

COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL NARRATIVA EN PREESCOLARES*

Text narrative comprehension and production in pre-kindergarten

Luz Stella López Silva, Ph.D.**
Claudia Patricia Duque Aristizabal, M.S.***
Gina Lizeth Camargo Deluque, M.E.**
Amalia Ovalle Parra, Psi.***

Resumen

Este estudio buscó identificar y describir las habilidades de comprensión y producción textual narrativa de 158 estudiantes de transición de estrato 1 y 2 de colegios públicos de la ciudad de Barranquilla

* Este artículo es producto de los siguientes proyectos:

- “Corazón, Mente, y Cuerpo: Factores predictores de la competencia académica y social en la infancia temprana”. Proyecto financiado por el área Estrategia investigativa en infancia y juventud de la Universidad del Norte (Contrato 2011-DI0010)

- “Factores determinantes del rendimiento académico en edad preescolar”. Proyecto financiado por Colciencias y convenio con Universidad del Norte, Universidad de Ibagué y Universidad de Concordia (contrato N° 661-2009 y el código #1215-489-25366)

** Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia).

*** Universidad del Tolima, Ibagué (Colombia).

Correspondencia: km 5, antigua vía a Puerto Colombia. IESE, Bloque B, tercer piso. llopez@uminorte.edu.co

(Colombia). Para evaluar esta capacidad se les pidió a los niños que narraran un texto que se les había leído anteriormente. Las muestras de lenguaje se analizaron utilizando el software SALT y posteriormente se utilizó el software SPSS para realizar los análisis descriptivos. Se consideró la estructura organizativa microestructura, macroestructura y superestructura desde el nivel de comprensión literal e inferencial. Se encontró que la mayoría de los niños tienen un desarrollo narrativo acorde con su edad, sin embargo, la elaboración inferencial fue escasa, lo que posiblemente afectó la comprensión de la historia por parte de los mismos.

Palabras clave: Narrativa, comprensión textual, primera infancia, re-narración, estructura textual.

Abstract

This study aimed to identify and describe the skills of textual narrative comprehension and production in pre-kindergarten students belonging to 1st and 2nd social strata of public schools of the city of Barranquilla (Colombia). To evaluate this capability, the children were asked to narrate a text that had been narrated to them; the language samples were analyzed using the software SALT. The organizational structure of microstructure, macrostructure and superstructure was considered from the level of literal and inferential comprehension, finding that most children have a narrative development according to their age, however the inferential elaboration was low, what possibly affected the understanding of story by children.

Keywords: Narrative, textual comprehension, pre-kindergarten children, re-narration, text structure.

Fecha de recepción: 6 de abril de 2013

Fecha de aceptación: 25 de octubre de 2013

INTRODUCCIÓN

La capacidad de narrar una historia es fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa global e implica la coordinación de una variedad de estructuras de conocimiento y habilidades lingüísticas (Soto & Hartmann, 2006). Algunas investigaciones han encontrado que la competencia de comprender y producir narrativas orales por parte de los niños está fuertemente relacionada con el desarrollo de habilidades de alfabetización y el rendimiento académico (Fiorentino & Howe, 2004; Fitzhugh, 2010; Wellman, Lewis, Freebairn, Avrich, Hansen & Stein, 2011). Asimismo, se ha sugerido que los niños que no dominan estas capacidades al ingresar al primer grado están en riesgo de presentar posteriormente dificultades lingüísticas, académicas y sociales (Dickinson & Tabors, 2001; Jordan, Snow & Porche, 2000).

Desde el modelo proposicional formulado por Kintsch y Van Dijk (1978) se asume que el texto tiene tres niveles: microestructura, macroestructura y superestructura. Más recientemente, algunos autores han propuesto estudiar la comprensión y producción narrativa desde cuatro tipos de conocimientos y habilidades (Saphiro & Hudson, 1997): conocimientos sobre el contenido narrativo, sobre las características estructurales de la narración, conocimiento microlingüístico y contextual; estos se encuentran incluidos en la propuesta de Kintsch y Van Dijk (1978). Para valorar tanto la comprensión como la producción textual, la renarración es una vía privilegiada (Vergara, Balbi & Schierloh, 2009; Ibáñez, 2012).

La comprensión textual implica que el lector construya una representación mental coherente que le dé sentido al texto (Van den Broek et al. 2005). La comprensión puede ser literal e inferencial (Elena, 2011; Ibáñez, 2011). Para poder realizar este proceso se requiere de la generación constante de una microestructura, la cual ayuda a la coherencia local del texto, mientras que la macroestructura solo puede construirse habiendo alcanzado el nivel correspondiente al modelo de situación, que implica una comprensión inferencial.

