

## La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas

### Story-Reading Experiences in Kindergarten: A Mean for Cognitive and Linguistic Strategies Development

Ana María Borzone  
Universidad de Buenos Aires

En este trabajo se presentan los resultados de una experiencia piloto en la que se analizó la incidencia de la lectura frecuente de cuentos en la producción de discurso narrativo. Un grupo de niños de 5 años de nivel socioeconómico bajo de la ciudad de Buenos Aires, Argentina, participó de una experiencia de intervención durante la cual una maestra leyó diariamente cuentos a los niños e interactuó con ellos para la reconstrucción oral de la historia. Los resultados mostraron que al finalizar el año los niños habían incrementado sus habilidades narrativas, podían producir historias de ficción en las que recuperaban las categorías de la superestructura narrativa y organizaban la información en episodios bien estructurados como en las formas narrativas más complejas.

Palabras Clave: *lectura de cuentos, discurso narrativo, preescolares.*

This paper presents the results of a pilot experience in which the effects of story-book reading in the production of narrative discourse were analyzed. A group of five year old children from low-income families from the city of Buenos Aires, Argentina, took part in an intervention program in which a trained teacher daily read stories and interacted with the children about them. Results showed that at the end of the school year children had improved their narrative abilities and were able to produce stories in which they included the categories of the story structure, organized the information in episodic goal related structure and in a coherent sequence of episodes as in the most complex narrative forms.

Keywords: *storybook reading, narrative discourse, preschoolers.*

Las experiencias de alfabetización que los niños tienen antes de su ingreso a la escuela constituyen uno de los más importantes factores explicativos de las dificultades para aprender a leer y a escribir que manifiestan muchos niños provenientes de familias de nivel socioeconómico bajo.

Entre estas experiencias, la lectura frecuente de cuentos reviste especial relevancia. Se trata de una situación que proporciona el contexto apropiado para un rico intercambio en el que se va más allá del texto, se amplía el léxico y el mundo conceptual y se promueve el desarrollo de estrategias de comprensión de textos escritos y de producción de discurso na-

rrativo. Asimismo, esta situación promueve el desarrollo cognitivo a través del uso del lenguaje para funciones cognitivas más complejas.

El presente estudio tiene precisamente por objeto contribuir al conocimiento de la incidencia que la lectura frecuente de cuentos tiene en el desarrollo de habilidades discursivas y cognitivas en niños de sectores desfavorecidos.

#### Antecedentes Teóricos y Empíricos

##### *La Adquisición de los Géneros Narrativos*

El interés por analizar la adquisición de los géneros narrativos reside en el hecho de que los relatos no son sólo un medio para comunicar nuestra experiencia sino que, fundamentalmente, reflejan la forma en que comprendemos el mundo, nuestra vida y a nosotros mismos (Fivush & Haden, 1997).

En efecto, los relatos de rutinas, de experiencias personales, vicarias y de historias, manifiestan las habilidades de comprensión de los niños y la organización de las representaciones mentales que han

---

Ana María Borzone de Manrique, Facultad de Filosofía y Letras. La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Ana María Borzone, Av. Henry Ford 2800, Pacheco, Buenos Aires, Argentina. E-mail: anama@cotelnet.com Esta investigación ha sido financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. La autora agradece a la Dra. Aura Bocaz por su asesoramiento en la elicitación de relatos y su autorización para incorporar parte de su corpus. Asimismo agradece a la Dra. Celia Rosemberg su colaboración en el análisis de los relatos.

formado sobre los eventos de los que participan (Trabasso & Stein, 1997).

Al poner el foco en cómo la experiencia se organiza en una forma discursiva, Hudson y Shapiro (1991) distinguen tres géneros narrativos: relatos de guiones, de experiencias personales e historias. La adquisición de estos géneros narrativos implica un avance lingüístico y cognitivo; se habla incluso de un salto cualitativo entre el relato de experiencia personal y el de historias de ficción debido a las diferencias en complejidad estructural y causal entre ambos relatos (Bartsch & Wellman, 1995; Shiro, 2003).

Asimismo dentro de cada uno de los géneros narrativos se observan cambios evolutivos (Fivush, 1984; Nelson & Grundel, 1986; Stein & Albro, 1996). Tanto las diferencias evolutivas entre géneros narrativos como las que tienen lugar dentro de un mismo género responden a las habilidades cognitivas y lingüísticas que éstos demandan. Como señalan Shapiro y Hudson (1997) el niño debe adquirir y coordinar varios tipos de conocimientos: conocimientos sobre los eventos y sobre la estructura del género para que el relato tenga coherencia y sobre los recursos lingüísticos para producir un relato cohesivo.

Diversas investigaciones coinciden en señalar que el avance en la comprensión y producción de los géneros narrativos y la edad en que estos aparecen están relacionados con el habla de los adultos sobre los eventos presentes, pasados y futuros y con la frecuencia de la lectura de cuentos y el intercambio durante la lectura y luego de ésta (Nelson, 1996; Sénechal, Le Fevre, Hudson & Lawson, 1996; Trabasso, Stein, Rodkin, Munger & Baughn, 1992; Wasik & Bond, 2001; Wells, 1988; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith & Fischel, 1994).

En el modelo evolutivo propuesto por Nelson (1996), la experiencia frecuente con discurso extendido –escuchar y re-narrar cuentos, relatos de experiencias personales, hablar sobre eventos pasados, presentes y futuros– no sólo proporciona la práctica necesaria con recursos lingüísticos específicos, que son fundamentales para ser un narrador competente, sino que promueve también el desarrollo cognitivo al utilizar el lenguaje para realizar operaciones cognitivas complejas como el establecimiento de relaciones, la realización de inferencias y la jerarquización de la información. En este sentido, la lectura de cuentos contribuiría a la conformación de un formato narrativo en la memoria o esquema que le permite al niño organizar la información en un todo coherente.

Existe consenso entre los investigadores con respecto a la importancia de la lectura de cuentos para el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura (Payne, Whitehurst et al., 1994; Wasik & Bond, 2001), pero no todos los entornos del hogar y/o escuela proporcionan experiencias similares en calidad y cantidad. Los niños de sectores pobres tienen en general un contacto muy limitado con libros de cuentos (Adams, 1990; Borzone de Manrique, 1997; Snow, Burns & Griffin, 1998; UNICEF, 1990; Wells, 1988). Por su parte, se han observado diferencias entre los niños provenientes de distintos grupos sociales en relación con su desempeño en la producción de discurso narrativo que parecen estar relacionadas con sus experiencias de intercambio verbal sobre eventos y de lectura de cuentos (Borzone de Manrique & Granato, 1995). En efecto, los estudios sobre la incidencia de la intervención temprana sugieren que existen dos condiciones importantes para promover la comprensión y producción de cuentos o relatos de ficción: la exposición frecuente a este género discursivo y la reconstrucción activa del cuento luego de la lectura (Dickinson & Smith, 1994). En este sentido, Whitehurst et al. (1994) muestran cómo un programa de lectura compartida, llamado *lectura dialógica* incide en las habilidades lingüísticas de niños preescolares de nivel socio-económico bajo. En coincidencia con estos resultados, Shiro (2003) observa una mayor diferencia cualitativa entre las producciones de niños de distintos sectores sociales en los relatos de ficción que en los relatos de experiencias personales. Interpreta esta observación como una evidencia de que las habilidades narrativas no se transfieren automáticamente de un género a otro.

#### *La Gramática de la Narración y la Red Causal*

Las gramáticas de la narración, elaboradas durante la década del 70, describen la organización y estructura del esquema narrativo o superestructura de las historias de ficción, proporcionando un valioso instrumento para estudiar el curso del desarrollo en la adquisición de este género (Mandler & Johnson, 1977; Stein & Glenn, 1979). Las investigaciones en las que se utilizaron las categorías de la gramática para analizar los relatos infantiles mostraron que entre los dos y los cinco años los niños omiten algunos de los componentes básicos y se limitan a presentar descripciones de la escena y/o una lista de acciones, relacionadas a menudo con su conocimiento de las rutinas (guiones) o con expe-

riencias personales (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Stein & Glenn, 1982).

Las categorías de la gramática se utilizaron también para explorar el uso del esquema narrativo durante el proceso de codificación en los relatos producidos por niños a partir de una secuencia de imágenes. Se observó que los niños menores de seis años podían hacer uso del esquema para comprender y recuperar la información aunque no tuvieran aún control operativo de este mecanismo para la producción de relatos (Mandler, 1984; Poulsen, Kintsch, Kintsch & Premack, 1979). Por su parte Stein y Albro (1996) identificaron seis tipos de estructuras en relatos producidos por niños de entre cuatro y doce años en base a una secuencia de imágenes. Estos tipos, que indican el grado de aproximación a un episodio integrado, son: secuencias descriptivas, secuencias de acciones, secuencias con reacciones emocionales, episodios incompletos, episodios completos, episodios conectados por planes y objetivos.

