

Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Escuela de Postgrado
Departamento de Lingüística

EL SEGUNDO PLANO NARRATIVO EN NIÑOS CON DÉFICIT VISUAL

Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística, mención Lengua Española
Alumna:

Carolyn Ortiz V.

Profesor guía: Guillermo Soto V.

Santiago, marzo de 2010

Dedicatoria . .	5
Agradecimientos . .	6
RESUMEN . .	7
0. INTRODUCCIÓN . .	8
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. . .	10
1.1. Objetivo general. . .	10
1.2. Objetivos específicos. . .	10
2. MARCO TEÓRICO. . .	11
2.1. El discurso narrativo. . .	11
2.1.1. La importancia del discurso narrativo. . .	11
2.1.2. Estructura de los textos narrativos . .	12
2.1.3. Percepción espacial y discurso narrativo. . .	13
2.1.4. Criterios para la diferenciación entre primer y segundo plano narrativo . .	13
2.1.5. La comprensión del discurso narrativo. . .	20
2.1.6. Teoría de la mente. . .	22
2.1.7. Desarrollo del discurso narrativo. . .	28
2.2. La ceguera. . .	31
2.2.1. Aspectos generales sobre la ceguera. . .	31
2.2.2. Ceguera, percepción y acceso a la información. . .	32
2.2.3. Desarrollo de la cognición social en niños ciegos. . .	32
3. METODOLOGÍA. . .	36
3.1. Tipo de estudio. . .	36
3.2. Técnica de recolección de información. . .	36
3.3. Sujetos del estudio. . .	36
3.4. Análisis de datos. . .	37
4. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS. . .	38
4.1. Diferenciación global entre las cláusulas del primer y del segundo plano narrativo. . .	38
4.1.1. Diseño de una tabla de rasgos de transitividad. . .	38
4.1.2. Escala de transitividad y frecuencia de uso. . .	40
4.1.3. Taxonomía de cláusulas a partir de su grado de transitividad. . .	43
4.2. Comparación entre los relatos del grupo de estudio y el grupo control. . .	50
4.2.1. Comparación cuantitativa de los relatos. . .	51
4.2.2. Análisis del segundo plano narrativo. . .	58
5. DISCUSIÓN. . .	64
5.1. Aspectos teóricos. . .	64
5.2. Aspectos generales sobre primer y segundo plano narrativo. . .	65
5.3. Comparación entre los relatos producidos por niños ciegos y videntes. . .	66
REFERENCIAS. . .	68
ANEXOS . .	70
1. Textoide utilizado para la elicitación de narraciones. . .	70

2. Transcripción de los relatos elicitados . .	71
3. Tablas de análisis gramatical de los relatos . .	86

Dedicatoria

A mis padres. Porque mis logros se deben a su constancia y son prueba del valor de la estimulación temprana en el desarrollo cognitivo.

Agradecimientos

Esta investigación fue posible gracias a la generosa colaboración de muchas personas:

A Guillermo Soto y al cuerpo docente del Programa de Magíster, quienes me apoyaron pese a las dificultades surgidas durante la ejecución del estudio.

A los niños que participaron en las entrevistas y a las personas que las hicieron posible: Sr. Carlos Rojas, director del Colegio Hellen Keller; Sra. Claudia Gaytán, directora del área educativa de COALIVI y a mis estudiantes de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad Mayor.

A Pedro Moraga, por su ayuda en el análisis estadístico de los datos.

A Cristian Oyarzo, por apoyar la edición y revisión de los aspectos formales de este informe.

A Lorena Medina, por sus comentarios y opiniones que contribuyeron a mejorar esta propuesta.

A todos quienes hicieron posible y de una u otra manera me ayudaron en la elaboración de este estudio.

RESUMEN

El propósito de este trabajo es investigar acerca de las similitudes y diferencias entre el trasfondo de los relatos producidos por niños con déficit visual y el segundo plano de las narraciones efectuadas por niños videntes. El estudio considera principalmente la distinción entre primer y segundo plano narrativo efectuada por Hopper & Thompson (1980), el desarrollo de la teoría de la mente y el discurso narrativo en niños sin trastornos de visión.

El corpus utilizado equivale a 14 casos (610 cláusulas), de los cuales 7 (323 cláusulas) corresponden a niños videntes y 7 (287 cláusulas), a niños con limitación visual. Este material se obtuvo mediante la técnica del recuento a partir de la adaptación del libro "Frog, where are you?" (Meyer 1969).

Los resultados obtenidos indican que los niños con visión normal producen una mayor cantidad de secuencias de segundo plano narrativo que los niños ciegos. Estas secuencias entregan información relacionada con estados mentales de los personajes, sus características y descripciones de los escenarios en que ocurren los eventos. Según nuestra perspectiva, los niños con déficit visual presentan dificultades para acceder a imágenes y a expresiones corporales o faciales utilizadas frecuentemente para comunicar emociones, deseos e intenciones.

0. INTRODUCCIÓN

En el campo de la ciencia cognitiva, específicamente en el ámbito del lenguaje, existen múltiples investigaciones que exploran las relaciones entre capacidad de percepción espacial y habilidad lingüística. Entre estas, el sistema configuracional que considera la distinción entre figura y fondo es, quizás, la propuesta que ha tenido mayor impacto. Precisamente, Tanya Reinhart (1984) retoma tal distinción al señalar que la estructura de los textos narrativos corresponde a una extensión temporal de los principios que gobiernan la organización espacial del campo visual propuesta por la teoría gestáltica. La lingüista propone que la figura se correlaciona con el concepto de *foreground*, mientras que el fondo se asocia con el concepto de *background*. Esta división entre primer y segundo plano narrativo, presentada por Hopper y Thompson (1980), es la base para gran parte de los estudios relacionados con producción y comprensión de relatos.

En nuestra lengua, destaca el aporte efectuado por Aura Bocaz y María Mercedes Pavez. Bocaz realizó múltiples investigaciones a partir de producciones narrativas infantiles (Bocaz 1986, 1991, 1996). Tales estudios han proporcionado datos que, superando el análisis de nivel oracional, dan cuenta del desarrollo cognitivo-discursivo infantil. Este desarrollo se advierte, por un lado, a partir de las estructuras gramaticales utilizadas en la producción discursiva de los niños y, por otro, a partir de la comprensión de secuencias narrativas mediante la generación de inferencias y la atribución de estados mentales a los personajes que participan en la historia.

Pavez, por su parte, ha realizado múltiples investigaciones relacionadas con el desarrollo narrativo en niños chilenos (Pavez, Coloma y Magiolo 2008). Sin embargo, sus estudios apuntan más al desarrollo de la superestructura de las producciones narrativas, es decir, la aparición de presentación, cantidad de episodios y presencia de final, que al desarrollo cognitivo y discursivo durante la infancia. No obstante, no se puede negar el aporte de esta lingüista al establecimiento de un perfil de desarrollo normal de las narraciones en los niños y niñas de nuestro país.

Pese a la importancia de los hallazgos efectuados por Bocaz y Pavez, en Chile no existen estudios que, basándose en un punto de vista cognitivo, proporcionen información acerca de la producción y comprensión de discurso narrativo en niños con diversos trastornos: ceguera, autismo, déficit atencional, déficit auditivo, etc.

Lo descrito anteriormente evidencia un vacío en el desarrollo de esta línea de investigación y la necesidad de establecer un perfil de la producción narrativa de individuos con alguna discapacidad. Esta información nos permitiría adquirir un mayor conocimiento de las deficiencias, situación que podría contribuir a una integración mucho más efectiva de este tipo de personas.

El discurso narrativo, desde la perspectiva asumida en el presente trabajo, desempeña una función fundamental en el aprendizaje de la lengua materna, la interacción social y la identificación cultural. A través de los relatos, los seres humanos construyen su propia imagen y la de otros individuos e infieren valores y creencias apropiados para la comunidad social en que se desenvuelven. Por este motivo, cualquier grado de discapacidad que afecte la habilidad para producir y comprender narraciones puede afectar la inserción de este tipo de personas en actividades colectivas.

Nuestra investigación se propone examinar el *background* o trasfondo de narraciones producidas por niños con déficit visual. Para este propósito, se efectuará una comparación entre la producción narrativa de niños con déficit visual y la producción de niños videntes considerando las características del discurso narrativo, la relación entre percepción espacial y lenguaje y el desarrollo particular de las funciones perceptuales en ciegos.

Teniendo en cuenta la importancia del discurso narrativo y de la percepción visual en nuestra sociedad, el conocimiento exacto de las diferencias entre niños ciegos y videntes permitiría desarrollar políticas educacionales más eficientes orientadas a su integración.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Si consideramos que la visión es una herramienta fundamental para la configuración de nuestro sistema de cognición espacial, es posible asumir que la experiencia, y por tanto, el conocimiento de lo que nos rodea será también distinto en personas ciegas y videntes.

A partir de lo anterior, nos parece evidente preguntarse si la producción narrativa de niños videntes será similar a la producción de relatos efectuada por niños con déficit visual.

1.1. Objetivo general.

Establecer las similitudes y diferencias entre el trasfondo de los relatos producidos por niños con déficit visual y el segundo plano de las narraciones efectuadas por niños videntes.

1.2. Objetivos específicos.

a) Identificar las secuencias pertenecientes al primer y al segundo plano narrativo en las producciones de ambos grupos (de estudio y control), considerando las marcas gramaticales propuestas por Hopper y Thompson (1980).

b) Comparar las producciones utilizadas por el grupo de estudio y el grupo control a partir de criterios tales como la cantidad de cláusulas, la distribución del primer y el segundo plano, y los rasgos semánticos de las cláusulas pertenecientes al background.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. El discurso narrativo.

2.1.1. La importancia del discurso narrativo.

El discurso narrativo ha sido de vital importancia en el desarrollo de la cultura humana y también en el proceso de aprendizaje de lenguaje por parte de los niños. Desde esta perspectiva, es importante considerar la propuesta efectuada por Tomasello, Carpenter, Call, Behne y Moll (2004). Estos autores afirman que la diferencia fundamental entre la cognición humana y la de otras especies está en nuestra habilidad para participar con otros en actividades colaborativas con objetivos e intenciones compartidas.

De acuerdo con la opinión de estos autores, la participación en tales actividades requiere de 2 elementos básicos: por un lado, es necesaria una capacidad especial para la lectura de intenciones y el aprendizaje cultural; y, por otro, es fundamental una motivación única para compartir estados psicológicos con otros, lo que solo es posible mediante formas de representación cognitivas exclusivas de nuestra especie. Esta participación, además tiene como consecuencia una cognición cultural y una evolución única que nos permitió avanzar desde la creación y uso de símbolos lingüísticos hasta la construcción de normas sociales y creencias individuales que permiten el establecimiento de instituciones sociales.

Los autores proponen que la habilidad para comprender intenciones es fundacional. Los seres humanos, en comparación con otras especies, somos mucho más hábiles para discernir lo que otros están percibiendo, pensando, deseando, conociendo y creyendo. Además, afirman, somos expertos en cultura, puesto que nos comprometemos en actividades colaborativas complejas como manejar juntos una herramienta, preparar una comida, construir un refugio, jugar un juego cooperativo, colaborar científicamente, etc. Estas actividades y prácticas colectivas se estructuran a partir de artefactos simbólicos compartidos, tales como símbolos lingüísticos e instituciones sociales.

Las dos capacidades mencionadas emergen y se desarrollan durante la edad preescolar de los niños, etapa en que las narraciones adquieren una importancia fundamental, pues permiten el desarrollo de un nuevo nivel de conciencia cognitiva social. Para Nelson (2002), el desarrollo de estas capacidades es producto de un traslape continuo de procesos de funciones cognitivas y no un cambio repentino. Así, la transición a un *self* (yo mismo) cultural depende de las experiencias de lenguaje en uso sobre prácticas sociales, pero sus efectos también son profundamente personales, incluyendo la conciencia y capacidad social y cognitiva de los niños para nuevos niveles de representación mental y pensamiento reflexivo.

Las narraciones (historias acerca de experiencias personales, ficción o mitos culturales) son una de las principales actividades que proporciona el contexto para el aprendizaje de nuestra lengua materna y nuestra cultura. En relación con esto, Bruner (1994) señala que las construcciones narrativas nunca son arbitrarias, puesto que en ellas se reflejan procesos psicológicos y creencias sobre el modo en que las personas se insertan en la sociedad. La elección de una interpretación en lugar de otra casi siempre

tiene consecuencias reales en el tipo de relaciones que los individuos establecen con los demás. Si a esto se suma la facilidad con que podemos reconocer intenciones en otros seres humanos, es posible afirmar que mediante los relatos aprendemos a usar el lenguaje, conocemos nuestra cultura y aprendemos a expresar nuestras intenciones lingüísticamente.

En suma, mediante la interacción comunicativa podemos compartir experiencias y obtener un conocimiento mucho mayor que el adquirido individualmente. Siguiendo a Bruner (1994), nuestra sensibilidad narrativa proporciona el principal vínculo entre nuestra sensación del *self* y de los otros individuos en el mundo social. Esto se debe a que explicamos nuestras propias acciones y los sucesos humanos que ocurren a nuestro alrededor mediante relatos. Las narraciones, en consecuencia, permiten que el individuo construya su propia identidad en concordancia con los valores, creencias y actividades apropiadas para su medio cultural y social, logrando una integración natural y paulatina en actividades colectivas. Este desarrollo cognitivo social favorece el establecimiento y la transmisión de sistemas culturales en distintas comunidades humanas por cuanto

el conocimiento social –centro del sistema cognitivo del ser humano- se sustenta, en gran medida, en la psicología, filosofía y cultura populares o ingenuas que los individuos van derivando de la amplia colección de historias acumuladas en sus mentes a lo largo de sus vidas. (Bocaz y Soto 2000: 3)

2.1.2. Estructura de los textos narrativos

Antes de explicar la organización estructural de los relatos, es necesario establecer qué entendemos por discurso narrativo. En términos generales, siguiendo a Bocaz y Soto (2000), el acto de narrar consiste en presentar una secuencia temporal, causal y motivacionalmente estructurada que relata las interacciones dinámicas (reales o imaginarias) entre determinados sujetos, los sucesos en que participan y los estados mentales que manifiestan o que se pueden inferir a partir del contexto interno de la historia.

