



Revista Signos

ISSN: 0035-0451

revista.signos@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Wittig, Fernando
Estructura narrativa en el discurso oral de adultos mayores
Revista Signos, vol. 37, núm. 56, 2004, pp. 91-101
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Valparaíso, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013763007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Estructura narrativa en el discurso oral de adultos mayores

Fernando Wittig

*Universidad de Concepción
Chile*

Resumen: El envejecimiento implica cambios cognitivos que se traducen en distintos problemas en la producción de discurso narrativo (Kemper, 1992; Craik, Andreson, Kerr & Li, 1995; Juncos, 1998). Juncos y Pereiro (1998) sostienen que el nivel educacional es un factor que incide positivamente en el manejo de la estructura de este tipo de discurso. Para evaluar lo anterior se analizan 167 narraciones orales de 24 sujetos con distintos niveles educacionales (básico y universitario) y se clasifican según los elementos del modelo de la narración oral de Labov (1972). Los resultados se observan en relación con indicadores cognitivos de los sujetos y señalan una incidencia del nivel educacional en la estructura de las narraciones. Los problemas en la construcción del relato no se deberían a un déficit lingüístico, sino a interferencias cognitivas que impiden a los sujetos trasladar satisfactoriamente la representación mental al plano del texto.

Palabras Clave: envejecimiento cognitivo, discurso narrativo oral, modelo de Labov.

Narrative structure in oral discourse by elder speakers

Abstract: Normal aging implies cognitive changes that result in different problems regarding the production of narrative discourse (Kemper, 1992; Craik, Andreson, Kerr & Li, 1995; Juncos, 1998). Juncos and Pereiro (1998) argue that educational level is one factor that incides in the use of narrative structure. 167 oral narratives from 24 subjects with different educational levels were analyzed and classified according to Labov's (1972) oral narrative model. Results were contrasted to subjects' cognitive indicators and showed a positive incidence of educational level in the structure of narratives. The problems in the construction of oral narratives would not be the result of a linguistic impairment, but of certain cognitive interference that prevents the subjects from properly translating the mental representation of the episode into textual shape.

Key Words: cognitive aging, oral narrative discourse, Labov model.

Recibido: 3 de marzo de 2004

Aceptado: 10 de agosto de 2004

Correspondencia: Fernando Wittig (fwittig@udec.cl). Tel.: 56-41-204530. Fax: 56-41-259108. Universidad de Concepción, Facultad de Humanidades y Arte, casilla 160-C, correo 3. Concepción, Chile.

INTRODUCCIÓN

El envejecimiento de la población es un proceso de alcance mundial. Según datos de las Naciones Unidas, en el año 2025 habrá 1.200 millones de adultos mayores en el planeta, 70% de los cuales vivirá en países en vías de desarrollo¹. Chile presenta un cuadro similar. Según las proyecciones del INE², en 2025 habrá en nuestro país 82,2 personas mayores de 60 años por cada 100 menores de 15. Ello implica que el adulto mayor pasa a ocupar un lugar preponderante en nuestra sociedad, en términos de participación ciudadana y en el consumo de bienes y servicios.

Para efectos de esta investigación, entendemos por *adulto mayor* una persona sobre los 60 años de edad. Aunque también pueden utilizarse otros factores (como la jubilación, el estado de salud, las condiciones físicas, la autopercepción y las redes sociales), creemos que tratándose de nuestro país, la vara de los 60 años se presenta como expresión realista del inicio del envejecimiento, fundamentalmente porque buena parte de los mayores no contó en el transcurso de su vida con las ventajas y beneficios que le permitieran transitar hacia una vejez saludable y exitosa.

En el contexto descrito, cobra especial importancia saber cuáles son las capacidades lingüístico-comunicativas de los adultos mayores. A la fecha nuestro conocimiento es incipiente y se limita a la recepción de resultados obtenidos por estudios realizados en países con una composición social muy diferente a la nuestra.

1. Características del discurso narrativo en la vejez

El relato oral es una de las formas más básicas de interacción comunicativa. Una de sus principales funciones consiste en el traspaso de experiencias y conocimientos, sobre todo tratándose de contextos de comunicación intergeneracional (Coupland & Coupland, 1995; Harwood, Giles & Ryan, 1995).

Es una creencia generalizada asociar a los adultos mayores a la idea de que son particularmente competentes en la producción de narraciones orales. Sin embargo, los estudios en psicolingüística y psicología del desarrollo tienden a asociar el normal envejecimiento de las personas con una disminución progresiva de sus capacidades cognitivas (Craik, Anderson, Kerr & Li, 1995), lo cual se traduciría a distintos planos lingüísticos (Juncos, 1998).

Diversos estudios (Glosser & Deser, 1992; Kemper 1992; Arbuckle & Gold, 1993; Juncos, 1998; Pereiro, 1999) dan cuenta de los principales problemas que presenta la producción de discurso narrativo de los adultos mayores. Estos problemas se manifiestan en una tendencia a la disgresión, dificultades en el manejo de presuposiciones, errores en el mantenimiento de los referentes y una menor complejidad en la estructura sintáctica de los enunciados.

