



# Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes

KARINA HESS ZIMMERMANN  
LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE

*(editoras)*



**COMUNICACIÓN  
CIENTÍFICA**



**COMUNICACIÓN  
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES  
ARBITRADAS  
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS



COLECCIÓN  
**CIENCIA e  
INVESTIGACIÓN**

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares ciegos externos. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado en



<http://doi.org/10.52501/cc.022>

[www.comunicacion-cientifica.com](http://www.comunicacion-cientifica.com)

Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de libros de investigación digitales e impresos en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales de dictaminación, comités y ética editorial, acceso abierto, medición del impacto de la publicación, difusión, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indi-



# Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes

KARINA HESS ZIMMERMANN  
LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE

*(editoras)*



**CC+**

COLECCIÓN  
**CIENCIA e**  
**INVESTIGACIÓN**



## Comité dictaminador

María Teresa Alessi Molina <i>Universidad de Sonora</i>	Lourdes Martínez Nieto <i>University of Wisconsin-Whitewater</i>
Alejandra Auza Benavides <i>Hospital General Dr. Manuel Gea González</i>	Luz María Stella Moreno Medrano <i>Universidad Iberoamericana</i>
Yamileth María Betancourt Córdoba <i>Universidad del Atlántico Colombia</i>	Norma del Río Lugo <i>Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco</i>
Rebeca Barriga Villanueva <i>El Colegio de México</i>	María Luisa Parra Velasco <i>Harvard University</i>
Pablo Cáceres Serrano <i>Pontificia Universidad Católica de Valparaíso</i>	Julieta Ramos Loyo <i>Instituto de Neurociencias, Universidad de Guadalajara</i>
Ana María Carmiol <i>Universidad de Costa Rica</i>	Martha Shiro <i>Universidad Central de Venezuela / Florida Atlantic University</i>
Norma Fernández Ortega <i>Investigadora Independiente</i>	Gabriela Silva Maceda <i>Universidad Autónoma de San Luis Potosí</i>
Graciela Fernández Ruiz <i>El Colegio de México</i>	Adelina Velázquez Herrera <i>Universidad Autónoma de Querétaro</i>
Verónica García Castro <i>Universidad de Costa Rica</i>	Eva Velázquez Upegui <i>Universidad Autónoma de Querétaro</i>
Eva Margarita Godínez López <i>Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato</i>	Sofía Alejandra Vernon Carter <i>Universidad Autónoma de Querétaro</i>
Elizabeth Martínez Buenabad <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	

En colaboración con:



Maestría en  
Aprendizaje de  
la Lengua y las  
Matemáticas

Cuerpo Académico Psicología del Aprendizaje y Praxis Educativa  
Cuerpo Académico de Lingüística  
Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas  
Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro

---

Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes / Karina Hess Zimmermann, Luisa Josefina Alarcón Neve (editoras). — Ciudad de México : Comunicación Científica, 2021. — 311 páginas. — (Colección Ciencia e Investigación).

ISBN 978-607-99505-2-1

DOI 10.52501/cc.022

1. Adquisición del lenguaje. 2. Países hispanohablantes. 3. Español — Adquisición. I. Hess Zimmermann, Karina, editor. II. Alarcón Neve, Luisa Josefina, editor. III. Serie.

LC: P118.152 L29 Dewey: 401.93

---

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2021

D.R. Karina Hess Zimmermann, Luisa Josefina Alarcón Neve

Diseño de portada: Francisco Zeledón. Diseño de interiores: Guillermo Huerta

D.R. Ediciones Comunicación Científica S.A. de C.V., 2021

Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,

Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México, México,

Tel. (52) 55 5696-6541 • móvil: (52) 55 4516 2170

info@comunicacion-cientifica.com • infocomunicacioncientifica@gmail.com

www.comunicacion-cientifica.com •  comunicacioncientificapublicaciones

 @ComunidadCient2

ISBN: 978-607-99505-2-1

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.022>



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License que permite el uso, intercambio, adaptación, distribución y transmisión en cualquier medio o formato, siempre que dé el crédito apropiado al autor, origen y fuente del material gráfico. Si el uso del material gráfico excede el uso permitido por la normativa legal deberá obtener el permiso directamente del titular de los derechos de autor.

## Índice

<b>Presentación</b> <i>Luisa Josefina Alarcón Neve y Karina Hess Zimmermann</i> .....	13
---	----

### PARTE I Desarrollo de la lectura

1. Influencia de variables socioambientales en habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en nivel inicial <i>María Elsa Porta y Yanina Canales Jara</i> .....	21
2. Trayectorias de crecimiento lector en estudiantes chilenos de segundo grado con y sin dificultades lectoras iniciales <i>Pelusa Orellana García</i> .....	50

### PARTE II Desarrollo de la escritura en bilingües

3. Las ventajas que otorga la cercanía a una segunda lengua en el proceso de alfabetización inicial <i>Gabriela Mora, Mónica Alvarado y Alejandra García-Aldeco</i> .....	81
4. La segmentación entre palabras gráficas en producciones escritas de niños bilingües zapotecos <i>Nancy Coronado Cisneros y Pedro David Cardona Fuentes</i> .....	116



### PARTE III

#### Desarrollo de la narración

5. Renarración infantil de cuentos ficcionales: incidencia de la temática en las estructuras narrativas *Sofía Vivas Vivas, Melisa Garay Frontini y María Luisa Silva* ..... 147
6. De la narración en video a la narración escrita: la reconstrucción de un evento reiterativo *Celia María Zamudio Mesa y Celia Díaz-Argüero* ..... 180

### PARTE IV

#### Desarrollo de la argumentación

7. El texto argumentativo en la educación básica: reflexiones sobre su enseñanza *Silvia Romero Contreras, Blanca Araceli Rodríguez Hernández y María Angélica Peña Barceló* ..... 215
8. Habilidades argumentativas de adolescentes mexicanos de educación media: evidencias del subsistema de ACTITUD *Karina Paola García Mejía y Luisa Josefina Alarcón Neve* ..... 246

### PARTE V

#### Desarrollo del lenguaje no literal

9. Trayectoria del desarrollo del procesamiento cerebral de la ironía *Gloria Nélide Avecilla Ramírez, Karina Hess Zimmermann, Hugo Corona Hernández, Silvia Ruiz Tovar, Lucero Díaz Calzada y Josué Romero Turrubiates* ..... 277



## 5. Renarración infantil de cuentos ficcionales: Incidencia de la temática en las estructuras narrativas<sup>1</sup>

SOFÍA BEATRIZ VIVAS VIVAS\*

MELISA GARAY FRONTINI\*\*

MARÍA LUISA SILVA\*\*\*

### Resumen

El presente estudio indaga cómo inciden las diferencias macroestructurales de temática en el desempeño narrativo de niños de 2º y 4º grados (7 a 10 años). El corpus se obtuvo de dos tareas de renarración de relatos ficcionales, uno con temática maravillosa y el otro con una anécdota personal. El análisis comparó las valoraciones de adecuación realizadas por jueces adultos con criterios etnográficos acordados a partir del análisis preliminar del corpus. Los resultados señalaron en ambos tipos de textos un incremento evolutivo de desempeño, aunque solo en los niños de 4º grado las renarraciones basadas en el relato de anécdota personal se acercan al límite superior de valoración. En cuanto a las diferencias en el desempeño según los episodios, se reconocieron ciertos efectos diferenciales adjudicables a las temáticas, que parecen determinar los desempeños y trayectorias evolutivas de cada tipo de texto.

<sup>1</sup> Este artículo se ha realizado en el marco de los Proyectos FLOCYT C19-037 y PUE 22920180100027CO.

La Mag. Sofía Beatriz Vivas participó como adscripta de investigación durante el período 2015-2019 en el Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología y Matemática Experimental (CIPME-CONICET) en Buenos Aires, Argentina. Actualmente se encuentra residiendo en Cali, Colombia, y colabora voluntariamente con el CIPME desde la distancia. Este trabajo es un análisis de la investigación que constituye la tesis de la Mag. Vivas para optar al grado académico de Magíster en Lingüística por la Universidad Nacional de la Plata (Defensa: diciembre 2020).

Las autoras agradecen la colaboración brindada, en el marco de la investigación, por la prof. María Victoria Gasparini y por el plantel docente y directivo de la Escuela Privada de la Puerta Abierta (ECPA), de la ciudad de Caba, Argentina. Agradecen especialmente a los niños participantes, verdaderos protagonistas de los proyectos.

