



Artículo de Investigación

## Un estudio comparativo de la microestructura narrativa en escolares rurales mapuches, rurales no mapuches y urbanos: las estrategias de recurrencia, progresión y conexión en la producción oral

A comparative study of the narrative microstructure in rural Mapuche, rural non-Mapuche and urban schoolchildren: strategies of recurrence, progression and connection in oral production

**Recibido:** Diciembre 2017 **Aceptado:** Julio 2018 **Publicado:** Noviembre 2018

Aldo Olate Vinet

Universidad de La Frontera  
Chile

[aldo.olate@ufrontera.cl](mailto:aldo.olate@ufrontera.cl)

**Resumen:** En el presente trabajo se comparan las estrategias de cohesión en la producción de textos narrativos de tres grupos de escolares monolingües de español: (A) rurales mapuches, (B) rurales no mapuches y (C) urbanos. Se contrastan las estrategias de mantención de la referencia, progresión del tema y conexión interoracional. El corpus analizado se compone de 35 narraciones de niños pertenecientes a dos niveles escolares (3° y 6° básico), procedentes de tres contextos geográficos y socioculturales diferentes. Se sostiene que las habilidades narrativas de los escolares presentan diferencias mínimas atribuibles al contexto de desarrollo sociocultural, la situación de bilingüismo social y el desarrollo de una competencia lingüístico-comunicativa situada.

**Palabras clave:** flujo de la información - conexión interoracional - desarrollo de la narración - competencia lingüístico-comunicativa - contacto lingüístico - estrategias de cohesión

---

**Citación:** Olate Vinet, A. (2018). Un estudio comparativo de la microestructura narrativa en escolares rurales mapuches, rurales no mapuches y urbanos: las estrategias de recurrencia, progresión y conexión en la producción oral. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 28(2), 377-399. DOI: 10.15443/RL2828

**Dirección Postal:** Avda. Francisco Salazar 01145, Temuco - Chile

**DOI:** [doi.org/10.15443/RL2828](https://doi.org/10.15443/RL2828)



**Abstract:** In this paper we compare the textual narrative competence of three groups of spanish monolingual scholars: (A) rural mapuche, (B) rural no-mapuche and (C) urban. We contrast the strategies of maintenance of reference, progression of information and interclauses connection. The corpus analyzed is composed of thirty five tales of scholars children of 3° and 6° elementary school and proceed of three different geo-socio-cultural contexts. We propose that the narrative abilities present minimal differences attributable to the context of sociocultural development, the situation of bilingualism and the development of situated linguistic-communicative competence.

**Keywords:** flow of information - development of narration - linguistic and communicative competence - language contact - cohesion strategies

## 1. Introducción

El estudio sobre la competencia narrativa oral de escolares es un área tradicional en la psicolingüística chilena. La mayoría de estos trabajos se enfocan en caracterizar esta habilidad en relación con diversas variables: nivel socioeconómico, edad, género, madurez cognitiva, desarrollo lingüístico-cognitivo típico (Veliz, 1996a, 1996b, 1996c; Álvarez, 1996; Bocaz, 1986a, 1986b 1987; Maggiolo, Coloma & Pavez 2009; 2014; Bustos & Crespo, 2014; Crespo, Góngora & Figueroa, 2015; Crespo & Figueroa, 2016).

Estas investigaciones, sin duda valiosas, son producidas desde centros urbanos complejos que tienen una población *relativamente homogénea*. Además, por lo común, las generalizaciones a las que llegan se convierten, sin dudar, en comportamiento modélico base desde donde se levantan instrumentos que buscan medir y estandarizar el comportamiento lingüístico-communicativo infantil. El proceso de homogeneización del comportamiento lingüístico y la modelización del habla es una tendencia casi automática que puede llevar a la construcción de prejuicios lingüísticos y a la aplicación de la norma sin relevar el contexto. (Garret, 2010; Kroskrity, 2010; Irvine & Gal, 2000).

Desde la Araucanía, siempre se ha discutido que hay una variedad de castellano que tiene particulares características dado el tipo de contacto entre el español y el *mapuzugun*. Esta variedad y sus hablantes han sido discriminados por distintos agentes vinculados a la educación: profesores, diversos especialistas del lenguaje (fonoaudiólogos) y de la psicología entre otros. Estos últimos, precisamente, se especializan en la aplicación de instrumentos estandarizados a la población rural en situación de bilingüismo social, encontrándose con una *epidemia* de escolares con “desarrollo lingüístico-cognitivo fuera de la norma” (Quilaqueo & Hernández, 2010; Salas, 2006; Contreras, 1998; Contreras & Álvarez Santullano 1997; Hernández & Ramos, 1979, 1980, 1983).

Lo anterior, instala la formación intercultural como un elemento que debiera considerarse parte fundamental de la competencia del profesional de áreas como la psicología educativa, la fonoaudiología y la pedagogía. De hecho, en el artículo 16 del decreto 170 que modifica la ley 20201 se señala:

Para diagnosticar una discapacidad permanente o transitoria en niños, niñas, jóvenes y adultos pertenecientes a comunidades que se comuniquen en otra lengua, como la comunidad sorda, o los pueblos originarios, el profesional que realice dicho diagnóstico se deberá comunicar en la lengua de que se trate o en su defecto disponer de un intérprete. Igualmente, quien realice dicho diagnóstico deberá tener conocimiento de dicha cultura, idiosincrasia, valores y cosmovisión de la comunidad a la que pertenece el niño, niña o joven que evalúa (Ley N° 20201, 2007).

Claramente, para abordar esta problemática, hay que ir más allá de los diseños epidemiológicos del método médico. Debe emerger una mirada ecológica que permita al profesional comprender que, desde una perspectiva intercultural, los niños se desenvuelven en un medio biológico y sociocultural propio y particular, sujeto, en el caso mapuche, a colonialismos nacionales y procesos de desplazamiento (Olate, 2017; Quilaqueo & Hernández, 2010).

Con este marco introductorio, abrimos la discusión del presente estudio, pues creemos que en el cúmulo de investigaciones en torno al tema de la competencia narrativa oral no se han considerado los factores geográficos e inter-étnicos. La mayoría de los trabajos se han enfocado sobre muestras urbanas, ignorando lo que pasa en poblaciones rurales y rurales bilingües.

Los estudios con los que contamos tienden a generalizar los resultados, produciendo la errada visión de que el progreso de *la población escolar y pre-escolar nacional* sigue un curso que puede normalizarse con facilidad, independiente del contexto de desarrollo geográfico, sociocultural y étnico en el que se desenvuelven los escolares.

La realización de una investigación que considere los factores geográfico, sociocultural e interétnico debe partir de la base de que una lengua y sus variedades son entidades estructuradas social, histórica y funcionalmente en situaciones dinámicas de interacción y contacto (Godenzzi, 2007), lo que condiciona el comportamiento lingüístico y comunicativo de los hablantes. Si aceptamos esto, no debería extrañarnos que la competencia narrativa de escolares que pertenecen a contextos geográficos y socioculturales particulares presente rasgos propios y diferenciados atribuibles a factores de contacto sociocultural, dinámicas comunitarias y procesos de escolarización contextualizados.

El objetivo de este trabajo es describir y comparar la competencia narrativa de escolares de 3° y 6° básico pertenecientes a tres contextos geográficos y sociales distintos, a saber: bilingüismo social rural (mapuche/castellano), monolingüismo rural y monolingüismo urbano. Esto con el propósito de abrir la discusión respecto de la producción narrativa infantil en relación con factores interculturales y geográficos.

La adopción de una mirada intercultural abre la reflexión sobre posibles agenciamientos de procedimientos de textualización característicos de la lengua mapuche en la producción narrativa de los escolares; sin embargo, no será este el espacio donde discutiremos dicha cuestión, pues aun carecemos de estudios que profundicen en la estructura del relato mapuche desde la perspectiva de la gramática textual. Sirva este estudio como una discusión preliminar, ciertamente genérica, e introductoria al complejo fenómeno enunciado y como una crítica a las miradas que priorizan lo modélico por sobre la diversidad lingüístico-cultural.

## **2. Fundamentación teórica**

### *2.1 La habilidad narrativa*

La habilidad narrativa aparece en los niños a partir de los tres años y progresa gradualmente en función de su experiencia socio-cognitiva y del desarrollo lingüístico-pragmático (Tomasello, 2003). En un principio, esta capacidad emergente adolece de coherencia y cohesión, por ello, entre los tres y cinco años, predomina la producción de segmentos descriptivos atribuibles tanto a la emergencia incipiente de macro-estructuras narrativas como a la adquisición de los esquemas narrativos. Desde los seis años, las primeras formas de coherencia y cohesión se presentan ligadas a la referencia temporal, a la referencia de persona y a destrezas que explicitan

acciones y eventos narrativos. Entre los ocho y diez años, los niños incorporan a sus narraciones estados internos, motivaciones y personajes (Soler & Solé, 2008; Pavez, Coloma & Maggiolo 2008).

La interacción del adulto con el niño es fundamental para desarrollar esta competencia, ya que el primero se constituye en el interlocutor-modelo desde donde se proyecta la habilidad narrativa. El adulto muestra los rasgos básicos de los géneros existentes en su espacio social de los cuales los niños se apropian. Las producciones de narrativas emergentes en estas condiciones reflejan las características lingüístico-textuales prototípicas de las narraciones que circulan en la comunidad (Tomasello, 1999, 2003; Soler & Solé, 2008). Además del andamiaje adulto en la producción narrativa infantil, la escolarización tiene una función preponderante, ya que produce cambios en el comportamiento lingüístico-comunicativo de los niños. El proceso de escolarización estimula las habilidades adquiridas, añadiendo elementos que complejizan la gramática de la narración (Owens, 2003).