Un concepto central adoptado en la descripción de la superestructura narrativa es el de causalidad: las teorías de la causalidad psicológica y física contribuyen a explicar los eventos por sus causas y consecuencias (Warren, Nicholas & Trabasso, 1979). En efecto, para comprender los eventos es necesario inferir las causas físicas y psicológicas que relacionan un evento con otro. Se considera que el uso del conocimiento sobre los planes para alcanzar un objetivo y el razonamiento causal conducen a estructurar una secuencia breve de eventos en un episodio al que le dan coherencia local. El episodio posee una trama que ocurre en circunstancias específicas de tiempo y espacio y tiene un comienzo, un desarrollo y una resolución (Trabasso & Stein, 1997).

También las secuencias extensas de eventos se comprenden y organizan mejor globalmente en términos de objetivos y planes de acción que establecen relaciones entre los episodios (Trabasso et al., 1992). En la medida en que el niño puede inferir y aplicar un plan derivado de un objetivo a una serie de eventos, sus relatos tendrán tanto coherencia local como global, es decir, mantendrán tanto relaciones con los eventos cercanos en la secuencia como con los distantes.

En efecto, el objetivo—estado mental que representa un estado deseado de las cosas en el mundo—organiza los eventos en episodios, una unidad estructural compleja. Comprender el objetivo, que dirige las acciones y les otorga intencionalidad, permite fijar los límites en una secuencia de acciones, aten-

der a la información relevante y construir en la memoria una representación organizada jerárquicamente (Travis, 1997). La estructura jerárquica es la más compleja porque los episodios están relacionados por un objetivo de nivel superior que se retoma en cada episodio como un subobjetivo (van den Broek, 1997).

En este sentido, el modelo de análisis de las narraciones, elaborado por Trabasso y colaboradores (Trabasso, Secco & van den Broek, 1984; Trabasso & Sperry, 1985; van den Broek, 1988), resulta un instrumento apropiado para inferir de qué manera el lector oyente ha relacionado causalmente los eventos en la representación mental del cuento. El modelo describe las relaciones que conectan los eventos desde el principio hasta el final de la historia, permite determinar si los eventos relatados forman parte de la red causal—que representa la trama central de la narración—, e identificar aquellos eventos que dan lugar a fragmentos de texto desvinculados. Esto porque, al no tener relaciones con los demás, no forman parte de esta red. De estos fragmentos resulta un menor grado de coherencia en el relato global.

Asimismo, el modelo en red causal permite evaluar la complejidad de la organización causal del texto según las relaciones se integren en forma de cadena lineal de eventos o en forma de red causal. En efecto, el modelo considera tanto las relaciones entre eventos adyacentes, que dan lugar a la cadena causal, como las relaciones entre eventos distantes, que incrementan la densidad relacional del relato y dan lugar a una red causal.

Si bien los niños antes de los 6 años pueden producir historias con algún episodio basado en un objetivo (Stein & Albro, 1996) sólo después de los 8 años recuperan los objetivos en forma similar a los adultos (van den Broek, 1989). El patrón evolutivo en este aspecto se caracteriza por el desarrollo gradual de la habilidad para reconocer múltiples relaciones causales y para reconocer las causas psicológicas (Rosemberg, 1994; van den Broek, 1997).

### Propósitos de la Presente Investigación

El presente trabajo se propuso explorar la incidencia de la lectura frecuente de cuentos en las habilidades para comprender y producir relatos de ficción en niños de sectores urbano-marginados. Para ello se realizó una experiencia piloto de intervención pedagógica de la que participó un grupo de niños de 5 años provenientes de familias que vivían en contextos de pobreza urbana. Al comenzar el año escolar se evaluaron las habilidades en la producción de discursos

so narrativo de estos niños a los que se les pidió que relataran “algún cuento que recuerdes o que te hayan leído”. Los niños se negaron a relatar historias, porque decían no conocer cuentos, y sólo relataron experiencias cotidianas (guiones) o experiencias personales. Estos relatos eran difíciles de comprender por el entrevistador, puesto que las cláusulas narrativas no respetaban el orden temporal de los eventos, la información era fragmentada y en términos generales se trataba de relatos formados por la descripción de estados y eventos no relacionados explícitamente, esto es, formas menos avanzadas de ese género narrativo (Borzzone de Manrique & Rosemberg, 2000).

La intervención pedagógica de la que participaron los niños de NSE bajo se realizó siguiendo los lineamientos generales de una propuesta de alfabetización temprana (Borzzone de Manrique & Marro, 1990), uno de cuyos ejes es la lectura frecuente y repetida de cuentos.

Para ponderar los avances de estos niños, se tomaron como referencia dos grupos de comparación: un grupo de niños de NSE bajo de medio rural y un grupo de NSE medio urbano. Se consideró que, si el desempeño de los niños de NSE bajo urbano era similar al del grupo de NSE medio urbano y superior al del grupo de NSE bajo rural, se podían atribuir los avances a la intervención pedagógica. En efecto, existe suficiente evidencia empírica que coincide en señalar que los niños de NSE bajo participan en sus hogares de un número mucho menor de experiencias de lectura de cuentos que los niños de NSE medio. En consecuencia, si el grupo que participó de la intervención pedagógica alcanzaba un nivel de desempeño similar al de los niños de NSE medio, este progreso en la producción de discurso narrativo no podría ser atribuido a variables relacionadas con la experiencia extraescolar. Por otra parte, si los avances no fueran producto de la intervención, deberían producirse también en el grupo de NSE bajo rural, ya que las observaciones realizadas en la escuela rural mostraron que las situaciones de lectura de cuentos eran poco frecuentes y que las maestras se limitaban a mostrar las imágenes y a nombrar objetos y acciones.

Para evaluar el desempeño de los niños se solicitó a todos los grupos la producción de un relato a partir de un mismo libro de imágenes. Como señalan Trabasso y Nickels (1992) esta situación combina la comprensión con la producción de narrativas: los niños deben comprender los eventos representados en cada dibujo y deben codificar esta interpretación en discurso narrativo.

Los relatos producidos por los grupos de niños fueron objeto de distintos tipos de análisis que atendían a la coherencia estructural, a algunos aspectos lingüísticos de la superficie textual y a las relaciones causales entre eventos. Se analizó en los relatos el primer episodio del cuento en base a las categorías de la gramática de la narración de Stein y Glenn (1979) con el objeto de conocer la forma en que los niños organizan el contenido y en base a algunos indicadores de narratividad para identificar el uso de estrategias narrativas. El establecimiento de relaciones intraepisódicas se exploró considerando si se planteaba el objetivo, el intento y la consecuencia (coherencia local) y las relaciones interepisódicas, atendiendo a la cantidad de episodios en que estas categorías estaban presentes (coherencia global). Por último se analizaron algunos relatos aplicando el modelo en red causal de Trabasso, Secco y van den Broek (1989) puesto que este modelo proporciona un instrumento que permite ir más allá de la superficie textual y acercarse a los procesos cognitivos que conducen a relacionar causalmente los eventos y, por ende, formar una representación mental coherente de la historia en el plano de la causalidad.

## Método

### *Participantes*

De la experiencia que se llevó a cabo en esta investigación participaron un grupo de niños de Jardín de nivel socioeconómico bajo urbano (NSE bajo urbano) y la maestra a cargo del grupo. Asimismo para poder ponderar comparativamente los resultados obtenidos por este grupo se tomaron otros dos grupos de niños, uno de nivel socioeconómico bajo rural (NSE bajo rural) y otro de nivel socioeconómico medio urbano (NSE medio urbano). El nivel socioeconómico de las familias de los niños fue determinado en base al nivel de escolaridad y nivel ocupacional de los padres, medidos por medio de una escala de grupos ocupacionales (Sautú, 1991). La aplicación de esta escala mostró que la mayor parte de los niños de NSE bajo urbano y rural se encontraban en los rangos más bajos (ocupaciones no calificadas y/o actividades manuales) mientras que lo contrario sucedía con el grupo de NSE medio urbano que ocupaba los rangos más altos (profesionales e industriales).

El grupo de NSE bajo urbano participó de la experiencia de intervención pedagógica. Este grupo estaba formado por 19 niños que asistían a un Jardín público de jornada completa ubicado en un barrio marginal de la ciudad de Buenos Aires. Los niños, 13 varones y 6 mujeres, tenían en promedio 5.25 años de edad (extremos 5 y 6.25). Del grupo de 19 niños que participaron de la implementación del programa desde su inicio se consideraron para la evaluación de la experiencia sólo aquellos que completaron el año escolar. Se trató de 14 niños, 5 mujeres y 9 varones, cuyas características responden a las del grupo total.