\* CIPME-CONICET, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: sofiaivivasfono@outlook.com

\*\* CIPME-CONICET, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: melisagf@gmail.com

\*\*\* CIPME-CONICET, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mlsilva@conicet.gov.ar

**Palabras clave:** *renarración, narrativas ficcionales, estructuras narrativas, desarrollo lingüístico.*

## Introducción

Desde edades muy tempranas los niños se encuentran inmersos en un mundo de narraciones en sus casas, en los espacios de cuidado o de entretenimiento. Esos relatos son escuchados por el niño, captan su atención y se convierten en recursos que promueven e influyen en su desarrollo, favoreciendo su comunicación con otros miembros de su entorno.

Hacia los 5 y 6 años, cuando los niños ingresan al colegio, el desarrollo narrativo se fomenta formalmente a través de tareas específicas. Estas actividades —que demandan la producción de renarraciones orales, la reconstrucción y ordenamiento de secuencias, la creación de narrativas a partir de la presentación de personajes típicos, entre otros— permiten introducir nuevas temáticas que promueven la complejización de las habilidades narrativas; y posteriormente, las actividades curriculares procuran trasladar los logros del lenguaje oral al escrito. Al renarrar, también se promueven habilidades de comprensión. Se ha observado que los niños que presentan dificultades en la comprensión de textos narrativos tienden a presentar problemas para narrar de forma oral (y/o escrita). Se considera que estas dificultades se originan en problemas en el uso de recursos de monitoreo y de autorregulación lingüística (Miller *et al.*, 2001), es decir en procesos de metacognición.

A partir de las narraciones, se observa no solo el uso de recursos lingüísticos, sino también se aprecia la complejización y los avances del desarrollo discursivo y cognitivo. Pese al considerable incremento en el conocimiento acerca del desarrollo narrativo, aún restan por ser resueltas ciertas cuestiones de índole más específica; por ejemplo, si las diferencias textuales, en la medida que demandan diferente disposición de los elementos micro- y macroestructurales, inciden en los procesos de desarrollo lingüístico y cognitivo. Atendiendo a que el desarrollo infantil en los años escolares busca mejorar la habilidad para diferenciar rasgos discursivos, resulta necesario indagar, por ejemplo, si las diferencias que implican una

particular disposición y conjunción de procesos de selección, jerarquización y secuenciación de contenidos en los relatos, modelan diferencias en el desarrollo de funciones cognitivo-lingüísticas.

Esta investigación apunta a dilucidar cómo influyen temáticas asociadas a las clases textuales en la complejización de las habilidades narrativas en niños de 2° y 4° grados.

## **Narraciones: Análisis y aportes sobre desarrollo infantil**

### ***Narraciones: Qué son y cómo se construyen***

Los cuentos son narraciones, formas textuales que involucran una secuencia de acciones o sucesos. Mientras algunos de estos sucesos pueden ocurrir en el mundo físico, otros ocurren en el mundo interno o psicológico de los personajes. Estas acciones o hechos se suceden temporalmente; las secuencias temporales pueden incluir relaciones causales entre los eventos, esto es que cada suceso puede tener una o varias causas y consecuencias.

En cuanto a la caracterización de la narrativa, posiblemente la definición más citada sea la de William Labov (1972): “las narrativas son un método de recapitular la experiencia pasada, haciendo coincidir una secuencia verbal de cláusulas a la secuencia de acontecimientos que realmente ocurrieron” (p. 359). Gillam 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. Es posible observar que estas caracterizaciones enumeran los elementos que componen las narrativas, pero no así las relaciones que se dan entre ellos, lo que los estudios literarios llaman la “cualidad narratológica”. Hess Zimmermann (2010) y Tolchinsky (2014) incorporan estas características en sus definiciones. En efecto, aunque retoman la caracterización de la narración como una secuencia discursiva que consta de una secuencia temporal, incorporan un eje narratológico: la ruptura de la relación canónica en la sucesión de dicha secuencia. También incluyen la opinión del narrador acerca de los acontecimientos narrados.

En cuanto al desarrollo infantil, se ha observado que los humanos, desde muy pequeños, utilizamos esta estructura discursiva para organizar el relato de la experiencia (Rojas, 2014). Peterson y otros (1999) plantean que los niños de 2 años pueden crear narraciones basadas en experiencias personales y, a su vez, que este tipo de narraciones proporciona un formato para el desarrollo del lenguaje. Complementariamente, se ha reconocido el impacto que posee el desempeño narrativo en el desarrollo social y psíquico del individuo. Acosta y otros (2011) señalan que los niños usan una amplia variedad de géneros narrativos y lo hacen para cumplir diversos propósitos, como por ejemplo mantener relaciones sociales y expresar sus sentimientos acerca de diferentes tópicos.

La descripción de los componentes de las narrativas ha permitido establecer criterios para evaluar el desempeño narrativo. Applebee (1978) describe que desde los 2 hasta los 6 años es posible identificar seis estadios en el desarrollo narrativo. En la tabla 1 se presenta el esquema de Applebee (1978).

TABLA 1. *Esquema de estadios de desarrollo narrativo*

<i>Denominación del estadio</i>	<i>Caracterización de habilidades y conductas de los niños</i>	<i>Edad</i>
<i>Apilamiento</i>	Enumeran acciones y sujetos; no hay un tema central ni organización de acciones.	2 años
<i>Núcleo compartido</i>	Organizan secuencias de acciones en torno a un personaje, aunque no existe una trama, y los eventos no presentan relación causal ni temporal.	2 a 4 años
<i>Nivel focalizado</i>	Reúnen sucesos o atributos, con un núcleo central, pero aún no hay un desarrollo.	3 a 4 años
<i>Episodios cambiantes</i>	Realizan una narración con inicio, desarrollo y final, pero hacen falta ajustes de personajes y acciones en la historia.	4 a 5 años
<i>Cadena focalizada</i>	Presentan un personaje que protagoniza acontecimientos encadenados.	5 años
<i>Narración completa</i>	Construyen una narración que posee un tema central, personaje y trama desarrollada lógicamente y cronológicamente.	5 a 6 años

FUENTE: Applebee (1978).

Pavez y otros (2008) elaboran una escala para evaluar el desarrollo narrativo en español. Esta escala se utilizó para evaluar el impacto que poseería, en la producción de narrativas, un programa de 18 sesiones basado en guiones (véase tabla 2).

TABLA 2. *Escala de desarrollo narrativo*

<i>Caracterización de habilidades y conductas de los niños</i>	<i>Edad</i>
No hay una estructura en la narración, pueden decir una oración o una secuencia de acciones.	3 años
Relatan con presentación y episodios; alguno de ellos puede estar incompleto o con alguna mención completa.	4 años
Construyen presentaciones y episodios completos en ocasiones con o sin final.	5 y 6 años
Realizan una presentación completa, episodio completo con meta y final.	10 años

FUENTE: Pavez *et al.* (2008).

Estos autores establecieron que las narraciones estructuradas (es decir, que poseen presentación, episodio y final) pueden ser completas e incompletas; las completas incluyen mención del personaje y el problema, mientras la incompleta solo posee uno de los elementos. Al considerar las narrativas de niños pequeños con trastorno de desarrollo de lenguaje (TDL) ante tareas de renarración, observan que la complejidad de la sintaxis se relaciona con la superestructura.

Las escalas previas permitieron construir instrumentos que organizan, jerarquizan y puntúan estos diferentes aspectos. Aunque estas pruebas estandarizadas evalúan el desarrollo del lenguaje oral y la calidad narrativa —como por ejemplo la prueba evaluación del discurso narrativo (EDNA) (Pavez *et al.*, 2008), la prueba de evaluación narrativa (PEN) (Gómez Martínez, 2012), la prueba de lenguaje oral y narrativa revisada (PLON-R) (Aguinaga *et al.*, 2005)—, no atienden a comparar producciones narrativas en diferentes instancias (por ejemplo, narrativas espontáneas o renarraciones), así como tampoco contemplan la incidencia de la macroestructura en los resultados observados.

Pese a la presencia temprana y el uso precoz del género narrativo, la experticia discursiva demanda no solo el desarrollo de funciones cognitivas (como por ejemplo el desarrollo de la memoria episódica) y lingüísti-

cas (por caso el desarrollo de la complejización sintáctica) sino también ciertos procesos de metacognición específicos. Uno de ellos incumbe a la capacidad de reconocer la clase de texto o género de una narrativa y, con ello, identificar cómo se organizan sus contenidos (Van Dijk, 1980). Considerando el desarrollo narrativo tardío (niños de 7 a 12 años), resulta necesario indagar en las características del desarrollo de los procesos para el dominio de las relaciones metacognitivas que permiten diferenciar macroestructuras. En el ámbito de los estudios narratológicos, se consideran las variaciones entre las configuraciones narrativas y sus actualizaciones discursivas. Revisaremos algunas nociones narratológicas para considerar estudios psicolingüísticos que atienden al desarrollo de las habilidades narrativas requeridas.

