

Representaciones mentales, sistemas de memoria y discurso narrativo: efecto del tópico en la recuperación y relato de eventos en niños pequeños

María Dolores Plana, Ana María Borzone y María Luisa Silva

CIIMET - CONICET

Resumen

El presente estudio tiene por objeto comparar el desempeño de los niños en el relato de experiencias personales elicitadas a partir de dos tópicos diferentes. Uno de los tópicos, las lastimaduras, habilita la ocurrencia de experiencias personales en contextos de distintos guiones; el otro tópico, el miedo al irse a acostar, restringe el relato de un evento específico al marco de un guión particular. En el marco de la perspectiva teórica adoptada (Nelson, 1996), se espera que el desempeño de los niños varíe en relación con los tópicos. Veintitrés niños de cinco años participaron del estudio. Para el análisis de las narrativas se utilizaron las categorías desarrolladas por Fivush et al. (2003) para codificar la cantidad y tipo de información. La coherencia de los relatos se analizó siguiendo las categorías estructurales de Labov y Waletzky (1967). Los resultados mostraron que los niños no sólo fueron capaces de producir relatos sobre eventos específicos del pasado, sino que también sus habilidades discursivas variaban según el tópico y otros factores que inciden en el recuerdo y la narración. En efecto, en el tópico de la lastimadura, todos los niños produjeron un relato y la mayoría de éstos resultaron ser coherentes (83%). Sin embargo, en el tópico del miedo, sólo el 48% de los niños produjo relatos de experiencias personales y de éstos sólo el 26% fue coherente. Estas diferencias se explican en términos de las estructuras y operaciones cognitivas involucradas en la producción de relatos sobre las que el tópico muestra tener cierta incidencia.

Palabras clave: representaciones mentales específicas – memoria – tópico – narrativas

Abstract

The present study aims to compare children's performance on reporting personal experiences elicited by two different topics. One of the topics, minnor injuries, enables the

Correspondencia con el autor: doloresplana@gmail.com

Artículo recibido: 10/05/2010

Artículo aceptado: 23/06/2010

occurrence of personal experiences in different script's contexts; the other topic, fear at night, restricts the account of a specific event within the framework of a particular script. Based on the theoretical perspective adopted, (Nelson, 1996), it might be assumed that children's performance would vary from one topic to the other. Twenty-three five-years old children participated in the study. For the analysis of children's reports the categories developed by Fivush et al. (2003) were used to code the amount and type of information. Coherence was analyzed with Labov and Waletzky's (1967) structural categories for personal experiences. Results showed that children were not only able to produce stories about specific events of the past, but also their abilities seemed to vary according to the topic and other factors that affect memory and report. Indeed, in the topic of the injury, all children produced a narrative and most children reports were coherent (83%). However, in the topic of fear, only 48% of children produced a specific event's report and only 26% of these narratives were coherent. These differences are explained in terms of structures and cognitive operations involved in the production of narratives over which topic seems to have some incidente.

Key words: Specific Event Representations – Memory – Topic – Narratives

1. Introducción

Este trabajo tiene por objeto explorar la incidencia del tópico, en tanto posibilita evocar la representación mental de un evento, en la producción infantil de discurso narrativo. Se considera que la naturaleza de dicha representación, la organización de sus contenidos en la memoria episódica y autobiográfica según la experiencia que se ha tenido del evento, constituyen el contexto cognitivo que sustenta, junto con otras fuentes de conocimiento, el desempeño lingüístico (Hudson & Shapiro, 1991).

Pese a que existe consenso en reconocer la relevancia del tópico en el uso de recursos lingüísticos por parte de los niños, con frecuencia se evalúan estas habilidades a partir de pruebas estandarizadas que, entre otras características, no atienden a las variaciones que los contextos cognitivos generan para el uso adecuado de dichos recursos.

Aunque puede aducirse que también se evalúa el desempeño lingüístico y discursivo a partir de la elicitación de experiencias personales y, si bien los niños de entre 3 y 5 años tienen habilidades discursivas que les permiten producir ese tipo de relatos, el conocimiento de las características del género discursivo no resultan suficientes para garantizar que esas habilidades se actualicen con independencia de las características de las representaciones mentales a las que el relato evoca (Fivush, Hazzard, McDermott, Sales, Sarfati & Brown, 2003). Es decir, resulta esperable que en situaciones de evocación de experiencias personales existan desempeños lingüísticos diferenciados en función del tópico que se plantea al niño para elicitación de los relatos. Asimismo, dado que las representaciones mentales que habilitan el desarrollo de un tópico son el resultado de experiencias distintas, es posible encontrar diferencias inter e intra individuales en el tipo de relato, la cantidad y tipo de información y en los recursos lingüísticos de las narrativas producidas por los niños.

En el marco de estos planteos se realizó el presente estudio, en el que se elicitaban relatos de experiencias personales de niños de 5 años a partir de dos tópicos diferentes –experiencias de lastimaduras y de miedo nocturno- y se evaluó comparativamente el desempeño discursivo atendiendo al tipo de relato, su contenido, organización y algunos marcadores lingüísticos. Se trata de un estudio piloto que se desarrolló en el marco de una investigación más amplia sobre la relación lenguaje-cognición.

Experiencias de eventos, representación y recuerdo

Pese a que es una problemática psicológica de antigua data, desde hace un par de décadas, el conocer cómo los niños comprenden, representan, almacenan y recuperan los eventos que constituirán el conjunto de sus experiencias y cómo estas operaciones se efectúan y modelan el desarrollo de los sistemas de memoria, es uno de los interrogantes que más concita la atención de los psicólogos evolutivos.

Un notable avance se produjo hacia la década del '80, cuando se formalizan las investigaciones sobre conocimientos -representaciones mentales- que subyacen a las competencias que demuestran tener los niños desde muy pequeños. Estos estudios dan lugar a la conformación de una nueva corriente en la psicología evolutiva, línea que abreva en los aportes de la psicología cognitiva, en los de la inteligencia artificial y también en los de la teoría socio-histórica cultural del desarrollo (ver revisión en Nelson, 1996).