El grupo del NSE medio urbano estaba formado por 12 niños, 6 mujeres y 6 varones. Los niños concurrían a un Jardín privado ubicado en una zona residencial y tenían una edad promedio de 5:5 años (extremos 5 y 5.83). Los relatos de este grupo habían sido recogidos por la Dra. Aura Bocaz, quien autorizó su inclusión en este estudio.

El grupo de NSE bajo rural estaba constituido por 13 niños, 6 varones y 7 mujeres, que tenían en promedio 5:3 años (extremos 4.67 y 5.75). Asistían a un Jardín público de jornada simple ubicado en una zona rural de la Provincia de Buenos Aires.

### *Instrumentos*

Con el objeto de evaluar el desempeño de los niños en la comprensión de eventos y en la producción de discurso narrativo, al finalizar el año de intervención se les solicitó que relataran la historia en imágenes, del libro “¿Dónde estás rana?” (Mayers, 1969). Se trata de un libro de 24 imágenes sin texto (ver en Anexo A un relato realizado por un adulto sobre las imágenes) en el cual se narran pictóricamente las peripecias vividas por un niño y su perro, durante la búsqueda de una rana a la que habían tomado como mascota y que se les escapara mientras dormían. La trama de la historia abunda en escenas temporal y causalmente vinculadas y en situaciones narrativas inesperadas que resultan de los diversos problemas que afectan a los protagonistas durante la búsqueda de la mascota.

### *Procedimiento*

*Aplicación del instrumento.* Los niños fueron entrevistados en forma individual. Se iniciaba la tarea informándoles que, en el libro que verían, se contaba una historia acerca de un niño, un perro y una rana. A continuación se les pedía que examinaran el libro página por página y, luego, regresando a la primera, que iniciaran su versión personal de la historia, girando las páginas a su voluntad. Los relatos producidos por los niños fueron grabados y transcritos en forma literal sin omitir repeticiones ni falsos comienzos. El libro y el procedimiento adoptado corresponde a una investigación translingüística en gran escala (*A crosslinguistic investigation of the development of temporality in narrative*) diseñada y dirigida por D. Slobin, de la Universidad de California en Berkeley (Berman & Slobin, 1994). Como corpus de comparación se tomaron los relatos producidos por un grupo de niños de clase media o media alta obtenidos por la Dra. A. Bocaz en el marco de la investigación mencionada, quien autorizó su uso en este estudio y capacitó a la investigadora para la toma del relato en los grupos de NSE bajo urbano y rural.

*Diseño de la intervención pedagógica.* La maestra que realizó la experiencia conocía la propuesta de alfabetización (Borzone de Manrique & Marro, 1990) y quería implementarla debido a las dificultades que observaba en los niños para producir discurso narrativo y a los escasos conocimientos sobre la escritura que ponían de manifiesto. La maestra tenía plena conciencia de que estas dificultades podían obstaculizar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de estos niños en primer año de la Educación General Básica (EGB).

Con respecto a la lectura de cuentos, cuya incidencia en el desarrollo de recursos discursivos y cognitivos es el aspecto de la propuesta de alfabetización objeto de este estudio, la maestra recibió instrucción específica sobre como desempe-

ñarse en estas situaciones que tenían una frecuencia de al menos tres lecturas por semana. Esta instrucción fue diseñada en base a los resultados de una serie de estudios sobre el proceso de interacción en torno a la lectura de cuentos en el aula (Borzone de Manrique & Rosemberg, 1994; Rosemberg & Borzone de Manrique, 1994). Estos estudios permitieron identificar una serie de estrategias que algunas maestras ponen en juego para promover el interés y la participación de los niños durante la lectura y, luego de ésta, en la renarración conjunta del cuento. Las estrategias de apoyo identificadas consistían en repeticiones, reestructuraciones, continuaciones y expansiones de los enunciados de los niños que contribuían a la reconstrucción grupal del cuento. Las intervenciones de las maestras estaban focalizadas en los componentes estructurales de la narración y en las relaciones temporales y causales entre los eventos. Asimismo las maestras explicaban el vocabulario poco familiar o desconocido, recuperaban la información implícita, promovían la generación de inferencias y la reflexión sobre las relaciones causales entre eventos y sobre las intenciones de los protagonistas.

Como parte de la capacitación de la maestra que llevó a cabo la experiencia de intervención se analizaron junto con ella los registros de observación de las maestras incorporadas en los estudios mencionados como así también los registros de observación de las situaciones en los que ella leía cuentos a los niños.

Se instruyó a la maestra para que implementara diversas estrategias antes, durante y después de la lectura: activación de los conocimientos de los niños necesarios para comprender el texto a leer, modelado del proceso de comprensión durante la lectura del texto y, renarración oral del cuento una vez finalizada su lectura. El análisis de los registros de observación de estas situaciones mostraron cómo la maestra recurría a estrategias para andamiar y colaborar con el discurso de los niños, en un proceso de construcción conjunta de significados, a través de repeticiones, expansiones, reformulaciones, recontextualizaciones, re-expresiones (Borzone de Manrique, 2003; Rosemberg, 2002).

La selección de los cuentos se realizó junto con la maestra; se buscaron en un principio cuentos de un solo episodio y se privilegiaron las leyendas y cuentos tradicionales que responden a la estructura canónica (Stein & Glenn, 1979).

Los libros con los textos leídos por la maestra estaban en la biblioteca del aula; a diario los niños concurrían a la biblioteca y escuchaban a través de auriculares los cuentos grabados y seguían la lectura en el texto.

*Análisis de los relatos.* En el análisis de los relatos producidos por los niños para evaluar su desempeño lingüístico y cognitivo, se consideraron:

1. *La inclusión de los distintos componentes de la estructura narrativa del primer episodio.* Se analizó la estructura narrativa del primer episodio de los relatos utilizando las categorías de Stein y Glenn (1979). Según este modelo, la superestructura narrativa consiste en una *escena* y uno o más *episodios*. La escena introduce al protagonista y contiene información acerca del contexto social, físico o temporal. El episodio es una unidad de orden superior que incluye una secuencia de cinco categorías: Evento inicial, Respuesta Interna, Intento, Consecuencia y Reacción. Se analizó solamente el primer episodio con las categorías de la gramática porque la extensión del libro de imágenes y la complejidad de los restantes episodios podían entorpecer las habilidades incipientes de los niños para codificar los eventos, recupe-

- rarlos y relacionarlos en forma coherente. Se consideraron conjuntamente indicadores de narratividad como fórmulas de ficción y grupos de tiempos verbales narrativos (Weinrich, 1968). Para el análisis del primer episodio de los relatos en base a las categorías estructurales y los indicadores de narratividad se tomaron como referencia los relatos de los niños que construyeron estos comienzos en forma canónica, caracterizada por el predominio de una estrategia narrativa. No se tomó como parámetro de referencia un relato adulto sino que se determinó el grado en que los niños coincidían con respecto a la codificación y recuperación de los eventos (Trabasso & Stein, 1997). Las categorías estructurales se expresan a través de distintos enunciados. Se incluyen aquellos que tienen marcas de narratividad y que dan lugar al siguiente conjunto de categorías (Anexo B).
2. *El grado de aproximación a una estructura integrada de los episodios.* Se recurrió a los seis tipos de estructuras identificadas por Stein y Albro (1996) que describen la forma en que los niños estructuran secuencias de eventos. Estas categorías, que reflejan el grado de coherencia global del relato, son: a) secuencias descriptivas que (contiene descripciones de estados y objetos sin orden temporal); b) secuencias de acciones (descripción de acciones con orden temporal pero no causal); c) secuencias con reacciones emocionales (los eventos causan respuestas emocionales pero no objetivos y acciones dirigidas por un objetivo); d) episodios incompletos (los eventos están causalmente estructurados en episodios pero se omiten categorías); e) episodios completos (los episodios presentan todas las categorías); y f) episodios conectados por planes y objetivos (los episodios están conectados causalmente por planes y objetivos o consecuencias negativas).
  3. *Grado de coherencia de los comienzos de los relatos en el plano de la causalidad.* Para ilustrar el grado de coherencia en el plano de la causalidad se seleccionaron dos relatos, uno de cada grupo y se recurrió al modelo de análisis de narraciones en red causal de Trabasso (Trabasso et al., 1989). En los relatos seleccionados para este análisis se determinaron las relaciones entre los eventos y se probó la causalidad de estas relaciones a través de condicionales contrafácticos, empleando el criterio de "necesidad en las circunstancias": si dadas las circunstancias específicas de la historia el evento A no hubiese ocurrido, entonces el evento B tampoco habría ocurrido. A partir de este razonamiento contrafáctico se infiere la causa del evento. Si el evento B ocurrió, entonces también ocurrió el evento A, es decir, ocurrió aquello que era necesario para que el evento B ocurriese. Se infiere por lo tanto, que ambos eventos están causalmente relacionados. Las flechas que aparecen en las redes causales (Figuras 1 y 2) señalan un vínculo de consecuencia-causa, por eso, cuando el orden de presentación de los eventos en el texto sigue el orden temporal real de los eventos, la dirección de la flecha va del evento posterior al anterior. Por ejemplo en la Figura 2 los eventos 4 y 5 "y se estaba escapando la rana", "el chico estaba triste". Pero cuando esto no sucede, cuando se invierte en el texto el orden temporal de los eventos, la dirección de la flecha va de un evento anterior en el texto, a uno posterior en el texto. Por ejemplo en la Figura 2, el enunciado 6 "porque se escapó la rana", remite a un evento anterior al enunciado 5, "el chico estaba triste", que constituye la consecuencia. La ausencia de flechas

entre nodos como el 1,16,15,14,13 y 12 de la Figura 2, señala que en el relato del niño esos eventos no han sido relacionados con otros eventos, por lo que constituyen indicadores de falta de coherencia a nivel causal.