La narración va muy ligada al desarrollo pragmático que, a su vez, busca satisfacer dinámicamente la efectividad comunicativa de los niños. Debido a esto, la competencia discursivo-textual infantil se complejiza, enriqueciendo las estrategias de textualización narrativa, lo que lleva a los infantes al incremento del uso y la diversificación de herramientas textuales a la hora construir textos y relatar eventos (Álvarez, 2004; Tomasello, 2003).

## *2.2 Algunos estudios sobre la competencia narrativa infantil*

Las investigaciones chilenas que se han ocupado de las estrategias de producción textual utilizadas por los escolares en la narración pueden clasificarse en tres grandes grupos: estudios desde la competencia textual/discursiva, estudios desde perspectivas cognitivas y enfoques desde la logopedia. por su parte, un cuarto grupo puede definirse en relación con trabajos de esta naturaleza, pero vinculados al ámbito de la interculturalidad. Sin embargo, son casi nulos los estudios nacionales que abordan el fenómeno en contexto bilingüe e intercultural, en tanto que en el concierto Americano se reportan algunos trabajos de esta naturaleza que aborden el contexto intercultural y el bilingüismo son escasos en Chile y hay algunos a nivel Americano.

### *a. Estudios desde la competencia textual/discursiva*

Dentro de este grupo se encuentran las investigaciones de Véliz (1996a, 1996b, 1996c), Álvarez (1996) y Contreras y Álvarez-Santullano (1997). Estos trabajos se ocupan de analizar y comparar las estrategias de textualización escrita en cuanto a: (1) fenómenos de recurrencia textual (Véliz, 1996a, 1996c), (2) fenómenos de progresión discursiva (Véliz, 1996a, 1996b, 1996c) y (3) fenómenos de conexión (Álvarez 1996; Contreras & Álvarez-Santullano, 1997). Los estudios se encargan de comparar la noción de competencia textual/discursiva entre escolares pertenecientes a distintos niveles y estratos socioculturales. El énfasis se pone en el estudio de la microestructura textual narrativa (Véliz, 1996a, 1996b; Álvarez, 1996) y en el componente enunciativo (Véliz, 1996c).

### *b. Estudios desde perspectivas cognitivas*

Bocaz (1986a, 1987, 1989) describió el proceso de desarrollo de la conexión interoracional desde un enfoque ontogenético, adscribiendo el fenómeno al desarrollo evolutivo y cognitivo de los individuos. Según Bocaz, el desarrollo de la conexión en el discurso narrativo implica el establecimiento, por parte del niño, de nociones conceptuales básicas que le ayuden a desarrollar la detección de patrones, permitiendo de esta manera “incrustar los contenidos proposicionales por comunicar en unidades lingüísticas que constituyen conglomerados de información sintáctica y textual” (Bocaz, 1989, p. 6). El marco escogido por la autora se basa en la idea de forma y función propuesta por Berman y Slobin (1994).

### c. Enfoques desde la logopedia

En los últimos quince años, desde el área de la fonoaudiología se han generado una cantidad interesante de estudios sobre el desarrollo de la narración infantil. En los trabajos de Maggiolo, (Maggiolo, Pavez & Coloma, 2003; Maggiolo, Coloma & Pavez, 2009) se presentan las principales características de la estructura narrativa y, con especificidad, los rasgos de la producción del discurso narrativo en niños (3-5 años) con Trastornos Específicos del Lenguaje; además, se propone un programa de estimulación basado en el uso de guiones para favorecer el desarrollo narrativo y su inserción en el ámbito escolar.

Otra línea que se ha desarrollado desde esta dimensión fonoaudiológica es la comprensión narrativa de niños con TEL. Coloma, Maggiolo & Pavez (2013) caracterizan las particularidades que tiene el proceso comprensivo en estos niños, desarrollando su estudio a partir de dos hipótesis generales, las cuales son respondidas parcialmente, ya que, si bien hay diferencias en la comprensión global literal e inferencial entre el grupo TEL y el cronológico, esta no es significativa.

Bustos y Crespo (2014), por su parte, estudian la producción y comprensión oral infantil a partir de la tarea de recontado, técnica por medio de la cual se observó la incidencia de la comprensión del relato durante el proceso de elicitación. Lo anterior es realizado a través de la medición de la calidad del recontado de niños del nivel kínder. Con este estudio se constituye un perfil de comprensión que tienen los niños sobre el cuento y la producción oral del mismo. Concluyen que la capacidad de comprensión del relato no se relaciona con su riqueza narrativa.

Coloma (2014) realiza un estudio comparativo donde se ocupa de las narraciones de los niños con TEL ante la posibilidad de que estas presenten alteraciones, repercutiendo en su desempeño académico posterior. La autora quiere conocer la estructura y el tipo de relaciones semánticas de los relatos orales producidos por escolares de 1º básico con TEL. La investigación consideró dos grupos de alumnos, uno con TEL y el grupo control con Desarrollo Típico, el promedio de edad de los niños era de 6.7 años. Se utilizó la técnica del recontado con lo que se obtuvieron algunas tendencias. En primer lugar, el grupo TEL mostró desempeños inferiores en la estructuración de los relatos. En cuanto a las relaciones semánticas, el grupo TEL utiliza menos relaciones causales que el grupo de Desarrollo Típico. Las relaciones temporales, por otro lado, fueron similares en ambos grupos. Concluye afirmando la existencia de una correlación entre aspectos estructurales y de contenido en el discurso narrativo.

En la misma perspectiva comparativa, Crespo, Góngora y Figueroa (2015) describen las narraciones de niños con y sin TEL a partir de la adaptación del Índice de Complejidad Narrativa (ICN). Las autoras discuten la evaluación de las narraciones infantiles basadas en la norma frente a las pruebas que se basan en criterios. Estas últimas no comparan sujetos sino que observan el nivel de completitud de la elaboración narrativa intra-individualmente. En este marco, el ICN resulta una herramienta eficaz para evaluar el desarrollo infantil de niños con desarrollo típico y detectar el atípico.

En otro trabajo, Crespo y Figueroa (2016) describen el perfil narrativo oral de tres grupos de niños del nivel *kínder* que fueron clasificados en niños con: (a) discapacidad intelectual, (b) TEL y (c) desarrollo lingüístico-cognitivo típico. Los resultados indican que la acción central del relato aparece en todas las narraciones. Las diferencias que emergieron se asocian a los énfasis sobre los esquemas causales que rodean la acción, por parte de los niños con desarrollo típico y TEL, frente al énfasis en esquemas más agenciales, que releva evento inicial y personaje, de los niños con discapacidad intelectual.

En síntesis, se observa que los trabajos atienden a tres ámbitos fundamentales: competencia textual narrativa, procesos cognitivos involucrados en la producción textual y evaluación logopédica de la producción y comprensión narrativa. Sin duda, los ámbitos observados son diversos, y sus intereses distintos, pues, por ejemplo, los trabajos desarrollados por Véliz (1999a,

1999b, 1999c) buscan describir las estrategias de formulación textual de la población escolar en la dimensión de la escritura para corroborar las tendencias de desarrollo de la narración. Bocaz (1986a, 1987 y 1989), en tanto, quiere, igualmente, describir el desarrollo de la conexión textual desde una posición cognitiva, echando mano a procesos de conceptualización dados a lo largo del desarrollo ontogenético. Finalmente, en las investigaciones logopédicas se enfatizan la evaluación (tanto receptiva como productiva) y la población (con desarrollo lingüístico típico y atípico). Los estudios fonaudiológicos muestran una metodología con un control mayor sobre la muestra y los instrumentos. El objetivo de estos estudios es principalmente diagnosticar e intervenir. Algo común a todos los estudios reseñados hasta aquí, tiene que ver con que las muestras han sido tomadas desde grandes núcleos urbanos (Concepción, Valparaíso y Santiago).

#### d. Estudios en contexto de bilingüismo e interculturalidad

El tema de la evaluación del castellano producido por escolares bilingües no ha sido muy explorado a nivel nacional, salvo las descripciones de la variedad denominada *castellano mapuchizado* realizadas por Hernández y Ramos (1978 y 1979), Lagos y Olivera (1988) y Contreras (1998 y 1999) -que trabajan sobre poblaciones escolares mapuches-, poco es lo que se ha realizado. Las descripciones muestran las características de la variedad en relación con los niveles lingüísticos (fonética, léxico, morfosintaxis), No son trabajos evaluativos de la producción textual.

El único estudio que considera el fenómeno de la competencia textual narrativa es el desarrollado por Contreras y Álvarez Santullano (1997), el cual se concentra en la revisión de la composición textual de escolares mapuches. El trabajo se desarrolla de forma congruente con los ya citados y tiene el propósito de describir los rasgos característicos del castellano escrito por escolares mapuches de la zona de Nueva Imperial. La novedad está en la ampliación de los niveles descriptivos, ya que se incorpora el nivel textual. En este último, se afirma que los escritores escolares "tienen escaso contacto con procedimientos de producción textual que vayan más allá de la relación de yuxtaposición y lista de oraciones" (Contreras & Álvarez Santullano, 1997, p. 37).

