

REPÚBLICA DE ARGENTINA



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la**  
**Educación**

**“COMPRENSIÓN Y RENARRACIÓN INFANTIL DE**  
**CUENTOS FICCIONALES: INCIDENCIA DE LAS**  
**REPRESENTACIONES INICIALES.”**  
**TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO**  
**DE MAGISTER EN LINGÜÍSTICA DE LA FACULTAD**  
**DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

MAESTRANDA: SOFÍA BEATRIZ VIVAS

DIRECTORA DE TESIS: Dra. MARÍA LUISA SILVA

AÑO 2020

## RESUMEN

La tesis de Maestría titulada “Comprensión y renarración infantil de cuentos ficticiales: incidencia de las representaciones iniciales” indaga si existe algún tipo de relación entre dos instancias de producción textual que proceden de instancias de comprensión de la organización y secuencia de una estructura narrativa. En la misma se observó el desempeño evolutivo de niños ante la narración a partir de la lectura de una secuencia de imágenes y la renarración a partir del recuerdo de la escucha del relato oral.

Hemos diseñado una investigación que comparó las producciones discursivas de niños de 7 y 9 años, poniendo en foco las relaciones entre las diferentes instancias de producción textual. Para este objetivo se propusieron dos tareas, narración a partir de imágenes (NI) y renarración a partir de estímulo auditivo (RE), cada una de las tareas, a su vez, consideraba dos diferentes tipos de texto ficcional: textos basados en relatos de experiencia personal (T1) y textos de matriz ficcional maravilloso. (T2).

Los resultados indicaron que en la tarea de renarración (RE) hubo un desempeño evolutivo, ya que los niños de 9 años obtuvieron mejores resultados que los niños de 7 años, en ambos tipos de texto. En la tarea de narración a partir de imágenes (NI), no obstante, los niños de 7 años obtuvieron mejores desempeños en el T2 pero en T1 los niños de 9 años obtuvieron mejores resultados, lo que significa que las diferencias en la macroestructura generan diferencias en el desempeño. Además, se observó que los resultados en NI están originados por diferencias en el desempeño en habilidades narrativas según episodios (las microhabilidades) de cada tipo de texto. Por último, a nivel de marcadores discursivos, los niños de 9 años presentaron mejor desempeño ya que sus producciones a nivel morfo-sintáctico son más completas.

## ABSTRACT

The Master's thesis entitled "Children's comprehension and narration of fictional stories: incidence of initial representations" investigates whether there is any kind of relationship between two instances of textual production that come from instances of understanding of the organization and sequence of a narrative structure. The evolutionary performance of children in relation to the narration is observed from the reading of a sequence of images and the reaction from the memory of listening to the oral story.

We have designed an investigation that compares the discursive productions of children of 7 and 9 years old, focusing on the relationships between the different instances of textual production. Two tasks were proposed, a narration based on images (NI) and retelling based on auditory stimulus (RE), each of the tasks, at the same time considered two different types of fictional text: texts based on stories of experience (T1) staff and wonderful fictional matrix. (T2).

The results indicate that evolutionary performance is observed in the renarration task (RE), since 9-year-old children obtained better results than 7-year-old children, in both types of text. In the image narrative task (NI), however, 7-year-olds performed better in T2, but in T1 9-year-olds performed better, which means that differences in the macrostructure generate differences in performance. In addition, it is observed that the results in NI are caused by differences in the performance in narrative skills according to episodes (the micro skills) of each type of text. Finally, at the level of discursive markers, 9-year-old children present better performance since their productions at the morpho-syntactic level are more complete.

## **DEDICATORIA**

A la mujer que con su ejemplo me enseñó a perseverar y lograr los sueños:

Mi mamá, Beatriz Vivas

## AGRADECIMIENTOS

A Dios por darme la oportunidad de vivir una experiencia de aprendizaje en Argentina y permitirme encontrar personas que me brindaron un apoyo durante este tiempo.

A mi directora Dra. María Luisa Silva porque se convirtió en una guía incondicional a nivel personal y profesional. Siempre encontré en ella una actitud muy positiva, me enseñó, orientó, acompañó, fue paciente, se comprometió para sacar adelante esta investigación y nunca dudó de mis capacidades para terminar la tesis.

A Victoria Gasparini quien hace parte del grupo de investigación del CONICET, en ella encontré un apoyo que perdura con el tiempo.

A mi inicial Co directora Adriana Silvestri quien quiso participar en este proyecto, pero, por situaciones de salud no pudo continuar. Sé que ella estaría muy feliz de observar los resultados de esta investigación.

A mi Co directora Angelita Martínez quién se tomó el tiempo para leer y brindarme sus apreciaciones frente a la investigación.

A mi esposo e hijo, por comprenderme y tenerme paciencia mientras me ausentaba en algunos momentos en los cuales me encontraba dedicada a este proyecto. Gracias por apoyarme y motivarme a culminar esta investigación.

## **Tabla de Contenidos**

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>1. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES</b>	<b>18</b>
1.1. Narraciones: qué son y cómo se comprenden	19
1.1.1. Narrativas: estructuras y clasificaciones	22
1.2. Procesos Psicolingüísticos: representación del texto y memoria de trabajo	28
1.2.1. Diferentes tipos de texto: relato de experiencia personal y relato maravilloso	33
1.3. Tipo de Tarea: Narración con Imágenes y Renarración	35
1.3.1. Estudios en la lectura de imágenes	35
1.3.2. Estudios en la modalidad del estímulo auditivo	38
<b>2. METODOLOGÍA</b>	<b>41</b>
2.1. Diseño de la Investigación	41
2.2. Participantes	44
2.3. Instrumentos	45
2.4. Recolección de la información empírica	52
2.5. Análisis de la información empírica	53
2.5.1. Desempeño narrativo según tarea.	53
2.5.1.1. Narración a partir de Imágenes	54
2.5.1.2. Renarraciones a partir de estímulo auditivo	55
2.5.2. Análisis/Escala de evaluación de desempeño	58
2.5.2.1. Narración de imágenes Lucía y el perro	60
2.5.2.2. Narración de imágenes La Bruja Berta	61
2.5.2.3. Renarración Lucía y el perro	62

	6
2.5.2.4 Renarración La Bruja Berta	63
2.6 Análisis de las narraciones a partir de las imágenes.	64
2.7 Análisis de las renarraciones a partir de estímulo auditivo.	65
2.8 Validez y Confiabilidad	65
<b>3 RESULTADOS</b>	<b>68</b>
3.1 Desempeño narrativo a partir de tareas de producción textual	69
3.1.1 Análisis según tareas	69
3.1.2 Análisis del desempeño narrativo por tarea según grupo etario.	71
3.2 Factores que inciden en las diferencias entre tareas	74
3.2.1 Análisis según macroestructuras	74
3.2.1.1 Narración de Imágenes (NI)	74
3.2.1.2 Renarración (RE)	82
3.2.2 Habilidades narrativas según episodios (microhabilidades)	85
3.2.2.1 NI: Desempeños según episodio	85
3.2.2.1.1 Diferencias en la calidad de la mención	88
3.2.2.2 RE: Desempeños según episodio	92
3.3 Análisis cualitativo de las producciones infantiles.	97
3.4 Conclusiones	107
<b>4 DISCUSIÓN</b>	<b>109</b>
4.1 Diferencias en desempeño evolutivo	109
4.2 Diferencias entre tipo de tarea	114
4.3 Macroestructura Textual	115
4.4 Habilidades narrativas según episodios: Microhabilidades para construir narrativas.	117
4.5 Marcadores Discursivos	120
<b>CONCLUSIONES Y APORTES A LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>122</b>
<b>5 REFERENCIAS</b>	<b>127</b>
<b>6 ANEXO</b>	<b>140</b>

## Índice de tablas

Tabla 1: Distribución de la población.....	44
Tabla 2: Análisis de las narraciones a partir de imágenes .....	64
Tabla 3: Análisis de las renarraciones .....	65
Tabla 4: Porcentaje de acuerdo a los jueces .....	66
Tabla 5: Grado de fiabilidad de las codificaciones (porcentaje) según los episodios de NI .....	66
Tabla 6: Grado de fiabilidad de las codificaciones (porcentaje) según los episodios en RE .....	67
Tabla 7: Medias de desempeño ( $\mu$ ) según tareas.....	70
Tabla 8: Medias de desempeño ( $\mu$ ) narrativo por tarea según grupo etario. ....	71
Tabla 9: Cuadro comparativo de Media de desempeño ( $\mu$ ) para Narración a partir de imágenes de T1 y T2 en niños de 7 y 9 años. ....	77
Tabla 10: Frecuencia de omisiones en T2 por episodio. ....	79
Tabla 11: Frecuencia de episodios incompletos en T2.....	80
Tabla 12: Cuadro comparativo de media ( $\mu$ ) de desempeño en RE de T1 y T2 en niños de 7 y 9 años.....	83
Tabla 13: NI: Desempeño según episodio.....	86
Tabla 14: Cuadro de frecuencia según NI por categoría T1 y T2 .....	88
Tabla 15: RE según cada episodio, grupo etario y tipo de texto. ....	92
Tabla 16: Frecuencia según RE por categoría T1 y T2 .....	94



## Índice de Figuras

Gráfico 1: Medias ( $\mu$ ) de desempeño según tareas.....	70
Gráfico 2: Medias ( $\mu$ ) de desempeño narrativo por tarea según grupo etario. ...	72
Gráfico 3: Cuadro comparativo de medias de desempeño en NI según franja etaria y macroestructura.....	77
Gráfico 4: Cuadro comparativo de media de desempeño en renarración de T1 y T2 en niños de 7 y 9 años. ....	83

## INTRODUCCIÓN

Cuando inicié mi pregrado en Fonoaudiología no pensé que el área de trabajo que más iba a interesarme iba a ser el lenguaje. En los primeros semestres de estudio mi inclinación fue hacia las áreas del habla y de la voz, a medida que avanzaba en la carrera mi interés se orientó hacia investigar y aprender acerca del desarrollo del lenguaje en niños a nivel oral y escrito. Por esta razón, después de finalizar mi pregrado y con algunos años de práctica profesional, decidí iniciar mi posgrado en Lingüística considerando que esta maestría me acercaría a mi interés: el estudio del lenguaje humano.

Durante este trayecto conocí al grupo de investigación del CONICET liderado por la Dra. María Luisa Silva. Ella me dio la oportunidad de participar en la toma de muestra de la primera parte de la *Batería digital ecológica de evaluación de funciones lingüísticas y cognitivas* (Silva, Escher, Gasparini, *et al.*, 2015). La *Batería* consta de una serie de pruebas que permiten evaluar el desarrollo de habilidades discursivas y lingüísticas (especialmente léxico y sintaxis), involucradas en la función narrativa y la función referencial en la población infantil.

La investigación que he realizado analiza las narrativas infantiles elicidadas a partir de dos pruebas de la batería, pruebas diseñadas para evaluar las narraciones a partir de imágenes (NI) y las renarraciones a partir de un estímulo auditivo (RE) de dos tipos de textos ficcionales.

Es ampliamente conocida la contundencia que tienen las narraciones en el desarrollo lingüístico y cognitivo. Desde edades tempranas los niños se encuentran inmersos en narraciones. En sus casas, sus familiares narran constantemente diferentes

situaciones; esos relatos son escuchados por el niño, captan su atención profundamente y se convierten, así, en recursos que influyen en el desarrollo del lenguaje y favorecen la comunicación del niño con otros miembros de su entorno.

Cuando los niños ingresan al colegio, generalmente hacia los 5 y 6 años, se impulsa el desarrollo narrativo a través de tareas específicas (renarraciones, reconstrucción y ordenamiento de secuencias, etc.), incluyendo temáticas que promueven la variación y complejidad del desarrollo narrativo y trasladando muchos logros de las habilidades en el lenguaje oral al escrito.

Pavez (2008), a partir de una adaptación de la propuesta de Applebee (1978), considera que los estadios del desarrollo narrativo responden a una organización secuencial acumulativa, que evidencia una complejización de habilidades. Considera que desde los 2 hasta los 7 años se observa la organización de 5 (cinco) estadios. EL primer estadio que describe, entre los 2 y 3 años, lo denomina “Agrupamiento enumerativo”, describe que en él los niños solo enumeran acciones y sujetos y que no hay un tema central ni organización. Hacia los 3 años se observa que los niños organizan secuencias de acciones en torno a un personaje, aunque no existe una trama y los eventos no presentan relación causal y temporal. Desde los 4 años a los 4;6 años los niños comienzan a producir las primeras narraciones: historias que tienen un núcleo central y tres elementos esenciales de toda narrativa (un hecho inicial, un intento de hacer algo y una consecuencia). Entre los 4;6 y 5 años los niños realizan narraciones con episodios incompletos; en esta etapa sus relatos son más completos pues mencionan un inicio, un desarrollo y metas de los personajes aunque, a veces, los finales resultan abruptos o sorprendentes. Además, en este estadio Pavez (2008) considera que aparecen algunas relaciones causales y temporales. Finalmente considera que, entre los 5 y los 7 años, los niños construyen auténticas narraciones pues sus versiones generalmente

presentan un tema central, personajes y trama, con relaciones causales, y temporales entre los eventos y un final presentado como una resolución de problemas. Considera que en este estadio los niños producen narrativas muy semejantes estructuralmente a la que producen adultos y niños mayores.

Por otro lado, otros investigadores al describir la curva evolutiva y el orden de la adquisición de las estructuras narrativas, observan que resulta análogo a la adquisición de estructuras lingüísticas; es decir, el proceso iría desde estructuras simples inconexas a estructuras complejas interrelacionadas e imbricadas (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Applebee, 1978). Botvin y Sutton-Smith (1977) describen que los niños menores de 3 años construyen narraciones a partir de palabras sin orden secuencial. Entre los 3 y 4 años narran acontecimientos y acciones a través de simples yuxtaposiciones de acontecimientos y personajes, sin ningún elemento central de conflicto. Entre los 6 y 7 años conjugan y coordinan secuencias de diferentes acciones en una serie de episodios. A los 11 y 12 años las narraciones presentan una estructura de episodios interconectados de manera compleja que giran a un conflicto o acontecimiento central.

Según Hess (2010) la profunda interdependencia que se observa entre narraciones infantiles y desarrollo lingüístico - pues la narración se estructura en un espacio cognitivo donde se simbolizan lingüísticamente los eventos- es una relación que puede dar cuenta del grado y características de la adquisición lingüística y cognitiva (en términos de representación de eventos) no solo en niños con desarrollo típico sino también en aquellos que presentan dificultades en su lenguaje. Al respecto Bruner (1992) señala que la narración es inherente al ser humano, tanto que es prácticamente imposible imaginar un mundo sin narraciones.

Asimismo, cabe señalar que las narraciones son un recurso importante para evaluar conocimientos lingüísticos en los niños. Se ha observado que los que presentan

dificultades en la comprensión y producción de textos narrativos son más proclives a presentar problemas para narrar de forma oral o escrita porque muestran dificultades en el uso de recursos de monitoreo y de autorregulación lingüística (Miller, Gillam y Peña, 2001).

En pocas palabras, a partir de las interacciones niño-adulto en las que se encuentran insertas las narraciones se puede observar no solo el uso de recursos gramaticales adecuados sino que la estructuración de los eventos permite también apreciar la complejización y los avances del desarrollo cognitivo-lingüístico.

Retomando la narrativa del proceso de investigación, debo mencionar que durante el proceso de administración de pruebas, junto con el aprendizaje del bagaje teórico que resumí precedentemente, comencé a interrogarme sobre la relación entre los procesos de producción narrativa y el desarrollo evolutivo. En las administraciones a niños de diferentes edades pude reconocer cambios en los procesos de logro y consolidación de niveles de coherencia en narraciones y renarraciones. Además, observé que analizar esta información también me serviría en mi práctica profesional, pues podría ser la base para diseñar intervenciones focalizadas en la mejora de habilidades narrativas. Muchas veces los resultados en la terapia del lenguaje sobre aspectos comunicativos no son los esperados, en parte -creo- porque las intervenciones no atienden a habilidades narrativas globales.

Durante el diseño de la investigación comprendí que uno de los problemas de las intervenciones terapéuticas podría estar ocasionado por no utilizar el estímulo adecuado, es decir, si los terapeutas del lenguaje variaran los tipos de textos, posiblemente los niños podrían no solo cumplir con el objetivo de la intervención sino desarrollar recursos propios y estratégicos que les permitieran alcanzar producciones textuales más coherentes y cohesivas en diferentes situaciones.

Los objetivos de la investigación surgieron, entonces, a partir de una pregunta general, nacida en esa reflexión: ¿cuál es la relación entre el desarrollo de las habilidades de narración y el desarrollo evolutivo? A los fines de operacionalizar y formular un diseño que pudiera explorar esa cuestión, me pregunté específicamente cuáles eran los factores estructurales que podrían incidir y cómo variarían en la edad escolar. Considero esa franja pues se ha observado que en ese lapso ocurren las complejizaciones más notables en el uso de estrategias y recursos y, además, porque en esa franja ya se pueden comenzar a reconocer ciertos estilos narrativos individuales. Asimismo surgieron una serie de preguntas más específicas: ¿cómo influye el tipo de texto en la complejización de las habilidades narrativas, específicamente la estructuración de secuencias? y ¿cuál es la incidencia del tipo de tarea en la formulación de narrativas coherentes y cohesivas? En esta instancia la pregunta general devino en una investigación.

Mi investigación no sólo indagaría sobre la incidencia de la narración en el desarrollo infantil, sino que también, indirectamente, contribuiría con resultados sobre la relación entre comprensión y producción discursiva. El diseño elaborado permite identificar si se observa algún tipo de relación entre dos instancias de producción textual (NI y RE) que proceden de instancias de comprensión de la organización y secuencia de una estructura narrativa. En este sentido, la investigación que presento se inscribe en una línea de investigación inaugurada por Gazella y Stockman (2003) quienes indagan las características que asume el desempeño infantil en tareas de narración cuando se producen variaciones del estímulo.

La selección de cuentos como estímulos para la investigación está determinada por la frecuencia exposición de los niños al género, es decir, el tipo de macroestructura del texto ficcional de relato personal y maravilloso, además la calidad del input visual y

auditivo. Según Hess (2010) las narraciones orales y la lectura de cuentos en el aula facilitan el desarrollo de habilidades narrativas y, con ello, promueven el acceso a la lengua escrita durante los años escolares. Los cuentos que se utilizaron favorecieron la producción textual en los niños.

En el procesamiento de los datos me encontré con el desafío de tomar decisiones, una de ellas fue privilegiar criterios de descripción cualitativos, por lo que no opté por medidas estandarizadas. En efecto, aunque existen pruebas estandarizadas para evaluar la calidad narrativa, como por ejemplo la prueba *Evaluación del Discurso Narrativo* (EDNA) (Pavez, 2008), la *Prueba de Evaluación Narrativa* (PEN) (Gómez Martínez, 2012), o las pruebas de comprensión de narrativas a partir de cuestionarios de preguntas como, por ejemplo, las que componen el Prolec SE - R (Cuetos, 2016) o el *Lectum* (Riffu, 2011); dado que estas pruebas no contemplan la posibilidad de comparar producciones en instancias de narración a partir de imágenes y de renarración, así como tampoco contemplan la incidencia de la macroestructura como variable que incide en los resultados observados, decidimos adoptar el instrumento provisto en la *Batería ecológica digital de evaluación de funciones lingüísticas y cognitivas* (Silva et al., 2015). Dicho instrumento me ha permitido coleccionar corpus con el que indagar y comparar el desempeño infantil ante la narración a partir de la lectura de una secuencia de imágenes y la renarración a partir del recuerdo de la escucha de un relato, además de la incidencia de las macroestructuras textuales en el desempeño de las narraciones.

Utilicé dos pruebas que permiten evaluar el desarrollo de las competencias narrativas, la prueba de narración de imágenes (NI) a partir de un estímulo visual y la renarración a partir de un estímulo lingüístico auditivo (RE) que es la textualización de la secuencia de imágenes. En la tarea de narración de imágenes (NI) los niños debían realizar un relato a partir de un cuento con imágenes creado a partir de los lineamientos

de la Gramática Visual (Kress & Van Leeuwen, 1996). En la tarea de renarración (RE) el niño, después de escuchar los cuentos - elaborados en base a los lineamientos de la Gramática de las Historia( Stein y Glenn, 1979)-a través de un input auditivo, realiza una renarración en la que integra varios episodios. En las dos tareas utilicé dos tipos de texto ficcionales, el primero es un texto de experiencia personal y el segundo un texto maravilloso. A partir de lo anterior, medí el índice de producción textual de tareas NI y RE según el tipo de texto (de experiencia personal y ficcional) en niños de 7 y 9 años.

Otra decisión metodológica que implicó ponderar criterios y perspectivas teóricas fue decidir los criterios por los cuales consideraríamos adecuada a una narración infantil. Debía decidir si optaba por un criterio tradicional: las evaluaciones de los test estandarizados anteriormente mencionados o por criterios ad hoc. Opté, después de una exhaustiva consulta, por un criterio mixto, tuve en cuenta las categorías, pero a partir del criterio etnográfico de consulta a jueces (padres y docentes). En este sentido incorporé un criterio que pondera el acercamiento propuesto en Heilmann, Miller, Nockerts y Dunaway (2010), en conjunto con el criterio etnográfico. También incorporé concepciones teóricas como la de Beaugrande (2002) que determina al discurso como un proceso social en el que se asumen elecciones lingüísticas por quien produce el texto sujetas a cogniciones sociales.

Estos criterios me llevaron a establecer que las producciones de los niños son completas si mencionan el marco, personajes, episodios y reacción; por el contrario, si alguna de estas menciones está omitida, la narrativa estará incompleta y manifiesta problemas de integración y de relación entre la información.

La tesis que se presenta desarrolla las decisiones metodológicas y los resultados de la investigación. Se organiza en 4 capítulos: Capítulo I, Marco Teórico y



Antecedentes; Capítulo II, Metodología; Capítulo III, Resultados; finalmente el Capítulo IV, Discusión.

El capítulo I presenta la fundamentación teórica que ha guiado las decisiones metodológicas así como la interpretación de los resultados. Considero los aportes teóricos que definen y describen las habilidades narrativas tanto desde el aspecto lingüístico como cognitivo. Entre las menciones fundamentales se desarrolla la definición de narrativa, su clasificación y su estructura. También, expongo los procesos psicolingüísticos en los que participan estructuras cognitivas como memoria de trabajo y memoria episódica, y entre estos conceptos considero el rol de la construcción de representaciones mentales. Los marcos teóricos que se presentan me han permitido comprender las distinciones teóricas acerca de las investigaciones que han considerado el desarrollo de las habilidades narrativas, su complejización estructural, los procesos que demandan su comprensión y clasificación. Por último, menciono los lineamientos de las dos tareas involucradas: la tarea de narración de imágenes (NI) y renarración a partir de estímulo auditivo (RE), así como la distinción de los dos tipos de textos, el de experiencia personal y el relato maravilloso.

En el capítulo II presento los lineamientos metodológicos del estudio introduciendo la descripción del diseño de la investigación, de la población, de los instrumentos, la recolección de la información empírica y el análisis de la información.

En el capítulo III describo los resultados según el desempeño narrativo a partir de la tarea, analizando el desempeño según la macroestructura, el desempeño de habilidades narrativas según cada episodio y el análisis cualitativo de las producciones infantiles.

En el capítulo IV expongo la discusión en la cual se discuten los resultados a la luz de los antecedentes y se realizan las reflexiones finales derivadas de la investigación.

## 1. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

La investigación llevada a cabo en la tesis indagó la relación entre dos maneras de producción textual que proceden de instancias de comprensión de estructuras narrativas.

Dado que la investigación supone conceptos centrales de estas cuestiones, consideré los siguientes temas que apelan a modelos teóricos involucrados en la comprensión de textos en el marco de las narraciones. También identifiqué las mismas como instancias de sucesión de eventos localizadas espacio-temporalmente. El modelo sobre el que se orienta la investigación establece al texto como una estructura cognitiva, una secuencia de episodios enlazados a partir de una cadena causal. Las acciones tienen subprocesos y se unen a partir de la motivación de un agente que arma un plan, es decir una secuencia de acciones destinada a lograr una meta. Trabasso y Stein (1997) sostienen que toda narración transcurre en un tiempo y espacio y tendrá un comienzo, un desarrollo y una resolución. En términos de operación cognitiva es necesario que el lector realice relaciones entre los eventos para lograr estructurar una narrativa con coherencia tanto local como global.

En el siguiente capítulo presento las nociones que han guiado la investigación. En el apartado 1 expongo conceptos centrales acerca de qué entendemos por narración, estructura y clasificación de las narrativas y los procesos que demandan su comprensión. También, para comprender los procesos involucrados en la producción de narraciones, consideré la Gramática de las historias (Trabasso y Stein, 1997).

En el apartado 2 expongo los procesos psicolingüísticos, dado que en los procesos de comprensión y producción de narraciones se encuentran involucrados, y describo el funcionamiento de las estructuras cognitivas involucradas, como la memoria de trabajo y la memoria episódica, en términos de construcción de representaciones mentales.

En el apartado 3 presento trabajos de investigación y asunciones teóricas acerca de los procesos psicolingüísticos involucrados ante dos tipos de texto, el relato de experiencia personal y relato maravilloso.

En el apartado 4, dado que la investigación compara las narrativas producidas a partir de dos tareas (Narración con imágenes- NI- y Renarración -RE-), doy cuenta de investigaciones que consideran las actividades involucradas en la comprensión de narrativas.

### **1.1.Narraciones: qué son y cómo se comprenden**

Todos los niños disfrutan de la narración de historias, especialmente si en esos relatos se los “traslada” a otros mundos, otras épocas, escenarios en los que la imaginación infantil puede desplegarse libremente. Se cree que los cuentos son las formas discursivas más antiguas de la humanidad porque se generaron a partir de la necesidad de entretener al otro. En este sentido, aunque son en su origen formas orales que se crean para poder ser contadas a otros, presentan independencia del momento en el que son dichas.

Asimismo, los cuentos, en tanto relatos, son narraciones, es decir formas textuales que involucran una secuencia de acciones o sucesos. Algunos de estos sucesos pueden ocurrir en el mundo físico (de las cosas) y otros en el mundo interno o

psicológico de los personajes. Estas acciones o hechos se suceden temporalmente, es decir que conforman una secuencia en la que hay un orden, un antes y un después, además de encontrarse relacionados causalmente. Esto supone que algunos sucesos provocan otros y estos a su vez provocan otros más, de modo que se forman cadenas y redes de causas y efectos. Cada suceso tiene una o varias causas y consecuencias.