Por otra parte, algunos trabajos (Juncos, 1998; Pereiro, 1999) señalan, en general, un buen manejo de la estructura que organiza el discurso narrativo, situación que se acentúa en los sujetos con mejor nivel educacional. El nivel educacional se relaciona con las habilidades verbales y el conocimiento de distintos tipos de prosa (Rice & Meyer, 1986). En definitiva, el conocimiento que los sujetos tengan de los esquemas narrativos, en palabras de Juncos y Pereiro (1998:55), "depende de mecanismos metacognitivos que permiten establecer los elementos de una historia y sus relaciones".

2. Estructura del discurso narrativo: el modelo de Labov

Para describir la estructura de la narración utilizamos el modelo de Labov (1972). Este consta de los siguientes elementos:

- **Resumen:** Una o dos cláusulas al inicio de la secuencia que sintetizan el episodio. Debe coincidir con lo expresado en la 'resolución'.
- **Orientación:** Es la introducción del tiempo, el espacio y los personajes de la historia. Describe un escenario, una situación de equilibrio que va a alterarse producto de un suceso inesperado.
- **Complicación:** Corresponde al hecho inesperado, al elemento que rompe la estabilidad presentada en el segmento anterior. Sin 'complicación' no hay narración.
- **Evaluación:** Es un juicio valorativo que el enunciador generalmente introduce después de la 'complicación'. En este fragmento el hablante explicita una apreciación global del episodio, los personajes, sus acciones, reacciones, etc.
- **Resolución:** Es la solución del conflicto en que se ven envueltos los personajes tras la aparición del suceso inesperado. De ella deriva un nuevo estado de equilibrio. Los enunciados que componen la 'complicación' y la 'resolución' deben estar regidos por la secuencia temporal y causal propia de la narración.

- **Coda:** Se compone, generalmente, de uno o dos enunciados independientes del curso de los acontecimientos y que el narrador utiliza para señalar a sus interlocutores el término de la secuencia narrativa.

2.1. Elementos complementarios al esquema de Labov

Hemos considerado necesario complementar el esquema de Labov con las siguientes precisiones. En primer lugar, nos parece que entre los componentes 'complicación' y 'resolución' del modelo es conveniente explicitar la presencia de un segmento adicional. Según Adam (1992), al elemento que rompe el equilibrio propuesto en la 'orientación' o marco del relato sigue una reacción, que se manifiesta en acciones o evaluaciones mentales de los personajes que se ven afectados por el hecho inesperado de la 'complicación'. Esta reacción recibe el nombre de 'desarrollo'.

En segundo término, es frecuente que las narraciones incluyan otros tipos de 'evaluación', que el enunciador suele utilizar para señalar la pertinencia del relato en el marco de un entorno discursivo mayor, sobre todo tratándose de textos conversacionales. Estas evaluaciones suelen encontrarse en los fragmentos iniciales y finales de la secuencia narrativa (Silva Corvalán, 1987) y pueden definirse de la siguiente manera:

- **Evaluación – preludio:** Fragmento que anticipa la importancia o pertinencia de la narración. Resulta de una transición desde otra forma discursiva que puede ser descriptiva, argumentativa, entre otras.
- **Evaluación – coda:** Juicio valorativo a nivel global, que a su vez cierra la narración y señala una posible transición hacia otras formas discursivas. Señala el valor o pertinencia del relato en cuanto al tópico del discurso (establece un puente con la secuencia siguiente), a la situación (en este caso, la entrevista) o a una evaluación que hace el sujeto de sus capacidades cognitivas aplicadas a la construcción del relato (enunciados del tipo 'yo me acuerdo..').³

3. La Producción de Discurso Narrativo como Proceso Cognitivo

A diferencia de lo que sucede en el plano de la comprensión, poco se sabe de los procesos cognitivos que subyacen a la producción del discurso narrativo. Con todo, Clark (1994) ofrece una descripción general de la producción de este tipo de discurso, en tér-

minos de un proceso o actividad conjunta entre – al menos – dos participantes. En el marco de una conversación, es muy frecuente que los participantes concuerden implícita o explícitamente en conceder espacio para que uno de ellos relate una experiencia pertinente para el tópico general de la conversación y de interés para el resto de los participantes. Un factor importante es la construcción coordinada de la representación mental de la secuencia de acciones que configura el episodio. Este proceso, en términos de Clark (1994), implica:

- La perspectiva desde la cual el narrador (N) proyecta la situación (S).
- Un marco espacial y temporal (M) determinado por la perspectiva de N.
- Objetos, estados, eventos y procesos situados en relación con M.
- El foco de atención de N al interior de M.
- La forma en que N experimenta el cambio en los objetos, estados, eventos y procesos a medida que transcurren los ejes temporal y espacial de S.
- Cambios en la perspectiva y el foco de atención de N al interior del marco de referencia.