En relación con los procedimientos de textualización, afirman que la regla de recurrencia es la que más utilizan los escolares; sin embargo, esta es poco variada. En cuanto a la regla de progresión, se concluye que las composiciones analizadas muestran un manejo mínimo de técnicas narrativas, descriptivas y argumentativas. Finalmente, en cuanto a la conexión, afirman que "(... ) en el caso de los escolares mapuches, el conocimiento de su entorno es bastante globalizante, con poca atención a los detalles" (Contreras & Álvarez Santullano, 1997, p. 38).

El trabajo concluye con una crítica hacia la escuela y el modelo homogeneizante que ha promovido, pues, por un lado, no se cultiva la lengua indígena y, por otro, el proceso de apropiación del castellano ha sido imperfecto. Este trabajo destaca que los rasgos de este castellano escrito por escolares mapuches puede explicarse por dos posibles causas: (1) el contacto entre el español y el *mapuzugun* y (2) el tipo de español que los niños escuchan en sus casas que es diferente al estándar y al registro propuesto por el sistema escolar.

Recientemente, Alonqueo, Wittig y Huenchunao (2017) discuten los resultados de una investigación sobre la competencia lingüístico-comunicativa en *mapuzugun* de niños mapuches de territorios con alta vitalidad lingüística. A través de un instrumento de medición directa (un cuestionario de competencia en *mapuzugun*), se evaluó la competencia en la lengua de 34 niños de entre 6 y 10 años. Los resultados muestran mejores desempeños en comprensión que en producción y tendencia general es hacia una competencia baja en la lengua.

El instrumento evalúa comprensión y producción en *mapuzugun* en siete secciones que incluyen tres niveles de complejidad (baja, media y alta). De este modo, cuenta con las secciones: léxico receptivo y léxico productivo, Saludos, Directivos, Términos espaciales, numéricos y temporales, finalmente, narración. Todas estas secciones consideran las dimensiones productivas y comprensivas. La discusión de esta investigación se centra principalmente en el proceso de

adquisición de la lengua, su revitalización y transmisión.

En el ámbito americano, encontramos algunos estudios bajo la etiqueta de educación intercultural bilingüe. En términos generales, en ellos se busca: observar los procesos de apropiación del castellano por parte de la población bilingüe indoamericana (Pellicer & Rockwell, 2003), concebir la articulación de conocimientos y valores locales con la realidad escolar y discutir el tratamiento del componente bilingüe en la educación intercultural (Bertely, Gasché & Podestá, 2008).

En este contexto, no se trata de trabajos que aborden los procesos de textualización propiamente tal, sino que adoptan el fenómeno lingüístico como parte del tema general que implica la condición bilingüe e intercultural. Así, Pellicer y Rockwell (2003) realizaron un estudio que buscaba comparar el rendimiento de estudiantes de cuarto grado de escuelas de Puno en cuanto al dominio del castellano. Se trataba de escolares hablantes de quechua y aymara. La cuestión de fondo en este estudio fue validar la educación bilingüe como estrategia para la enseñanza y apropiación del castellano y la mantención de la lengua indígena. En este contexto, el trabajo relevó, primeramente, el contexto sociolingüístico de la escuela rural andina y, posteriormente, se describieron los instrumentos y los criterios que orientaron la medición de la apropiación del castellano.

En cuanto a los instrumentos, uno de ellos fue la prueba escrita (el otro, la entrevista oral) que buscaba explicitar los recursos gramaticales con los que se construye la cohesión textual. El análisis de la producción escrita se realizó en función de 5 criterios: producción oral, adecuación funcional, recursos léxicos, tiempos verbales y recursos gramaticales. Al ser niños bilingües, se consideraron, para evaluar las producciones narrativas, las características del castellano bilingüe de Perú (o castellano andino). Las principales ideas a las que llegan las autoras se relacionan con la necesidad de reforzar el conocimiento y el estatus de las lenguas andinas porque, a la luz de los resultados en la producción, la instrucción en lenguas indígenas no afectó negativamente la adquisición de la L2 (castellano). De hecho, una modalidad basada en el bilingüismo favorece la adquisición del castellano. Por otro lado, se observa que tanto en la producción oral como en la adecuación funcional hubo mayor rendimiento por parte de los escolares y menor en los dominios vinculados a estructuras de la lengua.

Como se observa, en esta brevísima revisión, trabajos que se ocupen de evaluar, tal como se realiza desde la logopedia, la competencia narrativa infantil en contextos interculturales bilingües es más bien escasa. El foco de los estudios revisados en esta sección está en el ámbito educativo y la enseñanza y apropiación del castellano como L2.

### *2.3 Competencia narrativa, gramática de la narración y estructura textual*

La competencia narrativa se relaciona con la capacidad de los hablantes de producir un texto narrativo prototípico que estructuralmente cuenta con (1) una organización local (o coherencia local), (2) una organización textual (o coherencia episódica) y (3) un esquema abstracto, estructura esquemática o coherencia global (Eggins, 2002; Álvarez, 2004; Van Dijk, 2007; Ghio & Fernández, 2008; Tomlin, Forrest, Pu & Hee Kim, 2008).

En el nivel de organización local, el texto narrativo se caracteriza por el predominio de oraciones narrativas donde se ponen en escena los actantes y los eventos/acciones (Álvarez, 2004). Estas oraciones presentan predicados con diversos papeles temáticos organizados a partir del verbo.

En el nivel de la coherencia episódica, se contribuye a la coherencia global del texto que tiene que ver con el contenido semántico global de este, pues, se “ponen en escena secuencias de acciones, organizadas en tal forma que, luego de una situación inicial, ocurren una serie de peripecias que llevan a un desenlace” (Álvarez, 2004, p. 158). Siguiendo a Riffó (1997), las macroestructuras operan como principios organizadores, pues proveen elementos que luego se actualizarán en el nivel de coherencia local. Así visto, la organización de la coherencia episódica dependerá del

tipo de texto que se quiere producir, restringiéndose de este modo a la estructura esquemática.

Las estructuras esquemáticas son entidades independientes del contenido semántico de cada texto. En el caso de la narración, contiene elementos meta-discursivos mínimos: la situación inicial, un quiebre y un desenlace. Por otro lado, dada su naturaleza independiente, se expresa en otros sistemas semióticos y puede ser dependiente culturalmente (Álvarez, 2004).

El estudio de Bustos y Crespo (2014) tiene como base analítica la gramática de la narración a través del Índice de Complejidad Narrativa (Petersen, Gilliam & Gilliam, 2008). El ICN adaptado consiste en un listado de diez elementos narrativos desprendidos de la macro-estructura a los cuales se les asigna puntuación por el nivel de elaboración del relato. De este modo, por ejemplo, un elemento como la localización tendrá cero puntos si no hay referencia en la narración, un punto si hay una referencia de lugar y tiempo generales, dos puntos si se constata una o más referencias de lugar y tiempo específicos. El análisis de las narraciones desde esta perspectiva será presentado en un estudio posterior al presente.

En el presente trabajo, nuestra atención está sobre la microestructura narrativa y su producción oral, con lo cual, queremos describir dos componentes claves del proceso de textualización (Véliz, 1996a, 1996b y 1996c). En primer lugar, las estrategias de referencia utilizadas para mantener o cambiar los referentes del texto y, consecuentemente, darle progreso o flujo a la información (Chafe, 1987, 1994). En segundo lugar, los recursos que permiten conectar sucesos dentro de texto.

Cabe señalar, que el enfoque adoptado no es evaluativo, sino comparativo. Además, hemos elegido este análisis de la microestructura porque permite observar el detalle estructural de la producción narrativa de los escolares, el cual evidencia la actualización de la macroestructura y, a su vez, muestra el grado de elaboración que tiene la superestructura. Así, por ejemplo, desde el ámbito de la referencia -la introducción y cambio de referentes en el transcurso de la historia- se pueden inferir elementos como: personajes, localización, evento inicial, acciones, consecuencias y claves meta-textuales. Aspectos presentes tanto en la macroestructura como en la superestructura. Se sabe que tanto la micro como la macroestructura están sujetas al manejo de las estructuras esquemáticas asignadas (Riffo, 1997).

Este estudio se enfoca desde las dimensiones de la organización referencial (I), la continuidad discursiva (II) y la conexión (III), pues son las estrategias elementales desde donde se da la distribución progresiva de la información por medio de la sucesión de oraciones (Riffo, 1997).

#### I. Mantenimiento de la referencia y flujo informativo

La introducción y re-introducción de entidades y su mantención en el desarrollo narrativo es un rasgo clave de la cohesión. La información referencial en un texto narrativo puede entenderse como información compartida que hace operativos grados de activación mnemónicas, reflejando procesos cognitivos básicos como: referente activo (dado), semiactivo (accesible) o inactivo (nuevo) (Tomlin et al. 2008; Chafe, 1987, 1994). Este proceso de accesibilidad referencial implica la activación cognitiva, lo que lleva al uso de formas lingüísticas, las cuales pueden ser muy atenuadas para casos de alta accesibilidad y menos atenuadas en caso contrario (Givón, 2005).

Los niños utilizarán diversos recursos lingüísticos para introducir, re-introducir y mantener activos los referentes durante la producción del texto narrativo. Los referentes, por tanto, tienen accesibilidad en la representación conceptual que generan los infantes, quienes construyen una escala referencial que dará continuidad topical y gramaticalizará los referentes como más accesibles y menos accesibles. En este marco, surgen las estrategias de mantención de la referencia que se instancian (para los referentes más accesibles) por medio de la concordancia y de los pronombres; mientras que para la inserción de nuevos referentes y otros menos accesibles se utilizan elementos léxicos, frases nominales definidas o indefinidas (Tomlin et al. 2008;



Givón, 1983, 2005).