Labov (1972) define la narrativa como un método de recapitular la experiencia pasada, haciendo coincidir una secuencia verbal de cláusulas a la secuencia de acontecimientos que realmente ocurrieron. Gilliam y Pearson (2004) definen las narraciones como historias de eventos reales o imaginarios que se transmiten a través de enunciados en los cuales se mencionan situaciones, personajes, motivaciones, emociones y resultados. Acosta y otros (2011) señalan que los niños usan amplia variedad de géneros narrativos y lo hacen para cumplir propósitos como mantener relaciones y expresar sus sentimientos acerca de tópicos. Hess Zimmermann (2010; 2013) señala que la narración consta de una secuencia temporal y una ruptura de la canonicidad, además incluye la opinión del narrador acerca de los acontecimientos narrados. De acuerdo con la autora, una buena narración cumplirá con los tres requisitos previos. Peterson, Jesso y McCabe (1999) plantean que los niños de dos años pueden crear narraciones basadas en experiencias personales y este tipo de narraciones son un buen formato para el desarrollo del lenguaje.

Diferentes investigaciones han reconocido que al comprender un texto (cuento) participan los siguientes aspectos:

- Conocimientos previos: Implican la información relevante, previamente adquirida, acerca de lo que se está leyendo en el texto. Este aspecto tiene relación con un esquema o guion, es decir, una representación esquemática relacionada con la forma en que se codifican los sucesos o

situaciones de particular relevancia para la comprensión de los discursos narrativos (Schank y Abelson, 1977).

- Inferencias: En la lectura no solo se comprende la información explícita sino también la información implícita que no está escrita en el texto. Para una comprensión íntegra el lector realiza inferencias, es decir, operaciones cognitivas que permiten activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la información nueva. En la medida en que los niños infieran y apliquen un plan a una serie de eventos en un tiempo organizando la información en el plano de la causalidad lograrán construir una representación del texto coherente (local y global) (Van Dijk, 1991).

- Instancias espacio-temporales y relaciones de eventos: Supone al texto como una secuencia de episodios enlazados a partir de una cadena causal. Las acciones tienen subprocesos y se unen para cumplir un objetivo a través de un plan de acción en el transcurso de los episodios. Estos transcurren en un tiempo y espacio, tienen un comienzo, un desarrollo y una resolución (Trabasso & Stein, 1997). Es necesario que el lector realice relaciones con los eventos tanto cercanos como distantes en la secuencia para lograr una coherencia local como global.

- Estructuras textuales: las macroestructuras (Van Dijk, 1980) -formas textuales generales- nos permiten tener una mirada del contenido semántico global que representa el sentido del texto, es decir, conocer el asunto o tema que se tratará.

Asimismo, una operación importante es la de Identificación de Superestructura (Van Dijk, 1980), es decir, reconocer la clase de texto y con ello la identificación peculiar de cómo se organiza la información.

En la escucha y en la lectura de cuentos existen ciertos procesos de comprensión comunes entre las tareas pese a que, dado que cada uno involucra diferentes medios, existen especificidades. Entre las características comunes a las dos tareas se encuentran el requerimiento de la activación y el mantenimiento de conocimientos inferenciales vinculados al reconocimiento de la motivación de las acciones de los personajes.

A continuación revisaré algunas de las principales propuestas para comprender mejor cómo se articulan los procesos de comprensión textual. En estos se han observado características diferentes según las superestructuras textuales, por ello revisaré las características textuales de dos tipos de narrativas: de experiencia personal y ficción.

### **1.1.1. Narrativas: estructuras y clasificaciones**

Todorov (1968) sostiene que la estructura de las narrativas puede considerarse, al menos, desde dos puntos de vista: atendiendo a las proposiciones o a las secuencias. Respecto del primero utiliza como unidad de análisis en el plano sintáctico la proposición. Las categorías primarias del análisis son el nombre propio, el adjetivo y el verbo. A su vez, clasifica las vinculaciones en causales, temporales y espaciales y distingue la causalidad de los acontecimientos en psicológica y filosófica. En relación a la temporalidad distingue el enunciado de la enunciación y a la espacialidad la gráfica o fónica de la referencial y de la literal.

En cuanto a los procesos de comprensión involucrados en procesar una narrativa, podemos considerar que se comienzan a estudiar científicamente cuando la psicología dimensiona su relevancia. A partir de la década de los '70, Rumelhart (1975), Mandler y Johnson (1977), Thorndyke (1977) y Stein y Glenn (1979) coinciden que las historias que mejor se comprenden son aquellas que contienen un marco que describe los personajes, tiempo y lugar y uno o más episodios que representan las acciones y acontecimientos. Los episodios de la historia se encuentran relacionados de manera causal y temporal lo cual logra que se conforme en una estructura jerárquica.

Kintsch y Van Dijk (1978) postulan un modelo en el que distinguen dos niveles de estructura semántica del texto: la microestructura y la macroestructura. Un texto es coherente a nivel de la microestructura, o coherencia local, en la medida en que las proposiciones pueden relacionarse. Un texto es coherente a nivel de la macroestructura, o coherencia global, en la medida en que las proposiciones en conjunto tienen una organización que les brinda unidad, es decir, la información está jerárquicamente ordenada. Articular la relación entre los diferentes niveles de la estructura semántica del texto le permite al lector adjudicar coherencia tanto al nivel global como local. La coherencia es una propiedad de las proposiciones que reconocen no solo la articulación sino también que la información está jerárquicamente organizada.

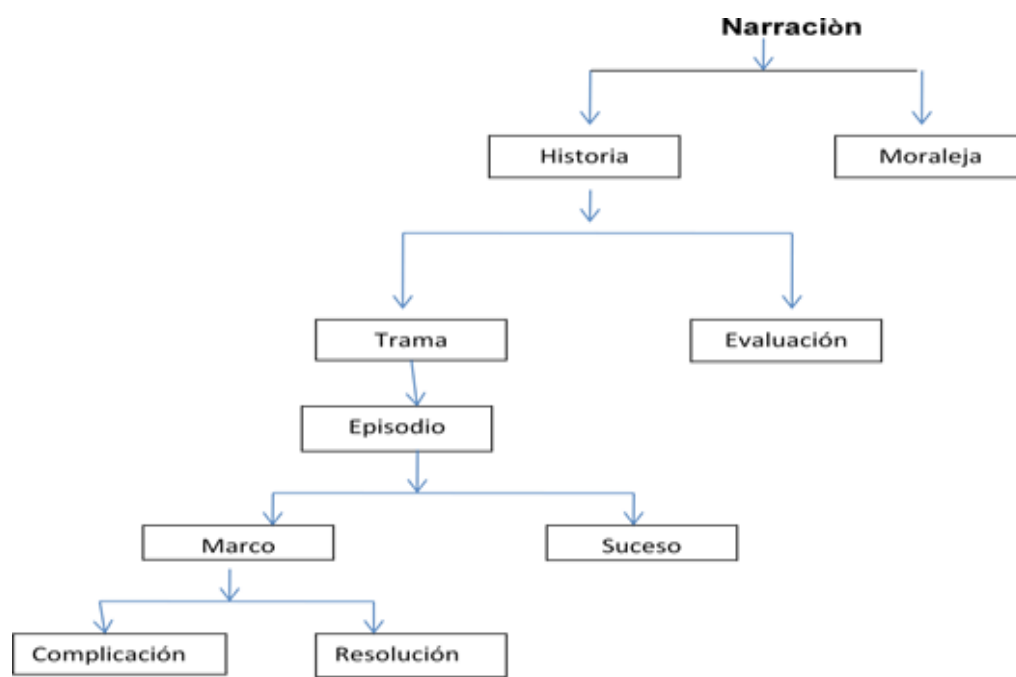
Asimismo, para estos autores, toda estructura narrativa desarrolla una trama a partir de episodios. Cada episodio plantea un objetivo que resolver a través de eventos/sucesos causales (complicaciones) dentro de un marco. Los episodios suponen una secuencia de 5 distinciones: evento inicial, respuesta interna, intento, consecuencia y reacción. Por *evento inicial* se entienden las acciones, eventos y/o sucesos que causan o inician una respuesta en el protagonista. Por *respuesta interna* definen emociones,



procesos cognitivos y/o propósitos que motivan al protagonista. Un *intento* hace referencia a las acciones del protagonista para lograr el propósito. Una *Consecuencia* es la acción o evento que marca el logro o fracaso del protagonista y, por último, la *reacción*, estado final (acción/evento), expresa los sentimientos del protagonista acerca del logro o fracaso del propósito. Cuando el lector comprende esta estructura puede prever o predecir y será más fácil, cognitivamente más económico, comprender el texto.

El episodio es uno de los momentos más relevantes en la historia, ya que para Van Dijk (1987) los episodios, en unión con el marco y los sucesos, forman la trama de un cuento. Hay narraciones que tienen un solo episodio, pero hay otras que tienen más de uno y la suma de los episodios se denomina trama. Cuando se habla de reconocimiento de los episodios, se hace referencia al recuerdo del tiempo, situación y espacio en el que se presenta el suceso.

Van Dijk (1978) propuso un diagrama para identificar la superestructura textual narrativa. Las narrativas se pueden diferenciar atendiendo a si poseen historia y moraleja en la trama. El diagrama que se presenta a continuación representa la estructura final:



Modelos como el bosquejado, se configuran en las propuestas de Kintsch & Van Dijk (1978), Kintsch & Yarbrough (1982), Graesser, Gernsbacher & Goldman (2000), Gutierrez (2003), García Madruga (2006).

Stein y Glenn (1979) consideran que las narrativas se pueden describir en términos de categorías que relacionan la información del cuento. En virtud de esto, para ambos, la narrativa está compuesta por *introducción* y *episodios*. En la *Introducción* se presentan los personajes, contexto físico y social y los *Episodios* se caracterizan por estar compuestos por un suceso inicial y una respuesta. Estos pueden ser de diferente tipo: suceso inicial, respuesta interna, plan interno, ejecución, consecuencia y reacción. Por suceso inicial se entiende un acontecimiento natural o acción que provoca una respuesta interna en el protagonista. Respuesta interna se denomina al estado psicológico en el que se encuentra un personaje después del suceso inicial. Esta respuesta puede ser afectiva o emocional y es la que provoca un plan interno, que a su vez es el que guiará la conducta del personaje y surge cuando este encuentra algún conflicto para resolver su meta. La ejecución es la acción del protagonista para lograr su meta que da una consecuencia directa. La consecuencia demuestra si se logró o no la meta y señala cambios en la secuencia de sucesos. Por último, la reacción se manifiesta por medio de sentimientos, acciones y pensamientos que los personajes expresan de acuerdo con el resultado de su meta. Los episodios pueden tener una o varias proposiciones que se relacionan con varios tipos de conectores tanto temporales como causales.

De acuerdo con lo anterior, una narración requiere únicamente la presencia de una secuencia de acción con un objetivo. Para Stein y Glenn (1979) toda narración se define porque aparecen los siguientes aspectos:

1. Un protagonista que sea capaz de animar la acción intencional.
2. Una declaración de los deseos o metas del protagonista
3. Mención de las acciones realizadas para lograr el objetivo del protagonista
4. Expresión de los resultados obtenidos en relación con los objetivos (lo que se logró o no de la meta).

En síntesis, pareciera que una narración puede definirse por la presencia de una secuencia de acción con un objetivo.

Johnson y Mandler (1980) consideran que la estructura de la narración está compuesta por seis elementos: ambientación (lugar y tiempo), comienzo (inicio de las acciones), reacción o respuesta interna (propósito u objetivo), intento (esfuerzo para alcanzar objetivo) resultado (éxito o fracaso del intento) y final (consecuencia final de la acción).

A medida que el lector construye un conjunto jerarquizado de proposiciones conectadas entre sí, se conforma la microestructura o base del texto. A partir de esta representación, el lector construye la macroestructura o representación semántica del significado. Para esto debe apelar a sus conocimientos previos, el propósito y el conjunto de estrategias que conoce con el fin de recuperar y recordar la información para comprender el texto leído (Kintsch & Van Dijk, 1978).

Aunque los teóricos se abocaron principalmente a la comprensión, cabe señalar que Van Dijk & Kintsh (1983) reconocieron en su modelo la presencia de otro componente, la recuperación, que puede estar asociado a la memoria. Esto asigna mayor

incidencia a la macroestructura del texto y a los esquemas superestructurales que guían la codificación. Ambos consideran que tanto la macroestructura como las características superestructurales dejan huellas en la memoria operativa para recuperar la información (Meyer, 1984; Glasson, 1993; Duke & Pearson, 2002; Dymock, 2005), por ello puede variar la cantidad y el tipo de procesamiento en función de la calidad de la organización de la macroestructura.

Existe evidencia de que la interacción del niño con el adulto acerca de los eventos presentes, pasados y futuros y la lectura frecuente de cuentos (cuando existe una retroalimentación del texto a través de preguntas orientadoras durante y al finalizar la lectura) permiten que el niño progrese en la comprensión de textos y logre construir un formato narrativo en la memoria que organice la información en un todo coherente (Nelson 1996). Estas experiencias en las que adulto y niño comparten una actividad e interactúan conversacional y cooperativamente permiten que los niños adquieran competencias discursivas, lingüísticas y propendan hacia un nivel de desarrollo cognitivo que les permite realizar operaciones más complejas como el establecimiento de relaciones, inferencias y jerarquización de la información.

Como se ha mencionado anteriormente, en la comprensión de textos es necesario que se identifique espacio, tiempo, episodios, microestructura, macroestructura e inferencias. Entre más exposición tienen los niños a los cuentos, en interacción con el adulto, se obtienen resultados acordes. Sin embargo, además de los procesos de carácter lingüístico en la tarea de comprensión, existen factores de orden cognitivo que modelizan la representación y el recuerdo.

## **1.2. Procesos Psicolingüísticos: representación del texto y memoria de trabajo**

Respecto a las estructuras cognitivas que participan en el recuerdo y en el almacenamiento del texto, se encuentra la posibilidad de construir representaciones que se organizan en esquemas para lograr el proceso de adquisición e interpretación de la información y la posibilidad de almacenarlas en diferentes estructuras de memoria - Memoria Operativa y Memoria Semántica- (Kinstch y Van Dijk, 1978).

Van de Broek, Rapp y Kendeou (2005) plantean que la comprensión de un texto (oral o escrito), más que un fenómeno de un único factor, es el resultado de un conjunto de habilidades y destrezas que involucran la interpretación de información literal, el uso de conocimiento previo y la construcción de una representación coherente y significativa del texto. La construcción de este proceso incluye varios subprocesos como el reconocimiento de palabras y acceso léxico, análisis sintáctico y análisis semántico-pragmático.

Para comprender un discurso es necesario que, en primer lugar, el niño haga una relación entre el recuerdo de la información literal y el conocimiento previo y, en segundo lugar, que infiera la información que no está explícita en el estímulo que se le ofrece ni en su conocimiento previo (Van den Broek et al., 2005; Van Kleeck, 2008; Van Kleeck, Vander Woude & Hammett, 2006). Los elementos de la historia están articulados por relaciones de coherencia; en el caso de las estructuras narrativas el motor de coherencia es la articulación adecuada de las relaciones causales.

La memoria de trabajo (MO) procesa y codifica representaciones a partir de conocimientos previos, información nueva, inferencias y cambios en las representaciones mentales. Así logra una coherencia global en la que se es capaz de

actualizar e integrar la información previa con la información nueva (Carretti, Cornoldi de Beni y Romano, 2005). Baddeley y Hitch (1974, 1994) postulan un modelo de MO basado en una estructura de multicomponentes. Este es un sistema de capacidad limitada dedicado a mantener, manipular y almacenar, de manera transitoria, información necesaria para un amplio rango de actividades cognitivas complejas como la lectura, el cálculo, el razonamiento y la comprensión del lenguaje. Los componentes del modelo son cuatro: ejecutivo central (control), bucle fonológico (información verbal- acústica), agenda visoespacial (orientación espacial) y el búfer episódico (almacenamiento temporal), este último integra los bucles y la memoria a largo plazo (Baddeley, 2000).

Pascual-Leone y Johnson (2005, 2011) establecen que la capacidad mental se encuentra determinada por el crecimiento hasta la adolescencia. Este crecimiento está neurológicamente determinado y se manifiesta según los esquemas que el niño puede atender e integrar en un determinado momento del desarrollo. Este supone un aumento que irá de una unidad a los 3 años hasta 7 unidades a los 15 años.

Otras investigaciones como la de García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque & Gárate (2002) observaron la existencia de correlaciones positivas entre la memoria operativa (MO) y diversas medidas de comprensión lectora y de recuerdo. En su investigación participaron niños y jóvenes (entre seis a diecinueve años) y utilizaron tres tareas para evaluar el alcance del almacenamiento de memoria operativa. En una primera tarea se consideró la comprensión de texto y la generación de inferencias teniendo en cuenta los tiempos de lectura y las latencias de respuesta. La segunda tarea implicaba la construcción de una macroestructura, es decir, el manejo de macrorreglas. Los sujetos debían identificar la idea principal que implica el manejo de macrorreglas

en 4 textos breves de 5 y 7 líneas (Kinstch & van Dijk, 1978; Kintsch, 1993). La última tarea consistía en el recuerdo libre y el control del texto recuperado después de la lectura. Los resultados demostraron que los participantes que poseían un mejor dominio de estrategias que implican la habilidad de los procesos de MO también demostraron mejor índice de recuerdo en la narrativa de textos.

No obstante, pese a que se encuentra demostrada la incidencia en la MO en los procesos de comprensión, aún resta investigar el rol que le cabe a cada una de las funciones de la MO, procesamiento y almacenamiento, en la comprensión. Estas dos funciones pueden explicar las diferencias individuales, la incidencia de los recursos y las habilidades del lector para el proceso de construcción, mantenimiento y funcionamiento de los modelos mentales y la posibilidad de acceder metacognitivamente (o no) a ciertos procesos, entre otros fenómenos (Graesser & Kreuz, 1993; Miyake y Shah, 1999; Graesser, Gernsbacher & Goldman, 2000; Gutiérrez, García Madruga, Elosúa, Luque y Garate, 2002; León & Peñalba, 2002; van den Broek, 2003; Escudero & León, 2007).

Por otro lado, investigaciones recientes sobre los procesos de comprensión de un texto demuestran que la construcción de representaciones mentales no es un proceso estático sino que el oyente y/o lector actualiza constantemente sus representaciones mentales. En este sentido se ha reconocido que, entre otras operaciones cognitivas, el lector/ oyente debe ser capaz de identificar un esquema básico del texto (personajes, lugar, tiempo y hechos), debe diferenciar hechos y establecer una cronología (teniendo en cuenta los hechos y consecuencias) y debe poder establecer una red entre palabras vinculando sinónimos, antónimos, expresiones supraordinadas, etc. Asimismo, intervienen otros factores que influyen fuertemente en la comprensión

como, cuando se trata de la lectura autónoma, el nivel de decodificación, el conocimiento del vocabulario que hace referencia al conocimiento semántico y al conocimiento del mundo, el dominio de las diferentes estructuras sintácticas, las habilidades metacognitivas con las que el lector monitorea su comprensión y el nivel de teoría de la mente con el que puede operar para vincular y comprender opiniones, valoraciones, intencionalidad del discurso, etc.

En el modelo de Kintsch y Van Dijk (1983) y León (2003) se consideran tres niveles de representación mental en la estructura del texto. En primera instancia, el lector elabora una imagen superficial en la que realiza una representación de las palabras en el orden recibido (vocabulario- sintaxis). En segunda instancia, el lector genera la base del texto que representa el significado de las sucesivas oraciones (representaciones proposicionales). El lector preserva el significado, pero no la exactitud de las palabras y la sintaxis (Kintsch y Van Dijk, 1983). En tercer lugar, el lector genera el modelo de situación que recoge la experiencia con el mundo, es decir, construye la representación mental del texto a través de inferencias entre el texto explícito y el conocimiento previo del lector (Cázares, 2000; Graesser, Gernsbacher, & Goldman, 2000; De Vega, Robertson, Glenberg, Kaschak, & Rinck, 2004).

La formación de las representaciones mentales de eventos consiste en un conocimiento sobre eventos generales y particulares repetitivos, rutinas, que se organizan en la memoria a largo plazo en esquemas. En ellas se produce la identificación de un espacio, de la motivación de los personajes, de un tiempo, relaciones interpersonales (afectación, causación, imbricación, contenido/contingencia, etc.) y relaciones de causalidad. La formación de representaciones no será fija ni estática, sino que a medida que transcurre el texto se observan cambios, en efecto todo



lector/ comprendedor lleva a cabo, a medida que lee, procesos de actualización de representaciones mentales (Jhonson y Seifer, 1999) en los que se codifican, adicionan y cambian representaciones que se habían construido en la memoria de trabajo. Finalmente, esta representación se organiza en la memoria semántica.

Para Bartlett (1932) el recuerdo está determinado por la interacción de los esquemas disponibles del sujeto y la información recibida. Los esquemas se modifican en función de los intereses y de la nueva información. Los estudios realizados por este autor demuestran que, para la comprensión de narración oral, se utilizan esquemas a nivel de relaciones temporales y causales que establecen las distintas partes de la historia.

Mandler y Johnson (1980) realizaron investigaciones para identificar cómo se produce la comprensión de los cuentos a diferentes edades (seis años, doce años y universitarios). Observaron que, pese a que se registra una diferencia evolutiva en cuanto a cantidad de proposiciones recordadas, los niños más pequeños utilizan esquemas para organizar el recuerdo de una forma bastante parecida a los adultos.

Finalmente, se ha identificado que el control inhibitorio también participa en los procesos de activación de información involucrados en la comprensión de textos (Anderson, 2002; Carlson, Moses y Claxton 2004). Esta función detiene el flujo de información irrelevante, facilita la selección de acciones y representaciones para la comprensión online y favorece la activación eficaz o la emergencia de un nuevo módulo. Cuando existe una dificultad en la inhibición se puede afectar el mecanismo de supresión lo cual genera dificultades para jerarquizar la información, señalar lo relevante y disminuir lo menos relevante de acuerdo con las demandas de la tarea (De Beni, Palladino, Pazzaglia y Cornoldi, 1998).

A continuación se abordan algunas temáticas específicas a las características textuales que atienden a los objetivos de la investigación que se reporta. En primer término distinciones acerca de la clase textual.

### **1.2.1. Diferentes tipos de texto: relato de experiencia personal y relato maravilloso**

Existen narraciones que resultan tan común en nuestra vida que difícilmente nos damos cuenta que se están construyendo, las llamadas de experiencia personal. Mulrooney (2009) analiza las narraciones de experiencia personal y considera que están compuestas de 6 secciones: introducción, antecedentes, evento principal, explicación, reflexión y conclusión. La introducción marca el comienzo de una nueva historia, introduce el tema e identifica los participantes. Los antecedentes orientan y proporcionan información necesaria para comprender el evento principal. En la sección eventos principales se describen y elaboran los eventos que se producen en la narración. Finalmente, puede darse una explicación en la que se aclaran los eventos narrativos, la reflexión y el cierre marcando el final de la narración.

Botvin y Sutton-Smith (1977) y Stein y Glenn (1982), demostraron que los niños entre los 2 y 5 años al producir narraciones omiten algunos componentes básicos, limitándose a presentar descripciones de la escena y/o una lista de acciones, relacionadas a menudo con su conocimiento de las rutinas (guiones) o con experiencias personales. Estas investigaciones han permitido reconocer ciertos estadios en la comprensión de cuentos teniendo en cuenta el estímulo en la narración (audio/visual) y la edad para realizar una renarración. Se identificó que los niños de 6 años pueden producir historias con algún episodio basado en un objetivo (Stein & Albro, 1996) pero sólo después de los 8 años recuperan los objetivos en forma similar a los adultos (Van

den Broek, 1989), con habilidades para reconocer múltiples relaciones causales y para reconocer las causas psicológicas (Rosemberg, 1994; Van den Broek, 1997).

Hudson y Shapiro (1991) reconocieron tres géneros narrativos como los más frecuentes en el ámbito de la lectura y escucha de los niños: relatos de guiones, experiencias personales e historias de ficción. La adquisición de estos géneros implica un avance lingüístico y cognitivo, en especial en los relatos de experiencia personal y de historia de ficción ya que se observan diferencias en la complejidad de la causalidad de los eventos, la estructura del género, en la conformación de las relaciones de coherencia y el uso de los recursos lingüísticos en relación de las posibilidades de producir un relato cohesivo.

Betancourt (2012) realiza un estudio de la producción de narrativas de accidentes en el que identificó que la superestructura está compuesta por inicio, nudo y desenlace, además, está marcada por incidencias semánticas que permiten un orden y fin a la historia ya que alguien sufre un hecho inesperado de carácter negativo. Esta autora considera que la superestructura de relatos de accidentes personales se constituye a partir de un orden natural de acciones- interrupción- resultado.

En este sentido, se ha comprobado que la identificación de la clase textual juega un papel primordial en la comprensión del texto. En el caso de los cuentos de ficción comprender la adscripción a la clase textual supone identificar ciertas particularidades de la superestructura y condiciones que rigen la macroestructura de los textos (Adam, 1992). Los relatos de ficción no son los primeros que los niños pequeños producen espontáneamente; no obstante son un tipo de relato que funciona como el “armazón” que estructura los posteriores relatos que los niños escuchen. Tradicionalmente los relatos de ficción han permitido aprendizajes pues los adultos

con ellos forman “puentes” hacia otros mundos imaginarios, fantásticos, imposibles, lejanos en el espacio y en el tiempo para el niño.

En la investigación indago también acerca de cómo influyen en el proceso de comprensión los diferentes tipos de tareas. Por ello, en el apartado siguiente presento las teorías e investigaciones que refieren a los procesos involucrados ante narración a partir de imágenes y las renarraciones.

### **1.3. Tipo de Tarea: Narración con Imágenes y Renarración**

#### **1.3.1. Estudios en la lectura de imágenes**

Pese a que el sentido común y nuestra cultura parecerían indicar lo contrario, las imágenes no son siempre “transparentes”, ya que, esencialmente, son dispositivos contruidos culturalmente por una comunidad. Por esta razón es necesario aprender a leerlas para lograr interpretarlas y darle un significado coherente (Kress y van Leeuwen, 1996). El proceso de aprendizaje de la lectura de imágenes, dado que se trata de objetos culturales, también debe considerarse como un proceso socio-cognitivo (Vigotsky, 1984).