### ***Narrativas: Características y habilidades***

Todorov (1968), al delimitar el ámbito de la narratología, indica que su objeto de estudio no son las acciones, sino el modo en que están organizadas por el discurso, al que llama *relato*. Al analizar diferentes tipos de relato, construye un sistema abstracto de categorías que describe su funcionamiento y producción. Dicho sistema articula tres niveles: el semántico, el sintáctico y el verbal. En el nivel semántico se controla la organización de lo que el relato representa y evoca; en el sintáctico se organiza la combinación de las unidades, mientras el verbal articula las frases concretas.

Kintsch y Van Dijk (1978) retoman algunos de estos conceptos para comprender los procesos de comprensión y producción de narrativas. Consideran que toda estructura narrativa desarrolla una trama a partir de episodios. Cada episodio plantea un objetivo que se puede resolver a través de eventos/sucesos causales (complicaciones) dentro de un marco. El episodio es uno de los momentos más relevantes en la historia. Mientras que hay narraciones que tienen un solo episodio (por ejemplo, los relatos cíclicos),<sup>2</sup> la mayor parte de los relatos suele tener más de uno, y la suma de los episodios se denomina *trama*. El reconocimiento de los episodios implica no solo la identificación del evento, sino también el recuerdo del

<sup>2</sup> Un relato cíclico es un relato en el que la recursión de los eventos narrados es casi infinita.

tiempo, situación y espacio en el que se presenta el suceso. Los diferentes episodios se encadenan —generalmente— atendiendo a una secuencia: *evento inicial*, *respuesta interna*, *intento*, *consecuencia* y *reacción*. El *evento inicial* comprende las acciones, eventos y/o sucesos que causan o inician una respuesta en el protagonista. La *respuesta interna* involucra las emociones, los procesos cognitivos y/o los propósitos que lo motivan. En el *intento* se consideran sus acciones para lograr el propósito. La *consecuencia* es el episodio en el que se presenta la acción o evento que marca su logro o fracaso y, por último, la *reacción*, es el episodio final de la acción y expresa los sentimientos del personaje acerca del logro (o fracaso) del propósito. Cuando los individuos comprendemos la distinción entre los episodios y el funcionamiento de la secuencia podemos anticipar episodios ante secuencias incompletas. En términos cognitivos, el dominio y la automatización de los procesos de estructuración narrativa nos permiten planificar y regular, lo que supone que desarrollamos ciertas funciones ejecutivas específicas. Los usuarios del sistema manejamos “intuitivamente” el conocimiento de estas clasificaciones y categorías; en otras palabras, podemos operar con macroestructuras y predecir contenidos semánticos.

Van Dijk y Kintsch (1983) reconocen que, para producir una narrativa, el modelo debe atender al rol de la recuperación, que está asociada a la memoria. El modelo distingue, en el nivel semántico, dos instancias: la microestructura y la macroestructura. La microestructura (o coherencia local) atiende a la conexión de las proposiciones; la macroestructura (o coherencia global) considera la organización y ordenamiento jerárquico de toda la serie de microestructuras. Articular la relación entre los diferentes niveles de la estructura semántica del texto permite otorgar coherencia a nivel global y local. Los autores consideran que tanto la macroestructura como las características superestructurales dejan huellas en la memoria operativa (MO) para recuperar la información (Duke & Pearson, 2002; Dymock, 2005; Gárate *et al.*, 2002; Glasson & Lalik, 1993; Meyer, 1984); por ello puede variar la cantidad y el tipo de procesamiento en función de la calidad de la organización de la macroestructura.

Stein y Glenn (1979) retoman los conceptos de Van Dijk (1978) y Kintsch y Van Dijk (1978) para comprender el desarrollo de la narración en niños; se adscriben a la concepción de la trama como secuencia de *epi-*

*sodios*, aunque incorporan ciertos matices. Consideran que las narrativas están compuestas por introducción (o marco) y episodios. En la introducción se presentan los personajes, el contexto físico y social; mientras que los episodios se caracterizan por estar compuestos por un suceso inicial y una respuesta. Cada episodio puede tener una o varias proposiciones, relacionadas entre sí con distintos tipos de conectores, aunque principalmente son temporales o causales. Los episodios son de naturaleza diferente en virtud de la sucesión temporal de los eventos. Adicionalmente, distinguen entre *suceso inicial*, *respuesta interna*, *plan interno*, *ejecución*, *consecuencia* y *reacción*. Complejizan la formulación de Kintsch y Van Dijk (1978), al incluir el *plan interno*, episodio en el que, cuando el personaje encuentra algún conflicto para resolver la meta, se explicitan los propósitos, situando estados mentales y emocionales que guían la conducta del personaje.

Entonces, para Stein y Glenn (1979), la narración se define como un tipo de texto caracterizado por la presencia de:

1. un protagonista que puede realizar acciones intencionales;
2. una declaración de los deseos o metas de los personajes;
3. la mención de las acciones realizadas para lograr el objetivo del personaje protagonista, y
4. la explicitación de los resultados obtenidos en relación con los objetivos enunciados.

Dado que buena parte de este conocimiento es social, las investigadoras consideran que en tanto los niños tengan más exposición —en interacciones con el adulto— a los cuentos, tendrán mayores posibilidades de organizar sus recursos cognitivos para planificar y regular las asociaciones temáticas y estructurales en sus relatos.

### ***Diferentes tipos de texto ficcional:***

#### ***Anécdotas y relato maravilloso***

Un relato ficcional es una narración de un mundo no real donde se plasman situaciones que son producto de la imaginación. Los relatos ficcionales pueden clasificarse en un *continuum* desde aquellos que configuran



episodios miméticos con los eventos cotidianos, hasta aquellos que se distancian rotundamente de ese devenir.

Barrenechea (1972) elaboró un sistema que considera las diferencias entre las narrativas atendiendo a tres características: la existencia implícita de hechos anormales, de eventos anaturales o irreales, y la problematización (o no) de este contraste. El modelo incluye una confrontación entre el mundo representado en el texto y el régimen de experiencia del receptor; es decir, todo aquello que pertenece a lo que consideramos posible y/o normal desde un “marco” de pensamiento. La tabla 3 presenta tal esquema.

Tabla 3. *Criterios de clasificación de relatos*

<i>Hechos presentados</i>	<i>Contraste de lo normal/lo anormal</i>		<i>Sin contraste/ lo normal</i>
<i>Actualización en la narrativa</i>	Problematizado	No problematizado	Dentro del marco de la experiencia
<i>Tipos de relato</i>	Fantástico	Maravilloso	Realista/Experiencia personal

FUENTE: Barrenechea (1972).

Esta clasificación ofrece criterios taxativos; así, el relato maravilloso, pese a que su trama excede el límite de lo real, no plantea esta condición como un problema para el narrador o los personajes. Se propone otro mundo, donde coexisten, por ejemplo, humanos y seres sobrenaturales que se vinculan según las leyes de lo maravilloso. El relato fantástico en cambio presenta acontecimientos que oscilan entre lo cotidiano y lo anormal, y además el narrador problematiza este contraste. Por su parte, el relato realista y el de experiencia personal (la anécdota) forman parte de los acontecimientos que constituyen la norma para evaluar los otros tipos de relato.

Se ha comprobado que la identificación de la clase o género textual juega un papel primordial en la producción del texto. En el caso de los cuentos, comprender la adscripción a la clase textual supone identificar ciertas particularidades de la superestructura y las condiciones que rigen su macroestructura (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 pos-



teriores. Tradicionalmente, los relatos de ficción han permitido generar aprendizajes, pues con ellos los adultos forman “puentes” hacia otros mundos imaginarios, fantásticos, imposibles, lejanos en el espacio y en el tiempo para el niño (Bruner, 2004).

### ***Desarrollo infantil y dominio de habilidades narrativas***

Entre los primeros estudios rigurosos sobre el desarrollo de las habilidades narrativas, Botvin y Sutton-Smith (1977) y Stein y Glenn (1982) demostraron que los niños entre los 2 y 5 años omiten algunos componentes básicos al producir narraciones, limitándose a presentar descripciones de la escena y/o una lista de acciones, relacionadas a menudo con su conocimiento de las rutinas o con experiencias personales (Hudson & Shapiro, 1991). A los 6 años ya pueden producir historias con algún episodio basado en un objetivo (Stein & Albro, 1997), pero solo después de los 8 años recuperan los objetivos en forma similar a los adultos (Hudson & Shapiro, 1991), con habilidades para reconocer múltiples relaciones causales y causas psicológicas (Rosemberg, 1994; Van den Broek, 1997).