Desde esta perspectiva, la producción de discurso oral narrativo, a pesar de ser un fenómeno cotidiano, es un proceso cuyas exigencias cognitivas y situacionales suponen una elevada carga de trabajo para quienes participan en él. Una de las estrategias que permite llevar a cabo con éxito el proceso en un contexto dado consiste en distribuir los elementos básicos del modelo de situación en torno a una estructura narrativa global. Sin embargo, según Clark (1994), las narraciones espontáneas no presentan una organización preconcebida en el sentido de que existe un plan general previo, al que luego se agreguen los detalles necesarios para configurar el relato. Si existe con antelación una representación mental del episodio que el narrador puede en algún momento transformar en una narración en el sentido lingüístico del término. La *puesta en texto* de ese episodio carece de un plan general, por cuanto habrá de ajustarse a los parámetros situacionales del caso.

Dicho de otro modo, para que una narración sea efectiva, es necesario que el narrador permita que su interlocutor inicie, configure y complete una representación mental de la situación que se le está presentando. Ello implica que el narrador debe, por una parte, ofrecer al interlocutor información que le permita ir actualizando los elementos del modelo de situación

y, por otra, permitirle incorporar a dicho modelo nuevos elementos relacionados con los previos. Estos requisitos básicos, según Clark (1994), permiten organizar la estructura de los fragmentos narrativos que surgen en la interacción discursiva. Clark (1994) aplica estos conceptos a la estructura de narraciones referidas a experiencias personales siguiendo el modelo de Labov (1972).

4. Cognición y Envejecimiento

Los estudios sobre cognición y vejez concuerdan en que durante el normal envejecimiento de las personas se producen alteraciones en el funcionamiento del sistema cognitivo (Craik, Andeson, Kerr & Li, 1995; Juncos, 1998; Zacks, Hasher & Li, 2000). Existen, sin embargo, dos grandes corrientes interpretativas, las cuales pueden agruparse en torno a los conceptos de 'involución' y 'adaptación':

El término 'involución' se refiere a "la desorganización o desestructuración de procesos complejos que se han ido construyendo a lo largo del desarrollo" (Juncos, 1998: 3). Este proceso de involución puede seguir distintos rumbos y no necesariamente adopta la forma de una regresión o vuelta atrás hacia los estadios iniciales del desarrollo. Esta concepción se apoya en indicadores precisos de las capacidades de procesamiento de los sujetos y se plasma en estudios experimentales transversales y longitudinales.

Un segundo enfoque se asocia a conceptos tales como 'adaptación' (Hoyer & Rybush, 1994), 'estabilidad' (Schaie, 1994) e incluso 'vejez exitosa' (Baltes & Smith, 1997). En esta línea se postula el período de envejecimiento como una nueva etapa en el desarrollo general de las personas. El tránsito de la adultez a la vejez es sostenido, multidireccional e idiosincrásico, e implica que la actividad cognitiva de las personas está sujeta y, a la vez, se beneficia de una serie de compensaciones, que les permiten sobrellevar con relativo éxito la menor capacidad de procesamiento en las actividades que realizan a diario.

A pesar de las diferentes visiones, existe cierto consenso entre los investigadores en cuanto a las principales manifestaciones del 'envejecimiento cognitivo', a saber, disminución de la velocidad de procesamiento, menor capacidad de la memoria operativa y déficit de inhibición.

4.1. Disminución en la velocidad de procesamiento

Según Craik, Andeson, Kerr y Li (1995: 215), "el enlentecimiento de las capacidades cognitivas pro-

pio de la vejez determina las diferencias de rendimiento de la memoria operativa que se han relacionado con el paso de la edad." En esta línea se plantea que al establecer comparaciones entre sujetos jóvenes y adultos mayores, un factor que determina los resultados es el enlentecimiento objetivo de las funciones cognitivas de estos últimos (Salthouse, 1996).

4.2. Menor capacidad de la Memoria Operativa

El concepto de 'memoria operativa' fue propuesto, entre otros, por Baddeley (1986) para establecer explícitamente la diferencia entre los procesos cognitivos de retención y procesamiento. Retener unidades de información por un tiempo reducido corresponde a lo que se denomina 'memoria primaria' o 'memoria de corto plazo'. A la memoria operativa le corresponde el procesamiento de las unidades. Ello implica mantenerlas activas por un tiempo determinado e ir incorporando y eliminando otras unidades a medida que el proceso avanza. Una de estas actividades de procesamiento es, por supuesto, la producción de discurso.

En el modelo de Baddeley (1986) la memoria operativa se visualiza como un sistema tripartito, compuesto por dos subsistemas de almacenamiento temporal de información verbal y perceptivo-visual (almacén fonológico y visuoespacial, respectivamente) y un sistema de control y supervisión (ejecutivo central o sistema atencional supervisor). Las investigaciones que trabajan con este modelo muestran un deterioro general de la memoria operativa en los sujetos mayores. Tal como señala Juncos (1998:6), "parece que todos sus componentes estructurales (fonológico, visuoespacial y ejecutivo central) y aspectos funcionales (capacidad de almacenamiento, eficacia de procesamiento y capacidad de control) se alteran en la vejez".

