

## LOS MECANISMOS DE COHESIÓN NOMINAL EN LAS NARRACIONES DE ALUMNOS BILINGÜES

*Ines M<sup>a</sup> Garcia & Itziar Idiazabal<sup>1</sup>*  
*Universidad del País Vasco*

### 1. Introducción

La escritura constituye una de las actividades escolares primordiales. Observar las capacidades escritas de los escolares bilingües constituye una de las formas más pertinentes para conocer las destrezas lingüísticas que se han desarrollado en la escuela. Especialmente cuando la escuela es uno de los factores de bilingüización más importantes como es nuestro caso, el de los escolares vascos bilingües vascohispanófonos.

Aunque la narración es uno de los géneros que más temprano se trabaja en la escuela sabemos que la escritura es un aprendizaje complejo (Schneuwly, 1988) y que puede plantear problemas incluso en edades avanzadas.

Analizamos textos narrativos escritos por adolescentes de 14 y 16 años en vasco y en castellano. Aunque suponemos que no habrá grandes diferencias que correspondan a la edad, sí creemos, sin embargo, interesante explorar cuáles son las capacidades escritas de los alumnos bilingües de los últimos años de escolarización obligatoria. El análisis se centrará en la construcción de la cohesión nominal del texto narrativo, fijándonos especialmente en los aspectos que son más relevantes en cada lengua.

Desde el marco teórico Bronckartiano (Bronckart, 1996) se considera la cohesión como uno de los mecanismos de textualización que contribuyen a la organización interna del texto. La cohesión nominal es la responsable del desarrollo del tema y de la articulación de los subtemas, siendo las anáforas las principales unidades lingüísticas que intervienen en ese quehacer. Consideramos que el análisis de esta competencia discursiva puede ser un índice interesante para evaluar y comparar los

---

<sup>1</sup> Ines M<sup>a</sup> Garcia, Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea Departamento de Filología Vasca, Facultad de Medicina y Odontología, Universidad del País Vasco, 48940 Leioa. Tel. 946 01 29 12; e-mail: fvpgaazi@lg.ehu.es. Itziar Idiazabal, Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea, Departamento de Filología Vasca, Facultad de Filología y Geografía e Historia, Avda. de las Universidades, 5, 01006 Vitoria-Gasteiz. Tel. 945 013148; e-mail: fvpidgoi@vc.ehu.es.

niveles de destreza escrita que poseen los escolares bilingües vasco-hispanófonos tras una escolarización en modelos tempranos y totales de inmersión en euskera L2.

Dentro de ese marco teórico, trabajos realizados en francés (De Weck, 1991) muestran que los pronombres son los elementos anafóricos más frecuentes en las narraciones. Su proporción es muy superior al de las anáforas nominales. Dado que el euskara y el castellano son lenguas pro-drop<sup>2</sup> nuestra primera hipótesis considera que el número de pronombres no será muy grande, si bien, esperamos encontrar mayor presencia en castellano que en euskera, dado que la flexión verbal de esta lengua marca no sólo el sujeto como en castellano, sino también el objeto directo y el indirecto.

Otros estudios realizados sobre la cohesión de las narraciones muestran que la función anafórica de los pronombres no se establece antes de los 7 años (Karmiloff-Smith, 1981, 1985; Hickmann, 1980, 1984, 1987a, 1987b); en el caso de las anáforas nominales la adquisición de esa función sería más tardía y no finalizaría para los 14 años (Yde & Spoelders, 1985; De Weck, 1991; García Soto, 1996). Así pues, en nuestra segunda hipótesis planteamos que en los últimos años de escolarización todavía será posible observar ciertas diferencias en la construcción de la cohesión nominal.