Una definición mucho más restrictiva, es la proporcionada por Reinhart (1984), quien, citando a Labov (cfr. Labov 1962:360), define al texto narrativo, como ‘una secuencia de al menos dos cláusulas ordenadas temporalmente’. Para los autores, solo este tipo de cláusulas es narrativa. Por consiguiente, en las cláusulas narrativas hay coincidencia entre el orden de presentación de los eventos en el texto y el orden en que estos ocurrieron. De modo que la definición de un texto como narrativo implica una congruencia parcial entre el orden temporal de los eventos representados y el orden de su presentación. El término parcial cobra importancia, ya que es posible encontrar *flashbacks* y saltos temporales en narraciones, aun en las orales simples.

A partir de lo anterior, Labov establece que los textos narrativos se organizan obligatoriamente en un eje temporal, (secuencia de cláusulas narrativas), que él denomina ‘esqueleto’ narrativo del texto. Las cláusulas no narrativas, organizadas alrededor de este esqueleto, proporcionan los detalles necesarios para la reconstrucción del mundo representado y para la determinación de significados y propósitos del texto. Hopper y Thompson (1980) denominan *foreground* o primer plano a la secuencia de cláusulas narrativas, mientras que las secuencias no narrativas son denominadas *background* o segundo plano.

De acuerdo con lo anterior, Hopper & Thompson (1980) y Reinhart (1984), coinciden en que el *foreground* o primer plano es la secuencia de cláusulas que mueven hacia adelante

la línea temporal de la historia o el presente narrativo. Esto significa que, en una secuencia narrativa, cada cláusula permite que el tiempo de referencia avance (en relación con el tiempo de referencia de la cláusula narrativa previa). El *background* o segundo plano, en cambio, es independiente del eje temporal, ya que proporciona información acerca de, por ejemplo, propiedades espaciales de los lugares o rasgos del carácter de los participantes. Además, proporciona la evaluación, es decir, lo que es significativo en la historia y cómo deben interpretarse los eventos.

2.1.3. Percepción espacial y discurso narrativo.

Reinhart (1984) señala que la organización en *foreground* / *background* de las narraciones representa una extensión temporal de los principios que gobiernan la organización espacial del campo visual en 'figura' y 'fondo', propuesta por la teoría gestáltica. De este modo, existiría una correlación entre los criterios perceptuales que determinan la 'figura' y los que determinan el *foreground* en la narración. La concepción de primer y segundo plano narrativo en Reinhart, por lo tanto, difiere de la empleada por Hopper y Thompson (1980), puesto que, para la lingüista, "no hay razón para esperar que las secuencias temporales narrativas deban ser más importantes que las unidades no narrativas" (Reinhart 1984:787).

La argumentación de Reinhart (1984) se basa en la teoría de Koffka quien señala que la dependencia funcional de la figura en relación con el fondo es una propiedad fundamental de la percepción. Así, la interpretación de las características de la figura depende de los rasgos del fondo (cfr. Koffka 1935:184). Reinhart extiende la propuesta de Koffka afirmando que esa misma dependencia funcional caracteriza la relación entre primer y segundo plano en los textos narrativos. En este sentido, las características del segundo plano son las que permiten percibir o comprender los eventos del primer plano narrativo. Desde este punto de vista, el *foreground* no necesariamente debe ser más importante que el *background*.

En suma, es posible establecer que la distinción *foreground* / *background* en los textos narrativos, al igual que la división entre figura y fondo, es una operación mental obligatoria y no un recurso estético. Reinhart (1984) piensa que si la organización de los textos narrativos es la mencionada anteriormente, este tipo de configuración se explicaría mediante propiedades de la mente humana que restringirían el modo de procesamiento de la información visual y temporal, o lingüística.

2.1.4. Criterios para la diferenciación entre primer y segundo plano narrativo

2.1.4.1. Marcas gramaticales.

Como ya mencionamos antes, los textos narrativos presentan una división estructural entre primer y segundo plano. Esta organización se evidencia a través de un conjunto de marcas lingüísticas que, según Reinhart (1984), reflejarían propiedades de la organización y la percepción del lenguaje. Desde un punto de vista morfológico, Hopper y Thompson (1980) proporcionan una lista de estos recursos lingüísticos; para conseguirlo, estos autores consideran que la mayor transitividad (efectividad con que la acción toma lugar) está correlacionada con las porciones de *foreground* o primer plano, mientras que, la menor transitividad está correlacionada con el *background* o segundo plano narrativo.

Cuadro 1: Parámetros de transitividad (Hopper y Thompson 1980:252)

	Alta transitividad <i>foreground</i>	Baja transitividad <i>background</i>
participantes	2 o más, A. y O.	1 participante
kinesis	acción	no acción
aspecto	telicidad	atelicidad
puntualidad	puntual	no puntual
voluntad	Voluntario	no voluntario
afirmación	afirmativo	negativo
modo	real	irreal
agentividad	alta en potencia	baja en potencia
afectación de Objeto (O)	O totalmente afectado	O no afectado
individuación de Objeto (O)	O altamente individualizado	O no individualizado

Los autores señalan que la transitividad es una relación fundamental en el lenguaje, por tanto, es universalmente predecible a través de rasgos gramaticales propios de las distintas lenguas; y también, que las propiedades que definen esa transitividad están determinadas por el discurso. Esta noción difiere de las concepciones lingüísticas más tradicionales que la consideran como una propiedad exclusiva de las oraciones.

La visión canónica de la transitividad puede dividirse en dos perspectivas: la sintáctica y la semántica. Desde el punto de vista sintáctico, la transitividad se relaciona con un verbo categorizado como transitivo, es decir, que puede funcionar sintagmáticamente con un objeto directo; sin embargo, estamos de acuerdo con la opinión de Soto y Muñoz (1999-2000), en el sentido de que esta concepción no es capaz de explicar las condiciones que rigen las construcciones transitivas. Semánticamente, la transitividad ha sido entendida como el paso de un lugar a otro, noción que se observa en el significado etimológico de la expresión. “Esta idea de tránsito o paso corresponde metafóricamente al esquema de un trayecto que comienza en el sujeto (fuente) y concluye en el objeto directo (meta)” (Soto y Muñoz 1999-2000: 195).

La perspectiva semántica, siguiendo a Soto y Muñoz, nos parece mucho más apropiada, puesto que, permite integrar los conceptos gramaticales de sujeto y objeto directo con los conceptos semánticos de base accional como agente y paciente. Esto implica abordar el concepto de transitividad en el marco general de la acción de los sucesos y, por tanto, considerar que la transitividad corresponde a una propiedad global de los sucesos que suponen una transferencia de energía. Así, “la presencia del objeto directo no sería sino una de las manifestaciones de este tipo de sucesos, no el criterio definicional de la categoría” (Soto y Muñoz 1999-2000: 195)

Hopper y Thompson, considerando esta última visión de transitividad, a partir del análisis gramatical de narraciones producidas en lenguas diferentes, piensan que los parámetros que componen la transitividad co-varían extensiva y sistemáticamente. Este rasgo, les permite establecer que la transitividad es una relación central en las gramáticas de las lenguas humanas y, en consecuencia, la alta o baja transitividad se refleja en marcas morfosintácticas o interpretaciones semánticas obligatorias.

Desde esta perspectiva, el grado de transitividad de una cláusula se establece por la presencia de dos o más parámetros correlacionados. Es decir, si en una cláusula X aparece el valor de telicidad como un indicador de alta transitividad, es muy probable que los otros valores que presente también sean altamente transitivos. En cuanto a la determinación del grado de transitividad, según los autores y nosotros, es fundamental observar el contexto discursivo donde el rasgo aparece y no sólo considerar el nivel de análisis oracional. Esto

implica que la clasificación de las cláusulas no puede realizarse de manera rígida o a partir de la presencia o ausencia de un rasgo específico, sino más bien que el establecimiento de la transitividad debe resultar de la combinación del rasgo morfosintáctico, la interpretación semántica obligatoria y el contexto gramatical de aparición.

En concordancia con lo anterior, siguiendo a Hopper y Thompson (1980), es posible afirmar que no existe un criterio único que opere como condición necesaria y suficiente para la determinación de transitividad. Esto, según Soto y Muñoz (1999-2000), tiene como consecuencia que una situación transitiva prototípica comprenda, probablemente, la presencia de un objeto directo; sin embargo, la transitividad se asocia más con la idea de transferencia energética que con la expresión del objeto directo.

Luego de las consideraciones anteriores, estamos en condiciones de explicar los parámetros de transitividad propuestos por Hopper & Thompson (1980). A continuación, describiremos cada uno de estos rasgos:

a) Participante. La presencia de dos o más participantes en el proceso supone un mayor grado de transitividad. Este principio implica que el *foreground* está asociado con más de un argumento de frase nominal (FN), mientras que, el *background* presenta un solo argumento de FN.

Desde esta perspectiva, formarán parte del primer plano los casos donde el agente (FN) es reemplazado por un pronombre (pronominalización), o bien, por una anáfora cero (elipsis). En este último, la interpretación semántica es obligatoria, ya que la coordinación de verbos permite inferir al participante sintácticamente no marcado.

En cuanto al segundo plano, como la transferencia de energía es menor, estará constituido por cláusulas que tienden a entregar información acerca de detalles y escenas. Estas presentan, por lo general, verbos de estado o verbos en formas no personales como infinitivo, gerundio y participio, cuya utilización no permite la inferencia de un agente, esto es, cuando estas formas no personales no están constituyendo una perífrasis verbal con propiedades transitivas.

b) Kinesis. La transferencia de la acción desde un participante a otro se realiza necesariamente a través de verbos de acción o de proceso; por tanto, los verbos de estado no permiten esta transferencia. De acuerdo con este principio, las cláusulas de primer plano típicamente narran eventos, por ejemplo, cambios de lugar o de condición, mientras que las cláusulas de segundo plano narran estados, por ejemplo, características y actitudes de los participantes.

c) Aspecto. Una acción vista desde su punto final como completa es más prototípicamente transitiva que aquellas acciones que se centran en otra fase. De esta manera, el rasgo de transitividad del aspecto se refiere a la telicidad de la acción expresada gramaticalmente mediante la flexión verbal perfectiva, o bien, mediante un predicado que especifica un punto final o un contorno conceptual que indica telicidad. La atelicidad de una acción, por el contrario, se presenta a través de la flexión verbal no perfectiva o a través de un predicado que no especifica un final.

En concordancia con este principio, las cláusulas de primer plano necesariamente estarán constreñidas por su función de hacer avanzar la secuencia temporal del relato. Esta característica tiene como consecuencia obligatoria que cada acción se presente como télica, para permitir el avance a un evento siguiente. Las cláusulas de segundo plano, en cambio, funcionan como un contexto o escenario que proporciona características o eventos simultáneos, lo que les permite presentar las acciones como atélicas.

d) Puntualidad. Las acciones que no presentan una fase de transición clara entre su inicio y su término son altamente transitivas; por esta razón, se presentan en cláusulas del primer plano. En español, los eventos puntuales y las construcciones medias cumplen con esta característica.

Los eventos puntuales o *achievement* tienen como rasgo principal que, temporalmente, son concebidos como eventos instantáneos, es decir, como si no tuviesen duración temporal. Por este motivo, este tipo de eventos no se presenta en construcciones de tiempo presente. Para ilustrar esta concepción, tomemos uno de los ejemplos propuestos por Croft (1998):

(1) *Él rompió el ventanal* (2) **Él está rompiendo el ventanal* (3) **Él rompe el ventanal*" (Croft 1998: 69)

Este tipo de verbos se opone a los verbos durativos, cuya completitud de acción depende de la información que los complementa. Sin embargo, como ya vimos anteriormente, no es posible establecer que estos últimos pertenezcan a cláusulas del segundo plano porque también denotan eventos y presentan telicidad.

Las construcciones medias, para Soto y Muñoz (1999-2000), siguiendo a Maldonado (1999), están formadas por los valores no reflexivos de *se*. Esta denominación se debe a que, el rasgo semántico que ocupan estas construcciones es similar a la voz media en otras lenguas. Así, es posible advertir que las expresiones en español equivalentes a las que en griego se codifican con la voz media, suelen marcarse con el clítico *se*.

Según estos autores, la interpretación tradicional de la voz media reconoce el interés y la participación del sujeto en el proceso expresado por el verbo. Esto se debe a que parte del sujeto es el objeto del proceso verbal y, además, se observa una participación activa del sujeto en la oración:

(4) *Juan se levanta* (5) *El gato se escapa* (6) *El niño se subió al árbol* (Soto y Muñoz 1999-2000:192)

Desde un punto de vista cognitivo, el sistema de construcciones medias surge en una situación de argumentos no diferenciados, ya que agente y paciente forman una misma unidad. De acuerdo con este principio, la construcción media presenta propiedades activas y pasivas. Puesto que, la acción desplegada por el verbo es realizada por un participante agente, quien, por los efectos de esa acción, se vuelve paciente.

(7) *Trinidad se fue* (8) *Emiliano se enojó* (9) *La copa se quebró* (Soto y Muñoz 1999-2000: 193)

Debido a lo explicado anteriormente, en las construcciones medias, la información prominente es el cambio de estado, donde el clítico *se* funciona como dinamizador, ya que puede focalizar el inicio o el resultado de una acción. Por lo tanto, el uso de este recurso lingüístico favorece lecturas perfectivas o resultativas e interpretaciones de cambios instantáneos o repentinos. En otras palabras, permite reconceptualizar el proceso como puntual.

De acuerdo con lo anterior, el clítico *se*, que forma parte de la construcción media, es un indicador de alta transitividad, ya que su presencia involucra una mayor transferencia de energía; por este motivo, las construcciones medias constituyen porciones de primer plano narrativo.

f) Voluntad. Cuando el agente realiza una acción de manera intencional o voluntaria, los efectos sobre el paciente son mayores que en el caso de una acción no intencionada. Esta categoría es discutible si pensamos en construcciones medias donde el cambio de

estado es prominente, mientras que, la fuerza que produce ese cambio permanece en el trasfondo. Para ilustrar mejor este caso, tomemos el ejemplo presentado por Soto y Muñoz (1999-2000) “se quebró la copa”. Para Maldonado (1999), citado en Soto y Muñoz (1999-2000), en esta oración se observa un choque de fuerzas entre las expectativas del conceptualizador, contrarias a que la copa se quiebre, y la fuerza de un inductor esquemático capaz de vencer dichas expectativas.

