

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

Exploración de las narrativas bilingües orales y escritas en español e inglés

*Exploring oral and written
bilingual narratives in
spanish and english*

Maria Luisa Spicer-Escalante

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte
n° 23 julio-diciembre, 2015
ISSN 2145-9444 (electrónica)

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>



MAGOLA MORENO

zona
próxima

MARIA LUISA SPICER-ESCALANTE
Utah State University
maria.spicer@usu.edu

FECHA DE RECEPCIÓN: 19 DE JUNIO DE 2014
FECHA DE ACEPTACIÓN: 18 DE OCTUBRE DE 2015

<p>Este estudio investiga las diferencias y/o similitudes en las narrativas personales bilingües, español e inglés, de un grupo de estudiantes de escuela secundaria, cuando cuentan una historia de manera oral o escrita. Previos estudios sugieren que los estudiantes bilingües nativo-hablantes del español tienden a producir narrativas diferentes dependiendo de la lengua en que relatan las historias. Los participantes del estudio escribieron una narración en español y unos días después escribieron la misma narración en inglés. Posteriormente, durante una entrevista personal, se les pidió que contaran la narración que habían escrito, tanto en español como en inglés. Las muestras se analizaron siguiendo los Rasgos Estructurales del Análisis de Relatos de Labov (Labovian Highpoint Analysis) que examina las narrativas personales con base en seis rubros. Los resultados apoyan previas investigaciones y sugieren la existencia de diferencias notables en la estructura narrativa de los estudiantes bilingües a nivel de discurso oral y escrito.</p> <p>Palabras clave: narrativas bilingües, estructura narrativa, narrativas personales, discurso oral y escrito, escritura en español e inglés.</p>	<p>RESUMEN</p>	<p>ABSTRACT</p> <p>This study investigates the similarities and/or difference on the oral and written personal narratives told by bilingual Spanish and English high school students. Previous research suggests that bilingual Spanish native speakers tend to use different narratives strategies, depending on the language in which they tell a personal story. Participants for this study wrote a personal narration in Spanish first; and few days later, they were asked to write the same narration in English. Later, during a personal interview, students were asked to orally narrate the story that they had written, first in Spanish and then in English. The oral and written narratives were analyzed based on the Labovian Highpoint Analysis, which examines personal narratives according six different features. The results support previous research and suggest that there are very important differences in the structures that students use when narrating a personal story orally or in a written fashion.</p> <p>Keywords: bilingual narratives, structural narrative, personal narratives, oral and written discourse, Spanish and English writing.</p>
--	----------------	--

INTRODUCCIÓN

La situación de la enseñanza de la escritura a los bilingües hispanos en los Estados Unidos (EE.UU) es un campo de suma importancia debido al hecho de que su escritura en español ha sido identificada como el área más débil de sus habilidades lingüísticas (Spicer-Escalante, 2005, 2007, 2009). La relevancia y el impacto de los hispanos en los EE.UU cobra cada día mayor fuerza a causa de su continuo crecimiento. Actualmente, los hispanos representan el 17.1% de la población, con una cifra total aproximada de 54 millones (Pew Hispanic Center, 2015). Las proyecciones indican que de seguir la misma trayectoria, para el año 2050 casi una de cada tres personas residentes en los EE.UU será de origen hispano, cuya población, se calcula, llegará aproximadamente a los 132.8 millones (U.S. Census Bureau, 2013). Sin embargo, a pesar del gran interés que existe en este país respecto a la enseñanza y a la evaluación de la escritura de los estudiantes bilingües español/inglés, es un campo de investigación muy reciente en el que, desafortunadamente, se han experimentado pocos avances a nivel teórico (Spicer-Escalante, 2002, 2007, 2011).

Previos estudios comparativos respecto a la escritura bilingüe en español e inglés de los estudiantes hispanos en los EE.UU. sugieren que el discurso de estos estudiantes exhibe ciertas características únicas y particulares tanto a nivel lingüístico (Colombi, 2000; Schleppegrell & Colombi 1997) como retórico (Spicer-Escalante, 2005, 2007, 2009). Por lo tanto, el presente estudio intenta continuar con el análisis de la escritura y complementar, de alguna manera, dichos resultados al dar cuenta de las principales diferencias y/o similitudes que exhiben las narrativas personales de los estudiantes bilingües en español y en inglés, tanto a nivel de discurso oral como discurso escrito. Es necesario aclarar

que en este estudio se ha denominado *narrativa* a la reconstrucción oral y/o escrita de experiencias, o acciones pasadas, reales o ficticias, que le suceden a una persona y que merecen la pena ser contadas. El análisis de dichas narrativas se llevó a cabo al comparar las muestras escritas y orales reconstruidas por los estudiantes sobre el mismo relato o experiencia en las dos lenguas.

¿Por qué son importantes las narrativas?