Se seleccionó un relato de cada grupo de niños que era representativo de las formas más frecuentes en ese grupo: un comienzo canónico en el grupo de nivel socioeconómico bajo (NSE bajo), porque incluye la escena, y uno no canónico en el grupo de nivel socioeconómico medio (NSE medio) porque la mayoría de los niños no incluye esa categoría. Se elaboró la red causal del primer episodio de estos relatos y se compararon en función de las dimensiones que caracterizan la complejidad y la coherencia de su organización causal: el porcentaje de conexiones causales (de eventos conectados causalmente), el grado de densidad relacional (el grado en que los eventos relatados están conectados) y el porcentaje de eventos pluricausados, que indica en qué medida el niño ha podido integrar la información disponible en una red causal y no en una cadena (Rosemberg, 1994).

## Resultados y Discusión

### *Análisis del Primer Episodio de los Relatos en Base a las Categorías Estructurales*

La revisión de los relatos producidos por los tres grupos de niños mostró importantes diferencias entre el grupo rural y los otros dos grupos. La mayoría de los niños del grupo de NSE bajo rural no logró construir un relato. Recurren con frecuencia al uso de deícticos "acá", "ahí", "este", al señalar las ilustraciones, nombran los objetos y describen algunas acciones y secuencias de acciones.

*"Acá está el perro, el nene y acá está el sapo, lo encerraron al sapo, lo agarraron acá, y acá está el nene, el perro, acá está la ropa y acá está la cama. Acá se está saliendo el sapo de la cocina y acá está la ropa, la remera y acá está el banco, acá están las ojotas..." (1).*

*"Un perro, un sapo, un frasco, un nene, dos botas, las ventanas, la cama, la luna. El sapo que se escapa, el perro el nene, el nene que está mirando el frasco, las ojotas, un banco, otro banco, un frasco el perro que tiene a upa, un nene y el perro que tiene el frasco upa, y acá lo está llamando al sapo, un nene, un perro, otra planta, un perro, un nene, un ratón, el perro, un nene, un ratón..." (2).*

Sólo uno de los niños incluye algunas de las categorías de la gramática: se menciona, en tiempo presente, el Evento Inicial y el Intento pero también en este relato predominan secuencias descriptivas y de acciones. El desempeño de estos niños es similar al descrito en otros trabajos en niños de 3 años (Trabasso et al., 1992). Sin embargo no se puede concluir en base a este desempeño que los niños no

hayan comprendido la historia ya que algunos, luego de la descripción que realizan de las ilustraciones, responden ante la pregunta del entrevistador: “Pero ¿qué pasó?: que el sapo se escapó y después lo fueron a buscar y había sapos”. Debido a esta diferencia entre los relatos producidos por los niños del grupo rural y los niños de los otros grupos, se los excluyó del análisis en categorías superestructurales y marcadores de narratividad.

El análisis de los relatos de los otros dos grupos, realizado en base a dichos indicadores, se presenta en las Tablas 1 (grupo NSE bajo urbano) y 2 (grupo NSE medio).

Como puede observarse en la Tabla 1, alrededor del 50 % de los niños del grupo de NSE bajo urbano comienza el relato con la fórmula de ficción (categoría A) y presenta a los personajes y la relación entre ellos (categorías B, C y D). La presentación de los personajes se realiza a través de un artículo indefinido que es el procedimiento usual del discurso adulto para presentar información nueva al oyente. Todos los niños de este grupo utilizan formas verbales en pasado en sus relatos y las cláusulas narrativas responden en general al ordenamiento temporal de los eventos.

“Había una vez un niño que vivía con un perro y un sapito. Un día el niño estaba durmiendo con el perrito mientras el sapo aprovechaba de escapar. Cuando se despertó el niño y el perro vieron que el sapito no estaba más, empezaron a buscar en su bota, en su casco, en todas partes. También gritando, el perro se cayó y el niño miraba y pensaba como debía que encontrar al sapito...” (3).

Algunos niños completan el comienzo del relato explicitando una acción que no aparece en las ilustraciones (atrapar al sapo) pero que se infiere del hecho de que lo tienen.

“...Lo atraparon, se pusieron muy contentos y lo pusieron en el vidrio...” (4).

Es importante destacar que el 64% de los niños de este grupo construye la escena en forma canónica; quizás este desempeño responde al uso de la fórmula de ficción que conduciría a presentar la información en dicha forma.

Algunos niños omiten en el relato la categoría I (explicitación del descubrimiento de que el sapo se ha escapado) porque luego de narrar la fuga del sapo se refieren a las acciones de búsqueda sin que por ello el relato pierda coherencia.

Tabla 1

Análisis de los comienzos de los relatos producidos por los niños del Grupo NSE bajo

Escena	Categorías									Respuesta Interna	Intento	Consecuencia	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I				
Ss										J	K	L	LL
1	1	2	4	3	5	6	7	8	9	10	11	-	12
2	-	1	2	3	4	5	6	7	8	-	9	-	10
3	-	1	2	3	-	4	5	-	-	-	6	7	8
4	-	2	3	1	-	4	5	-	-	-	6	7	8
5	-	*	-	*	1	2	3	4	-	-	5	6	7
6	1	2	3	4	-	5	6	-	-	-	7	8	9
7	-	*	-	*	-	1	2	-	-	4	3	5	*
8	1	2	-	3	-	4	5	6	-	-	7	-	8
9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	12	10	11	12
10	1	2	3	4	-	5	6	7	8	-	9	10	11
11	*	*	*	*	-	-	1	-	-	-	2	-	-
12	-	*	*	*	-	1	2	3	4	-	5	6	7
13	1	2	3	4	-	5	8	6	7	-	-	-	8
14	-	*	*	*	-	1	2	-	3	-	4	5	6

Nota. Los números indican el orden en el que los niños instanciaron las categorías, los asteriscos (\*) alguna variación en la categoría y los guiones (-), las omisiones.

*“El nene estaba mirando al sapo, el sapo estaba contento porque le gustaba que lo miren. Hasta que un día el nene y el perro estaban durmiendo y el sapo se escapó. Se despertó el niño y lo buscó, buscó por las botas el perro...”* (5).

Solo tres niños de este grupo incluyen alguna referencia a la Respuesta Interna: *“el perro se quedó triste”*; *“el nene no quería que no estaba el sapo”*; *“y el niño mientras miraba pensaba cómo tenía que encontrar al sapito”*. En este último caso se hace mención explícita al objetivo general del protagonista, recuperar el sapo, y a la necesidad de un plan para lograrlo. Todos los niños incluyen la acción más importante del Evento Inicial (el sapo se escapó), alguna mención a la acción de búsqueda en el Intento y la Consecuencia de ese intento frustrado que lleva a nuevas acciones de búsqueda. Con respecto a la Consecuencia, cinco niños explícitamente mencionan que el sapo no fue encontrado mientras que en los demás se infiere este hecho de la acción de ir a buscarlo o llamarlo nuevamente.

El análisis de los relatos producidos por los niños del grupo de NSE medio muestra que existen similitudes y algunas diferencias con respecto a los relatos del otro grupo. Como se observa en la Tabla 2, sólo cuatro niños de este grupo (33%) han producido un comienzo canónico que incluye toda la información sobre la escena y marca a través de la fórmula *“había una vez”* el carácter ficcional del rela-

to. En todos los relatos de este grupo se omitió la categoría *E* que remite al uso de una frase adverbial para la focalización temporal de la acción narrativa y sólo un niño explicita la categoría *J* que refiere a la Respuesta Interna.