Kress y van Leeuwen (1996), proponen en la *Gramática de diseño visual* un enfoque para la lectura de las imágenes anclado en la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) de Halliday (2004). Este modelo considera que toda imagen visual puede leerse como texto y, por esta razón, se realiza una construcción de dos tipos de representaciones: una representación narrativa y una representación conceptual. De esta manera, en la *Gramática del Diseño visual*, la Metafunción Ideacional se realiza a través de estos dos tipos de representaciones. La imagen narrativa presenta dos o más participantes (objetos, personas o animales) que se encuentran vinculados por un proceso en el cual uno de ellos realiza una acción que recae sobre el otro. La imagen

conceptual tiene que ver con representaciones estáticas, sin participantes en interacción (Kress y Van Leeuwen, 1996, 2001). En cuanto a la Metafunción Interpersonal, esta se realiza a partir de las relaciones que se establecen en la imagen entre los participantes y el lector (Kress y van Leeuwen, 1996) o entre los participantes representados en la imagen (Painter et al., 2013) y se representan a través de cinco formas visuales de establecer relaciones.

Como podemos ver, narrar a partir de imágenes requiere el dominio de ciertas funciones de interpretación y organización de estas y sus representaciones. Esto supone que las narraciones a partir de imágenes pueden ser consideradas en virtud de las metafunciones que el narrador articula entre el contenido lingüístico discursivo y las imágenes. Al respecto Heilmann, Miller, Nockerts y Dunaway (2010) proponen utilizar el Esquema de Desempeño Narrativo ( Narrative scoring scheme -NSS- en inglés) como un índice que permite comprender el desarrollo de la estructuración de macroestructuras en niños escolares pequeños. Para ello administran una historia en imágenes a 129 niños entre 5 y 7 años. El análisis estadístico de jerarquías de regresión de las versiones producidas les permitió hallar relaciones evolutivas entre vocabulario y complejización de macroestructuras narrativas. Concluyen, además de confirmar la validez del NSS como instrumento robusto, que existe una relación compleja entre el desarrollo de las habilidades narrativas y el desarrollo léxico.

En síntesis, investigaciones recientes señalan no solo la relevancia del desarrollo lingüístico para el desarrollo narrativo sino también las modalidades de contacto del sujeto con el texto, si es sólo de naturaleza verbal, solo visual o si es verbal y a la vez visual (Sella, Motta, Motta, Mendoça & Caio, 2015).

En esta línea, Borzone et al. (2005, 2008, 2010, 2011) proponen explorar la incidencia de la lectura frecuente de cuentos en las habilidades para comprender y

producir relatos de ficción. Sus investigaciones, usualmente comparativas, atienden a los procesos que articulan al comprender niños de sectores urbano-marginados, rural y medio urbano. Así, a partir de producciones narrativas de un relato en imágenes; se observó que los niños de nivel socioeconómico (NSE) bajo y rural no realizaron una construcción sino que hicieron una descripción de las imágenes. Los niños de NSE bajo urbano empiezan el relato con la fórmula de ficción, con una estructura canónica, presentan los personajes y establecen algunas relaciones entre los eventos, mientras que los niños NSE medio muestran algunas diferencias con los relatos del anterior grupo ya que no todos producen un comienzo canónico, además no focalizan la secuencia temporal en la narrativa.

También, Slobin (2004) utilizó un estímulo de secuencias de imágenes, la historia en imágenes “Frog, where are you” (Mayer, 1975), con el cual, a partir de su observación, el niño debía crear una narración. La condición era sólo presentar un estímulo visual y con ello el sujeto debía elicitar su narración. Este modo de estimular la tarea ha sido muy valorado, pues supone la no influencia de lo verbal. Por este motivo, el material ha sido profusamente utilizado en la investigación del desarrollo infantil oral (Bustos & Crespo, 2014). Sin embargo, la presencia sólo del estímulo verbal ha sido considerada por todos los investigadores del lenguaje infantil y, así, en el estudio de Pavez, Coloma y Maggiolo(2008), el estímulo del relato se proponía oralmente al menor y se le solicitaba reproducirlo.

Stein y Albro (1996) identificaron que niños entre los 4 y 12 años formaron seis tipos de estructuras de relatos en base a una secuencia de imágenes, estos son: secuencias descriptivas, secuencias de acciones, secuencias con reacciones emocionales, episodios incompletos, episodios conectados por planes y objetivos

Paris y Paris (2003) realizaron un instrumento para medir la comprensión de narrativas en niños de 5 a 8 años. Los estímulos fueron libros sin palabras y los niños debían narrar lo que estaba sucediendo en las imágenes, primero con el libro, después sin mirar el libro y por último respondieron a preguntas. A partir de esta investigación se observó que utilizar libros sin texto tiene las siguientes ventajas: no depende del vocabulario del niño y disminuye la carga de la memoria ya que los niños responden observando las ilustraciones del libro. También permite medir la realización de inferencias.

Por otro lado, respecto a la renarración, Morrow (1986) la define como una reconstrucción de la información textual en la que se integran las diferentes partes del texto en relación a las experiencias del sujeto que narra, además se contribuye a la interacción entre narrador y oyente. En el caso de renarraciones solicitadas a niños, se exige que el niño construya un texto personal con inferencias basadas en el texto original y también en sus conocimientos previos.

La forma que se elicitaba discurso narrativo en una tarea de recontado puede variar según la modalidad del estímulo al que será expuesto el sujeto. Esto ha llevado a que los investigadores realicen diferentes estudios para comprobar cuál es la incidencia de la modalidad del estímulo en el discurso elicitado.

### **1.3.2. Estudios en la modalidad del estímulo auditivo**

Pratt y Mac Kenzie - Keating (1985) compararon dos tareas para la producción narrativa. Les presentaron a niños de 4 y 6 años una misma historia en dos formatos: secuencia narrativa a partir de un relato oral y una secuencia de imágenes en video. Su objetivo era el de comparar las menciones referenciales según la edad y el tipo de tarea. Observaron que los niños producían expresiones referenciales con menor grado de

cohesión cuando el estímulo base era el video. Concluyeron así que la tarea incide en la calidad de la narración.

Por su parte, Schneider (1996) analizó los textos narrativos orales de niños de entre 5 a 9 años que presentan dificultades de lenguaje a través de tres maneras diferentes: input con imágenes, input oral, y la combinación de un estímulo verbal y de imágenes. Los resultados que encontró fueron un desempeño significativamente superior (cantidad de episodios y unidades de información) en las narraciones producidas por los niños que solo escucharon la historia. Las narraciones que solo tenían imágenes tenía más información extraña y menos marcadores.

En un estudio de Schneider y Dubé (2005) utilizaron tres condiciones diferentes de presentación del estímulo para incitar la narración en niños de nivel inicial y de segundo grado. Los estímulos fueron sólo oral, sólo con imágenes y combinación de oral e imágenes. En esta investigación se obtuvieron mejores resultados cuando la renarración fue en la modalidad combinada y recuperaron más información cuando el input fue sólo oral que cuando fue sólo con imágenes.

Un estudio que tiene relación con nuestra investigación es el de Gazella y Stockman (2003) que compararon la producción de narrativas en niños de 4 a 6 años a partir de dos estímulos diferentes: un relato oral y un relato oral combinado con una secuencia de imágenes. No hallaron diferencias significativas en la diversidad léxica y la complejidad de las oraciones. Resultados diferentes fueron reportados por Diehm, Wood, Puhlman y Callendar (2020) al comparar el desempeño en renarraciones a partir de imágenes fijas o animadas en 73 niños entre 3 y 5 años. Hallaron, a partir de análisis de estudiantes pareados que los niños que renarran a partir de estímulos animados producen historias significativamente más extensas, con mayor grado de complejidad sintáctica y mayor variedad lexical, además de mayor cantidad de verbos de acción.



Análisis post- hoc demostraron que, además, en las tareas de recuerdo posteriores los examinadores brindaban menor cantidad de pistas. Concluyeron que las historias animadas son estímulos que propician mejores desempeños en calidad narrativa que los estímulos de imágenes fijas como los de libros de cuentos. No obstante a que existe evidencia que la variedad lexical está relacionada fuertemente con la calidad estructural, cabe señalar que estos investigadores no evalúan calidad de estructuras narrativas.

En síntesis, la fundamentación teórica y los estudios mencionados anteriormente permiten afirmar que el tipo de tarea (NI y RE), el input en el que se presenta el estímulo (visual, auditivo o combinado) y la macroestructura del texto (ficcional de experiencia personal o relato maravilloso) están en relación con la producción textual de los niños. Estas variables, sumadas al desarrollo etario, condicionan la narración y renarración de los niños que son evaluados. El ideal es que sean completas, coherentes, cohesivas y mencionen categorías como marco, episodios y reacción.

## **2. METODOLOGÍA**

Esta investigación propongo, a partir de los supuestos y de la evidencia empírica aportada por las teorías cognitivas sobre comprensión (Gernsbacher, 1996; Van Dijk y Kintsch 1984, Kintsch 1996) indagar si existe algún tipo de relación entre dos instancias de producción textual que proceden de instancias de comprensión de la organización y secuencia de una estructura narrativa. En efecto, observé el desempeño evolutivo de niños ante la narración a partir de la lectura de una secuencia de imágenes y la renarración a partir del recuerdo de la escucha del relato oral. Asimismo observé si las diferencias en las macroestructuras textuales inciden en los desempeños.

Para ello he diseñado una investigación que procuró comparar las producciones discursivas de niños de 7 y 9 años, con el objeto de atender a las relaciones entre instancias de producción textual.

La distribución de los contenidos en el siguiente capítulo es como se detalla a continuación: En el apartado 3.1 “Diseño de la investigación” presento el diseño metodológico utilizado, los objetivos y la hipótesis. En el 3.2 “Participantes” describo la población, los sujetos, el momento de la toma y el lugar donde se realizó la investigación. En el apartado 3.3. “Instrumentos” preciso los materiales utilizados para llevar a cabo la investigación. En el 3.4 “Recolección de la información empírica” enseño la metodología para la recolección de datos, que expone el procedimiento empleado para la toma. Por último, en el apartado 3.5 “Análisis de la información empírica” interpreto los datos obtenidos en la investigación.

### **2.1 Diseño de la Investigación**

A partir de los conceptos que establece Hernández (2002) la investigación que presento en esta tesis es un estudio cuantitativo, secuencial y probatorio ya que describo

las características de las producciones textuales en niños de 7 y 9 años a partir de dos tipos de tareas (NI y RE) para identificar cuándo y cómo realizan producciones completas, semi-completas e incompletas.

El tipo de estudio implementado es descriptivo porque nos ayuda a explicar las producciones textuales que realizan los niños al momento de realizar la narración de imágenes (NI) y la renarración (RE) de dos textos ficticiales (experiencia personal y maravilloso). Esta investigación, al presentarse de manera descriptiva, tiene relación con la edad y escolaridad de los niños.

Además, el tipo de diseño es no experimental de modalidad transversal comparativo porque la población muestra dos grupos etarios (7 años y 9 años) a quienes les realicé en un único momento la producción textual, después establecí los resultados y comparé la muestra.

El diseño de investigación no experimental fue escogido porque permite observar los fenómenos en un contexto natural, es sistemático y empírico sin necesidad de manipulación de variables independientes.

En esta investigación realicé los siguientes pasos: primero, identificación del problema, segundo, revisión bibliográfica, tercero, construcción del marco teórico, cuarto, planteo de los objetivos y quinto, delimitación de la población.

En primer lugar identifiqué un problema, el cual hace referencia a la comprensión de textos que tienen los niños a partir de dos instancias de producción de narrativas. Luego, en función de este fenómeno, realicé una revisión bibliográfica con el fin de identificar las propuestas que han tenido otros autores respecto del fenómeno. A partir de esta bibliografía, construí un marco teórico que permitió interpretar el problema de investigación y establecer alternativas de resolución a la hipótesis. Más

tarde, establecí los objetivos de la investigación y por último delimité la población, un grupo de niños entre 7 y 9 años.

A partir de los supuestos teóricos y antecedentes que se han presentado propuse los siguientes objetivos e hipótesis para la investigación:

#### **OBJETIVO GENERAL:**

Contribuir y aportar evidencia a las teorías de comprensión y producción discursiva infantil.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

1. Identificar a partir de la renarración de secuencias textuales la relación entre procesos de recuerdo y comprensión que actualizan niños entre 7 y 9 años.
2. Establecer la relación entre los procesos de producción y comprensión textual a partir de dos tareas: narración de imágenes y renarración a partir de estímulo auditivo.
3. Indagar las diferencias en edad y sexo, como variables poblacionales, en los procesos de producción y comprensión textual

#### **HIPÓTESIS**

La investigación se realiza a través de un estudio cuantitativo con un diseño no experimental transversal comparativo y cuyo alcance es descriptivo. Pretendo medir el índice de producción textual a partir de tareas NI y RE, según el tipo de texto (de experiencia personal y ficcional) en niños de 7 y 9 años. Posiblemente los resultados de la producción textual estarán relacionados con el desarrollo evolutivo, la tarea y el tipo de texto. La propuesta considera que las producciones textuales de los niños son completas cuando existe mención del marco, episodio 1,2,3 y reacción.

## 2.2 Participantes

Participaron en este estudio veintiocho (28) niños de estrato socioeconómico medio (NSE Medio) divididos en dos grupos según su franja etaria: catorce (14) niños y niñas de 7 años (promedio de edad 7.6 años, rango de 7.4 años a 8.3 años). Además, catorce (14) niños y niñas de 9 años (promedio de edad de 9.5 años, rango de 9.4 años a 10.6 años).

Para categorizar a la población según su nivel socioeconómico seguí los lineamientos propuestos por Sautú (2011) quien propone considerar 5 niveles de diferencias socioeconómicas en una escala que considera distintos parámetros. Estos ponderan: condiciones de infraestructura, mobiliario y condiciones sanitarias de los establecimientos a los que los niños asisten y características socio- demográficas de la población, específicamente el tipo de ocupación de sus padres y el nivel de escolarización. De esta forma, categoricé al establecimiento escolar y la población como pertenecientes al Nivel 3, sector medio urbano, con familias en las que por lo menos un padre posee educación terciaria o universitaria (mínimo 13 años de escolaridad), y cuyas ocupaciones fueran, por ejemplo, operario calificado, docente, profesional, administrativo especializado, comerciante o micro-empresario.

La distribución de la población respeta el cuadro que se presenta a continuación

**Tabla 1: Distribución de la población**

<i>Distribución de la Población</i>				
Edad	7 años		9 años	
Tarea	T1	T2	T1	T2
Imágenes NI	14	14	14	14
Re narración RE	14	14	14	14

Los niños asisten a una institución educativa de carácter privado ubicada en la zona urbana la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). Al momento de la toma, catorce (14) niños se encontraban cursando el segundo grado y catorce (14) niños cursando el cuarto grado de educación primaria.

Ninguno de los niños ha presentado síntomas de algún déficit lingüístico u otras patologías que afecten sus competencias comunicativas, según consta en su historia escolar y en los consentimientos otorgados por sus padres. Todos los niños son hablantes monolingües eficientes del español rioplatense.

### **2.3 Instrumentos**

El estudio se valió de dos tareas: narración de imágenes (NI) a partir de un estímulo visual y renarración a partir de un estímulo lingüístico auditivo (RE). Estas fueron realizadas en el marco de la administración de la “Batería digital ecológica de evaluación de funciones lingüísticas y cognitivas” (Silva, Escher, Gasparini, *et al.*, 2015), la cual consta de una serie de pruebas que permite evaluar el desarrollo de habilidades discursivas y lingüísticas (especialmente léxico y sintaxis), involucradas en la función narrativa y la función referencial en la población infantil.

Para ambas tareas utilicé dos relatos: *Lucía y el perro* (T1) y *La bruja Berta* (T2). Estos son homólogos, es decir ambos textos T1 y T2 tienen una semejante cantidad de palabras y una misma estructura sintáctica y clausular. Esto permite que la estructura formal del relato incida de igual forma y que, por ello, no altere en la comparabilidad de las tareas para tener la misma posibilidad de recuerdo. Así, por ejemplo, los enunciados que inician ambos relatos son:

Frases T1	Había una vez	una niña	llamada Lucia
Frases T2	Había un vez	una Bruja	llamada Berta

De igual forma, ambos textos tienen el mismo número de episodios, personajes, conflicto y reacción. Sin embargo, se diferencian por la estructura narrativa ya que, pese a que ambos son relatos ficticiales, T1 presenta una estructura de narrativa de experiencia personal y, en cambio, T2 presenta una estructura causal más compleja ya que es un relato de características fantásticas.

En efecto, T1 presenta personajes y eventos causales cotidianos (una niña que llega del colegio y quiere jugar con su pelota y su perro se la quita) y situaciones ficticiales que podrían suceder en las actividades diarias. En cambio en T2 el personaje principal no es real, ya que es una bruja y realiza actividades ficticiales como hechizar.

Las historias están constituidas por un marco espacio-temporal, personajes, instrumentos y tres (3) episodios completos, que se encuentran representados en las imágenes y audios de los dos relatos. En el relato estímulo de T1 se presenta el conflicto que afronta una niña que gusta jugar con su pelota pero un día su perro se la quita y se esconde con ella debajo de la cama. La niña, Lucía, realiza diferentes intentos para quitarle la pelota. El primer intento es agarrarlo de su cola pero no funciona, así que se le ocurre un plan: agarrar un palito, que es el objeto preferido del perro, y entregárselo para que suelte la pelota. Logra su cometido y puede jugar de nuevo con su pelota y el perro con el palito.

En el relato estímulo T2, se presenta el conflicto que afronta una bruja a la que le gusta convertir a los pájaros en ranas. Un día su gato se atraviesa en la acción del hechizo y, por error, la bruja lo transforma en rana. Por esta razón, luego la bruja realiza diferentes intentos para convertirlo a su forma original. En el primer intento, sólo

utilizando la varita, falla. Entonces decide idear un plan: caza una mosca y con el insecto capta la atención de la rana, que se acerca a la bruja, y de esta forma Berta logra recuperar la forma de su gato.

Cada episodio consiste de: un evento inicial (evento que inicia una respuesta del protagonista), una respuesta interna (se infiere cierto estado emocional, cognitivo y/o propósito del protagonista), intento (acción para lograr el propósito del protagonista), consecuencia directa (acción que marcan el éxito o el fracaso del protagonista) y reacción (emoción, cognición, acción o estado final que expresa los sentimientos del protagonista acerca del logro o fracaso del propósito).

Se pretendió de los niños, con las secuencias de imágenes y las narraciones orales de estos relatos, la producción de dos tareas: narrar las acciones que se presentan en las secuencias de imágenes y, después de escuchar las narraciones, la renarración de lo escuchado.

A continuación describo las características de cada tarea:

### **Tarea de Narración de Imágenes**

Durante la tarea de narración de imágenes presenté 8 imágenes para T1 y 9 imágenes para T2. Dada la estructura causal simple de los relatos y la edad de los niños pregunté previamente si querían ver toda la secuencia de imágenes para luego relatar qué ocurre en las imágenes, es decir “cuéntame lo que te imaginas que está ocurriendo en el cuento”. Los niños debían realizar una narración online, lo cual significaba que observaban una imagen y la narraban de forma en que siga la secuencia temática, relacionaran los eventos de manera causal y, por otro lado, anticiparan lo que sucede en el evento siguiente.

Cabe señalar que el relato ficcional maravilloso (T2) presenta una demanda mayor a la capacidad de anticipación y la posibilidad de narrar las imágenes, ya que



descansa mucho más que T1 en el conocimiento y dominio de un acervo importante de relatos de ese género, lo que habilita a conocer ciertas claves de organización.

A continuación se presentan las secuencias de imágenes de cada texto:

Imágenes: LUCÍA Y EL PERRO





Imágenes: LA BRUJA BERTA





### **Tarea Renarración a partir de estímulo lingüístico**

Durante esta tarea presentamos vía audio los relatos anteriormente expuestos en la secuencia de imágenes. Los niños los escucharon con auriculares y, luego, el administrador de la prueba le solicitó al niño que realice una renarración de lo escuchado. Para evitar que se genere el efecto de erosión del relato (Romero, 2013), el administrador “nunca puede escuchar el relato estímulo” solamente la versión de la renarración que realiza el niño. T1 cuenta con una duración 54 segundos y consta de 25 (veinticinco) enunciados. T2, cuenta con una duración de 53 segundos y consta de 24 (veinticuatro) enunciados.

A continuación presento la secuencia narrativa de cada texto.

#### **CUENTO LUCÍA Y EL PERRO**

*Había una vez una nena que se llamaba Lucía. A Lucía le gustaba jugar a la pelota cada vez que volvía del jardín. Cuando la nena salía al patio, su perro blanco la acompañaba. Un día, cuando Lucía estaba a punto de patear la pelota, el perro se la sacó y se escondió con la pelota debajo de la cama de Lucía. Lucía entró a su pieza para recuperar su pelota. Trató de agarrar al perro pero no pudo. Después cuando Lucía tiró de su cola para sacarlo de su escondite y agarrar la pelota, el perro ladró dolorido. ¡Pero seguía escondido debajo de la cama! Lucía tuvo una idea para sacarlo agarró un palito con el que el perro siempre jugaba, y, cuando el perro salió corriendo para atraparlo soltó la pelota ¡Ahora sí! El perro jugaba con su palito mientras ella podía divertirse con su pelota. Colorín, colorado este cuento se ha terminado.*

#### **CUENTO LA BRUJA BERTA**

*Había una vez una bruja que se llamaba Berta. A Berta le gustaba transformar a los pájaros en ranas cada vez que volvía de visitar a su abuela. Cuando iba al bosque, su gato gris la seguía. Un día Berta estaba por transformar a un pájaro, y justo*

*el gato se trepó al árbol para cazarlo ¡Pobre gato! ¡Terminó transformado en rana! Berta quería recuperar a su gato pero, cuando agitó su varita para transformarlo, la rana pegó un salto y se alejó. Berta tuvo una idea para que se acerque y poder transformarlo atrapó una mosca que a las ranas les encanta comer y cuando la rana se acercó para tragársela, la bruja usó su varita y ¡transformó a la rana en gato! ¡Berta abrazó muy fuerte a su gato! Juntos fueron a visitar a la abuela. Colorín colorado, este cuento se ha acabado.*

## **2.4 Recolección de la información empírica**

Previo a la administración de las pruebas, los padres (o tutores) de los niños debieron acceder a la participación de ellos en el estudio a partir de la firma de un consentimiento informado (ver Anexo). En este documento no solo se solicitó la autorización del /los padre/s para la participación del niño/niña sino que también ofreció una breve descripción de la tarea y sus objetivos. Asimismo les dio la posibilidad de tener informes al término de la investigación. De esta forma tanto los niños como sus familias participaron activamente del proyecto. Las tomas ocurrieron en espacios destinados especialmente para este fin. Los niños participaron en entrevistas individuales en las que resolvieron las actividades de la *Batería digital ecológica de evaluación de funciones lingüísticas y cognitivas* (Silva, Escher, Gasparini, *et al.*, 2015).

Para realizar la actividad de NI a los niños les ofrecimos la siguiente consigna:

*“Te voy a mostrar las imágenes de un cuento, vos tenés que mirarlas e ir contando lo que está sucediendo, vas a ir creando una historia con lo que veás en las ilustraciones”.*

Para la RE les colocamos auriculares al niño para que únicamente él escuche el relato, y les presentamos la tarea a partir de la consigna:

*“Vas a escuchar un cuento, préstale mucha atención, porque te voy a pedir que me lo cuentes... nunca lo pude escuchar pese a que siempre veo las imágenes”.*

Todos los relatos producidos fueron grabados y luego transcritos en forma ortográfica.

## **2.5 Análisis de la información empírica**

Para el análisis de la información tuve en cuenta que debían configurarse dos indicadores de desempeño: desempeño narrativo a partir de tareas de comprensión y desempeño en microhabilidades. El primer indicador refiere a dos tipos de tareas, en una el niño realiza una narración de un texto a partir de estímulos visuales (tarea NI) y en la otra posterior a la escucha del texto estímulo (RE) el niño evoca su renarración. El desempeño en microhabilidades hace referencia a la evaluación del desempeño de un conjunto de recursos lingüísticos que se consideran en el análisis cualitativo.

En cuanto a las microhabilidades el término designa cada una de las partes en las que se puede descomponer el proceso global de la producción textual (Mc Dowell, 1984). Cuando consideré el desempeño en microhabilidades tuve en cuenta las características de desempeño de las diferentes habilidades de formulación dispuestas en cada episodio. Entre estas se encuentran la organización sintáctica, la conexión entre los enunciados, la construcción de las referencias, la mención adecuada de los personajes, etc. Este conjunto de habilidades me permitió identificar diferencias sutiles en la producción textual de cada miembro.

### **2.5.1 Desempeño narrativo según tarea.**

Para llevar a cabo el análisis de las versiones de NI y de RE se consideraron dos diferentes calificaciones.

### 2.5.1.1 Narración a partir de Imágenes

Para esta tarea, dado que los textos elicitados debían ser narrativas, evalué, según las categorías de Stein y Glenn (1979), que presenten las siguientes unidades: marco, episodio 1, episodio 2, episodio 3 y reacción. Luego, a partir del criterio de jueces, analicé y agrupé las imágenes según correspondieran a estas unidades. La propuesta final quedó conformada por la imagen 1, 2, y 3. El episodio 1 por la imagen 4 y 5, el episodio 2 por la imagen 6, el episodio 3 por la imagen 7 y la reacción por las imágenes 8 y 9.

Realicé la administración de la prueba a tres adultos para obtener relatos cuya finalidad era que funcionaran como relatos horizonte de testeo y línea base para los relatos producidos por los niños. No obstante observé que las narraciones no tenían relación causal, tenían menciones de eventos que resultaban muy distantes del relato estímulo y, además, eran muy diferentes de las versiones de los niños.