En concordancia con lo anterior, la presentación de un evento, que tradicionalmente se ha descrito como accidental, a través de la construcción media, favorece interpretaciones de afectación total de un objeto individualizado. Esta situación pone de relieve una gran transferencia de energía, pese a la ausencia de intencionalidad, ya que existe una fuerza esquemática que origina el proceso.

g) Afirmación. La afirmación es el parámetro que contrasta lo afirmativo versus lo negativo. Las cláusulas de primer plano nunca son negativas; esto se debe a que los eventos narrados son aseverativos y deben permitir el avance temporal de los eventos en un relato.

h) Modo. Se refiere a la distinción entre real e irreal de los eventos. Una acción que se presenta como ocurrida en un evento real es más alta en transitividad que una acción que se presenta en un mundo no real. En nuestra lengua, los modos que dan cuenta de eventos reales son el indicativo y, en ciertas ocasiones el imperativo, por lo tanto, su frecuencia es mayor en cláusulas de primer plano. Distinto es el caso del modo subjuntivo y el condicional que se utilizan en la manifestación de deseos e intenciones, por lo cual forman parte de cláusulas pertenecientes al segundo plano narrativo.

i) Agentividad. A mayor agentividad, mayor transitividad. Estamos de acuerdo con Hopper y Thompson en que la prominencia de la propiedad de agentividad, en el primer plano, se deriva del avance lineal de la secuencia temporal de eventos a partir de las acciones de los participantes. Esto tiene como consecuencia que las cláusulas del *foreground* tiendan a presentar más agentes ubicados a la izquierda que a la derecha; lo que implica, en la mayoría de los casos, una función de tópico.

j) Grado de afectación del objeto. Mientras más se afecta el objeto, mayor transitividad. Como ya vimos antes, las construcciones medias favorecen la interpretación de objetos totalmente afectados.

k) Nivel de individualización del objeto. Mientras más claramente distinto sea el objeto tanto del agente como del trasfondo, más claramente transitiva es la relación. Considerando lo anterior, Hopper y Thompson, basándose en Timberlake (1975, 1977), proponen los siguientes parámetros para distinguir el grado de individuación de los objetos:

Cuadro 2: Parámetros de individuación de objetos (Hopper y Thompson 1980:253)

Individuados	No individuados
propio	común
humano, animado	inanimado
concreto	abstracto
singular	plural
contable	no contable
referencial, definido	no referencial

Según los autores, el grado de individuación de un objeto está correlacionado con su grado de afectación, puesto que, una acción puede transferirse de manera mucho más

efectiva a un paciente individualizado. En consecuencia, un objeto definido es visto como más completamente afectado que uno indefinido.

En relación con lo anterior, Hopper & Thompson afirman que las cláusulas que presentan un objeto individualizado y altamente afectado son parte del primer plano narrativo. Es innegable la relación de ambos rasgos del objeto con el aspecto perfectivo ya que, una acción presentada como completa, tenderá a focalizar también la afectación del paciente que, en consecuencia, estará altamente definido.

La correlación del primer plano con las oraciones transitivas es completa: todas las cláusulas del primer plano son reales y perfectivas; y si ellas tienen un objeto, este es definido (y es por lo tanto el tópico de la cláusula). Recíprocamente, en el segundo plano los verbos tienen rasgos menores de transitividad: ellos podrían ser irreales o imperfectivos, formas de gerundio no finitas... (Hopper & Thompson 1980: 290).

Desde un punto de vista sintáctico, Reinhart (1984) afirma que un recurso importantísimo para la distinción entre primer y segundo plano es la 'recursividad sintáctica'; esto significa que el material presentado en las oraciones subordinadas normalmente no puede formar parte del primer plano narrativo. Según la lingüista, este fenómeno no se restringe al discurso narrativo, puesto que las oraciones subordinadas nunca presentarían información principal, cuestión, en todo caso, que está sujeta a verificación empírica.

De acuerdo con lo anterior, la información presentada en cláusulas (sean estas relativas, de infinitivo, de gerundio o de participio, entre otras), no aparece focalizada porque su función discursiva es ampliar la información prominente proporcionando datos relacionados con el contexto (para más detalles, ver Castro y Ortiz 2004).

2.1.4.2. Criterios de contenido.

Basándose en el trabajo efectuado por Hopper y Thompson (1980), Reinhart (1984) propone un conjunto de criterios que permiten establecer la distinción entre primer y segundo plano narrativo.

2.1.4.2.1. Criterios temporales.

a) Narratividad o continuidad temporal: solo las unidades narrativas, es decir, unidades textuales cuyo orden se empareja al orden de los eventos que ellas relatan, forman parte del primer plano.

b) Puntualidad: las unidades que relatan eventos puntuales forman parte del primer plano narrativo, mientras que, las unidades que relatan eventos durativos, repetitivos o habituales forman parte del segundo plano.

c) Completitud: un evento completo se sitúa en el *foreground*, mientras que, la información acerca del origen de un evento se ubica en el *background*.

2.1.4.2.2. Criterios de dependencia funcional

Reinhart considera que todo el material que permite explicar los eventos temporales presentes en una narración forma parte del segundo plano narrativo.

a) Modalidad: las proposiciones modales, (incluyendo manifestaciones irreales de modos alternativos de eventos), y las proposiciones negativas, (que reportan eventos que

no tuvieron lugar), son parte del segundo plano narrativo. Tales proposiciones funcionan como claves para la comprensión del primer plano.

b) Causalidad: Si dos eventos están enlazados causalmente, el primero (la causa) puede presentarse como *background* para el segundo evento, pero no puede darse la situación inversa.

2.1.4.3. Criterios semánticos para el análisis de las cláusulas de segundo plano

Hasta aquí, hemos considerado sólo los criterios o rasgos que nos permiten diferenciar el primer plano del segundo plano narrativo. Sin embargo, es necesario considerar también propuestas relacionadas con el análisis semántico de las cláusulas pertenecientes al *background*. Para esta investigación, tomaremos la taxonomía efectuada por Cavalli, San Martín Cruzat, San Martín Núñez y Yus (1995), quienes, a partir del análisis de múltiples relatos, describen el segundo plano narrativo a base de categorías semánticas. A continuación, presentamos la clasificación efectuada por los autores:

a) Estados mentales y/o psicológicos de los personajes. Incluye las expresiones del narrador que tienen como objetivo atribuir estados de conciencia: sensaciones, pensamientos, emociones, sentimientos y motivaciones a los personajes principales, secundarios e incidentales. Esta atribución, permite explicar sus reacciones en puntos críticos de la trama narrativa.

b) Estados físicos de los personajes. Se refiere a caracterizaciones detalladas de aspectos físicos constantes o circunstanciales de los personajes que aportan información escasa o de ninguna relevancia a la trama narrativa.

c) Rasgo de personalidad de los personajes. Incluye expresiones del narrador en que se asigna a los personajes principales, secundarios e incidentales rasgos de carácter, que permitan explicar su comportamiento en determinadas situaciones narrativas.

d) Descripciones físicas elaboradas del contexto temporal y espacial. Se trata de caracterizaciones minuciosas de la secuencia temporal de hechos narrativos y de los aspectos físicos del entorno en que estos se enmarcan.

e) Descripciones elaboradas de hechos narrativos. Se refiere a caracterizaciones o especificaciones minuciosas que ornamentan la descripción de los estados, sucesos y acciones que acontecen en el relato.

f) Marcas del narrador. Incluye expresiones que evidencian la presencia del narrador en el relato, cuya voz se manifiesta a través de sus evaluaciones, emociones, puntos de vista y, de síntesis prospectivas y retrospectivas que entrega.

g) Intensificadores semánticos y pragmáticos del discurso. Son recursos lingüísticos, por ejemplo, discurso directo y frases exclamativas que permiten enfatizar segmentos del relato.

h) Interpretaciones abductivas de fenómenos narrativos complejos. Se trata de abducciones generadas para otorgar coherencia local o global a sucesos narrativos de difícil interpretación.

i) Elaboraciones ornamentadas de marcos y cierres de relatos. Se refiere a descripciones detalladas de las circunstancias de mundo que enmarcan el relato, de la resolución del conflicto inicial en el cierre del relato y de la proyección de los protagonistas en nuevos mundos narrativos posibles.

Según nuestro punto de vista, esta categorización del contenido de las cláusulas de segundo plano es bastante completa. Sin embargo, es preciso señalar que las nociones de *foreground* y *background* utilizadas por Cavalli et al. (1995) difieren de la nuestra. En la investigación de estos autores, el primer plano narrativo equivale a la información principal de una historia, rasgo que, para nosotros, no resulta relevante, puesto que la información del *foreground* sólo tiene la función de hacer avanzar la secuencia temporal del relato, independientemente de su importancia en términos de síntesis narrativa.

2.1.5. La comprensión del discurso narrativo.

Una vez establecidas la importancia y las propiedades de la narración, es necesario explicar el proceso de comprensión de este tipo de discurso. La comprensión de los relatos requiere construir una representación mental coherente de sus contenidos. Para Bocaz y Soto (2000), esta representación se obtiene a través de dos actividades: la activación mental del esquema narrativo y la construcción de un modelo mental de la situación en que se relató la historia.

Una representación mental coherente, alcanzada mediante las actividades ya descritas, tiene como consecuencia la construcción de lo que Bruner (1994) denominó 'paisaje dual del relato'. Según el psicólogo, esta dualidad es muy importante porque permite que el lector desarrolle empatía con los personajes de la narración. Relevante también, es la 'relativa indeterminación' del relato, que posibilita múltiples actualizaciones del significado. En este sentido, el acto de crear una narración recupera lo más adecuado y emocionalmente vivo de las experiencias del lector y no busca producir una reacción estándar. De este modo, la integración de la información de la narración entrante a los conocimientos y experiencias previas del lector u oyente se efectúa de manera natural y económica.

Para Bruner (1994), esta sensibilidad narrativa propia de los seres humanos, es posible porque los relatos se ocupan de las intenciones y acciones humanas, y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Esto implica que cada narración debe construirse a partir de 2 panoramas simultáneos: por una parte, el paisaje de la acción, constituido por los argumentos de esa acción tales como agente, intención o meta, situación, instrumento, etc.; y, por otra, el paisaje de la conciencia, es decir, lo que saben, piensan y sienten, o dejan de saber, pensar o sentir los personajes que intervienen en la acción.

En suma, la comprensión de un relato incluye, necesariamente, dos aspectos: por un lado, la construcción del paisaje de la acción y, por otro, la construcción del paisaje de la conciencia. La elaboración de este panorama dual es consecuencia de dos actividades mentales: organizar la información mediante la activación mental del esquema narrativo o gramática de las historias y, elaborar un modelo de situación. Ambos procesos implican la integración de la información proporcionada por la narración con el conocimiento de mundo y las experiencias previas del lector u oyente.

La activación del esquema narrativo consiste en equiparar conceptualmente los constituyentes de la estructura interna y la superestructura de la narración actual con el esquema mental que el lector u oyente ya posee.

En cuanto a la estructura interna de los relatos, Calsamiglia y Tusón (1999), siguiendo a Adam, proponen que está constituida por 5 elementos básicos:

a) Temporalidad: existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre y que avanza. La temporalidad es el rasgo más importante de la narración y nos permite distinguirla de otro tipo de discursos.

b) Unidad temática: esta unidad se garantiza por al menos un actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.

c) Transformación: los estados cambian, por ejemplo, de alegría a miedo, de pobreza a riqueza, de tristeza a felicidad, entre otros.

d) Unidad de acción: hay un proceso integrador. A partir de una situación inicial se llega a una situación final mediante el proceso de transformación.

e) Causalidad: hay intriga, que se crea a través de las relaciones causales o motivacionales entre los acontecimientos.

La superestructura narrativa o gramática de las historias está constituida por una serie de categorías que permiten diferenciar una narración de otro tipo de discurso, por ejemplo, expositivo o argumentativo. Serra et al. (2000) afirman que un relato consta de una introducción y un sistema de episodios.

La introducción incluye la localización y presentación de los personajes y del contexto de la narración. El episodio, en cambio, consta de las siguientes categorías:

a) Proceso inicial. Contiene un suceso que inicia el episodio.

b) Respuesta interna. Refleja el estado psicológico del protagonista o los personajes de una narración, reacción emocional o intelectual.

c) Plan interno. No suele darse en las narraciones infantiles, es el plan estratégico elaborado por el protagonista frente al suceso inicial.

d) Ejecución. Acción o conjunto de acciones que llevan directamente a la solución del problema o aportan los requisitos indispensables para alcanzarla.

e) Consecuencia directa. Puede expresar el logro o no de la meta.

f) Reacción. Es la categoría final de la estructura del episodio, expresa lo que los personajes piensan o sienten sobre el logro de su tema o como este logro afecta a los personajes.

Pavez, Coloma y Magiolo (2008), a diferencia de Serra y colaboradores, proponen un esquema prototípico de las narraciones infantiles. Esta superestructura consta de las siguientes categorías:

a) Marco o Presentación, incluye:

- El personaje principal y generalmente sus atributos.
- La ubicación espacial y/o temporal donde se encuentra.
- El problema o evento inicial que genera u origina el relato

En la presentación se genera la historia cuando a alguien (un personaje), que se encuentra en algún lugar, le ocurre algo interesante o conflictivo que desencadena una serie de hechos posteriores. Así, los elementos nucleares son el personaje y el problema que le afecta.

b) Episodio, incluye:

- La meta u objetivo que pretende lograr un personaje.
- La acción o intento que efectúa para alcanzar la meta.
- El obstáculo que impide o dificulta el desarrollo de los hechos.

- El resultado o consecuencia del obstáculo.