4.3. Déficit de inhibición

Los problemas de procesamiento que afectan a los sujetos de edad avanzada pueden asociarse a un concepto complementario al de memoria operativa: el déficit de inhibición. La idea central de esta propuesta (Zacks & Hasher, 1994) plantea que cuando las personas tienen dificultades para suprimir o inhibir las unidades de información irrelevantes o innecesarias para la actividad cognitiva en cuestión, se enfrentan al doble problema de tener que procesar un número mayor de unidades de información y hacerlo con una capacidad de procesamiento disminuida producto del envejecimiento.

El proceso de inhibir información irrelevante para una actividad cognitiva forma parte de los fenómenos asociados a los recursos atencionales. Estos constituyen un sistema de capacidad limitada que permite al sujeto seleccionar las unidades de información pertinentes para el procesamiento del caso e ir eliminando aquellas que no lo son o han dejado de serlo (de Vega, 1984). La capacidad limitada de los recursos atencionales queda de manifiesto en nuestras actividades cotidianas. Por ejemplo, si alguien intenta realizar dos actividades a la vez tendrá serias dificultades para llevarlas a buen término, producto de la distribución del foco atencional y las consiguientes interferencias que afectan el procesamiento. Juncos (1998) y Zacks, Hasher y Li (2000) dan cuenta de estudios experimentales que permiten a los investigadores concluir que los sujetos de edad avanzada muestran un deterioro del control inhibitorio en relación con adultos y jóvenes.

5. Compensaciones

El envejecimiento puede verse también como un proceso de adaptación a los cambios que implica. El desarrollo cognitivo en la vejez puede adoptar formas y direcciones distintas a las de etapas previas, principalmente gracias a la mayor experiencia y conocimiento de mundo que los sujetos acumulan. A su vez, la interacción comunicativa de los mayores se relaciona con nuevas metas y objetivos pragmáticos.

Algunos autores, como sostiene Chapell (1996), caracterizan las capacidades intelectuales de los adultos mayores en términos de una integración superior del pensamiento, el que puede culminar en un conocimiento profundo y sabio de la vida y de sí mismo. Estas características están determinadas, en general, por el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado en el período de adultez y, en particular, por las diferencias individuales en cuanto a los dominios especializados de conocimiento que los sujetos son capaces de desarrollar cuando se encuentran en la plenitud de sus capacidades intelectuales (Hoyer & Rybush, 1994).

Por otra parte, las narraciones de los mayores generalmente son mejor evaluadas que las de sujetos jóvenes (Kemper, 1992; Burke, 1999), en el sentido de que tienden a presentar una trama compleja, con mayor número de episodios y fragmentos evaluativos de cierre. Stine-Morrow y Soederberg (1999) señalan que los adultos mayores pueden asignar sus recursos cognitivos con eficacia, apoyándose en su mejor manejo de la base textual y del mode-

lo de situación de los textos narrativos, con lo cual compensan su menor capacidad y velocidad de procesamiento. En el plano de la interacción comunicativa, los adultos mayores tienen también un mejor manejo de los recursos de entonación y logran mantener el interés del interlocutor por medio de ajustes lingüísticos y extra-lingüísticos (Wingfield & Stine-Morrow, 2000).

6. La Investigación

Esta investigación se enmarca en un proyecto matriz⁴, que tiene por objetivo elaborar un perfil de las capacidades lingüístico-comunicativas de los adultos mayores. El presente trabajo es un estudio de carácter exploratorio en el que intentamos evaluar la capacidad de los adultos mayores en el manejo de la estructura o esquema organizador del discurso narrativo oral. El objetivo general consiste en determinar posibles diferencias en las narraciones orales de adultos mayores con distintivo nivel educacional y establecer la incidencia que pudieran tener la memoria operativa y los recursos atencionales en la utilización del esquema narrativo. La hipótesis de trabajo consiste en que los sujetos con mejor nivel educacional tienen un mejor manejo de la estructura narrativa.

6.1. Recogida de datos

Se realizó una entrevista semi-estructurada a 24 sujetos entre 61 y 75 años de edad, a quienes se dividió en dos grupos según su nivel educacional. El grupo A corresponde a 12 sujetos con estudios básicos (completos e incompletos) y el grupo B, a 12 sujetos con estudios universitarios (completos e incompletos). La edad promedio es de 65,5 años (grupo A) y 68 años (grupo B).

Las entrevistas se desarrollaron en un ambiente de cordialidad. Los sujetos del grupo A fueron entrevistados en su sede vecinal y, los del grupo B, en dependencias de la Universidad de Concepción donde asisten a clases para el adulto mayor. Se propusieron tópicos referidos a la salud, la familia, la infancia, el matrimonio, los estudios, el trabajo, los distintos lugares de residencia, terremotos u otras catástrofes naturales, accidentes y el golpe militar. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 25 minutos. Se registraron en cintas de audio y posteriormente se transcribieron en ortografía corriente. Los sujetos fueron debidamente informados del alcance de su participación y, a grandes rasgos, se les indicaron los objetivos del trabajo.