## ii. Progresión y flujo de la información

Sabemos que el flujo de la información se diferencia en la producción escrita y oral. Ambos procesos presentan distancia en cuanto a la velocidad, a la forma de expresión de las modalidades y a lo integrado de la escritura frente a la fragmentación de la oralidad durante el flujo de la información (Chafe, 1992).

Cuando se observa la producción narrativa oral, se debe tomar en cuenta la espontaneidad del lenguaje y la capacidad de los hablantes para empaquetar información en trozos de unidades de ideas encadenadas con contornos entonativos, pausas y conjuntos pequeños de estructuras sintácticas. La producción oral, por tanto, contiene el movimiento de una idea a otra en breves lapsos de tiempo. El flujo de la información, entendido como la transmisión de la información del emisor al destinatario se canaliza por medio de diversos mecanismos gramaticales que dan cuenta de la progresión informativa, por ejemplo: cantidad de información contenida en una unidad, organización de los constituyentes, estructura argumental (Chafe, 1987, 1992, 1998). La relación de esta idea con la de accesibilidad referencial es íntima, pues la progresión informativa fluye a través de diversos formatos lingüísticos que obedecen a las elecciones del hablante –grupos nominales definidos/indefinidos, pronombres y concordancia (anáfora cero, elipsis). La forma referencial adoptada en el flujo de la información obedecerá al grado de accesibilidad del referente en la mente del oyente a partir de lo proyectado por el hablante. Desde la mirada de la gramática de la narración, el flujo de la información y la accesibilidad referencial son elementos estructurantes de la macro-estructura narrativa (Cumming & Ono, 2008).

## III. Conexión

La conexión tiene como función principal establecer la relación entre las situaciones narradas que se desarrollan en marcos temporales y causales. Además, vincula contenidos semánticos y temáticos principalmente.

Las relaciones “son lazos mentales que los interlocutores establecen entre los hechos denotados por cada oración o fragmento de oración” (Álvarez, 2004, p. 123), pueden ser de dos tipos: semánticas y explícitas/implícitas. Estas últimas son establecidas por el enunciador, quien gramaticaliza diversos conectores con sentidos temporales, causales, consecutivos, concesivos, entre otros. Si la relación no se explicita, es el destinatario quien agrega la conexión a través de inferencias (Álvarez, 2004).

La conexión, por tanto, es “la capacidad de expresar las relaciones existentes o postuladas entre las oraciones del texto” (Véliz, 1996c) y se da a través del conector: “un elemento gramatical que cumple la función de unir dos o más oraciones, de modo tal que la relación que el sujeto enunciador postula entre ellas se hace aparente para el sujeto interpretante” (Álvarez, 1996, p. 12). El significado del conector aporta una serie de instrucciones que guían las inferencias que se deben establecer en el conjunto de miembros relacionados.

Por su lado, Bocaz (1986a, 1987, 1989) entiende el fenómeno de la conexión como un problema adscrito a la ontogenia, ya que para organizar la conexión en el discurso narrativo, el niño debe establecer las nociones conceptuales básicas que le ayuden a desarrollar patrones que posibiliten “incrustar los contenidos proposicionales por comunicar en unidades lingüísticas que constituyen conglomerados de información sintáctica y textual” (Bocaz, 1989, p. 6).

## 3. Marco Metodológico

Este estudio es no experimental, transeccional, comparativo y cuantitativo, de alcance descriptivo. Es transeccional debido a que los datos que se recolectaron fueron recogidos

en un momento determinado de tiempo. Además, tratamos con dos grupos etarios que se corresponden con dos niveles escolares distintos, a saber: 3° básico y 6° básico. Por otro lado, es comparativo, pues se contrastó la competencia narrativa de tres grupos de niños. Lo que implicó el contraste intergrupar (entre los grupos de distintas comunidades de habla o procedencia). Es cuantitativo, pues se contabilizó las estrategias de formulación textual registradas en las narraciones de los escolares.

El trabajo sigue los lineamientos propuestos por Véliz (1996a, 1996b, 1996c), en cuanto a las unidades de análisis, criterios de clasificación y procedimientos. Para efectos del análisis, consideramos el modelo narrativo en su estructura mínima, con un estado inicial, quiebre o complicación, desarrollo y resolución (Álvarez, 2004).

El objetivo es describir y comparar las estrategias micro-estructurales de mantención/cambio de la referencia y conexión inter-oracional de escolares de 3° y 6° básico pertenecientes a contextos de bilingüismo social rural (mapuche/castellano), monolingües rurales y urbanos.

### 3.1 La muestra

La muestra de este estudio está constituida por 35 narraciones de escolares de 3° y 6° básico pertenecientes a tres grupos: (A) escolares rurales mapuches, (B) escolares rurales no mapuches (C) escolares urbanos. En el cuadro 1 se presentan los grupos.

	<b>Grupo A<sup>1</sup></b>	<b>Grupo B<sup>2</sup></b>	<b>Grupo C<sup>3</sup></b>	<b>Total</b>
<b>3° básico</b>	6	3	8	17
<b>6° básico</b>	4	6	8	18
<b>Total</b>	10	9	16	35

**Cuadro 1.** La muestra

Los criterios de selección obedecieron a factores geográficos y socioculturales. En primer lugar, se seleccionaron tres grupos escolares, dos de los cuales fueron rurales y uno urbano. En el cuadro 3 se presentan los criterios de selección de la muestra.

	<b>Tipo de comunidad</b>		<b>Factor geográfico</b>		<b>Factor Sociolingüístico</b>	
	<b>Rural</b>	<b>Urbana</b>	<b>Lateral</b>	<b>Urbano</b>	<b>Monolingüismo</b>	<b>Bilingüismo social</b>
<b>Grupo A</b>	+	-	+	-	-	+
<b>Grupo B</b>	+	-	+	-	+	-
<b>Grupo C</b>	-	+	-	+	+	-

**Cuadro 2.** Criterios de selección de la muestra

Como se observa en el cuadro 2, los criterios escogidos para la configuración de la muestra fueron tres: el primero referido al tipo de comunidad de los escolares (urbana o rural). Tanto el grupo A como B son rurales. En cuanto al factor geográfico, este se vinculó con las rutas de acceso y el aislamiento de las comunidades. Así visto, las zonas laterales son territorios de acceso difícil cuya población se encuentra relativamente aislada, cuestión que no aplica para zonas urbanas. Finalmente, el factor sociolingüístico va de la mano con la condición de bilingüismo

social, lo que no significa que los niños sean bilingües *mapuzugun/castellano*. Solo que en su comunidad, los adultos, en su gran mayoría son bilingües, interactuando en la lengua indígena en diversos eventos comunicativos. En resumen, el grupo urbano es el *más representativo* de una variedad *más estandarizada* de castellano. Por otro lado, los grupos rurales se diferenciaron por la condición bilingüe. El grupo rural mapuche se inscribe en una situación de bilingüismo social y el grupo rural no mapuche está en una situación de monolingüismo en castellano. El factor geográfico, en tanto, coincide para los grupos rurales, pues se trata de zonas laterales (Contreras, 2009).

### 3.2 Instrumentos, recolección de los datos y técnicas de aplicación

El instrumento utilizado para la recolección y toma de los datos fue una historieta en imágenes llamada *Historia de una rana* (Mayer, 1969). La historieta cuenta las aventuras de un niño y de su perro, quienes buscan a su ranita que se escapó de la casa durante la noche. Cabe señalar que esta historieta presenta varios quiebres en su desarrollo. Para obtener muestras narrativas, se les pidió a los niños que narraran el cuento. El instrumento es de uso frecuente en las investigaciones de producción infantil. Los niños dispusieron de entre 5 y 15 minutos para mirar y familiarizarse con el cuento. Luego, se les preguntó si estaban listos o si querían mirar nuevamente la historieta antes de contarla. Cuando estaban en condiciones de narrar la historia, se procedió a grabar los cuentos en formato de audio digital. Los niños narraron la historia apoyándose en las láminas.

### 3.3 Procedimientos de análisis

Se cuantificaron las unidades de análisis de la organización referencial y de la conexión en función de un promedio de incidencia, entendido como la frecuencia de uso de alguna de las estrategias para la mantención de la referencia, cambio de referencia y conexión. Luego, se extrajeron los promedios generales por grupo escolar para comparar y discriminar sus desempeños. Sobre los promedios obtenidos se aplicó una prueba estadística de ANOVA de un factor para medir la significatividad de los resultados. La variable independiente observada fue denominada Procedencia, mientras que la dependiente fue la competencia textual narrativa oral de los escolares.

En cuanto al índice de ambigüedad referencial, el procedimiento difiere del anterior, pues se trata de casos en que no se logra establecer con claridad la identidad de los participantes o referentes, por ello se genera a partir de la cantidad de veces que ocurre la ambigüedad dividida por la cantidad de cláusulas que hay en los textos producidos por los escolares. El motivo de este tratamiento especial radica en que este indicador se relaciona con casos de discordancia de género y número para estrategias que usan pronombres o baja explicitación del referente en la concordancia verbal.