Así, por ejemplo, en las versiones de un adulto de 45 años género femenino podemos leer

Lucía y el perro:

*Había una niña saliendo de su habitación (1),*

*sale de la habitación porque va a jugar con su perro y la pelota (2),*

*Lucia tira muy fuerte la pelota y se cae debajo de su cama y su perro va en busca de él (3),*

*Lucía se dirige al cuarto a observar qué hace su perro (4),*

*su perro no quiere salir de la cama y recurre a sacarlo de su cola (5),*

*Lucía encuentra un palo para poder sacar a su perro (6),*

*Lucía pudo sacar a su perro por medio de la vara, intentando volver a jugar con él (7), Lucía logra recuperar su pelota y jugar con su perro (8).*

La Bruja Berta:

*La bruja Berta está con las manos extendidas dando la bienvenida (1),  
la bruja riéndose porque está pensando convertir al sapo (2),  
la bruja con su mascota yendo hacia el bosque (3),  
la bruja ayudando a su mascota a capturar los pájaros (4),  
sorprendida porque se volaron los pájaros y se convirtió en sapo la mascota (5),  
la bruja expresando su mal genio porque se escapó el sapo (6),  
capturando nuevamente al sapo con una trampa con una mosca para que se la  
coma (7), reconfortarte porque volvió a tener a su mascota el gato (8),  
yendo hacia la casa feliz con su mascota (9).*

Por una decisión metodológica ponderé que la formulación de los textos de los adultos podría generar un horizonte demasiado alto para la evaluación de las versiones de los niños, ya que tuvieron muchas precisiones léxicas, uso de subordinadas, gerundios que indican simultaneidad y uso de modalizadores que distan del nivel gramatical y léxico de los niños de las edades consideradas. En virtud de esta consideración tomé como horizonte la imagen atendiendo a que la construcción más compleja de narración de imágenes es la de los adultos que, además, se asemeja bastante a la versión original de los textos.

### **2.5.1.2 Renarraciones a partir de estímulo auditivo**

En cuanto a la tarea de renarración, establecí las siguientes unidades de análisis: marco (tiempo y espacio), personajes, instrumentos, episodio 1, episodio 2, episodio 3 y por último reacción. Luego se escogió la versión original del texto y se segmentó el texto.



**En “Lucía y el perro”:**

UNIDADES DE ANÁLISIS	ENUNCIADO
Marco	<i>Cada vez que volvía del jardín salía a jugar al patio</i>
Personajes	<i>Lucía y el perro</i>
Instrumento	<i>El palito</i>
Episodio 1 (suceso inicial)	<i>Había una vez una nena que se llamaba Lucía, a Lucía le gustaba jugar a la pelota cada vez que volvía del jardín. Cuando la nena salía al patio, su perro blanco la acompañaba. Un día Lucía estaba a punto de patear la pelota, el perro se la sacó y se escondió con la pelota debajo de la cama de Lucía.</i>
Episodio 2 (respuesta interna – secuencia de un plan)	<i>Lucía entró a su pieza para recuperar su pelota. Trató de agarrar al perro pero no pudo, después cuando Lucía tiró de su cola para sacarlo de su escondite y agarrar la pelota, el perro ladro adolorido, pero seguía escondido debajo de la cama</i>
Episodio 3 (ejecución de un plan y consecuencia)	<i>Lucía tuvo una idea para sacarlo, agarró un palito con el que el perro siempre jugaba y, cuando el perro salió corriendo para atraparlo, soltó la pelota.</i>
Reacción	<i>Ahora sí, el perro jugaba con el palito, mientras ella podía divertirse con su pelota.</i>

### En “La Bruja Berta”

UNIDADES DE ANÁLISIS	ENUNCIADO
Marco	<i>Cada vez que volvía de visitar a su abuela iba al bosque</i>
Personajes	<i>Berta y su gato.</i>
Instrumento	<i>La mosca.</i>
Episodio 1 (suceso inicial)	<i>Había una vez una bruja que se llamaba Berta. A ella le gustaba transformar los pájaros en ranas cuando volvía de visitar a su abuela y siempre la acompañaba su gato gris. Un día Berta estaba por transformar a un pájaro y justo el gato se trepó al árbol y termino transformado en rana.</i>
Episodio 2 (respuesta interna – secuencia de un plan)	<i>Pobre gato. Quedó transformado en rana. Berta quería recuperar a su gato, pero cuando agito su varita para transformarlo la rana salto y se alejó.</i>
Episodio 3 (ejecución de un plan y consecuencia)	<i>Berta tuvo una idea, atrapó una mosca, cuando se le acercó para tragársela la bruja usó su varita y la transformó a la rana en gato.</i>
Reacción	<i>Berta abrazó muy fuerte a su gato y se fueron a visitar a su abuela.</i>

### **2.5.2 Análisis/Escala de evaluación de desempeño**

El corpus de análisis está conformado por las narraciones de los 14 niños de 7 años y 14 niños de 9 años en las dos versiones de cuentos T1 y T2 y en las dos tareas (NI y RE).

El procedimiento metodológico implicó las siguientes tareas. Primero, procedí a la transcripción ortográfica de todas las renarraciones; segmenté el discurso en enunciados demarcados por pausas prolongadas y/o sintagmas que presentan completitud de sentido. Todos los fragmentos resultaron inteligibles y no ofrecieron dificultades para la transcripción.

Luego, realicé una agrupación y/o segmentación de los enunciados teniendo en cuenta las unidades de análisis (distinción de marco, personaje, instrumento, episodios y reacción). Esta información se colocó en una base de datos en la que codifiqué: las versiones originales de los textos, la edad de cada grupo (7 años y 9 años), el tipo de texto T1 o T2, la tarea realizada (NI o RE), la presencia o ausencia de las unidades de análisis consideradas (marco, personaje, instrumento, episodios y reacción) y, en cada unidad, los enunciados. A partir de esta información logré identificar el nivel de desempeño que sirve como medida para comparar los discursos elicitados ante los dos estímulos.

Por último, apelé al criterio de evaluación por jueces. Estos calificaron las respuestas de los niños y establecieron como parámetro que la versión del niño responda a las valoraciones de calidad preestablecidas. Las respuestas debían estar compuestas por un verbo y una mención casual y temporal del suceso. La respuesta no debía ser meramente la proposición sino que debía responder en una formulación sintáctico-semántica convencional de los eventos representados en el estímulo.

Los criterios de evaluación se organizaron en una escala que ranquea desde 0 hasta 3 puntos. Esta escala ponderó cualitativamente la relación entre el estímulo (NI Y RE) y mención que los niños realizan del cuento. A continuación presento el detalle de la ponderación de la escala.

0: Ausencia

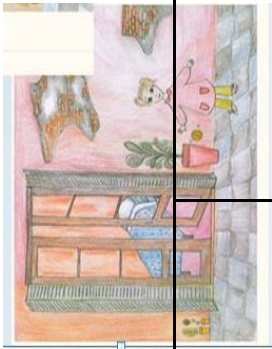
1: Presencia de una característica del estímulo

2: El niño realiza la mención pero con muchas variaciones pero con el sentido del texto.





3: El niño realiza la mención con pocas variaciones y su producción se acerca al estímulo.

Como ejemplo de la aplicación de la escala vamos a presentar el modelo de evaluación a una de las versiones.

### Narración de imágenes Lucía y el Perro

Marco	Puntaje	Versión Original	Justificación
	0	-	Ausencia de Mención
	1	M.C “Una nena llega del colegio y va a su habitación “	Hay mención de uno de los elementos de la historia. Solo menciona la niña pero no las acciones que está realizando.
	2	A.S “Un día una nena estaba jugando en el patio”	Hay mención con sentido pero con variaciones. Menciona la niña y la acción pero no el instrumento.
	3	D. C “Lucía está en su casa y está jugando con una pelota”	Mención completa. Menciona el personaje, la acción y el instrumento.

### Narración de imágenes La Bruja Berta

Marco	Puntaje	Versión Original	Justificación
	0	-	Ausencia de Mención
	1	B.B “Ella es Berta y está muy feliz caminando por la vida y ella quiere que un sapo se convierta en pollito”	Hay mención de uno de los elementos de la historia. No menciona la bruja, ni el gato y el lugar.
	2	N.P “Había una vez una bruja que se llamaba Berta / y un día pensó en embrujar a un ave en un sapo”	Hay mención con sentido pero con variaciones. Menciona el personaje y su intención pero falta mencionar el gato y el lugar
	3	N.T “Había una vez una bruja que se llamaba Berta / Ella tenía una varita y le gustaba hacer maldades /un día fue caminando con su gato para el bosque”	Mención completa. Menciona los personajes (bruja Berta y el gato), la acción y el lugar

### Renarración Lucía y el perro

Episodio 1	Puntaje	Versión Original	Justificación
<p><i>Había una vez una nena que se llamaba Lucía. A Lucía le gustaba jugar a la pelota cada vez que volvía del jardín. Cuando la nena salía al patio, su perro blanco la acompañaba. Un día, cuando Lucía estaba a punto de patear la pelota, el perro se la sacó y se escondió con la pelota debajo de la cama de Lucía.</i></p>	0	-	Ausencia de Mención
	1	<p><i>M.M</i> “Un día, había una nena que se llamaba Lucía y cuando venía del jardín le gustaba jugar a la pelota, miró que su perro, que un perro fue abajo de la cama”</p>	<p>Hay mención de uno de los elementos de la historia.</p> <p>Solo menciona la niña pero no la acción del conflicto.</p>
	2	<p><i>S.O</i> “Había una vez una chica llamada Lucía, después iba a patear, estaba jugando con su pelota, iba a patear la pelota pero el perro blanco apareció y se escondió”</p>	<p>Hay mención con sentido pero con variaciones.</p> <p>Menciona la niña, la acción que desencadena el conflicto pero no el lugar.</p>
	3	<p><i>S.F</i> “Había una vez, una nena que se llamaba Lucia, que cuando volvía del jardín le gustaba jugar con su pelota, su perro blanco lo ee// atrapó la pelota y se escondió abajo de la cama ”</p>	<p>Mención completa.</p> <p>Menciona el personaje, la acción del conflicto, el perro y el lugar.</p>

### Renarración la Bruja Berta

Episodio 1	Puntaje	Versión Original	Justificación
<p><i>Había una vez una bruja que se llamaba Berta. A ella le gustaba transformar los pájaros en ranas cuando volvía de visitar a su abuela y siempre la acompañaba el gato gris. Un día, Berta estaba por transformar a un pájaro y justo el gato se trepó al árbol y terminó transformado en rana.</i></p>	0	-	Ausencia de Mención
	1	N.R “Había una vez una bruja que se llamaba Berta estaba paseando con su gato y el gato justo se fue al árbol”	<p>Hay mención de uno de los elementos de la historia.</p> <p>Realiza mención de la bruja y su gato pero no la situación de conflicto, es decir que transformó a su gato</p>
	2	S.A “Una bruja que hacía hechizo, un día quería hechizar a un sapo, fue a la rama a hechizarlo y lo perseguía el gato, dijo la palabra mágica y justo hechizo al gato”	<p>Hay mención con sentido pero con variaciones.</p> <p>Menciona la bruja, pero cambia los personaje pájaro/rana, y además no relaciona que era el gato de la bruja.</p>
	3	C.D “Había una bruja que se llamaba Berta que le gustaba transformar los pájaros en ranas después de volver a la casa de la abuela su gato gris la seguía, y justo se puso en el árbol y en vez de hechizar a los pájaros, hechizo a el gato. ”	<p>Mención completa.</p> <p>Menciona el personaje, la acción del conflicto, la relación entre el gato - bruja y el lugar.</p>



A continuación expongo el análisis de las narraciones a partir de las dos tareas teniendo en cuenta el número total de enunciados, el rango de enunciados, la edad y el tipo de texto.

## 2.6 Análisis de las narraciones a partir de las imágenes.

En la tabla siguiente presento un desglose de la extensión del corpus analizado, atendiendo al número total de enunciados, la media de enunciados por texto y el rango de enunciados de cada versión.

**Tabla 2: Análisis de las narraciones a partir de imágenes**

### *Análisis de las Narraciones a partir de Imágenes*

Texto	Edad	Nº total de enunciados	Media de enunciados	Rango de enunciados
Lucía y el perro	7 años	118	7.86	7-8
	9 años	115	7.66	6-8
La bruja Berta	7 años	129	8.6	8-9
	9 años	135	9	7-9

## 2.7 Análisis de las renarraciones a partir de estímulo auditivo.

**Tabla 3: Análisis de las renarraciones**

*Análisis de las renarraciones*

Texto	Edad	Número total de enunciados	Media	Rango de enunciados
Lucía y el perro	7 años	133	7.38	5-10
	9 años	132	7.33	6-8
La bruja Berta	7 años	128	7.11	5-9
	9 años	145	8.05	7-10

## 2.8 Validez y Confiabilidad

Para confirmar que las categorizaciones fueran fiables ponderé el porcentaje entre 2 (dos) jueces<sup>1</sup> en Narración de Imágenes y renarraciones. El porcentaje general de fiabilidad de las categorizaciones resultó consistente. A continuación muestro el análisis del porcentaje de acuerdo de los jueces:

<sup>1</sup> Los jueces son 2 (dos) hablantes del dialecto Colombiano, pero que vivieron 3 años en Argentina, así que conocen el dialecto Rioplatense.

**Tabla 4: Porcentaje de acuerdo a los jueces***Porcentaje de acuerdo de los Jueces*

Relato	Lucía y el perro		La bruja Berta	
	7 años	9 años	7 años	9 años
Edad	7 años	9 años	7 años	9 años
Narración de Imágenes	91.42%	97.14%	88.57%	95.71%
Renarración	91.83%	93.87%	90.81%	95.92%

No obstante el porcentaje de fiabilidad varió bastante según los episodios, por ello presento a continuación el porcentaje de acuerdo (fiabilidad) de las codificaciones según los episodios.

**Tabla 5: Grado de fiabilidad de las codificaciones (porcentaje) según los episodios de NI.***Grado de fiabilidad de las codificaciones (porcentaje) según los episodios de NI.*

Episodio	Lucía y el perro		La Bruja Berta	
	7 años	9 años	7 años	9 años
Marco	85.71%	100.00%	85.71%	100%
Episodio 1	100.00%	92.86%	85.71%	100%
Episodio 2	85.71%	92.86%	92.86%	85.71 %
Episodio 3	85.71%	100%	85.71%	100%
Reacción	100.00%	100%	92.86 %	92.86%

**Tabla 6: Grado de fiabilidad de las codificaciones (porcentaje) según los episodios en RE**

*Grado de Fiabilidad de las Codificaciones (porcentaje) según los Episodios en RE*

Episodio	Lucía y el perro		La Bruja Berta	
	7 años	9 años	7 años	9 años
Marco	100.00%	100.00%	92.86 %	92.86%
Personaje	85.71%	100.00%	92.86%	92.86%
Instrumento	100.00%	92.86%	100.00%	100.00 %
Episodio 1	92.86%	85.71%	85.71%	92.86 %
Episodio 2	92.86%	100.00%	85.71%	92.86 %
Episodio 3	92.86%	85.71%	92.86 %	100.00%
Reacción	78.57%	92.86%	85.71%	100.00%

Lo que observé, pese a que en todos los episodios el porcentaje fue mayor al 80%, es que en ciertas secuencias el porcentaje alcanzó el 100%, este porcentaje dependía no solo del episodio sino también de la edad de los niños.

En síntesis, considero que la metodología resultó adecuada. De hecho, la adecuación quedó confirmada por el porcentaje de confiabilidad de la categorización de los jueces. Todos los niños produjeron narraciones y renarraciones, las consignas fueron comprendidas y el corpus que se obtuvo fue significativo, lo que demuestra la adecuación del instrumento para elicitación de los datos en análisis.

### 3 RESULTADOS

En el presente capítulo expongo el análisis de los resultados de la investigación a los fines de identificar, a partir de la narración y renarración de secuencias textuales, la relación entre procesos de recuerdo y comprensión en niños de 7 y 9 años. Mediante dos tareas, Narración a partir de Imágenes (NI) y Renarración de un Estímulo lingüístico auditivo (RE), busqué reconocer la relación entre procesos de producción y comprensión textual además de sus variaciones dependiendo de grupo etario y sexo. De esta forma, procuro aportar evidencia a las teorías de comprensión en relación a la producción discursiva.

El capítulo busca describir las diferencias evolutivas de desempeño en dos tareas de producción a partir de diferentes estímulos, NI y RE, Para este objetivo comparé el relato y la producción de narrativas de los dos grupos etarios. También, observé las diferencias marcoestructurales y las características de las habilidades dispuestas en cada episodio (microhabilidades).

Analicé las producciones de veintiocho (28) niños, catorce (14) niños de 7 años y catorce (14) de 9 años, quienes realizaron las dos tareas de narración (NI y RE) a partir de dos de macroestructuras ficcionales.

Las tareas a elicitar por los sujetos presentaron la misma secuencia de eventos. En NI la tarea demanda la lectura libre a partir de imágenes, lo cual permitió reconocer la operatoria de comprensión desde la lectura de imágenes mediante la creación de un relato. En cambio, en RE el estímulo es una narrativa expuesta de forma auditiva, por lo que la tarea es una renarración en la que observé la recuperación de estructuras lingüísticas y secuencias eventivas almacenadas en Memoria episódica. Esta tarea permitió identificar la habilidad para organizar y recuperar una secuencia de estructura

discursiva, sintáctica y léxica. Por lo tanto, la tarea también evaluó la capacidad de almacenamiento y el procesamiento de la memoria operativa.

El análisis comparativo de los discursos generados en ambas tareas permitió considerar los procesos discursivos, lingüísticos y cognitivos para construir discurso on line con una estructura temporo-causal y una representación semántica acorde al estímulo. Es decir, la comparación entre las dos tareas, siempre que se trate de comparar secuencias eventivas similares, permitió identificar y caracterizar las particularidades que asumen ciertos procesos discursivos claves para la estructuración de un relato autónomo y coherente (organización de secuencias temporo-causales, uso de primera mención y cadenas referenciales cohesivas).

El capítulo presenta el análisis según la siguiente organización. En el apartado 5.1 “Desempeño narrativo a partir de tarea de comprensión” presento el análisis del desempeño narrativo según tarea, grupo etario y macroestructura, también considero las habilidades dispuestas en cada episodio. En el apartado 5.2 presento el análisis del discurso de algunas producciones infantiles y por último en el apartado 5.3, las “Conclusiones”.

### **3.1 Desempeño narrativo a partir de tareas producción textual**

#### **3.1.1 Análisis según tareas**

En este apartado comparo el desempeño por tarea de la población, con el fin de observar si la provisión de guías lingüísticas y discursivas para la construcción de narraciones resulta un mecanismo más favorecedor para la construcción coherente y cohesiva del relato en los niños que la actividad de leer y comprender una secuencia de imágenes.

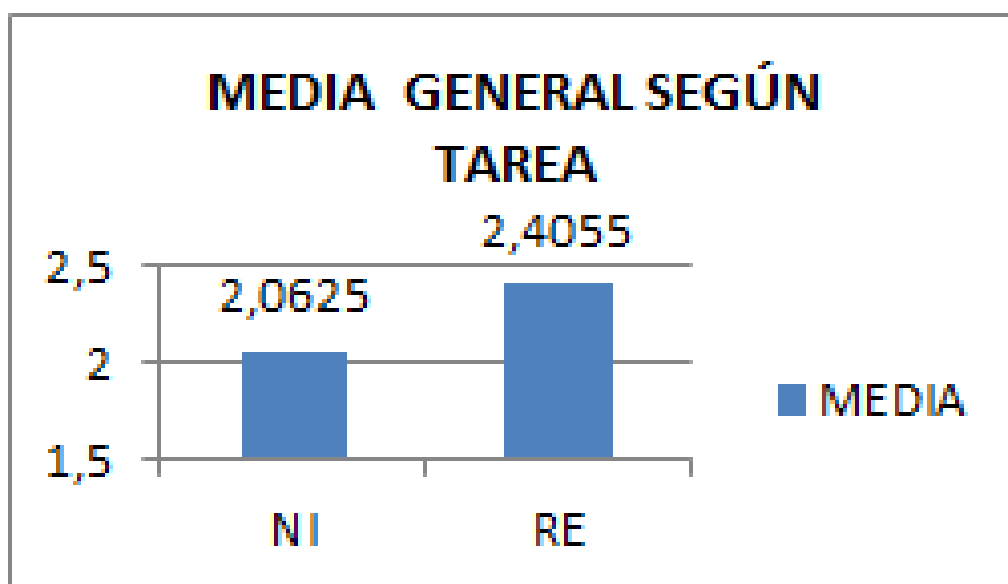
Compararé el desempeño narrativo de toda la Población en las dos tareas (NI y RE)

**Tabla 7: Medias ( $\mu$ ) de desempeño según tareas.**

*Medias ( $\mu$ ) de Desempeño según Tareas.*

	Imágenes (NI)	Renarración (RE)
Media	2.06	2.40
Desvío	0.04	0.12

**Gráfico 1: Medias ( $\mu$ ) de desempeño según tareas.**



En la tarea de RE toda la población registró una Media ( $\mu$ ) de 2.40, índice que supera ostensiblemente a la Media de la tarea de NI. Estos resultados parecen indicar que resulta más accesible recuperar la información a partir de un estímulo lingüístico inicial que producir un relato a partir de imágenes. Posiblemente, este nivel de accesibilidad de la información lingüística indique que los problemas de

planificación que involucran la creación de un relato oral insumen un costo de procesamiento mayor que recuperar contenidos discursivos y lingüísticos almacenados en memoria operativa (MO) y, ese costo, genera un riesgo para la evaluación de la coherencia y cohesión del relato. Estos resultados permitieron identificar que cuando se brinda un estímulo lingüístico los niños logran realizar una producción coherente y cohesiva más fácilmente.

A continuación observo si estas diferencias se presentan en cada una de las dos franjas etarias, pues se podría considerar que el desempeño en estas tareas está relacionado con el desarrollo evolutivo; si así fuera es esperable que los niños de 9 años tengan un mejor desempeño en ambas tareas.

### 3.1.2 Análisis del desempeño narrativo por tarea según grupo etario.

En este apartado compararé el desempeño de la población según franjas etarias ante RE y NI para identificar si el tipo de tarea incide en la evaluación de coherencia y cohesión de las producciones textuales infantiles.

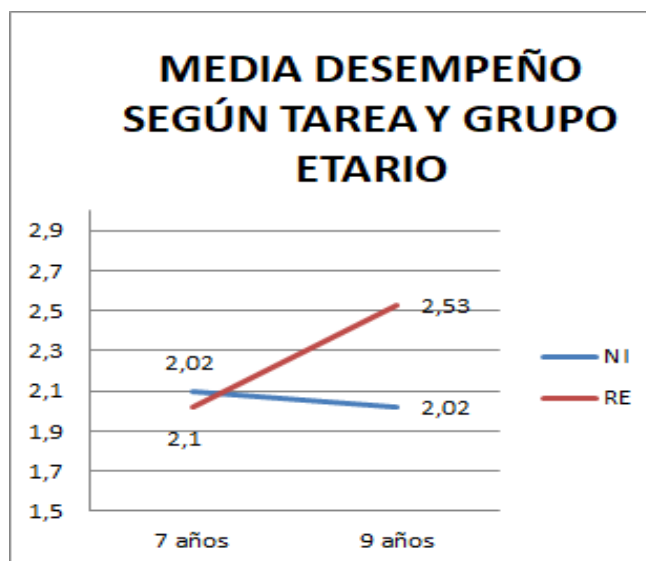
Para esto, compararé el desempeño en tareas de RE y NI en niños de 7 y 9 años. (Tabla 2) y (Cuadro 2).

**Tabla 8: Medias ( $\mu$ ) de desempeño narrativo por tarea según grupo etario.**

<i>Medias (<math>\mu</math>) de Desempeño Narrativo por Tarea según Grupo Etario.</i>		
Tareas de narración	Desempeño en niños de 7 años	Desempeño en niños de 9 años
NI	2.10	2.02
Desvío	0.08	0.25
RE	2.28	2.53
Desvío	0.08	0.25



**Gráfico 2: Medias ( $\mu$ ) de desempeño narrativo por tarea según grupo etario.**



En las dos tareas y en ambos grupos etarios se observó que los índices de desempeño son superiores a 2 (dos) y, dado que en la escala este valor indica adecuación, podemos colegir que ambos grupos presentan desempeño adecuado respecto de las habilidades narrativas evaluadas<sup>2</sup>. Este resultado indicó que la población tiene un nivel de desempeño adecuado a su edad en la habilidad narrativa evaluada. Es posible adjudicar este resultado a la conjunción de factores que inciden en el desarrollo de habilidades narrativas: incremento de edad, avance en el dominio de la alfabetización, incremento de vocabulario, precisión de usos sintácticos y estructuras semánticas.

Observé también que en la tarea de RE ambas franjas etarias han tenido mejor desempeño, que en las tareas de NI. Ahora ¿cuáles son los factores que pueden ocasionar esta diferencia entre tareas? Como mencioné previamente RE implica

<sup>2</sup> Atendiendo que la escala de evaluación de desempeño poseía tres (tres) valores 0, ausencia de mención del estímulo, 1 presencia de una característica del estímulo, 2 mención del estímulo con variaciones pero con el sentido del texto y 3 su producción se acerca al estímulo con pocas variaciones.

comprender, organizar MO y almacenar en MO estas estructuras lingüísticas y recuperarlas. En cambio NI supone mayor demanda cognitiva al comprender imágenes y crear una estructura temporo causal sin un apoyo discursivo y lingüístico previo. Kress y van Leeuwen (1996-2001) argumentan que la “gramática de las imágenes” puede ser utilizada por las personas para dar forma a las subjetividades de los demás. En este sentido, los recursos visuales son construcciones sociales y los recursos semióticos son utilizados para crear significado (Halliday, 1982).

En relación al desarrollo observé que los niños de 9 años presentan mejor índice en RE pero no en NI; pese a que sería esperable que tuvieran mejores desempeños en ambas tareas. Esto nos llevó a pensar que la tarea NI no necesariamente implica un mejor desempeño evolutivo, mientras que la RE pareciera que es una tarea que se optimiza notablemente con el desarrollo.

Además de los factores mencionados previamente creo que puede existir otro factor que esté incidiendo en el desempeño, las macroestructuras que organizan los relatos. En T1 la narrativa se origina sobre un guión cotidiano que supone una rutina con personajes y situaciones reales; en cambio T2 elicitaba un relato ficcional de orden maravilloso. Por esta razón, si interactúan en el desempeño, el dominio de las características del tipo de texto a producir y el desarrollo de las habilidades narrativas acordes (vocabulario, usos sintáctico y semántico), las producciones textuales deben ser evaluadas diferencialmente coherentes y cohesivas.