En cuanto a los estudios sobre producción de relatos ficcionales en la infancia, Stein y Migdalek (2017) analizan relatos ficcionales creados en situaciones de juego simbólico, considerando los recursos lingüísticos de las tramas narrativas (identidades, escenarios, acciones y objetos). Se analizaron relatos producidos en 60 situaciones, en los que participaron 12 niños (de 2;6 y 3;6) y sus madres. Los resultados señalan que los niños de 2;6 recrearon situaciones de eventos de la vida cotidiana, mientras que los de 3;6 crearon situaciones de eventos fantásticos.

En lo que respecta al desarrollo narrativo en la infancia tardía, Hess Zimmermann (2010) considera el desarrollo de las habilidades narrativas comparando el desempeño de niños de 6, 9 y 12 años. Los resultados muestran que los niños utilizan cláusulas de apéndice, orientación y evaluación para complementar la trama de sus relatos, y que esto varía en función de 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 de una especie de yuxtaposición con la que denotan la trama del relato. Los niños de 9 años unen varias cláusulas libres en estructuras mayores

que se intercalan con la trama, pero organizan jerárquicamente la información. 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 cuanto al estudio de la incidencia de la macroestructura ante tareas de renarración, Chuang (2010) analizó el desempeño narrativo de 90 preescolares hablantes de cantonés (de entre 3;6 y 6;0) para comparar la producción de una narrativa de experiencia personal y una renarración ficcional. El estudio consideró la inclusión de elementos de la gramática de las narraciones, y sus resultados cuestionan hallazgos previos (McCabe, 1997; McCabe & Rollins, 1994; Peterson & McCabe, 1983), pues se reporta que en las renarraciones ficcionales el desempeño de los niños es mejor que el obtenido ante narrativas de experiencia personal. Chuang halla, además, que las puntuaciones en las renarraciones presentan correlaciones significativas con las franjas etarias y con medidas de productividad lingüística. Estos resultados permiten concluir que la evaluación a partir de renarraciones ficcionales parece ser un instrumento más adecuado para medir el desarrollo de las habilidades narrativas, que suscita narrativas personales. El autor, al considerar la discrepancia de sus resultados con los previos, reconoce que la frecuencia de rutinas de renarración ficcional en las pautas de crianza incide en los textos, pues el estilo cantonés, a diferencia del occidental, privilegia la demanda de renarraciones ficcionales.

En función del panorama reseñado hasta ahora, consideramos que aún es necesario describir y comprender las características que manifiesta el desarrollo de las competencias narrativas orales en la infancia tardía, específicamente aquellas que entrañan relaciones entre el desarrollo discursivo y el cognitivo, como por ejemplo la posibilidad de anticipar y monitorear rasgos estructurales en función del conocimiento de la temática de un relato. La presente investigación procura proveer evidencia en ese sentido, por medio de la comparación de franjas etarias; por ello permitirá, dado que los textos de estímulo son homólogos, ponderar la incidencia específica de la temática en términos de la macroestructura de los relatos.

## Metodología

### *Participantes*

Participaron 28 niños de estrato socioeconómico medio (NSE medio) (Sautú, 2011) que asistían a una institución educativa de gestión privada ubicada en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Sautú (2011) elabora una escala con cinco niveles de diferencias socioeconómicas, en función de distintos parámetros: condiciones de infraestructura, mobiliario y condiciones sanitarias de los establecimientos a los que los niños asisten, y también características sociodemográficas de la población, como tipo de ocupación de los padres y su nivel de escolarización. El establecimiento escolar y la población participante se consideraron de 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 fueron, por ejemplo, operario calificado, docente, profesional, administrativo especializado, comerciante o microempresario. La población se dividió en dos grupos según nivel escolar: 2º grado con 14 niños y niñas (media: 7.6 años; rango: 7;4 a 8;3 años), y 4º grado con 14 niños y niñas (media: 9.5 años; rango: 9;4 a 10;6 años). Ninguno de los niños presentaba síntomas de déficit lingüístico, cognitivo u otras patologías que afectaran sus competencias comunicativas (según constó en su historia escolar y en los consentimientos de sus padres). Todos los niños eran hablantes monolingües eficientes del español rioplatense.

### *Instrumentos*

El estudio utilizó la tarea de renarración a partir de un estímulo lingüístico auditivo. Procuramos que los niños, después de escuchar el relato, renarraran lo escuchado. La tarea formaba parte de la administración de la “batería digital ecológica de evaluación de funciones lingüísticas y cognitivas” (Silva *et al.*, 2015), que consta de una serie de pruebas que evalúan el desarrollo de habilidades discursivas y lingüísticas. Este instrumento se encuentra en etapa de baremización y es un *software* que propone, desde

un entorno ecológico, la ejecución de una serie de tareas que involucran funciones cognitivas (memoria operativa, atención e inteligencia general) y discursivo-lingüísticas, en niños de 4 a 13 años. Contempla —además de la actividad de renarración— la producción y evaluación de narrativas de experiencia personal, otras producidas a partir de imágenes y la producción de expresiones referenciales. Se evalúa la comprensión de los relatos a partir de un breve cuestionario en un formato conversacional que se administra al finalizar la renarración.<sup>3</sup>

La tarea de renarración se realiza para un interlocutor que no participa de la escucha original. Individualmente, los niños escuchan con auriculares los relatos y observan las imágenes fijas que transcurren en sincronía. El entrevistador pide a los niños que le cuenten el relato escuchado, quien además nunca ha tenido oportunidad de saber cuál es el relato de esas imágenes. Los niños pueden, mientras renarran, controlar el avance de la secuencia de imágenes, simulando el pase de páginas de un libro, pero con el computador. El relato oral se graba en la aplicación y luego se procede al análisis del audio y/o su transcripción ortográfica.

El análisis considera las renarraciones producidas ante dos tipos de texto-estímulo: *Lucía y el perro* (Texto 1, T1 en adelante) y *La bruja Berta* (Texto 2, T2 en lo subsecuente) (véase el apéndice). Ambos relatos se diseñaron atendiendo a que fueran estructuralmente homólogos: ambos tenían similar cantidad de palabras, estructuras clausulares y sintácticas análogas, y una organización semejante de episodios. La variación reside en la temática macroestructural, lo que permite considerar este factor en forma aislada. Mientras el T1 presenta una estructura de anécdota —una narrativa ficcional realista—, el T2 presenta la estructura de un relato maravilloso (Barrenechea, 1972).

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

Previo a la administración, las familias de los niños consintieron participar firmando un documento que además incluía una descripción de la tarea. Las tomas de datos ocurrieron en espacios destinados a este fin. Antes

<sup>3</sup> La descripción completa del instrumento y algunos de los resultados de su aplicación se halla en Silva (2018).



de la actividad se formuló —para la renarración de ambos textos— la siguiente consigna: “Vas a escuchar un cuento, préstale mucha atención”. Luego se solicitaba: “¿Podrás contarme qué sucedió?... Nunca lo he podido escuchar, no sé de qué se trata”. Todos los relatos producidos fueron audio-grabados. Los niños renarraron ambos cuentos en la misma sesión.

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

El corpus de análisis está conformado por 56 renarraciones (14 del T1 y 14 del T2 de los niños de 2º grado, y misma cantidad y distribución de los niños de 4º grado). Los relatos orales se transcribieron ortográficamente. Se segmentó el discurso en enunciados demarcados por pausas prolongadas y/o sintagmas que presentaban completud de sentido. Todos los fragmentos resultaron inteligibles y no ofrecieron dificultades para la transcripción, agrupación y/o segmentación.

Cada narrativa transcrita fue segmentada en episodios, ya que el éste funcionó como unidad de análisis. El criterio orientador fue la segmentación de episodios en los textos estímulos (véase el apéndice). Uno de los investigadores segmentó por episodios todas las narrativas y dicha segmentación fue cotejada parcialmente con el análisis de otros dos jueces. Se identificó un alto porcentaje de coincidencia. Para evaluar el nivel de desempeño narrativo infantil, se introdujo el criterio etnográfico. Se presentaron diferentes renarraciones segmentadas por episodios a adultos de la comunidad escolar (docentes y padres), y se les solicitó que las leyeran y determinaran cuáles eran las “narraciones más adecuadas y comprensibles”. Se les solicitó que ordenaran esas producciones en una escala de “más a menos comprensible (o completa)”, y que evaluaran los episodios procurando señalar, en las “menos comprensibles”, los episodios “con problemas”. Estos datos se utilizaron como insumo para la conformación de la escala de valoración. Los informes valoraron como renarraciones “más comprensibles (o completas)” a aquellas en las que se introducían menciones del marco, personajes, episodios del conflicto, intentos y reacción. Las narrativas incompletas, en cambio, eran aquellas que omitían varios episodios y que adolecían de problemas de integración y de relación. Finalmente, se decidió incluir un criterio que considerara la proximidad semántica

y estructural, en términos de posibilidades de reformulación, de las menciones analizadas con respecto a las de los estímulos.