Tabla 1
Datos cognitivos

	Edad	D.S.	Atención y Concentración	D.S.	Memoria Operativa	D.S.
Grupo A	65,58	3,204	6,58	2,11	4,08	1,73
Grupo B	68,00	4,045	11,17	2,73	7,83	2,21

A cada sujeto se le realizó, el mismo día de la entrevista, una evaluación cognitiva, consistente en la aplicación del Test de Inteligencia WAIS. Este cumple dos objetivos: permite descartar la participación de sujetos con algún tipo de patología o trastorno cognitivo y, a su vez, es una evaluación exhaustiva de las capacidades intelectuales y cognitivas de los sujetos que ofrece indicadores referidos, entre otros aspectos, a memoria operativa y recursos atencionales. En la Tabla 1 se aprecian los datos cognitivos y sociales de ambos grupos.

Como se observa en la Tabla 1, los datos de ambos grupos tienden a concentrarse en rangos opuestos en cada uno de los indicadores utilizados. A grandes rasgos, los indicadores de 'atención' y 'memoria operativa' repiten la diferencia que se da en el nivel educacional. En otras palabras, a menor nivel educacional, menor capacidad de atención y memoria operativa, y viceversa.

Se realizó la prueba estadística 'probabilidad de *t*' para determinar la probabilidad de error en las diferencias observadas entre los indicadores cognitivos de ambos grupos. Los resultados estadísticos corroboraron la relación que se establece entre los indicadores. Para 'atención y concentración' la probabilidad de error equivale a 0,00013661, mientras que en 'memoria operativa' corresponde a 0,00012945. En ambos indicadores la relación es significativa, en el sentido de que sólo en 1,4 y 1,3 sujetos por cada 10.000, respectivamente, la diferencia que se observa podría no estar relacionada con los factores considerados.

6.2. El Corpus

En las entrevistas se identificaron 167 secuencias narrativas: 75 del grupo A y 92 del grupo B. Para analizar la estructura de las narraciones, éstas se clasificaron en cuatro categorías basadas en el esquema de Labov (1972):

- **Insuficiente:** en la estructura de la narración falta alguno de los elementos básicos del esquema, es decir, 'orientación', 'complicación' o 'resolución'.
- **Básica:** la estructura de la secuencia se remite a estos tres elementos básicos.
- **Con Evaluación:** la secuencia contiene los tres elementos básicos más la 'evaluación'.
- **Con Resumen:** la secuencia contiene el elemento 'resumen' al inicio del relato, además de los elementos básicos, como mínimo.

7. Resultados

El análisis de las secuencias narrativas generó los resultados que se aprecian en la Tabla 2 y el Gráfico 1.

Gráfico 1
Categorías de manejo del esquema narrativo

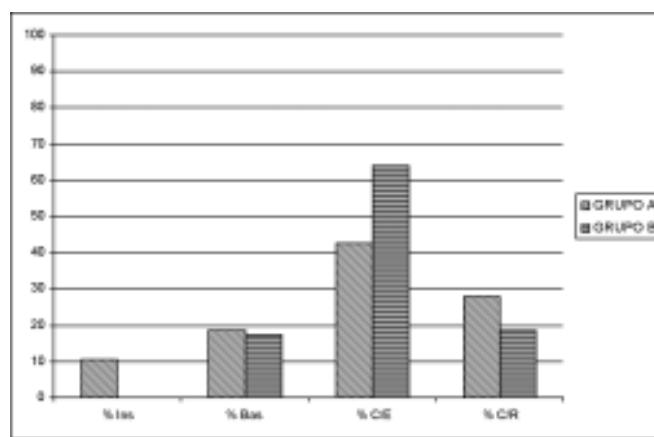


Tabla 2
Categorías de manejo del esquema narrativo

	Grupo A	Grupo B
Insuficiente	10,7%	0,0%
Básica	18,6%	17,4%
c/ Evaluación	42,7%	64,1%
c/ Resumen	28,0%	18,5%
Total	100%	100%

Si el análisis apunta a establecer la calidad en el manejo del esquema narrativo, vemos que 10,7% de las narraciones del grupo A carece de alguno de los elementos básicos; vale decir, en esos relatos falta la 'orientación' o referencia a los parámetros de espacio, tiempo y participantes; la 'complicación' o acción inesperada que gatilla los sucesos; o la 'resolución' o estado final que tales sucesos generan. En cambio, todas las narraciones producidas por los sujetos del grupo B contienen como mínimo estos tres elementos. El porcentaje de narraciones que se atiene a los elementos básicos del esquema de Labov (1972) es similar en ambos grupos, con un 18,6% para el grupo A y un 17,4% para el grupo B. En la categoría 'con resumen', por el contrario, se aprecia un mayor porcentaje de narraciones en el grupo A: 28,0% contra un 18,5% del grupo B. Si bien los sujetos del grupo B exhiben cierto déficit en la producción de narraciones (10,7% de narraciones "insuficientes"), igualmente demuestran un buen manejo del elemento 'resumen', que anticipa, al menos en parte, los elementos centrales del relato que posteriormente se presentan detallados en la 'orientación', 'complicación' y 'resolución'. El problema, al parecer, se encuentra no en los dominios del discurso narrativo propiamente tal, sino en los procesos cognitivos que subyacen a la producción del discurso narrativo. En otras palabras, no es un desconocimiento de la estructura del discurso narrativo lo que lleva a los sujetos a construir deficientemente un porcentaje importante de sus relatos, sino que dicho fenómeno está relacionado con los factores que diferencian a ambos grupos, en este caso el nivel educacional y los indicadores cognitivos seleccionados.