## **3.2 Factores que inciden en las diferencias entre tareas**

### **3.2.1 Análisis según macroestructuras**

#### **3.2.1.1 NI**

En este apartado describo los desempeños en NI considerando las diferencias entre los textos que se elicitan, atendiendo a que la tarea procura generar textos con macroestructuras (Van Dijk, 1988) diferentes. Comparo los desempeños de niños de 7 y 9 años al producir dos tipos de textos, uno (T1) presenta eventos y personajes humanos típicos, a diferencia del otro (T2) con eventos y personajes de carácter maravilloso. El propósito de la comparación es comprobar cuánto incide el tipo de texto a partir de la comprensión de una secuencia de imágenes para lograr realizar una producción textual cohesiva y coherente. Por otro lado, de observarse diferencias, atenderé a la variación etaria.

A continuación, para demostrar el tipo de estructura de avance de las imágenes, presento las imágenes de los estímulos T1 y T2 que elicitan el marco y conflicto de cada texto. En ambas secuencias se observa que la primera imagen hace referencia a un espacio en el que se desarrolla la historia, casa en T1 y bosque en T2, además de presentar a los personajes principales, niña en T1 y bruja en T2. En cuanto a las imágenes del conflicto en los dos, las secuencias de imágenes presentan otros personajes que generan el conflicto, perro en T1 y gato en T2, y también los instrumentos con los que se soluciona el conflicto, pelota en T1 y varita en T2.

En T1 la secuencia de imágenes del marco y del conflicto permite que el lector identifique el evento que está sucediendo con el personaje: una niña está jugando con su pelota, pero su perro se la quita y se esconde. Este tipo de rutinas son situaciones que los niños pueden vivenciar en su cotidianidad lo cual es más fácil para narrar.

En T2 los eventos ficcionales se asemejan a las historias o películas donde las brujas realizan hechizos. En este texto una bruja tiene un gato y cuando ella va hacer un hechizo su gato se interpone y lo convierte en sapo. A diferencia de los eventos que se presentan en T1, estos eventos son ficcionales de índole maravilloso. En otras palabras, los eventos que pueden realizar estos personajes quiebran las leyes físicas.

Cada secuencia de imágenes demanda que los niños primero identifiquen los personajes en la historia, luego construyan una secuencia causal de eventos en la cual una situación genera un conflicto y luego los personajes lo resuelvan a través de varios intentos. Podemos intuir que si los niños cambian o no logran identificar lo anterior pueden existir errores en la interpretación y sus producciones podrían resultar poco coherentes y cohesivas, o inadecuadas a las narrativas de la imagen.

**Comparación de las imágenes que se presentan para elicitación de textos según episodios.**

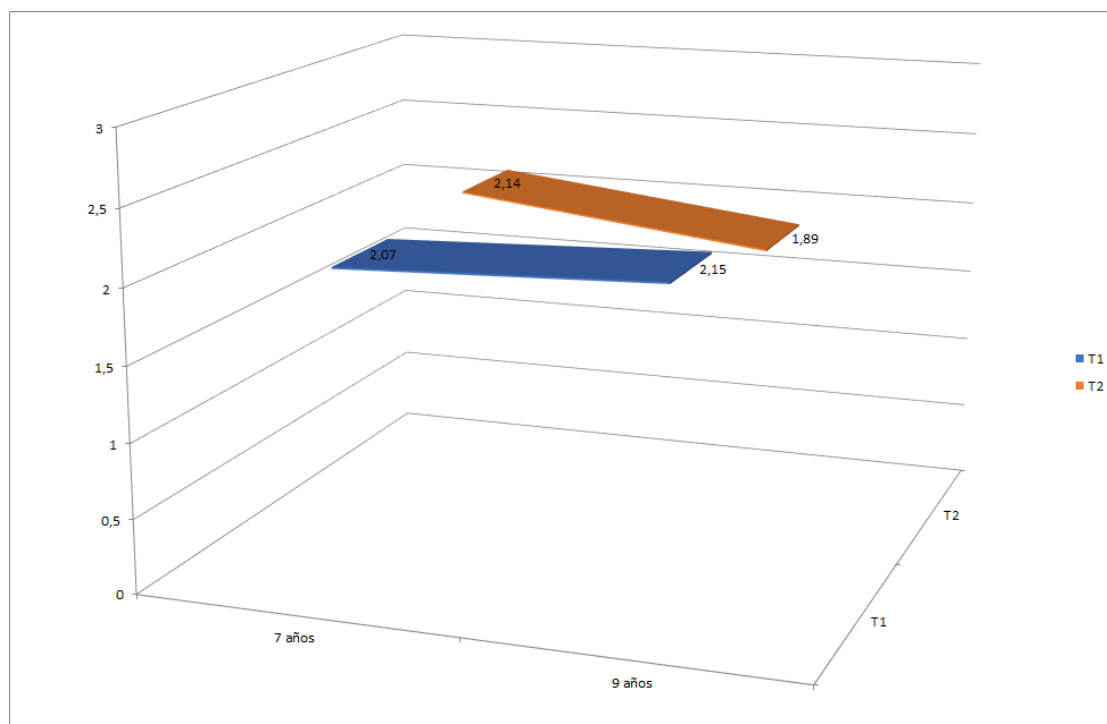
TEXTO	MARCO	CONFLICTO	RESOLUCIÓN
T1		 	  
T2	  	  	

**Tabla 9: Cuadro comparativo de media de desempeño para narración a partir de imágenes de T1 y T2 en niños de 7 y 9 años.**

*Cuadro comparativo de media de desempeño para narración a partir de imágenes de T1 y T2 en niños de 7 y 9 años.*

NI	Niños de 7 años	Niños de 9 años
T1	2.07	2.15
Desvío	0.17	0.21
T2	2.14	1.89
Desvío	0.34	0.24

**Gráfico 3: Cuadro comparativo de medias de desempeño en NI según franja etaria y macroestructura**



Tanto en la tabla 9 como en el gráfico 3 se observa que las Medias ( $\mu$ ) de desempeño en ambos grupos etarios para T1 son adecuadas (superiores a 2). En cuanto al desempeño para T2 mientras observamos que a los 7 años el desempeño es el mejor índice (2.15) que se registra en la tarea de NI, en la franja de 9 años se observa un desempeño por debajo de la calificación considerada adecuada.

En el aspecto evolutivo se observa que la curva indica una diferencia de desempeño incremental entre los 7 y los 9 años en T1, pero no así en los desempeños en T2. Es decir, en la misma tarea, NI, el patrón evolutivo varía según los tipos de secuencia de imágenes considerados. Es posible pensar que T1 permite un incremento esperable por la estructura canónica (el relato es una historia ficcional semejjando una anécdota de evento cotidiano), ya que las imágenes están en relación directa a una trama simple y la disposición de los recursos lingüísticos en las narraciones pareciera no requerir de demasiadas competencias para organizar las secuencias y armar cadenas temporo- causales.

En cambio, en T2, la secuencia de imágenes presenta una débil relación referencial que se sostiene en el dominio de la causalidad de los relatos maravillosos. La historia transcurre en un bosque con una bruja y un gato, ella quiere realizar un hechizo pero se equivoca convirtiendo a su gato y por esta razón realiza intentos para revertir el hechizo, hasta lograrlo. En el caso de los niños de 9 años la demanda de creación de una historia ficcional pareciera que se despega de la lectura de las imágenes y, por esta razón, puede ser que algunos niños de esta edad no comprendan la macroestructura de los textos y por esta razón no establezcan la relación con los personajes.

Así podemos leer:

*“Había una vez una bruja que se llamaba Berta, entonces, después dijo, por qué los pájaros no son sapos, entonces después los convirtió a un pájaro, a un gato y después a un sapo, entonces escapó, y le dio una mosca para que lo embruje de vuelta, para que lo convierta en un gato, y después volvió hacer el gato, y dijo nunca más voy a usar la varita“* (NP<sup>3</sup>, 9.2, NI Berta) También observamos mayor frecuencia de omisiones en T2. Comparando las frecuencias de omisión según episodio para T2 hemos hallado dos episodios con frecuencias llamativas de niños que los omiten

**Tabla 10: Frecuencia de omisiones en T2 por episodio.**

*Frecuencia de omisiones en T2 por episodio.*

Episodios	Frecuencia Poblacional
Episodio 2	28.57%
Episodio 3	21.42%

Dado que en los episodios 2 y 3 se establece la intención del personaje por revertir lo que había hecho y sus intentos para lograr su objetivo, se encontró en T2 una importante frecuencia de narraciones incompletas, que han obtenido una calificación de desempeño de 1.

<sup>3</sup> Nota: hemos decidido para preservar el anonimato del niño referirlo por sus iniciales



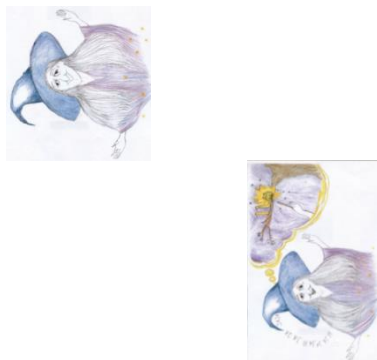
**Tabla 11: Frecuencia de episodios incompletos en T2.***Frecuencia de episodios incompletos en T2.*





Episodios	Frecuencia Poblacional
Marco	21.42%
Episodio 1	35.71%
Episodio 2	14.28 %
Reacción	21.42%


Los resultados señalan que la construcción de relatos T2 en niños de 9 años resultó una tarea que elicitó relatos problemáticos con mención incompleta (1). Aunque la mayoría presenta una estructura lingüística cohesiva, resultan evaluados con fallos en la coherencia.

A continuación presento el análisis en detalle de los fallos considerando la gramática de las narraciones de Stein y Glenn (1978).

**Análisis discursivo de dos fallas en T2.**

Sec. de Imágenes	Ejemplo de M. incompleta	Análisis
	<p>SB. 9.2 años. “<i>Ella es Berta y está muy feliz caminando por la vida y ella quiere que un sapo se convierta en pollitos...</i>”</p>	<p>Antes de iniciar la producción textual, se indica al niño que la secuencia de imágenes narra la historia una bruja que se llama Berta.</p> <p>Aunque este menciona al personaje, no especifica la característica definitoria de sus actos (Berta es bruja), por esta razón el oyente tendrá dificultades en la comprensión del tipo de actos que está realizando. Es decir, no otorga la motivación de los actos. El sujeto menciona el estado de ánimo ( la emoción que interpreta de la expresión del rostro) pero no sitúa una relación entre ese estado y el propósito del acto. No sitúa el lugar y tampoco hace mención del gato.</p>

		
	<p>NP, 9.2 años "entonces, después dijo, por qué los pájaros no son sapos. entonces después los convirtió a un pájaro, a un gato y después a un sapo"</p>	<p>El sujeto no logra especificar que el personaje fue hechizado y esto puede desencadenar en que no especifique la secuencia causal (conflicto - reacción). Hay omisiones de personajes. No hay reformulación del discurso directo. No se comprende la motivación y las secuencias de acciones.</p>
	<p>NP. 9.2 años "entonces escapó"</p>	<p>El niño no establece la intención del personaje principal, solamente la reacción final frente a lo que está sucediendo.</p>
	<p>C. M 9.3 años "una bruja que hace un hechizo y tiene una abeja en la mano"</p>	<p>Aunque retoma la mención del personaje y el evento que ha desencadenado el conflicto, el niño no logra relacionar la secuencia de imágenes previas con la que interpreta para narrar. Tampoco menciona el instrumento, ni expone la intención que tiene la bruja al mostrar el animal.</p>

	<p>V.S 9.4 años "regresó con el gato".</p>	<p>El sujeto no establece la emoción del personaje, ni el lugar. Su producción textual es descriptiva.</p>
---	--	--

Observo del análisis que la versión de NI considerada es una producción híbrida entre la descripción de imágenes y la narrativa autónoma. Los resultados indican que el tipo de texto (T2) incide en el desempeño para el grupo etario de 9 años. Supongo que se profundizan las diferencias individuales en el desarrollo de las competencias, lo que puede estar determinado por las habilidades narrativas de cada niño, es decir, sus producciones comienzan a tener marcas de producción individual, con orquestación diferente de los recursos lingüísticos debido a los conocimientos previos y a su maduración. Por esta razón, a pesar que sean coherentes y cohesivas, presentan estructuras de carácter descriptivo lo cual hace que sean consideradas con fallas en la coherencia e incompletas.

En el apartado siguiente considero si en RE se observa también la incidencia de la macroestructura en el texto a elicitar.

### 3.2.1.2 RE

En este apartado describo el desempeño en la tarea de RE y comparo los desempeños de niños de 7 y 9 años al producir los dos tipos de textos. El propósito de

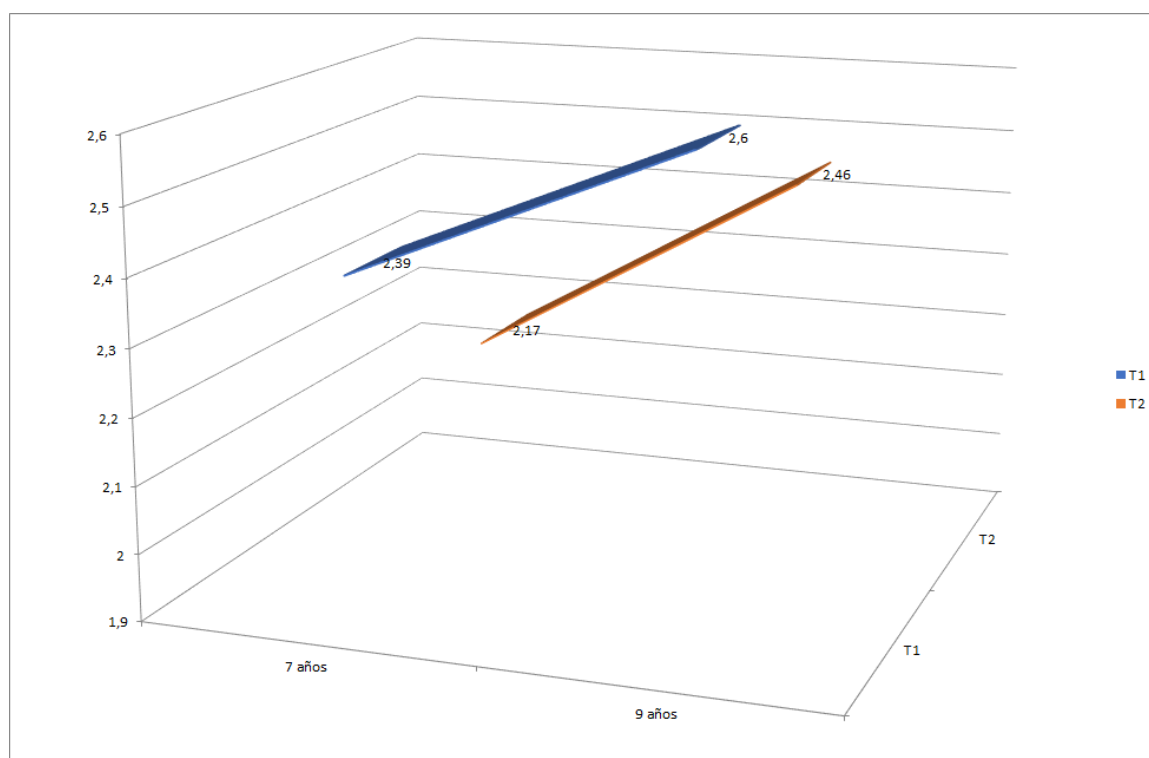
este análisis es considerar si el tipo de texto incide ante la posibilidad de lograr una producción cohesiva y coherente.

**Tabla 12: Cuadro comparativo de media de desempeño en RE de T1 y T2 en niños de 7 y 9 años**

*Cuadro comparativo de Media de Desempeño en RE de T1 y T2 en niños de 7 y 9 años*

RE	Niños de 7 años	Niños de 9 años
T1	2.39	2.6
Desvío	0.31	0.29
T2	2.17	2.46
Desvío	0.50	0.25

**Gráfico 4: Cuadro comparativo de media de desempeño en renarración de T1 y T2 en niños de 7 y 9 años.**



En la tabla 12 y gráfica 4 se puede observar que las Medias ( $\mu$ ) de desempeños en niños de 7 y 9 años en ambos tipos de texto resultan adecuadas según los parámetros de evaluación considerados (superior a 2, escala de evaluación: adecuado. A diferencia de lo que ocurre en la lectura de imágenes, aquí se observa un patrón evolutivo incremental ante ambas macroestructuras.

Ahora, si la tarea RE es la renarración basada en el recuerdo ¿cuáles pueden ser las causas por las que en el caso de las RE se observa claramente un patrón evolutivo de mejora en el desempeño? Puede considerarse que este incremento se debe al impacto de las actividades de la escolarización sobre las competencias en habilidades narrativas. Posiblemente las actividades de renarración sistemáticas de la escolarización formal inciden en los procesos de regulación de la atención voluntaria. Esto permite que los niños generen mecanismos específicos para comprender el estímulo y organizarlo en estructuras que permitan el recupero más eficiente de la memoria semántica para luego realizar la narración mediante memoria operativa.

En resumen, he observado que en ambas tareas los niños obtuvieron mejores desempeños en T1 con patrones de incremento evolutivo; sin embargo en T2 no se observó el crecimiento en la tarea NI pero sí en RE.

Los análisis previos me han permitido reconocer la incidencia del tipo de texto en ambas tareas y la incidencia de patrones evolutivos que se conjugan con prácticas sistemáticas de la competencia, no obstante, resulta necesario indagar si los fenómenos descritos en términos generales afectan diferencialmente el desempeño de microhabilidades específicas relativas a la construcción de cada uno de los episodios. En este sentido, considero necesario explorar cuáles han sido los episodios que se han construido con mejor nivel de coherencia y cohesión.

### **3.2.2 Habilidades narrativas según episodios (microhabilidades)**

En este apartado considero los factores que inciden en la construcción de la producción textual entendida como un entramado de diferentes episodios. Entiendo que según Stein y Glenn (1979) las habilidades narrativas pueden ser específicas a cada episodio. He acuñado el concepto de “microhabilidades discursivas” para referir a estas competencias. En los apartados siguientes analizo cómo se constituye el desempeño en microhabilidades discursivas en cada uno de los episodios para reconocer si en la configuración de estas existen diferencias.

#### **3.2.2.1 NI: Desempeños según episodio**

Analizaré, atendiendo a las medias de desempeño, los índices de la población en cada grupo etario y tipo de texto (macroestructura). Compararé el desempeño de la población en la tarea de NI según el T1 y T2 para identificar el desempeño de las habilidades por episodio. Para la evaluación de los episodios se le pidió a dos (2) jueces que realizarán una calificación entre 0-3, 0 es ausencia de mención y 3 una producción textual más coherente y cohesiva. Es necesario recordar que T1 se relaciona con eventos cotidianos lo cual demanda que el niño identifique eventos cotidianos, en cambio T2 establece acontecimientos ficticiales y requiere de su imaginación.

**Tabla 13: NI: desempeño según episodio.**

*NI: Desempeño según Episodio.*

NI	Niños de 7 años			Niños de 9 años		
	T1	T2	Media Total	T1	T2	Media Total
Marco	1.85	2.57	2.21	2.07	2.1	2.08
Episodio 1	1.92	2.03	1.97	2.46	1.89	2.17
Episodio 2	2.35	2.32	2.33	1.89	1.42	1.65
Episodio 3	2.07	1.53	1.8	2.35	1.92	2.13
Reacción	2.14	2.23	2.19	2	2.1	2.05

Se puede observar que las Medias totales ( $\mu$ ) de desempeño en la tarea de NI en niños de 7 y 9 años alcanzaron puntuaciones adecuadas ya que son superiores a 2, excepto en los episodios 1 y 3 para 7 años y solo en el episodio 2 para 9 años.

Así respecto a M totales en la NI los niños de 7 años tuvieron mejor desempeño en la mención del marco, episodio 2 y reacción. Los niños de 9 años obtuvieron desempeños superiores en los episodios 1 y 3.

Observé que los niños de 7 años se preocupan por describir los personajes y el lugar, la situación problema y reacción final de la historia, teniendo como horizonte los cuentos maravillosos, caracterizados por estos tres momentos. Los niños de 9 años, en

cambio, narran el inicio y la manera en que se resuelve la historia. Es decir, los niños de 9 optan por omitir los episodios de construcción del relato maravilloso; quizás, porque para ellos al mencionar el final está implícito la situación problema.

Así vemos las siguientes producciones: *“una bruja/ y fue al bosque, /Ah que convirtieron los pájaros en, convirtió los pájaros en un sapo/ ella quería convertir los sapos en el pájaro, el pájaro en un sapo/ que en vez de pájaros había ranas/ que en vez de pájaros había ranas/ regresó con el gato,”* (VS, 9.2, NI Berta)

En cuanto a las distinciones según las macroestructuras, los niños de 7 años presentan desempeños inferiores en marco, el episodio 1 en T1 y en el episodio 3 en T2. Los niños de 9 años presentan desempeños inferiores en el episodio 2 en T1, y en los episodios 1, 2, 3 en T2.

Si comparamos los desempeños de los niños de 7 y 9 años en T1, se observa que los niños de 9 años obtuvieron mejor desempeño que los de 7 años en todos los episodios excepto en el 2 y reacción. Respecto a T2, los niños de 7 años obtuvieron mejor desempeño que los niños de 9 en todos los episodios excepto en el 3.

Esto parece indicar que el desarrollo evolutivo influye en la construcción de episodios centrales en NI. Pese a esto, el patrón evolutivo no se manifiesta en la misma forma si varía la macroestructura.

A continuación analizaré, atendiendo al desglose de cada uno de los episodios, la distribución de frecuencias según las diferentes calificaciones. Es decir consideraré en esos episodios cuántos niños omitieron la mención (calificación: 0), cuántos realizaron la mención incompleta (calificación: 1), cuántos produjeron la mención semi-completa (calificación:2) y por último, los que realizaron la mención completa (calificación 3).



### 3.2.2.1.1 Diferencias en la calidad de la mención

El objetivo de este análisis es atender a las diferencias en la calidad de la mención para describir mejor las características y diferencias etarias en el desempeño narrativo.

**Tabla 14: Cuadro de frecuencia según NI por categoría T1 y T2**

*Cuadro de Frecuencia según NI por Categoría T1 y T2*

T1	Cat.	7 años T1	Cat.	7 años T2	Cat.	9 años T1	Cat.	9 años T2
Episodio 1	1	36%	2	50%	2	21.42%	1	35.71%
	2	36.0%	3	29.0%	3	71.42%	3	42.85%
Episodio 2	2	43%	2	50%	1	20.57%	0	29.0%
	3	50%	3	42%	3	50.0%	2	36.0%
Episodio 3	2	50%	0	28.5%	2	21.42%	2	28.57%
	3	35%	3	42.0%	3	57.0%	3	42.85%

En el episodio 1 en T1 hay concentración de menciones categoría 1 y 2 en niños de 7 años, en cambio, en niños de 9 años la concentración de menciones se encuentra en categoría 3. En el episodio 2, tanto en los niños de 7 y como de 9 años, las menciones se encuentran en la categoría 3. Por último, en el episodio 3 los niños de 7 años tienen concentración en categoría 2 y los de 9 años en categoría 3.

Esto nos permite corroborar los resultados presentados anteriormente en los que se establece que en la tarea de NI los niños de 9 años tuvieron mejor desempeño que los de 7 años en T1, ya que sus menciones se encuentran concentradas en la categoría de completas (3) en los tres episodios.

En cambio los niños de 7 años tuvieron menciones semi-completas (2) pues en episodio 1 no narran las acciones de los personajes como “jugar con la pelota”, “el perro se la quitó” “Lucía lo va a buscar”. En episodio 2 y 3, no narran los intentos “agarrarlo de la cola” y “entregarle una rama”.

En el cuadro A presento dos narraciones producidas por un niño de 7 con menciones semi-completas (2) y un niño de 9 años con menciones completas (3), en los tres (3) episodios en los que se observa diferencias según los grupos etarios.

### NI textos

EPISODIO	7 AÑOS	9 AÑOS
	<p>AP 7.2 años “ahí está lucía debajo de la cama con una rama /ahí está lucía jugando con el perro”</p>	<p>BR 9.4 años “y para evitar que se escape le da una rama, /el perro suelta la pelota y agarra la rama”.</p>
	<p>NM 7.2 años “después lo vio/ y el perro no le quería dar la pelota”.</p>	<p>BR 9.4 años “entonces el perro debajo de la cama empieza a mordisquear la pelota /Lucía entonces, lo agarra la cola al perro”.</p>
	<p>AS 7.2 años “está Lucía en la casa con el perro y la pelota /acá esta lucía fijándose por la ventana”.</p>	<p>N.T 9.4 años “jugando con la pelota, luego la pelota la agarró un perrito/el perrito va abajo de una cama y lucía va a buscarla”</p>

A partir de lo anterior, se puede observar que los niños de 7 años hacen uso de deícticos como ahí y acá. Hay narración pero el texto no se organiza en forma

autónoma de la secuencia de imágenes. La continuidad referencial la brinda la situación pragmática de compartir el entrevistador y el niño la interpretación de las imágenes. En cambio, en la versión del niños de 9 años se observa que las menciones referenciales se retoman dentro del texto a través del uso de pronombres indefinidos para primera mención (una cama), de conectores temporales (entonces) y explicitación de propósito (para que).



En cuanto a T2 en el episodio 1 hay concentración de menciones en niños de 7 años en categoría 2 y 3 y para niños de 9 años en categoría 1 y 3. En el episodio 2, los dos grupos etarios se encuentran en la categoría 2 pero los de 7 años también tienen menciones completas (3) y en los de 9 años hay ausencia de mención (0). Por último en el episodio 3, tanto en los niños de 7 como de 9 años la concentración de mención se encuentra en la categoría completa (3).

En los resultados anteriores se estableció que los niños de 7 años presentan un mejor desempeño que los niños 9 años en T2 pero esto se da únicamente por la mayor concentración de menciones semi-completas y completas que realizan los niños de 7 años en el episodio 1 y 2.

Estos resultados indican que no se observa un desarrollo evolutivo en NI de T2 por diferencias sutiles en las microhabilidades, es decir, pareciera que los niños de 9 años no entrelazan el marco con el episodio 1 que antecede el conflicto, ya que no relacionan que la bruja convirtió a su gato en sapo y por esta razón, en el episodio 2, las menciones son incompletas o no mencionan la intención del personaje.