Además, tratándose de un entorno de enseñanza bilingüe castellano-euskara, consideramos del mayor interés comparar las habilidades lingüísticas que los alumnos han adquirido en cada lengua así como el observar las relaciones que se pueden establecer entre las dos lenguas. En este sentido, partiremos de la hipótesis formulada por Cummins (1983), según la cual las capacidades de escritura, y especialmente los conocimientos metalingüísticos que conlleva el aprendizaje de la misma, adquiridos en una lengua y para una lengua, se manifiestan en el uso de las demás lenguas que conoce el usuario. Se han planteado también otras propuestas que inciden en la idea del aprendizaje compartido o integrado de lenguas (Roulet, 1980; Billiez, 1998) especialmente en lo que se refiere a la llamada competencia discursiva (Roulet, 2000; Avelino & Capucho, 2001; Idiazabal & Larringan en este mismo congreso). Tal como apuntábamos en trabajos previos (Idiazabal & Larringan, 1997), creemos que las habilidades discursivas se transfieren de una lengua a otra, y especialmente cuando la enseñanza de las lenguas contempla el nivel discursivo. En este sentido, consideramos

---

<sup>2</sup> No necesitan la actualización/producción de los pronombres personales de sujeto porque la flexión verbal ya los marca.

que las unidades lingüísticas observadas, es decir, los elementos anafóricos, tendrán un desarrollo semejante en las dos lenguas.

Tras presentar el corpus y el método de análisis empleado, discutiremos los resultados obtenidos.

## **2. Del corpus y del método de análisis**

El corpus de nuestra investigación está formado por narraciones escritas en euskera y en castellano por alumnos bilingües de 14 y 16 años.

Se trata de alumnos de 2º y 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria, que han cursado sus estudios en euskera, lengua que consideramos como L2, aunque en algunos casos el euskera sea la lengua familiar y en otros se utilicen ambas lenguas simultáneamente. El entorno sociolingüístico (Mondragón) de los escolares observados, por otro lado, es bastante vascófono, con una proporción cercana al 50% de vascoparlantes. Sin embargo, dada la situación predominante del castellano en nuestra sociedad, podemos considerar que el euskera tiene un estatuto de L2. Por otro lado, el nivel socioeconómico de los escolares es medio.

Conviene recordar asimismo, que estos alumnos forman parte de programas tempranos y totales de inmersión en euskera, por tanto, su lengua escolar y sus habilidades de escritura las han desarrollado fundamentalmente en euskera. Bien es verdad que para el final de sus estudios obligatorios se espera que dominen también el castellano escrito que ha sido trabajado específicamente a través de la asignatura de lengua española.

A ambos grupos de edad se les planteó la misma tarea. Debían de escribir una narración de acuerdo con la siguiente consigna: “Un hermano y una hermana van de vacaciones a un pueblo con sus padres. Allí, hay una casa misteriosa que guarda algún secreto; los niños tratarán de descubrir lo que en ella sucede, y vivirán muchas aventuras.” La redacción se realizó primeramente en euskera y luego en castellano.

Descartados los textos de los alumnos repetidores y de aquellos con importantes problemas de aprendizaje, se seleccionaron un total de 20 textos narrativos en cada lengua y en cada grupo de edad, correspondientes a 20 alumnos diferentes. Así pues, el corpus está compuesto por un total de 80 textos, 20 textos en vasco y 20 en castellano

producidos por los alumnos de 2º de ESO (14 años) y otros tantos producidos por los alumnos de 4º de ESO (16 años).

Para el análisis de la cohesión nominal, hemos utilizado la selección de las unidades lingüísticas con valor cohesivo, que se han clasificado tal como indica la tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de los elementos de cohesión nominal analizados.

Cohesión nominal	Expresiones anafóricas	Anáforas pronominales	
		Anáforas nominales	Anáforas fieles
			Anáforas no fieles
	Otras anáforas		
Expresiones no anafóricas: nombres propios			

Como puede observarse en el cuadro, las expresiones anafóricas se clasifican en tres grupos: las anáforas pronominales, las nominales y otras anáforas, en función de la unidad lingüística que se utiliza para establecer las relaciones de correferencia entre dos elementos de un determinado texto.

