

XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

# **ANÁLISIS DEL DISCURSO NARRATIVO Y SUS RELACIONES CON EL NIVEL INTELECTUAL. UN ESTUDIO PRELIMINAR.**

Mariela Resches, Telma Piacente y Luisa Granato.

Cita:

Mariela Resches, Telma Piacente y Luisa Granato (2004). *ANÁLISIS DEL DISCURSO NARRATIVO Y SUS RELACIONES CON EL NIVEL INTELECTUAL. UN ESTUDIO PRELIMINAR. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-029/370>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eVAu/nub>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# 407 - ANÁLISIS DEL DISCURSO NARRATIVO Y SUS RELACIONES CON EL NIVEL INTELECTUAL. UN ESTUDIO PRELIMINAR.

## **Autor/es**

Mariela Resches; Telma Piacente ;Luisa Granato

## **Institución que acredita y/o financia la investigación**

Universidad Nacional de La Plata – CONICET

---

## **Resumen**

En este trabajo se exponen resultados de una investigación en curso acerca del desarrollo de las capacidades narrativas y sus relaciones con el nivel intelectual. Se intentará determinar: cuáles son los componentes de la capacidad narrativa vinculados con el desempeño cognitivo, si existen diferencias en la dificultad de las tareas de elicitación propuestas, y por último, si dichas diferencias impactan en igual medida sobre las producciones de sujetos con diferente nivel intelectual. Para ello, 54 niños de entre 8 y 9 años de edad, pertenecientes a diferentes estratos sociales, fueron evaluados mediante el Test de Inteligencia para Niños de Wechsler, WISC III. Dichos sujetos produjeron una serie de narrativas frente a tres tipos de tareas: relato de una historia a partir de una secuencia de imágenes, relato de una historia a propósito de una lámina y renarración de un cuento. El corpus obtenido fue analizado teniendo en cuenta dos dimensiones: discursiva y léxico gramatical. Los resultados indican diferencias significativas según el nivel intelectual para cualquiera de las tareas, tanto en la complejidad de la estructura narrativa como en los recursos utilizados para mantener la cohesión textual. Asimismo, se han observado diferencias relativas al grado de dificultad de las tareas propuestas.

## **Resumen en Inglés**

This work presents some results of an ongoing research about the development of children' s narrative skills and their relationships with the intellectual level. We will try to determine: which components of the narrative competence are more closely related to cognitive performance; if there are any differences about the relative difficulty of the proposed narrative tasks, and finally, if those differences have the same impact on subjects with different intellectual levels. 54 eight- to nine year-old children belonging to different social backgrounds were tested with the Wechsler' s Intelligence Scale for Children (WISC III). In addition, they were asked to produce narratives on the basis of three different kinds of stimulus: a picture vignette; a single picture, and a read aloud story. The collected corpus was analysed both from a discourse and a lexicon-grammatical perspective. Results point out to significant differences according to the children' s cognitive level in all of the three narrative tasks. This was observed in the complexity of the narrative structure as well as in the linguistic resources used to keep the textual cohesion. At the same time, some differences regarding the difficulty of the tasks were observed.

### **Palabras Clave**

nivel intelectual discurso narrativo nivel sociocultural

---

## **INTRODUCCIÓN**

En las últimas décadas, el estudio de la narración, como forma particular de “ *discurso conectado o extenso*” (Ninio & Snow, 1996), ha sido un tema de gran relevancia en la psicolingüística del desarrollo. Pocos dominios tienen tanta importancia en el desarrollo del niño como la adquisición de habilidades que le permitan comprender y producir narraciones, puesto que gran parte del capital simbólico de una cultura se transmite a través de historias narradas. Además el estudio de las competencias narrativas ha redoblado su interés a la luz de sus implicancias educativas.