Otra diferencia importante se aprecia en la utilización del elemento 'evaluación'. El grupo A lo incluye en 42,7% de sus narraciones, mientras que el grupo B lo hace en 64,1% de los casos. La 'evaluación' implica que el sujeto interrumpe el decurso de los suce-

sos y da paso a una apreciación subjetiva en relación con algún aspecto importante del relato, como los personajes, sus acciones, reacciones, etc. Los sujetos con mejor nivel educacional (grupo B) presentan una mayor inclinación a explicitar su opinión en torno a algún elemento presente en el modelo de situación del relato. Esto implica una mayor conciencia del discurso como proceso de interacción y del modelo de situación como resultado de un esfuerzo coordinado. La 'evaluación' supone la presencia de determinadas estructuras enunciativas, en el sentido de Álvarez (1996), las que se relacionan con el valor argumental que puede adquirir un relato en una interacción discursiva. Puede no dar pie a una controversia, pero al menos manifiesta una pretensión o punto de vista en torno a algún tema potencialmente polémico.

En la sección Apéndices se presentan narraciones con distintos tipos de estructura.

7.1. Relación con indicadores

Dado que los resultados de cada grupo en los indicadores 'nivel educacional', 'memoria operativa' y 'atención' tienden a agruparse en rangos opuestos, no es posible asociar las diferencias descritas a alguno de estos parámetros en particular, sino a los tres en su conjunto. Se realizó la prueba de χ^2 para corroborar la relación que se observa entre los resultados de cada grupo en el manejo de la estructura narrativa. La probabilidad de χ^2 resultante fue de 0,00182507. En otras palabras, sólo en 2 de cada 1.000 casos la diferencia en el manejo de la estructura narrativa no estaría relacionada con los criterios que diferencian a ambos grupos: nivel educacional, memoria operativa y atención.

Siguiendo a Juncos (1998), los sujetos con mejores indicadores de procesamiento cognitivo presentan un mejor manejo de la estructura narrativa, hecho que se acentúa en los sujetos con mayor nivel educacional. Nuestros datos coinciden con este planteamiento, pero por ahora no nos permiten discutir dicha afirmación en términos más específicos.

CONCLUSIONES

Los sujetos con mayor nivel educacional (grupo B) muestran un mejor manejo de la estructura narrativa. Lo anterior valida nuestra hipótesis y confirma las ideas expresadas por Juncos (1998) en cuanto a la incidencia del nivel educacional en la capacidad de los sujetos para utilizar la estructura global del discurso narrativo.

Creemos que el déficit en el manejo de la estructura narrativa no se debe a un desconocimiento de ésta, ya que si bien los sujetos del grupo A construyen un 10,7% de narraciones insuficientes, de todos modos recurren con mayor frecuencia al elemento 'resumen' en la construcción de sus relatos (28% contra 18,5%), lo que da cuenta de un manejo efectivo de estructuras específicas de este tipo de discurso.

Nuestras primeras observaciones nos llevan a creer que los problemas en la construcción del discurso narrativo que evidencian algunos sujetos se relacionan con su menor capacidad cognitiva, lo que en definitiva les impide trasladar satisfactoriamente la representación mental del episodio al plano del texto narrativo. Este proceso implica acceder a información de la memoria episódica y mantenerla activa durante el procesamiento (memoria operativa), seleccionando los elementos en la medida que pasan a constituir el foco del relato (atención selectiva), eliminándolos cuando han dejado de serlo (procesos inhibitorios) y manteniendo en estado de latencia aquellos que se consideren complementarios o secundarios, según las características de la situación.

