total logra utilizar cuatro relaciones causales y otro 5% no manifiesta presencia de esta relación.



Considerando el ítem tipo de macroestructura, mediante la frase resumen que elaboran los adolescentes a partir de su propio discurso, la Figura 5 muestra que el mayor porcentaje de sujetos logra producir resúmenes correctos elaborando macroestructuras correctas, dominando el tipo sustitución. Así, elaboran un concepto que generaliza e

incluye a los conceptos que aparecen en el discurso. También aparecen sujetos que no logran establecer una macroestructura correcta en función de su propio discurso.



Conclusiones

A partir del análisis de los datos obtenidos de los discursos se puede concluir que, realizar una narración no supone ser una actividad tan sencilla. Los resultados hallados permiten evidenciar que los discursos narrativos de los sujetos adolescentes poseen ciertas limitaciones tanto en los aspectos de forma como en los aspectos de contenido. Si bien existe consenso entre los autores sobre que, la estructura del discurso narrativo se presenta completa alrededor de los nueve años de edad, los resultados de esta investigación resultaron ser disímiles. Todos los sujetos lograron narrar, sin embargo en una gran proporción las narraciones se presentaron incompletas. Por un lado, algunos sujetos iniciaron sus narraciones presentando a los personajes principales y luego, mencionaron la aparición de una situación controvertida o inesperada que debían atravesar, seguidamente enunciaron la resolución de la misma. En estas narraciones, el esperado final no se encuentra presente y por ello, no se percibe el cierre completo de la historia. Por otro lado, otros sujetos elaboraron la estructura de sus narraciones, mencionando el hecho inesperado y su consecuente resolución, prosiguiendo con el final. En este caso, hubo ausencia del inicio de la narración o la presentación de los personajes.

Toda narración implica un orden temporal que presentan los hechos y, por lo tanto, el uso de marcadores que permiten expresar las relaciones de temporalidad. En este sentido, se observó que los adolescentes utilizan escasos marcadores formales.

Prevalece el uso del marcador “y después”, “y entonces” indicando la sucesión o coexistencia de distintos eventos en el tiempo. Resulta relevante mencionar que, estas partículas conectivas son unas de las primeras que aparecen durante el desarrollo del lenguaje; es decir que nos encontramos ante un uso lingüístico muy primario en detrimento de otros, que surgen posteriormente en el desarrollo. En este mismo orden de análisis, se observó el uso del conector “y” como único marcador de temporalidad, siendo éste, anterior en el desarrollo del lenguaje a los marcadores antes mencionados. También apareció el uso de recursos paralingüísticos, como pausas o silencios, para expresar la sucesión de eventos en el tiempo. En suma, el uso reiterado del marcador “y entonces” o “y después”; la permanencia del conector “y”; así como también, la utilización de pausas y silencios, evidencian que los adolescentes manifiestan limitaciones en el uso de marcadores temporales. Los sujetos parecieran haberse fijado en el uso de conjunciones o partículas conectivas de orden temporal, a aquellas que son primeras en el desarrollo lingüístico, a pesar de que se encuentran en los últimos años de su formación de nivel secundario, y de haber atravesado el proceso de reflexión metalingüístico durante su escolarización.

El uso de relaciones de causalidad se encuentra presente en la mayoría de los discursos narrativos, sin embargo, predomina la presencia de sólo una relación al interior de los mismos. En consecuencia, al ausentarse sucesivos encadenamientos causales de acontecimientos, las narraciones se muestran reducidas y abreviadas.

Si bien, la mayoría de los adolescentes logró producir un plan global de su discurso mediante la frase resumen y logró elaborarlo como un todo, algunos sujetos manifestaron dificultades para elaborar macroestructuras correctas. En este sentido, se constató dificultad para procesar la información y abstraer el contenido genuino del discurso, perdiéndose información valiosa y, en consecuencia, elaboración de resúmenes incorrectos. Estos resultados nos llevan a pensar que, los adolescentes presentan algunas dificultades en el proceso de abstracción de información, así como en procesos de identificación de contenidos centrales y elaboración de un concepto general.