Los estudios sobre el desarrollo de la narratividad han abordado el problema desde diversas perspectivas de análisis. En algunos casos se ha hecho especial hincapié en la descripción de las principales características discursivas y lingüísticas de las producciones narrativas según el *período evolutivo* por el que atraviesa el niño, encontrándose características comunes aún en sujetos que provienen de diferentes culturas y que hablan diferentes lenguas (Mc Cabe, 1990; Berman & Slobin, 1994; Toolan, 1997; Nelson, Aksu Koç & Johnson, 2001). Otras investigaciones han privilegiado el rol del *contexto interactivo y cultural* en el que se originan las primeras producciones narrativas, y que podrían estar condicionando su ulterior evolución (Beals & Snow, 1994; Ninio & Snow, 1996; Uccelli, Hemphill, Pan & Snow, 1998). Una tercera perspectiva de investigación en este terreno ha encontrado importantes variaciones inter e intraindividuales en las características de la producción narrativa, dependiendo de la *situación, del género narrativo considerado y de las demandas cognitivas de los estímulos utilizados para provocarlas* (Shiro, 2003). Ahora bien, resulta pertinente adicionar a las distintas perspectivas mencionadas la consideración de otras diferencias interindividuales, entre ellas las referidas a la capacidad intelectual.

Este trabajo se centrará en examinar las relaciones entre el nivel intelectual y las competencias narrativas de sujetos pertenecientes a dos estratos sociales, dentro de un mismo grupo de edad y bajo idénticas condiciones de producción. Si bien es un hecho conocido el de la correlación entre estrato social y nivel intelectual, tal como es medido por pruebas estandarizadas, conjeturamos que la pertenencia sociocultural no constituye una condición homogénea sobre la actuación de los sujetos en dichas pruebas. Por otra parte, un análisis más detallado de los instrumentos utilizados señala la necesidad de considerar las demandas cognitivas particulares que requieren las distintas modalidades para la producción de narrativas.

## **MATERIAL Y METODOS**

**Sujetos:** Los participantes de este estudio fueron 54 niños de 8;6 a 9;6 años de edad, 26 de estrato social bajo y 28 de estrato social medio, categorías delimitadas por el estatus ocupacional y educacional de los padres. Los niños

concurrían a diferentes colegios públicos y privados del área periférica y urbana de La Plata, respectivamente.

**Instrumentos:** Para evaluar el nivel intelectual se utilizó el Test de Inteligencia para Niños y Adolescentes de D. Wechsler, WISC III (1993). A los fines del presente trabajo, sólo consideraremos el puntaje correspondiente al CI total.

La producción narrativa de los sujetos ha sido elicitada a través de tres procedimientos: a) *Relato de una historia a partir de una secuencia de imágenes* (relato oral de la secuencia “Fuego” del subtest Ordenamiento de Láminas); b) *Relato de una historia a partir de una lámina temática (“Niña Lastimada”)* (en ambos casos se solicitó a los niños que contaran una historia iniciándola con el comienzo canónico de los cuentos: “Había una vez...”) y c) *Elaboración de una renarración a partir de un cuento leído previamente por el experimentador (“Los hermanos y el tigre”)*.

**Procedimientos:** Los niños fueron examinados individualmente con el WISC III. En otra sesión, se solicitó la producción de las narrativas, las que fueron grabadas y posteriormente transcritas. Los relatos producidos por los niños fueron analizados teniendo en cuenta dos niveles: discursivo y léxico gramatical. En el nivel discursivo se contempló la presencia de las principales categorías que conforman un relato canónico (situación, complicación, resolución) (Labov, 1972) y la estructura global de las historias (impresión general, coherencia y completamiento). En el nivel léxico gramatical se tomaron en cuenta los recursos utilizados para el mantenimiento de la cohesión textual, (tipo de oración, tipo de subordinadas, conectores y estilo de discurso empleado (directo-indirecto).