Según las autoras, la meta es de adquisición más tardía porque implica manejar los estados internos o las intenciones de un personaje (en cuanto que ambos pueden motivar sus acciones). Por ello, las autoras han determinado que en los niños pequeños la secuencia más básica en el episodio es “acción + obstáculo + resultado”, sin considerar la meta. En algunos casos, la secuencia constituyente de un episodio puede ser “estado + obstáculo + resultado”. Además, un relato puede estar constituido por uno o varios episodios.

c) Final: es la categoría que resuelve positiva o negativamente el conflicto que generó la historia.

Para Serra y colaboradores, ambos esquemas, permiten explicar porqué los seres humanos organizamos las narraciones de manera similar y porqué podemos realizar inferencias semejantes, especialmente cuando los relatos no son prototípicos.

La activación mental de un esquema narrativo común, pero a la vez flexible, según Serra et al (2000) y nosotros, permite explicar que las tareas de procesamiento y comprensión de los relatos son similares en todos los individuos. De este modo, al aumentar en edad, las personas mejoran su capacidad de comprender gracias al mayor recuerdo y complejidad de su gramática de las historias y su conocimiento acerca de la estructura interna de una narración.

La construcción del modelo de situación. Este modelo se construye interactivamente a partir de la información discursiva y los diferentes conocimientos previos que incorpora el lector oyente durante el transcurso del procesamiento (Van Dijk y Kintsch, 1983; Johnson-Laird, 1983, Luque et al. 1999). En consecuencia, “el modelo mental no es exactamente una representación del texto en sí mismo, sino una representación de la situación a la que el texto se está refiriendo” (Luque et al. 1999: 86).

Sin embargo, la construcción de un modelo mental para conseguir un procesamiento coherente de una narración, no se agota en la integración del texto con el conocimiento de mundo. Una comprensión acabada de un relato, sólo se logra incorporando diversas reflexiones e interpretaciones “para determinar con exactitud qué conduce a qué y porqué” (Bocaz 1996:50). Esta tarea implica que el lector oyente genere múltiples inferencias acerca de las motivaciones, metas y estados mentales que distinguen a la acción intencional. Según Bruner (1994) y Bocaz (1996) los hechos narrativos se constituyen en objeto metacognitivo de la conciencia; de ahí su importancia en la transmisión cultural y en el desarrollo temprano de las habilidades de cognición social, (para tales aspectos, ver la sección 1.1.1. La importancia del discurso narrativo). Por esta razón, la teoría de la mente juega un papel fundamental en la comprensión de las historias.

2.1.6. Teoría de la mente.

Los seres humanos necesitamos dar explicación a múltiples situaciones de la vida diaria, a las que no podemos atribuir causalidad física. Para ello, recurrimos a lo que se ha denominado ‘psicología del sentido común’ o ‘teoría ingenua de la mente’; esto es, la habilidad de los individuos para asignar estados mentales a sí mismos y a otros, y predecir el comportamiento a partir de tales estados. Bocaz (1996).

Una teoría de la mente, según Rivière, es un instrumento pragmático de origen filogenético, puesto que, se ha desarrollado a lo largo de la evolución humana. Este

instrumento consta de un núcleo conceptual y mecanismos específicos de inferencias que nos permitirían comprender y predecir estados mentales en otros individuos.

Una Teoría de la Mente es un subsistema cognitivo, adaptativo y profundo dedicado a atribuir, inferir, predecir y comprender estados mentales en el curso de interacciones dinámicas. (Rivière 2003: 3)

Esta capacidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus sentimientos, sus intenciones y sus creencias es, según Tirapu et al. (2007), una habilidad heterometacognitiva, puesto que, nuestro sistema cognitivo debe conocer los contenidos de otro sistema cognitivo diferente, al cual sólo podemos acceder mediante nuestra propia cognición. Así, la posesión de una teoría de la mente nos permite: a) tener creencias propias acerca de las creencias de otros distinguiendo unas de otras, y b) hacer o predecir algo en función de esas creencias atribuidas y diferenciadas de las propias (Rivière et al. 2003).

En general, es sabido que la teoría de la mente es una capacidad inherente a los seres humanos y que su desarrollo es gradual durante la infancia temprana. Según Tomasello et al. (2004), el desarrollo de esta teoría requiere de la emergencia de la habilidad de los niños para compartir intenciones, la cual tiene lugar durante los primeros 14 meses de vida y se desarrolla en la ontogenia a través de dos aspectos:

1. La línea general del simio, que implica la comprensión de otros como entidades animadas y dirigidas a un objetivo, es decir, como agentes intencionales

2. La motivación única de la especie para compartir emociones, experiencias y actividades con otras personas. Este desarrollo termina cuando en los niños emerge la habilidad para construir representaciones cognitivas dialógicas que los capacitan para participar en actividades colectivas.

Con respecto a su adquisición, existen dos perspectivas: la teoría de la simulación, de orientación ontogénica, y la teoría modular, de orientación filogenética.

La teoría de la simulación considera que la comprensión de la mente se debe a cambios en las estructuras representacionales que se producen gracias a procesos cognitivos de todos los dominios. De acuerdo con esta visión, los seres humanos utilizamos nuestras tipologías experienciales y generalizaciones para atribuir a otros individuos los estados que nosotros experimentaríamos si nos encontráramos en su situación. En otras palabras, utilizamos nuestra mente para simular los estados mentales de otras mentes, Bocaz (1996).

La teoría modular, en cambio, considera que la comprensión de la mente resulta de las computaciones mentales entregadas por mecanismos específicos de un determinado dominio de la cognición (Bocaz 1996). Desde nuestra perspectiva, esta última corriente nos parece interesante si consideramos que el desarrollo de la teoría de la mente es bastante similar, independientemente de la cultura en que los infantes estén creciendo; sin embargo, es innegable que el desarrollo de una herramienta biológica tan compleja requiere de múltiples conexiones integradas para operar de manera eficaz, por lo tanto, factores epigenéticos como la nutrición, la estimulación temprana y la afectividad también son relevantes.

Debido a su complejidad, proponemos que la teoría de la mente está constituida por distintos niveles de procesamiento. Estos niveles se van desarrollando gradualmente a lo largo de nuestra infancia. A continuación, se presentan los hitos más importantes de esta evolución tomados de Rivière et al (2003) y Tirapu et al. (2007).

1. Aparición de índices que implican el desarrollo de una teoría de la mente primitiva. Tiene lugar alrededor de los 6 meses de vida y se manifiesta a partir de conductas

anticipatorias que requieren de un conocimiento rudimentario de 'intencionalidades primitivas' estrechamente ligadas a la conducta de los otros.

2. Separación de las intenciones de las conductas. Tiene lugar entre los 9 y 12 meses de vida y permite que la comunicación del niño con su entorno social comience a apoyarse en la ejecución de gestos y vocalizaciones intencionales. En esta etapa, tienen gran importancia las emisiones protodeclarativas, que han sido vinculadas con las capacidades de teoría de la mente.

3. Reconocimiento facial de emociones, aparición del juego y uso simbólico del lenguaje. Durante el segundo año de vida, los niños son capaces de predicar propiedades de los objetos, atribuir posesiones, comentar experiencias, involucrarse en un juego de ficción (hacer como si) e interpretar emociones en otros individuos a partir de gestos faciales. Para realizar todas estas actividades, el niño necesita comprender que los individuos con quienes se comunica son seres con mente. Sin embargo, esta noción aún es bastante incompleta, si se compara con la de un niño de 4 años. Según Tomasello et al. (2004), en esta etapa, los niños comienzan a entender que los individuos consideran varios planes de acción para conseguir una meta.

4. Creencias de primer y segundo orden. Entre los 3 y los 5 años de edad, los niños desarrollan la noción de creencia. Esto les permite resolver tareas de creencia falsa mediante un proceso donde el infante accede a su estado mental inicial para predecir el de otra persona. El surgimiento de esta habilidad les permite explicar su propia conducta y la de otros. De este modo, llegan a diferenciar con claridad sus propios estados mentales de los ajenos y son capaces de definir los contenidos de esos estados mentales, a partir de inferencias, en función de las fuentes de acceso informativo que los han producido. En términos comunicativos, el desarrollo de esta habilidad permite que los niños se adapten a las necesidades conversacionales de sus interlocutores y se comuniquen eficazmente con ellos teniendo en cuenta el contexto y el acceso a la información de los demás.

5. Comunicación metafórica (ironía, mentira y mentira piadosa). Este nivel de teoría de la mente es mucho más complejo, puesto que, está centrado en una capacidad para extraer significados a partir de un contexto social particular. Esto implica la superación de la literalidad para generar un significado adecuado a un contexto concreto.

6. Empatía y juicio moral. Este es el nivel más complejo porque el individuo debe ser capaz de comprender una situación y ponerse en el lugar de otros. El sujeto necesita realizar una abstracción e introspección para efectuar la simulación que le permita situarse, mediante su propia mente, en la mente de otros. Pero, además, debe tener en cuenta variables del contexto.

En suma, la teoría de la mente es una herramienta eficaz en el proceso comunicativo en tanto que permite a los individuos considerar los distintos estados mentales de sus interlocutores; esto es, la capacidad de adaptarse a las continuas variaciones de las representaciones, deseos e intenciones del compañero de interacción. En consecuencia, este nivel meta-representacional permite que los seres humanos puedan compartir experiencias para construir instituciones sociales y transmitir cultura.

2.1.6.1. Criterios para el análisis del paisaje de la conciencia.

Desde una perspectiva lingüística, el surgimiento de la teoría de la mente tiene lugar cuando los niños pueden distinguir entre contenidos proposicionales y actitudes proposicionales al procesar creencias, intenciones o deseos. Un contenido proposicional corresponde a una distinción correcta o incorrecta del estado del mundo.

(10) Luis fue al colegio

Una actitud proposicional, en cambio, expresa un estado mental acerca de ese estado de mundo, por consiguiente, la ocurrencia o no del hecho resulta irrelevante.

(11) Creo que Luis fue al colegio (Bocaz 1996, Rivière y Sotillo 2003).

Tanto Rivière como Bocaz coinciden en señalar que para expresar actitudes proposicionales, las lenguas cuentan con verbos, adverbios epistémicos y verbos modales que, por aludir específicamente a estados mentales, permiten a sus hablantes informar sobre las perspectivas que asumen en situaciones específicas del mundo.

Desde una perspectiva semántico-pragmática, Rivière y Sotillo (2003), citando a Leslie (1988), afirman que en los enunciados de referencia mental se pueden distinguir 3 elementos: un contenido, una actitud hacia ese contenido y un sujeto que mantiene esa actitud. Los contenidos, a su vez, pueden ser estados de cosas predicados por los sujetos.

(12) Miguel cree que es un buen médico (Rivière y Sotillo 2003: 170)

Pero también, pueden ser estados internos: creencias sobre creencias.

(13) Miguel desea que Rosa crea que es un buen médico (Rivière y Sotillo 2003: 170).

Este último caso, implica la expresión de jerarquías superiores de intencionalidad a través de nuestra lengua, ya que, nos permite hacer referencia a creencias de segundo orden.

Además de lo anterior, los enunciados contruidos con verbos mentales son, según Rivière y Sotillo, epistémicamente asimétricos. Esto significa que cuando los individuos predicen acerca de un estado del mundo, sus predicaciones nunca harán referencia a la misma observación, aunque emitan el mismo enunciado. Esta diferencia surge debido a que cada persona tiene una mente propia y sólo puede acceder a otras mentes a través de la suya.

En cuanto a sus características gramaticales, Rivière y Sotillo (2003) afirman que los verbos de estados mentales son, en su mayoría, verbos predicativos transitivos, que requieren de un objeto directo para completar su sentido. Dicha estructura, puede estar constituida por una preposición más una frase nominal, o también, por una cláusula u oración subordinada. Desde nuestro punto de vista, esta caracterización de los verbos mentales debe ser considerada de manera gruesa, puesto que, existen muchas construcciones en uso y posibles de usar que no se ajustan a los rasgos mencionados.

La lingüística tradicional ha considerado tres tipos de verbos de estado mental: los fácticos, los no fácticos y los contra-fácticos. Esta clasificación se basa en el grado de verdad del enunciado con función mental.

a) Verbos fácticos. Los enunciados contruidos con esta clase de verbos mentales permiten presuponer que son verdaderos.

(14) Roberto se dio cuenta de que Luisa estaba herida.

Este ejemplo presupone la verdad de la oración *Luisa estaba herida* porque *darse cuenta* es un verbo fáctico.

b) Verbos no fácticos. Esta clase de verbos no permite presuponer la verdad del enunciado del que forman parte.

(15) José cree que Juanita le robó su MP3

En el ejemplo (15) no se puede presuponer que Juanita robó el MP3, ni tampoco que ella no lo hizo porque el verbo *creer* es no fáctico.

c) Verbos contra-fácticos. Este tipo de verbos permiten presuponer una verdad opuesta a la manifestada por el enunciado del que forman parte.

(16) Rosa fingía que Pedro había salido

El verbo *fingir* permite presuponer la verdad de la oración *Pedro no había salido*.

Esta clasificación, si bien es parte de una corriente anterior al punto de vista cognitivo, puede relacionarse con los distintos niveles de complejidad en el procesamiento de la información que realiza nuestra teoría de la mente. De este modo durante el desarrollo infantil, los verbos fácticos se comprenderán y expresarán antes que los verbos no fácticos que, a su vez, serán anteriores a los contra-fácticos.

De particular relevancia para nuestra investigación, son algunos verbos llamados no fácticos o 'verbos creadores de mundo', puesto que, hacen referencia a mundos posibles no coincidentes con el mundo real. Rivière y Sotillo (2003) consideran dentro de esta categoría verbos tales como: *desear, imaginar, esperar, soñar y suponer*. Los autores también incorporan en este rango el conector *si*, que caracteriza los enunciados condicionales, y el tiempo futuro. Según nuestra opinión, este tipo de verbos es muy frecuente en las narraciones y, de acuerdo con lo expresado más arriba, son parte del segundo plano narrativo porque no expresan acción y, en consecuencia, no permiten el avance temporal del relato.

Además de lo anterior, Rivière y Sotillo (2003) presentan una aproximación psicolingüística para el análisis componencial de los verbos de estado mental y proponen un conjunto de dimensiones que podrían predecir las relaciones de significado entre estos términos. Los autores seleccionaron 75 verbos de estado mental, la mayoría de creencia, algunos de deseo y un número reducido de actos de habla. A continuación presentamos el listado propuesto.