A continuación presentamos un ejemplo de lo que hemos descripto.

**NI: Comparación de episodios conflictivos.**

EPISODIO	7 AÑOS	9 AÑOS
	<p>UP 7.2</p> <p>años “después intentó devolverlo hacer gato pero la rana se escapaba saltando”</p>	<p>BR9.4 años</p> <p>“entonces la rana salió saltando”</p>
<p>1</p> 	<p>UP 7.2</p> <p>años “y el gato subió a la rama y la bruja iba hechizar/iba a tirar un hechizo, se equivocó y lo convirtió en una rana”</p>	<p>C.M 9.4 años “una bruja que convierte a un pájaro en un gato/ una bruja que hace un hechizo y convierte a dos pájaros en un sapo”</p>

Con lo anterior, se puede identificar que la elocución del niño de 9 años es más fluida, recuperando la información en MO, sin presentar problemas entre el texto que se recuerda y el que se planifica. En cambio los niños 7 años arman un enunciado y lo cambian a medida que lo producen, como si vacilaran entre lo que pueden recordar y lo que planifican.

### 3.2.2.2 RE: Desempeños según episodio

Analizo el desempeño de la población en la tarea de RE según su macroestructura ( T1: narración de eventos cotidianos y T2: acontecimientos ficticiales de características fantásticas) distinguiendo el desempeño por episodio, teniendo en cuenta variaciones por grupo etario y sexo.

**Tabla 15: RE según cada episodio, grupo etario y tipo de texto.**

*RE según cada Episodio. Grupo Etario v Tipo de Texto.*

Texto	Niños de 9 años			Niños de 9 años		
	T1	T2	Media Total	T1	T2	Media Total
Marco	1.78	1.28	1.53	2.07	2.1	2.08
Personaie	2.78	2.28	2.53	2.85	2.39	2.62
Instrumento	2.57	3	2.78	2.32	2.78	2.55
Episodio 1	2.67	2.42	2.54	2.92	2.85	2.88
Episodio 2	2.17	2	2.08	2.78	2.39	2.58
Episodio 3	2.46	2.46	2.46	2.5	2.5	2.5
Reacción	2.32	1.78	2.05	2.75	2.21	2.48

Respecto a la tarea de RE las medias de desempeño en niños de 7 y 9 años alcanzaron desempeños de 2, exceptuando a los niños de 7 años en la construcción del marco.

Resulta notorio el valor de la Media para los niños de 7 años en la mención del instrumento en ambos textos. Los niños de 9 años, por su parte, presentan desempeños superiores al valor considerado como adecuado en la mención del marco, personaje, episodio 1, 2,3 y reacción.

Las observaciones previas confirman nuestras observaciones previas acerca de que la tarea de RE está fuertemente determinada por el desarrollo evolutivo, dado que los niños de 9 años parecen recordar más nodos del texto estímulo que los niños de 7 años (ver comparativamente los desempeños en marco, episodio 1, 2, 3 y reacción), impactando en todas las instancias de la construcción del texto.

En cuanto a las diferencias entre los textos se puede observar que en T1, para los niños de 9 años, su media se acerca a la valoración techo (3); en cambio, para los niños de 7 años, su media está más cercana a menciones semi- completas (2). En T2 se observa el mismo patrón en 7 años, mientras que la media de 9 años oscila entre semi-completa (2) y completa (3).

A continuación analizaremos detalladamente los episodios en los que se observa una concentración de menciones atendiendo al grado de adecuación. Es decir, consideraremos en esos episodios cuál es la frecuencia de omisiones (calificación: 0), cuál es la de evaluación incompleta (calificación:1), cuál es la de evaluación adecuada (calificación:2) y por último la frecuencia de evaluaciones más que adecuadas (calificación 3).

El objetivo de este análisis es atender a las diferencias en la calidad de la mención para describir mejor las características y diferencias etarias, específicamente si algunos episodios son más posibles de ser recordados.

**Tabla 16: Frecuencia según RE por categoría T1 y T2**

*Frecuencia según RE por Categoría T1 y T2*

	Cat.	7 años T1	Cat.	7 años T2	Cat.	9 años T1	Cat.	9 años T2
Episodio 1	2	14.28%	3	71.42%	3	100%	3	92.85%
	3	78.5%						
Episodio 2	2	21.1%	1	28.57%			2	7.14%
	3	57.14%	3	50.0%	3	86%	3	92.85%
Episodio 3	2	21%	2	21%	2	28.57%	2	28.57%
	3	(9)64.28.%	3	64.28%	3	64.28%	3	57.14%

Los resultados del cuadro nos permiten apreciar que en T1 los niños de 9 años, en los episodios 1, 2 y 3, presentan concentración de menciones en la categoría 3; a diferencia de lo que se observa en los niños de 7 años cuyas menciones se encuentran concentradas en semi-completas (2) y completas (3).

Con el propósito de considerar cualitativamente estas diferencias observamos dos ejemplos de versiones de RE.

#### **RE comparación de versiones. T1.**

<b>RELATO ESTÍMULO</b>	<b>7 AÑOS</b>	<b>9 AÑOS</b>
Había una vez una niña que se llamaba Lucía, a ella le gusta jugar a la pelota y la acompaña su	MM 7.2 años “ <i>Un día, había una nena que se llamaba Lucía y cuando venía del jardín le gustaba</i>	AB 9.2 años “ <i>había una vez una nena que se llamaba Lucía, que cada vez que volvía de jugar</i>

<p>perro, un día salió a jugar al patio, cuando estaba a punto de patear la pelota su perro se la quitó y se escondió con ella debajo de la cama. Ella decidió ir a buscar y entró a la pieza.</p>	<p><i>jugar a la pelota, miró que su perro, que un perro fue abajo de la cama”</i></p>	<p><i>jugaba con su pelota y su perro blanco la acompañaba un día cuando Lucía quería patear la pelota, su perro se la agarró y se fue a su escondite”</i></p>
<p>Trato de agarrarlo pero no pudo, después cuando Lucía tiró de su cola para sacarlo de su escondite, ladro adolorido y siguió escondido.</p>	<p>UP 7.4 años <i>“lucía fue a buscarlo, la pelota y trato de sacar el perro y no pudo”</i></p>	<p>AB 9.2 años <i>“cuando Lucía entro a su pieza para para entrar a buscar su pelota, vio si podía sacar de ahí el perro de su escondite pero tuvo una idea le tiró de la colita y el perro le aulló dolorido”</i></p>
<p>Lucía tuvo una idea agarró un palito y cuando el perro salió corriendo, soltó la pelota, ahora el perro jugaba con el palito, y Lucía con su pelota.</p>	<p>MM 7.2 años <i>“y lucía le dio una rama a el perro y lucía se fue jugando con la pelota”</i></p>	<p>CM 9.2 años <i>“después a lucía se le ocurrió tirarle un palo, un palo de madera para que el perro lo agarre y suelte la pelota, el perro agarró el palo y lucía espero y soltó la pelota”</i></p>



Respecto a T2, ambos grupos etarios presentan en el episodio 1 y 3 concentración de menciones categoría completa (3). La diferencia notoria entre los grupos etarios ocurre con los desempeños en episodio 2. En ese episodio observamos que mientras los niños de 7 años presentan más evaluaciones incompletas (1).

Con el propósito de considerar cualitativamente estas diferencias observaremos dos ejemplos de T2.

### RE comparación de versiones. T2.

EPISODIO	7 AÑOS	9 AÑOS	ANÁLISIS
Pobre gato. Quedó transformado en rana. Berta quería recuperar a su gato, pero cuando agito su varita para transformarlo la rana saltó y se alejó	NR 7.2 años “y la rana pegó un salto y escapó”	BR. 9.4 años “Berta quería recuperar a su gato, o sea pero cuando quiso hechizar al gato, para, bueno a la rana que era su gato para que vuelva a la normalidad, la rana que era el gato pegó un salto y se escapó”	Los niños de 9 años realizan mención del personaje con su respuesta interna y el conflicto que se está presentando. En cambio los niños de 7 años únicamente realizan la mención del conflicto.

Estos resultados permiten corroborar los datos presentados previamente en los que se establece que en la tarea de RE en T1 y T2 los niños de 9 años presentan mejor desempeño que los niños de 7 años, ya que hemos observado no solo la concentración de menciones como completas, coherentes y cohesivas.

A continuación analizo T1 y T2 para describir algunos de los recursos que los niños utilizan y la orquestación de los mismos (Berman, 1997). Analizaré dos versiones que han sido calificadas con evaluaciones de categoría 3 (tres). Considero que el análisis de estas características permitirá comprender mejor cómo se configuran las textualizaciones calificadas como más “coherentes y cohesivas” que han recibido las diferencias que observamos anteriormente.


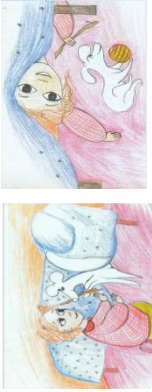
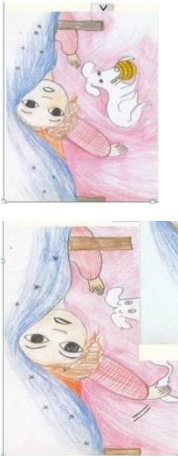
### **3.3 Análisis cualitativo de las producciones infantiles.**

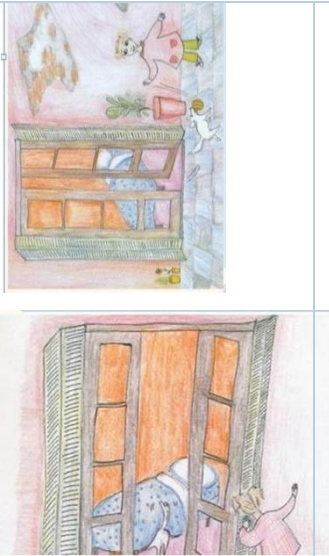

Para apreciar mejor las diferencias que se observan analizaré comparativamente las NI producidas<sup>4</sup> de T1 y T2. Tendré en cuenta los registros de las dos producciones que han presentado mejor puntuación de desempeño en cada grupo etario. Las observaciones atienden a los diferentes niveles lingüísticos, comenzando por el análisis del nivel discursivo, semántico, sintáctico, léxico hasta el morfo- fonológico. El propósito de comparar las mejores versiones es precisar cuál es la orquestación de recursos que mejor se valora.

---

<sup>4</sup> Las narraciones se han transcrito en forma ortográfica, respetando la confidencialidad del niño por lo que se consignan solo las iniciales del nombre.

**Versión de NI de un niño de 7 y uno de 9 sobre T1.**

<i>Imágenes</i>	<i>Niños 7 años</i>	<i>Niños 9 años</i>
<p>Reacción</p> 	<p>C.D 7.2 años  <i>“después</i> juegan juntos, ya se arreglaron y se olvidan de la pelota, el perro juega con la rama y el perro con la pelota”</p>	<p>VL. 9.2 años. <i>“entonces después</i> el perro pudo jugar con la ramita y la nena con su pelotita.”</p>
<p>Episodio 3</p> 	<p>CD. 7.2 años  <i>“la nena tenía una rama, y ella, como le gusta al perro se la va a dar así, hacer un intercambio, ella le da la rama y él le da la pelota”</i></p>	<p>VL. 9.2 años. <i>“hasta que la niña tuvo una idea y fue a buscar una rama para que el perro la mordiera y ella pudiera tener su pelota otra vez// entonces</i> la niña saco la rama y el perro también salió para morder la rama”</p>
<p>Episodio 2:</p> 	<p>CM 7.2 años.  <i>“y después</i> Lucia lo encuentra al perro que esta con la pelota y <i>después</i> Lucia no quiere que tenga la pelota porque ella quiere jugar y el perrito también quiere jugar”</p>	<p>VL. 9.2 años <i>“la niñita quiso alcanzar al perro porque tenía su pelota para rebotar pero no alcanzaba// de repente</i> la nena estiro su brazo y alcanzo la cola del perro y el perrito se asustó.”</p>
<p>Episodio 1:</p>	<p>CM 7.2 años.  <i>“y un día está jugando con el perro y con la pelota y el perro quiere jugar//después</i> el perro se va debajo de la cama con la pelota”</p>	<p>VL. 9.2 años. <i>“un día vino un perrito y se llevó la pelota que se estaba picando // de repente</i> el perro pasó al cuarto de la niñita, de la nena y se escondió con la pelota debajo de la cama”</p>

		
<p>Marco</p> 	<p>CM. 7.2 años.  <i>“Lucía está en su casa  y está jugando con una  pelota”</i></p>	<p>VL. 9.2 años. <i>“Había una  vez una niña que tenía una casa y  tenía un cuarto en ese cuarto tenía  como una alcoba para jugar y  estaba jugando con su pelota”</i></p>

La comparación de ambos textos nos permite observar que la versión del niño de 9 años es más completa en todos los niveles. En efecto, se observa la mención de todos los episodios, vinculándolos a través de conectores y con una estructura semántica-léxica y sintáctica coherente y cohesiva. La versión del niño de 7 años también incluye todos los episodios, pareciera que la diferencia más notable se encuentra en el uso de los conectores. El niño de 9 años utiliza *“de repente, porque, entonces, también”*, vinculando la información, los niños de 7 años solo utilizan el conector *“después”*.

En cuanto al nivel semántico en ambos textos los episodios son completos, inician la historia con la estructura canónica de cuento *“Había una vez”* y seguido se realiza una mención del lugar en el que se encuentra el personaje de manera descriptiva

y la acción que realiza. En cuanto al episodio 1, mencionaron de manera más detallada el momento en el que el perro le quita la pelota a la niña y se esconde. En el episodio 2, el niño de 7 años no realiza mención del primer intento por recuperar la pelota, en cambio, el niño de 9 años sí lo realiza: *“la niña estiró su brazo y alcanzó al perro de la cola”*. En el episodio 3 se puede identificar como el niño de 9 años reconoce y expresa la idea para recuperar la pelota: *“la niña tuvo una idea y fue a buscar una rama para que el perro la mordiera y ella pudiera tener su pelota otra vez”*.




Por último, en la reacción el niño de 7 y el de 9 años logran identificar el final de la historia y la emoción de los personajes.




A nivel morfo-sintáctico los enunciados que produce el niño de 9 años incluyen subordinadas que presentan concordancia de género y número. El niño de 7 años, en algunas expresiones, utiliza deícticos: *“la nena tenía una rama, y ella, como le gusta al perro se la va a dar así, hacer un intercambio”*.

En conclusión, el niño de 9 años, que como observamos en el análisis cuantitativo presenta mejor desempeño que el niño de 7 años en el marco, episodios 1,2,3 y reacción, se textualiza principalmente a partir del uso de conectores y enunciados que incluyen subordinadas.

Observamos cuáles son las diferencias más notables comparando también las mejores versiones de un niño de 7 y otro de 9 años en la tarea de RE.

**Cuadro comparativo de la versión de NI de un niño de 7 y 9 años sobre T2.**

<i>Imágenes</i>	<i>Niños 7 años</i>	<i>Niños 9 años</i>
<p>Reacción:</p> 	<p>AS edad 7.2 años. "lo pudo hechizar y se pudo convertir de vuelta en gato, se alegró y después saco su varita y yendo a su casa para hacer más hechizos"</p>	<p>BR. 9.2 años "y vuelve hacer un gato, vuelven a la casa."</p>
<p>Episodio 3</p> 	<p>AS edad 7.2 años. "lo pudo hechizar, saco una mosca para que se entretenga comiendo la mosca y le pudo hechizar"</p>	<p>BR. 9.2 años "cuando por fin volvió, entonces la bruja tomo la mosca y se la da a la rana, y ahí aprovecho el momento, lo hechiza"</p>
<p>Episodio 2:</p> 	<p>AS edad 7.2 años. "después lo intento hechizar, pero fallo"</p>	<p>BR. 9.2 años "entonces la rana salió saltando y"</p>
<p>Episodio 1:</p>	<p>AS edad 7.2 años. "y dijo las palabras mágicas// y justo hechizo sin querer al gato que estaba arriba de la rama que era suya "</p>	<p>BR. 9.2 años "entonces el gato se sube a una rama empieza a traer los pájaros// mientras tanto la bruja me parece que convirtió su gato en una rana, pero quería hechizar los pájaros en realidad, en vez de eso convertir su gato en una rana</p>

		
<p>Marco:</p>  	<p>AS edad 7.2 años. “Un día había una bruja que hacía hechizos// un día quería hechizar a un sapo// fue a la rama a hechizarlo y lo perseguía el gato”</p>	<p>BR. 9.2 años “Se trata de una bruja que se llama Berta que pensaba convertir pájaros en rana entonces un día salió a pasear por el bosque con su gato negro”</p>

A nivel discursivo los textos de los dos niños son analizados para comprender cómo se construyen los textos coherentes y cohesivos, sin embargo, el niño de 9 años utiliza más conectores (“*entonces, mientras tanto, cuando, pero*”) respecto de los de 7 años que usan solamente “*y, después*”.

A nivel semántico, el niño de 7 y de 9 años mencionan los personajes y el lugar en el que se encuentran. En el episodio 1, logran mencionar el suceso problemático, es decir que la bruja convirtió a su gato en rana. En el episodio 2, el niño de 7 años, menciona el primer intento para recuperar el objeto: “*después lo intentó hechizar, pero falló*”. El niño de 9 años no lo hace. En el episodio 3, el niño de 7 y el de 9 años hacen mención del plan para recuperar al gato utilizando el objeto (mosca). Por último, en la

reacción el niño de 7 años menciona la emoción del personaje y el final de la historia, en cambio el niño de 9 años presenta un final corto sin hacer mención de las emociones.

A nivel morfo-sintáctico las oraciones que realiza el niño de 9 años son subordinadas y presentan concordancia de género y número.

En conclusión, como observamos en el análisis cuantitativo, el niño de 7 y el de 9 años presentan desempeños semejantes en el marco y episodio 1 y 3. La diferencia notable se observa en las medias del episodio 2 y la reacción. En esos episodios el niño de 7 años obtuvo mejores desempeños. El análisis previo nos permite observar que ese efecto está causado esencialmente por la presencia de menciones completas en los episodios mencionados.

A continuación realizaremos un análisis semejante para la tarea de RE en los dos grupos etarios y los tipos textos.

#### **Cuadro comparativo de la versión de RE en niños de 7 y 9 años sobre T1.**

<b><i>Renarración</i></b>	<b><i>Niños 7 años</i></b>	<b><i>Niños 9 años</i></b>
Marco: un día salió a jugar al patio.	AP 7.2 años “ <i>Que siempre cuando volvía del jardín del jardín lucía jugaba con la pelota.</i> ”	<i>cada vez que venía del colegio le gustaba jugar con su pelota, y cuando iba al patio</i>
Personaje: lucía y el perro	AP 7.2 años “ <i>Lucía con el perro.</i> ”	<i>Una nena que se llamaba Lucía y el perro blanco</i>
Instrumento: Palito	AP 7.2 años. “ <i>El palo</i> ”	<i>Ramita</i>
Episodio 1: Había una vez una niña que se llamaba Lucía, a ella le gusta jugar a la pelota y la acompaña su perro, un día salió a jugar al patio, cuando estaba a punto de patear la pelota su perro se la quitó y se escondió con ella debajo de la cama. Ella decidió ir a buscar y entro a la pieza.	AP 7.2 años. “ <i>Que se trataba de lucía con el perro y la pelota. Que siempre cuando volvía del jardín del jardín lucía jugaba con la pelota, pero el perro se la saco y se escondió debajo de la cama con la pelota.</i> ”	<i>Había una vez, una nena que se llamaba Lucía y cada vez que venía del colegio le gustaba jugar con su pelota, y cuando iba al patio siempre su perro blanco lo acompañaba, un día Lucía una vez quiso patear la pelota y el perro blanco agarro la pelota..</i>



Episodio 2: Trato de agarrarlo pero no pudo, después cuando Lucía tiro de su cola para sacarlo de su escondite, ladro adolorido y siguió escondido.	AP 7.2 años. <i>“Lucía se la quería sacar, la pelota pero no podía, entonces le agarró de la cola y grito y siguió debajo de la cama escondido con la pelota”</i>	<i>entonces ella encontró al perrito abajo de la cama y quiso agarrar la cola para poder sacarlo y el perro estaba muy adolorido</i>
Episodio 3: Lucía tuvo una idea agarro un palito y cuando el perro salió corriendo, soltó la pelota, ahora el perro jugaba con el palito, y Lucía con su pelota.	AP 7.2 años <i>“después tenía una idea y agarró un palo, y el perro soltó la pelota”</i>	<i>después Lucía tuvo una idea y saco la ramita que siempre, el perrito siempre jugaba, la saco y el perrito soltó la pelota y fue a buscar corriendo la ramita</i>
Reacción: Lucía podía divertirse con su pelota y el perro con su palito.	AP 7.2 años <i>“después el perro jugaba con la rama y lucía jugaba con su pelota.”</i>	<i>ella volvía a jugar con su pelota y el perrito con su ramita.</i>

Se puede observar que los textos de los dos niños son, a nivel discursivo, coherentes y cohesivos utilizando conectores como: *“después y entonces”*. En cuanto a nivel semántico, el niño de 9 años presenta mejor desempeño en la mención del marco completa (lugar, acción del personaje y frecuencia del evento) respecto al niño de 7 años (mencionan acción y frecuencia pero omiten el lugar). Ambos grupos etarios mencionan los personajes y el instrumento (el de 9 años hace mención del objeto que se encuentra dentro de la categoría). De igual forma, realizan mención del episodio 1, 2, 3 y reacción, ya que hacen mención de la situación problema, del primer intento para obtener una solución, la solución y del objeto que permite recuperar la pelota y las acciones finales de la historia.

A nivel sintáctico se aprecian diferencias ya que los niños de 9 años producen oraciones subordinadas, las cuales permiten que sea más completo, pues describen con más detalles los acontecimientos de la historia estímulo.

### Cuadro comparativo de la versión de RE de un niño de 7 y uno 9 sobre T2

<b>Renarración</b>	<b>Niños 7 años</b>	<b>Niños 9 años</b>
Marco: cada vez que volvía de visitar a su abuela cuando iba al bosque.	<i>cada vez que visitaba a su abuela iba al bosque.</i>	TA 9.2 años “ <i>cada vez que salía de la casa de la abuela iba al iba al bosque.</i> ”
Personajes: Una bruja llamada Berta y el gato	<i>Una bruja que se llamaba Berta y el gato gris.</i>	<i>Brujita llamada Berta su gatito</i>
Instrumento: la mosca	<i>Berta agarro una mosca</i>	<i>agarrar una mosca</i>
Episodio 1: Había una vez una bruja que se llamaba Berta. A ella le gustaba transformar los pájaros en ranas cuando volvía de visitar a su abuela y siempre la acompañaba el gato gris. Un día, Berta estaba por transformar a un pájaro y justo el gato se trepó al árbol y termino transformado en rana.	<i>Había una chica que se llamaba, una bruja que se llamaba Berta, le gustaba cada vez que iba al bosque transformar los pájaros en ranas, después el gato gris se subió a la rama y justo le dio al gato y lo convirtió en rana</i>	<i>Este cuento se trata de la brujita que se llamaba Berta y le gustaba convertir a los pájaros en rana cada vez que salía de la casa de la abuela iba al iba al bosque, y agarraba a los pájaros, bueno no agarraba convertía a los pájaros en rana pero un día ella quería convertir un pájaro en rana y justo su gatito se había subido al árbol para cazar al pájaro, entonces la bruja eee acento la varita y convirtió al gato en rana</i>
Episodio 2: Pobre gato. Quedó transformado en rana. Berta quería recuperar a su gato, pero cuando agito su varita para transformarlo la rana salto y se alejó.	<i>pobre gato, se convirtió en rana y cuando lo apuntó la varita la rana pegó un salto y se escapó</i>	<i>ella ella no quería que que sea rana, quería que sea su gatito entonces intento de, intento de transformarlo de vuelta en gato pero justo se escapó</i>
Episodio 3: Berta tuvo una idea, atrapó una mosca, cuando se le acercó para tragársela la bruja uso su varita y transformó a la rana en gato.	<i>Berta agarró una mosca y después Berta con la varita le dio a la rana y se convirtió en gato otra vez.</i>	<i>entonces ella tuvo una idea, agarró una mosca se le acercó a la rana, mientras comía la rana, la bruja lo convirtió en gato de vuelta.</i>
Reacción: Berta abrazo muy fuerte a su gato y se fueron a visitar a su abuela	<i>lo abrazo muy fuerte y después fueron a la casa de la abuela</i>	<i>La bruja abrazó muy fuerte a su gatito y fue de vuelta a la casa de la abuela.</i>

Respecto a las renarraciones del T2, se puede apreciar que el desempeño de ambos grupos etarios a nivel discursivo es coherente y cohesivo. Resultan llamativos los usos adecuados de conectores temporales como “*mientras*”, “*después*” y “*entonces*” o aditivos como “*y*” y el uso de recursos léxico- sintácticos para crear climas en forma adecuada (“*y justo cuando*”)

En cuanto al nivel estructural observamos que tanto el niño de 7 como el de 9 años lograron configurar lingüísticamente un marco con mención de un espacio y marco temporal, con la identificación de los dos personajes de la historia (la bruja Berta y el gato) e hicieron mención del instrumento para el logro del fin ( la mosca). En los episodios 1, 2, 3 se observa que los niños de ambos grupos etarios mencionaron la situación problema, el intento por recuperar a su gato, la resolución del problema a través del instrumento y la reacción final de los personajes.

No obstante que en ambas versiones es posible reconocer que se presentó toda la estructura del texto estímulo, la versión del niño de 9 años, a nivel sintáctico, presentó una estructura más completa. Considero que parte de esta “percepción” de completud - que se observa en la asignación de puntuación de los jueces- descansa en la explicitación, a partir de la presencia de oraciones subordinadas, de instancias en las que no solo se describen con mayor detalle los eventos sino en las que también se explicitan los estados mentales de los personajes (“*ella ella no quería que que sea rana, quería que sea su gatito*”). El mayor grado de elaboración de estas secuencias puede reconocerse no solo porque estas cláusulas no se encuentran en el texto estímulo sino, además, porque son secuencias en las que la fluidez decrece, las reformulaciones se incrementan y porque se introducen cambios de registro resituando la actividad narrativa como un intercambio conversacional (*bueno no agarraba, convertía a los pájaros en rana*).