Por un lado, se realizaron análisis descriptivos a partir de la distribución de frecuencias de las categorías mencionadas, y por otro, la presencia o ausencia de cada uno de estos elementos, y en ciertos casos su grado de complejidad, permitió derivar una serie de puntajes a los que denominamos “*competencia discursiva*”: puntajes parciales (para historietas, lámina y renarración) y un puntaje total. Dichos puntajes permiten realizar estimaciones más precisas acerca del crecimiento de las capacidades narrativas y su vinculación con el desempeño cognitivo.

## RESULTADOS

En relación con las *puntuaciones obtenidas*, en el Test de Wechsler, la media total fue similar a la estimada para la población general ( $M= 98.63$   $DS = 14.17$ ). Teniendo en cuenta los niveles de rendimiento intelectual, hemos dividido a la muestra en tres grandes grupos: sujetos con CI bajo-limítrofe ( $CI < 85$   $n=13$ ); sujetos de nivel medio-bajo ( $CI$  85 a 100,  $n= 11$ ); y sujetos con nivel entre medio y superior ( $CI > 100$ ,  $n=30$ ).

En cuanto a los puntajes derivados para la estimación de las competencias discursivas (CD), la media obtenida para CD total ha sido de 36.98 ( $DS = 11.32$ ), con puntajes que oscilan entre un mínimo de 10 y un máximo de 52 puntos. Las comparaciones entre medias tomando el grupo de CI como factor arrojan diferencias significativas tanto para la competencia discursiva total (ANOVA  $F(2,47)= 10.77$ ,  $p=.000$ ), como para los puntajes obtenidos en cada una de las tareas consideradas ( $F(2,49)= 4.57$   $p=.015$  para historieta;  $F(2,50) p= .001$  para lámina y  $F(2,49)=6.20$   $p=.004$  para renarración). Por su parte, los procedimientos de comparación múltiple (LSD de Fisher) indican que, mientras que para la CD total los grupos de CI presentan actuaciones claramente diferentes entre sí ( $p<.05$ ), determinando una nítida progresión ascendente, las diferencias para los puntajes parciales varían en relación con el tipo de tarea considerada. Así, los puntajes obtenidos en historieta alejan significativamente al grupo de nivel bajo respecto de los otros dos ( $p<.05$ ), y los obtenidos en láminas y renarración indican actuaciones significativamente superiores para los sujetos con nivel alto ( $p<.05$ ), dejando a los otros dos grupos como un único grupo de desempeño similar. Estos datos nos proporcionan una primera aproximación en cuanto al las diferencias en el grado de dificultad de los procedimientos de elicitación empleados. Por otra parte, una simple comparación de los puntajes obtenidos al interior de cada grupo señala que son los sujetos de CI medio-alto aquellos que presentan una actuación más homogénea entre las tareas, y con un menor grado de dispersión en relación con la media. Los sujetos del grupo de nivel medio-bajo y los del nivel inferior presentan un perfil de actuación más heterogéneo y con mayor variación

interindividual, siendo la historieta la situación de producción sin duda más sencilla frente a la renarración, que se presenta como significativamente más dificultosa.

En cuanto a las *categorías de análisis utilizadas*, los relatos producidos por los niños en las tres tareas fueron reagrupados según presentaran o no las categorías labovianas más frecuentes (Labov, 1972). La presencia de los tres elementos mínimos de la secuencia narrativa, situación complicación y resolución, constituye un criterio de decisión válido para considerar un fragmento discursivo propiamente como *historia*. Cuando estas categorías no estuvieron presentes, la producción del sujeto se consideró “ *no categorizable*”, eliminándose de los análisis posteriores. De esta manera, sobre 162 narraciones posibles (54 sujetos y tres narraciones por sujeto) se categorizaron 132 (81.4%), las que se distribuyeron de manera diferencial según tarea y según grupos de nivel intelectual. Sobre el total de las producciones esperables, para los niños de CI bajo las narraciones categorizables constituyeron un 66 %, para el grupo de nivel medio un 72.7 % y finalmente, para el de CI alto, un 91 %. Estas diferencias sugieren relaciones directamente proporcionales entre desempeño intelectual y dificultad para configurar una mínima estructura narrativa completa a partir de estímulos diversos. No obstante, el porcentaje de producciones no categorizables también presentó variaciones sensibles al tipo de tarea. Mientras que para los niños de menor nivel intelectual, dicho porcentaje se mantuvo alto, con relativa independencia de la tarea (el 27.7 % de las historietas, el 23.1% de las láminas, y el 38.5% de las renarraciones), para los sujetos de nivel medio, las dificultades claramente comenzaron con la lámina y se acentuaron para renarración (9.1%, 27.3%, y 40% de no categorizables para historieta lámina y renarración respectivamente). Por su parte, para los sujetos con mejor desempeño intelectual el porcentaje de rechazo se mantuvo constante para las dos primeras tareas (3.3%), mientras que creció sensiblemente frente a la renarración (13.8%), aunque sin alcanzar comparativamente a los otros dos grupos.