Investigaciones recientes al respecto (Tompkins, Guo & Justice, 2012; Vergara, Balbi & Schierloh, 2009) confirman la relación entre producción y comprensión textual narrativa. Específicamente, la construcción de la

microestructura implica habilidades lingüísticas bien desarrolladas que permiten utilizar distintos tipos de conectores, expresar tiempo y causa, usar los pronombres y las referencias anafóricas (Cardona & Civit, 2008); además es fundamental lo semántico y morfosintáctico para garantizar, a su vez, la necesaria coherencia local (Téllez, 2005). Estos elementos son necesarios para dar cohesión a la narración y se consiguen utilizando conjunciones temporales y causales, además de otros recursos referenciales, como la pronominalización y la anáfora (Bowyer & Snowling, 2005; Marmolejo-Ramos & Jiménez, 2006).

Por su parte, el conocimiento macrolingüístico alude a las características estructurales de la narración que le dan la coherencia al texto (Cardona & Civit, 2008; Téllez, 2005) y la construcción de inferencias es fundamental para buscar esta coherencia (Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Marmolejo-Ramos & Jiménez, 2005; Belinchón, Riviere & Igoa, 2000; Van den Broek et al., 2005). Dentro de estas inferencias se encuentran las temáticas y las reacciones emocionales de los personajes (Duque & Vera, 2010).

Finalmente, el tercer nivel propuesto por Kintsch y Van Dijk, la supraestructura, se manifiesta en una organización espacial y lógica de los bloques de textos, esquema narrativo y dinámica interna: inicio, nudo y desenlace (Van Dijk, 2005). El esquema narrativo lo constituye una temporalidad o sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre o avanza (Adam, 1987; 1992, como se cita en Marinkovich, 1999), el cual se podría denominar como tiempo de la historia.

Diferentes investigadores han incluido mínimo alguno de estos tres niveles de estructura textual para determinar la capacidad narrativa y las habilidades lingüísticas en niños en edad preescolar (Borzone, 2005; Gazella & Stockman, 2003; Heilmann, Miller & Dunaway, 2010; Moreno, 2003; Muñoz, Gillam, Peña & Gulley-Faehnle, 2003; Soodla & Kikas, 2010) y escolar (Aguilar, 2003; Cain, 2003; Heilmann, Miller & Dunaway, 2010; Kit-Sum To, Stokes, Cheung & T'sou, 2010); algunas de estas investigaciones con fines clínicos (Allen, Ukrainetz & Carswell, 2012; Cardona & Civit, 2008; Moreno, 2003; Pérez, 1997; Westerveld, Gail & Miller, 2004; Soodla & Kikas, 2010). De estos estudios, uno

integró los tres niveles; dos incluyeron el análisis de la microestructura y macroestructura en las producciones narrativas de los niños; cinco analizaron la microestructura y dos se centraron en la macroestructura; por último, tres incluyeron en su categoría de análisis la supraestructura.

Teniendo en cuenta la microestructura en la producción y comprensión textual narrativa en los niños, se resalta como aspecto importante para considerar la edad. Dos estudios, que contaban con bases de datos de muestras de lenguaje de un número grande de niños con edades entre 4,5-12,1 años, encontraron diferencias significativas en cuanto a la edad. El estudio realizado por Kit-Sum To et al. (2010), que examinó las habilidades narrativas de los niños entre 4, 10 y 12; 01 de habla cantonés, encontró que los cuatro componentes narrativos evaluados de la microestructura (complejidad sintáctica, puntuación semántica, referencias y el uso conjuntivo) variaban en función de la edad. Resultados similares encontraron Westerveld et al. (2004), haciendo uso del SALT, con niños de New Zelanda con edades entre 4,5 y 7,6 años; su estudio reveló que presentaban una clara tendencia de desarrollo a nivel sintáctico, y en la diversidad y productividad semántica verbal con el aumento de la edad de los participantes, así como un lenguaje narrativo sintácticamente más complejo

La revisión de la literatura en torno a la comprensión y producción narrativa permite ver que las muestras de lenguaje narrativo se convierten en un medio útil para conocer el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños, así como para identificar a tiempo si existe una alteración en el lenguaje, para de esta manera proponer planes de intervención que fortalezcan las habilidades psicolingüísticas de los niños. En la mayoría de los estudios, las muestras analizadas corresponden a niños americanos, coreanos y europeos, por lo que sería importante realizar estudios con niños latinoamericanos.

Valorar la capacidad de comprensión y producción textual narrativa en los niños permitirá avanzar en la comprensión del desarrollo cognitivo y lingüístico de los mismos. Por lo tanto, este estudio tuvo como objetivo identificar los errores más frecuentes en las renarraciones de los estudiantes de transición de colegios públicos de estrato 1 y 2 de la ciudad de Barranquilla, y realizar un análisis de estos errores respecto de sus exigencias desde el desarrollo cognitivo y lingüístico.