La escala de valoración considera como menciones adecuadas aquellas que poseen una formulación sintáctico-semántica convencional de los elementos o eventos representados en el episodio del texto estímulo correspondiente y no podían ser únicamente predicaciones. Los informes etnográficos también valoraron la introducción de variaciones y la introducción de evaluativos, por lo que se incorporó también ese aspecto.

Se ordenaron los criterios bosquejados en una escala que va desde 0 hasta 3 puntos, y se formularon procurando evitar los tecnicismos, ya que la finalidad de la escala es que incluso pueda ser aplicada intuitivamente. A continuación, presentamos el detalle de la escala:

- 0: Ausencia de mención del elemento/episodio.
- 1: Presencia de alguna característica o referencia del elemento/episodio.
- 2: Se realiza la mención, pero con muchas variaciones, aunque se conserva cierto sentido del elemento/episodio. No se altera la progresión del relato.
- 3: Se realiza la mención con escasas variaciones y la mención incluye ciertas referencias y/o eventos importantes.

Esta escala se presenta con ejemplos para orientar a los codificadores. Dos jueces la aplicaron analizando todos los episodios. Se calcularon dos medidas de ponderación: la *valoración de desempeño* (puntuación directa por episodio) y el *índice de desempeño narrativo* (promedio de las valoraciones de cada renarración). Estas medidas se procesaron para conocer estadísticos descriptivos: frecuencias de distribución y medias.

## Resultados

### *Criterio etnográfico*

Ponderamos el porcentaje de acuerdo con los dos jueces para confirmar si las categorizaciones fueron fiables (tabla 4).

TABLA 4. Acuerdo entre jueces para las valoraciones de desempeño por episodio

	T1		T2	
	2º grado	4º grado	2º grado	4º grado
<i>Nivel de escolaridad</i>	2º grado	4º grado	2º grado	4º grado
<i>Acuerdo en determinación de valoraciones</i>	91.83%	93.87%	90.81%	95.92%

El acuerdo al asignar una valoración a cada episodio resulta contundente, superando el 90% de acuerdo.

### **Desempeño narrativo**

#### *Medidas de productividad lingüística*

En este apartado se presenta el análisis comparativo del desempeño infantil en indicadores lingüísticos (tabla 5).

TABLA 5. Medidas de productividad lingüística: Análisis de las renarraciones según escolaridad y textos

<i>Texto</i>	<i>Escolaridad</i>	<i>Media</i>	<i>Rango de enunciados de las renarraciones</i>
T1	2º grado	7.38	5-10
	4º grado	7.33	6-8
T2	2º grado	7.11	5-9
	4º grado	8.05	7-10

En la tabla 5 reconocemos que la temática parece incidir en la extensión de las versiones, dado que —pese a que ambos textos estímulos poseen similar cantidad de enunciados y cláusulas— el T2 genera renarraciones más extensas en los niños de 4º grado, mientras que el T1 genera ese efecto en los niños de 2º grado. Si comparamos los rangos de cantidad de



enunciados, observamos que en 2º grado el rango de enunciados para ambos textos es bastante similar, mientras que para los niños de 4º grado el T2 genera textos más extensos. Parece que cada temática proporciona un “nicho” diferencial para cada nivel de escolaridad, de modo que motiva una producción de renarraciones de mayor extensión.

### ***Índice de desempeño narrativo***

Para considerar la incidencia de la temática en la posibilidad de construir renarraciones comprensibles y completas, comparamos el desempeño en los índices de desempeño narrativo. Asimismo, identificamos si esta incidencia presenta rasgos asociados a los dos momentos del desarrollo considerados (2º y 4º grado) (véase tabla 6).

TABLA 6. *Índices de desempeño narrativo por grupo escolar*

		<b>2º grado</b>	<b>4º grado</b>
<i>T1</i>	Media	2.39	2.60
	Desviación estándar	0.31	0.29
<i>T2</i>	Media	2.17	2.46
	Desviación estándar	0.50	0.25
<i>Total</i>	Media	2.28	2.52
	Desviación estándar	0.08	0.25

Los resultados de la tabla 6 indican que el desempeño de toda la población ha sido ponderado como adecuado, pues las medias superan el valor de 2; no obstante, se observa un incremento evolutivo, pues los niños de 4º grado poseen medias de desempeño más cercanas al “techo”. Se observa solo un caso, en los valores de desviación estándar, que supera el 0.33: el caso del T2 para 2º grado. Excepto ese índice, la población presentó un desempeño homogéneo.

Al comparar los índices de desempeño según macroestructuras temáticas, los resultados señalan que los valores de desempeño en el T1 son superiores a los observados en el T2, para ambos niveles de escolaridad. Por otro lado, se observa una curva de incremento escolar en ambos tipos

de texto. Hasta aquí, los resultados, tanto de productividad como en los índices de desempeño, señalan que la temática incide.

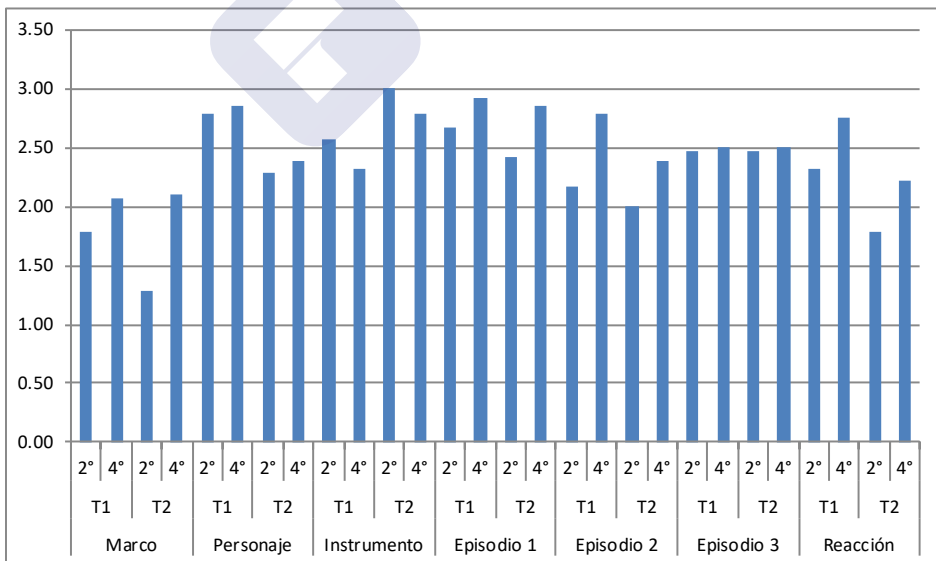
En el apartado siguiente presentamos el análisis por episodio, para lo que analizaremos la frecuencia de distribución de las diferentes *valoraciones de desempeño*.

**Valoraciones de desempeño narrativo según episodios**

Los resultados señalan que la temática incide en el desempeño narrativo y que esta incidencia asume características diferentes en virtud de las diferencias entre niveles de escolaridad. No obstante, dado que los jueces valoraron cada episodio en forma aislada, comparamos la media de valoración de cada episodio, para poder discriminar las condiciones que permiten discernir entre un “buen” y “mal” narrador. Este análisis se presenta en la figura 1.

La figura 1 permite apreciar que solo los niños de 2º grado registran medias inferiores al valor adecuado (puntuación 2) y solo en dos episo-

FIGURA 1. Desempeño según episodios en T1 y T2 para niños de 2º y 4º grados



dios: el Marco (T1 y T2) y en la Reacción (T2). Al considerar las puntuaciones que superan el 2.6 (valor “techo”), observamos que en 2º grado solo se registran esas puntuaciones en tres casos: en el T1 en los episodios de Instrumento (T1 y T2) y en el Episodio 1. En 4º grado se observa un incremento notorio en la cantidad de casos en los que los niños se acercan al valor “techo”: 4 casos para el T1 (Personaje, Episodio 1, 2 y Reacción) y 2 casos para el T2 (Instrumento y Episodio 1).

Lo anterior parece confirmar las observaciones previas acerca de que el desempeño narrativo parece estar determinado por el desarrollo evolutivo. Estas valoraciones indican que los niños de 4º no solo recuerdan más episodios y elementos de ambos textos, sino que además pueden formar narraciones que evidencian mayor grado de integración entre los episodios.

En cuanto a las diferencias entre los textos, se puede observar que el T1 parece proveer más pistas para el recuerdo y la integración. No obstante, resultan llamativas las puntuaciones de desempeño para el episodio Instrumento en el T2.