Tradicionalmente el estudio de las narrativas ha sido uno de los campos de investigación más importantes, ya que todas las culturas y los pueblos del mundo han registrado, de una manera u otra, sus propias historias y relatos. Como señalan Schiffrin, De Fina, y Nylund (2010) en la introducción a su volumen sobre análisis del relato, "las narrativas son fundamentales en nuestra vida: soñamos, planeamos, nos quejamos, mostramos apoyo, enseñamos, aprendemos y recordamos a través del relato de historias" (p. 1). Por lo tanto, "las narraciones de experiencias personales constituyen una de las formas de expresión verbal más utilizadas por las personas" (Guerrero, 2011, p. 75).

Bamberg (1987), por su lado, entiende la narración como un género muy complejo a nivel cognitivo y discursivo que comúnmente contiene, ya sea alguno o todos, los siguientes componentes: descripción, eventos cronológicos, evaluación y explicación. Posteriormente, este autor complementa esta definición al decir que la narración es un conjunto de discursos con un orden interno que unifica sus partes al mismo tiempo que lo convierte en un todo discernible (Bamberg, 1997). Para Labov (1972), las narrativas "son un método de recapitulación de experiencias pasadas que resulta al vincular una secuencia de cláusulas verbales con una secuencia de eventos que (se supone) sucedieron realmente" (p. 360).

Por su lado, Ochs y Capps (2001) sostienen que las narrativas lineares y coherentes “generalmente tienen un diagrama estructural que describe una secuencia de hechos organizados temporal y casualmente alrededor de un punto con un principio que sitúa un incidente –relevante e inesperado, y por lo tanto, digno de ser contado– importante que posteriormente se mueve lógicamente hacia un final que conlleva una idea o sentido de cierre” (p. 5). La definición de McCabe (1997) avanza un poco más en la misma trayectoria, al afirmar que las narrativas “usualmente tienen que ver con recuerdos reales o ficticios de algo que pasó y que por lo tanto se expresan con muchísima frecuencia empleando el tiempo pasado” (p. 137). Aunque esta autora reconoce también la existencia de otros tiempos verbales en el proceso narrativo, sobre todo al analizar los relatos de niños pequeños. Para Jiménez (2006), al contar una historia de determinada manera reflejamos también una visión del mundo y construimos una realidad particular y, por lo tanto, “la narración es un producto discursivo y lingüístico que tiene una organización interna propia” (p. 159).

Ante este amplio panorama sobre lo que se considera una narración, como se mencionó anteriormente, el presente trabajo retoma, reorganiza e incorpora varios de estos elementos para intentar explicar las características más sobresalientes que los estudiantes bilingües emplean al reconstruir, de manera oral o escrita, un evento o una serie de acciones que sucedieron en el pasado. Por lo tanto, este estudio considera que una narración es la reconstrucción de una experiencia o una serie de acciones relacionadas que sucedieron en el pasado y que, como dicen Ochs y Capps (2001), son relevantes y dignas de contar para el hablante. Estas recapitulaciones tienen además un orden interno al unir una secuencia de cláusulas verbales con una serie de hechos importantes

para el relator (Labov, 1972). Es necesario hacer esta aclaración porque, como se verá más tarde en las muestras, la reconstrucción de eventos o serie de acciones encadenadas que el hablante quiere contar y que considera importantes no siempre encajan en una postura tradicional de lo que se considera una narración.

2. ANÁLISIS DE NARRATIVAS PERSONALES

Los trabajos pioneros tradicionales sobre análisis de los relatos se deben a las investigaciones llevadas a cabo por Labov (1972) y por Labov y Waletzky (1997). Estos autores reconocen dos funciones fundamentales en toda narrativa: *referencial* y *expresiva*. La primera se refiere al contexto y al marco en el que se desenvuelven los acontecimientos narrados. La segunda, en cambio, sirve como marco de referencia para expresar las actitudes y opiniones del narrador respecto al evento o acontecimiento narrado.

La mayoría de los estudios sobre narración se han enfocado principalmente en el análisis de narrativas estructurales de la expresión oral y, primordialmente, en la lengua inglesa (Bamberg, 1987, 1997, 2006, 2011; De Fina & Georgakopoulou, 2004; Georgakopoulou, 2006; Labov & Waletzky, 1997; Labov, 1972, 2010; Ochs & Capps, 2001, 1991; McCabe, 1991, 1997, 2003, 2008; Schiffrin, 2007, 2010). Los pocos estudios comparativos de las narrativas orales en español y en inglés sugieren que los niños nativo-hablantes del español, en algunos casos, pueden producir narrativas diferentes dependiendo de la lengua en que relatan las historias (Shiro, 2003; Uccelli, 2008).