METODOLOGÍA

Diseño

Este estudio es de tipo descriptivo transversal, con un diseño mixto de dos etapas.

Participantes

Participaron en el estudio 158 niños del grado de transición pertenecientes a instituciones públicas de la ciudad de Barranquilla; estos participantes fueron escogidos aleatoriamente mediante un muestreo bietápico. El 44.9 % (n=71) de los estudiantes pertenece al género femenino y el 55.1 % (n=87) al masculino; a su vez, el 51.9 % (n=82) de los estudiantes tiene 5 años y el 48.1 % (n=76) tiene 6 años. Los participantes tienen una edad media de 5,48 años, con una desviación estándar de 0,501.

Instrumentos

Language Sampling Protocol-bilingual SALT. (Miller, Iglesias & Rojas, 2010) tiene como objetivo evaluar globalmente el lenguaje espontáneo de los niños. El SALT ofrece un análisis estandarizado de la sintaxis, la morfología, el léxico, el discurso, la fluidez y la velocidad del habla. Con objeto de evaluar la capacidad de comprensión y producción textual-narrativa de los niños en preescolar, se les solicitó que relataran la historia en imágenes del libro *Rana, ¿Dónde estás?* (Mayer, 1969), que hace parte del SALT. Se trata de un libro de 24 imágenes sin texto en el cual se narran pictóricamente las aventuras vividas por un niño y su perro durante la búsqueda de una rana a la que habían tomado como mascota y que se les escapa mientras dormían. La trama de la historia abunda en escenas temporal y causalmente vinculadas y en situaciones inesperadas que resultan de los diversos problemas que afectan a los protagonistas durante la búsqueda de la mascota. Adicional a esto, está el texto que narra la historia en imágenes.

Dos de los estudios revisados para la investigación utilizan el SALT para analizar las renarraciones de los niños. Uno de ellos es el estudio realizado por Kit-Sum To, Stokes, Cheung y T'sou (2010), el cual examinó las habilidades narrativas de los niños entre 4, 10 y 12; 01 de habla can-

tonés; el otro estudio es el de Westerveld y Miller (2004), con niños de New Zelanda con edades entre 4,5 y 7 años. Otros estudios que hacen uso del SALT son los de Moreno (1997, 2003) y Serra y Bosch (1993).

Procedimiento

Antes de recolectar los datos se realizó una reunión con los padres de los niños participantes, con el fin de explicarles el estudio y que diligenciaron el formato de consentimiento informado, el cual fue aprobado por el comité de ética de la Universidad del Norte. Para la recolección de los datos los investigadores entrenaron en la aplicación del SALT a estudiantes de la formación complementaria de las escuelas normales de Barranquilla y a estudiantes en servicios psicológicos de una institución técnica de la misma ciudad. Estas personas se dirigieron a los colegios participantes y de manera individual presentaban el cuento *Rana, ¿Dónde estás?* a los niños, luego les pedían que lo relataran. Todas las muestras de lenguaje (renarraciones del cuento) fueron grabadas.

Posteriormente las narraciones grabadas fueron transcritas. Las muestras fueron codificadas por los investigadores; para ello se tuvieron en cuenta la microestructura, macroestructura y supraestructura desde lo literal e inferencial; para esto se usaron algunos de los códigos de transcripción del SALT y se crearon unos nuevos a partir de las necesidades de análisis de cada categoría contemplada en esta investigación (ver anexo 1). Se tomaron unidades completas de expresión con sentido, y se excluyeron segmentos interrumpidos o ininteligibles.

Cada transcripción completa se revisó utilizando el proceso de comprobación de errores que tiene el SALT. Finalmente las transcripciones fueron analizadas mediante el SALT.

Análisis estadísticos

A partir de cada uno de los datos recogidos de la población de niños se hizo una base de datos en Excel que fue utilizada para el análisis estadístico con el SPSS versión 19.0. Se realizaron estadísticas descriptivas como frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones dependiendo de cada una de las variables; esto con el fin de describir los resultados de

los niños en torno a cada una de las variables de estudio y responder así al objetivo planteado en esta investigación.

RESULTADOS

Este estudio tuvo como objetivo identificar los errores más frecuentes en las renarraciones de los estudiantes de transición de colegios públicos de estrato 1 y 2 de la ciudad de Barranquilla, y realizar un análisis de estos errores respecto de sus exigencias desde el desarrollo cognitivo y lingüístico. Los siguientes resultados responden a este objetivo, a partir de unas categorías de análisis desde lo literal e inferencial en la microestructura, macroestructura y supraestructura. En las categorías en las que se encontraron diferencias por edad se hicieron los análisis desagregados.