Cuadro 3: Verbos de estado mental (Rivière y Sotillo 2003: 175)

abstraer, adivinar, admitir, aprender, asegurarse, asimilar, atender, barruntar, captar, cavilar, cerciorarse, comprender, comprobar, concebir, concentrarse, conceptualizar, concretar, confiar, confundir, conocer, considerar, convencer, creer, decidir, decir, deducir, desatender, desconocer, desear, disimular, divagar, dudar, engañar, entender, enterarse, evocar, fabular, fingir, hipotetizar, idear, ignorar, imaginar, inducir, inferir, inspirarse, intentar, interesar, intuir, juzgar, meditar, memorizar, observar, ocurrirse, olvidar, pensar, plantearse, preferir, preocuparse, presentir, presuponer, pretender, preveer, proponerse, querer, razonar, reconocer, recordar, resolver, saber, significar, soñar, sopesar, sospechar, suponer, vacilar.

En cuanto a las dimensiones con que estos verbos fueron estudiados, mencionamos aquí sólo las pertinentes, esto es, las que en la investigación efectuada por Rivière y Sotillo no fueron consideradas como ambiguas. Las dimensiones son:

a) El verbo es preepistémico / posepistémico. Se relaciona con el momento en que el sujeto incorpora el conocimiento. Por ejemplo, *imaginar* sería un verbo preepistémico, mientras que, *recordar* sería un verbo posepistémico.

b) El grado de certidumbre sobre el contenido verbal (alta / baja). Se refiere al grado de seguridad que tiene un sujeto acerca de un conocimiento determinado. Por ejemplo, *conocer* presenta un grado mayor de certeza que *suponer* o *creer*.

c) Marcador temporal del verbo.

d) Brumosisdad del contenido (nítido/brumoso). Se relaciona con la transparencia al interpretar el contenido de un verbo. Por ejemplo, *evocar* es más difícil de interpretar que *recordar*.

e) Intención del verbo (positiva / negativa).

f) Valencia del contenido (positiva / negativa). Se refiere a una valoración que se hace de él. Por ejemplo, el verbo *dudar* presenta una valencia negativa si se lo compara con el verbo *saber*.

g) Control (presencia/ausencia de control). Se relaciona con el nivel de dominio que tiene un sujeto sobre un conocimiento. Por ejemplo, *recordar* sugiere mayor control que *olvidar*.

h) Conciencia por parte del sujeto (sí / no).

i) Implicación de la existencia de un mundo imaginario (sí / no).

j) Momento del proceso mental (inicio / final).

Una clasificación, según nuestra perspectiva, más adecuada para el análisis de relatos es la que proporciona Bocaz (1996), tomada de Perner (1994). Esta taxonomía incluye tres grandes categorías de verbos de estado mental:

a) Verbos que dan cuenta de sentimientos y emociones (*alegrarse, enojarse*)

b) Verbos que indican deseos e intenciones (*querer, desear*)

c) Verbos que aluden a percepciones y cognición (*ver, pensar*)

Los verbos que dan cuenta de emociones y sentimientos permiten que un paisaje de la acción se transforme en un paisaje de la conciencia. Esta atribución de estados mentales es un factor crucial en el establecimiento de empatía entre la mente del narrador y la conciencia de los personajes. Esta relevancia explica la frecuencia de este tipo de verbos en los relatos y la predilección de ellos por parte de los niños.

Los deseos y las intenciones, según Bocaz (1996), son los estados mentales que especifican cómo debería cambiar el mundo y qué produce esos cambios. Los deseos son concebidos como una relación entre un personaje específico y una situación determinada, de manera que, el narrador atribuye metas a esos personajes, las cuales dan origen a ciertas acciones. Estas últimas, una vez alcanzadas, permiten al narrador reconstruir el mundo como él piensa que los personajes quieren que sea. Esta actividad implica que el narrador es capaz de imaginarse a sí mismo en esa situación y proyectar en los personajes lo que él desearía.

La atribución de percepciones, desde el punto de vista evolutivo, es un proceso menos complejo que la atribución de cogniciones. Las percepciones, son diferentes sensaciones captadas por las diversas modalidades sensoriales: ver que, escuchar que, sentir que. Las cogniciones o conceptualizaciones, en cambio, requieren de mayor costo cognitivo debido a su carácter más abstracto: pensar, creer, saber. De ahí que la habilidad para atribuir percepciones a otras mentes se desarrolle más temprano que la de atribuir pensamientos.

Según Bocaz (1996), emociones, sentimientos y deseos son los estados que se atribuyen más tempranamente a otros individuos o personajes. Luego, se asignan percepciones e intenciones; y más tardíamente cogniciones. En cuanto a la complejidad en la representación del mundo, oscila entre uno o dos estados mentales.

A partir de lo anterior, es posible afirmar que la construcción del paisaje de la conciencia es un proceso muy complejo que, necesariamente, requiere de un desarrollo evolutivo de múltiples capacidades cognitivas:

conceptualización de la mente como un medio representacional; comprensión de las relaciones entre la mente y el mundo externo, especialmente entre los estados mentales y el comportamiento; modelación de la mente de otros organismos para atribuir sentido a sus acciones; y almacenamiento y recuperación de un amplio rango de experiencias previas mediante mecanismos computacionales de la memoria (Bocaz 1996: 65).

2.1.7. Desarrollo del discurso narrativo.

El discurso narrativo se va desarrollando de manera gradual en los niños y tiene su origen en la conversación con los adultos. Estos últimos son fundamentales durante la interacción temprana, puesto que, proporcionan a los niños los modelos narrativos y los ayudan en el proceso de construcción de relatos. Según Serra et al. (2000), antes de que los niños puedan organizar una narración por sí mismos, cuentan con una experiencia que procede de su participación en el diálogo con los adultos. De modo que la participación de los niños en la elaboración de una historia va aumentando de manera paulatina conforme a su edad y desarrollo cognitivo.

Para Serra y colaboradores, un individuo podrá producir un discurso organizado sólo si es capaz de considerar el conocimiento que tiene su interlocutor acerca de los eventos que está contando. Esto implica que el emisor debe tener conciencia de los estados mentales del receptor para anticiparse a sus necesidades informativas. En definitiva, la habilidad para producir narraciones no puede ser anterior al desarrollo de la teoría de la mente, más específicamente, al establecimiento de un sistema meta-representacional que permita al niño diferenciar lo que él desea expresar de lo que su interlocutor podría comprender y, de esa forma, evaluar la pertinencia de la información que entrega y hacer modificaciones cuando la interpretación del receptor no es la apropiada.

De acuerdo con lo expresado en la sección anterior, entre los 3 y 5 años, los niños ya son capaces de atribuir estados mentales a otros individuos u otras entidades (ver 1.1.5.2.1), lo que les permitiría entender las representaciones en tanto representaciones, distinguir la apariencia de la realidad, reconocer la diversidad y el cambio representacional, adscribir creencias erróneas a otras personas y anticipar que el comportamiento de ellas puede hallarse regulado por estas creencias (Bocaz 1996). Sin embargo, los niños de 3 y 4 años sólo logran ofrecer descripciones breves en torno a un personaje o tema nuclear en que las relaciones de causalidad o temporalidad entre los hechos de la narración no se explicitan.

Considerando los datos anteriores, cabe preguntarse porqué los niños sólo logran narrar una historia después de los 5 años, si mucho antes están cognitivamente capacitados para hacerlo. Bocaz nos entrega una pista para la resolución del problema:

el hecho que impide a estos sujetos trascender del hecho descriptivo para articularlos en uno narrativo es el tardío surgimiento de una gramática de las historias que guíe y constriña el procesamiento de los datos (Bocaz 1996: 59).

En relación con el desarrollo del discurso narrativo, Serra y colaboradores, citando a Hudson y Shapiro (1991), afirman que es necesario distinguir entre tres tipos diferentes de relatos: los guiones o *scripts*, las narraciones personales y las historias narrativas.

En cuanto a los guiones, Pavez, Coloma y Magiolo (2008) afirman que su manejo constituye una de las primeras aproximaciones infantiles al discurso narrativo. Esto, según las autoras, se explicaría porque la utilización de un guión, que forma parte del conocimiento previo, facilitaría la tarea de comprender y contar historias.

Con respecto a las narraciones en primera persona y las historias narrativas, sólo existe una diferencia fundamental: en las primeras, el relato tiene como protagonista al mismo niño que narra; en las segundas, en cambio, el narrador no participa de la trama. Ambos tipos de narración tienen un desarrollo similar y progresivo durante la infancia. Por esta razón, presentaremos su evolución de manera indiferenciada.

En cuanto al desarrollo del discurso narrativo durante la infancia, la mayoría de los estudios pertenecen a la lengua inglesa; por este motivo, la información sobre su progresión en niños de habla española es bastante fragmentaria. A continuación presentamos una síntesis de este desarrollo, considerando los aportes de Serra et al. (2000), Bocaz (1996) y Pavez et al. (2008).

Según Serra y colaboradores, la mayoría de los autores consideran que la capacidad de producir relatos se inicia alrededor de los 2 años de edad y se completa en torno a los 12 años. Este proceso, que tiene lugar en casi toda la infancia, puede dividirse en dos grandes etapas: la primera abarca entre los 2 y 5 años de edad, y la segunda, desde los 6 hasta los 12 años.

2.1.7.1. Primera etapa de desarrollo.

Durante esta etapa, se consolida el conocimiento de la gramática de las historias. En este periodo, los autores consideran los siguientes estadios (adaptación de Aplebee 1978, tomada de Pavez et al. 2008).

a) Agrupamiento enumerativo (entre los 2 y 3 años). Los niños sólo generan narraciones con la ayuda de los adultos. Éstas se caracterizan por presentar descripciones donde se enumeran personajes o eventos sin organización aparente, puesto que carecen de un tema central. Este listado de acciones no presenta relaciones de causalidad.

b) Secuencias de acciones en torno a un personaje (a los 3 años). En esta etapa los niños logran dar coherencia a sus relatos a partir de un personaje, un tema o un ambiente; sin embargo, todavía presentan una descripción de los eventos, los cuales no se relacionan causal ni temporalmente entre sí. Los personajes de estas narraciones, según Serra et al. (2000), son personas que forman parte de su ámbito social: padres, hermanos, animales domésticos, cuyo simbolismo psicosocial está influido por sus experiencias personales adecuadas a las normas que rigen su entorno. En cuanto a los temas, los niños suelen narrar hechos violentos o extraordinarios.

c) Narraciones primitivas (de los 4 años a los 4 años 6 meses). En esta etapa, los relatos se caracterizan por tener un núcleo central (un personaje, un objeto o un suceso); en cuanto a su estructura, frecuentemente contienen tres elementos: un hecho inicial, una acción o intento de hacer algo y una consecuencia relacionada con esa acción; no presentan final ni tampoco la motivación del personaje para explicar la meta que origina esa acción.

d) Cadenas narrativas o relatos con episodios incompletos (de los 4 años 6 meses a los 5 años). Las narraciones correspondientes a este periodo se caracterizan por presentar la misma estructura que la etapa anterior. El progreso se evidencia más bien por la inclusión de relaciones causales y temporales, aunque sin explicitar vínculos motivacionales.

e) Narraciones verdaderas (entre los 5 años y los 7 años). En esta etapa se completa la base de la gramática de las historias. Por ello, las narraciones poseen un tema central, personaje y trama; y además, las secuencias de eventos se relacionan causal, temporal y motivacionalmente. Esto implica que, en este periodo, los niños comienzan a construir el paisaje de la conciencia atribuyendo emociones, sentimientos y deseos al protagonista de la trama.

2.1.7.2. Segunda etapa de desarrollo.

El comienzo de este periodo coincide con el ingreso a la educación formal, situación que hace necesario establecer patrones de desempeño narrativo para establecer lo esperable a cada edad y facilitar la evaluación pedagógica. Durante esta etapa, la gramática de las historias, ya adquirida, comienza a complejizarse en aspectos como los siguientes:

a) Los temas ya no se circunscriben a un personaje, un objeto o un evento; puesto que se privilegia la narración de viajes, aventuras, deportes y amor. A medida que aumentan en edad, los niños van siendo capaces de integrar más unidades temáticas en sus producciones.

b) Longitud y complejidad de la trama. Ambos aspectos van extendiéndose a medida que los niños crecen, puesto que, el número de episodios en una narración de un estudiante de 12 años es significativamente mayor. Sin embargo, según Serra et al. (2000), a esta edad los preadolescentes aún no logran representar adecuadamente los episodios jerárquicamente recursivos.

c) Explicación y evaluación de los eventos de una narración. Este aspecto se relaciona directamente con la progresión gradual de la construcción del paisaje de la conciencia por parte de los niños. Como mencionamos antes, la comprensión de un relato no sólo incluye conocer las acciones, sino que también sus relaciones causales.

Es preciso describir las acciones del protagonista y, a la vez, es necesario explicar las motivaciones, las circunstancias que posibilitan que acontezca una acción y no otra; y además, dar cuenta de los efectos que tienen sobre el protagonista y los personajes de la narración (Serra et al. (2000: 521).

Desde un punto de vista evolutivo, entre los 5 y 7 años, los niños logran relatar narraciones que describen secuencias de eventos conectados causalmente. En edades posteriores, incluyen las acciones, los estados físicos que están en el origen del pensamiento, las emociones, el conocimiento y los estados mentales de los personajes. Aquí, logran atribuir de manera gradual percepciones, intenciones y cogniciones a los participantes del relato (Bocaz 1996).

La riqueza de la representación de los estados mentales de los personajes tiene como consecuencia que alrededor de los 12 años, los niños produzcan y se interesen por narraciones con un menor número de acciones y con una mayor descripción de estados físicos y mentales.

Como hemos visto, el desarrollo del discurso narrativo es un proceso gradual que implica el conocimiento de una gramática de las historias, pero además requiere un desarrollo adecuado del nivel metarrepresentacional. Ambos elementos, junto con la experiencia sociocultural, permiten la emergencia de las capacidades de comprender y, posteriormente, producir narraciones necesarias para nuestra interacción con otros individuos y para nuestro aprendizaje sobre el mundo.