Por ejemplo, McCabe (1991) reporta que en un estudio llevado a cabo entre niños afro-americanos y centroamericanos de bajos ingresos, al comparar las narrativas producidas por ambos grupos, se

encontró que los niños centroamericanos generalmente no muestran una tendencia a seguir la secuencia de eventos de la historia o relato, sino que favorecen la descripción y la evaluación. Es decir, los hechos quedan supeditados, de cierta forma, a las descripciones y a las evaluaciones y no a la historia, como se entiende en el sentido tradicional. Uccelli (2008) llega a conclusiones similares en sus estudios con los niños de origen hispano y afirma que “la secuencia de eventos no es una característica importante en el discurso narrativo de los niños latinos” (p. 179). En las investigaciones sobre las estrategias retóricas de la escritura en inglés y español con estudiantes universitarios, Spicer-Escalante (2002, 2005) indica que los estudiantes hispano-hablantes al escribir en español tienden a emplear más descripciones, testimonios y ejemplos que al escribir textos similares en inglés.

Los estudios respecto al análisis comparativo de la relación entre el discurso oral y escrito de las narrativas personales son muy escasos. Tannen (1982), por ejemplo, compara las versiones orales y escritas de las historias basadas en las experiencias personales de una hablante bilingüe español/inglés. Más recientemente, Ozildirim (2009) analiza las semejanzas y/o diferencias al comparar las versiones orales y escritas de las narrativas en turco producidas por estudiantes universitarios, en Turquía. Por lo tanto, el presente artículo intenta describir las principales diferencias y/o semejanzas del discurso oral y escrito de lo que hemos llamado *narrativas* personales en inglés y en español producidas por los estudiantes de nivel secundario.

3. PARTICIPANTES

Los estudiantes que participaron en esta investigación pertenecen a una escuela secundaria pública que se encuentra en una de las zonas

más pobres y desprotegidas del suroeste de la ciudad de Albuquerque, Nuevo México (EE.UU) y es la zona en la que viven todos los participantes del estudio. Aunque en el área viven personas de diferentes grupos étnicos, los hispanos de origen mexicano representan la mayoría de la población. La mayor parte de los estudiantes hispanos de esta escuela nacieron en Nuevo México —algunas familias han estado durante siete u ocho generaciones—, pero también hay alumnos recién llegados. Esta situación provoca, por lo tanto, un entorno sociolingüístico muy peculiar, debido a la existencia de varios niveles de habilidad lingüística en ambas lenguas (Spicer-Escalante, 2009).

Como se mencionó anteriormente, los participantes de este estudio fueron 5 mujeres y 5 hombres, estudiantes bilingües (español/ inglés) de los grados 10 y 11 de dos clases de español e inglés en esta escuela secundaria. Debido a cuestiones de espacio disponible, los ejemplos que se reproducen en este artículo corresponden exclusivamente a las narrativas personales de dos estudiantes mujeres inscritas en el décimo grado. Las dos estudiantes, elegidas al azar, a quienes llamaremos Connie Sevilla (CS) y Melisa Ortega (MO), al igual que el resto de sus compañeros de clase, realizaron varias tareas para los objetivos de este estudio. La primera tarea fue escribir una narración en español, de por lo menos 300 palabras, sobre “El día más feliz (o el día más triste) de mi vida”. Dos días después se les pidió a los estudiantes que escribieran la misma narración, pero esta vez en inglés. Cabe señalar que ninguno de los estudiantes tuvo acceso al texto escrito en español. Simplemente, tenían que recordar lo que habían escrito sobre el día más feliz o más triste de su vida. Unos días después, al cabo de una entrevista personal grabada y después de una breve conversación de temas generales y sobre el uso de las dos lenguas, se les pidió

a los estudiantes que contaran la narración o relato que habían escrito, primero en español e inmediatamente después en inglés.

4. MÉTODO

Después de transcribir las narrativas orales y escritas, estas muestras se analizaron siguiendo el modelo de los rasgos estructurales del análisis de relatos de Labov. Dicha propuesta enfatiza la información afectiva y considera las historias organizadas alrededor de puntos o eventos críticos. Es decir, de acuerdo con Labov (1972), en todas las narraciones de experiencias personales aparecen sucesos o acciones realizadas por personajes en circunstancias específicas. Por lo tanto, Labov identifica seis rasgos principales en este modelo: resumen, orientación, complicación, evaluación, resolución y coda.

1) Resumen: Generalmente, cuando este aspecto está presente, se encuentra al principio de la historia. En algunos casos puede ser el título del relato, el cual se amplía a medida que avanza la historia¹.

2) Orientación: Este rasgo sirve para guiar al oyente respecto a la persona, tiempo, lugar y las situaciones circunstanciales de la historia. Cabe señalar que la orientación no siempre aparece en todos los relatos personales (Labov & Waletzky, 1997). Este rasgo, cuando aparece, generalmente precede a la primera cláusula narrativa.

¹Es importante señalar que este rasgo no aparece ni en el artículo de 1967 ni en la reimpresión del mismo en 1997. Es un rasgo que Labov añade a su análisis de las narrativas orales en su trabajo de 1972, con los adolescentes afroamericanos de las grandes ciudades de los Estados Unidos, como Nueva York, Filadelfia, Detroit, Chicago, entre otras. Para efectos de este trabajo, se tomará en cuenta como el primer rasgo característico del análisis de relatos personales.