MICROESTRUCTURA

Análisis Literal

Tabla 1. Medias y desviaciones estándar de los niños en las categorías que componen el análisis de error entorno al uso de la Microestructura

Categoría	5 años (N=82)				6 años (N=76)			
	Mín	Máx	M	D.E	Mín	Máx	M	D.E
<i>Semántica</i>								
Error en el uso de significado de palabra	0	13	2,23	2,61	0	15	2,43	2,53
<i>Morfosintaxis</i>								
Omisiones	0	11	2,74	2,85	0	12	2,92	2,54
Múltiples omisiones y errores	0	12	3,24	2,72	0	11	2,13	2,15
Omisión del verbo principal	0	1	0,01	0,110	0	1	0,01	0,115

Nota: N=muestra, Mín=Mínimo, Máx=Máximo, M=Media, DS=Desviación estándar.

Categoría semántica

Partiendo de lo que se muestra en la tabla 1, los niños de 5 y 6 años en la categoría semántica cometen 2 errores aproximadamente en el uso del significado de la palabra. Sin embargo, algunos niños cometen entre 13 y 15 errores, lo cual es significativo. Además, los resultados permiten

identificar las habilidades de comprensión y producción textual que tienen los estudiantes de transición, y se observó un leve incremento en el error referente al uso del significado de una palabra a los seis años pero sin significancia estadística.

Categoría morfosintaxis

La mayoría de los niños presentaron entre una y dos omisiones de letras o palabras en la oración. De igual modo, presentaron entre cero y dos errores u omisiones en una misma oración; solo 6 niños presentaron más de 8 errores de este tipo, siendo 12 el máximo. Como se puede apreciar en la tabla 1, la omisión del verbo principal no fue frecuente y solo dos niños (uno de 5 años y otro de 6) cometieron este error.

Análisis inferencial

Tabla 2. Medias y desviaciones de los niños en el análisis inferencial de la Microestructura y Macroestructura

Tipo de Inferencia	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Microestructura				
Sustitución pronominal	0	6	0,90	1,365
Sustitución sinonímica	0	18	4,94	3,872
Antecedente causal puente	0	2	0,11	0,331
Macroestructura				
Temática	0	0	0,00	0,000
Reacciones emocionales de los personajes	0	3	0,06	0,313

Nota: Las inferencias de sustitución pronominal y sinonímica hacen parte de las inferencias de tipo referencial.

En la tabla 2 se aprecian las medias y desviación estándar de los niños en la producción inferencial relacionada con la microestructura; los resultados permiten evidenciar que los niños realizaron mayormente inferencias referenciales de sustitución sinonímica. Por otra parte, en las inferencias de antecedente causal puente, la tabla 2 permite ver que

los niños tuvieron un desempeño bajo en este tipo de inferencias, las cuales tienen como función identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que se ha leído inmediatamente antes.

Macroestructura

Los resultados que se presentan en la tabla 2 permiten observar que la producción inferencial por parte de los niños fue escasa en las inferencias de reacciones emocionales de los personajes. Por su parte, el resultado obtenido en las inferencias temáticas es relevante, pues de los 158 niños evaluados ninguno elaboró este tipo de inferencias en su renarración.

Superestructura

Análisis Literal

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje de los niños en las categorías que componen la Supraestructura Narrativa

Categoría	5 años				6 años			
	Secuencia de género F %		Tiempo de la historia F %		Secuencia de género F %		Tiempo de la historia F %	
No se presenta	4	4,9	21	25,6	1	13	15	19,7
Incompleto	22	26,8	61	74,4	10	13,2	56	73,7
Completo	56	68,3	0	0,0	65	85,5	5	6,6
Total	82	100	82	100	76	100	76	100

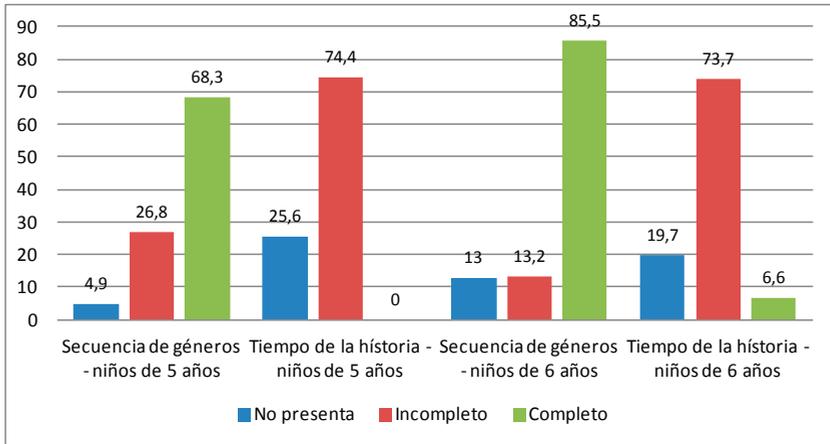


Figura 1. Porcentaje de los niños en las categorías que componen la Supraestructura Narrativa

La tabla 3 muestra que la mayoría de los niños de 5 años utilizan una secuencia de género completa; asimismo, los niños de 6 años, con un mayor porcentaje que los de 5 años (85,5 % frente a 68,3 %), utilizan una secuencia de género completa. En cuanto al tiempo de la historia, la mayoría de los niños de 5 y 6 años la hacen incompleta, pero solo los niños de 6 años (en un porcentaje del 6.6 %) presentan un tiempo de la historia completo, con ausencia total de este indicador en los niños de 5 años.