Entre las anáforas pronominales se han incluido los pronombres personales, los posesivos, los numerales, los indefinidos, y los distributivos.

Consideramos anáforas fieles, denominadas también “Anaphora stricto sensu” (Corblin, 1985; Charolles, 1991), aquellas que consisten en la repetición del mismo lexema del elemento anaforizado (o antecedente), si bien, generalmente, incluyen, además, elementos atributivos, y determinantes diferentes.

[...] pero de repente *una casa* vieja y misteriosa llamó nuestra atención. [...] entramos en *aquella casa* [...]

Dentro de las anáforas no fieles hemos integrado las anáforas asociativas y las conceptuales. Las anáforas asociativas (Kleiber, 1990, 1992, 1999; Apothéloz & Reichler-Béguelin, 1999) reflejan, como su nombre indica, los fenómenos que surgen por asociación y proyección semántica del lexema antecedente.

[...] decidieron ir calle arriba hasta *un castillo* grande que había a las afueras. [...] se acercaron lentamente a *la puerta* [...]

En el caso de las anáforas conceptuales nos referimos a aquellas expresiones que recuperan, resumen, valoran o modifican el estatuto enunciativo del antecedente (Descombes-Dénervaud & Jespersen, 1992). Este antecedente puede incluir varios conceptos, acciones o toda una situación a la que se hace referencia con la anáfora

conceptual. Las anáforas conceptuales adquieren diferentes formas: un lexema diferente al antecedente acompañado por un determinante definido o demostrativo, un sinónimo, hipónimo o hiperónimo, o una expresión demostrativa neutra o universal, entre otras.

[...] en los subterráneos de la casa había más de mil kilos de drogas y pastillas. Por *ese descubrimiento* los dos jóvenes fueron [...]

En el grupo de otras expresiones anafóricas, se han incluido fundamentalmente los adverbios y las elipsis.

Finalmente, se han tenido en cuenta los nombres propios, que aunque no los podemos considerar anafóricos, juegan un importante papel en la creación de la cohesión nominal de las narraciones. En efecto, su presencia es muy importante en el corpus analizado.

Tras identificar todas las expresiones anafóricas contenidas en los textos del corpus, hemos calculado la densidad media de las mismas por grupo, para proceder luego al análisis de su evolución según la edad y la lengua utilizada.

Para el análisis cuantitativo, hemos tenido en cuenta cuántas veces aparece cada tipo de expresión anafórica en cada uno de los textos. Esa densidad ha sido expresada porcentualmente, cálculo que se ha realizado respecto al número total de palabras del texto. Seguidamente, se ha calculado la densidad media de cada tipo de expresión anafórica en cada grupo de edad. Los resultados, siempre en porcentajes medios, se han trasladado a la tabla 2 que veremos detalladamente en el siguiente punto.

### 3. Análisis de resultados

En la siguiente tabla podemos ver reflejados los resultados de nuestro análisis:

Tabla 2. Densidad de las expresiones anafóricas por grupo y por lengua.

TIPO DE EXPRESIONES ANAFORICAS		2º ESO		4º ESO	
		Euskera	Castellano	Euskera	Castellano
Anáforas pronominales		2,37	4,76	2,13	4,87
Anáforas nominales	Anáforas fieles	3,42	2,36	3,33	2,97
	A. asociativas	3,13	3,03	3,35	1,92
	A. conceptuales	1,07	1,13	0,74	0,73
Otras expresiones anafóricas	Adverbios	1,06	0,62	1,21	0,74
	Elipsis	2,49	1,63	2,95	3,33
	Relativos	0,07	0,02	0,00	0,25
Nombres propios		1,17	0,93	2,18	1,23
Total		14,78	14,48	15,89	16,04