El siguiente fragmento es un ejemplo de comienzo canónico:

*“Había una vez un chico/que tenía una rana y un perro,/y estaban y los dos, el perro y el chico/estaban mirando a la rana./Había después, el chico y el perro fueron a dormir/porque era la noche,/y la rana se fue del pote./Después era la mañana y se despertaron,/y el chico y el perro no vieron a la rana en el pote...”* (6).

La mayor parte de los relatos de este grupo comienza con la descripción de la primera lámina de la que se recupera la situación del sapo en el frasco y en varios de ellos no se presenta a los otros personajes. En el siguiente fragmento se puede observar que hasta las cláusulas 10 y 11, ya avanzado el relato, no se hace mención del perro ni del nene a pesar de que se relatan acciones realizadas por estos personajes.

*“Había una vez un sapo/que estaba metido en...en/un frasco de vidrio./Y entonces después se durmieron/y el se escapó./Después se levantaron/y no estaba el sapo./Entonces después lo llamaron por acá/y no está./Entonces lo llamaron por acá... y después el perro saltó/y el niño también saltó/y lo agarró”* (7).

Tabla 2

*Análisis de los comienzos de los relatos producidos por los niños del Grupo de NSE medio*

Escena	Categorías										Intento	Consecuencia	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J			K
1	1	2	4	3	-	6	5	7	8	-	9	-	10
2	-	-	*	*	-	1	2	3	4	-	5	-	6
3	-	-	-	*	-	2	1	3	4	-	5	6	7
4	-	*	*	*	-	1	2	-	-	3	4	-	5
5	1	1	2	*	-	3	4	-	5	-	-	6	-
6	1	1	2	3	-	4	5	6	7	-	8	9	10
7	-	*	*	*	-	1	2	-	3	-	4	5	6
8	-	-	-	*	-	2	1	-	3	-	-	-	4
9	1	-	-	1	-	2	3	4	5	-	6	-	7
10	-	-	-	*	-	1	2	3	4	-	5	6	7
11	-	2	1	3	-	4	5	6	7	-	-	-	8
12	-	2	3	1	-	4	-	5	6	-	7	-	8

*Nota.* Los números indican el orden en el que los niños instanciaron las categorías, los asteriscos (\*) alguna variación en la categoría y los guiones (-), las omisiones.

La no explicitación de la escena, del hecho de que el protagonista tiene un objeto valioso para él —el sapo—, dificulta la organización de la secuencia de eventos como una historia coherente organizada alrededor de un plan jerárquico guiado por un objetivo (Trabasso et al., 1992).

En los comienzos predomina el uso de formas verbales en presente, hecho que sumado a la no explicitación de información que no es recuperable en el co-texto y al uso de deícticos, pone en evidencia que los relatos están ligados al contexto situacional inmediato, el de las imágenes del libro. Este desempeño es frecuente en niños de esta edad y aún más pequeños (Trabasso & Stein, 1997).

De la comparación entre ambos grupos en cuanto a la información que recuperan en los comienzos de los relatos y los indicadores de narratividad se desprende que los niños de NSE bajo urbano tienen un desempeño algo superior al de los niños de NSE medio.

En efecto, los relatos del grupo de NSE bajo recuperan el 63% de las categorías superestructurales y marcadores de narratividad mientras que en el grupo de NSE medio este porcentaje desciende a un 53%. La diferencia entre ambos grupos responde principalmente al uso de marcadores de narratividad, más frecuente en el grupo de NSE bajo y a la mayor codificación en este grupo de acciones y estados correspondientes a las categorías Escena, Respuesta Interna e Intento. Atendiendo a estas diferencias se puede decir que los relatos de los niños de NSE bajo son más completos que los de los niños de NSE medio y, por ende, más elaborados.

En síntesis, el análisis del primer episodio muestra que gran parte de los niños de NSE bajo urbano han podido incluir las categorías importantes y relacionar temporal y causalmente las unidades de contenido en el marco de un episodio. Los niños recuperan y codifican información sobre quiénes, cuándo y dónde los eventos están sucediendo, sobre qué está pasando y por qué y cuál es el resultado de lo que se hizo o pasó. Es decir que al recuperar todos estos elementos pueden organizar los eventos en una estructura episódica coherente.

#### *Análisis de la Coherencia Global de los Relatos*

La tarea de relato a partir de un libro de imágenes combina la comprensión con la producción. Para responder a esta tarea los niños deben comprender qué se ilustra en cada imagen y codificar su interpretación en discurso narrativo. La base representacional

de la producción lingüística es, precisamente, el modelo mental de la historia que construye el niño durante el proceso de interpretar (Nelson, 1996). En la coherencia del modelo mental incide tanto el conocimiento del mundo en general, de las relaciones causales en el mundo físico y de los objetivos, planes e intenciones de los actores humanos —causalidad psicológica— como el uso estratégico de ese conocimiento (Trabasso & Sperry, 1985).

Por esta razón, para que el relato tenga coherencia global, es necesario que las secuencias de eventos estén organizadas en términos de objetivos y planes de acción. En la medida en que los niños puedan inferir y aplicar un plan a una serie de eventos que se extienden en el tiempo, sus relatos tendrán coherencia local y global.

El libro de imágenes que se utilizó proporciona una oportunidad para describir las acciones del protagonista en términos de un plan jerárquico de objetivos. El plan es jerárquico porque un objetivo de orden superior —recuperar el sapo perdido— motiva los objetivos subordinados —encontrar al sapo a través de su búsqueda en distintos lugares—. Además el objetivo de encontrar al sapo se mantiene a pesar de varios intentos frustrados de búsqueda.

En el marco de este planteo para el análisis de la coherencia global de todo el relato se tomó como criterio la organización de la narración en episodios que incluyeran objetivo, intento y consecuencia. Cuando los niños organizan los episodios en relación con la línea general de la trama, en este caso la búsqueda sostenida del sapo, proporcionan la información necesaria para inferir las relaciones temporales y causales entre los eventos logrando así un relato coherente de la historia. En efecto, la codificación de las acciones como intentos que se realizan con un propósito, encontrar el sapo, marca la interconexión causal de los episodios en un todo coherente (Trabasso & Stein, 1997).

Las acciones fueron clasificadas como Intentos si contenían verbos de los que se podía inferir una búsqueda: *buscar, mirar, llamar, gritar, fijarse*. La cuantificación de estas acciones en el relato producido por los dos grupos de niños arrojó valores promedio similares en ambos grupos: 4.7 en el grupo de NSE bajo y 4.5 en el grupo de NSE medio. Estos valores representan, en promedio, alrededor del 50% de los episodios relatados y coinciden con los obtenidos por Trabasso y Stein (1997) en el análisis de los relatos producidos por niños de 5 años hablantes de inglés sobre el mismo libro de imágenes. Sin embargo, las acciones de búsqueda están explícitamente

motivadas por el subobjetivo de encontrar al sapo perdido en un 60% de los casos, en el grupo de NSE medio y en un 62%, en el grupo de NSE bajo. Cabe señalar que sólo en el 6% de los episodios de búsqueda del grupo de NSE medio se menciona la Consecuencia –no se encontró el sapo– mientras que el grupo de NSE bajo esta categoría se explicita en el 31% de los episodios.

*“...buscaron por un agujerito y se volcó toda la miel, en el agujerito no estaba...”* (8).

Por su parte, el relato que se transcribe a continuación, producido por una niña del grupo de NSE bajo, presenta siete episodios, un número superior a la media y que Trabasso y Stein (1997) encuentran en los relatos de niños de 9 años. Este relato muestra una codificación selectiva de las acciones relevantes de búsqueda, se explicita la Consecuencia y no se incluyen otros episodios no relacionados con el objetivo del protagonista. La codificación sostenida de las acciones relevantes y la explicitud del objetivo constituye una evidencia de las habilidades de esta niña para hacer uso de conocimientos sobre un plan jerárquico (Trabasso & Nickels, 1992).

*“El perro, el sapo y el nene/ellos estaban durmiendo/y éste se quiso escapar./Se fijaron sobre la ropa/y no estaba./Después salieron a la ventana /y lo llamaron/y no estaba./Después salieron afuera/a buscarlo/y no estaba./El nene se fijó en el agujero/que había/y no estaba./Se fijó en el agujero del árbol/y tampoco estaba./Después se cayó al agua/después se subió a la piedra/y lo llamó/y no estaba./Después se cayó al agua/y después se sentó en el agua/se fijó atrás del árbol/y no estaba./Después encontraron dos sapitos con hijitos/y entonces después se saludaron y se fueron”* (9).