Para el análisis de la organización referencial, se procedió a segmentar las narraciones en unidades -t, siguiendo los principios propuestos por Véliz (1987, 1999). Después de la segmentación, se identificó el constituyente con función tema y se cuantificó la expresión referencial respecto de la mantención o cambio del referente (Véliz, 1996b). En cuanto a la conexión interoracional, se contabilizó el número de conectores utilizados por los niños en sus narraciones, obteniéndose un promedio de uso general (Álvarez, 1996). Luego, los conectores fueron clasificados en una de las categorías analíticas propuestas.

En cuanto a la edición de los textos, se siguieron los siguientes criterios: a) eliminación de muletillas, b) delimitación de unidades -t de acuerdo con las pausas en la narración y al uso de protoconectores, c) control de pausas de acuerdo con elementos de conexión, d) eliminación de repeticiones, redundancias y vacilaciones.

### 3.4 Dimensiones del análisis

Las dimensiones de nuestro análisis son: la organización referencial y la conexión. En el primer ámbito diremos que la mantención y cambio de la referencia se establecen a partir de la identificación, en los constituyentes oracionales, del elemento con función de tópico y la forma lingüística respectiva. Las formas de actualización son: la concordancia verbal o anáfora cero (CV), las formas nominales (FN) y las formas pronominales (FP). De aquí surgen las siguientes posibilidades: (a) Mantención de la Referencia con predominio de la concordancia verbal (MR-CV), (b) Mantención de la Referencia con predominio de la Forma Nominal (MR-FN), (c) Mantención de la Referencia con predominio de la Forma Pronominal (MR-FP). Por otro lado, para el cambio de referencia encontramos: (a) Cambio de Referencia y Concordancia verbal (CR-CV), (b) Cambio de Referencia con predominio de la Forma Nominal (CR-FN) y (c) Cambio de Referencia con predominio de la Forma Pronominal (CR-FP). Finalmente, están las posibilidades de ambigüedad de la referencia y concordancia verbal (AR-CV) y el Índice de Ambigüedad (IA), que se obtiene del promedio de AR-CV por número de cláusulas del relato. En el Cuadro 1 se resumen y ejemplifican las categorías mencionadas:

	<b>Categorías</b>	<b>Ejemplo</b>
<b>Organización referencial</b>	AR-CV	Aquí lo están mirando la rana. Sí está contento <b>[AR-CV]</b>
	MR-CV	<i>El niño, cuando cayó al agua, empezó a escuchar un ruido muy familiar. Le pidió a su perro que se quedara en silencio <b>[MR-CV]</b></i>
	MR-FN	<i>y el niño estaba gritando. El niño se cayó en un huemul <b>[MR/ FN]</b></i>
	MR-FP.	<i>y le empezó a gritar. y a él lo levantó un ciervo <b>[MR/Fp]</b></i>
	CR-CV	<i>y al otro día no amaneció la rana. La buscaban por todas partes <b>[CR-CV]</b></i>
	CR-FN	<i>y el perro estaba olfateando. y el niño estaba llamando a su rana en un hoyo de esos <b>[CR-FN]</b></i>
	CR-FP	<i>y la rana se escapó porque el frasco no lo dejaron sellado. Al día siguiente, ellos no pillaron a la rana <b>[CR-FP]</b></i>

**Cuadro 1.** Elementos de descripción organización referencial y flujo informativo

En cuanto a la conexión, seguiremos la propuesta de Álvarez (1996), quien distingue: (a) protoconector <y>, (b) conectores causales, (c) conectores temporales y (d) Conectores adversativos.

### 3.5 Análisis de los resultados

#### Organización referencial y flujo de la información

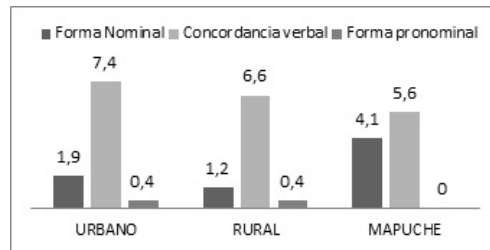
A continuación, se describen los datos obtenidos por los escolares en los dominios de Mantención Referencial y Cambio Referencial. Luego se sigue con la comparación de las estrategias de MR y CR. Finalmente, se muestran los resultados relacionados con la Ambigüedad Referencial. En la Tabla 1 se observan los promedios alcanzados por los escolares en las tres dimensiones mencionadas.

	Mantención referente			Cambio referente		
	Frase Nominal	Concordancia Verbal	Forma pronominal	Frase Nominal	Concordancia Verbal	Forma pronominal
Escolares Urbanos	1,9	7,4	0,4	16,5	1,9	0,3
Escolares Rurales	1,2	6,6	0,4	15,2	1,7	0,1
Escolares Mapuches	4,1	5,6	0	19,6	0,9	0

**Tabla 1.** Promedios de los escolares en estrategias de MR y CR

Se observa que la estrategia de mantención de la referencia más utilizada por los escolares es la concordancia verbal (CV), esta promedia en los urbanos un 7,4, en los rurales un 6,6 y un 5,6 en los rurales bilingües, diferencias que no resultaron significativas. La estrategia indica que: (1) el referente tópico se mantiene principalmente activo por medio de recursos tales como la concordancia y la anáfora cero y (2) en el marco de la gramática de la narración, la activación de personajes mantiene el flujo de la información y el desarrollo del relato. Sin embargo, se observa una tendencia que indica que los escolares urbanos emplean más este recurso que los escolares rurales, lo que, atendiendo a elementos puramente textuales, puede entenderse como un afianzamiento tanto de la estructura esquemática como de la macroestructura.

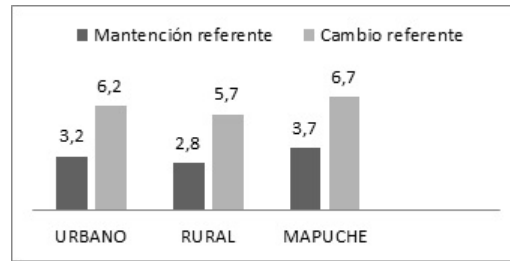
El uso de formas pronominales tiene baja frecuencia entre los escolares, no reporta diferencia significativa. En los estudios sobre textualización desarrollados por Véliz, (1996a, 1996b, 1996c) se reportan índices similares para este dominio. Sin embargo, se debe señalar que los trabajos de esta autora trabajan sobre la lengua escrita. En el Gráfico 1 se observan los resultados obtenidos para la mantención de la referencia.



**Gráfico 1.** Promedio Mantención del referente

Las estrategias de mantención a través de formas nominales (FN) presentan una diferencia significativa que se atribuye al grupo de escolares mapuche ( $F(2,32)=4,790, p<0,015$ ). Esta tendencia debe observarse en relación con la naturaleza de la prueba utilizada (Historia de una rana), pues en ella hay láminas en las que aparecen tres –y hasta cuatro– referentes, lo que promueve la descripción de las escenas por sobre el encadenamiento narrativo en los narradores escolares. Este énfasis de los escolares rurales mapuche en contraste con la tendencia al uso de la mantención por concordancia evidenciada en los escolares urbanos puede ser útil para observar el grado de interiorización de las macro y superestructuras narrativas por parte de los grupos estudiados.

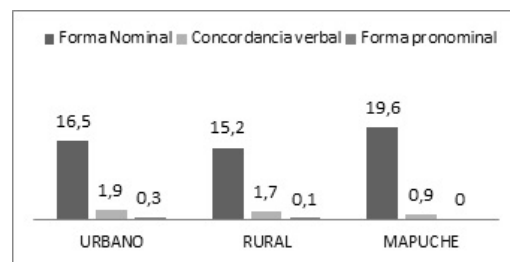
En cuanto al cambio de referencia, se aprecia que hay preeminencia de las Formas Nominales por sobre las otras dos. Los escolares urbanos promedian un 16,5, mientras que los rurales y rurales mapuches presentan un 15,2 y 19,6 respectivamente. El uso de esta estrategia para introducir nuevos referentes y/o reactivar referentes es frecuente. En el Gráfico 2 se observa la tendencia reportada.



**Gráfico 2.** Promedio Cambio de Referente

En cuanto al cambio de referencia y la CV, se reporta un promedio bajo, 1,9 para los urbanos, 1,7 para los rurales y 0,9 para los escolares mapuches. Estos índices se entienden en el marco de la ambigüedad referencial que puede provocarse al cambiar la referencia por medio del uso de la CV. Las formas pronominales son bajas nuevamente entre los escolares. Estos datos no muestran diferencias significativas entre los comportamientos de los escolares.

Al comparar el mantenimiento de la referencia y el cambio de referencia se observa un dominio del cambio en las narraciones de los escolares.



**Gráfico 3.** Mantención vs cambio de la referencia

En las narraciones infantiles, hay una preeminencia del cambio por sobre la mantención, lo que se explica, posiblemente, porque la narración tiene varias escenas en las que los protagonistas interactúan con distintos referentes. Los temas, por lo tanto, serán diversos, activándose o desactivándose durante el desarrollo de la historia en función del énfasis que pone el narrador. Por otro lado, otra razón probable tiene que ver con el predominio de las secuencias descriptivas en la producción.

En cuanto a la ambigüedad referencial, esta arrojó diferencias entre el grupo urbano y el mapuche. Los resultados en este plano se presentan en la tabla 2, donde se observa que los promedios alcanzados por los niños urbanos y rurales son cercanos (3,1 y 3,5). El promedio de ambigüedad de los escolares mapuches alcanza un 8,6. Si bien en este dominio la diferencia es significativa en el post hoc para urbanos y mapuches ( $p < 0,042$ ), en general a nivel grupal no hay diferencia.