Entre las producciones categorizables, se profundizó sobre su calidad discursiva mediante la realización de dos análisis macroestructurales adicionales: valoración cualitativa y grado de coherencia y completamiento. Respecto de su impresión

general, el grupo de nivel alto fue aquel que presentó la mayor proporción de relatos considerados como “ buenos o muy buenos” (75.8% para historietas, 75% para láminas y 72% para ,renarraciones). Para el grupo de nivel medio, el porcentaje de “ buenas a muy buenas” para las mismas producciones fue de 60%, 50%, 66% respectivamente. Para el grupo de nivel bajo las cifras fueron 62,5%, 30% y 0% para cada tarea. Es evidente, por tanto, que la calidad de la tarea descendió notablemente para los sujetos de nivel intelectual más bajo, particularmente en el caso de las renarraciones.

Algo similar puede concluirse respecto al grado de coherencia y completamiento de los relatos, factores responsables en parte de las valoraciones cualitativas anteriormente mencionadas.

Nos resta por considerar algunas de las diferencias encontradas en el nivel de los recursos cohesivos léxico-gramaticales prevalentes, su posible relación con el nivel intelectual y con el tipo de tarea. Cabe destacar que sólo realizaremos aquí una aproximación de orden global, ya que un análisis más detallado en el micronivel exige el trabajo con unidades de análisis menores, y por ende, la segmentación de las producciones a nivel de la cláusula. En líneas generales, en el grupo de nivel alto se observó mayor incidencia y diversidad en el uso de cláusulas subordinadas. No obstante, para todos los grupos aparece una mayor prevalencia de subordinadas adjetivas. En cuanto a los conectores utilizados, mientras que en las producciones del grupo de nivel alto aparece una mayor variedad, en los otros se restringe a un uso casi exclusivo de conectores aditivos, modalidad más primitiva para sostener la cohesión textual. Por último, el tipo de discurso (directo-indirecto) resultó influenciado por el tipo de tarea, apareciendo mayoritariamente en el caso de las renarraciones.

## **CONCLUSIONES**

Los resultados encontrados indican una clara relación entre el nivel intelectual y las competencias discursivas, tal como ha sido examinada en este trabajo. Además, aparece una gran variabilidad intragrupal. Para el grupo de nivel intelectual bajo, el conjunto de las tareas presenta un alto grado de dificultad, observada en la baja calidad de la estructura narrativa y el número de

producciones no categorizables. El grupo de nivel intermedio presenta la mayor variabilidad en sus producciones. Se observan en este caso mayores dificultades para la elaboración de relatos a partir de una lámina y para las renarraciones. El grupo de mejor desempeño intelectual presenta una actuación más homogénea y de mejor calidad en todas las tareas, tal como se refleja en los indicadores de impresión general, coherencia y completamiento. Para este grupo, además, fueron escasas las producciones no categorizables. A pesar de ello, se observó que las renarraciones ofrecieron un mayor nivel de dificultad.