El relato transcrito presenta además la particularidad de que todos los episodios incluyen el intento, del que se infiere el objetivo, y la consecuencia (no encontró al sapo), hecho que no se observa entre los demás niños que producen algunos episodios completos y otros incompletos. El relato de esta niña muestra habilidades avanzadas de comprensión en tanto se ha observado un desempeño similar en niños de diez y once años que no olvidan el objetivo de orden superior, lo explicitan en todos los episodios a través de subobjetivos y demuestran así reconocer la relación que existe entre diferentes episodios (van den Broek, 1997).

El siguiente fragmento de un relato producido por un niño del grupo de NSE medio es un ejemplo de no inclusión de episodios marcados por el objeti-

vo, excepto el inicial. Solo dos niños, uno de cada grupo, producen este tipo de relato en el que las acciones no están motivadas por la búsqueda del sapo; por esta razón, estos relatos carecen de coherencia global (Tabasso & Stein, 1997).

*“Ahora lo estaba buscando por todos lados/y no estaba./Y el nene abrió la ventana./Y el perrito se quedó con el frasco./El nene se quedó en la casa/y el perrito se caía con el frasco./Y el nene estaba enojado/y el perrito estaba eh.. contento./Y acá están rotos los vidrios./Y acá iban todas las ovejas/se iban./Y él las llamaba/y el perrito estaba enojado.”* (10).

Si consideramos estos resultados tomando como referencia los seis tipos de estructuras identificadas por Stein y Albro (1996) se puede decir que una mayor proporción de los relatos de los niños de NSE bajo responden a las categoría estructural más avanzada puesto que presentan episodios completos y conectados por planes y objetivos.

En general en ambos grupos se encuentran tanto relatos con episodios incompletos como completos. Pero en ninguno de ellos aparecen las formas menos avanzadas, las tres primeras categorías de Stein y Albro (1996), que se caracterizan por presentar secuencias descriptivas que no constituyen episodios. Dentro de estas categorías se pueden ubicar los relatos producidos por el grupo de niños de NSE bajo del medio rural, que fueron excluidos del análisis precisamente por responder a esas formas que se observan con frecuencia entre los niños de tres años. Trabasso y Nickels (1992) observan que los niños de esa edad identifican objetos, acciones, personas y estados pero las presentan en una estructura tipo listado.

#### *Análisis Causal de los Comienzos de Dos Relatos*

Para comprender la estructura del cuento es necesario realizar inferencias causales; el describir las causas y determinar las consecuencias de los eventos conduce a organizar el cuento en una red de eventos y no a considerarlos como una serie desconectada de hechos. En este sentido, la coherencia de la historia se determina, en parte, en el plano de la causalidad.

La información proporcionada en el comienzo del relato, esto es, la introducción de los tres personajes y la relación entre ellos (el perro y el sapo son las mascotas del niño), es importante para el oyente porque, cuando el sapo se escapa, permite inferir que el niño está triste o enojado y que quiere recu-

perar su mascota. A partir de esa información se infieren las “circunstancias” en las que se relacionan los eventos del cuento.

Como se mostró al analizar los comienzos de los relatos, los niños difieren entre sí en cuanto a la cantidad y tipo de información que proporcionan en este fragmento del relato. Con el objeto de describir el grado de coherencia de dicho fragmento, se aplicó el modelo de análisis de narraciones en red causal de Trabasso et al. (1989) a dos comienzos de relatos, uno producido por un niño del grupo de NSE bajo urbano que incluye la escena, puesto que en este grupo son más frecuentes los comienzos de este tipo (comienzo canónico 64%), y otro producido por un niño del grupo de NSE medio que representa el 67% de los comienzos de los relatos de este grupo que no incluye la escena (comienzo no canónico).

El modelo en red causal resulta un procedimiento útil para determinar qué tipo de estrategias utilizan los sujetos a la hora de establecer vínculos causales en el relato.

Básicamente dichas estrategias pueden ser de dos tipos: lineal o en red. En el primer caso los sujetos recurren a información limitada a los eventos físicos que son el antecedente inmediato previo del evento que relatan y los organizan en una cadena lineal. En el segundo caso, al tener en cuenta la pluralidad de causas, apelan a toda la información previa disponible —circunstancias iniciales, propósitos y motivaciones de los personajes— para dar cuenta de los sucesos que narran y los organizan en una red causal.

Como se muestra en las Figuras 1 y 2, el comienzo caracterizado como canónico posee un grado mayor de coherencia que el identificado como no-canónico. En efecto, el número de conexiones causales, es decir de eventos conectados causalmente en relación con los eventos no conectados, es de 84% en el primero y del 47% en el segundo, muy superior en el relato del niño de NSE bajo con respecto al niño de NSE medio.

Por su parte el índice de densidad relacional, que es una medida del grado en que los eventos relatados están conectados, es mayor en el primer caso (1.2) que en el segundo (0.4). Asimismo el porcentaje de eventos pluricausados, que señala el grado de integración de la información, es mayor en el comienzo canónico, 23%, que en el no-canónico, 5%.

La relevancia de la diferencia en estos valores, que son mayores en el relato del niño de NSE bajo urbano que en el relato del niño de NSE medio, pue-

de apreciarse en el marco de los resultados obtenidos por Rosemberg (1994) en un extenso estudio evolutivo sobre el establecimiento de relaciones causales en la comprensión de narraciones. Rosemberg utiliza el modelo en red causal para el análisis de relatos producidos, a partir de una secuencia de imágenes, por grupos de sujetos de distinta edad (5, 8, 11 y 16 años). Tanto el porcentaje de conexiones causales como el grado de densidad relacional y el porcentaje de eventos pluricausados del relato del niño de NSE bajo urbano presentan valores cercanos a los obtenidos por los grupos de mayor edad, hecho que indicaría un incremento en las habilidades para establecer relaciones causales e integrar la información previa disponible. Trabasso et al. (1992) y van den Broek (1989), entre otros, observan que el incremento del número de conexiones causales que los niños pueden realizar implica un avance en su comprensión de los eventos. Por su parte los valores derivados del relato del niño de NSE medio son similares a los encontrados por Rosemberg (1994) en el grupo de igual edad, 5 años.

Estas diferencias entre los niños muestran que el relato del niño del grupo de NSE bajo urbano refleja una tendencia a establecer múltiples conexiones causales, al integrar la información previa disponible, hecho que le permite organizar el relato en una red causal. Por su parte en el otro relato, el porcentaje reducido de eventos pluricausados y el índice bajo de densidad relacional indica una tendencia, a conectar en forma lineal algunos de los eventos adyacentes en el relato (cf. Rosemberg, 1994).

## Conclusiones

Los resultados del análisis de los relatos producidos por un grupo de niños de 5 años de NSE bajo urbano que participaron de una experiencia de intervención pedagógica intensiva y específica, focalizada en la lectura frecuente de cuentos, mostraron que estos niños, luego de la intervención, habían incrementado sus habilidades para comprender eventos y para producir historias de ficción.

Si se considera su desempeño tomando como referencia el patrón evolutivo se observa que entre el comienzo y el fin de año escolar se han producido avances en el desarrollo de los recursos cognitivos y lingüísticos de este grupo de niños. En el diagnóstico inicial se había comprobado que los niños sólo producían relatos de experiencias personales con características de las primeras formas narrativas, esto es, secuencias descriptivas y algunas secuencias