En cuanto a la ambigüedad y cambio de referencia por CV, no se reportan diferencias significativas del grupo en general, pero nuevamente, en el post hoc, para urbanos y mapuches ( $p < 0,030$ ) hay diversificación. Esta tendencia se debe analizar en el marco de los estudios realizados sobre el castellano de contacto hablado por escolares y adultos mapuches (Hernández y Ramos, 1983; Contreras, 1999). En estas investigaciones se reporta, como rasgo prototípico de esta variedad, la discordancia verbal.

	Prom. Ambigüedad	Cambio ref.-CV	Ind. Ambigüedad
Escolares Urbanos	3,1	2,7	14,1
Escolares Rurales	3,5	2,8	10,8
Escolares Mapuches	8,6	6,8	6,7

**Tabla 2.** Progresión y quiebre referencial

El índice de ambigüedad también muestra diferencias significativas entre los grupos urbano y rural mapuche. La lectura del índice nos dice que cada 14, 1 cláusulas ocurre un caso de ambigüedad referencial en las narraciones urbanas, mientras que en las rurales monolingües la ambigüedad se presenta cada 10, 8 y en las escolares mapuches cada 6,8.

### 3.6 Conexión

En la presente sección, reportamos los datos obtenidos en el dominio de la conexión. En la Tabla 3 se observan los promedios de los escolares en las categorías propuestas.

	Temporal	Causal	Adversativo	Enfático	Aditivo
Escolares Urbanos	4,2	0,25	0,4	0,25	6,7
Escolares Rurales	6,3	1	1	0	9
Escolares Mapuches	5,5	0,5	0,6	0,15	10,5

**Tabla 3.** Promedios protoconector y

Los usos del protoconector son variados, por ejemplo: conector temporal, causal, adversativo, enfático o aditivo. En cuanto al primer uso, los niños urbanos lo usaron con un promedio de 4,2 frente a un 6,3 de los rurales y un 5,5 de los niños mapuches. Las diferencias se reportaron en el post hoc entre el grupo rural no mapuche y el grupo urbano ( $p < 0,037$ ). Se infiere que los niños urbanos utilizan menos el recurso con esta significación. El uso también presenta diferencias entre los niños mapuches y los rurales, lo que implica que el grupo de los niños rurales (mapuche y no mapuche) usa con mayor frecuencia el ilativo y en su función temporal.

El uso de *y* en función causal presenta un promedio de 0,25 en los niños urbanos frente a un 1, 0 y 0,5 de los niños rurales no mapuches y mapuches. La diferencia mayor se dio nuevamente entre el grupo rural y el urbano. Esta misma tendencia se advierte para el uso del protoconector en función adversativa. Por otro lado, la función enfática y de contigüidad no reportó diferencias significativas. En general, los usos totales del *y* polifuncional muestran que los grupos rurales lo utilizan con mayor frecuencia.

El uso del conector *y* tiene alta frecuencia entre los niños, hecho que lo posiciona como un conector universal útil para establecer una diversidad de relaciones (Álvarez, 2004). Seguramente, los niños describen lo que observan en cada lámina de la historieta y lo unen con el elemento conjuntor. El grado de lexicalización o gramaticalización de las relaciones causales, temporales y adversativas es todavía rudimentaria y básica. Lo anterior se enmarca en los bajos promedios de uso que tienen los recursos causales y otros tipos de relaciones.

En cuanto a la conexión temporal y causal, en la tabla 4 se reportan los promedios de uso de cada conector. En general, los resultados obtenidos para la conexión temporal se muestran equiparados, la excepción se da en el uso de los conectores que expresan la relación temporal consecutiva o secuencial, donde se observa una diferencia significativa por parte del grupo mapuche. A continuación, en la Tabla 4 presentamos los promedios de uso de conectores temporales y causales por parte de los escolares:

	Conectores temporales			Conectores causales			
	Simult.	Consec.	Otro	Porque	Ya que	Como	Pues
Escolares urbanos	1,4	8	0,4	0,4	0,2	0,1	0,1
Escolares rurales	0,7	5,3	0,2	0,3	0	0	0
Escolares mapuches	0,6	15,5	0,8	1,4	0	0	0

**Tabla 4.** Promedios conectores temporales y causales

La simultaneidad presenta un promedio relativamente equivalente para los grupos rurales 0,7 rurales y 0,6 mapuches. Los escolares urbanos alcanzan una media de 1,4 que los aleja un poco de los otros dos. Esta diferencia no es significativa, pero se entiende que los niños urbanos utilizaron más la simultaneidad en sus producciones narrativas. En la categoría *otros temporales* se observa un promedio de 0,4 para los niños urbanos, un 0,2 para los rurales y un 0,8 para los escolares mapuches, diferencia no significativa.

En la categoría *temporal consecutivo*, se reportaron diferencias significativas entre los grupos. El grupo mapuche promedió un 15,5 frente a un 5,3 del grupo rural y a un 8,0 del urbano ( $F(2,34) = 9,276, p < 0,001$ ). Este elemento tiene un uso generalizado que lo transforma en un protoconector de posterioridad que puede cumplir funciones de contigüidad.

Por su parte, el uso de conectores causales presenta en el elemento *porque* un uso generalizado, siendo el grupo mapuche el que más utiliza este conector, con un promedio de 1,4 frente al 0,3 de los rurales y al 0,4 de los urbanos. Estos promedios no presentan diferencias significativas. Los otros elementos -tales como *ya que, como, pues*- ¿cuáles? aparecen en las narraciones de los niños urbanos, desapareciendo entre los niños rurales.

#### 4. Discusión de los resultados

A continuación, discutiremos las principales tendencias observadas en el ámbito de la organización referencial. Si bien en este dominio hubo pocas diferencias significativas, lo evidenciado -guardando las diferencias de los tipos de soporte- es coincidente con lo observado por Véliz (1996b), esto ya que prevalece el cambio referencial por sobre la mantención en la población escolar, lo que implica la introducción o re-activación frecuente de referentes en la trama narrativa. La estrategia explícita que los personajes de la historia y sus acciones son activados, focalizando, los narradores escolares, su producción en la descripción de acciones que tienen los personajes en las escenas por sobre la línea narrativa.

Las diferencias más relevantes se dan en la continuidad referencial por medio de las FFNN. El uso constante de esta estrategia puede entenderse a partir de (1) la descripción de las láminas realizadas por los niños y (2) la gran cantidad de personajes que tiene la historia de la rana. Uno pudiera proyectar posibles patrones de contacto lingüístico a nivel textual; sin embargo, frente a la nula investigación de la gramática textual narrativa del *mapuzugun*, es inviable sostener tal supuesto por el momento. Lo anterior debido a que no existen hasta el momento estudios que traten las estrategias de seguimiento de la referencia en *mapuzugun*, por lo que cualquier supuesto vinculado al contacto debe reservarse.

Una respuesta más plausible va de la mano con el grado de manejo y madurez de la estructura esquemática y de la macroestructura narrativa, pues a partir de los resultados analizados queda en evidencia que el desarrollo de la competencia narrativa está en pleno proceso de evolución. En el ámbito de la ambigüedad referencial, los datos obtenidos son interesantes a la luz de los estudios sobre el *castellano mapuchizado* donde se explicita que una de las características más relevantes de la variedad es la discordancia de género y número (Hernández & Ramos, 1978, 1979, 1984; Lagos & Olivera, 1988; Contreras, 1998, 1999).



Como pudo observarse, existe diferencia entre niños urbanos y mapuches. La discusión la enfocamos en los factores que influyen en esta dinámica. Hay diversos elementos que intervienen en este comportamiento. Puede hablarse de falta de presiones normativistas (Silva-Corvalán, 2001), factores educativos, factores sociocognitivos y contacto de lenguas. Todos estos no hacen más que enfatizar lo relevante -para el profesional que se desenvuelve en este medio- que es el conocimiento del contexto de desarrollo sociocultural infantil<sup>4</sup>.

En cuanto a las estrategias de mantención y cambio, no hay grandes diferencias entre los grupos en cuestión, estas pueden surgir al considerar el Índice de Complejidad Narrativa, cuestión que se abordará en un trabajo posterior.

En el ámbito de la conexión, por otro lado, se observa que no hay grandes diferencias. Los niños urbanos presentan un uso más variado de recursos temporales que los niños rurales (no mapuches y mapuches). Esto puede ser atribuible a procesos de escolarización y a factores socioculturales. Hay que sumar, sin embargo, la idea de un manejo del texto narrativo que está en pleno desarrollo, pues prevalece el uso de la conexión temporal, propio de la narración, pero, a su vez, se adolece de relaciones causales (como veremos más adelante) aspectos claves en la constitución del texto narrativo.

Por otro lado, ciertos patrones discursivos evidenciados por los niños mapuches pueden tener su génesis en el modelo de español hablado en la comunidad (situación de bilingüismo social). El repertorio lingüístico-comunicativo de esta variedad presenta recursos de uso frecuente entre los hablantes. Así, el uso del conector de secuencialidad y *después*, y en menor grado el conector *entonces*, diferencia a los escolares mapuches. Hay dos explicaciones posibles: puede tratarse de muletillas o, desde el contacto lingüístico, pudo haberse generado un *inventario restringido* de ilativos para establecer conexión (Salas, 2006). Con esta alternativa, es posible que el conector de consecutividad o secuencialidad del *mapuzugun feymew* se haya anclado en las formas *entonces* o *después* del castellano. La forma recurrente de marcación de secuencialidad mapuche se ha transferido y fijado, en términos de patrón de uso, en el castellano de la comunidad. Por lo que no resultaría extraño el uso generalizado del elemento en el castellano de la comunidad.