DISCUSIÓN

Este estudio tuvo como objetivo identificar y describir las habilidades de comprensión y producción narrativa que tienen los estudiantes de transición de colegios públicos de estrato 1 y 2 de la ciudad de Barranquilla. Los resultados de este estudio permiten avanzar en la comprensión del desarrollo cognitivo y psicolingüístico de los niños, a partir de la identificación de los errores más frecuentes que cometen en las renarraciones. Al respecto, en la producción narrativa, en la categoría semántica, se encontró que el error en el uso del significado de la palabra era poco frecuente en los niños evaluados. Al respecto es relevante anotar que la investigación realizada por Serra y Bosch (1993) con niños de 6 a 8 años demuestra que aunque todos cometen errores semánticos, la cantidad

aumenta en los niños que presentan trastorno específico del lenguaje. Es importante considerar que los niños de este estudio pertenecen al grado transición, cuya edad normal de ingreso es a los 5 años.

En cuanto a los resultados obtenidos en la morfosintaxis: omisiones y errores, tres estudios (Moreno, 2003; Pérez, 1997; Serra & Bosch, 1993) han demostrado que los errores de tipo morfológico son más frecuentes en los niños que presentan un trastorno de lenguaje. El estudio realizado por Serra y Bosch (1993) permitió observar que cuando la complejidad en la producción narrativa aumentaba, también lo hacía significativamente el número de errores de tipo sintáctico y léxico en los niños con trastorno de lenguaje o sin este. Pero esto no ocurrió en los errores proposicionales y morfológicos para los niños control, lo cual mostró que su conocimiento fue más estable y no se ve afectado por la complejidad. Por otro lado, se encontró que la omisión del verbo principal fue muy poco frecuente. Este resultado es similar al encontrado por Cardona y Civit (2008), quienes demostraron que la omisión del verbo principal es poco frecuente.

Respecto a esta misma categoría pero por edades, a los 6 años disminuyen las múltiples omisiones y errores. En correspondencia con esto, Moreno (1997; 2003) demostró que los niños de cuatro y cinco años cometen, mayoritariamente, errores de concordancia, mientras que en los de seis años sobresalen, por encima de aquellos, los errores definidos como «otros», que recogen incorrecciones gramaticales, como adición o supresión de elementos o alteraciones en el orden de los mismos, que dificultan la comprensión del mensaje.

Sin embargo, en el caso de los niños de habla hispana, como en este estudio, es importante tener en cuenta que aunque se espera que entre los 5 y 6 años manejen adecuadamente la gramática de las historias y estructuras sintácticas más complejas, las características del idioma español pueden explicar la persistencia de este tipo de errores, ya que como plantea Moreno (1997), “la flexibilidad y riqueza morfosintáctica de nuestra gramática que puede ser tanto un factor que ayude a que los niños adquieran tempranamente algunos de sus rasgos como una causa que justifique la necesidad de mayor cantidad de tiempo para que capten

y automaticen su plurifuncionalidad” (p. 44). Por lo cual es importante considerar este aspecto.

Respecto a la superestructura, la mayoría de los niños de 5 y 6 años presentaron una secuencia de género completa. Es importante considerar este resultado teniendo en cuenta el desarrollo narrativo típico de los niños sin trastornos del lenguaje (Landaeta, Coloma & Pavez, 2009), el cual permite identificar tres etapas: 1) *no-estructuración*, característica de los niños de tres años, en la que los relatos que efectúan carecen de categorías formales; 2) *etapa de transición*, en la que se producen secuencias de eventos aunque no es característica de una edad determinada, regularmente ocurre entre los 4 y 5 años. Finalmente, 3) *etapa de estructuración*, en la cual los niños mayores de cuatro años organizan sus narraciones sobre la base de tres categorías formales básicas: inicio, nudo y desenlace.

Por otra parte, los resultados obtenidos en el análisis inferencial de la micro y macroestructura permiten conocer la comprensión textual narrativa de los niños al renarrar la historia. Es así como los resultados en cuanto a las inferencias referenciales de sustitución sinonímica permiten corroborar lo encontrado con otros estudios realizados en Colombia (Duque & Correa, 2012; Duque & Ovalle, 2011; Duque & Vera, 2010), en los que se mostró que las inferencias que usualmente y en mayor proporción se encuentran en los niños de transición son las referenciales. Las inferencias referenciales son más comunes en esta edad (Duke, Pressley & Hilden, 2004; Ordóñez & Bustamante, 2000; Marmolejo-Ramos & Jiménez, 2006).