Una primera comparación entre los grupos de 2<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> de euskera no ofrece diferencias significativas salvo en el número de nombres propios utilizados. Algunos valores de las demás categorías suben en 4<sup>o</sup> (anáforas asociativas, adverbios y elipsis) y otros bajan (anáforas pronominales, anáforas fieles, anáforas conceptuales, relativos) pero en porcentajes inferiores al 1%. Parece que en euskera apenas se puede apreciar ninguna evolución en lo que a la cohesión nominal de la narración se refiere. Por tanto y en esta lengua que es la lengua escolar, parece que no se cumplen las expectativas de la segunda hipótesis. El incremento de nombres propios, no obstante, puede indicar mayor destreza en la cohesión escrita de las narraciones. Dado que la consigna exigía tomar como protagonistas a un hermano y una hermana a quienes generalmente se les atribuyen acciones diferentes, su retoma resulta más clara si se realiza utilizando el nombre propio. Hay que recordar además que en euskera, al carecer de género gramatical nominal, las retomas anafóricas suelen realizarse mediante sinónimos o términos asociativos como “el joven, la chica, etc.”, que en el caso de los escolares se ha resuelto gracias al uso del nombre propio.

Por otro lado, y refiriéndonos siempre al euskera, constatamos que las anáforas pronominales tienen una presencia más débil que las anáforas nominales. Este resultado confirmaría la primera hipótesis, es decir, es esperable que en euskera, lengua pro-drop y con una flexión verbal que marca los tres argumentos de verbo, el uso de los pronombres anafóricos sea menos necesario que en una lengua como el francés o el inglés cuyos verbos apenas marcan los argumentos con los que concuerdan. En este mismo sentido, la presencia relativamente importante de elipsis respondería a la misma característica de la lengua. Por otro lado, la relativa baja frecuencia de anáforas conceptuales es también un dato esperable al tratarse de una narración, aunque sorprende que a los 16 años se produzcan menos que a los 14.

Si analizamos los datos de castellano, observamos que las tendencias son muy semejantes. El incremento total de expresiones anafóricas de 2<sup>o</sup> a 4<sup>o</sup> apenas es significativo. Por consiguiente, tampoco en castellano se pueden observar grandes cambios de los 14 a los 16 años.

Al comparar los valores de castellano con los de euskera, la diferencia más significativa estaría en el mayor uso de anáforas pronominales del castellano. Tal como hemos mencionado antes, nuestra primera hipótesis quedaría confirmada. En castellano, a pesar de ser una lengua pro-drop, el uso de pronombres anafóricos es importante,

mucho más que en euskera, aunque tampoco en castellano superen los pronombres el número total de anáforas nominales (cosa que sí se daba en francés, De Weck, 1991: 153). Como ya hemos indicado antes, es normal que así sea dado que a diferencia de los pronombre con función de complemento directo e indirecto del castellano (la, le, lo, se, te, mi, ti, etc.) en euskera esas formas no tienen realización fonética independiente sino que van integradas en los morfemas verbales. A falta de estudios semejantes relativos a escolares castellanos monolingües o escolarizados fundamentalmente en castellano, no podemos saber si nuestro dato es sólo significativo de estos alumnos (inmersión total en euskera y contexto bastante vasco parlante), responde a la evolución general de los escolares españoles, o se trata de un resultado sin valor generalizable.

Otro dato que llama la atención en los resultados de castellano es el hecho de que el uso de las anáforas asociativas baje considerablemente en las narraciones escritas por los alumnos de 4º curso, descenso que coincide con un mayor empleo de la elipsis, empleo muy superior al que se produce en los textos escritos en la misma lengua por los alumnos de 2º de ESO. Parece que ambos fenómenos están relacionados: es decir, apenas hay sinónimos discursivos relativos al lugar, al espacio o a los objetos mencionados en la narración (sólo hay un ligero aumento de las anáforas fieles o repeticiones) lo que hace incrementar las elipsis. También en castellano aumenta el número de nombres propios, cuyo valor cohesivo es claro, aunque no lo haga tanto como en euskera.