Las investigaciones realizadas desde este marco plantean como objetivo conocer la estructura (u organización) de las representaciones mentales infantiles, los cambios que experimentan con el transcurrir del tiempo, las operaciones mentales que se realizan con dichas representaciones, así como las relaciones que se configuran entre las interacciones del sujeto con su contexto físico y social a fin de elaborar nuevos modelos de desarrollo cognitivo (Nelson, 1996).

En un principio se puso el foco en cómo los niños comprenden los eventos cotidianos en los que participan. En este sentido se postuló que los eventos se representan mentalmente como configuraciones de acciones, objetos y roles, con ciertas conexiones temporales y causales que vinculan la sucesión de acciones entre sí (Ashmead & Perlmuter, 1980; Fivush & Slackman, 1986; Gruendel, 1980; Nelson, 1986).

Se supone que las primeras formas de representaciones de eventos del mundo real en niños pequeños son representaciones generales de eventos (RGEs), configuraciones que comprenden a personas involucradas en ciertas actividades con determinadas metas, realizando acciones con ciertos objetos e interactuando con los otros para lograr algún resultado. Esto es, son ranuras generales (*slots*) de roles, secuencias de acciones, ranuras de objetos, caminos opcionales, metas y actos asociados al acto central (Nelson & Gruendel, 1986; Baker-Ward, Ornstein &

Principe, 1997). Se observó que las RGEs cumplen funciones importantes como por ejemplo, permiten predecir acciones e interacciones entre los individuos, apoyar la interpretación del discurso, la acción y a responder a demandas de la tarea, organizar la memoria, elaborar planes y funcionan como base para la derivación de la estructura de conocimiento abstracto (Lucariello & Rifki, 1986).

El conocimiento general de eventos, organizado como esquemas de eventos o representaciones generales de eventos (RGEs), se adquiere tempranamente. Las investigaciones mostraron que niños muy pequeños, de 14 meses, manifiestan tener un conocimiento general sobre la organización de secuencias de eventos familiares (Bauer & Mandler, 1990; O'Connell & Girard, 1985).

Existe evidencia que los niños preescolares pueden usar las representaciones generales de eventos para guiar el recuerdo (Hudson & Nelson, 1983), para apoyar la producción y comprensión del discurso (Nelson & Gruendel, 1979) y para extraer diferencias (Hudson & Slackman, 1991).

La habilidad básica para narrar la secuencia de acciones que constituyen los guiones es evidente en preescolares pequeños: a los 3 años narran acciones centrales o nucleares de eventos familiares, en un orden temporal correcto, usando pronombres generales y utilizando el tiempo presente genérico (o atemporal) (Nelson & Gruendel, 1986). Con la edad, y también con el incremento de experiencia, que les proporciona mayor conocimiento, los guiones de los niños se vuelven más complejos y pueden incorporar información opcional o alternativa y organizar el relato en términos jerárquicos de actos fundamentales y subsidiarios (Gruendel, 1980; Hudson & Nelson, 1986; Slackman, Hudson & Fivush, 1986).

Asimismo se ha observado que el desarrollo de las narrativas de guiones es el resultado tanto del incremento en el conocimiento de eventos, como del incremento de las habilidades narrativas (Hudson & Slackman, 1985).

Con respecto al desarrollo de representaciones de experiencias personales y a su verbalización, ambos géneros narrativos – los guiones y las narrativas personales– emergen en forma incipiente aproximadamente al mismo tiempo, aunque pueden desarrollarse a ritmos diferentes durante los años preescolares.

La evidencia sugiere que los guiones y las narrativas de experiencias personales están diferenciados en las conversaciones de los niños sobre eventos a muy temprana edad. Aunque Eisenberg (1985) argumenta que a los dos años a los niños puede resultarles más sencillo hablar sobre características generales de eventos que relatar eventos específicos del pasado, existe una amplia evidencia de que a los dos años los niños son capaces de contar detalles de episodios específicos del pasado (Engel, 1986; Fivush, Gray & Fromhoff, 1987; Fivush & Hamond, 1990; Hudson, 1990). No obstante, es posible que los niños pequeños proporcionen más información de eventos generales si tienen dificultades para recuperar un evento específico sobre el que se les pregunta.

Las investigaciones sobre el desarrollo del conocimiento general de eventos y la

memoria de episodios específicos han demostrado que tanto los recuerdos de eventos generales como los recuerdos de eventos específicos son parte del mismo sistema de memoria y están interrelacionados (Hudson, 1986). En muchos casos, el conocimiento general de eventos, al proveer un marco general para organizar el recuerdo, puede ayudar al recuerdo de episodios específicos. En otros casos, en cambio, puede distorsionar el recuerdo del evento específico, causando una confusión con recuerdos de episodios similares. Hudson y Nelson (1986) observaron que los niños preescolares tenían grandes dificultades para recordar episodios específicos que ocurrían en el marco de eventos muy rutinarios. El análisis de esas dificultades los llevó a suponer que esto ocurría porque los detalles de los episodios de rutinas se fusionan en la memoria en representaciones generales de eventos (RGEs). Se considera que un factor que puede influir sobre la accesibilidad del recuerdo es la frecuencia de ocurrencia de episodios similares.

En este sentido, las narrativas de experiencia personal son relatos que se distinguen, en cuanto a su contenido, porque el narrador apela, principalmente, al recuerdo de un episodio único, aunque la información más general puede estar incluida como material de fondo.

Se considera que estas narrativas conforman un subsistema de la memoria episódica, denominado memoria autobiográfica. La memoria autobiográfica fue definida por Nelson (1993) como “específica, personal, duradera y (usualmente) significativa para el propio sistema”. Contiene representaciones de eventos únicos que se convierten en parte de la historia de vida de cada uno.

La evidencia demuestra que, bajo ciertas condiciones, incluso niños muy pequeños pueden recordar y contar experiencias pasadas de su vida que conforman la memoria autobiográfica (ver Howe, 2000, para una revisión).