En contraste, a pesar de que los niños desde los 4 años están en capacidad de generar inferencias de reacciones emocionales de los personajes, como lo demuestran investigaciones con niños colombianos en edad preescolar (Duque & Correa, 2012; Duque & Ovalle, 2011; Gil, 2010; Orozco, 2007), la producción inferencial por parte de los niños del estudio fue baja. Este resultado se relaciona con el encontrado por Soodla y Kikas (2010) en el análisis de la macroestructura narrativa de los niños entre 6 y 8 años de desarrollo normal y sin problemas de lenguaje, en el que la mayoría de sus historias contenían sucesos iniciadores, los intentos y las consecuencias, pero las categorías que representan los estados

emocionales de los personajes (interno, respuestas y reacciones) fueron poco frecuentes. Finalmente, es importante destacar que en cuanto a las inferencias temáticas, en otras investigaciones realizadas con niños de preescolar se han encontrado resultados similares, al mostrar que la producción inferencial más baja se presenta en este tipo de inferencias, pues tienen mayor demanda cognitiva (Van den Broek, 2005).

En conclusión, con base en lo anterior se puede considerar que en su gran mayoría los niños tienen un desarrollo narrativo acorde con su edad; un porcentaje mínimo (3.2 % del total de los niños, tanto de 5 como de 6 años), manifiestan un déficit de sus habilidades narrativas que se refleja en el alto número de errores cometidos (Landaeta, Coloma & Pavez, 2009). El hecho de que un niño en esta edad no emplee una estructura narrativa en su renarración evidencia un problema en su desarrollo psicolingüístico o una alteración del lenguaje. Ya que como demuestra el estudio realizado por Landaeta, Coloma y Pavez (2009), los niños con trastorno específico del lenguaje desarrollan más tardíamente sus narraciones que los niños con desarrollo típico del lenguaje. Estos niños presentan dificultades para ordenar una historia, reconocer al protagonista y respetar la secuencia de los eventos. También manifiestan problemas en la coherencia y en la superestructura de sus narraciones.

Si bien el contexto juega un papel fundamental en el desarrollo de habilidades, en el caso de la estructura narrativa, dos investigaciones (Borzzone, 2005; Muñoz et al., 2003) con niños de estrato socioeconómico bajo han demostrado que este no afecta la calidad supraestructural de la renarración; es importante tener en cuenta que de acuerdo con Wells (1986, como se cita en Flórez & Arias, 2010), los niños suelen seguir un patrón relativamente estricto en su desarrollo cognitivo y lingüístico básico, a pesar de la diferencia de sus entornos; precisamente la capacidad narrativa hace parte de la vida cotidiana del niño porque es el modo natural en que las personas se relacionan y dan cuenta de sus vivencias; igualmente, es un rasgo característico de la cultura humana (Bruner, 2003; Galarce, 2003).

La comprensión inferencial, en contraste con la capacidad narrativa, al parecer sí se ve afectada por el contexto; por ejemplo, estudios como

el de Duque y Correa (2012) y Gil (2010) muestran que la producción inferencial de niños de estrato bajo es pobre, ya que esta depende no solo de la información suministrada por el texto sino por el bagaje de conocimientos que posea el niño, y los niños que vienen de estrato socioeconómico bajo no tienen acceso a información relevante que les permita tener una perspectiva amplia sobre el mundo, lo que posiblemente se relacionó con que a los niños de este estudio les fuera bien en la estructura narrativa pero no en la comprensión inferencial, en la que obtuvieron desempeños bajos.

Un aspecto central para aumentar el conocimiento de los niños y, por ende, la comprensión inferencial son las interacciones entre adulto y niños. Duke et al. (2004) y Stone, Silliman, Ehren y Apel (2004) consideran que el desafío más grande está en que los docentes entiendan que el proceso de comprensión de lectura es complejo; porque depende de las características cognitivas de los niños y de los factores instruccionales que lo median.

Por otro lado, de acuerdo con los resultados obtenidos y las investigaciones revisadas en torno al tema con niños en edad preescolar, se puede sugerir que los errores de tipo morfosintáctico, los cuales hacen parte de la microestructura, y los errores en la secuencia del género narrativo relacionados con la supraestructura son una señal que debe ser tenida en cuenta, pues pueden estar indicando la posible presencia de un déficit narrativo o un problema de lenguaje.