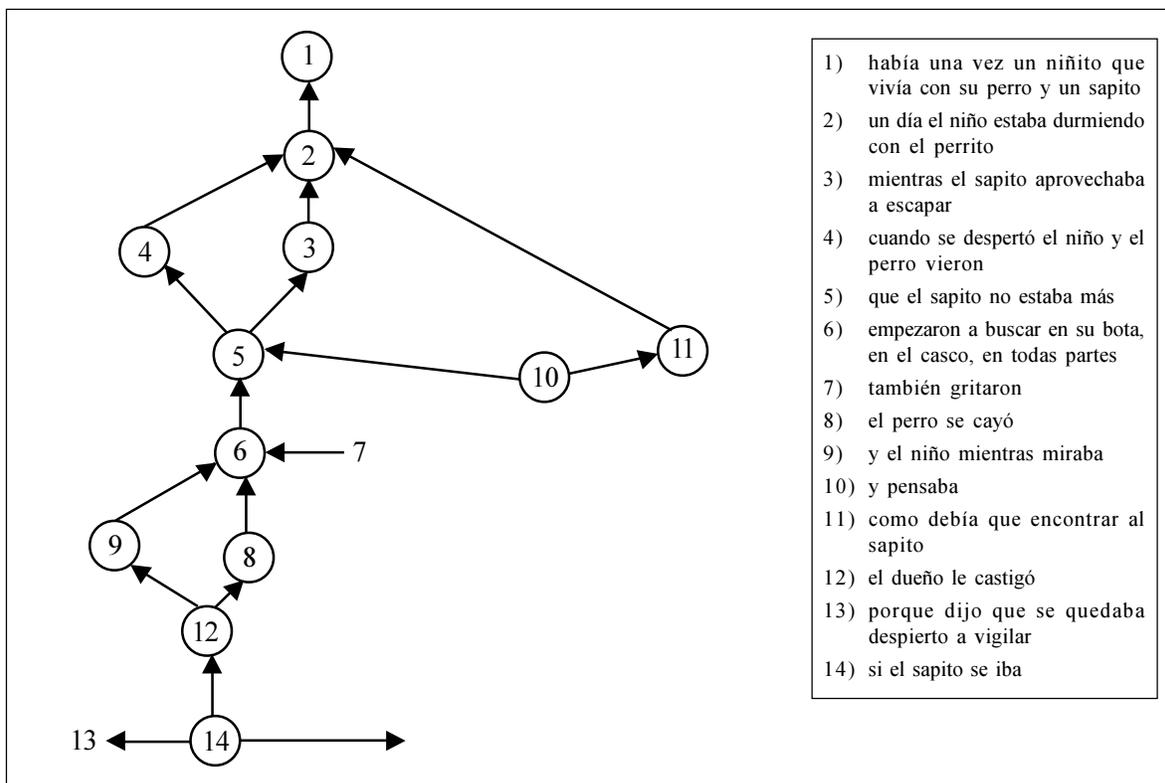


Figura 1. Texto y red causal del primer episodio del comienzo del relato producido por un niño del grupo de NSE bajo.

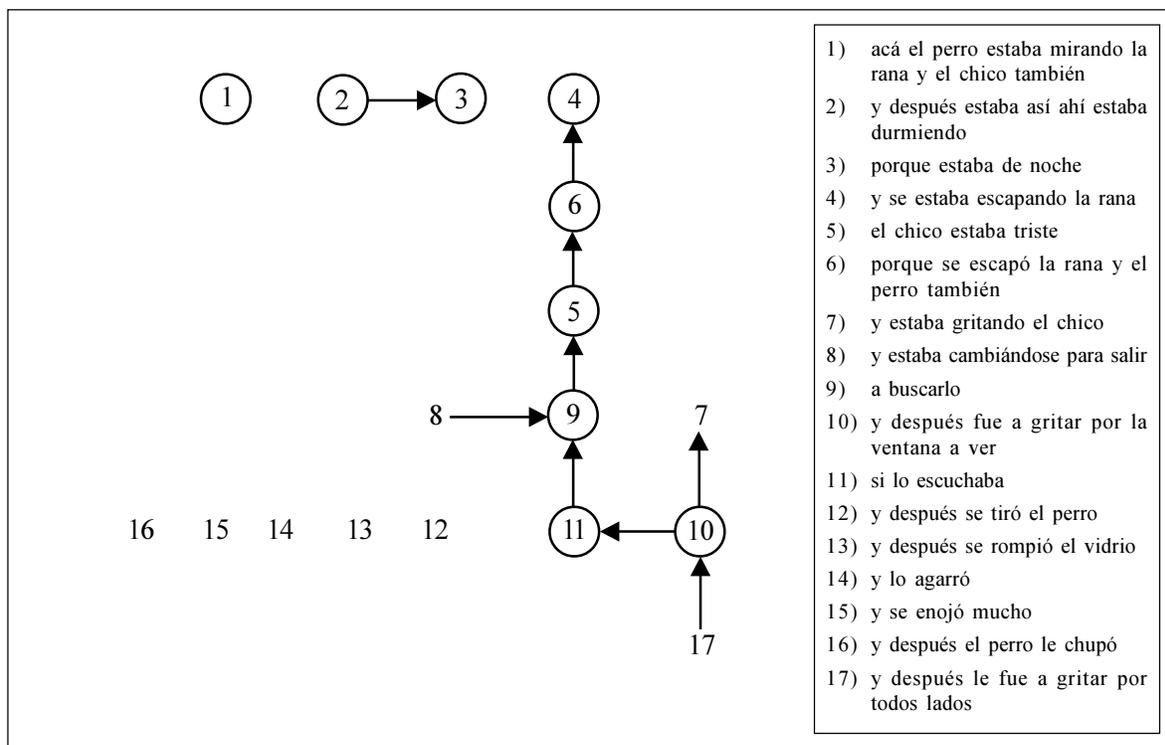


Figura 2. Texto y red causal del comienzo del relato producido por un niño del grupo de NSE medio.

temporales de acción. Por el contrario, los relatos del libro de imágenes no sólo muestran que los niños pueden producir historias de ficción sino también que las historias responden a las formas más avanzadas de este género narrativo en tanto se estructuran en episodios organizados por objetivos y relaciones causales en los que el reconocimiento de un plan es utilizado para codificar las acciones como intentos (Trabasso & Nickels, 1992). Asimismo la inclusión de dos o más episodios en los que se explicita el objetivo, el intento y la consecuencia permite inferir el objetivo de nivel superior, hecho que confiere a los relatos la organización jerárquica de las formas narrativas adultas (Stein & Albro, 1996).

Como señala Travis (1997) la emergencia de este tipo de organización en el discurso, que refleja la organización de la representación mental de eventos, es un avance evolutivo importante porque el reconocimiento de los objetivos juega un papel fundamental en el establecimiento de límites en secuencias de eventos, en la identificación de los aspectos relevantes y en la generación de representaciones eficientes en la memoria. La estructura de una secuencia de eventos basada en un objetivo de nivel superior tiene mayor coherencia global que la estructura temporal o causal lineal, que es característica del género narrativo de experiencias personales.

Los niños ponen de manifiesto en sus relatos que han comprendido la organización de los eventos. El reconocimiento de objetivos y planes, en tanto le permite al niño recordar y recuperar mejor los eventos, le proporciona una mayor flexibilidad cognitiva para aprender de y adaptarse a nuevas situaciones (Trabasso & Stein, 1997).

El avance de los niños de NSE bajo urbano en la comprensión de eventos y producción de relatos no necesariamente se debe al tiempo transcurrido entre el diagnóstico realizado a principio de año y al finalizar el año, aún cuando siga el curso del patrón evolutivo.

Como señala van den Broek (1997), si bien hay cierta relación entre los géneros narrativos y la edad cronológica, no es éste el factor determinante. De hecho los relatos del grupo de niños NSE bajo rural, que también tenían 5 años, presentan las características de los relatos de niños de 3 años. Asimismo entre los niños del grupo de NSE bajo urbano se identifican relatos que por su coherencia global y/o organización causal muestran habilidades cognitivo-lingüísticas propias de niños mayores.

Los estudios sobre estos desarrollos (e.g., van den Broek, 1997) coinciden en señalar que la expe-

riencia frecuente con diversidad de eventos, vividos y comentados con adultos, relatados o leídos en libros por adultos constituyen uno de los factores más importantes para dichos desarrollos.

Trabasso y Stein (1997) consideran que los niños, al codificar con frecuencia eventos, particularmente durante la lectura de cuentos y comprenderlos con apoyo de un adulto, adquieren conocimientos sobre las acciones como resultado de planes con un objetivo que les permite identificar, describir y explicar aspectos de la localización, tiempo, objetivos, personas, estados subjetivos, acciones y resultado de las acciones. Trabasso (1996), entre otros, muestra que la intervención del adulto, la co-construcción o reconstrucción de los eventos realizada con un adulto promueve los mencionados desarrollos porque incide sobre qué y cómo recuerdan los niños.

El presente estudio no tiene un diseño experimental, puesto que se recurrió a grupos de comparación y no a grupos de control, por lo que resulta meramente exploratorio y requiere ser replicado con la inclusión de estos grupos, con un diagnóstico inicial y final comparable, con un seguimiento estricto de la intervención y de los avances de los niños a través de evaluaciones más frecuentes. Sin embargo, la información empírica obtenida pone de manifiesto que las diferencias que se establecen a edad temprana entre niños de distinta procedencia social no son necesariamente irreversibles. Por el contrario, con la intervención adecuada, todos los niños pueden lograr un mayor control sobre sus recursos lingüísticos, y adquirir nuevos recursos lingüísticos y cognitivos para producir géneros discursivos más complejos.

En efecto, los niños de NSE bajo urbano pudieron a fin de año producir narrativas ficcionales que eran semejantes y en parte más elaboradas que las de los niños de NSE medio, mientras que los niños de NSE bajo rural no lograron hacerlo, por lo que puede pensarse que la intervención ha tenido algún impacto en estos avances. El análisis del primer episodio de los relatos muestra que los niños de NSE bajo urbano, en relación con los de los niños de NSE medio, incorporan más información y categorías estructurales y hacen un uso más frecuente de indicadores de narratividad, por lo que este episodio tiene en muchas de las producciones la forma canónica del cuento de ficción.