Para tener más certeza en el planteamiento anterior debemos complementar nuestros datos con muestras más representativas del colectivo, que incluyan, por ejemplo, sujetos con un nivel educacional intermedio y, a la vez, sujetos con indicadores cognitivos dispares en relación con su nivel educacional. Sin embargo, nos parece un buen punto de partida con miras a configurar un cuadro de las capacidades lingüístico-comunicativas de los adultos mayores, específicamente en el plano del discurso narrativo. Los resultados de éste y futuros proyectos de investigación debieran transformarse en información de apoyo para los distintos programas de gobierno, del sector privado, de universidades, etc., que apuntan a garantizar la participación efectiva del adulto mayor en los distintos ámbitos de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.M. (1992). *Les Textes. Types et prototypes*. París: Nathan.
- Alvarez, G. (1996). *Textos y discursos: Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
- Arbuckle, T. & Gold, D. (1993). Aging inhibition and verbosity. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 48, 225-232.
- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Baltes, P. B. & Smith, J. (1997). A systemic-wholistic view of psychological functioning in very old age: Introduction to a collection of articles from the Berlin aging study. *Psychology and Aging*, 12(3), 395-409.
- Burke, D. M. (1999). Language production and aging. En S. Kemper & R. Kliegel (Eds.), *Constraints on language: Aging, grammar and memory* (pp. 3-27). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Chapell, M. (1996). Brief report: Changing perspectives on aging and intelligence: an empirical update. *Journal of Adult Development*, 3(4), 233-239.
- Clark, H. (1994). Discourse in production. En M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics*, (pp. 985-1021). San Diego: Academic Press.
- Coupland, N. & Coupland, J. (1995). Discourse, identity and aging. En J. Nussbaum & J. Coupland (Eds.), *Handbook of communication and aging research* (pp. 79-103). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Craik, F.; Anderson, N., Kerr, S. & Li, K. (1995). Memory changes in normal ageing. En A.D. Baddeley, B.A. Wilson & F.N. Watts. *Handbook of memory disorders* (pp. 211-241). New York: John Wiley & Sons.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Glosser, G. & Deser, T. (1992). A comparison of changes in macrolinguistic and microlinguistic aspects of discourse production in normal aging. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 47, 266-272.
- Harwood, J., Giles, H. & Ryan E. (1995). Aging, communication, and intergroup theory: Social identity and intergenerational communication. En J. Nussbaum & J. Coupland (Eds.), *Handbook of communication and aging research*, (pp. 133-159). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Hoyer, W. J. & Rybush, J. (1994). Characterizing adult cognitive development. *Journal of Adult Development*, 1(1), 7-12.
- Juncos, O. (1998). *Lenguaje y envejecimiento: Bases para la intervención*. Barcelona: Masson.
- Juncos, O. & Pereiro A. (1988). Lenguaje narrativo. En

- O. Juncos (Ed.), *Lenguaje y envejecimiento: Bases para la intervención* (pp. 47-72). Barcelona: Masson.
- Kemper, S. (1992). Language and aging. En F.I.M. Craik & T.A. Salthouse (Eds.), *Handbook of aging and cognition* (pp. 213-270). Hillside, N.J.: Erlbaum.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Pereiro, A. X. (1999). *Capacidad narrativa na vellez*, Tesis no publicada para optar al grado de Doctor en Psicología, Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Rice, G. E. & Meyer, B. (1986). Prose recall: Effects of aging, verbal ability, and reading behavior. *Journal of Gerontology*, 41, 469-480.
- Salthouse, T. (1996). The processing-speed theory of adult age differences in cognition. *Psychological Review*, 103(3), 403-428.
- Schaie, K. W. (1994). The course of adult intellectual development. *American Psychologist*. April, 304-313.
- Silva Corvalán, C. (1987). La narración oral española: estructura y significado. En E. Bernárdez (Ed.), *Lingüística del texto* (pp. 265-292). Madrid: Arco Libros.
- Stine-Morrow, E. & Soederberg L. (1999). Resource allocation as a limiting factor. En S. Kemper & R. Kliegel (Eds.), *Constraints on language: Aging, grammar and memory* (pp. 53-75). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Wingfield, A. & Stine-Morrow, E. (2000). Language and speech. En F.I.M. Craik & T.A. Salthouse (Eds.), *Handbook of aging and cognition* (pp. 359-416). Hillside: N.J. Erlbaum.
- Zacks, R. & Hasher, L. (1994). Directed ignoring: Inhibitory regulation of working memory. En D. Dagenbach & T.H. Carr (Eds.), *Inhibitory processes in attention, memory and language* (pp. 241-264). San Diego, CA: Academic Press.
- Zacks, R., Hasher, L. & Li, K. Z. (2000). Human memory. En F.I.M. Craik & T.A. Salthouse (Eds.), *Handbook of aging and cognition* (pp. 293-357). Hillside, N.J.: Erlbaum.

NOTAS

¹ Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre Envejecimiento, Madrid, 8-12 de abril de 2002.

² Datos obtenidos en www.ine.cl

³ Este tipo de evaluación no debe confundirse con el elemento 'coda', propiamente tal. La 'coda' simplemente cierra la secuencia narrativa después de conocida su 'resolución' y, a la vez, establece un límite con la secuencia siguiente sin aportar contenido referencial o apreciativo al relato, permitiendo con ello retomar la disputa de los turnos de habla y la introducción de nuevos tópicos.

⁴ Proyecto FONDECYT N° 1010629, "Lenguaje y Envejecimiento: Un enfoque psicolingüístico".