Según han señalado Gordon, Baker-Ward y Ornstein (2001), la codificación, el almacenamiento y la recuperación de las memorias autobiográficas de los niños se encuentran influenciados por la relación entre el contexto cognitivo que la demanda de la tarea activa y el contenido de las narrativas. Las representaciones generales de eventos (RGEs) proporcionan el fondo sobre el cual cada evento particular es experimentado como nuevo o típico y, por lo tanto, como memorable o irrelevante (Hudson, Fivush & Kuebli, 1992; Fivush et al., 2003).

Dado que una de las características de la memoria autobiográfica es que es un sistema en el que se organiza la historia de vida de un sujeto para que pueda ser narrada a otros como un conjunto de experiencias, Haden, Reese y Fivush (1996) señalan que cuando los niños, en sus diálogos con sus padres y otros adultos, hablan sobre el pasado aprenden formas y estilos de organizar y narrar las experiencias pasadas. Esta actividad les permite aprender las funciones sociales y cognitivas que cumple el narrar eventos del pasado en su comunidad de pertenencia (Nelson & Fivush, 2004).

También se ha demostrado cómo ciertas características de los recuerdos autobiográficos surgen solo hacia los 4 o 5 años y cómo estos recuerdos se relacionan

no sólo con un proceso de desarrollo evolutivo, sino con logros específicos en el lenguaje, la posibilidad de elaborar narraciones y la comprensión de la conducta de sí mismo y de los otros, tanto como con ciertas pautas que impone la cultura o el género (Harley & Reese, 1999).

En efecto, dado que las narrativas de experiencia personal son relatos organizados a partir de la perspectiva del hablante, que a su vez fue participante en los eventos relatados, demandan el manejo adecuado de ciertos recursos lingüísticos particulares a las lenguas, como por ejemplo, el sistema de relaciones pronominales y de relaciones temporales en el pasado. Pero, por otro lado, se organizan según ciertas pautas generales. Varias investigaciones han observado que una narrativa personal coherente se organiza alrededor de un punto culminante y que posee un grupo de componentes estructurales que organizan el relato alrededor de dicho punto (Labov & Waletzky, 1967; Labov, 1972). Según Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972) los componentes estructurales de una narrativa de experiencia personal son: resumen, orientación, complicación, resolución y evaluación.

Aunque se ha observado que el desarrollo estructural de las narrativas personales empieza en el rango de los 24 a 36 meses de edad cuando los niños relatan eventos pasados en conversaciones con adultos (Fivush, Gray & Fromhoff, 1987; Hudson, 1990; Lucariello & Nelson, 1987; McCabe & Peterson, 1991, Sachs, 1983), se utiliza el análisis estructural de los relatos, inicialmente postulado por Labov y Waletzky (1967), para evaluar la coherencia de las narrativas personales de niños preescolares y escolares de los primeros años.

Sucede que, cuando los niños pueden narrar una experiencia personal independientemente, son libres de poner el foco en los aspectos únicos y distintivos de las experiencias que son importantes desde su propia perspectiva y no están constreñidos a contestar preguntas sobre eventos que resultan importantes desde la perspectiva del adulto. Este es un desarrollo importante porque, por definición, la organización de una narrativa requiere de un punto culminante, debe incluir algún contenido distintivo. Cuando la narrativa no incluye ningún punto culminante explícito, resulta un relato poco interesante a cualquier edad que se considere (Hudson & Nelson, 1984; Peterson & McCabe, 1983).

En cuanto al manejo de los elementos estructurales de las narrativas se ha observado que, en los años preescolares, los niños usan resúmenes e introductores para comenzar narrativas personales en contextos conversacionales (Preece, 1987; Umiker-Sebeok, 1979). Sin embargo, en situaciones en las que el experimentador provee el estímulo para elicitación de una narrativa, los niños raramente incluyen introductores o resúmenes antes de los 8 años (Kernan, 1977, Peterson & McCabe, 1983).

En consecuencia, se especula que los niños más pequeños usan estas secuencias, inicialmente, de manera funcional: para concitar la atención o para marcar un cambio en el tópico; mientras que los niños mayores parecen más conscientes de las funciones narrativas de los introductores o los resúmenes y los incluyen incluso

cuando toman la palabra o cuando ha ocurrido un cambio en el tópico.

Los niños preescolares también incluyen enunciados de orientación en sus narrativas personales, aunque la cantidad y variedad de información orientativa que los niños proveen se incrementa con la edad (Hasslett, 1986; Kernan, 1977; Menig-Peterson & McCabe, 1978; Peterson & McCabe, 1983; Preece, 1987, Umiker-Sebeok, 1979).

Las narrativas personales de los niños a todas las edades refieren acciones de complicación pero la inclusión de resoluciones parece incrementarse entre los 4 y 5 años (Peterson & McCabe 1983; Umiker-Sebeok, 1979).

Por otro lado se ha observado que la coherencia estructural de las narrativas personales resulta afectada por el contexto de elicitación: son más completas y complejas en contextos conversacionales que como respuesta a preguntas (Hudson & Shapiro, 1991; Rosemberg, Silva & Stein, en prensa). En efecto, Hudson y Shapiro (1991) señalan que la producción verbal se basa en cuatro fuentes de conocimiento y habilidades: a) *conocimiento de contenido*, que incluye representaciones generales de eventos (RGEs), recuerdos de episodios específicos e historias y conocimiento de tipos usuales de interacciones sociales; b) *conocimiento estructural*, es decir, conocimiento macrolingüístico sobre los componentes estructurales de los diferentes tipos de narrativas; c) *conocimiento microlingüístico*, que incluye conocimiento de diferentes recursos que permiten vincular el discurso (conectores léxicos y morfológicos), como por ejemplo, saber de qué manera marcar las concordancias de los tiempos verbales, los ajustes pronominales y las referencias anafóricas; y d) el *conocimiento contextual*, que se refiere a lo que el narrador sabe o cree sobre la función que cumple la narrativa en un contexto particular de elicitación.