2.2. La ceguera.

2.2.1. Aspectos generales sobre la ceguera.

Antes de iniciar un estudio sobre la producción discursiva en niños con déficit visual, es necesario establecer una definición de lo que se entiende por ceguera.

Siguiendo a Rosa (1993), la mayoría de la población considera que un ciego es una persona que vive en una obscuridad total. Sin embargo, gran parte de estos individuos presentan un grado funcional de visión, que en los casos más graves, se limita a la distinción entre luz y sombra, o bien a la visión de objetos en movimiento. Solo un pequeño porcentaje de ciegos no alcanza ninguna sensación visual.

De acuerdo con lo expresado, el autor define la ceguera como un tipo de deficiencia sensorial que sigue un continuo desde trastornos relativamente breves hasta una discapacidad total. Esta disminución de información visual (en cualquier rango) obliga al sujeto ciego a depender de la información que le proporcionan otros sentidos en un grado superior al de la población general.

A partir de lo anterior, Rosa (1993) establece que el tacto y el oído adquieren un papel relevante en el conocimiento del entorno próximo. Sentidos como el olfato o la sensibilidad térmica, que no ofrecen información de gran utilidad para el vidente, aumentan su importancia en el caso del invidente. En consecuencia, un déficit visual afecta las funciones perceptivas y su adecuación para acceder a la información del medioambiente.

Rosa (1993) afirma que los procesos psicológicos derivados de esta adecuación dependen de múltiples factores: dimensiones de las deficiencias visuales (tipo de trastorno y su gravedad), etiología, evolución y pronóstico, el momento en que se manifiesta y si viene o no formando parte de una constelación de problemas más amplia.

Las consecuencias funcionales de la deficiencia visual en el nivel psicológico varían dependiendo de cada situación individual. Por ejemplo, las consecuencias de una ceguera total de nacimiento pueden ser muy diferentes a las de una afectación sobrevenida en momentos posteriores del desarrollo. En el primer caso, los procesos psicológicos se desarrollarán utilizando vías no visuales de acceso a la información del ambiente, lo que plantea un modo de desarrollo particular. En el segundo, esos procesos pueden estar ya establecidos y el problema consiste en cómo llevarlos a cabo con una información proveniente de otras modalidades sensoriales (Rosa 1993:20).

Además de los factores mencionados, existen otros de tipo social, que producen variabilidad en cualquier tipo de población: nivel educacional y nivel socioeconómico. Sin embargo, según Rosa (1993), es muy importante considerar las expectativas y actitudes de los demás respecto a la minusvalía. El ciego, al igual que cualquier otro ser humano, tiende a absorber las actitudes que los demás tienen con él; de manera que si estas son negativas, tienden a comportarse de manera coherente con el rol social que de él se espera. De hecho, una vía de intervención sobre los sujetos con minusvalía, es la actuación sobre la imagen que las personas de su entorno tienen de esa deficiencia y sobre el propio autoconcepto del sujeto.

Es importante destacar que las capacidades funcionales de un sujeto no vienen determinadas de manera directa por el tipo y grado de deficiencia. Estas pueden ser remediadas a través de la instrucción de habilidades, el uso de instrumentos técnicos de ayuda y la modificación del ambiente en que dicho sujeto se desenvuelve. Esto implica

focalizarse en el aprendizaje de estrategias de acción y aprovechar los recursos para ser capaces de realizar, por medio de procedimientos distintos, acciones funcionalmente equivalentes a las que llevan a cabo los sujetos videntes.

Coincidimos con Rosa y Ochaita (1993) en que el estudio y tratamiento de los deficientes visuales no debe enfocarse desde su comparación con la llamada normalidad, sino desde una perspectiva que considere la originalidad que supone el no disponer o tener seriamente afectada una modalidad sensorial. Así, la atención no debe centrarse en las diferencias entre ciegos y videntes, sino más bien en la explicación de porqué existen esas diferencias.

2.2.2. Ceguera, percepción y acceso a la información.

En nuestra vida cotidiana, la importancia de la percepción visual es enorme. Por este motivo, carecer total o parcialmente de esta habilidad provoca un impacto decisivo en la forma de conocer el mundo y acceder a la información que proporciona el medioambiente. Esta situación, según Blanco y Rubio (1993), determina la configuración cognitiva particular de los deficientes visuales.

En relación con el sistema visual humano, se puede afirmar que este es el resultado de una larga evolución filogenética, producto de la cual se ha transformado en nuestro mejor método para analizar frecuencias espaciales. Según los autores, casi todos los juicios acerca de nuestro entorno se basan en la visión, y además, gran parte de nuestro conocimiento sobre el mundo y nosotros mismos se nos presenta como imágenes. En consecuencia, ser ciego implica la no posibilidad de representarnos el mundo como si lo viéramos.

De acuerdo con lo anterior, el déficit visual conlleva problemas de tipo adaptativo: disminución de la habilidad para actuar en la vida cotidiana, (desplazamiento, movilidad, etc.), y de las capacidades para acceder a la información cultural a través de los soportes habituales, (lectoescritura, imágenes bidimensionales, etc.). Estos inconvenientes, sin embargo, producen, como ya se ha dicho, la optimización de los sistemas sensoriales intactos.

Blanco y Rubio (1993) enfatizan que, dado que el porcentaje de ciegos totales es muy bajo, cada deficiente visual plantea, desde un punto de vista psicológico, un problema perceptivo distinto. Así, los restos visuales disponibles influyen en el nivel de implicación funcional de los otros sistemas en el acto perceptivo, donde también tiene influencia la experiencia visual previa. Pese a ello, la descripción se basa en un sujeto idealizado, es decir, su posibilidad de acceder a los objetos materiales descansa en los sistemas perceptivos no visuales. Este hecho, sin embargo, no implica una alteración estructural de dichos sistemas, ya que múltiples estudios en relación con umbrales de percepción en ciegos han demostrado que no existen diferencias substanciales entre estos y videntes.

Tal vez, la única diferencia es el grado de relevancia funcional que adquieren ciertos sistemas perceptivos en los deficientes visuales. Entre ellos están los sistemas somatosensorial, vestibular, auditivo, gustativo y olfativo. Esto provoca un desplazamiento del sistema visual hacia una función secundaria y, en algunos casos, inexistente.

2.2.3. Desarrollo de la cognición social en niños ciegos.

Como ya mencionamos anteriormente, de acuerdo con Bruner (1994), el discurso narrativo cumple una función determinante en el desarrollo de la cognición social. A través de los cuentos, las leyendas, las historias de vida y los dibujos animados, entre otras formas narrativas, los niños llegan a ser capaces de percibir y entender la conducta social de otros individuos. Esto les permite considerar que cada persona posee una mente propia e independiente de otras mentes.

Durante su desarrollo el niño muestra un creciente interés por explicar las acciones, gestos y palabras dichas por otros individuos, las cuales son atribuidas a diversos estados mentales (sentimientos, opiniones, creencias). Así, a medida que el niño crece es capaz de leer intenciones en la conducta de otros y, por lo tanto, es capaz de establecer relaciones causales o motivacionales para la comprensión de un evento determinado.

La maduración de las habilidades descritas permite además el incremento de estructuras lingüísticas más complejas. Estas estructuras se encuentran asociadas a una función discursiva que favorece el surgimiento de una gramática de las historias. Para alcanzar esta etapa, es fundamental la interacción entre los niños pequeños y sus padres.

Para Kekelis y Prinz (1996), los intercambios sociales tempranos, por un lado, permiten a los niños pequeños aprender el modo de iniciar y mantener conversaciones y la manera de expresar sus deseos e ideas. Y por otro lado, permiten a los padres involucrarse afectivamente con sus hijos reforzando su labor de cuidado y promoviendo el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños. Así, durante el proceso comunicativo, los niños cuyas intenciones son fáciles de interpretar permiten que las respuestas de los padres sean más fáciles, rápidas y efectivas.

Según Kekelis y Prinz (1996), la visión juega un papel significativo en las interacciones tempranas, puesto que ayuda a los padres y sus niños videntes a compartir pensamientos e intereses a través del lenguaje: los niños sonríen, fijan la mirada y gesticulan para llamar y mantener la atención de sus padres. De estos recursos, la fijación visual permite regular los focos de conversación; así, los padres consideran la dirección de la mirada de sus hijos para establecer los temas de conversación basados en el aquí y el ahora (cfr. Phillips 1971).

Las señales visuales, siguiendo a Kekelis y Prinz (1996), también contribuyen a la comprensión de lo que un niño pequeño desea comunicar. En este sentido, la fijación de la mirada del niño permite restringir los temas de conversación y clarificar sus emisiones incompletas. Así, cuando ocurren errores de comprensión, estos se corrigen mediante marcas visuales.

Con respecto a este tema, múltiples investigaciones han establecido que los niños ciegos tienen un retraso en el desarrollo de sus habilidades sociales. Según Pring y Dewart (1998), este retraso se explica mediante la consideración del papel que cumple la visión en algunas conductas sociales tempranas básicas para el desarrollo de una teoría de la mente. Dos de ellas son la toma de perspectiva y las conductas de acción colectiva.

La toma de perspectiva se manifiesta tempranamente en los niños videntes, alrededor de los 9 meses de edad. Es en este momento cuando el niño puede adecuar su mirada para seguir los distintos focos de atención de un adulto. Los niños con déficit visual, en cambio, tienen dificultades particulares con la toma de perspectiva y, por ende, presentan problemas para explicar dónde otras personas deben focalizar su mirada (cfr. Bigelow 1988, 1992; Farrenkopf y Davidson 1992; Landau y Gleitman 1985). Esta dificultad, considerando el punto de vista de la gramática cognitiva, podría influir en la manera como el conceptualizador conforma una imagen mental del evento para su codificación lingüística,

ya que, una parte fundamental de ese modo de aproximación es la “ubicación espacial y mental del conceptualizador en el evento” (Maldonado 1998).

Las conductas de atención colectiva se refieren al uso de gestos y al contacto visual para coordinar la atención con otras personas. Esto le permite al niño compartir experiencias de objetos o eventos con su grupo cercano. En los niños videntes, estas conductas aparecen entre los 9 y los 14 meses de edad. Es en este momento cuando un niño sigue el foco de atención de un adulto desde un objeto o un evento hacia otro y, posteriormente, comienza a apuntar para dirigir la atención del adulto hacia un objeto determinado, (cfr. Butterworth y Jamett 1991). A diferencia de los autores mencionados, Tomasello et al. (2004) consideran que esta relación triádica se desarrolla entre los 9 y 12 meses de edad y destacan el monitoreo mutuo de la conducta de los participantes a través de la percepción, situación que implica el reconocimiento de intenciones en los otros individuos por parte de los niños.

La etapa anteriormente descrita, según Tomasello y colaboradores, permite que entre los 12 y 15 meses los niños lleguen a establecer relaciones colaborativas con los adultos. Aquí, la interacción implica que los participantes poseen un objetivo común, un plan de acción conjunto, atención e intencionalidad coordinadas para favorecer la colaboración y lograr la meta compartida. Durante esta etapa, el niño es capaz de representarse cognitivamente el objetivo de su interlocutor, sus planes de acción y, de ese modo asumir un rol y ayudar a la consecución de la meta compartida.

Como ya explicamos, la atención colectiva necesariamente involucra el monitoreo del estado atencional de otro individuo, por tanto, esta actividad requiere de la visión para establecer dónde el otro sitúa su mirada. Por este motivo, los niños con déficit visual tienen dificultades en el desarrollo de las referencias compartidas para objetos y eventos y, en consecuencia, se ven obligados a buscar recursos como el tacto y las interacciones verbales. Sin embargo, el descubrimiento de esos recursos implica un retraso en el desarrollo de esta conducta y en una dificultad para la representación cognitiva de las intenciones de otros individuos.

Además de las conductas mencionadas, el desarrollo de la cognición social, según Hobson (1993), exige una relación triangular. Este autor señaló que dicha relación se da mediante la triangulación del conocimiento y la actitud emocional que el niño tiene frente a un objeto o evento, el conocimiento y la actitud emocional que otro individuo tiene frente a ese mismo objeto o evento y los objetos y eventos en sí mismos. Hobson observó que la visión es un elemento fundamental en el desarrollo de esta capacidad. Esto podría explicarse por la dificultad o imposibilidad que tendrían los niños ciegos para realizar inferencias a partir de la observación de gestos y movimientos corporales de otros individuos. Esta dificultad, según Hobson (1993), parece estar completamente resuelta cerca de los 7 años de edad.

En suma, es posible establecer que el retraso del desarrollo de la cognición social en niños ciegos, provocado por su dificultad para acceder a la información visual del ambiente, tiene como consecuencia una dificultad para utilizar lenguaje de manera apropiada. Según Kekelis y Prinz (1996), los investigadores han descubierto que el lenguaje utilizado por niños con déficit visual es egocéntrico y es irrelevante para conversaciones continuas. Esta dificultad, de acuerdo con nuestra perspectiva, permite inferir que los discursos narrativos producidos por niños ciegos mayores de 7 años presentarían diferencias con los relatos producidos por niños videntes de las mismas edades. Estas diferencias estarían dadas por la dificultad que tendrían los niños no videntes para atribuir intenciones y

estados mentales; en consecuencia, presentarían dificultades para comprender y expresar relaciones motivacionales entre los eventos de un relato.

3. METODOLOGÍA.

3.1. Tipo de estudio.

El estudio que aquí se presenta es exploratorio, puesto que, constituye una primera aproximación a las narraciones producidas por niños con déficit visual. Además, tiene rasgos propios de una investigación descriptiva ya que pretende caracterizar el segundo plano narrativo en los relatos de niños ciegos y videntes. Esta caracterización considera las similitudes y diferencias entre las narraciones de un grupo de estudio constituido por niños con limitación visual y las historias narradas por un grupo control formado por niños con visión normal. Se trata de una investigación mixta, puesto que el procedimiento de análisis de los datos es cuantitativo (determinación de porcentajes y comparación entre ambos grupos) y, cualitativo (análisis semántico del segundo plano).