3) Complicación o acción que complica: Se refiere al clímax o punto álgido del relato y consiste en un evento o en una serie de eventos conectados a un eje temporal que sirve para expresar lo que sucedió.

4) Evaluación: Consiste en los componentes emotivos que el narrador utiliza para legitimar o valorar su relato y puede encontrarse a lo largo de la historia. Incluye, además, las razones que el narrador tiene para contar su relato, así como sus sentimientos y experiencias respecto a los hechos narrados.

5) Resultado o resolución: La resolución dice lo que ocurrió finalmente. En este nivel se manifiesta, a menudo, una reducción en la tensión provocada por la complicación del relato.

6) Coda: Son cláusulas que le indican al oyente que la narración ha concluido y sirven para cerrar el relato. Son opcionales y, cuando aparecen, generalmente se encuentran al final de la historia o relato.

5. RESULTADOS

Antes de empezar con la discusión sobre las características del discurso oral y escrito de las narrativas personales bilingües, vale la pena detenernos por un momento en la siguiente pregunta, la cual es de suma importancia en los datos de este estudio: ¿dónde empezar a narrar una historia? Como menciona Labov (2010), esta es una de las preguntas más comunes que pasa por la mente de todo narrador y su respuesta parece muy obvia. Es decir, empezar al *principio*. Sin embargo, esta es una tarea que presenta serias dificultades en el proceso interno narrativo, pues ¿cómo descubre el narrador ese *principio*? Y más complejo todavía, ¿puede existir más de un *principio* para la misma historia o para cada modo

de discurso, ya sea oral o escrito? Según Labov, la manera en la que cada narrador responde estas preguntas, puede aportar mucha información sobre cómo se van construyendo las narrativas a través de una serie de eventos encadenados. Es decir, la narración de los hechos se puede ver afectada por la decisión de dónde empezar una historia o relato (adaptado de Labov, 2010).

Se hace referencia a este aspecto porque resultó ser un factor relevante en los datos analizados para este estudio. Nuestro análisis indica que el proceso de iniciar una historia por el *principio* conlleva ciertas diferencias que parecen depender del tipo de tarea discursiva a realizar. Es decir, el *principio* del relato se cuenta de una manera diferente si se hace a nivel oral o si se lleva a cabo de manera escrita en ambas lenguas², como veremos a continuación en los relatos orales y escritos en español producidos por una de las estudiantes.

Versión oral (T corresponde al entrevistador y MO a la estudiante):

T: No he leído todavía tu texto. ¿Cuál fue el día más feliz de tu vida? ¿Me puedes decir sobre qué escribiste?

MO: [=! risa] Del día de mi quinceañera.

T: ¡Cuéntame! ¿Qué pasó?

MO: No pos [=! risa]

T: ¿Sobre qué escribiste?

MO: No pos nomás [=! risa]

T: ¿Por qué era el día más feliz de tu vida?

MO. Pus porque era (...) nomás los cumplí esa vez. Porque era una fiesta grande (...)

² Debido a que los textos en inglés necesitan ser traducidos, en la medida de lo posible se reproducirán únicamente ejemplos en español.

T: ¿Qué pasó en la fiesta?

MO: pos yo era la más (...)

T: ¿Qué pasó en la fiesta? ¿Me puedes decir sobre qué escribiste? ¡A ver, cuéntame!

Versión escrita³:

"El día mas feliz de me vida vida es cuando cumple los 15 años. (título)

Mi madre y mi padre me yseron mi 15ñera. Ese fue el día donde yo me sentí bien importante! Era donde por primera vez yo no estaba enojada o triste...

Al comparar ambas versiones, puede observarse que el *principio* de la narración se cuenta de manera muy distinta si se hace de forma oral o en el modo escrito. El análisis de los datos sugiere que existe la tendencia, en todas las muestras, a que el *principio* de la historia se haga de manera más clara, precisa y directa en el discurso escrito. De hecho, en las muestras de las narrativas personales a nivel oral, hay varios casos similares al que se reproduce aquí. Es decir, expresar el *principio* de la historia en forma oral representó cierto desafío para los estudiantes de este estudio, tanto en español como en inglés. Esto es muy llamativo debido al hecho de que todos los estudiantes habían escrito con anterioridad dos versiones del mismo relato, una en español y la otra en inglés y a pesar de que en todos los casos se les pidió que narraran las historias después de una breve conversación.

A continuación, se reproducen los párrafos seleccionados de una narrativa personal escrita, en la

³ Los textos escritos de reproducen tal y como fueron escritos por los estudiantes. De tal manera que se respeta la ortografía del original. Los aspectos mecánicos de la lengua serán tema de discusión de otro estudio.

que se identificaron todos los rasgos estructurales del análisis de relatos de Labov.