### 3.4 Conclusiones

En el apartado anterior describí en forma detallada los desempeños de los niños contemplando las diferencias etarias, considerando los textos en su integralidad como macroestructuras y atendiendo a las microhabilidades. Finalmente, he tenido en cuenta la orquestación de los recursos para describir cuáles son los mecanismos que priman en la atribución de niveles mayores de coherencia y cohesión.

Procuro considerar los objetivos de la investigación, contribuir y aportar evidencia para las teorías de comprensión en relación a la producción discursiva, identificando, a partir de la producción de secuencias textuales, la relación entre procesos de recuerdo y comprensión en niños de entre 7 y 9 años a partir de dos tareas NI y RE.

Este análisis ha brindado, sucintamente, los siguientes resultados:

- Los niños de ambos grupos etarios tuvieron desempeños adecuados en ambas tareas, sin embargo, en la tarea de RE se observó un incremento evolutivo que no se observó en NI.
- En cuanto a las diferencias cualitativas se pudo identificar que en la tarea de NI y RE, para el T1 y T2, los dos grupos etarios a nivel semántico presentan producciones completas y utilizando un modo de organización del discurso narrativo. Sin embargo, la versión del niño de 9 años es más completa que la del niño de 7 años, la diferencia se encuentra en el uso de marcadores discursivos como los conectores y uso de oraciones subordinadas, pues el niño de 9 años utiliza “*de repente, porque, entonces, también, pero, mientras tanto, cuando*”, también usa concordancia de género y número, mientras que el niño

de 7 años solo utiliza el conector “*después*”, usa yuxtaposiciones y en algunas expresiones utiliza deícticos.

- De igual forma se pudo identificar que ambos grupos etarios utilizan recursos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos, pues construyen sus narraciones a partir de enunciados coherentes, cohesivos gramatical y semánticamente, manejan un vocabulario variado, proyectan su voz, la modelan de forma correcta, varían la entonación por su función sintáctica para señalar la modalidad oracional, utilizan gestos y posturas para complementar el mensaje. Tuson(1999).
- Además los niños de los dos grupos etarios utilizaron recursos pragmáticos como los actos de habla asertivos (Searle;1980), en los cuales describen las acciones y los personajes del texto narrado. También son ordenados en la expresión de sus ideas. El mensaje es claro evitando la ambigüedad y pregunta y responde ante dudas que surgen durante la narración y/o renarración de las producciones textuales.

## 4 DISCUSIÓN

En este capítulo considero los resultados de la investigación a la luz de los supuestos teóricos y de los antecedentes mencionados. Procuraré vislumbrar el carácter de los aportes que la investigación ha realizado.

Los resultados se presentan atendiendo a las diferencias evolutivas de niños de 7 y 9 años en las dos tareas que se trabajaron, narración a partir de imágenes (NI) y renarración a partir de estímulo auditivo (RE), y los dos tipos de texto, experiencia personal y ficcional maravilloso.

Los apartados se organizan en torno a los diferentes aspectos analizados: diferencias en desempeño evolutivo, diferencias entre tipo de tarea, incidencia de la macroestructura textual (tipo de texto) y las diferencias en el desempeño en habilidades narrativas según episodios (microhabilidades) atendiendo especialmente al uso de marcadores discursivos.

### 4.1 Diferencias en desempeño evolutivo



En primera instancia cabe señalar que en las dos tareas (RE y NI) los niños de 7 y 9 años obtuvieron desempeños adecuados, ya que la Media ( $\mu$ ) está por encima de la calificación considerada como aceptable o adecuada a la edad. En este sentido podemos considerar, siguiendo a Navarro (2008), que los niños tanto de 7 años como de 9 años pueden sostener el patrón en la secuencia de la producción discursiva ante las dos tareas consideradas. Para el autor sostener el patrón secuencia significa introducir en sus narraciones un principio, una parte intermedia y un fin.

Los resultados mostraron que algunos niños de 7 y 9 años narran las secuencias en el orden considerado, omitiendo algunos detalles que no alteran la coherencia del relato, pero la media ( $\mu$ ) del grupo etario no llega al nivel más alto.

Por otro lado, al desagregar los resultados según tipo de tarea, teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo, se observó que los niños de 7 años presentan mejor desempeño que los de 9 en la tarea de NI. Este resultado contradice las expectativas, en efecto, no resulta sencillo de comprender el por qué los niños más pequeños pueden relatar a partir de imágenes con mayor destreza narrativa que los niños de 9 años. Posiblemente porque las imágenes son más sencillas, los niños de 7 años tienen mayor disposición a relatar imágenes ya que es una actividad que realizan escolarmente. Además, probablemente, las imágenes no tienen un potencial semiótico para los niños de 9 años ya que la imagen no dispara narrativa, entonces sus producciones al narrar la historia son más económicas y omiten o sintetizan algunas acciones que realizan los personajes sin entrar en detalle.

Sin embargo, las medias que se obtuvieron de NI determinan que las imágenes tienen un potencial semiótico alto para el grupo etario de 7 años. Esto demuestra que son un buen instrumento para generar narraciones, ya que la adecuación de las imágenes cumple con las siguientes características: los personajes son reconocibles, las acciones están marcadas por movimiento, existe vinculación entre los personajes y las imágenes que forman una secuencia y por último se pueden articular las relaciones interpersonales.

A continuación la versión del niño de 7 años y 9 años en T1 y T2:

I	IMAGEN	MENCIO N 7 AÑOS	MENCIO N 9 AÑOS	ANÁLISIS
2		<p>P.U “después intento devolverlo hacer gato pero la rana se escapaba saltando”</p>	<p>N.P “entonces salto”</p>	<p>Esta imagen representa el episodio 2, el intento por solucionar el conflicto ocurrido. El niño de 7 años menciona los personajes. Además, la intención de la bruja que es acompañada por una acción y la reacción final de la acción(saltó). El niño no realiza la mención de la intención que tiene el personaje por tener de nuevo a su gato, sólo describe que alguien saltó sin entrar en detalles.</p>
1		<p>D. C “después juegan juntos, ya se arreglaron y se olvidan de la pelota // el perro juega con la rama y la niña con la pelota.”.</p>	<p>A.B: “después de un rato lucia y su perro se fueron a jugar al patio”</p>	<p>Esta imagen es la reacción, donde se observa la situación final. El niño de 7 años menciona la reacción final (se arreglaron), los instrumentos, las acciones y los personajes. En cambio, el niño de 9 años omite los instrumentos con los que los personajes están jugando. La mención de las acciones y los instrumentos es importante, pues por estos se desencadena el conflicto hasta llegar al final.</p>

El diseño de las imágenes respondió al análisis de la composición visual que relaciona el significado ideacional y el significado interpersonal de la imagen. Entonces, las imágenes de los textos presentaron características de una buena narrativa según gramática visual de Kress y Van Leeuwen (1996, 2001). En cuanto a la composición visual las imágenes fueron nítidas, el color tuvo contraste, los personajes estuvieron dentro del campo visual, los movimientos y acciones fueron marcados permitiendo que exista continuidad entre las acciones, tanto la apariencia físicas como los símbolos culturales/ sociales fueron prominentes (la bruja) y estuvieron definidos. A nivel discursivo las imágenes respondieron a preguntas de ¿quién?, ¿cómo? ¿dónde?, ¿cuándo? y ¿qué?. En el plano ideativo la posibilidad de construir una narrativa a partir



de las imágenes es que los personajes se encuentren representados realizando acciones que estén vinculadas una con la otra. Así por ejemplo:

TEXTO	MARCO	ANÁLISIS
2 T		<p>En la imagen 1 se encuentra una bruja (el gorro es una forma de representación). Después, en la imagen 2, la Bruja tiene el símbolo que encierra un pensamiento o recuerdo. En este sentido, la bruja está pensando en hechizar pájaros en ranas.</p> <p>Por último en la imagen 3 la bruja pondrá en acción su pensamiento, entonces sale de su casa y se encuentra caminando hacia un bosque con su gato (allá será el lugar para encontrar a los pájaros y convertirlos)</p>
1 T		<p>En la Imagen 1 el personaje principal por su ropa denota que llega del jardín a su casa. Después en la imagen 2 Lucía se encuentra en el mismo lugar pero la acompaña su perro (un nuevo personaje) que está realizando una acción (jugando/mordiéndolo) con un objeto (pelota).</p> <p>Las dos imágenes brindan una continuidad en las acciones.</p>

Las imágenes de los dos textos establecen los personajes y sus acciones, sin embargo, probablemente la claridad que se observa en el T1 no es tan representable en el T2 por eso las diferencias observadas según el grupo etario. El potencial semiótico de las imágenes parece estar favoreciendo tanto la comprensión como la fluidez de la producción discursiva autónoma de los niños.

En la tarea de RE sí se observó la curva de desarrollo evolutivo esperado, ya que los niños de 9 años tienen mejor desempeño que los de 7. Podemos pensar que el input visual ayuda a recordar las historias, mientras que el input lingüístico permite la anticipación, organización y planificación de la macroestructura. Al respecto a esto, algunas investigaciones como las de Stein y Glenn (1979) y Mandler y Johnson (1980) señalan que en la etapa preoperacional los niños recuerdan con facilidad historias sencillas presentadas con una orden normal, ya que los niños a estas edades hacen uso del “esquema de historias”, es decir, los niños utilizan esquemas internos que se acomodan al orden y la secuencia presentada en la historia.

Respecto de este fenómeno, Warren y Trabasso (1979), explican que el sostenimiento de la secuencia en la renarración tiene como base el esquema causa-consecuencia, pues para comprender los eventos es necesario inferir las causas físicas y psicológicas que articulan y relacionan una acción con otra.

De igual forma, Trabasso (1992), establece que la organización global del texto está en relación con el sostenimiento de la secuencia, los objetivos y planes de acción. En un comienzo el niño identifica un objetivo y el plan presentado a través de eventos y esto le permite recordar la secuencia y mantener el orden jerárquico de las acciones.

Por otro lado, estudios previos así como consideraciones teóricas señalan que es posible reconocer una curva incremental de desempeño en los niños ante tareas de renarración si se los provee de relatos que sostengan la secuencia, los objetivos y planes de acción (Trabasso, 1992) y que expliciten la base esquema-consecuencia (Warren y Trabasso, 1979). En este sentido nuestros resultados en el desempeño evolutivo en RE contribuyen con evidencia en la misma orientación. .

## 4.2 Diferencias entre tipo de tarea

El impacto de la tarea en el desempeño en la producción de textos ha sido objeto de numerosos estudios. Los estudios en inglés no son concluyentes respecto a que la tarea resulte un factor influyente en la producción narrativa (Nippold, 2012). En español, la incidencia de las características de la tarea en la producción de textos ha sido poco explorada. Al respecto los resultados indican que los niños obtuvieron mejor desempeño en la tarea de RE ( $\mu$ : 2.40), aunque - en virtud de las diferencias entre las Medias- no considero que las diferencias resulten estadísticamente significativas.

La potencialidad del recurso de proveer textos y solicitar la renarración ha sido reconocida esencialmente en el marco didáctico y terapéutico. Morrow (1989), por ejemplo, pondera la renarración como un eficaz instrumento de evaluación, pues le “permite al maestro identificar problemas que no se hacen evidentes con la sola respuesta de preguntas” (Muth, 1991) . La renarración permite una medición de la productividad narrativa de los niños más allá de la comprensión inicial del estímulo, pues no es lo mismo comprender un cuento que demostrar dominio narrativo. A la hora de reproducirlo el niño integra y personaliza su texto pues mezcla las partes con sus propias experiencias.

Al respecto, los resultados indican que la tarea de renarrar demanda operaciones mentales y de formulación más sencillas que la narración espontánea a partir de imágenes, pues la escucha previa de la narración permite la recuperación de una estructura almacenada en Memoria (Meyer 1985). Además la renarración permite estructurar respuestas según sus interpretaciones personales e individuales del texto (Morrow 1986).

Al respecto, Gazella y Stockman (2003) realizaron un estudio similar al de nuestra investigación cuyo objetivo era comparar la producción de narrativas en niños

de 4 a 6 años a partir de dos estímulos diferentes: un relato oral y un relato oral combinado con la secuencia de imágenes. Evaluaron la cantidad de habla, diversidad léxica y complejidad de la oración. Sus resultados no mostraron diferencias significativas entre las producciones posiblemente por cuestiones metodológicas como el rango de edad, ya que en las edades que escogieron los niños no han ingresado a la escolarización y en esta etapa ocurren cambios en la producción textual. Además, cuestiones teóricas como el modelo de desarrollo que tomaron, en el que posiblemente asumen que el desarrollo es acumulativo y a saltos de cognición rotundos, desfavorecen la investigación.

En mi estudio el rango de edad es de 7 y 9 años lo cual permite visualizar diferencias no significativas. Observé una curva de incremento evolutivo que depende no sólo de condiciones evolutivas sino de las características de la tarea y del texto. Esas diferencias muestran que, además de la experticia que se adquieren con el desarrollo evolutivo, se adquieren ciertas competencias relacionadas con la escolarización, por ejemplo mayor o menor frecuencia de exposición a tipologías textuales. Por otro lado, en el estudio se considera el desarrollo evolutivo no como un proceso acumulativo, sumatorio, sino como procesos cíclicos con diferentes saltos ( Rogoff; 1990,1993) .

### **Macroestructura Textual**

Respecto a las diferencias entre los textos, específicamente en cada tarea, en la comparación entre T1 (relato de experiencia personal) y T2 (relato maravilloso) nuestros resultados señalan que en la tarea de NI, en la que habíamos visto que los niños de 7 años poseían mejor desempeño que los de 9, al desagregar desempeños por tipo de texto se observó una curva de incremento evolutivo en T1.

Ahora, ¿cuáles podrían ser las causas de esta diferencia de desempeño entre los textos?

Respecto a los resultados obtenidos en T1 y la diferencia con T2, como se observa en investigaciones realizadas por Johnson y Mandler (1980) y Stein & Glenn (1979), para los niños pequeños el describir acciones que están relacionadas con sus conocimientos de rutinas o experiencia personal resulta más simple que el narrar historias maravillosas, ya que al narrar estas historias suelen omitir componentes básicos de las mismas.

Podemos pensar que en NI de T1 los desempeños son incrementales porque la lectura de imágenes es simple, pues los personajes realizan acciones relacionadas de manera causal. Además, no hay muchas restricciones sociales, pues la circulación de la narrativa de imágenes basadas en rutinas cotidianas es más frecuente que otros relatos asociados con característica de género, por ejemplo el maravilloso esperable la curva incremental evolutiva porque la demanda del texto es canónica. Bruner (1991) observa que con la edad, en el relato de experiencia personal, los niños demuestran más preocupación en otorgarle contextualización y darle linealidad a los eventos que entretejen la trama, esta observación también está de acuerdo con nuestros resultados.

Sin embargo, para T2 ocurre lo contrario en los niños de 7 años, que obtuvieron mejores resultados que los niños de 9 años. Posiblemente los mayores presentan reticencia con los relatos maravillosos, podría ser por un prejuicio frente a la macroestructura de este tipo de texto, es decir, para su edad le gustaría encontrar textos con otro formato (video), tipo de ilustración (no infantil) y realizar algunas adaptaciones al estilo tradicional de la historia.

Como se observó anteriormente, el tipo de texto, es decir diferentes macroestructuras, generó diferencias en el desempeño de la producción textual, sin embargo, es posible que las discrepancias en los desempeños estén originadas porque

las microhabilidades se disponen diferencialmente en cada tipo de texto cuando se trata de narrar a partir de imágenes.

En cambio en la tarea de RE, en ambos textos (T1 y T2), el desempeño fue mejor para los niños de 9 años, ya que presentaron una curva evolutiva incremental. Los textos de experiencia personal y maravilloso están marcados por incidencias semánticas que le imprimen un orden y una finalidad al relato y esto permite que se almacene y se recupere en Memoria Operativa (MO) y después realice la producción textual (Betancourt 2002). En relación a lo anterior, se identificó que la macroestructura del T1 (experiencia personal) presenta un esquema que permite a los niños recordar y narrar la historia de manera más acorde ya que el niño se encuentra con hechos de la vida cotidiana.

Investigaciones respecto a la relación de la Memoria Operativa en tareas de producción textual observaron la existencia de correlaciones positivas entre la memoria operativa (MO) con diversas medidas de comprensión lectora y de recuerdo (García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque & Gárate, 2002). Aunque los resultados consideran el desempeño de hablantes adultos, se observó que quienes poseían medidas más amplias de MO presentaban prevalencia en el recuerdo de la narrativa del texto como en tareas que implicaban la construcción de macroestructuras.

#### **4.3 Habilidades narrativas según episodios: Microhabilidades para construir narrativas.**

Todas las medidas que se utilizaron en la investigación son de modelos estandarizados y el interés de esta investigación es identificar si estas sirven o no como medidas, pues señalan desempeños generales pero siguen apareciendo versiones que son mejores que otras, por esta razón, se quiso indagar en dónde se encuentra la diferencia

entre un buen narrador y un mal narrador por lo que se estableció el concepto de *microhabilidad*.

Hemos adoptado este concepto adaptando la formulación inicial. En efecto, Cassany, Luna y Sanz (2007) señalan que para comprender se necesita el despliegue de una serie de *microhabilidades* como reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener. La producción textual necesita, por su parte, la disposición de ciertas microhabilidades como planificar y conducir el discurso, negociar el significado, producir el texto y controlar aspectos no verbales (Cassany, Luna y Sanz, 2007). Hemos trasladado el concepto de Bronckart (1985) de Microhabilidad en escritura para la producción de textos orales.

Por otro lado, el término microhabilidad en este contexto también define una herramienta metodológica generada a partir del análisis cualitativo de los mejores y peores desempeños de cada una de las narraciones (versiones) para representar lo que sucede en el relato y acuñó a la consideración cualitativa (estructuras sintácticas, unidades léxicas y recursos cohesivos más frecuentes) de cada uno de los episodios. Según Van Den (1997) la operación más compleja es narrar los episodios dado que estos están relacionados por un objetivo de nivel superior que se retoma en cada episodio como un sub-objetivo.

En nuestra investigación hemos reconocido que con el incremento en edad los niños aumentan la cantidad de cláusulas narrativas y la calidad de la mención en la construcción de marcos y episodios, lo cual señala un desarrollo considerable en la experticia de habilidades de la competencia narrativa.

La tarea de NI para T1 se relaciona con el desarrollo evolutivo, sin embargo para T2 los niños de 7 años tuvieron mejor desempeño que los de 9 años. La diferencia se

encuentra en la mayor concentración de menciones *semi-completas* (mención con muchas variaciones pero con el sentido del texto) y *completas* (mención con pocas variaciones y su producción se acerca narración con imágenes) que realizan los niños de 7 años en los episodios 1 y 2.

Además las microhabilidades es otro punto en que difieren, ya que los dos grupos realizan las menciones de los episodios pero el valor de la ( $\mu$ ) en los niños de 7 años es mayor en el marco, el episodio 2 (conflicto/intento) y la reacción. En cambio los niños de 9 años la ( $\mu$ ) es mayor en el episodio 1 (inicio) y episodio 3 (resolución del conflicto). Como señala Owens (1991), la agentividad y las acciones en el tiempo parecieran ser más evidentes para los niños mayores como se observa con los niños de 9 años.

En síntesis, la gran diferencia que se observa entre los desempeños está en las habilidades en cada episodio y no en un desempeño general de la habilidad narrativa, pareciera que las diferencias en el desempeño narrativo se encuentran en la orquestación de recursos al interior de cada episodio.

Respecto a la tarea de RE los niños de 9 años presentan mejor desempeño que los niños de 7 años en el marco, episodio 1, 2, 3 y reacción, por ende, podemos decir que la tarea de RE está determinada por el desarrollo evolutivo, no importa el tipo de texto.

En la tarea RE en T1 y T2 los niños de 9 años presentan mejor desempeño que los niños de 7 años, ya que hemos observado que la concentración de menciones en los tres episodios es mayor además de ser estas completas, coherentes y cohesivas.



#### 4.4 Marcadores Discursivos

Observé que los niños de 9 años utilizan conectores temporales y causales y sus enunciados incluyen oraciones subordinadas, descansa en el armado de textos autónomos y cohesivos con relaciones imbricadas entre eventos. Entonces, los resultados en la investigación dan cuenta que los niños de 9 años presentan mejor desempeño que los niños de 7 años en las dos tareas y en ambos tipos de textos, ya que sus producciones a nivel morfo-sintáctico son más completas.

En este sentido las investigaciones parecen señalar lo mismo, como un estudio de Karina Hess Zimmermann (2003) que da cuenta de la manera en que los niños de edad escolar desarrollan la habilidad para estructurar coherentemente un relato oral. La autora realiza un análisis de narraciones infantiles centrado en los eventos de la narración en niños de 6, 9 y 12 años. Los resultados muestran que los niños utilizan cláusula de apéndice, orientación y evaluación para complementar la trama de sus relatos y esto varía respecto a la edad. Las cláusulas que introducen los niños de 6 años tienen la finalidad de orientar al oyente sobre el objeto o personajes a través una especie de yuxtaposición con la que denotan la trama del relato. En cambio, los niños de 9 años unen varias cláusulas libres en estructuras mayores que se intercalan con la trama posibilitando organizar la información de manera jerárquica de tal modo que pueda ser más fácilmente comprendida por el oyente. En conclusión, los textos de los niños mayores son más coherentes, tienen en cuenta al interlocutor y le proporcionan suficiente información para que se pueda ubicar en el tiempo y espacio de la narración.

En otro estudio de Zimmermann (2013) se analizaron las narraciones orales y escritas de niños de 5° grado y 8° grado centrándose en la cohesión discursiva. La autora reporta que encontró pocos cambios cualitativos y cuantitativos en el uso de conectores discursivos durante el rango de los años escolares estudiados. Además, establece que la

destreza en el uso de mecanismos de cohesión como los conectores se consolida de manera tardía, incluso más allá de la adolescencia.

## CONCLUSIONES Y APORTES A LA INVESTIGACIÓN

En este apartado las tesinas suelen presentar la síntesis de los resultados, no obstante, dado que en la introducción comenté las motivaciones profesionales y personales que me han llevado a realizar la Maestría y esta investigación, considero que también es oportuno realizar una suerte de balance.

El desarrollo de esta investigación me llevó a analizar con gran detenimiento los modos de construcción de coherencia y cohesión de las narraciones y renarraciones a partir de la forma como los niños estructuran el discurso. En este sentido he podido dar cuenta no solo de las diferencias según el desarrollo evolutivo. Aunque se observan niveles de expectativa de desempeño para cada edad (según los diferentes niveles lingüísticos - fonológico, semántico y sintáctico) también hemos podido reconocer la crucial incidencia de otro nivel (o tal vez área): el pragmático.

Se observa en las producciones textuales, que los niños, antes de empezarlas, tienen en cuenta a su interlocutor y saben que él está esperando escuchar algo, por esta razón deben organizar un discurso de manera coherente y cohesiva para que esa persona lo escuche y lo comprenda. Partiendo de esa premisa, en la narración de imágenes (NI) el niño organiza sus ideas a partir del estímulo visual que los dos están observando y las transmite con cierta organización discursiva y sintáctica, esperando que el otro comprenda la organización que está creando. En las renarraciones (RE) el niño escucha privadamente el relato, retiene cierta información en su memoria operativa, otra la procesa y almacena en episódica y la relaciona con sus conocimientos de mundo para, realizar una producción textual, que le permita a su interlocutor conocer lo que ha escuchado. En este sentido el niño debe recordar e informar lo escuchado, pues la organización ya fue provista. Estas situaciones pragmáticas, en las que el niño responde a diferentes requisitorias (“¿qué pensás que pasa?” vs. “¿qué escuchaste?...porque yo

*nunca sé lo que pasa*”) lo ubica ante una demanda diferente y la forma en la que resuelve esas demandas no solo descansa en el dominio de los recursos, también descansa en la comprensión de la complejidad de la demanda pragmática. En este sentido los resultados coinciden con investigaciones previas que han reconocido la incidencia de factores pragmáticos en el desempeño narrativo. En este sentido, según Ninio (1996), los niños deberán adquirir habilidades pragmáticas con las que puedan interactuar entre sí, evalúen la cantidad y el tipo de información que comparten en la situación determinada y tomen en cuenta los conocimientos previos de su interlocutor y las perspectivas desde la que éste parte.

Estos resultados me han llevado a comprender mejor mi práctica profesional. En efecto, cuando se está trabajando con niños que tienen dificultades a nivel pragmático, en sus discursos se observan menciones de escasa coherencia, ecolalias frecuentes, estructuras sintácticas que no tienen en cuenta a su interlocutor; para ellos la dificultad reside en construir un discurso que atienda y sitúe a un otro que necesita entender lo que está diciendo. Esta percepción ha llevado a que se desarrollen instrumentos ecológicos para procurar optimizar las narrativas de los niños con dificultades, estudios realizados por Hess (2013) utilizan el modelo de High Point Analysis (Peterson y McCabe, 1983) como la gramática del cuento (Stein y Glenn, 1979), en los cuales los participantes deben producir una narración a partir de imágenes. De igual forma, estudios de Pavez (2008) utilizan la prueba de evaluación del discurso narrativo (EDNA) en la que se evalúa el manejo de guiones, la producción de narraciones a partir de la renarración de tres cuentos y la comprensión de narraciones a partir de un cuestionario.

En este sentido valoro, aún más, a nivel profesional la posibilidad de diseñar intervenciones que consideren como estrategia la utilización de diferentes y variados

textos. Al respecto Diehm, Wood, Puhlman y Callendar (2020) identificaron que los niños a partir de estímulos animados producen historias significativamente más extensas, con mayor grado de complejidad léxica y cantidad de verbos de acción. El texto posibilita presentar un objeto simbólico complejo que centra la atención del niño, pero también genera un espacio de una atención conjunta, un espacio colaborativo en el que el niño y el fonoaudiólogo resolverán un problema común, el comprender. A partir del tipo de texto, además, se pueden mejorar las habilidades expresivas, comunicativas, narrativas y argumentativas de los niños, ya sea para estimular, promover o para intervenir/ remediar. En este sentido los resultados de la investigación alumbraron cómo las expectativas, la frecuencia y la estructura influyen en el desempeño, como señalan investigaciones recientes (Sella, Motta, Motta, Mendoza & Caio, 2015), no sólo es relevante el desarrollo lingüístico sino las modalidades de contacto del sujeto con el texto, el tipo de estímulo y texto. Por esta razón, creo que, en la práctica profesional, resulta esencial escoger un texto que compatibilice las necesidades del niño con las expectativas y objetivos que se tengan frente a la intervención terapéutica.