Los relatos de los niños de NSE bajo urbano revelan también avances en su desarrollo cognitivo en tanto manifiestan formas más complejas de orga-

nizar la información en la memoria, de relacionar los eventos, así como la comprensión de la intencionalidad de las acciones que otros realizan.

Los logros alcanzados por los niños de NSE bajo resultan un aporte interesante de este trabajo en tanto abren una vía para estudiar en forma sistemática la incidencia del contacto frecuente con un tipo de discurso, caracterizado por el ordenamiento temporal y las relaciones causales entre eventos y de la mediación de un adulto, sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños pequeños.

## Referencias

- Adams, J. M. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Bartsch, K. & Wellman, H. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994). *Different ways of relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Borzone de Manrique, A. M. (1997). *Los procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura: diferencias socioculturales*. Disertación doctoral no publicada. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Borzone de Manrique, A. M. (2003). *Comprender y conversar. El desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido*. Manuscrito enviado para publicación.
- Borzone de Manrique, A. M. & Granato, L. (1995). Discurso narrativo: algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social. *Lenguas Modernas*, 22, 137-166.
- Borzone de Manrique, A. M. & Marro, M. (1990). *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Borzone de Manrique, A. M. & Rosemberg, C. (1994). Intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 115-132.
- Borzone de Manrique, A. M. & Rosemberg, C. (2000). Culturas orales y alfabetización. *Lectura y Vida*, 21(2), 18-25.
- Botvin, G. J. & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13, 377-388.
- Dickinson, D. & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-123.
- Fivush, R. (1984). Learning about school: The development of kindergartners' school scripts. *Child Development*, 55, 1697-1709.
- Fivush, R. & Haden, C. A. (1997). Narrating and representing experience: Preschoolers' developing autobiographical accounts. En P. W. van den Broek & P. J. Bauer (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp.169-198). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hudson, J. A. & Shapiro, L. R. (1991). Children's scripts, stories, and personal narratives. En A. Mc Cabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp.89-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, scripts, and scenes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mandler, J. M. & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Mayers, M. (1969). *Frog, where are you?*. Nueva York: Dial Press.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. & Grundel, J. (1986). Children's scripts. En K. Nelson (Ed.), *Events knowledge: Structure and function in development* (pp. 21-46). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Payne, A., Whitehurst, G., & Angell, A. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Poulsen, D., Kintsch, E., Kintsch, W. & Premack, D. (1979). Children's comprehension and memory for stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 379-403.
- Rosemberg, C. (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.
- Rosemberg, C. (2002). *La conversación en el aula. Aporte para una teoría de la enseñanza a través del discurso*. Disertación doctoral no publicada. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Rosemberg, C. & Borzone de Manrique, A. M. (1994). La interacción verbal en situaciones de lectura de cuentos en el aula. En P. Gibaja & A. M. E. de Babini (Comp.), *La educación en la Argentina* (pp. 98-126). Buenos Aires: La Colmena.
- Sautú, R. (1991). Teoría y medición del estatus ocupacional: escalas ocupacionales objetivas y de prestigio. *Cuadernos del Instituto de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Sénechal, M., LeFevre, J., Hudson, E. & Lawson, E. (1996). Knowledge of storybook as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.
- Shapiro, L. R. & Hudson, J. A. (1997). Coherence and cohesion in children's stories. En J. Costermans & M. Fayol (Eds.), *Processing interclausal relationships* (pp. 23-48). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30, 165-195.
- Snow, C., Burns, S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading failure in young children*. Washington, DC: National Academic Press.
- 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. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing. Vol. 2: Advances in discourse processes* (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.

- 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.
- Trabasso, T. (1996). Whose memory is it? The social context of remembering. En N. L. Stein, P. Ornstein, B. Tversky & C. Brainetd (Eds.), *Memory for everyday and emotional events* (pp. 429-443). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trabasso, T. & Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of picture stories. *Discourse Processes*, 15, 249-275.
- Trabasso, T., Secco, P. & van den Broek, P. (1984). Causal cohesion and story coherence. En H. Mandl, N. Stein & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Trabasso, T., Secco, P. & van den Broek, P. (1989). Causal cohesion and story events. En H. Mandl, N. Stein & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Trabasso, T. P. & Sperry, L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-611.
- Trabasso, T. P. & Stein, N. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. En P. W. van den Broek & P. J. Bauer (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp. 237-270). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trabasso, T., Stein, N., Rodkin, P., Munger, M. & Baughn, C. (1992). Knowledge of goal and plans in the on line narration of events. *Cognitive Development*, 7, 133-170.
- Travis, L. (1997). Goal-based organization of event memory in toddlers En P. W. van den Broek & P. J. Bauer (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp.169-198). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- UNICEF. (1990). *Piden pan...y algo más. Un estudio sobre crecimiento y desarrollo infantil*. Buenos Aires: UNICEF.
- van den Broek, P. W. (1988). The effects of causal relations and hierarchical position on the importance of story statements. *Journal of Memory and Language*, 21, 1-22.
- van den Broek, P. W. (1989). Causal reasoning and inference making in judging the importance of story statements. *Child Development*, 60, 286-297.
- van den Broek, P. (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: Lawrence Erlbaum Associates.
- Warren, W. H., Nicholas, D. W. & Trabasso, T. (1979). Event chains and inferences in understanding narratives. En R. Freedle (Ed.), *New direction in discourse processing Vol. 2* (pp. 23-52). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wasik, B. & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 2, 243-250.
- Weinrich, H. (1968). *Estructuras y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Whitehurst, G., Arnold, D., Epstein, J., Angell, A., Smith, M. & Fischel, J. (1994). A picture-book reading intervention in day care home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.

Fecha de recepción: Septiembre de 2004.

Fecha de aceptación: Enero de 2005.

**Anexo A**

## Síntesis de la historia

---

Imagen No.	Relato producido por un adulto joven
1	Había una vez un niño que tenía un perro y una rana adentro de un frasco. Todas las noches antes de acostarse el niño y el perro miraban la rana y se despedían de ella.
2	Una noche mientras dormían la rana saltó fuera del frasco y se escapó.
3	A la mañana siguiente cuando se despertaron vieron que la rana se había ido.
4	El niño la buscó adentro de una bota y el perro metió la cabeza en el frasco pero no la encontraron.
5	El niño abrió la ventana y comenzó a llamarla.
6	Y el perro se asomó a la ventana con el frasco en la cabeza y se cayó al jardín y el frasco se rompió.
7	El niño enojado saltó también al jardín y levantó al perro que le lamió la cara contento.
8	El niño y el perro se fueron al bosque a buscar a la rana.
9	El niño la buscó en un hoyo mientras el perro saltaba tratando de alcanzar un panal de abejas que colgaba de un árbol.
10	De pronto salió un ratón del hoyo y el niño se asustó.
11	El perro tiró el panal y las abejas lo persiguieron. El niño se había subido a un árbol en el que había un agujero y miró para ver si estaba la rana.
12	Pero salió volando del agujero un buho y lo tiró del árbol.
13	Entonces el niño se subió a una piedra.
14	Desde arriba de la piedra gritaba llamando a su rana mientras se sostenía de una rama.
15	Pero no era una rama sino los cuernos de un alce.
16	El alce lo llevó sobre su cabeza y lo arrojó a un río.
17	El perro que perseguía al alce se cayó también al agua.
18	El perro cayó sobre el niño.
19	Los dos se levantaron y vieron un tronco en la orilla.
20	El niño le pidió al perro que no hiciera ruido.
21	Se subieron al tronco.
22	Detrás del tronco encontraron dos sapos grandes.
23	Después se acercaron varios sapitos.
24	El niño tomó un sapito y muy contento se despidió de los sapos y volvió a su casa junto con el perro y su sapito.

---

## Anexo B

Categorías estructurales junto a enunciados que poseen marcas de narratividad

### *Escena*

- A: Fórmula de ficción, “*había una vez*”
- B: Presentación del personaje como información nueva: “*un nene*”
- C: Tema de la historia: “*tenía un perro*”
- D: “*y un sapo*”

### *Evento inicial*

- E: Focalización temporal de la acción narrativa: “*una vez*”, “*un día*”, “*una noche*”

### *Especificación del tema de la trama*

- F: “*el niño y el perro se durmieron*”
- G: “*el sapo se escapó*”
- H: “*se despertaron*”
- I: “*vieron que el sapo se había escapado*”

### *Respuesta interna*

- J: “*el niño se puso triste*”

### *Intento*

- K: “*empezaron a buscarlo*”
- L: “*se fijaron en la ropa*”

### *Consecuencia*

- LL: “*no lo encontraron/fueron a buscarlo/lo llamaron*”