Resumen: *El día mas triste de mi vida fue cuando mi amiga Vanda se murio*

Orientación: *Todo comenzo cuando ella estava en el segundo grado le dicia a su papa que su brazo le dolia. Su papa nunca pensó nada de eso*

Complicación: *Años despues la diagnosticaron con cancer de la medula. le amputaron la mano por que no querian que el cancer se pasara*

Evaluación: *se via muy mal... era muy triste verla en la cama del hospital y con los tuvos. Sa- limos afuera y todos estavamos llorando por ella*

Resultado/resol.: *mi papa salio y me dijo que fuera adentro. Vanda acaba de morir*

Coda: *Ese fue el día mas triste de mi vida porque mi amiga Vanda se murio*

Al comparar esta versión escrita en español con la versión escrita en inglés y con las versiones orales en inglés y español, hay varios aspectos distintivos que aportan información muy valiosa respecto a los componentes intrínsecos del discurso oral y escrito de los bilingües y respecto a las estrategias retóricas que estos estudiantes emplean para los distintos modos de discurso en las dos lenguas. Primeramente, respecto a la versión en inglés, cabe señalar que la evaluación es una categoría que aparece incluso antes del resumen, como puede verse en el siguiente extracto de la grabación en el que la evaluación aparece en *itálicas* y en *negritas* y cuya traducción al español aparece en el pie de página:

1. T: So did you decide to write about the saddest day of your life?

2. CS: yea

3. T: Why?

4. CS: ***well it's because like what I remember the most ... I... I like. I don't know. I mean there have been a lot of happy days, so I just remember that the most***

5. T: And, do you mind to talk to me about the saddest day of your life?

6. CS: no, no (faintly).

7. T: So, tell me what happened? When was that... or where were you?

8. CS: Well, (pause) ***It's kind a story that evolved into the saddest day of my life.***⁴

La evaluación aparece aquí, en varias instancias de la intervención # 4. Nuevamente, cuando el entrevistador hace una pregunta cuya respuesta llevaría, en otras circunstancias, directamente a la orientación, para guiar al oyente respecto a las situaciones en las que se desarrolla la historia, la estudiante decide, en la línea 8, incluir otra evaluación. Es sumamente oportuno reconocer aquí dos aspectos muy importantes respecto a las narrativas personales de los estudiantes bilingües. El primero es que estas evaluaciones no aparecen en la versión oral en español, solo en la versión en inglés; y el segundo, es que este

⁴ 1. T: Decidiste escribir sobre el día más triste de tu vida]

2. CS: sí

3. T: ¿Por qué?

4. CS: ***bueno, es porque es lo que más recuerdo***. Yo... Yo ... No sé. Ha habido muchos días felices, pero ***este es el que más recuerdo***.

5. T: Y, ¿no te molesta contarme sobre el día más triste de tu vida?

6. CS: no, no (muy bajo).

7. T: Entonces, cuéntame ¿qué pasó, dónde fue eso...o dónde estabas].

8. CS: ***bueno*** (pausa), ***es una historia que se ha convertido en el día más triste de mi vida***.

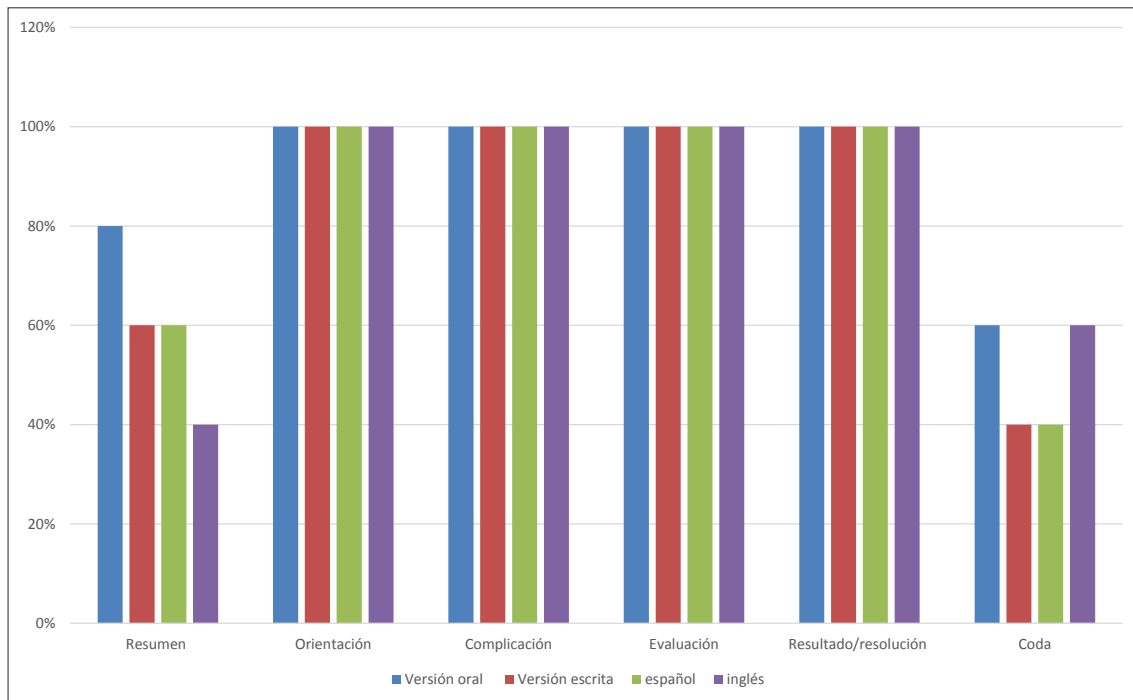
fue el único caso de todas las entrevistas orales en las que la estudiante pidió explícitamente iniciar con la narrativa personal en inglés y no en español, como todos los demás participantes. Resulta muy llamativo también que la evaluación aparezca solo en la versión oral en inglés, pues la versión en español se realizó inmediatamente después de esta.