En síntesis, en la construcción de los episodios se observa un patrón evolutivo incremental, excepto en la categoría Instrumento, en la cual los desempeños de los niños de 2º grado son levemente mejores que los de los niños de 4º grado. Por otro lado, la mayor parte de los desempeños superan el nivel considerado “adecuado”, excepto en algunos episodios en 2º grado.

Para tratar de comprender las características de la mejoría evolutiva del desempeño, comparamos la distribución de frecuencias de puntuación para los episodios en los que identificamos valores de media que no alcanzaron la puntuación de adecuación: los episodios de *Localización en Marco y Espacio* y de *Reacción*.

A continuación, se analizará la proporción de puntajes (figuras 2 y 3), según cada uno de los textos y niveles de escolaridad, en los episodios en los que hemos reconocido valores de media inferiores a la puntuación de adecuación.

La figura 2 permite apreciar que, pese a que las medias en 2º grado para el episodio Marco en los T1 y T2 son semejantes, la distribución de menciones indica una notoria diferencia: mientras en el T1 la mayor parte de los niños realiza menciones adecuadas (puntuaciones 2 y 3), en el caso

FIGURA 2. Análisis de distribución de puntuaciones según nivel de escolaridad y texto considerando episodios: Marco y Espacio

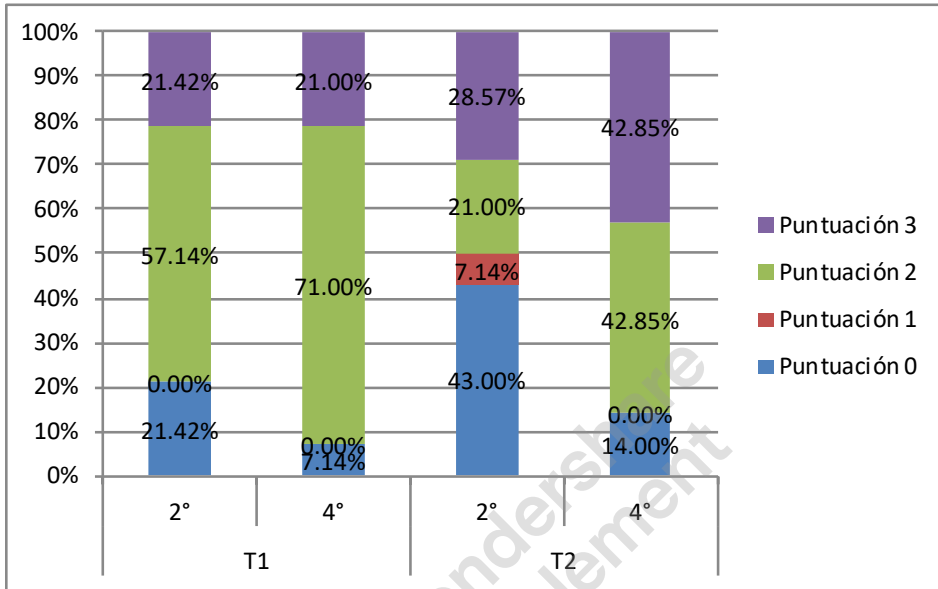


FIGURA 3. Análisis de distribución de puntuaciones según nivel de escolaridad y texto considerando episodios: Reacción



del T2 casi la mitad de los niños omite la mención. Por otro lado, resulta llamativo el descenso de omisiones y el notorio incremento de menciones adecuadas cuando observamos las menciones de 4° grado. Se observa que

en T1 la mayor parte de los niños (71%) realiza menciones en las que se varía la presentación de las proposiciones del episodio del texto estímulo.

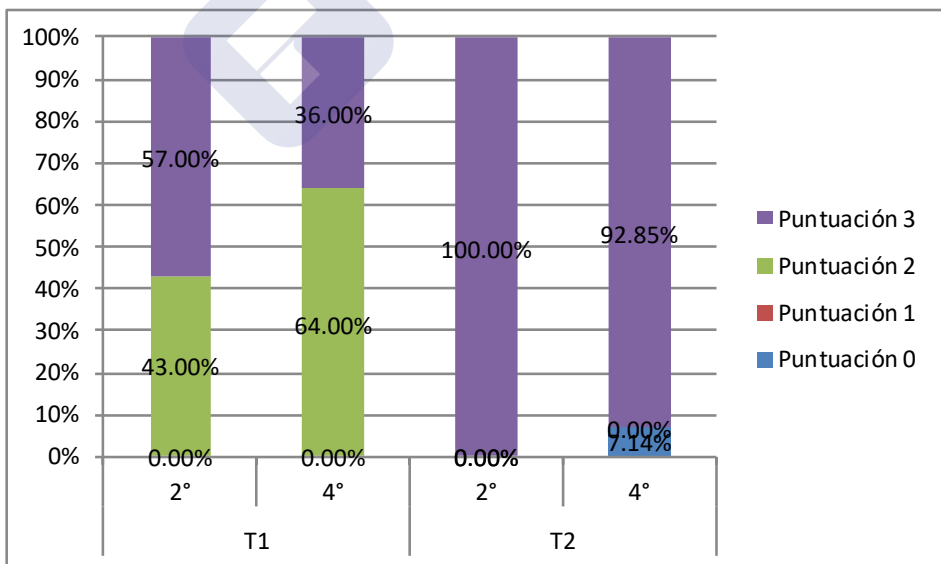
En cuanto a la figura 3, para el episodio Reacción en el T1, la mayor parte de los niños de ambos grados tuvieron menciones completas (puntuaciones 3), mientras que en el T2, para 2° grado, las menciones fueron incompletas y completas (puntuación 1 y 3). En cambio, en 4° grado la mayoría de los niños presentó menciones completas o con variación entre ambos textos estímulo.

Como es posible apreciar, pese a que las medias de estos episodios en ambos tipos de texto fueron semejantes, la distribución de puntuaciones, tanto en cada nivel de escolaridad como en perspectiva evolutiva, presenta patrones muy diferentes según el tipo de texto.

Finalmente, observamos la distribución de las puntuaciones en el caso del elemento Instrumento, pues fue el único episodio que registró puntuaciones de alto grado de literalidad respecto al texto estímulo (figura 4).

En la figura 4 observamos, para ambos niveles de escolaridad, que todos los niños realizan una mención que reproduce o varía la mención del texto estímulo. En el T1 en 2° grado se registra una leve preferencia por la

FIGURA 4. Análisis de distribución de puntuaciones según nivel de escolaridad y texto considerando episodios: Instrumento



mención literal, mientras que en 4º lo es por la variación. Cabe señalar que este elemento es una mención muy sucinta pero clave para la resolución del conflicto (en el T1 “el palito” y en el T2 “la varita”).

El análisis parece indicar que tanto los fenómenos que señalan problemas como los de desempeños óptimos se relacionan con las características de los textos, es decir, con las posibilidades de utilizar guías macroestructurales (temáticas) para proponer variaciones e integrar episodios.

## Discusión

### ***Valoración metodológica: Criterio etnográfico de evaluación de jueces e instrumento***

Las medidas de evaluación de desempeño narrativo tienden a privilegiar la presencia o ausencia de mención (Pavez *et al.*, 2008) o su introducción en forma autónoma o dirigida (Marder & De Mier, 2018); estas distinciones califican el grado de desempeño narrativo construyendo escalas de la habilidad. Dichas escalas se operacionalizan en el ámbito clínico al permitir discriminar un desempeño narrativo deficitario (Pavez *et al.*, 2008). Nuestro trabajo ha propuesto un criterio etnográfico de cualificación que atiende a dos demandas: por un lado, resulta coherente con el paradigma de la cognición situada (Thelen & Smith, 1994), y por otro, con la demanda de instrumentos que permitan discernir desempeños para implementar fácilmente estrategias de intervención focalizadas. Concebir las narrativas como formas discursivas, estructuras simbólicas convencionales que permiten compartir realidades mentales y que demandan procesos cognitivos específicos (Bruner, 2004), plantea la necesidad de explorar medidas que consideren el funcionamiento social de la narrativa. La consigna de la tarea sitúa al niño ante una necesidad pragmática que se resuelve con una actividad discursiva —tarea colaborativa— que debiera ser comprensible para el adulto. Por ello, se han construido categorías de evaluación a partir del corpus obtenido, proceso que permite considerar variaciones en las re-narraciones y no solo una reproducción del estímulo. Asimismo, resulta coherente que la valoración resulte ser aplicada de un modo simple, pues

la mejor evaluación de la funcionalidad y eficacia de una narrativa es que el interlocutor comprenda, al menos, el encadenamiento de eventos. Los criterios etnográficos construidos demostraron ser confiables en la medida que presentan confiabilidad interna —evidenciada por el acuerdo entre jueces y de constructo— pues los resultados de nuestros análisis coinciden con hallazgos de la literatura (Chuang, 2010). En efecto, las valoraciones etnográficas adjudican puntuaciones superiores a aquellos relatos en los que la organización global del texto está en relación con el sostenimiento de la secuencia, los objetivos y planes de acción (Trabasso & Nickels, 1992).