En cuanto a los conectores causales, notamos que las producciones infantiles presentan baja cantidad de conectores causales, lo que permite proyectar que las secuencias de la historia no fueron organizadas en torno a cadenas de eventos causales, sino que fueron articuladas en el marco de un conjunto de escenas temporales y contiguas, aspecto que provoca que las producciones se asemejen más a descripciones que a narraciones. Por otro lado, las relaciones causales tienen un peso cognitivo distinto en el proceso de desarrollo del lenguaje (Bocaz, 1986b).

Finalmente, con respecto al protoconector *y*, se observó que el uso de este elemento es extendido entre los escolares. Sin embargo, el grupo urbano lo utilizó con menor frecuencia. Los grupos rurales, por su parte, usaron con mucha frecuencia este ilativo. Esta tendencia muestra que las relaciones establecidas en las narraciones son fundamentalmente paratácticas, lo que es normal en la producción de textos orales. No obstante esto, debe destacarse que existe una diferencia evidente entre los escolares urbanos y los rurales.

La diferencia puede explicarse por diversos factores, entre ellos: el factor geosociocultural, entendido como el entorno rural que envuelve a los niños, donde se realizan y transmiten las prácticas intracomunitarias a través de formas comunicativas regidas por la oralidad tradicional. Sobre este aspecto, Contreras (2009) señala que los inventarios existentes en las comunidades rurales para expresar la cohesión interoracional son *limitados*, de usos frecuentes y recurrentes. Otro factor puede ser la falta de entrenamiento de los escolares para la construcción de una narración, lo que provocaría el abuso en la utilización de los recursos conjuntivos. Sin embargo, no hay que olvidar que se trata de narraciones orales que no se restringen a esquemas normativos de la escritura. Para poder analizar con mayor prolijidad los usos y repertorios lingüístico-comunicativos reportados deben estudiarse los géneros discursivos que se practican

en la comunidad rural y los recursos lingüísticos que movilizan.

Por otro lado, la naturaleza oral de la tarea promueve el uso de estrategias paratácticas utilizadas preferencialmente en la modalidad oral del discurso. La parataxis es más dependiente del discurso y sus modalidades, por lo cual las relaciones de implicación, causa, finalidad son expresadas implícitamente (Di Tullio, 2002).

Como corolario para esta discusión, si establecemos una relación con diversos estudios sociolingüísticos (Olate, Alonqueo & Caniguan, 2013; Olate, 2014), donde se presentan las dinámicas interactivas entre el *mapudungun* y el castellano en una comunidad rural, podremos observar situaciones donde es muy recurrente la alternancia de códigos, lo que produce un castellano condicionado por la pugna interactiva entre ambas lenguas en los espacios sociales de la comunidad. Por otro lado, existe una variedad de castellano *acampao* que es experimentado por los escolares rurales no mapuches (Olate & Bernales, 2014). Ambas circunstancias interactivas movilizan el manejo, desarrollo y aprendizaje de variedades de lenguas adscritas a las comunidades de habla donde se desenvuelven los niños.

Bajo estos supuestos, hay que considerar la adecuación sociocultural y el contexto de desarrollo en que se desenvuelven los escolares. Visto así, nos inclinamos hacia visiones que defienden la transmisión cultural del lenguaje (Tomasello, 1999), lo que implica ideas vinculadas al traspaso de símbolos, aprendizajes culturales y adquisición y uso de estructuras convencionales propias de la comunidad.

El problema de la ambigüedad referencial, por ejemplo, se vincularía con la discordancia de número y género reportada para la variedad de *castellano mapuchizado*. El uso del conector y *después* también estaría ligado a este fenómeno. Si se sigue el argumento expuesto, los niños evidencian los rasgos prototípicos del castellano de su comunidad. Esto no quiere decir que tengan un castellano deficitario o carente de recursos, al contrario, significa que se debe relevar el contexto de desarrollo antes de la administración de cualquier tipo de evaluación.

El fenómeno del contacto de lenguas, por otro lado, es un aspecto relevante en el desarrollo del repertorio lingüístico-comunicativo infantil. Sin embargo, es un factor más que se debe entender en el contexto ambiental, psicológico y sociocultural en que se sitúan los hablantes emergentes.

## 5. Conclusiones

Nuestro objetivo fue comparar los comportamientos en la producción narrativa oral de escolares urbanos y rurales de 3° y 6° básico, observamos las diferencias entre las producciones infantiles tomando en cuenta el factor Procedencia. Las narraciones rurales tienen algunos elementos diferenciadores que pueden ser producto de rasgos particulares de la variedad de castellano que viven los niños en su comunidad.

El factor geográfico y la condición intercultural son elementos que, salvo el estudio de Contreras y Álvarez-Santullano (1997), no se habían abordado con el debido énfasis. El estudio mencionado indaga en el castellano escrito por escolares mapuches, el cual, para los autores, presenta *escasos procedimientos de formulación textual*, repercutiendo esto en la generación de un texto *menos cohesionado*. Las razones de esta *debilidad* se deben a las circunstancias de los escolares mapuches al ser partícipes de dos culturas diferentes con dos lenguas tipológicamente distintas, señalan.

Estas apreciaciones deben ser discutidas a la luz de los datos aquí presentados, pues, en lo que respecta a la producción narrativa oral y su micro-estructura, no hay grandes diferencias. Cuando Contreras y Álvarez-Santullano (1997) hablan de *escasos procedimientos de formulación textual*, nos parece que se exagera la cuestión, ya que, desde el punto de vista adoptado, la diferencia no se debe entender como un mejor o peor plan de texto, obedece más bien a la estructuración de

un texto con los recursos o elementos lingüísticos evidenciados en la variedad de lengua usada en la comunidad. Por otro lado, existen diferencias en los soportes (escrito u oral) en que se desarrollan las tareas. El soporte escrito, cual tecnología, requiere de un proceso de aprendizaje focalizado y un manejo del plan de texto más específico; el oral es más natural y su proceso de desarrollo es eminentemente social.

Los fenómenos de ambigüedad referencial y el uso del conector temporal y *después* son señales de que hay elementos tanto del nivel oracional como textual que cabría analizar desde un marco de contacto lingüístico. Aquí, la tarea consiste en generar estudios del nivel textual que permitan comparar las características estructurales y retóricas del *mapuzugun* con las del castellano. Esta tarea es una deuda por parte de los estudiosos en el área.

Por otro lado, hay que poner énfasis en los procesos de formación de profesores, fonoaudiólogos, psicopedagogos y psicólogos, pues en el ejercicio de la profesión pueden operar sin considerar la adecuación contextual al momento de enseñar estos contenidos o aplicar una batería de instrumentos evaluativos. Se debiera incorporar algún tipo de herramienta que les permitiera tomar conocimiento de la realidad sociocultural en sus contextos de desarrollo profesional.

Para finalizar, los datos presentados son generalizables para las situaciones y lugares puntuales donde se realizó este estudio. Estos resultados no reflejan el comportamiento regular de todos los escolares de Chile, sino de una porción, adscrita a ciertos circuitos comunicativos. Por lo mismo, planteamos cautela e invitamos a generar más investigaciones que aborden la diferencia en función de factores geográficos socioculturales.

### **Financiamiento y agradecimientos**

El presente trabajo se realiza gracias al apoyo del proyecto FONDECYT 1180071: “TAM, evidencialidad, fenómenos asociados a la valencia verbal y la codificación de eventos complejos en el castellano de contacto hablado por bilingües mapuche/castellano. Un estudio comparativo del sistema verbal”.

Agradecemos a todos quienes participaron en este estudio, a los directores de las respectivas escuelas por su autorización para desarrollarlo.

### **Referencias bibliográficas**

- Álvarez, G. (1996). Conexión textual y escritura en narraciones escolares. *Onomázein*, 1, 11-29.
- Álvarez, G. (2004). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Ediciones Universidad de Concepción.
- Berman, R. & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic development study*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bertely, M., Gasché, J. & Podestá, R. (2008). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Ed. Abya-yala.
- Bocaz, A. (1986a). Comprensión de la estructura narrativa de la gramática de las historias. *RLA*, 24, 63-80.
- Bocaz, A. (1986b). Conectividad causal y temporal en la construcción de relatos en lengua materna y extranjera. *Lenguas Modernas*, 13, 79-98.
- Bocaz, A. (1987). La expresión de la simultaneidad en la producción de discurso narrativo infantil. *Lenguas Modernas*, 14, 69-86.