De la misma forma, resulta llamativo que estas evaluaciones no aparezcan tampoco en ninguna de las versiones escritas. Sin embargo, este rasgo apoya las conclusiones de McCabe (1991) respecto a la tendencia de los estudiantes hispanohablantes a favorecer la descripción y la evaluación al hacer un relato y no necesariamente seguir la secuencia de eventos de la historia, como sucede en el sentido tradicional.

El análisis de los relatos de Labov indica que las mayores diferencias de la presencia o no de los

diversos componentes del modelo propuesto se encuentran en la categoría de resumen y coda, como se muestra en la gráfica 1. Por ejemplo, respecto al resumen, la primera categoría del análisis de relatos, los resultados señalan que este rasgo aparece con mucha mayor frecuencia en las versiones escritas de las narrativas personales que en las versiones orales en ambas lenguas. Es decir, el resumen aparece en el 80 % de las versiones escritas pero solo en el 60 % de las versiones orales. Sin embargo, al revisar lo que sucede con cada lengua específicamente, se nota que la presencia del resumen es mayor en las versiones en inglés que en español: el resumen aparece en el 60 % de las versiones en inglés, mientras que aparece solamente en el 40 % de las versiones en español. En este renglón, es importante referirse al hecho de que solo el 30 % de los estudiantes incluyeron un título para su relato en las versiones escritas en ambas lenguas.

Gráfica 1. Rasgos Estructurales del Análisis de Relatos



En relación a la categoría de coda, los resultados muestran que este componente aparece en el 60% de las versiones escritas y solo en el 40% de las versiones orales. De igual manera, al analizar la presencia o no de esta categoría en cada una de las lenguas, los datos muestran que la coda se exhibe en el 60 % de las narrativas orales en inglés pero solo en el 40 % de las narraciones en español. Cabe señalar, como se menciona anteriormente, que tanto el resumen como la coda son categorías opcionales en el análisis de los relatos propuesto en este estudio.

Como puede verse en la misma grafica, la Orientación, Complicación, Evaluación y Resultado/ Resolución, las categorías restantes del análisis de relatos de Labov, están presentes, de alguna u otra forma, en ambas versiones orales y escritas de las narrativas personales en las dos lenguas. Estos resultados parecen indicar que los estudiantes de la escuela secundaria cuentan ya con un patrón cognoscitivo muy claro y preciso respecto a la estructura de la formación de relatos en las dos lenguas, en el cual la orientación, la complicación, el resultado o resolución y la evaluación son elementos fundamentales de los que ellos conciben como un relato.

Sin embargo, es importante reconocer también que, en términos generales, los estudiantes emplean diferentes estrategias retóricas para formar las narraciones personales en ambas lenguas y que manifiestan una libertad discursiva extraordinaria respecto al orden en que hilvanan o relacionan los diversos componentes del análisis de relatos. Para mencionar solo un par de ejemplos, en lugar de empezar con el resumen, como se esperaría, se observa una tendencia a iniciar el relato con la orientación o, en algunos casos con la evaluación, al incluir algún comentario del narrador o de algún personaje o al establecer comparaciones y/o expresar negaciones. En este

renglón es importante mencionar que las investigaciones de Jiménez (2006) y Guerrero (2011), cuyos trabajos se enfocan principalmente en las estrategias de evaluación que los estudiantes usan al narrar una historia o relato, obtuvieron resultados similares.

Antes de terminar con esta sección, es relevante añadir que en varias de las versiones orales de las narrativas personales, tanto en español como en inglés, los estudiantes incluyen datos que no están presentes en las versiones escritas de ninguna de las dos lenguas. Es decir, a pesar de que el investigador no había leído ninguno de los textos escritos, para evitar dirigir la conversación en cierta dirección específica, varios de los estudiantes incluyeron aspectos completamente nuevos al narrar sus experiencias personales oralmente. Por ejemplo, en el caso específico de Melisa Ortega, a pesar de que, como se mencionó al principio, fue muy difícil iniciar la conversación y hacer que narrara y describiera su fiesta de quince años, incluyó en su narración oral dos aspectos completamente nuevos para alimentar su historia.