#### **4. Discusión**

El análisis de textos narrativos producidos por escolares bilingües en los últimos años de escolaridad obligatoria muestra una competencia muy parecida en las dos lenguas a pesar de que las horas de instrucción hayan sido mucho menos numerosas en castellano (15%) que en euskera (85%). Las semejanzas en las dos lenguas son grandes en lo que se refiere a la longitud media de los textos (Ver tabla 3). La planificación y organización general de los mismos, responde también adecuadamente a la consigna. También en lo que se refiere al objeto específico de análisis, la cohesión nominal, tanto en euskera como en castellano, muestran un dominio básico ya adquirido a los 14 años, puesto que apenas se modifican los datos entre los 14 y los 16 años. La cantidad y calidad de los recursos utilizados son muy parecidos en ambos grupos de edad.

Tabla 3. Número de palabras de las narraciones.

	2º ESO		4º ESO	
	Euskera	Castellano	Euskera	Castellano
Longitud mínima en palabras	120	143	124	144
Longitud máxima en palabras	526	596	501	564
Longitud media	291	301	272	336

Por otro lado, y esto confirmaría un aprendizaje diferenciado de las lenguas, se observa que en cada lengua se utilizan recursos diferentes, o al menos la proporción de las unidades lingüísticas utilizadas (anáforas pronominales respecto a anáforas nominales) es específica de cada lengua. La prueba más evidente es que los pronombres son siempre más frecuentes en castellano que en euskera.

En las narraciones producidas en euskera se asegura la cohesión nominal mediante el uso, de anáforas fieles, de anáforas asociativas y de anáforas pronominales, por este orden; los nombres propios y las elipsis cumplen también una función cohesiva importante y ocupan un lugar destacable. En castellano, a su vez, las anáforas pronominales constituyen la primera categoría, seguida por las anáforas fieles y las anáforas asociativas, aunque el orden se invierta en estas últimas en 4º. Las elipsis son más importantes en 4º que en 2º y los nombres propios son menos frecuentes que en euskera pero también aumentan relativamente a los 16 años respecto a los de 14 años.

Sin embargo, si consideramos que el uso de anáforas nominales, especialmente las asociativas y conceptuales, hace referencia a recursos léxicos y cognitivos fundamentales para la escritura, y que la elipsis y el uso de nombres propios responde, más bien, a su carencia, estos datos pueden ser preocupantes. En efecto, ni en euskera ni en castellano, parecen tener más recursos a los 16 años que a los 14. Esta afirmación que debería confirmarse con otro tipo de análisis, sugiere, sin embargo, reflexiones relativas a la didáctica de la lengua escrita tanto en euskera como en castellano y no sólo aplicable a la enseñanza bilingüe.

Desconocemos cuan integrada o separada se ha realizado la enseñanza del euskera y del castellano en la escolaridad de los sujetos de nuestra muestra. Parece que no manifiestan problemas mayores de interferencia; al contrario, en el ámbito analizado, se observa una diferenciación muy acorde con cada lengua.

No hemos analizado aspectos relativos a la corrección del código relativos a la gramática de la frase, a la concordancia, ni a aspectos de la ortografía, que sí plantean problemas evidentes en los textos analizados en las dos lenguas. Sin embargo, no creemos que los problemas tradicionales tengan prioridad respecto a los que plantea la competencia discursiva. Más bien creemos lo contrario. Consideramos que si al enseñar a escribir cuentos u otras narraciones se tuviera conciencia del papel fundamental que juegan los pronombres o las anáforas nominales, con sus problemas de concordancia, de recursos léxicos etc. nunca se procedería a enseñar el sistema de los pronombres españoles como paradigma a memorizar –tal como sigue realizándose en muchos casos– ni se realizarían ejercicios de sinonimia sin saber para qué contexto hacen falta los términos buscados.