Dado que se considera que diferentes tópicos activan conocimientos de contenido y de contexto, en este trabajo procuramos ponderar la incidencia del tópico en la organización y el recuerdo de las representaciones mentales de experiencias personales infantiles, a partir del análisis comparativo del desempeño discursivo de los niños atendiendo a aspectos de organización superestructural y al uso de algunos recursos lingüísticos.

En este trabajo se ha optado por seleccionar como tópico de elicitación de relatos de experiencias personales episodios que refieran a eventos en los que los niños se lastimaron o experimentaron miedo por la noche. En el caso de los episodios en que ocurrieron “lastimaduras”, estas pueden producirse en el contexto de distintos guiones (por ej. lastimaduras en distintos momentos del día, en diferentes lugares, etc.), mientras que en el caso del episodio “de miedo al irse a acostar”, el relato se restringe a un evento específico en el marco de un guión particular.

2. Método

Sujetos

Participaron de este estudio 23 niños de 5:6 años promedio (rangos: 4:6 a 6:2) provenientes de familias de nivel socio económico bajo (NSE bajo) que residen en el conurbano bonaerense de Argentina.

Instrumentos

Se elicitaron dos relatos de experiencias personales en dos entrevistas individuales con una semana de intervalo entre ellas. En una de las entrevistas, la investigadora mostró al niño su dedo cubierto con una bandita adhesiva para cubrir cortes en la piel y dijo que se había lastimado. Luego preguntó al niño si había experimentado algo similar. En la otra entrevista, la investigadora preguntó el niño si alguna vez había experimentado miedo al acostarse a dormir. La mitad de los niños respondió al tópico lastimadura en la primera entrevista y al tópico miedo en la segunda. La otra mitad de los niños respondieron en el orden inverso. En un principio, se dio lugar a un relato libre de los eventos, la investigadora únicamente hacía preguntas abiertas y alentaba la continuidad del relato. Cuando los niños se detenían y no continuaban su relato, la entrevistadora recurría a preguntas más específicas.

Categorías de análisis

La codificación de la información consideró tres aspectos de los relatos infantiles: el contenido, la coherencia y el uso adecuado de ciertos recursos lingüísticos.

- a) Para evaluar el contenido, la cantidad y el tipo de información que los niños recuperan, se consideró la mención (o ausencia de mención) de información, atendiendo a las categorías propuestas por Fivush et al. (2003).
- Acción/actividad: Mención (o ausencia de mención) de las acciones o actividades llevadas a cabo por los actantes principales, excluyendo la mención de verbos de estado.
 - Descripción: Mención (o ausencia de mención) de adjetivos calificativos, posesivos, adverbios u otro modificador.
 - Estados internos: Mención (o ausencia de mención) de estados emocionales, cognitivos o volitivos del protagonista (el hablante) u otros actantes principales.
 - Locación: Referencia (o ausencia de referencia) a una locación o al lugar específico en el que transcurrieron los eventos relatados.
 - Objeto: Mención (o ausencia de mención) de los objetos involucrados en el evento.

- Persona: Mención (o ausencia de mención) de las personas involucradas en el evento incluyendo términos de parentesco como “tía” o “hermano” y sus respectivos pronombres.
 - Tiempo: Mención (o ausencia de mención) del tiempo en que el evento ocurre.
- b) Para evaluar la coherencia de los relatos se consideraron las categorías estructurales para experiencias personales (Labov & Waletzky, 1967; Labov, 1972). Cada relato se analizó para identificar si enunciados contiguos podían conformar (o no) las siguientes secuencias:
- Resumen: Presenta la información que sintetiza la historia y es mencionada al inicio de la narrativa.
 - Orientación: Presenta la información que define el escenario de la narrativa (tiempo, espacio y personajes) y cierto estado de acontecimientos.
 - Complicación: Despliega la información organizada alrededor de un eje temporal que rompe la estabilidad mencionada en la orientación.
 - Resolución: Expone la información sobre la solución del conflicto.
 - Evaluación: Presenta la información que suspende la acción para que el narrador indique la razón de ser de su narración y su meta al narrarla.
 - Coda (opcional): Representa la información que relaciona la narrativa con el acto de habla que se está efectuando, normalmente aparece al final del relato.
- c) Asimismo, se relevó el uso adecuado (o no) de un grupo de recursos lingüísticos como tiempos verbales, pronombres y marcadores temporales en relación con el tipo de narrativa que el niño intentaba producir.

3. Resultados

El análisis de los relatos producidos por los niños mostró importantes diferencias en su desempeño según respondieran al tópico “lastimadura” o “miedo por la noche”.

Tabla 1. Tipo de relato producido por los niños según el tópico de elicitación (porcentajes)

	Lastimadura	Miedo
Experiencia personal	100%	48%
Guión o parte de guión	0	30%
No recuerdan	0	22%

Como se observa en la Tabla 1, todos los niños evocaron y relataron algún evento específico o experiencia personal de “lastimadura”, pero sólo el 48% de los niños relató una experiencia que responde al pedido enmarcado en la consigna “episodio de miedo por la noche”.

No obstante, observamos que puede diferenciarse la conducta narrativa del porcentaje mayor de niños que no producen relato, en el caso del episodio del miedo, en virtud de su desempeño. En efecto, analizando las interacciones se observa que cuando los niños no construyen narrativas canónicas que presentan episodios de miedo es porque relatan episodios que no cumplen con las características estructurales de una narrativa o porque manifiestan no haber experimentado (y por ende, no recuerdan) algún episodio que les generara temor.

Cuando las narrativas de los niños no cumplen las características de una narrativa de experiencia personal se observa que algunos niños relatan un guión, como muestra el siguiente fragmento de intercambio.

Intercambio conversacional 1. Ejemplo de relato de guión a partir del tópico *miedo de noche*

Niño	Entrevistadora
	¿Los dibujitos? ¿No te dan miedo?
(Niega)	
	Menos mal...
Algunas veces sí, porque los dibujitos hay uno que tiene sin cabeza.	
	¿De verdad?
(Asiente)	
	Mmmm ¡Qué miedo! ¿Y esas veces sí te da miedo?