6. CONCLUSIONES

Aunque los resultados antes descritos son de suma importancia y aportan valiosa información sobre diversos aspectos de las narrativas personales a nivel oral y escrito en ambas lenguas, desgraciadamente, no alcanzan a cubrir completamente la complejidad y la riqueza de la expresión oral y escrita de los estudiantes bilingües. Este es un aspecto que ha sido señalado por varios investigadores que han analizado el discurso bilingüe en otras lenguas y otras culturas, por ejemplo Kachru (1986, 1990, 2008), Canagarajah (2002, 2005), Tawake (2003, 2006) y Mitchell (2008).

Este artículo propone complementar el análisis del discurso de las narrativas personales bilingües con otros enfoques que permitan una exploración más adecuada para tener una mayor comprensión de la complejidad inherente del discurso oral y escrito de la expresión bilingüe en español e inglés. Existen ya varios estudios que han combinado exitosamente dos o más modelos de investigación de las narrativas personales porque se reconoce la existencia de diversas maneras de narrar o contar historias de una manera válida, de acuerdo con ciertas convenciones culturales (Peterson & McCabe, 1983; Shiro, 2003; Uccelli, 2008).

Por lo tanto, se propone que en futuros estudios, además del modelo de análisis de relatos de Labov, se examinen las narrativas personales con base en otras posiciones. Por ejemplo, a través de la teoría del género que se apoya en la lingüística sistémico-funcional (Egins & Martin, 2003; Moyano, 2007) o a través de la perspectiva social en la que el contexto en el que se desarrollan dichas narrativas sea un elemento medular en el proceso de análisis de la expresión. Este último enfoque ha sido ya tema central de las discusiones en los estudios más recientes de las narrativas personales a nivel oral y ha sido el giro más importante en el campo de estudio del análisis del discurso de narrativas (Bamberg, 2006, 2011; Bamberg & Georgakopoulou, 2008; De Fina & Georgakopoulou, 2008; Georgakopoulou, 2006, por mencionar solo algunos ejemplos). Dicho aspecto es de suma importancia en el estudio de la expresión bilingüe, sobre todo cuando se trata del análisis del discurso oral y escrito de una población, hasta cierto punto, marginada en los Estados Unidos. Por ejemplo, Bamberg (2011) hace una diferencia tajante entre *narración* y *narrativa* para enfatizar la actividad de narrar y para des-enfatizar el producto final de un texto. Este autor elige el término *narración* como punto

de partida de los estudios de relatos orales. Concluye también que al analizar las narrativas, "estas no se pueden tomar únicamente por lo que se ha dicho o se ha contado. Sino que se deben *analizar*, y este análisis debe registrar (*todo*) lo que tenemos, con las palabras auténticas y el estilo (*personal*) en el que estas palabras se han comunicado (énfasis en paréntesis personal)" (Bamberg, 2011, p. 141). Por lo tanto, esta perspectiva de análisis encajaría perfectamente en una re-visión de las narrativas personales bilingües, en la cual se analizarían las narrativas por lo que realmente tienen, valorando el estilo personal de cada narrador, su variedad lingüística y su conexión con su propia cultura.

Como señala McCabe (1997), hay numerosas maneras de contar una historia y este acto narrativo está estrechamente relacionado con los valores que les asigna cada cultura a los distintos aspectos narrativos. Solo reconociendo la existencia y el valor de otros y variados modos de narrar experiencias personales o una recapitulación de acontecimientos, podremos seguir avanzando en el camino hacia una mayor comprensión de la riqueza inherente del discurso oral y escrito en las narrativas personales de los estudiantes bilingües.

Antes de terminar, es necesario mencionar también que no se puede negar que todos los aspectos antes señalados son de suma importancia para el análisis de la expresión oral y escrita de los estudiantes bilingües; sin embargo, tampoco podemos ignorar la urgente necesidad de preparar mejor a los maestros en el área de la escritura. Los maestros necesitan conocer y estar conscientes de las características lingüísticas y retóricas del discurso bilingüe para informar y elaborar actividades en el aula que asistan a los estudiantes a ampliar su rango de expresión tanto a nivel oral como escrito. El aula debe proveer actividades en las que los estudiantes tengan la

oportunidad de aprender a manejar, por ejemplo, los componentes del análisis de relatos examinados aquí. Una vez que los estudiantes conozcan y manejen los diversos componentes, pueden decidir si quieren iniciar su narración con la evaluación, con la orientación o con el resumen, por ejemplo. El análisis de las narrativas bilingües es de suma importancia pero sería mucho más efectivo si no perdemos de vista la relevancia de informar y preparar mejor a los maestros que enseñan a escribir a los estudiantes bilingües. Solo así podremos ampliar nuestra comprensión de la riqueza del discurso oral y escrito de los estudiantes bilingües en español y en inglés.