### ***Desempeño narrativo***

Nuestros resultados indican que al renarrar los niños en ambos niveles escolares obtuvieron desempeños adecuados. Gran parte de ellos narra las secuencias en el orden considerado, aunque omite algunos detalles que no alteran la coherencia del relato. Si interpretamos estos resultados en relación con los procesos cognitivos involucrados, debemos considerar que la tarea de renarración no solo implica comprender, almacenar en la memoria operativa y en la memoria episódica los contenidos, para luego recuperarlos y formularlos, sino también seleccionar, jerarquizar e integrarlos; es decir, se trata de procesos que son semejantes a los descritos para la narrativización de experiencias personales (Pavlenko, 2002). No obstante, como se ha reconocido, 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 la memoria operativa (Chuang, 2010; Crespo Allende y Silva, 2019; Meyer 1984; Owens, 2003; Vivas, 2020). En síntesis, en la renarración las versiones también manifiestan interpretaciones personales e individuales del texto (Crespo Allende y Silva, 2019; Morrow, 1986; Pavlenko, 2002). Por ello, destacamos que en esta investigación se ha valorado la variación de formulaciones respecto a las de los textos estímulo.

La potencia de la renarración como instrumento clínico y de intervención ha sido ampliamente reconocida. Morrow (1991) 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” (p. 57). 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 el grado de dominio narrativo al reformularlo; al hacerlo, el niño integra y personaliza su texto combinando formulaciones del texto estímulo con sus propias experiencias (Crespo Allende *et al.*, 2015).

En cuanto a los resultados que indican un alto nivel de adecuación, estimamos que esto acontece debido a que la población en estudio pertenece a un núcleo urbano de nivel socioeconómico medio (NSE), con contacto frecuente con la cultura letrada y con una trayectoria escolar considerable, ya que toda la población evaluada asistió a educación formal desde los 2 años.

Al analizar la disposición de las habilidades narrativas, hemos observado 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.

En cuanto a las diferencias observadas entre 2° y 4° grados, consideramos que estos resultados avalan tanto resultados de estudios previos como consideraciones teóricas, las cuales señalan que es posible reconocer en las tareas de renarración una curva incremental de desempeño siempre y cuando los estímulos ofrezcan relatos que sostengan la secuencia, los objetivos y planes de acción (Trabasso & Nickels, 1992) y que expliciten la base esquema-consecuencia (Warren *et al.*, 1979). Trabasso y Nickels (1992) señalan que 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. Ahora bien, ¿cuáles son los factores que inciden para identificar este patrón incremental? Creemos que, además de los aspectos relativos a la maduración de los estudiantes, puede considerarse el impacto de las actividades de la escolarización sobre las habilidades narrativas. Posiblemente las tareas 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 facilitan la recuperación más eficiente de la memoria episódica, para luego



realizar la narración mediante pistas en la memoria operativa. Estas operaciones podrían conjugarse con los procesos de desarrollo lingüístico y discursivo, y permitir así que el uso de los recursos resulte una disposición estratégica e individual (Hess Zimmermann, 2013).

En síntesis, que la población reporte valores que rondan (o superan) el nivel de adecuación ante la evaluación de las habilidades narrativas —así como un patrón incremental evolutivo— puede ser indicio de una conjunción de factores que inciden en su desarrollo: aumento de edad, avance en el dominio de la alfabetización, ampliación de vocabulario, así como exigencia de precisión de usos sintácticos y estructuras semánticas por interacciones orales frecuentes y sistemáticas que demandan las narrativas. Como señala Nippold (2009), el desarrollo oral del lenguaje en los años escolares representa la conjunción de líneas de desarrollo junto a procesos de culturación, algunos de ellos de carácter sistemático y formal (como la escolarización) y otros de alto grado de informalidad (las interacciones que los niños enfrentan ante los procesos de mayor autonomía, por ejemplo al realizar compras y trámites) que implican una mayor variedad de interlocutores y con ello el afianzamiento de habilidades pragmáticas.

### *Diferencias según las temáticas*

Como hemos señalado previamente, no hemos encontrado estudios semejantes al presentado, aunque hemos hallado en otros estudios resultados que pueden compararse. Hemos reconocido una incidencia diferencial; en efecto, el índice de desempeño narrativo para el T2 es inferior al del T1 para los dos niveles de escolaridad. No obstante, el análisis nos ha permitido reconocer otros fenómenos que pueden explicar el dominio progresivo de cada macroestructura, es decir, que pueden orientar la comprensión dinámica del desarrollo. En cuanto a los índices de productividad lingüística, se observa que en 2º grado los valores del T1 son mejores, mientras que en 4º grado son mejores los índices del T2. El análisis de las valoraciones nos permite apreciar que, aunque en ciertos episodios las puntuaciones para ambos textos son semejantes, en otras se observan diferencias notorias en función del nivel escolar. En 2º grado pareciera que esas diferencias favorecen al T1, mientras que en 4º comienzan a equipararse con los des-

empeños del T2. En síntesis, podemos pensar que hacia 4º grado se consolida el dominio de la macroestructura de lo maravilloso.

En este sentido, como se observa en las investigaciones realizadas por Johnson y Mandler (1980) y Stein y Glenn (1979), consideramos que para los niños pequeños el narrar 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. Por otro lado, consideramos que tanto los relatos anecdóticos como los de trama maravillosa están marcados por incidencias semánticas que le imprimen un orden y una finalidad y esto permite que se almacene con mayor diferenciación la guía semántica y se recupere en memoria operativa para después producir el texto (Betancourt, 2012). Investigaciones enfocadas en la relación de la memoria operativa en tareas de producción textual observaron la existencia de correlaciones positivas con diversas medidas de comprensión lectora y de recuerdo (Gárate *et al.*, 2002). En hablantes adultos se observó que quienes poseían medidas más amplias de memoria operativa presentaban prevalencia en el recuerdo de la narrativa del texto en tareas que implicaban la construcción de macroestructuras. Creemos que las diferencias entre el T1 y el T2 pueden estar relacionadas con las diferentes demandas de recursos cognitivos a la memoria operativa. Esta hipótesis debería corroborarse con una investigación que correlacione los datos con las medidas de memoria operativa, tarea que se asume como pendiente (Silva, 2018).

## Conclusiones

Consideramos que los resultados de la investigación contribuyen con un cuerpo de evidencia a las teorías acerca del desempeño y desarrollo en habilidades narrativas. Al comparar dos franjas etarias con estrechas semejanzas poblacionales, puede suponerse que estos resultados serán comparables a los reportados en un estudio longitudinal, datos que faltarían para validar algunas de las observaciones realizadas. Con relación a la producción discursiva, registramos desempeños adecuados al nivel de escolaridad de la población, tanto en los índices de desempeño general, como en la

mayor parte de las unidades estructurales, así como un incremento de desempeño entre los dos niveles escolares. Respecto a las diferencias que introducen las temáticas, observamos que los niños de ambos grupos etarios narran de manera completa tanto el T1 como el T2, aunque se observan diferencias en la actualización de ciertos episodios. El dominio de la temática permite que los narradores accedan con mayor eficiencia a modelos de la macroestructura, modelos que automáticamente activan “guías” de planificación que anticipan y facilitan la organización de los contenidos semánticos. Al optimizar el recuerdo y la recuperación de los contenidos semánticos, se liberan recursos cognitivos para la planificación sintáctica y léxica, lo que redundará no solo en un proceso de renarración menos costoso, sino también en la posibilidad de generar una narrativa que resulte más acorde a las expectativas de la comunidad sobre el nivel de competencia narrativa de su productor.

En este sentido, debe existir la posibilidad de diseñar intervenciones que consideren estratégicamente la utilización de textos diferentes y variados. El texto representa un objeto simbólico complejo que centra la atención del niño y también genera un espacio de atención conjunta, un espacio colaborativo en el que el niño y el adulto (maestro, fonoaudiólogo, terapeuta) resolverán una tarea (problema) común a ambos: comprender ese texto y compartir con el interlocutor las representaciones generadas en dicho proceso de comprensión.