Respondiendo a la pregunta general que nos planteamos acerca de la relación entre el desarrollo de las habilidades narrativas y el desarrollo evolutivo, podemos observar que, además de la incidencia de factores pragmáticos (el tipo de tarea) influyen la etapa escolar y el tipo de texto. No obstante pudimos reconocer que existen interacciones discriminadas y diferenciadas. Así, por ejemplo observamos que en las renarraciones incide fuertemente la diferencia evolutiva. Especulamos que el hecho de que, desde edades tempranas los niños escuchan narraciones orales y textuales y que se les solicite “renarrar” es una práctica social que genera mecanismos específicos para comprender el estímulo y organizarlo, para luego ser reproducidas de manera repetitiva o con algún sentido comunicativo. Esta especulación resulta consecuente con las

conclusiones de varias investigaciones que han observado la incidencia de factores culturales en las actividades de renarración. Según Gutiérrez-Clellen y Quinn (1993), Melzi (2000) y Minami y McCabe (1995) la forma de narrar una historia varía de acuerdo con las condiciones de los grupos sociales y culturales de pertenencia del individuo. De igual forma Fox (2003); Michaels (1981); Minami y McCabe (1995); Peterson, Jesso y McCabe (1999); Stein y Albro (1997) señalan que las características de las narraciones de los padres, así como el contexto y las tradiciones culturales influyen en el tipo de narración que producen los niños.

En cuanto a nuestros resultados observamos, también, que entre los 7 y 9 años los niños empiezan a adquirir estilos comunicativos propios de acuerdo con sus vivencias y con la exposición que hayan tenido frente a diferentes tipos textuales. También observamos cómo existen interacciones diferenciadas entre tipo de texto y edad /etapa escolar, pues los niños comienzan a tener marcas de producción individual. Por último, observamos cómo incide el tipo de tarea, en efecto el poseer un estímulo auditivo estructurado les permite a los niños realizar una narración más completa, en cambio, con la provisión de imágenes se demanda a los niños estructurar un relato sin una base lingüística, deben recurrir a sus esquemas de relato, a sus construcciones sintácticas, a su vocabulario y sus conocimientos para producir el texto.

Considero, en este sentido, que los resultados de la investigación contribuyen con un cuerpo de evidencia evolutiva a las teorías de comprensión en relación a la producción discursiva, pues se identificó claramente que el *tipo de tarea* interactuando influye diferencialmente en la producción textual, ya que se observa un desarrollo evolutivo en la tarea de RE y no en NI. Respecto al *tipo de texto* también se observa que incide en la producción, ya que los niños de ambos grupos etarios narran de manera más completa en T1, en cambio en T2 a mayor edad se encuentran omisiones en las

producciones a nivel de microhabilidades. Estimo que posiblemente T2 presente una demanda mayor a la capacidad de anticipación de esquemas, mientras que T1 descansa en un conocimiento de esquemas más típicos.

También, se identificaron, a nivel cualitativo, diferencias en la disposición de microhabilidades entre las dos tareas y en la interacción entre estructuras textuales y superestructuras texto.

Por último se encontró que el instrumento de evaluación posiblemente no cause los mismos efectos, es decir “impacte” de forma equivalente para todas las edades lo que puede generar cambios en algunos resultados. Probablemente si el estímulo de NI en el caso de T2 se cambiara hacia un formato menos tradicional (por ej. video) los resultados podrían ser diferentes.

En este sentido, resta discriminar cuánto incide el formato del estímulo en la organización y producción de los relatos. Asimismo, a partir de los resultados presentados en la tesis, he reflexionado que debería indagarse también la incidencia, en la práctica clínica, de otros tipos de estímulos, con impronta visual, en formatos dinámicos (por ej. video). En efecto, desde edades tempranas los niños son expuestos a la tecnología y son capaces de atención sostenida, por lo que resulta probable que estas generaciones resulten más permeables a dinámicas de interacción sustentadas en nuevas tecnologías.

Finalmente, en lo que respecta a mi práctica profesional esta investigación consolidó mi interés por el desarrollo del lenguaje en niños y por establecer como aliado los textos. En este sentido, procuraré que mis intervenciones giren en torno a diferentes textos, ya sean orales, visuales o escritos como generadores de producciones discursivas.

## 5 REFERENCIAS

- Abusamra, V.; Cartoceti, R.; Ferreres, A.; De Beni, R. y Cornoldi, C. (2009). La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial. El test “Leer para comprender”. *Ciencias Psicológicas*, 3 (2), pp. 193-200.
- Adam, J. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París, Nathan.
- Anderson, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child neuropsychology : a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*. 8, pp. 71-82.  
10.1076/chin.8.2.71.8724.
- Baddeley, A. & Hitch, G. (1974). Working memory. *G.A. Bower. The Psychology of Learning and Motivation*. pp. 47- 89.. New York: Academic Press.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1994). Developments in the concept of working memory. *Neuropsychology*, 8(4), pp. 485–493. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.8.4.485>
- Baddeley, A. (2000) The episodic buffer: a new component of working memory?, *Trends in Cognitive Sciences*, 4 (11), pp 417-423, ISSN 1364-6613, [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2).
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press.
- Barra, C.; Crespo, N. y Mangui, D. (2016). El impacto de las imágenes en una tarea de recounted: Diseño de un cuento ilustrado para niños basado en la Gramática Visual. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 26, pp. 23-39.  
DOI: 10.15443/RL2602.



- Betancourt, Y. (2012). *Recursos subjetivo- evaluativos en narrativas de experiencia personal en el discurso infantil: la construcción del punto cúlmine*. (Tesis inédita de doctorado). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Borzzone, A. y Rosemberg, C. R. (2005). La lectura de cuentos en el aula. *Lectura y Vida*. Buenos Aires
- Borzzone, A. M. (2005). La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psyche: Revista de la Escuela de Psicología*, 14(1), pp. 193–209. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000100015>
- Botvin, G. J., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13(4), pp. 377–388. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.13.4.377>
- Bronckart, J.P. (1985) *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Paris, Unesco.
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner J (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Bustos Ibarra, A.; Crespo Allende, N. (2014). Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recontado. *Onomázein*, 30, pp. 111-126. DOI: 10.7764/onomazein.30.7
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. *Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel. Barcelona
- Cassany, D; Luna, M; Sanz, M. (2007). *Las habilidades lingüísticas*, en Educar la lengua, Barcelona: Graó, pp.83-89

- Carretti, B; Cornoldi, C; De Beni, R y Romanò, M. (2005). Updating in working memory: A comparison of good and poor comprehenders. *Journal of experimental child psychology*, 91, pp. 45-66. doi 10.1016/j.jecp.2005.01.005.
- Carlson, SM; Moses, LJ; Claxton, LJ. (2004) Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of inhibitory control and planning ability. *J Exp Child Psychol*, 87(4), pp. 299-319.  
doi:10.1016/j.jecp.2004.01.002
- Cartoceti R. y Abusamra. V (2013). El mecanismo de actualización en la comprensión del texto. *Revista Neuropsicología Latinoamericana SLAN*, 5 (2), pp. 1-10.
- De Beni R, Palladino P, Pazzaglia F, Cornoldi C. (1998) Increases in intrusion errors and working memory deficit of poor comprehenders. *Q J Exp Psychol A*, 51(2), pp. 305-320. doi:10.1080/713755761
- Del Valle Abraham, M., Brenca, R., y Guaita, V. (2009). Las destrezas narrativas en niños de 5 años: Propuesta de un instrumento de evaluación clínica del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 9(1), pp. 7-26. doi:10.5354/0719-4692.2009.21091
- Dymock, S. (2005), Teaching Expository Text Structure Awareness. *The Reading Teacher*, 59, pp. 177-181. doi:[10.1598/RT.59.2.7](https://doi.org/10.1598/RT.59.2.7)
- Duke, N.K., & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3<sup>rd</sup> ed), pp. 205–242. Newark, DE: International Reading Association.

- Escudero, I, y León, J. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista signos*, 40(64), 311-336. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000200003>
- Galvan Reyes, Z.; Mendivelso Mogollon, M. y Bentancourt Córdoba, Y. (2015). La estructura narrativa en el discurso infantil: un enfoque psicolingüístico. *Linguist.lit.* [online], 68, pp. 37-56. ISSN 0120-5587. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.lyl.n68a02>.
- Gárate, M; Gutiérrez, F; Elosúa, M; Luque, JL y García Madruga, JL . (2002) Memoria operativa y comprensión lectora: algunas cuestiones básicas. *Revista de Accion Psicológica*, 1 (1), pp. 45-68. ISSN 1578-908
- Gernsbacher, M. A. (1996). The Structure-Building Framework: What it is, what it might also be, and why. In B. K. Britton & A. C. Graesser (Eds.), *Models of understanding text*, pp. 289–311. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gillam, R. B., & Pearson, N. (2004). *Test of Narrative Language*. Pennsylvania Press Austin, TX: PRO-ED.
- Glasson, G.E. y Lalik, R.V. (1993). Reinterpreting the learning cycle from a social constructivist perspective: A qualitative study of teachers' beliefs and practices. *J. Res. Sci. Teach.*, 30, pp 187-207. doi:[10.1002/tea.3660300206](https://doi.org/10.1002/tea.3660300206)
- González. J. (2007). La transición de los tipos de información en la comprensión de cuentos. *Educación XXI*, 10, pp. 139-157.
- Graesser, A y Kreuz, R. (1993). A theory of inference generation during text comprehension, *DiscoursE.Processes*, 16(1-2), pp.145-160, DOI: [10.1080/01638539309544833](https://doi.org/10.1080/01638539309544833)

- Gazella, J y Stockman, I. (2003). Children's Story Retelling Under Different Modality and Task Conditions. *American journal of speech-language pathology / American Speech-Language-Hearing Association*, 12, pp. 61-72. 10.1044/1058-0360(2003/053).
- Graesser, A. C., Gernsbacher, M. A. & Goldman, S. (2000). Cognición. En T. A. van Dijk (Comp.), *El discurso como estructura y proceso: estudios del discurso. Introducción multidisciplinaria*. Vol. 1, pp. 417-452. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2005) La expresión escrita de alumnos con deficiencia auditiva: análisis de textos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), pp. 205-206.
- Halliday, M (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. (2004). *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Heilmann, J; Miller, J; Nockerts, A y Dunaway, C. (2010). Properties of the Narrative Scoring Scheme Using Narrative Retells in Young School-Age Children. *American journal of speech-language pathology / American Speech-Language-Hearing Association*. 19. pp. 154-66. Doi: 10.1044/1058-0360(2009/08-0024).
- Hederich, C y Camargo, A. (2014). Análisis psicométrico de la prueba de intersección de figuras (FIT). *Suma Psicológica*, 21, pp. 89-98. DOI: 10.1016/S0121-4381(14)70011-6.
- Hess Zimmermann, K. (2003). El desarrollo de la capacidad para enmarcar los eventos de una narración. *IZTAPALAPA*, 53, pp. 116-131.
- Hess Zimmermann, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.

- Hess Zimmermann, K.; González Olguín, L. (2013) Capítulo 9. Uso de conectores discursivos en narraciones orales y escritas de niños y adolescentes. En Auza Benavides, A. y Hess Zimmermann, K. (Ed.). *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. Querétaro, México: Ediciones DeLaurel.
- Hudson, J.A. & Shapiro, L.R. (1991). Children's scripts, stories, and personal narratives. En A. Mc Cabe y C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure*, pp. 89- 136,. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Johnson, N. S. y Manndler, J. M. (1980). A tale of two structures: Underlying and surface forms in stories. *Poetics*, 9, pp.51-86
- Kintsch, W y Van Dijk, T.A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production, *Psychological Review*, vol. 85, núm. 5, pp. 363-394.
- Kintsch, W., y Yarbrough, J. C. (1982). Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), pp. 828–834. Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.6.828>
- Kress, G y Van Leeuwen, T. (1996) . *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London/New York: Routledge
- Kress, Gr y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. New York: Oxford University Press.
- Larrote J. y Montañes J. (1992). Modelos teóricos sobre la comprensión lectora: algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje. *Revista de la facultad de educación de Albacete*, 6, pp. 131- 144.
- Labov, W. (1972). The Transformation of Reality in Narrative Syntax. En *Language in the Inner City* (pp. 354-396). Philadelphia.

- León, J.A. & Peñalba, G. (2002). Understanding causality and temporal sequence in scientific discourse. En J. Otero, J.A. León & A.C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 199-221). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- León, J. A. (1999). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector o estilos de escritura. En J. I. Pozo y Monereo (coords.). *El aprendizaje estratégico* (pp. 153-170). Madrid: Santillana.
- León, S. (2006). Narrativas orales y lectura de imágenes en niños pre-escolares. *Pensamiento Psicológico*, 2 (7), pp. 113-131.
- Mandler, J. y Johnson, N. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, pp. 111-151. Doi: 10.1016/0010-0285(77)90006-8.
- Manghi Haquin, D.; Otálora Cornejo, F. y Arancibia, M. (2017). Adaptaciones metodológicas para el análisis del discurso de niños con discapacidad intelectual. *Signo Y Pensamiento*, 35(69), pp. 68 - 82. Doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp35-69.amad>
- Marinkovich J. (2001) *Algunos Rasgos textuales básicos en las narraciones de escolares chilenos*. Proyecto Fondecyt. Universidad Católica Valparaíso, Chile.
- Martínez Ríos, A. (2015). *La narración histórica en las voces de los niños* (tesis de maestría). Universidad distrital Francisco José de Caldas, Facultad de ciencias y educación, Bogotá.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Books for Young Readers.
- Mayer, M. & Mayer, M. (1975). *One frog, too many*. New York: Dial Books for Young Readers

- McDowell, J. (1984): *Curs de formació de monitors*. Generalitat de Catalunya.
- Meyer, B. J. F. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, M. L. Stein y T. Trabaos (comps.) *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyer, B. J. F. (1985). Prose Analysis Purposes, Procedures and Problems. En B. K. Britton y J. Black (comps.). *Understanding Expository Text. A Theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory Text* (pp. 11-64, 269-304). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miyake, A., & Shah, P. (Eds.). (1999). *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*. Cambridge University Press.
- Molinari Marotto, C. y Duarte, A. (2007). Comprensión del texto narrativo e inferencias. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 10, pp. 163-183.. ISSN: 1666-244X.
- Morrow, L. M. (1986). Effects of Structural Guidance in Story Retelling on Children's Dictation of Original Stories. *Journal of Reading Behavior*, 18, pp. 135-152. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10862968609547561>
- Mulrooney, K.J.. (2009). Extraordinary from the ordinary: Personal experience narratives in American Sign Language. *Extraordinary from the Ordinary: Personal Experience Narratives in American Sign Language*. Gallaudet university press
- Muth, D (comp).(1991) *El texto narrativo: estrategias para su comprensión* Aique Grupo Editor
- Otárola Cornejo, F. y Allende, N. (2016). Características de las estructuras narrativas en relatos de experiencia personal de estudiantes sordos bilingües usuarios de la lengua de señas chilena. *Lengua y habla*, 20, pp. 47-71.

- Painter, C., Martin, J. R. & Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives. Image analysis of children's picture books*. Lancaster/Bristol: Equinox.
- Pascual-Leone, J y Johnson, J. (2005). *A dialectical constructivist view of developmental intelligence. Handbook of understanding and measuring intelligence*. Doi: 177-201. 10.4135/9781452233529.n11.
- Pascual-Leone, J y Johnson, J. (2011). A developmental theory of mental attention: Its application to measurement and task analysis. *Cognitive development and working memory: A dialogue between neo-Piagetian and cognitive approaches*. 13-46.
- Pavez, M., Coloma, C. & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Médica.
- Peterson, C., Jesso, B. y McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language*, 26(1), pp. 49-67.  
doi:10.1017/S0305000998003651
- Plana, M; Silva, M y Borzone, A. (2011). Habilidades discursivas y representaciones mentales en niños pequeños. *Lenguaje*, 39(2), pp. 365- 394.
- Prado Servin, M. L. (2012). *La influencia de la lectura de cuentos en el desarrollo narrativo en niños de edad preescolar* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de psicología, México.
- Pratt, M. W., & MacKenzie-Keating, S. (1985). Organizing stories: Effects of development and task difficulty on referential cohesion in narrative. *Developmental Psychology*, 21(2), pp. 350–356. Doi: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.2.350>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.



- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rosemberg, C.R. (1994). Representaciones mentales y estrategias en el establecimiento de relaciones causales durante el proceso de comprensión de historias: Un estudio evolutivo. *Lenguas Modernas*, 21, pp. 95- 123.
- Rumelhart, D. (1975). Notes on a schema for stories. En D. Bobrow & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding* (pp. 237- 272). New York: Academic Press
- Sánchez, V., Moyano, V. y Borzone, A. M. (2011). Demandas cognitivas de la escritura: comparación de dos situaciones de producción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), pp. 227-236. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100012>
- Sautu, R. (2011). Acerca de lo que es y no es investigación en ciencias sociales, en Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth (comps.); *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Schank, R.C. y Abelson R.P. (1977). *Scripts, goals, plans, and understanding*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Schneider, P. (1996). Effects of Pictures Versus Orally Presented Stories on Story Retellings by Children With Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 5 (86) 10.1044/1058-0360.0501.86.
- Schneider, P; Dubé, R. (2005) Story Presentation Effects on Childrens Retell Content. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 52-60 (14). Doi: 10.1044/1058-0360(2005/007)
- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Editorial Cátedra. Madrid.

- Sella, A.C., Motta, C.S., Motta, H.H., Mendonça, D. & Caio, H. (2015). Psychology/Psicología. *Reflexao e Crítica* 28 (2), pp. 397-403.
- Sierra Fitzgerald, Ó.; Ocampo Gaviria, T. (2013). El papel de la memoria operativa en las diferencias y trastornos del aprendizaje escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(1), pp. 63-79.
- Silva, M. L., Escher, L., Gasparini, M. V., Stahringer, G., Injoque-Ricle, I., Barreyro, J. P. y Minzi, M. P. (2015). *Batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas*. Registro de propiedad intelectual en trámite.
- Slobin, D.I. (2004), The many ways to search for a frog, en *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives*, Strömquist, S. y Verhoeven, L. (eds.), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 219-257
- Stein, N.L. & Albro, E.R. (1996). Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling good stories. En M. Bamberg (Ed.), *Learning how to narrate: New directions in child development* (pp. 5-44). San Francisco: Jossey Bass.
- Stein, N & Glenn, C. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. *New Directions in Discourse Processing*. 2.
- Stein, N.L. & Glenn, C.G. (1982). Children's concept of time: The development of story schema. En W.J. Friedman (Ed.), *The developmental psychology of time* (pp. 255-281). New York: Academic Press.
- Strasser, K.; Larraín, A; Lériða, S. y Lissi, M. (2010). La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición. *Psykhé: Revista de la Escuela de Psicología*, 19, pp. 75-87. DOI: 10.4067/S0718-22282010000100006.

- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9(1), pp. 77–110. Doi: [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90005-6](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90005-6)
- Todorov Tzvetan. Introduction. In: *Communications*, 11, 1968. Recherches sémiologiques le vraisemblable. pp. 1-4.
- Trabasso, T. & Stein, N.L. (1997). Narrating representing and remembering event sequences. En P. W. van den Broek, P. J. Bauer & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation. Bridging fictional and actual events* (pp. 237-270). NJ: Erlbaum.
- Van den Broek, P.W. (1997). The development of event comprehension from childhood to adulthood. En P.W. Van den Broek & P.J. Bauer (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp. 321- 342). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Van den Broek, P., Lynch, J. S., Naslund, J., Ievers-Landis, C. E., & Verduin, K. (2003). The Development of Comprehension of Main Ideas in Narratives: Evidence From the Selection of Titles. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), pp. 707–718. Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.707>
- Van den Broek, P.; Rapp, D. y Kendeou, P. (2005). Integrating Memory-Based and Constructionist Processes in Accounts of Reading Comprehension. *Discourse Processes*, 39, pp. 299-316. Doi: 10.1207/s15326950dp3902&3\_11.
- Van Dijk, T.A. (1980). *Macrostructures*. Hillsdale: N.J. Erlbaum.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.

- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1984). Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes. *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, pp.49-94.
- Van Dijk, T.A. (1987), *Communicating racism: Ethnic prejudice in thought and talk*, Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Van Kleeck, A; Vander Woude, J; Hammett, L. (2006). Fostering Literal and Inferential Language Skills in Head Start Preschoolers With Language Impairment Using Scripted Book-Sharing Discussions. *American journal of speech-language pathology / American Speech-Language-Hearing Association*, 15, pp. 85-95. 10.1044/1058-0360(2006/009).
- Van Kleeck, A. (2008). Providing Preschool Foundations for Later Reading Comprehension: The Importance of and Ideas for Targeting Inferencing in Storybook-Sharing Interventions. *Psychology in The Schools*, 45, pp. 627-643. 10.1002/pits.20314.
- Vega, M; Robertson, D; Glenberg, A; Kaschak, M y Rinck, M. (2004). On doing two things at once: Temporal constraints on actions in language comprehension. *Memory & cognition*. 32.
- Warren, W.H., D.W. Nicholas y Trabasso, T. (1979). Event chains and inferences in understanding narratives. En R.O. Freedle (Ed.), *Avances in discourse processes*. Vol. 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

## 6 ANEXO

### Consentimiento informado

Buenos Aires, 5 de abril del 2018

Dr. Miguel García Coto

De nuestra mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a Ud. en mi calidad de Investigadora Adjunta del CONICET para solicitarle que por su intermedio acerque a la población que Ud. asiste la invitación para participar de una investigación sobre desarrollo del lenguaje infantil, que estoy llevando a cabo.

Trabajo en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología y Matemática Experimental (CIIPME) e indagamos cuál es la relación entre el uso del lenguaje complejo y la incidencia de la carga y capacidad de Memoria Operativa en niños ante tareas de recuperación y comprensión de relatos. Para ello hemos diseñado una serie de pruebas que evalúan ambas capacidades en niños de 5 a 13 años. En el primer momento de la investigación recabamos datos en niños neurotípicos, en esta segunda etapa queremos indagar los mismos procesos en niños con Trastornos del Espectro Autista (TEA), específicamente diagnosticados con síndrome/trastorno Asperger (DSM-IV).

Dado que la población infantil que recibe intervención en el centro que Ud. dirige coincide con los requisitos de edad y de sector social que nuestra investigación quisiera solicitarle vuestra autorización para invitarlos a participar voluntariamente de la investigación.

La investigación requiere que los niños sean evaluados en forma individual en el desempeño en breves pruebas de escucha y renarración de breves relatos y en la toma de

test estandarizados de capacidad de Memoria Operativa. Calculo que cada sesión insumirá entre 30 y 50 minutos de duración, segmentados en tres tomas. Los datos de los niños participantes en las investigaciones se utilizan solo a fines de la investigación y se conservan en estricta reserva. Asimismo se prevé que a cada uno de los niños candidatos a participar se les solicite, previamente, la autorización a sus padres en un modelo de autorización que se adjunta a la presente. También se adjunta una nota con una breve explicación de la investigación que se está llevando a cabo destinada a informar a los padres. Los niños serán evaluados por personal perteneciente a CONICET, investigadores y profesionales técnicos, con amplia experiencia en la administración de pruebas a niños y cuyos datos se adjuntan también a la presente. Asimismo, si Uds. lo estiman conveniente, estoy a vuestra disposición para organizar una charla si fuera necesario atendiendo a explicar los objetivos, alcances y metodología de la investigación.

Sin más, esperando una favorable respuesta a la presente y enviándole cordiales saludos, me despido de Ud.

Dra. María Luisa Silva

Estimada familia:

Un equipo de investigadores en desarrollo del lenguaje infantil ha solicitado autorización para que les acerquemos la siguiente convocatoria a participar voluntariamente de una investigación. Atendiendo a las características y fines de la investigación hemos decidido otorgar la autorización solicitada.

La dra. Maria Luisa Silva –investigadora adjunta de CONICET- y su equipo estudian el desarrollo del lenguaje infantil y requieren evaluar a los niños con sencillas

pruebas individuales que involucran que los chicos escuchen relatos, secuencias de números y breves oraciones y luego traten de recordarlos y repetirlos. También evaluarán a los niños con pruebas destinadas a conocer su nivel de desarrollo lingüístico y de memoria. Los relatos que los chicos produzcan serán audiograbados y los datos de las pruebas registrados por escrito. Los investigadores calculan la toma de las pruebas podrá durar, como máximo, entre 30 y 50 minutos, divididos en tres sesiones. Con los niños interactuarán la investigadora mencionada, un profesional técnico de CONICET (prof. M.Victoria Gasparini) y un grupo de estudiantes supervisados por la dra Silva (nombres de las chicas). Los datos y el curriculum de todos los participantes de la investigación pueden consultarse en el siguiente link (hay que crear un sitio de one drive para subir todo), por otro lado las direcciones de mail y teléfonos de los investigadores obran en nuestro poder y los investigadores los han puesto a disposición de los padres que quisieran conocer más de la tarea.

Los resultados de la investigación permitirán conocer características del desarrollo de capacidades cognitivas y del lenguaje en niños. Los datos de los niños, y de sus familias requeridos por la investigación así como las secuencias de audio y los resultados de las diferentes pruebas se mantienen en absoluta reserva y se utilizan solo a los fines de la investigación. No obstante los investigadores ofrecen acercarlos a aquellos padres que quisieran conocer los resultados de las pruebas de sus hijos.

A continuación les acercamos el modelo de autorización para que los niños participen. Les agradecemos que completen y firmen los dos ejemplares, uno quedará en nuestro poder y el otro es requerido por CONICET.

Muchas gracias.

Autorización-----

Buenos Aires, abril 2018

Por la presente autorizo a mi  
hijo/a.....

(DNI.....) a participar en la investigación sobre desarrollo del lenguaje y de capacidades cognitivas a cargo de la dra. María Luisa Silva (inv. Adjunto CONICET). Autorizo a que el desempeño de mi hijo en las pruebas sea registrado en audio.

Asimismo declaro haber leído la nota en la que las investigadoras dan a conocer las características de las pruebas con las que evaluarán a mi hijo/a y que las mismas no se relacionan con los requerimientos terapéuticos/ clínicos.

Notificado

Aclaración

DNI