REFERENCIAS

- Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use the language*. New York: Mouton de Gruyter.
- Bamberg, M. (Ed.) (1997). *Narrative development: Six approaches*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bamberg, M. (2006). Stories: Big or small—Why do we care? *Narrative Inquiry* (Special issue), 16(1), 39-147.
- Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory Psychology*, 21, 3-24. Doi: 10.1177/0959354309355852.
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377-396.
- Canagarajah, S. (2002). *Critical academic writing and multilingual students*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Canagarajah, S. (Ed.). (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colombi, M. (2000). En vías del desarrollo del lenguaje académico en español en hablantes nativos del español en los Estados Unidos. En A. Roca (Ed.), *Research on Spanish in the United States: Linguistic issues and challenges* (pp. 296-309). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2008). Introduction: Narrative analysis in the shift from texts to practices. *Text & Talk*, 28(3), 275-281.
- Eggins, S., & Martin, J. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüística funciona. *Revista Signos*, 36(54), 185-205. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400005&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-09342003005400005.
- Georgakopoulou, A. (2006). Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative Inquiry*, 1(16), 122-130.
- Guerrero, S. (2011). Diferencias de género en evaluaciones de narraciones de experiencias personales en el habla juvenil de Santiago de Chile: Una aproximación sociolingüística. *Revista Signos: Estudios de Lingüística*, 44(75), 18-32. Doi: 10.4067/S0718-09342011000100002 .
- Jiménez, T. (2006). La narración infantil: un estudio en niños de educación básica. *Revista de Investigación*, 60, 157-174.
- Kachru, B. (1983). The bilingual's creativity: Discoursal and stylistic strategies in contact literatures in English. *Studies in the Linguistic Sciences*, 13(2), 37-55.
- Kachru, B. (1990). *The alchemy of English: The spread, functions, and models of non-native Englishes*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (2010). Where should I begin? En D. Schiffrin, A. De Fina, & A. Nylund (Eds.). *Telling stories: Language, narrative, and social life* (pp. 7-22). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 3-38.
- McCabe, A. (1997). Developmental and cross-cultural aspects of children's narrations. En M. Bamberg (Ed.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 137-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- McCabe, A., Bailey, A., & Melzi, G. (Eds.) (2008). *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion*. New York: Cambridge University Press.
- McCabe, A., & Bliss, L. (Eds.) (2003). *Patterns of narrative discourse: A multicultural, life span approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). *Developing narrative structure*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mitchell, C. (2008). Writing on the margins: Narratives as border discourse. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 30, 162-193.
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573-608. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000300009&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-09342007000300009.
- Ochs, E., & Capps, L. (2001). *Living narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ozyldirim, I. (2009). Narrative analysis: An analysis of oral and written strategies in personal experience narratives. *Journal of Pragmatics*, 41, 1209-1222.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.
- Pew Hispanic Center (2015). Recuperado de <http://www.pewhispanic.org/2015/05/12/statistical-portrait-of-hispanics-in-the-united-states-1980-2013-trends/>
- Schleppegrell, M., & Colombi, M. (1997). Text organization by bilingual writers. *Written Communication*, 14, 481-503.
- Schiffrin, D., De Fina, A., & Nylund, A. (Eds.) (2010). *Telling stories: Language, narrative, and social life*. Georgetown: Georgetown University Press.
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30, 165-195.
- Spicer-Escalante, M. (2002). Spanish heritage speakers' Spanish and English writings: Contrastive rhetorical and linguistic analyses (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois, Urbana-Champaign, IL.
- Spicer-Escalante, M. (2005). Writing in two languages/living in two worlds: Rhetorical analysis of Mexican-American written discourse. En M. Farr (Ed.), *Latino language and literacy in ethnolinguistic Chicago* (pp. 217-244). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spicer-Escalante, M. (2007). Análisis lingüístico de la escritura bilingüe (español inglés) de los hablantes de herencia en los Estados Unidos. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 45, 63-80.
- Spicer-Escalante, M. (2009). La enseñanza de la escritura de textos académicos para los estudiantes bilingües: prácticas pedagógicas de dos preparatorias en México y en los Estados Unidos. *Textos: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 50, 68-77.
- Spicer-Escalante, M. (2011). Revising our curriculum/empowering students: Teachers' preparation and perceptions about bilingual writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(11), 1453-1458.
- Tannen, D. (1982). The oral /literate continuum in discourse. In *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (pp. 1-16). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Tawake, S. (2003). Bilingual's creativity: Patricia Grace and Maori cultural context. *World Englishes*, 22(1), 45-54.
- Tawake, S. (2006). Cultural rhetoric in coming-out narratives: Witi Ihimaera's *The Uncle's Story*. *World Englishes*, 25(3/4), 373-389.
- Uccelli, P. (2008). Beyond chronicity: Evaluation and temporality in Spanish-speaking children's personal narratives. En A. McCabe, A. Bailey, & G. Melzi (Eds.), *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion* (pp. 175-212). New York: Cambridge University Press.
- U.S. Census Bureau. (2013). *Hispanic population of the United States*. Recuperado de http://www.census.gov/population/www/socdemo/hispanic/hispanic_popresentation.html