## Referencias

- Acosta, V., González, N., & Lorenzo, C. (2011). Un análisis cualitativo de la estructura episódica, los recursos cohesivos y la diversidad léxica en la narrativa de alumnado con trastorno específico del lenguaje (TEL). *Aloma*, 28, 143-159.
- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan Université.
- Aguinaga, G., Armentia, M. L., Fraile, A., Olangua, P., & Uriz, N. (2005). *PLON-R: Prueba de lenguaje oral Navarra-revisada*. TEA.
- Appleebe, A. (1978). *The Child's Concept of Story*. Universidad de Chicago.

- Barrenechea, A. M. (1972). Ensayo de una tipología de la literatura fantástica. *Revista Iberoamericana*, 38(80), 391-403. <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.1972.2727>
- 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.
- Botvin, G. J., & Sutton-Smith, B. (1977). The Development of Structural Complexity in Children's Fantasy Narratives. *Developmental Psychology*, 13(4), 377-388. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.13.4.377>
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que le dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Cassany, D., Sanz Pinyol, G., & Luna, M. (2007). *Enseñar lengua*. Graó.
- Chuang, K. L. (2010). *Comparison of Personal Narrative Telling and Fiction Retelling in Pre-School Children Using Story Grammar Analysis* [Tesis inédita de doctorado]. Universidad de Hong Kong.
- Crespo Allende, N., Góngora Costa, B., & Figueroa Leighton, A. (2015). La medición por criterio de la narrativa en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(3), 114-122. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2014.12.003>.
- Crespo Allende, N., & Silva, M. L. (2019). Cuando las palabras del otro se hacen mías: Discurso reportado y flexibilidad pragmática en niños con desarrollo típico y con trastorno específico de lenguaje. *Lingüística*, 35(2), 215-234.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. En A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say about Reading Instruction* (pp. 205-242). International Reading Association.
- Dymock, S. (2005). Teaching Expository Text Structure Awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177-181. <https://doi.org/10.1598/RT.59.2.7>
- Gárate, M., Gutiérrez, F., Elosúa, M., Luque, J. L., & García Madruga, J. L. (2002). Memoria operativa y comprensión lectora: Algunas cuestiones básicas. *Revista de Acción Psicológica*, 1(1), 45-68.
- Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2004). *Test of Narrative Language*. PRO-ED.
- Glasson, G. E., & Lalik, R. V. (1993). Reinterpreting the Learning Cycle

- from a Social Constructivist Perspective: A Qualitative Study of Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(2), 187-207. <https://doi.org/10.1002/tea.3660300206>
- Gómez Martínez, G. E. (2012). *Diseño y piloteo de la prueba de evaluación narrativa (PEN) para niños de tres a doce años* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
- Hess Zimmermann, K. (2010). *Saber lengua: Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. El Colegio de México.
- Hess Zimmermann, K. (2013). Desarrollo léxico en la adolescencia: Un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 113-127.
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From Knowing to Telling: Children's Scripts, Stories, and Personal Narratives. En A. McCabe, & C. Peterson (Eds.), *Developing Narrative Structure* (pp. 89-136). Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, N. S., & Mandler, J. M. (1980). A Tale of Two Structures: Underlying and Surface Forms in Stories. *Poetics*, 9, 51-86. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(80\)90012-1](https://doi.org/10.1016/0304-422X(80)90012-1)
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Universidad de Pennsylvania.
- Marder, S., & De Mier, V. (2018). Relaciones entre comprensión oral y funciones ejecutivas en niños de nivel pre-escolar: Impacto de un programa de desarrollo integral. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-16.
- McCabe, A. (1997). Cultural Background and Storytelling: A Review and Implications for Schooling. *Elementary School Journal*, 97(5), 453-473.
- McCabe, A., & Rollins, P. (1994). Assessment of Preschool Narrative Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56.
- Meyer, B. J. F. (1984). Text Dimensions and Cognitive Processing. En H. Mandl, N. L. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and Comprehension of Text* (pp. 3-51). Lawrence Erlbaum Associates.
- Miller, L., Gillam, R., & Peña, E. (2001). *Dynamic Assessment and Intervention: Improving Children's Narrative Skills*. PRO-ED.
- Morrow, L. M. (1986). Effects of Structural Guidance in Story Retelling on

- Children's Dictation of Original Stories. *Journal of Reading Behavior*, 18(2), 135-152.
- Morrow, L. M. (1991). El empleo de la re-narración para desarrollar la comprensión. En D. Muth (Comp.), *El texto narrativo: Estrategias para su comprensión* (pp. 43-59). Aique.
- Nippold, M. A. (2009). School-Age Children Talk about Chess: Does Knowledge Drive Syntactic Complexity? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(4), 856-871.
- Pavez, M., Coloma, C., & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños: Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Ars Medica.
- Pavlenko, A. (2002). Narrative Study: Whose Story Is It, Anyway? *TESOL Quarterly*, 36(2), 213-218. <https://doi.org/10.2307/3588332>
- Peterson, C., Jesso, B., & McCabe, A. (1999). Encouraging Narratives in Preschoolers: An Intervention Study. *Journal of Child Language*, 26(1), 49-67. <https://doi.org/10.1017/S0305000998003651>
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. Springer.
- Rojas, C. (2014). ¿Te acuerdas? Cuéntame...: La emergencia de la narración. En R. Barriga Villanueva (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 33-76). El Colegio de México.
- 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, 95-123.
- Sautú, R. (2011). Acerca de lo que es y no es investigación en Ciencias Sociales. En C. Wainerman, & R. Sautú (Comps.), *La trastienda de la investigación* (pp. 227-243). Manantial.
- Silva, M. L. (2018). Construyendo interdisciplina: Evaluación conductual de la memoria operativa, aportes lingüísticos. En R. Bein, J. Bonin, M. di Stefano, D. Lauria, & C. Pereira (Eds.), *Homenaje a Elvira Arnoux: Estudios de análisis de discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura* (pp. 237-254). Universidad de Buenos Aires, Oficina de Publicaciones Filosofía y Letras (OPFYL).
- Silva, M. L., Escher, L., Injoque-Ricle, I., Gasparini, M. V., Barreyro, J. P., & Stahringer, G. (2015). *Batería ecológica digital de funciones lingüísticas*

- y cognitivas* (Software desarrollado por convenio CONICET-Neuropsi). CONICET-Neuropsi.
- Stein, A., & Migdalek, M. (2017). La construcción del mundo de ficción y de la trama narrativa en situaciones de juego simbólico en el hogar. *Actualidades en Psicología*, 31(122), 1-15.
- Stein, N., & Albro, E. R. (1997). Building Complexity and Coherence: Children's Use of Goal Structured Knowledge in Telling Stories. En M. Bamberg (Ed.), *Narrative Development: Six Approaches* (pp. 5-44). Routledge.
- Stein, N, & Glenn, G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. En R. Freedle (Ed.), *New Directions in Discourse Processing* (pp. 32-120). Ablex.
- Stein, N. L. y 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). Academic Press.
- Thelen, E., & Smith, L. (1994). *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*. MIT.
- Todorov, T. (1968). Introduction. *Communications*, 11, 1-4.
- Tolchinsky, L. (2014). El desarrollo de la narración más allá de la primera infancia. En R. Barriga Villanueva (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 253-282). El Colegio de México.
- Trabasso, T. & Nickels, M. (1992). The Development of Goal Plans of Action in the Narration of Picture Stories. *Discourse Processes*, 15(3), 249-275.
- 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). Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Vivas, S. (2020). *Comprensión y renarración infantil de cuentos ficcionales: incidencia de las representaciones iniciales* [Tesis inédita de maestría]. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/>



handle/10915/113770/Documento\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Warren, W. H., Nicholas, D. W., & Trabasso, T. (1979). Event Chains and Inferences in Understanding Narratives. En R. Freedle (Ed.), *New Directions in Discourse Processing* (Vol. 2, pp. 23-52). Lawrence Erlbaum.





## Apéndice: Instrumentos

TABLA 7. *Textos estímulos segmentados según episodios*

<b>Unidades de análisis</b>	<b>T1 "Lucía y el perro"</b>	<b>T2 "La bruja Berta"</b>
<i>Marco</i>	Cada vez que volvía del jardín salía a jugar al patio	Cada vez que volvía de visitar a su abuela iba al bosque
<i>Personajes</i>	Lucía y el perro	Berta y su gato
<i>Instrumento</i>	El palito	La mosca
<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.	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 terminó transformado en rana.
<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 ladró adolorido, pero seguía escondido debajo de la cama.	Pobre gato. Quedó transformado en rana. Berta quería recuperar a su gato, pero cuando agitó su varita para transformarlo la rana saltó y se alejó.
<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.	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>	Ahora sí, el perro jugaba con el palito, mientras ella podía divertirse con su pelota.	Berta abrazó muy fuerte a su gato y se fueron a visitar a su abuela.