La capacidad narrativa es un proceso que se desarrolla a medida que el niño amplía su crecimiento cognitivo y sus habilidades lingüísticas, ya que se requiere que el niño pueda mantener en la mente una representación de una realidad compleja formulada mediante el lenguaje para expresarla con palabras adecuadas que evoquen un mundo distante en el tiempo y en el espacio de manera que sea coherente y cohesionada para poder ser comprensible para el oyente (Cardona & Civit, 2008).

Respecto a esto, algunas investigaciones han encontrado que la competencia de comprender y producir narrativas orales por parte de los niños está fuertemente relacionada con el desarrollo de habilidades de

alfabetización y el rendimiento académico (Fiorentino & Howe, 2004; Wellman et al., 2011). Asimismo, se ha sugerido que los estudiantes que presentan patrones desordenados del lenguaje y de la comunicación manifestarán una alteración y restricción tanto en su interacción social como en el aprendizaje escolar (Acosta & Moreno, 2007). Por tal razón, valorar esto tempranamente permitirá que la brecha entre niños al empezar su escolaridad pueda ser acortada de tal manera que estos niños que inician con dificultades desde preescolar no las agudicen en el transcurso de su escolaridad, sino que al ser detectadas a tiempo puedan ser intervenidas para superarlas, y así garantizar su adaptación escolar.

De acuerdo con los resultados encontrados, se recomienda realizar una investigación que tenga en cuenta la producción textual de los niños, sin necesidad de darles un cuento guía, sino que ellos mismos lo creen, con el fin de poder evaluar otros aspectos que utilizando el instrumento del SALT no se pudo.

Referencias

- Acosta, V. M & Moreno, A. S. (2007). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/dgoie/publicace/docsup/Guia%20de%20actuaciones%20ed.PDF>
- Aguilar, C. A. (2003). Análisis de frecuencias de construcciones anafóricas en narraciones infantiles. *Estudios de lingüística aplicada*, 22 (038), 33-43.
- Allen, M. M., Ukrainetz, T. A. & Carswell, A. L. (2012). The Narrative Language Performance of Three Types of At-Risk First-Grade Readers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 205–221. doi: 10.1044/0161-1461.
- Belinchón, M., Riviere, A. & Igoa, J. (2000). La comprensión del discurso. En *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: Un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas. *Psyke*, 14, (001), 193-209.
- Bowyer, C. & Snowling, M. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 189 - 201. DOI:10.1348/000709904X22674

- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires (Argentina): Fondo de Cultura Económica.
- Cardona, M. C. & Civit, A. C. (2008). Valoración dinámica de la habilidad narrativa: aplicación en un caso de trastorno específico de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28 (4), 245-260.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335 - 351. DOI:10.1348/026151003322277739
- Duque, C. & Vera, A. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 19 (1), 21-35.
- Duque, C. & Ovalle, A. (2011). La interacción en el aula: una vida para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Psicología. Avances de la disciplina*, 5 (2), 57- 67.
- Duque, C. & Correa, M. (2012). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial. *Universitas Psychologica*, 11 (2), 559 - 570.
- Duke, N., Pressley, M. & Hilden, K. (2004). Difficulties with reading comprehension. En C. Stone, E. Silliman, B. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: development and disorders* (2004). New York- London: Guilford Press.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Elena, P. (2011). Bases para la comprensión organizativa del texto. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 125-137. doi:10.4995/rlyla.2011.898.
- Fiorentino, L. & Howe, N. (2004). Language Competence, Narrative Ability, and School Readiness in Low-Income Preschool Children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36 (4), 280 -294. DOI:10.1037/h0087237
- Fitzhugh, A. E. (2010). *The development of language and literacy skills in preschool narratives*. Master of Arts In Psychology. San Diego State University. Disponible en <http://hdl.handle.net/10211.10/290>
- Flórez-Romero, R. & Arias-Velandia, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 329-344.
- Galarce, E. (2003). Psicología narrativa. Una revisión de sus aspectos teóricos y sus alcances terapéuticos. *Las tesinas de Belgrado*, 85. Universidad de Belgrado.