El conjunto de estos resultados pone de relieve la importancia de evaluar la capacidad narrativa a partir de diferentes procedimientos de elicitación, habida cuenta de las demandas cognitivas particulares inherentes a cada una de ellas. .El peligro de no reconocer la incidencia de dichos factores puede conducir a una valoración errónea.

Cabe destacar que en el caso de las historietas el sujeto parte de una secuencia establecida, lo cual facilita su tarea. Contrariamente, en el caso de las láminas temáticas la historia debe ser inferida a partir de una única imagen, lo cual requiere la percepción e interpretación del conjunto y a partir de allí la extracción de la secuencia adecuada. En las renarraciones, en las que la estructura del relato es proporcionada por el examinador, aparecen dificultades de otra naturaleza. En ellas se examina la habilidad de los niños para recordar narrativas más que producirlas por sí mismo, lo cual pone de relieve el papel esencial que juega la memoria, tanto a corto como a largo plazo.

Si bien en este trabajo se ha tomado como variable independiente el nivel intelectual, es insoslayable hacer especial referencia a la colinearidad que existe entre dicho nivel (tal como es examinado por los tests de inteligencia) y el estrato social de procedencia. En el caso particular de las habilidades narrativas, la incidencia de dicho factor podría verse reflejada en el grado de participación en experiencias tempranas con narraciones. Los niños que provienen de estratos sociales favorecidos participan desde el inicio en experiencias familiares en las que se les narran y leen cuentos, y en las que intervienen activamente adultos significativos del entorno, especialmente los padres. Esta situación difiere de la de

los niños que provienen de estratos sociales desfavorecidos (Borzzone de Manrique & Granato, 1995; Piacente, Rodrigo & Urrutia, 1998), en los que se observan menores posibilidades de interacción con modelos narrativos y en consecuencia mayores dificultades para activar esquemas macroestructurales a la hora de crear sus propias historias (Rumelhart, 1980). Resultan necesarias investigaciones adicionales que permitan deslindar la incidencia de factores específicamente cognitivos de aquellos referidos a la procedencia sociocultural.

No obstante, destacamos que para promover la capacidad narrativa debe tomarse en consideración, además de otros factores, el nivel intelectual de los niños, teniendo en cuenta la graduación en la complejidad de las tareas que se les demandan.

## REFERENCIAS

Beals, D. & Snow, C. (1994). Thunder is when the angels are upstairs bowling: narratives and explanations at the dinner table. *Journal of Narrative and Life History* 4(4), 331–52.

Berman, R. & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Borzzone de Manrique, A.M. & Granato de Grasso, L. (1995). Discurso narrativo: algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social, *Lenguas Modernas* 22, 137-166.

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

Mc Cabe, A.(1990).*Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Nelson, K, Aksu Koç, A. & Johnson, A (Eds. 2001), *Children's language, Vol. 10: Developing narrative and discourse competence*. London: Lawrence Erlbaum.

Ninio. A. & Snow, C. (1996). *Pragmatic Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Piacente, T.; Rodrigo, M. A. & Urrutia, M.I. (1998). Creencias y prácticas maternas sobre el lenguaje temprano. Relaciones con el desarrollo psicológico y del lenguaje, *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, Año 4, N° 4*, 112-116.

Rumelhart, D. E.(1980). Schemata: the building blocks of cognition. En R. Spiro, B. Bruce & W. Brewer (eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Toolan, M. (1988 [1997] ). *Narrative. A critical linguistic introduction*. London: Routledge.

Shiro, M (2003). Genre and evaluation in narrative development, *Journal of Child Language*, 30, 165-195

Uccelli, P., Hemphill, L., Pan, B. & Snow, C. (1998). Telling two kinds of stories: sources of narrative skill. In L. Balter & C. Tamis-LeMonda (eds), *Child Psychology: a handbook of contemporary issues*. Philadelphia: Psychology Press.

Wechsler, D. (1993). *Test de Inteligencia para Niños: WISC III*. Buenos Aires: Paidós.