La caracterización realizada del discurso narrativo en adolescentes resulta relevante para la Fonoaudiología y para la Educación ya que, permiten la apertura hacia un nuevo grupo etario en el abordaje del lenguaje. Por un lado, nos permite pensar al profesional Fonoaudiólogo en las escuelas como eje de las actividades de detección, estimulación, seguimiento y tratamiento de la comunicación al interior de un Gabinete “Psico-fono-pedagógico”. Por otro lado, nos invita a reflexionar y re-pensar en posibles propuestas que sean llevadas a cabo en forma conjunta con los establecimientos escolares (escuela) o con los profesores de lengua y que apunten al desarrollo de la competencia textual y discursiva en los sujetos adolescentes. Trabajar de manera interdisciplinaria posibilitará desarrollar progresivamente la competencia comunicativa de los alumnos adolescentes, fomentando así la optimización del uso del lenguaje y el manejo del discurso no conversacional, en distintas situaciones comunicativas.

Saber narrar es una habilidad lingüística que se requiere para la interacción social cotidiana. Por lo tanto, realizar acciones tendientes a estimular y potenciar la competencia discursiva de los adolescentes, favorecerá la producción de discursos orales de complejidad creciente, que les permitan adecuar sus producciones discursivas a las situaciones comunicativas que exige el manejo del discurso no conversacional: exámenes universitarios, entrevistas laborales, entre otras.

Bibliografía

- Acosta, V. y Moreno, A. (2005) Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje, Barcelona, Masson.
- Aravena Reyes, S. (2010) El desarrollo narrativo desde la infancia a la adultez: análisis de la referencia de persona, tiempo y espacio y su relación con la estructura narrativa (Tesis de Doctorado), Facultad de Filología, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Boullón, M. (2013) “Semiología de los trastornos específicos del lenguaje” en Aizpún, A. M.; Boullón, M.; Dudok, M.; Kibrik, L.; Maggio, M. V.; Maiocchi, A. y Vázquez Fernández, P. *Enfoque neurolingüístico en los trastornos del lenguaje infantil. Semiología, evaluación y terapéutica aplicada*, Buenos Aires, Akadia.
- Berko Gleason, J. y Bernstein Ratner, N. (2010) El desarrollo del lenguaje, Madrid, Pearson Educación.
- Burgos, M. (s/r) Formalismo y Funcionalismo: concepciones teóricas y metodológicas divergentes dentro de la lingüística. Recuperado en http://manuelburgos.com/Manuel_Burgos/INTERESTS_files/FormalismoFuncionalismo.pdf
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2001) Las cosas del decir: manual de análisis del discurso, Barcelona, Editorial Ariel.
- Chomsky, N. (1999) Aspectos de la teoría de la sintaxis, Barcelona, By Editorial Gedisa.

-
- Clemente Estevan, R. (1995) Desarrollo del Lenguaje: manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos, Barcelona, Octaedro.
- Desinano N. y Avendaño F. (2011) Didáctica de las ciencias del lenguaje. Enseñar ciencias del lenguaje, Rosario, Homosapiens.
- Coloma, C. J. y Pavez M, M. (1999) Seminario del análisis del discurso, Chile, Universidad de Chile - Facultad de Medicina - Escuela de Fonoaudiología.
- Hymes, D. (1996) Acerca de la Competencia Comunicativa. Forma y Función, Nº 9, pp. 13-37. Recuperado de <http://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- Pavez G., Coloma T. y Maggiolo L. (2005) El desarrollo narrativo en niños: evaluación y estimulación, Barcelona, Ars Médica.
- Pavez G., M. M., Coloma T., C. J., Maggiolo L., M., Martínez J., L. y Romero R., L. (2008) (2º ed.) Test Procedimientos para evaluar discurso (PREDI), Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ortega de Hoces, S. y Quesada de Guidici, M. E. (2004) Desarrollo del lenguaje verbal, Argentina, EFE.
- Owens, R. E. (2003) (5º Ed.) Desarrollo del Lenguaje, Madrid, Pearson Educación.
- Van Dijk, T. (1978) La ciencia del texto, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- (1980) Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso, Madrid, Ediciones Cátedra.