(Asiente)	
	O:::, ¿y qué hacés cuando tenés miedo?
Porque... porque mi mamá me pone el canal nueve y ahí y ahí también está el que tiene sin cabeza.	
	¿Y ahí entonces qué hacés cuando te agarra el cuiqui?
A veces que me da miedo y me voy a la cocina.	
	A::: ¿y quién está en la cocina?
Nadie.	
	¿Y te quedás solito en la cocina?
No, mi mamá se... mi mamá me deja acostado en su cama y mi mamá me deja los dibujitos y me pone... Mi mamá se va a bañar y yo veo dibujitos en el canal nueve. Ahí el que tiene sin cabeza. Hay uno, el que tiene espada, ése me da miedo y me voy a la cocina y a la pieza mía.	

En esta secuencia se observa que el niño alude al carácter frecuente del evento (“algunas veces”, “a veces”) y aunque, si bien se focaliza en algunos aspectos del guión (el lugar en el que se encuentra, la mención de los personajes que comparten con él ese episodio, las acciones que esos personajes y que él realiza cuando experimenta miedo) no alude a un episodio específico en particular sino a la relación del miedo del niño con una actividad habitual.

Es decir, aún cuando refieran acciones típicas del guión de irse a dormir, estos niños producen relatos breves, incompletos o que no especifican un episodio en particular de un guión, recuperando alguna información que responde a la pregunta hecha por el entrevistador.

Por el contrario, en el caso de los relatos de las “lastimaduras”, no sólo los niños producen experiencias personales, es decir, responden a la consigna, sino que la mayoría de los relatos incorpora las categorías básicas (*orientación, complicación y resolución*) (Wittig, 2004) de este tipo de narrativa.

Tabla 2. Categorías estructurales recuperadas en función del tópico en el relato de experiencias personales (porcentajes)

	Lastimadura	Miedo
Resumen	78%	27%
Orientación	86%	54%
Complicación	91%	72%
Evaluación	43%	36%
Resolución	91%	81%
Coda	0	9%

Como se muestra en la Tabla 2, los niños producen relatos más completos y coherentes sobre lastimaduras que sobre el miedo. Si bien en ambos tópicos las categorías complicación y resolución tienen un porcentaje mayor de recuperación adecuada (*miedo*: 72%; *lastimadura*: 91%), en los relatos de lastimaduras también la orientación tiene un porcentaje importante de recuperación (86 %).

La comparación de los resultados del análisis de los relatos en cuanto a su coherencia global nos permite concluir que el tópico de la lastimadura pareciera resultar más efectivo que el del miedo, no sólo para elicitación de relatos de experiencias personales sino también para elicitación de relatos de mayor calidad, entendida esta valoración como la presencia de secuencias narrativas mínimas.

A pesar de que se observan notorias diferencias en el desempeño narrativo infantil en relación con los diferentes tópicos, tanto en los relatos de episodios de lastimaduras como en los de miedo por la noche, los niños utilizan adecuadamente los tiempos verbales. En efecto, cuando los niños relatan acciones habituales (pertenecientes a un guión) utilizan únicamente el presente genérico o el pretérito imperfecto. En cambio, en los relatos de experiencia personal los niños alternan pretérito perfecto simple para la información en foco y el imperfecto para la información de fondo.

Asimismo utilizan adecuadamente los marcadores temporales que contribuyen a diferenciar los guiones de las experiencias personales: “algunas veces”, “siempre”, “todos los días” para guiones y “un día”, “una vez” para experiencias específicas.

Con respecto al tipo de información, se contabilizó el total de menciones y, sobre ese total, se calcularon los porcentajes correspondientes a cada categoría según el tópico del relato. Se consideraron solo los relatos de experiencias personales. Estos

resultados se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Cantidad de menciones de tipo de información en función del tópico (porcentajes)

	Lastimadura	Miedo
Acción	39%	30%
Descripción	12%	11%
Estados internos	2%	9%
Locación	9%	8%
Objeto	10%	9%
Persona	25%	25%
Tiempo	3%	8%

Si se comparan los porcentajes de mención de las categorías no se observan diferencias importantes. Tanto en los relatos de episodios de lastimaduras como en los de episodios de miedo por la noche los niños incorporaron más información sobre *acciones* y *personas* que sobre otras categorías. No obstante existen dos categorías en que las menciones parecen diferenciarse: *estados internos* y *tiempo*. El análisis de los porcentajes de información incorporada a los relatos muestra que el relato sobre miedo da lugar a un número mayor de referencias a estados internos y a señalamientos temporales, posiblemente por el tópico y la restricción temporal que introduce el contexto (para *estados internos*, Miedo: 9%, Lastimadura: 2%; para *tiempo*, Miedo: 8%, Lastimadura: 3%). Estos resultados podrían atribuirse a las diferencias en las representaciones cognitivas evocadas. Así, el episodio “miedo por la noche” consta de una especificación sobre una emoción que experimenta el niño y atiende a una localización temporal.

Finalmente, en cuanto a la extensión, cabe señalar que los relatos de lastimaduras son más extensos, como muestra la cantidad de unidades de información ($\mu=28$, $\delta=12$) con respecto a los relatos sobre miedo ($\mu=20$, $\delta=10$).

Aunque estos parámetros representan la tendencia de la conducta narrativa del grupo, cabe señalar que existen dos casos de relatos que se apartan de esta tendencia. En el primer caso, una niña en el relato del miedo incluye más unidades de información (74) que en el relato de la lastimadura (36). En el primer caso, la niña

cuenta un hecho violento del que ha sido testigo: la policía entró en su casa en forma violenta y arrestó a su tío. La niña recuerda información más detallada sobre este evento tan estresante que sobre un evento más frecuente, una lastimadura.