3.2. Técnica de recolección de información.

El conjunto de textos narrativos se obtuvo utilizando la técnica de 'recontado', que consiste en narrar un texto a los niños y, posteriormente, pedirles que lo relaten. Para la ejecución de esta tarea, se utilizó un texto creado a partir de una adaptación del libro "Frog, where are you?" (Meyer 1969) (Ver Anexo N° 1). Este libro, consta de una secuencia de imágenes, que narran la historia de un niño y su perro en busca de una rana perdida. La selección de esta técnica se hizo considerando las características del grupo de estudio. Con el objeto de evitar diferencias en el estímulo que dio origen a las narraciones, se aplicó el mismo instrumento para ambos grupos, pese a que el grupo control, dadas sus características, podría, eventualmente, tener acceso a las imágenes del cuento original.

3.3. Sujetos del estudio.

Del universo total de niños y niñas con déficit visual que asisten a colegios especiales, se consideró una muestra no probabilística, que en un inicio era de carácter intencionado, puesto que se establecieron de manera arbitraria la cantidad de sujetos y su edad, considerando la literatura relacionada con nuestra investigación. Sin embargo, las dificultades impuestas por algunas instituciones para realizar las entrevistas, tuvo como consecuencia que nuestra muestra tuviese el carácter de accidental, puesto que se obtuvo a partir de circunstancias fortuitas. En definitiva, los sujetos analizados fueron 14 niños en un rango que va desde los 8 hasta los 10 años de edad (ver Anexo N° 2). El grupo estudiado consta de 4 niñas y 3 niños con déficit visual y sin ningún trastorno asociado. El grupo control consta de 5 niñas y 2 niños que no presentan trastornos de aprendizaje ni de lenguaje. La no existencia de trastornos de cualquier tipo se confirmó a través de

información proporcionada por los establecimientos educacionales a los que pertenecían los niños y niñas.

3.4. Análisis de datos.

El tipo de análisis en esta investigación es mixto, debido a que se utilizaron procedimientos cuantitativos, (determinación de porcentajes y correlaciones entre ambos grupos), y cualitativos, (análisis semántico de las secuencias de segundo plano narrativo). Para precisar más este punto, se presentan, a continuación, todos los procedimientos de análisis efectuados:

Etapa 1: diferenciación global de las cláusulas que pertenecen al primer y al segundo plano narrativo para la construcción de una gradiente que va desde ausencia de transitividad hasta transitividad total. En esta etapa se ejecutaron tres procedimientos:

a) Se confeccionó una tabla de análisis basada en las categorías para la distinción entre foreground y background, de Hopper y Thompson (1980). A este instrumento, fueron sometidas todas las cláusulas que constituyen nuestro corpus de trabajo, (ver Anexo N° 3). b) Considerando los datos proporcionados por la tabla, se elaboró una escala que va desde la ausencia de transitividad hasta la mayor transitivización. Aquí también se incluye la frecuencia de aparición y los porcentajes de cada uno de los puntos de la escala. c) A partir de lo anterior, se elaboró una taxonomía con los tipos de cláusula que aparecen en cada rango de la escala de transitividad y sus características gramaticales.

Etapa 2: Comparación entre los relatos del grupo de estudio y el grupo control. Para este objetivo, se realizaron dos procedimientos:

a) Determinación de la cantidad de cláusulas propias del primer plano y segundo plano narrativo encontradas en cada uno de los grupos y diferenciadas caso a caso. b) Identificación de semejanzas y diferencias, desde una perspectiva semántica, entre las secuencias de segundo plano narrativo utilizadas por el grupo de estudio y el grupo control.

4. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.

4.1. Diferenciación global entre las cláusulas del primer y del segundo plano narrativo.

Como ya se explicó anteriormente, en esta etapa de análisis se presentan datos globales en relación con la distribución de los planos narrativos y los diferentes rangos de transitividad. Se consideraron tres procesos fundamentales: el diseño de una tabla basada en las categorías propuestas por Hopper y Thompson (1980), la elaboración de una escala de transitividad que considera el porcentaje de cada uno de los rasgos analizados y su frecuencia de uso y, finalmente, la elaboración de una taxonomía que da cuenta de los tipos de cláusula y su ubicación dentro de la escala.

4.1.1. Diseño de una tabla de rasgos de transitividad.

En cuanto al primer proceso, diseñamos una tabla tipo que nos permitió analizar cada una de las cláusulas emitidas por los niños y niñas en sus relatos. Este instrumento incluyó 11 rasgos de transitividad tomados a partir de la lectura de Hopper y Thompson (1980), (ver marco teórico sección 1.1.4.1.). Para explicar con mayor claridad este proceso, hemos incorporado la tabla utilizada y una breve descripción de ella.

Cuadro 4: Tabla de análisis de rasgos de transitividad por cláusula

N°	CLÁUSULAS	P.N	MARCAS GRAMATICALES											
			P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag	A.O	I.O	Total
1														
2														
3														
4														

La descripción del Cuadro 4, en orden de izquierda a derecha, es la siguiente:

- En el primer recuadro se encuentra el número de cada una de las cláusulas encontradas.
- En el segundo recuadro aparece transcrita la cláusula emitida por cada uno de los entrevistados; junto a ella, entre paréntesis (), se encuentra el número del enunciado al que pertenece dicha cláusula.
- En el tercer recuadro se indica el plano narrativo (PN) al que pertenece cada cláusula. Aquí las opciones son *foreground* (F) o *background* (B), dependiendo de la cantidad de rasgos encontrados: entre 0 y 5 rasgos corresponde al segundo plano narrativo, mientras que, entre 6 y 11 rasgos corresponde al primer plano.

4. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.

d) En el cuarto recuadro se encuentran todas las marcas lingüísticas (rasgos de transitividad) consideradas en el análisis y la suma total de ellas por cada cláusula. Aquí, las categorías se formulan en términos de su aparición como rasgo transitivo, por tanto, su existencia se indicó mediante 1 (uno), y su ausencia mediante 0 (cero). De izquierda a derecha, los rasgos considerados son:

- P. = Existencia de dos o más participantes.
- A. = Existencia de una acción entendida como un evento que se opone a un estado.
- T. = Existencia de telicidad en la acción. Esta podía estar indicada por el significado del verbo o por el predicado.
- AS = Existencia de una flexión verbal de aspecto perfectivo.
- PU = Existencia de puntualidad. Aquí se incluyen verbos cuya acción es puntual así como también la puntualización en el inicio o término de una acción.
- V = Existencia de voluntad o intención de realizar una acción.
- Af. = Formulación de la acción en términos positivos, sin los adverbios de negación *no* o *nunca*.
- R = Carácter real de la acción, no incluye el plano de las intenciones o los deseos.
- Ag. = Existencia de agentividad en la acción, fuerza que impulsa un cambio.
- AO = Existencia de un objeto afectado por la acción.
- IO = Existencia de una individuación o identificación explícita de ese objeto¹ independientemente de si está afectado o no.

A partir del análisis ya descrito, a nivel general (incluyendo todos los relatos), obtuvimos los siguientes resultados:

Cuadro 5: Total de cláusulas analizadas y planos narrativos

CLÁUSULAS TOTALES		1ER PLANO		2º PLANO	
Nº	%	Nº	%	Nº	%
610	100	373	61	237	39

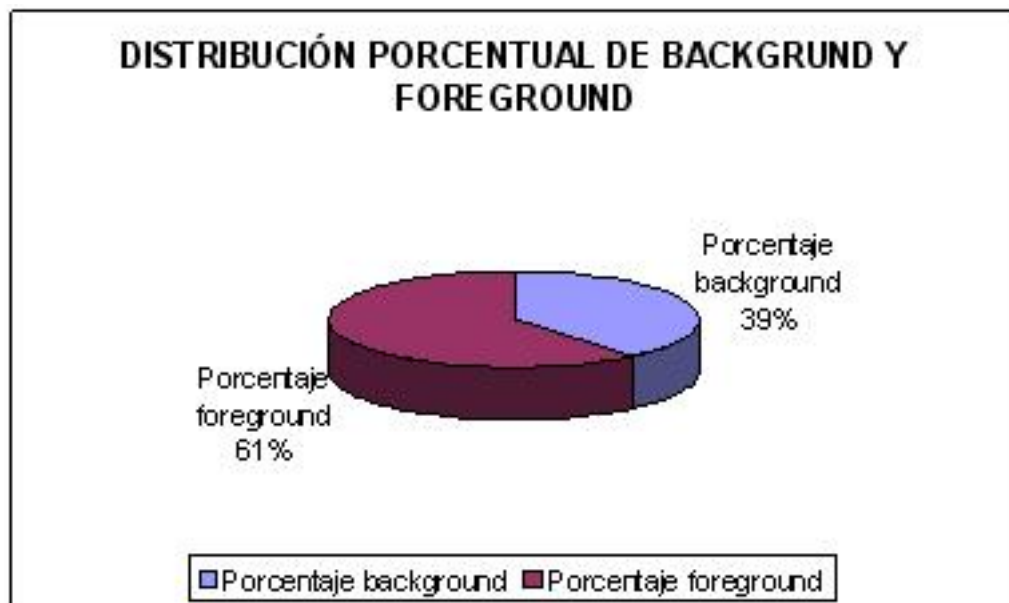


Gráfico 1: Distribución de cláusulas de foreground y background

De acuerdo con el Cuadro 5 y el gráfico 1 presentados anteriormente, el total de cláusulas analizadas en esta investigación es 610, equivalente al 100%. De ellas, 373 pertenecen al primer plano narrativo, equivalente al 61%, mientras que, 237 cláusulas pertenecen al segundo plano narrativo constituyendo el 39% restante.

A partir de estos datos, es posible afirmar que, en los relatos analizados, existe una mayor presencia de cláusulas de primer plano narrativo cuya función es permitir el avance de la línea temporal de la historia. Entre este tipo de cláusulas y las pertenecientes al segundo plano, se observa una diferencia de 136 cláusulas (22%). Si consideramos las cifras y las características de las narraciones, una trama desconocida, narrada y reproducida de manera oral, y no perteneciente a un canon literario, podemos establecer que la atención de los niños y niñas se focaliza preferentemente en los eventos que generan dinamismo, relegando a un segundo lugar las características de los personajes y el contexto espacial donde ocurre la aventura.

4.1.2. Escala de transitividad y frecuencia de uso.

A partir de los datos obtenidos mediante el análisis individual de cada cláusula, elaboramos una tabla con información que da cuenta de una escala de transitividad constituida por los 11 rasgos ya descritos. Esta gradiente va desde la ausencia de transitividad (equivalente a 0 rasgo) hasta la presencia extrema de transitividad (representada por 11 rasgos).

Cuadro 6: Escala de índices de transitividad

SEGUNDO PLANO NARRATIVO		PRIMER PLANO NARRATIVO	
Nº de rasgos	Porcentaje %	Nº de rasgos	Porcentaje %
0	0	6	54.54
1	9.09	7	63.63
2	18.18	8	72.72
3	27.27	9	81.81
4	36.36	10	90.9
5	45.45	11	100

En el Cuadro 6, podemos observar una simetría en relación con la distribución de los rasgos de transitividad. Esta situación nos permitió establecer un límite bastante claro para diferenciar las cláusulas pertenecientes al primer y al segundo plano narrativo. Así, el *background* está constituido por un conjunto de cláusulas que pueden distribuirse entre la ausencia de rasgos, (cantidad 0 = 0%), y la presencia de 5 rasgos como máximo (45%). El *foreground*, en cambio, está constituido por cláusulas que presentan 6 rasgos como mínimo (55%) y las que presentan el total de rasgos de transitividad (11 = 100%). Esta distribución a partir de grados se observa claramente en el siguiente gráfico.

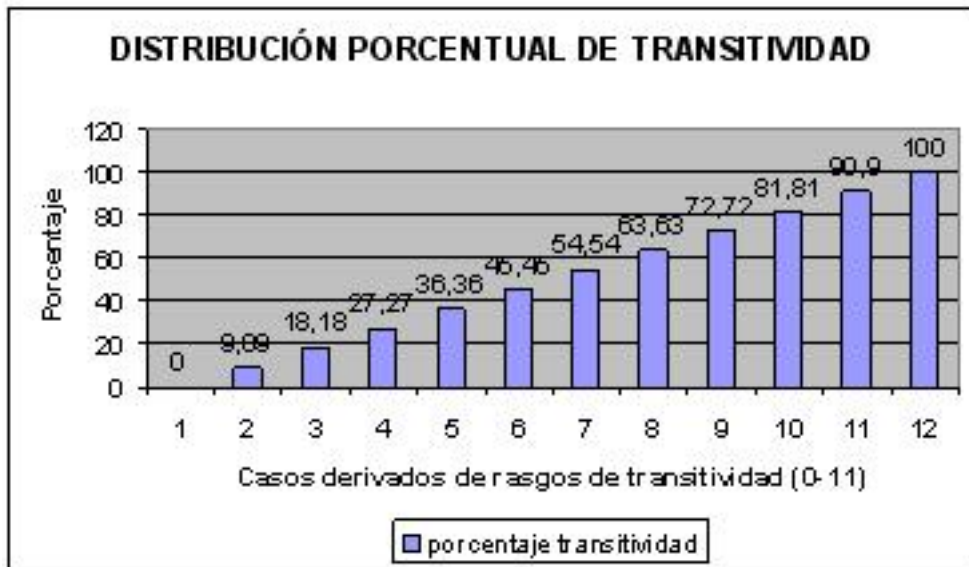


Gráfico 2: Escala de transitividad a partir de la distribución porcentual de la cantidad de rasgos en cada cláusula

En el gráfico 2 podemos observar que el caso 1 (que no presenta rasgos de transitivización) y el caso 12 (que presenta los 11 rasgos de transitividad) podrían considerarse como prototípicos dentro de sus categorías, puesto que, representan los extremos de la escala. De este modo, el caso 1 sería el más fiel representante del segundo plano narrativo porque carece de transitividad, mientras que su opuesto sería el mejor representante del primer plano narrativo ya que contiene todos los rasgos de transitividad utilizados en el análisis. De ahí que los otros casos irían disminuyendo en prototipicidad, de manera que las cláusulas menos representativas serían las que contienen 5 rasgos (45%) para el segundo plano y 6 rasgos (55%) para el primer plano.