- Bocaz, A. (1989). Los marcadores de expresión de la simultaneidad en el desarrollo de estructuras sintácticas y textuales complejas. *RLA*, 27, 5-22.
- Bustos, A. & Crespo, N. (2014): Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recontado. *Onomázein*, 30, 111-126. DOI: 10.7764/onomazein.30.7
- Coloma, C. J., Maggiolo, M. & Pavez, M.M. (2013). Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno específico del lenguaje. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 129-140. DOI: <https://doi.org/10.15517/ap.v27i115.9277>
- Coloma, C.J. (2014). Discurso Narrativo en Escolares de 1° Básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Signos*, 47(84), 3-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342014000100001>
- Contreras, C. (1998). Oyente de dos lenguas, hablante de una: situación actual del escolar mapuche. *Lingüística Española Actual*, 27(2), 269-290.
- Contreras, C. (1999). El castellano hablado por mapuches. Rasgos del nivel morfosintáctico. *Estudios Filológicos*, 34, 83-98.
- Contreras, C. (2009). El castellano hablado en un área de contactos. *Boletín de Filología*, 44(2), 39-63.
- Contreras, C. & Álvarez-Santullano, P. (1997). El castellano escrito por escolares mapuches: la composición textual como desafío. *RLA*, 35, 25-41.
- Crespo, N., Góngora, B. & Figueroa, A. (2015). La medición por criterio de la narrativa en niños con TEL. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 35(3), 114-122. DOI: 10.1016/j.rlfa.2014.12.003
- Crespo, N. & Figueroa, A. (2016). Los diferentes perfiles narrativos de niños con condiciones lingüísticas y cognitivas distintas. *Literatura y lingüística*, (33), 443-464. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000100021>
- Cuming, S. & Ono, T. (2008). El discurso y la gramática. En T. Van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 171-206). Barcelona, España: Gedisa.
- Chafe, W. (1987). Cognitive Constraints on Information Flow. En R. Tomlin (Ed.), *Coherence and Grounding in Discourse* (pp. 21-51). Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Chafe, W. (1988). Linking Intonation Units in Spoken English. En J. Haiman and S. A. Thompson (Eds.), *Clause Combining in Grammar and Discourse* (pp. 1-27). Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Chafe, W. (1992). The Flow of Ideas in a Sample of Written Language. En S. Thompson & W. C. Mann (Eds.), *Discourse Description: Diverse Linguistic Analyses of a Fund-raising Text*, (pp. 267-294). Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Chafe, W. (1998). Language and the Flow of Thought. En Michael Tomasello (Ed.), *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure* (pp. 93-111). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Di Tullio, A. (2002). Gramática y texto escrito. Las trampas de la coordinación. *Propuestas de*

Rosario, 7, 57-66.

Eggins, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistémico-funcional*. La Rioja: Universidad Nacional de la Rioja.

Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ghio, E. & Fernández, M. D. (2008). *Lingüística sistémico funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Wadhuter Editores.

Givón, T. (1983). *Topic continuity in discourse. A quantitative cross-language study*. Filadelfia: John Benjamins.

Givón, T. (2005). *Context as other minds: the pragmatics of sociality, cognition and communication*. Philadelphia: John Benjamins.

Godenzzi, J. C. (2007). El español de América y el español de los Andes: universalización, vernacularización y emergencia. En M. Schrader-kniffki & L. Morgenthaler (Eds.), *La Romania en interacción: entre contacto, historia y política* (pp. 29-50). Frankfurt, Alemania: Vervuert-Iberoamericana.

Golluscio, L. (2006). *El pueblo Mapuche: poéticas de pertenencia y devenir*. Buenos Aires: Biblos.

Hernández, A. & Ramos N. (1978). Rasgos del castellano hablado por escolares rurales mapuches. Estudio de un caso. *RLA*, 16, 141-150.

Hernández, A. & Ramos N. (1979). Estado actual de la enseñanza del Castellano a escolares mapuches del área rural. Un problema de bilingüismo y lenguas en contacto. *Estudios Filológicos*, (14), 113-127.

Hernández, A. & Ramos N. (1984). Algunas características gramaticales del castellano hablado por mapuches. *Actas de las Jornadas de Lengua y Literatura Mapuche*, 1, 128-138.

Irvine, J. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: ideologies, politics, and identities* (pp. 35-83). Santa Fe, Argentina: School of American Research Press.

Kroskrity, P. (2010). Language ideologies - Evolving perspectives. En J. Jaspers, J. Östman & J. Verschueren (Eds.), *Society and language use* (pp. 192-211). Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.

Lagos, D. & Olivera, S. (1988). Algunas características del español hablado por los escolares mapuches de la comuna de Victoria. *Estudios Filológicos*, 23, 89-102.

Ley 20201 (2007). Modifica el DFL n° 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Maggiolo, M., Pavez, M.M. & Coloma, C.J. (2003). Terapia para el desarrollo narrativo en niños con Trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23(2), 98-108.

Maggiolo, M., Coloma, C. & Pavez, M. (2009). Estimulación de narraciones infantiles. *Cefac*, 11(3), 379-388.

Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: DIAL books for Young readers.

- Olate, A., Alonqueo, P. & Canihuan, J. (2013). Interactividad lingüística castellano/mapudungun de una comunidad rural bilingüe. *Alpha*, 37, 265-284.
- Olate, A. & Bernales, M. (2014). "Variedades del castellano en interacción. Ámbitos de uso y actitudes en una comunidad rural". *Boletín de Filología* 49(2): 187-213. Universidad de Chile.
- Olate, A. (2017). Contacto lingüístico mapuzugun/castellano. Aspectos históricos, sociales y lingüísticos. Revisión bibliográfica y propuesta de análisis desde la dimensión morfosintáctica y tipológica. *Onomázein*, 36, 122-158.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Pavez, M., Coloma, C. & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Barcelona: ArsMedica.
- Pellicer Petersen, D.B., Gilliam, S.L. & Gillam, R.B. (2008). Emerging Procedures in Narrative Assessment: the Index of Narrative Complexity. *Topics in language disorders*, 28(2), 115-130.
- Quilaqueo, D. & Hernández, C. (2010). Introducción: Desafíos de la interculturalidad en el contexto mapuche de Argentina y Chile. En D. Quilaqueo, C. Hernández & S. Quintriqueo (Eds), *Interculturalidad en contexto mapuche* (pp 9-18). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Riffo, B. (1997). Superestructura y planificación textual. *RLA*, 35, 69-78.
- Salas, A. (2006). *El mapuche o araucano*. Santiago: Centro de estudios públicos.
- Silva Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Soler, O. & Solé, M. (2008). El andamiaje del adulto y su papel en la producción de narraciones orales en una población infantil. En E. Diez-Itza (Ed.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación* (pp. 25-36). Oviedo, España: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).
- Tomasello, M. (1999). *Human Cognition*. Harvard: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A used-based theory of language acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- Tomlin, R., Forrest, L., Pu, M. & Hee Kim, M. (2008). Semántica del discurso. En Van Dijk, T. (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 107-170). Barcelona, España: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2007). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Véliz, M. (1988). Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. *RLA*, 26, 105-141.
- Véliz, M. (1996a). Recurrencia textual y competencia narrativa en escolares de educación básica y media. *Reale*, (5), 107-126.
- Véliz, M. (1996b). Mantenimiento y cambio referencial en el discurso narrativo producido por escolares. *Estudios Filológicos*, 31, 163-176.
- Véliz, M. (1996c). Competencia textual/discursiva y construcción de textos narrativos. *Signos*, 19(40), 117-128.
- Véliz, M. (1999). Complejidad sintáctica y modo del discurso. *Estudios Filológicos*, 34, 181-192.

Zúñiga, F. & Olate, A. (2017). El estado de la lengua mapuche, diez años después. En I. Aninat, R. González, R. & V. Figueroa (Eds.), *El pueblo mapuche en el siglo XXI. Propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas en Chile*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos.

### Notas

1. Grupo perteneciente a una escuela rural del territorio de la Araucanía. La comunidad escolar está adscrita a la zona Lafquenche ('Lafkenche') de Saavedra y, geográficamente, se encuentra en la zona conocida como isla Huapi ('wapi').
2. Grupo perteneciente a una escuela rural de la región del Bío Bío. La comunidad escolar se encuentra cercana a la comuna de Santa Juana, distante a 34 km del pueblo de Santa Juana (capital comunal). La escuela se halla hacia la Cordillera de la Costa, a unos 16 km de la ribera del río Bío Bío, en el sector conocido como La Generala.
3. Grupo perteneciente a una escuela municipal de la región de la Araucanía, la comunidad escolar pertenece a comuna de Temuco centro.
4. Valga comentar aquí que es riesgoso discutir los resultados en el marco del desarrollo de los estilos narrativos de las lenguas en contacto, pues la población escolar mapuche de este estudio es monolingüe de castellano y se desenvuelve en un contexto de bilingüismo social que ve interrumpida la transmisión de la lengua (Zúñiga & Olate, 2017). Por otro lado, hasta el momento no hay trabajos enfocados en la gramática discursivo/textual del idioma, salvo un trabajo más vinculado a la semiótica (Golluscio, 2006) que analiza distintos géneros de la lengua. En esta misma línea, se entiende que la competencia narrativa en una lengua de tradición oral requiere del desarrollo de la capacidad de contar historias (*epew*). Dicha tradición se cultivó (en "la sociedad mapuche rural") *en torno al fogón* con un claro propósito de transmisión de la memoria y la enseñanza. Pero en estos eventos comunicativos, no solo se practicaba la transmisión de *epew* sino también había *güt-xam*, *gülam*, *ül*, por nombrar algunas tradiciones orales mapuches. La cuestión, para efectos de la población de este estudio, radicaría en la vigencia de la transmisión de estas tradiciones en las generaciones más jóvenes y así corroborar la transferencia y desarrollo de estos géneros. Se desconocen trabajos que indaguen sobre este fenómeno.