APÉNDICE

Estructura Insuficiente

Sujeto 27-221, grupo A

Sin Resolución

Tópico: Terremoto

	no, no cayó, pero quedó al... caerse, pero casa' de material que había cerca también cayeron po' y la' otra' donde vivía yo eran viejas, pero eran de madera nomás.
Orientación	Y después el del... el del día domingo, no ve que hubo uno el día domingo, ese que dejó la tendalá pa' Puerto Saavedra pa' todas esas partes... no, no, ese fue el del 60, no ve que vino un... como un maremoto el día domingo y ese me pilló en la calle, porque la gente toda en la calle y al otro día pu' con miedo y todo.
Complicación	Y de repente vino a las tres
Desarrollo	Y sabe que uno no se podía sostener de pie así... que había un almacén al frente, habían unas niñas que atendían ahí y salieron p'afuera y estaban abraza', gritaban abraza' una con otras y afirmándose po'
Resolución	_____
Evaluación – coda	Fue terrible.

Estructura Insuficiente

Sujeto 33-221, grupo A

Sin Resolución

Tópico: terremoto

Orientación	Cuando estábamos en, en el campo, cuando... en el día, al otro día empezó a caer... paró de temblar, siguió temblando y yo estaba en, había un, un campo pa' un cerro donde vivíamos, había que pasar un río, después a otro cerro y ahí vivíamos nosotros.
Complicación	Cuando vino uno fuerte otra vez...
Evaluación	había unas piedras grandes que habían por la orilla del camino, se movían así pa' el lado, yo me recuerdo to'o como fue
Resolución	_____

Estructura Básica

Sujeto: 51-126, grupo B

Tópico: golpe militar.

Orientación	bueno los, los hijos por supuesto tenían... el menor estaba en la juventud socialista,
Complicación	así que cuando llegamos a la casa, de la universidad, no estaba ahí,
Desarrollo	así que salimos a buscarlo ¿dónde se había metido?
Resolución	pero por suerte no le pasó nada, pero estaba bien. Había ido, había ido a ver un local del partido socialista, pero lo tenían cerrado.

Estructura con Evaluación

Sujeto: 57-226, grupo B.

Tópico: ingreso a la Universidad

Orientación	Mira yo, yo nací, yo nací en Llolleo y mi primera, mi primaria... soy hijo de obreros, y mi primaria fue en una escuela pública, digamos, en el sector de Barrancas, en San Antonio, y después en un liceo particular, en Llolleo, en donde estuve hasta tercero humanidades, que es equivalente en este momento a primero medio,
Complicación	y ahí un amigo dijo "yo me voy a estudiar a la Santa María."
Desarrollo	Yo le digo a mi padre, por decir, "papá, yo también... me gustaría ir a la Santa María." Y el viejo dentro de su, de su falta de preparación - no de educación - se dio cuenta que a lo mejor podía ser y se movió
Evaluación	y yo no sé ahí hay una cuestión que pienso que son los designios de lo que uno viene, a lo que uno viene al mundo, porque yo, yo no había salido de San Antonio mas allá de unos treinta kilómetros a la redonda. Mi..., digamos, mi papá era obrero, cuatro hijos y educándolos y todo lo demás.
Desarrollo	Mi viejo se movió y vio que habían posibilidades y como yo era buen alumno – siempre fui el mejor alumno del curso desde segun... desde tercer año de la preparatoria hasta tercero humanidades fui siempre el mejor del curso - y tenía ciertas aptitudes matemáticas y fui a dar mi examen a Valparaíso, a la universidad Santa María
Resolución	y quedé seleccionado entre, entre setecientos, quedé seleccionado para ingresar a la carrera de electricidad en la escuela de artes y oficios de la Santa María.

Estructura con Resumen

Sujeto: 27-221, Grupo A

Tópico: muerte de hermano

Evaluación- preludio	Pero sabe por qué lo hago: porque resulta que yo como le digo que soy diabético.
Resumen	Y en enero pasado falleció un hermano menor que mí, falleció de diabetes.
Orientación	Trabajaba en camiones de transporte ese y, y no se cuidó. Siempre nos juntábamos por ahí, y porque como era chofer andaba sentado nomás, y conversábamos por ahí antes de que yo me viniera para acá en la tarde y decía que no podía estar mucho de pie, porque le dolían los pies.
Complicación	Entonces de repente le dio también un, un ataque y se le cortó la vista y se le dobló así la boca y ya no pudo trabajar.
Desarrollo	Me venía a ver aquí po'. Cuando me venía a ver aquí se, se lo pasaba acostado nomás, acostado porque decía que le dolían las piernas,
Resolución	entonces qué es lo que pasó, que adonde se acostaba se fue decayendo más, se fue decayendo más, decayendo más, hasta que al final no se pudo... no tuvo fuerzas en las piernas pu', no se pudo parar, no pudo caminar tampoco
Evaluación – coda	y entonces yo por eso trabajo, porque si estoy ahí en la casa me va a pasar lo mismo, porque ya tengo comprobado, porque cuando me... estoy en la casa y sin hacer nada, me vienen unos bajones a las piernas y, y si hago cama o me voy a acostar, pienso que me va a pasar lo mismo po' y mientras que salgo, camino, me entretengo ya, miro por ahí.