Por el contrario, un niño construyó un relato sobre un episodio de lastimadura que fue el más extenso y completo de todos los registrados (75 unidades de información) pero no contó una experiencia personal sobre miedo, sino que refirió algunos aspectos generales del evento de ir a acostarse.

Intercambio conversacional 2. Ejemplo de intercambio conversacional sobre el tópico *miedo de noche*

NIÑA	ENTREVISTADORA
Ay, mi papá me fue... agarró... empujó la puerta del portón. Después vino toda la policía y lo llevaron... a mi tío. Se llamaba Andrés. Y después lo llevaron y... se puso un buzo porque tenía frío y después se fueron todos. Y a la casa de Estela, de mi tía, también se fueron. Desordenaron toda la ropa y lo... y a y a l[n]osotros nos desordenaron to:::: da la ropa y... ¿Y cómo es? Y después, y después de eso, ah, también a mi pri-mo... lo llevaron.	
	O sea que vos estabas durmiendo en tu casa lo más tranquila y...
No, no. Todavía no terminó. Y l[n]osotros teníamos que estar en una cama do[u]rmiendo porque si no, nos llevaban a l[n]osotros pero no nos llevaron. Y estábamos do[u]rmiendo en la cama de mi papá y también en nuestra cama. Y des... los cambiábamos de cama cada rato y estábamos viendo la tele cada rato.	

Intercambio conversacional 3. Ejemplo de intercambio conversacional sobre el tópico *lastimadura*

NIÑO	ENTREVISTADORA
Me caí yo (muestra una lastimadura).	
	Ah. Mmm.
Me caí de una bici.	
	Mmmm ¿Cómo fue?
Un nene venía atrás mío juntamos las ruedas los dos. Yo me caí, el otro se cayó también.	
	Uy, ¿y qué pasó?

<p>Porque mi madrina me dijo... porque yo estaba en la casa de mi madrina. Mi madrina me dijo que ande despacito y ahí me quedé quieto donde estaba al lado del agua porque el agua es re resbalosa cuando vos vas en el agua. Y ahí cada vez me caigo en el agua porque resbala, y en la última de todo ahí me di con el nene ése que tiene la remera celeste andando tan rápido que yo... yo vi que jugó una carrera él solo. Él vino atrás mío y me chocó. Yo me caí y él también.</p>	
---	--

En síntesis, si bien se observa que el tópico incide en el desempeño de los niños, y que esta incidencia resulta ser una tendencia, al considerar el desempeño narrativo infantil, existen algunos casos, como los mencionados, que parecen indicar que el factor tópico podría estar interactuando con otros factores (por ej. el nivel de estrés del niño cuando debió afrontar ese episodio), que a su vez inciden en el desempeño narrativo de los niños.

4. Discusión

Los resultados de este estudio muestran una fuerte incidencia del tópico sobre el desempeño discursivo narrativo de los niños. Todos los niños pudieron relatar una experiencia personal sobre una lastimadura pero no todos pudieron evocar un evento específico sobre miedo a la noche: algunos relataron un guión, otros, en cambio, manifestaron no saber o no recordar. Diversos factores podrían dar cuenta de estas diferencias. Se puede pensar que no han experimentado realmente eventos específicos de miedo y, al no tener una representación mental aún cuando tengan habilidades discursivas adecuadas, carecen de la base de conocimiento de contenido desde la cual narrar (Hudson & Shapiro, 1991). Es posible también que hablar sobre el miedo no sea un tópico que el niño perciba como socialmente aceptable para ser narrado en su comunidad (Nelson & Fivush, 2004).

Por otra parte, los tópicos plantean una diferencia con respecto a cómo los niños se perciben a sí mismos y cómo organizan los eventos en función de esa percepción. En el caso del episodio de la lastimadura los niños organizan una secuencia de eventos (cadena de eventos) en los que ellos (u otros participantes) son agentes activos y en función de esa secuencia de acciones el niño experimenta una transformación física evidente (Langacker, 1987). En el caso del episodio del miedo, en cambio, los niños experimentan una emoción y deben, a diferencia de la organización de eventos que ocurre en la lastimadura, asociar la aparición de ese estado emocional interno a ciertas características o eventos que ocurren en el medio que los rodea (Langacker, 1987).

Es posible que esta diferencia agente-paciente en relación con el posicionamiento

del niño como narrador de eventos específicos tenga consecuencias cognitivas que resulta necesario explorar como factor explicativo del desempeño diferenciado.

Sin embargo, la diferencia de desempeño puede ser atribuida también a la relación entre el contexto cognitivo que la pregunta de elicitación instancia y el contenido que se solicita al niño que relate. Aparentemente, en los niños esta relación tiene una influencia fuerte en la codificación, el almacenamiento y la recuperación de memorias autobiográficas (Gordon, Baker-Ward & Ornstein, 2001).

En el caso de la lastimadura, el evento específico que relatan no sucede en el marco de un único guión sino que los niños mencionan “jugar”, “caminar por la calle”, “andar en bicicleta”, “manipular un cuchillo”, “cortarse las uñas” y “dormir”. En estos casos, se pide a los niños que cuenten una experiencia pasada pero el pedido del entrevistador no restringe un posible contexto de ocurrencia del evento. Por el contrario, en la experiencia sobre el miedo de noche, la pregunta del entrevistador activa el guión de ir a dormir que limita el contexto cognitivo de la recuperación de una experiencia específica.

Debido al hecho de que la experiencia de la lastimadura no necesariamente coincide con un guión (o RGEs) y pueden ocurrir como eventos nuevos en varios guiones, estas experiencias podrían almacenarse de manera separada como una memoria autobiográfica individual.

La independencia del evento de un guión específico podría dar lugar a una representación independiente y, por ende, con trazos más fuertes que habilitan una mejor recuperación (Bauer, 2007).

Experimentar miedo durante la noche o cuando el niño se va a dormir puede inicialmente ser un evento nuevo en un guión. Sin embargo, si se repite frecuentemente, podría ser incorporado o fundido en el guión como una secuencia alternativa de acciones (Nelson, 1986; Hudson, Fivush & Kuebli, 1992). Este parece ser el caso de los niños que no pudieron recuperar ninguna experiencia individual de miedo.