- Gazella, J. & Stockman, I. J. (2003). Children's Story Retelling under Different Modality and Task Conditions: Implications for Standardizing Language Sampling Procedures. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 61-72. DOI:10.1044/1058-0360
- Gil, L. (2010). *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y Comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años*. Tesis de grado magister en Educación línea Comunicación y Educación. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D. C. (Colombia).
- Graesser, A. C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395. DOI:10.1037/0033-295X.101.3.371
- Heilmann, J., Miller, J. F. & Dunaway, C. (2010). Properties of the Narrative Scoring Scheme Using Narrative Retells in Young School-Age Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 154 - 166. DOI:10.1044/1058-0360
- Ibáñez, R. (2012). La comprensión del discurso escrito: Una propuesta teórico-metodológica para su evaluación. *Revista Signos*, 45(78), 20-43. doi: 10.4067/S0718-09342012000100002
- Jordan, G. E., Snow, C. E. & Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35, 526 - 546.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394. DOI:10.1037/0033-295X.85.5.363
- Kit-Sum To, C., Stokes, S. F., Cheung, H. & T'sou, B. (2010). Narrative Assessment for Cantonese-Speaking Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 648 - 669. DOI:10.1044/1092-4388
- Landaeta, M. M., Coloma, C. J. & Pavez, M. M. (2009). Estimulación de narraciones infantiles. *Revista CEFAC*, 11(3), 379-388. DOI:10.1590/S1516-18462009005000043
- Marmolejo-Ramos, F. & Jiménez A. T. (2005). Formación en competencias ciudadanas en el preescolar. *Apuntes de Psicología*, 23 (2), 219 - 226.
- Marmolejo-Ramos, F. & Jiménez, A. (2006). Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de edad preescolar. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 8(2). 93 - 138.
- Marinkovich, R. J. (1999). Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa. *Revista Signos*, 32 (45), 121-128. DOI:10.4067/S0718-09341999000100012

- Mayer, M. (1969) Libro de imágenes Frog, Where are you?. Ediciones Dial: China.
- Moreno, S. A (1997). *El desarrollo morfosintáctico en niños con retraso de lenguaje: evaluación e intervención en el contexto escolar*. Tesis de doctorado para la obtención del título de doctora en Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Universidad de la Laguna (España).
- Moreno, S. A. (2003). La intervención en morfosintaxis desde un enfoque interactivo: un estudio de escolares con retraso de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23 (2), 89-97. DOI:10.1016/S0214-4603(03)75749-0
- Muñoz, M. L., Gillam, R. B., Peña, D. E. & Gulley-Faehnle, A. (2003). Measures of Language Development in Fictional Narratives of Latino Children. *Language, Speech, and Hearing Services in schools*, 34, 332 - 342. DOI:10.1044/0161-1461
- Ordoñez, O. A. & Bustamante. L. G. (2000). Habilidades para la comprensión y el razonamiento científico en el niño. Una revisión bibliográfica. En Puche-Navarro (Ed.), *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño* (pp. 141 -182). Bogotá, D. C.: Arango editores en coedición con la Universidad del Valle.
- Orozco, B. C. (2007). Aproximación al funcionamiento inferencial en la comprensión de textos narrativos en niños de primero y tercero de primaria. Informe de investigación Universidad del Valle. Colombia. Recuperado de http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20lenguaje/aproximacion_funcionamiento.pdf
- Pérez, P. E. (1997). Cohesión y coherencia en las narraciones de niños y niñas con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 17(2), 103-111.
- Serra, M. & Bosch, L. (1993) Análisis de los errores de producción en los niños con trastornos específicos del lenguaje. *Revista de Logopedia, Fonoaudiología, Audiología*, 13(1), 2-13.
- Soto, G. & Hartmann, E. (2006). Analysis of narratives produced by four-children who use augmentative and alternative communication. *Journal of Communication Disorders*, 39, 456 - 480.
- Soodla, P. & Kikas, E. (2010). Macrostructure in the Narratives of Estonian Children With Typical Development and Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1321-1333. DOI:10.1044/1092-4388
- Shapiro, L. R. & Hudson, J. A. (1997). Coherence and cohesion in children's stories. In J. Costermans & M. Fayol (Eds.), *Processing interclausal relationships:*

- Studies in the production and comprehension of text* (pp. 23 - 48). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stone, C., Silliman, E., Ehren, B. & Apel, K. (Eds.) (2004). *Handbook of language and literacy: Development and disorders*. New York: Guilford.
- Téllez, J. A. (2005). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva: Más allá del procesamiento de la información*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Tompkins, V., Guo, Y. & Justice, L. (2012). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing*, 1-18. doi:10.1007/s11145-012-9374-7.
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J. & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. En S. Stahl & S. Paris (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (pp.107-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Van Dijk, T. A. (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores.
- Vergara, A., Balbi, M. & Schierloh, S. (2009). La narrativa en la enseñanza de la historia en el jardín una experiencia de investigación participativa e interdisciplinaria. *Cuadernos de educación*, 7 (7), 277-288.
- Wellman, R. L., Lewis, B. A., Freebairn, L. A., Avrich, A., Hansen, A. J. & Stein, C. M (2011). Narrative Ability of Children With Speech Sound Disorders and the Prediction of Later Literacy Skills Lenguaje, *Speech, and Hearing Services in Schools*, 42, 561 - 579. DOI: 10.1044/0161-1461(2011/10-0038)
- Westerveld, M., Gail, E. & Miller, J. (2004). Spoken language samples of New Zealand children in conversation and narration. *Advances in Speech–Language Pathology*, 6(4), 195 - 208. DOI:10.1080/14417040400010140