Por suerte, cada vez son más numerosas y mejores las aportaciones didácticas que integran la visión discursiva del lenguaje y también se habla cada vez más (no sabemos cuánto se lleva a la práctica) de la enseñanza integrada de varias lenguas. Creemos que ambos conceptos son indispensables para mejorar la educación lingüística, pero es preciso también aportar estudios empíricos que fundamenten los principios y aporten pautas concretas para la didáctica. De otro modo, y en educación pasa a menudo, sólo cambia el nombre y no el contenido. Es en ese sentido en el que hemos trabajado nosotras.

### Referencias bibliográficas

- Apothéloz, D. & M.J. Reichler-Béguelin (1999). "Interpretations and functions of demonstrative NPs in indirect anaphora". *Journal of Pragmatics* 31(3), 363-97.
- Avelino C. & M.F. Capucho (2001). "Grammaire: la forme? Le sens? Le cas des programmes de français dans l'enseignement au Portugal". *Études de Linguistique Appliquée* 122, 241-56.
- Billiez, J. (coord.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Grenoble: CDL-LIDILEM.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux-Niestlé.
- Charolles, M. (1991). "L'Anaphore. Definition et classification des formes anaphoriques". *Verbum* XIV(2-3-4), 203-16.
- Corblin, F. (1985). "Remarques sur la notion d'anaphore". *Revue Québécoise de Linguistique* 15(1), 173-96.
- Cummins, J. (1983). "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües". *Infancia y Aprendizaje* 21, 37-61.

- De Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*. Paris: Delachaux - Niestlé.
- Descombes-Dénervaud, M. & J. Jespersen (1992). "L'anaphore conceptuelle dans l'argumentation écrite". *Pratiques* 73, 465-77.
- Garcia Soto, X.R. (1996). *Era unha vez un neno...* Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- Hickmann, M. (1980). "Creating referents in discours: a developmental analysis of linguistic cohesion". In J. Kreiman & A.E. Ojeda (eds.), *Papers from the Parasession on Pronouns and Anaphora*. Chicago Linguistic Society, 192-203.
- Hickmann, M. (1984). "Fonction et contexte dans le développement du langage". *Langage et communication à l'âge préscolaire, Presses Universitaires de Rennes* 2, 27-57.
- Hickmann, M. (1987a). "Ontogénese de la cohésion dans le discours". In G. Piérait-LeBonniec (dir.), *Connaître et le dire*, vol I. Bruxelles: Mardaga, 239-62.
- Hickmann, M. (1987b). "The pragmatics of reference in child language: Some issues in developmental theory". In *Social and functional approaches to language and thought*. London: Academic Press, 165-83.
- Idiazabal, I. & L.M. Larringan (1997). "Transfert de maîtrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol". *AILE* 10, 107-25.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). "The grammatical marking of thematic structure in the development of language production". In W. Deusch (ed.), *The child's construction of language*. New York: Academic Press, 121-47.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). "Language and cognitive processes from a developmental perspective". *Language and Cognitive Processes* 1(1), 61-85.
- Kleiber, G. (1990). "Sur l'anaphore associative. Article défini et adjectif démonstratif". *Rivista de lingüística* 2(1), 155-75.
- Kleiber, G. (1992). "Anaphore associative et inférences". In J.E. Tyvaert (éd.), *Lexique et inférence(s)*. Klincksieck: Paris, 175-201.
- Kleiber, G. (1999). "Anaphore associative et relation partie-tout. Condition d'aliénation et principe de congruence ontologique". *Langue Française* 122, 70-100.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris: Haitier.
- Roulet, E. (2000). *La description de l'organisation du discours*. Paris: Haitier
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Lausana: Delachaux-Niestlé.
- Yde, P. & M. Spoelders (1985). "Text cohesion: An exploratory study with beginning writers". *Applied Psycholinguistics* 6, 407-16.