Se ha observado que los niños pequeños proporcionan información sobre eventos generales cuando les resulta difícil recuperar un evento específico sobre el que se les pregunta, en tanto la pregunta o consigna de elicitación puede no proporcionar las pistas adecuadas para dar lugar a ese proceso (Hudson & Fivush, 1991).

El tópico lastimadura no sólo elicitaba relatos de experiencias personales sino que estos relatos son también más coherentes en términos de las categorías recuperadas, que los relatos de eventos específicos evocados por el miedo a la noche.

En efecto, en el primer caso más del 80% de los niños recuperan *la orientación, la complicación y la resolución* y el 65% recuperan además de esas tres categorías básicas, el *resumen*. Cabe señalar que a pesar de que el relato no lo producen espontáneamente en una situación de conversación real, incorporan la categoría resumen, contrariamente a lo observado por Kernal (1977) y Peterson y McCabe (1983).

Podría pensarse que el evento lastimadura es frecuente y forma parte de lo que los niños cuentan a sus padres, amigos y familiares. Existe evidencia empírica que indica

que el hablar sobre eventos pasados refuerza la representación mental o recuerdo (Hayne, 2007). En general, un recuerdo vívido habilita un mejor desempeño lingüístico. Por su parte la diferencia en el tipo de información que se recupera, mayor porcentaje de *estados internos* y de *información temporal* en relatos de miedo, puede responder al hecho de que, como mostraron Fivush et al. (2003) las experiencias negativas promueven recuperar este tipo de información.

Por su parte, el hecho de que los dos niños, cuyo desempeño discursivo superó el de los otros en calidad y cantidad de información recuperada, difieran en cuanto al tópico que dio lugar a este desempeño superior (en un caso la lastimadura y en el otro el miedo a la noche) parece mostrar que la diferencia de tópico por sí sola no puede dar cuenta de todas las diferencias inter e intra-individuales en la producción discursiva.

Una experiencia muy estresante durante la noche, en la cual el niño podría sufrir algún grado de trauma, podría ser muy bien recuperada debido a su saliencia (*distinctiveness*) (Howe, 2000). Este parece ser el caso de la niña que produce una narrativa extensa sobre el arresto de su tío durante la noche pero una narrativa más breve sobre la lastimadura (Fivush et al., 2003; Gordon, Baker-Ward & Ornstein, 2001).

La saliencia puede ser el factor que también incida en el desempeño del niño que produce el mejor relato sobre lastimadura en relación con la coherencia, la extensión y la precisión en el uso de dispositivos lingüísticos. No obstante, el mismo niño relata un guión sobre miedo a la noche en lugar de una experiencia específica. Aparentemente, en este niño, el guión de andar en bicicleta tendría un recorrido opcional: alguien probablemente puede caerse si cruza un charco y las ruedas de su bicicleta están mojadas. El niño podría conscientemente recuperar dicha información para intentar evitar esta posibilidad cada vez que el evento rutinario sucede. El hecho de que en una circunstancia otro niño lo haya empujado al charco y él se haya caído, podría darle a esta experiencia una saliencia particular que reforzaría la codificación de la experiencia debido a la atención selectiva que evoca. Como Gordon, Baker-Ward y Ornstein (2001) señalan “un determinante importante de la codificación es qué sabe uno sobre el evento antes de que este suceda”.

En síntesis, los resultados de este estudio parecen mostrar que, si bien el tópico tiene una fuerte incidencia en el desempeño discursivo de los niños, habría también otros factores que incidirían al afectar la representación mental del evento vivido y cuyo relato se solicita, como su relación con los guiones, la saliencia y el conocimiento del evento. Asimismo podrían estar operando factores socio-cognitivos, como por ejemplo la calidad “narrable” del episodio referido. En efecto, si se ha observado que existen modalidades discursivas diferentes en función de cómo la comunidad codifica a ese evento (Minami & McCabe, 1991) es posible pensar que el evento “tener miedo a la noche” no sea un evento que merezca ser narrado, sino silenciado o evitado porque resulta amenazante para la individualidad del niño (por ejemplo con frases como: “no tenés que tener miedo, las brujas no existen”, “¿cómo vas a tener miedo?”, “¿no ves que si dormís solo sos grande?”, etc.) y por lo tanto,

cuando el niño se encuentra ante la solicitud de ese tópico acude a los recursos narrativos que su comunidad le ha provisto: lo niega, lo evita o lo silencia.

Esto pone en evidencia que cuando se busca ponderar las habilidades de los niños en la producción de discurso narrativo, resulta necesario hacerlo con distintos tópicos en tanto estos activan representaciones mentales que habilitan en forma diferenciada el uso de recursos lingüísticos.

Bibliografía

Ashmead, D.H. & Perlmutter, M. (1980). Infant memory in everyday life. En M. Perlmutter (Ed.), *New Directions of Child Development: Children's memory* Vol 10 (pp. 1-16). San Francisco: Jossey-Bass.

Baker-Ward, L., Ornstein, P.A. & Principe, G.F.A. (1997). Revealing the Representation: Evidence From Children's Reports of Events. En P.W. van den Broek, P.J. Bauer & T. Bourg (Eds.), *Developmental Spans in event comprehension and representation. Bridging Fictional and Actual Events* (pp. 79-107). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bauer, P.J. (2007). In the Language of Multiple Memory Systems. Defining and Describing Developments in Long-Term Declarative Memory. En L.M. Oakes & P.J. Bauer (Eds.), *Short- and Long-Term Memory in Infancy and Early Childhood. Taking the First Steps Toward Remembering* (pp. 240-270). Oxford: University Press.

Bauer, P.J. & Mandler, J.M. (1990). Remembering what happened next: Very young children's recall of event sequences. En R. Fivush & J.A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 9-29). New York: Cambridge University Press.

Eisenberg, A.R. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes*, 8, 177-204.

Engel, S. (1986). The role of mother-child interaction in autobiographic recall. En J.A. Hudson (Ed.), *Learning to talk about the past*. Simposio en Southeastern Conference on Human Development, Nashville, TN.

Fivush, R., Gray, J.T. & Fromhoff, F.A. (1987). Two-year-olds talk about the past. *Cognitive Development*, 2, 393-409.

Fivush, R. & Hamond, N.R. (1990). Autobiographical memory across the preschool years: Toward reconceptualizing childhood amnesia. En R. Fivush & J.A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 223-248). New York: Cambridge University Press.

Fivush, R., Hazzard, A., McDermott Sales, J., Sarfati, D. & Brown, T. (2003). Creating Coherence out of Chaos? Children's Narratives of Emotionally Positive and Negative Events. *Applied Cognitive Psychology*, 17, 1-19.

Fivush, R., & Slackman, E. (1986). The acquisition and development of scripts. En K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp. 71-96). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gordon, B.N., Baker-Ward, L. & Ornstein, P.A. (2001). Children's Testimony: A Review of Research on Memory for Past Experiences. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4, 157-181.

Gruendel, J. (1980). Scripts and stories: A study of children's event narratives. Tesis doctoral no publicada. New Haven, CT: Yale University.

Haden, C., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mother's extratextual comments during storybook reading: Maternal style over time and across texts. *Discourse Processes*, 21, 135-170.

Harley, K. & Reese, E. (1999). Origins of autobiographical memory. *Developmental Psychology*, Vol. 35(5), 1338-1348.

Hayne, H. (2007). Infant Memory Development: New Questions, New Answers. En L.M. Oakes & P.J. Bauer (Eds.), *Short- and Long-Term Memory in Infancy and Early Childhood. Taking the First Steps Toward Remembering* (pp.209-239). Oxford: University Press.

Hasslett, B. (1986). A developmental analysis of children's narratives. En D.G. Willis & W.A. Donahue (Eds), *Contemporary issues in language and discourse processes* (pp. 87-109). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Howe, M.L. (2000). *The fate of early memories: Developmental science and the retention of childhood experiences*. Washington, DC: American Psychological Association.

Hudson, J.A. (1986). *A Longitudinal Study of Memory Talk in Mother-Child Conversation*. Trabajo presentado en la International Conference on Infant Studies, Los Angeles, C.A.

Hudson, J.A. (1990). Constructive Processing in Children's Event memory. *Developmental Psychology*, 26(2), 180-187.

Hudson, J.A. & Fivush, R. (1991). As Time goes by: Sixth graders Remember a Kindergarten Experience. *Applied Cognitive Psychology*, 5, 347-360.

Hudson, J.A., Fivush, R. & Kuebli, J. (1992). Scripts and episodes: the development of event memory. *Applied Cognitive Psychology*, 6, 483-505.

Hudson, J.A. & Nelson, K. (1983). Effects of Script Structure on Children's Story Recall. *Developmental Psychology*, 19(4), 625-635.

Hudson, J.A. & Nelson, K. (1984). Differentiation and development in children's narratives. *Papers and Reports on Child Development Research*, 23, 50-57.

Hudson, J.A. & Nelson, K. (1986). Repeated encounters of a similar kind: Effects of

familiarity on children's autobiographic memory. *Cognitive Development*, 1, 232-271.

Hudson, J.A. & Shapiro, L.R. (1991). From Knowing to Telling: The Development of Children's Scripts, Stories, and Personal Narratives. En A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hudson, J.A. & Slackman, E.A. (1985). Developmental differences in script complexity: fact or artifact? Trabajo presentado en el encuentro de la American Psychological Association, Los Angeles.

Hudson, J.A. & Slackman, E.A. (1990). Children's use of scripts in inferential text processing. *Discourse Processes*, 13, 375-385.

Kernan, K.T. (1977). Semantic and expressive elaboration in children's narratives. En S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (Eds.), *Child discourse* (pp.91-102). New York: Academic Press.

Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. En J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.

Langacker, R.W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar Vol 1.: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

Lucariello, J. & Nelson, K. (1987). Remembering and planning talk between mothers and children. *Discourse Processes*, 10, 219-235.

Lucariello, J. & Rifki, A. (1986). Event Representations as the Basis for Categorical Knowledge. En K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (189-203). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McCabe, A., & Peterson, C. (1991). Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. En A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp.217-253). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Menig-Peterson, C.I. & McCabe, A. (1978). Children's orientation of listener to the context of their narratives. *Developmental Psychology*, 14, 582-592.

Minami, M. & McCabe, A. (1991). Haiku as a discourse regulation device: Stanza analysis of Japanese children's personal narratives. *Language in Society*, 20, 577-599.

Nelson, K. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4, 1-8.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.

Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental model. *Psychological Review*, 111, 486-511.

Nelson, K. & Gruendel, J.M. (1979). At morning it's lunchtime: A scriptal view of children's dialogues. *Discourse processes*, 12, 73-94.

Nelson, K. & Gruendel, J. (1986). Children's scripts. En K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (21-46). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

O'Connell, B. & Girard, A. (1985). Scripts and scraps: The development of sequential understanding. *Child Development*, 56, 671-681.

Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.

Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language*, 6, 91-109.

Rosemberg, C., Silva, M.L. & Stein, A. (en prensa). Narrativas infantiles en contexto: un estudio en hogares de barrios urbano marginados de Buenos Aires. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*.

Sachs, J. (1983). Talking about the there and then: The emergence of displaced reference in parent-child discourse. En K.E. Nelson (Ed.), *Children's language* Vol.4 (pp. 1-28). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Slackman, E.A., Hudson, J. & Fivush, R. (1986). Actors, actions, links, and goals: The structure of children's event representations. En K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp. 47-69). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Umiker-Sebeok, D.J. (1979). Preschool children's intraconversational narratives. *Journal of Child Language*, 6, 91-109.

Wittig, F. (2004). Estructura narrativa en el discurso oral de adultos mayores. *Revista signos*, 37, 91-101.