Debido a que los datos anteriores sólo nos aportan información general acerca del grado de transitividad, fue necesario establecer la frecuencia en que cada punto de la escala era utilizado. Para esto elaboramos un cuadro que ordena de menor a mayor la frecuencia de aparición de las distintas cláusulas en el conjunto total de relatos. De izquierda a derecha, la información presentada es la siguiente: en la primera columna aparece la cantidad de rasgos de transitividad de la escala; en segundo lugar se presenta el número de cláusulas encontradas por cada grado de transitividad; y, en tercer lugar aparece el porcentaje de frecuencia que cada cantidad representa en el total de cláusulas.

Cuadro 7: Cláusulas ordenadas de menor a mayor frecuencia

EL SEGUNDO PLANO NARRATIVO EN NIÑOS CON DÉFICIT VISUAL

TRANSITIVIDAD	FRECUENCIA N° CL.	FRECUENCIA %
0	1	0,16
6	8	1.31
1	18	2,95
4	19	3.11
5	19	3.11
3	39	6.39
7	40	6.56
9	56	9.18
11	73	11.97
10	79	12.95
8	117	19.18
2	141	23.1

En el cuadro 7 podemos observar que la frecuencia de las cláusulas pertenecientes al primer y al segundo plano narrativo es consistente con los datos generales ya descritos. Esto se debe a que en la distribución de cláusulas del segundo plano existen 5 casos (cláusulas con 0, 1, 3, 4 y 5 rasgos de transitividad) que no sobrepasan el 6.39% del total. Asimismo, en la distribución del primer plano hay 5 casos (con 7, 8, 9, 10, y 11 rasgos) que están por encima de esa cifra, lo que revela su mayor frecuencia.

Los 2 casos restantes (oraciones con 6 y 2 rasgos de transitividad), a diferencia de los anteriores, se distribuyen de manera inversa. Por una parte, el caso con 6 rasgos posee una frecuencia similar a la de las cláusulas de segundo plano (1.31%). Por otra, el con 2 rasgos posee una frecuencia similar a la de las oraciones pertenecientes al primer plano (23.1%).

Luego del análisis anterior, correlacionamos los índices de transitividad (ver Cuadro 7 y Gráfico 2) con la información acerca de la frecuencia de aparición de cada cláusula, (ver Cuadro 8). Este proceso arrojó los siguientes resultados:

Cuadro 8: Escala de índices de transitividad y frecuencia

TRANSITIVIDAD		FRECUENCIA	
N° de rasgos	% de transitividad	N° de cláusulas	% de frecuencia
0	0	1	0.16
1	9.09	18	2.95
2	18.18	141	23.1
3	27.27	39	6.39
4	36.36	19	3.11
5	45.45	19	3.11
6	54.54	8	1.31
7	63.63	40	6.56
8	72.72	117	19.18
9	81.81	56	9.18
10	90.9	79	12.95
11	100	73	11.97

Con el objeto de clarificar la información presentada en el Cuadro 8, se confeccionó el siguiente gráfico:

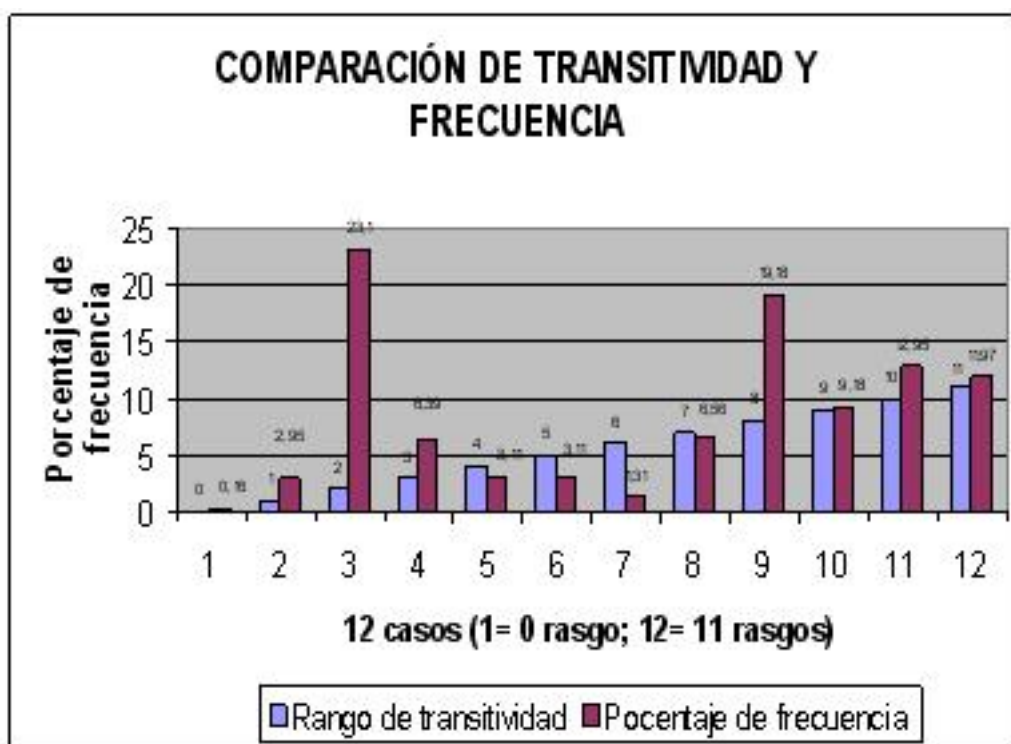


Gráfico 3: Comparación entre la escala de rasgos de transitividad y la frecuencia de uso de cada cláusula

A base del gráfico anterior, podemos afirmar que las cláusulas más frecuentes en los relatos no son las que se ubican a los extremos de la escala de transitividad (caso 1 con 0.16% y caso 12 con 11.97%), ni tampoco las que se ubican al centro (caso 6 con 3.11% y caso 7 con 1.31%). Esto significa que las oraciones más frecuentes no son los niveles de transitividad que determinan el límite de la categoría primer plano o de la categoría segundo plano. Esta distribución favorece la diferenciación entre las secuencias del *background* y del *foreground* y disminuye la posibilidad de interpretaciones erróneas.

Como ya mencionamos, los mayores índices de frecuencia pertenecen a las cláusulas de primer plano, pese a que, el caso 3 (oraciones con 2 rasgos de transitividad) posee la frecuencia más alta (23.1%). La segunda mayoría, pertenece al caso 9, (oraciones con 8 rasgos de transitividad) y alcanza el 19.18%. Ambos casos constituyen el 42% del total de cláusulas analizadas; valor que los sitúa como los más utilizados (frecuentes) dentro de su categoría. Así, el grado de transitividad más característico del primer plano equivale a un 72.72% (8 rasgos), mientras que, el más característico del segundo plano equivale a un 18.18% (2 rasgos).

4.1.3. Taxonomía de cláusulas a partir de su grado de transitividad.

Después de efectuar una revisión cuantitativa de la distribución de cláusulas en el primer y segundo plano narrativo, considerando su grado de transitividad y su frecuencia, elaboramos una taxonomía que diera cuenta de las cláusulas de cada uno de los índices que constituyen la gradiente de transitividad. Los resultados obtenidos a partir de esta clasificación son los siguientes:

4.1.3.1. Segundo plano narrativo: transitividad entre un 0 y un 45.5%

a) Ausencia de rasgos de transitividad (0.16% de los casos): cláusula negativa + verbo modal. Encontramos sólo un caso:

como la ranita no podía volver con Pepito (Anexo 3, C 3 cl. 23).

Según nuestra perspectiva, existen dos factores que determinan su clasificación: la formulación en términos negativos y la presencia de un verbo modal (*poder*). La formulación de la cláusula en términos negativos implica la anulación de todos los rasgos asociados a la acción en un evento. Estos son: kinesis, aspecto, agentividad y afectación del objeto. Y la presencia de un verbo modal, *podía volver*, tiene como consecuencia que el modo en que se formula la cláusula sea irreal (condicional), situación que respalda la ausencia de los rasgos ya mencionados más arriba y que anula la existencia del rasgo participantes. Esto porque, si bien, sintácticamente, se presentan 2 argumentos en la cláusula, no hay transferencia energética entre un agente y un paciente, debido a que se opera en el plano de las intenciones (específicamente de las obligaciones) y, además, porque la frase preposicional *con Pepito* funciona como una referencia locativa (a la casa de Pepito).

b) Presencia de un rasgo de transitividad (2.95% de los casos). En este rango observamos varios tipos de cláusulas, sin embargo, el patrón dominante es la cláusula negativa. Como explicamos en el punto anterior, la negatividad anula los rasgos relacionados con la ejecución del evento: participantes, kinesis, aspecto, puntualidad, agentividad y afectación del objeto. La individuación del objeto, por su parte, provoca que estas cláusulas se desplacen al porcentaje de transitividad inmediatamente superior, lo que implica cierta flexibilidad en la distribución en la escala transitiva. Aquí, incluimos dos versiones distintas del mismo patrón: cláusulas negativas que presentan sólo un rasgo de transitividad por estar formuladas en modo indicativo (real).

(17) pero no encontré nada (Anexo 3 C2 cl. 18) (18) Pepito no se bajaba de ahí (A3, C 10, cl. 33) (19) la ranita no estaba” (A 3, C11, cl. 16) (20) pero no era una rama” (A 3, C12, cl. 29)

Además de los ejemplos anteriores, encontramos cláusulas negativas construidas con un verbo mental que, según Bocaz (1996), da cuenta del plano de los deseos e intenciones. Por ello, la transitividad de estas construcciones es aportada por la voluntad del sujeto; en este caso, una voluntad de no realizar la acción solicitada.

(21) pero el sapo no quería (A 3, C13, cl. 17) (22) y no quería (Anexo 3 C9 cl. 27)

c) Presencia de 2 rasgos de transitividad (23.1% de los casos). En este rango, desde un punto de vista semántico, las cláusulas que hacen referencia a estados son las más frecuentes. Un estado, según Croft (1998), a diferencia de un evento, se caracteriza por ser menos dinámico y más durativo. Esto implica que los únicos aportes de transitividad que reciben son proporcionados por su carácter de reales (se construyen en modo indicativo), y por su formulación como afirmaciones positivas (ausencia de los adverbios *no* y *nunca*). A partir del análisis de todos los relatos, encontramos tres patrones dentro de esta categoría: cláusulas construidas con el verbo *ser*, tales como:

(23) que era la rana (A 3, C2, cl. 3) (24) eran los cachos de un ciervo (A 3, C 3, cl. 17) (25) que era de color café con leche (A3, C5, cl2);

Cláusulas construidas con verbo *estar*, por ejemplo,

(26) que estaba un poco abierta (A 3, C 11, cl. 19) (27) que estaba flotando (A 3, C 4, cl. 51) (28) estaban ahí los dos (A3, C 5, cl. 2);

Y, cláusulas construidas con verbo *haber* indicando existencia:

(29) en el bosque había muchos árboles (A3, C12, cl. 2) (30) había un conejo (A 3, C 3, cl. 8) (31) había un niño que se llamaba Pepito (A 3, C9, cl. 1)

Además de los ejemplos anteriores, en esta categoría encontramos construcciones con verbo *vivir*, aunque su frecuencia es baja.

d) Presencia de 3 rasgos de transitividad (6.39% de los casos). En esta categoría, encontramos cláusulas que, desde un punto de vista semántico, expresan intenciones de los personajes. Por este motivo, su modo es irreal, lo que implica la anulación de todos los rasgos relacionados con la secuencia de eventos (kinesis, aspecto, puntualidad, agentividad y afectación del objeto). En cuanto a los participantes, pese a que, sintácticamente, exista un sujeto y un objeto, no hay transferencia energética porque la acción no pasa de ser un deseo que se ejecuta sólo en el plano mental. En consecuencia, los tres elementos que aportan transitividad son: la formulación positiva de la cláusula, sin el adverbio *no*; la individuación del objeto, como meta de un deseo no realizado; y la voluntad de efectuar determinada acción. Dentro de ese grado de transitividad, encontramos dos patrones distintos: cláusulas construidas con verbos mentales de deseos e intenciones (*querer* y *tratar*), por ejemplo:

(32) el perrito quería comer miel (A 3, C 3, cl. 10) (33) quería retar a su perro (A 3, C 5, cl. 32) (34) el perro, ayudando a su amo, trataba de buscarla (A 3, C11, cl. 28)

Y, cláusulas construidas utilizando el conector de finalidad “para” + verbo en infinitivo:

(35) para ver a la ranita (A 3, C1, cl. 7) (36) para picarlos” (A 3, C8, cl. 24) (37) para poder ayudar a su amo (A 3, C 12, cl. 16)

e) Presencia de 4 rasgos de transitividad (3.11% de los casos). En esta categoría encontramos un patrón que, semánticamente indica posesión. Por ello, este tipo de construcciones implican un estado donde se anulan todos los rasgos asociados a una acción (kinesis, aspecto, puntualidad, agentividad y afectación del objeto) y también la voluntad, ya que poseer algo no siempre requiere la intención del poseedor.

En cuanto al aporte de transitividad, está dado por la formulación de la cláusula en términos positivos y en modo indicativo, lo que permite establecer su carácter factual. Los otros dos rasgos transitivos son la individuación del objeto poseído y la existencia de dos participantes. Esto último se aprecia porque dentro de la relación poseedor/poseído, el que posee controla a su objeto, animado en este caso. En concordancia con lo expresado, las cláusulas que pertenecen a esta categoría son construidas con verbo tener + objeto, por ejemplo:

(38) porque ahora tenía familia (A 3, C 2, cl. 53) (39) Pepito tenía un perrito (A 3, C4, cl. 1) (40) tenía un perrito (A 3, C 9, cl. 2)

f) Presencia de 5 rasgos de transitividad (3.11% de los casos). En esta categoría, encontramos cláusulas que presentan eventos atéticos. De ahí que estas construcciones contengan formas verbales (simples o compuestas) con flexión imperfectiva. Algunos ejemplos son:

(41) iba corriendo (A 3, C3, cl. 18) (42) andaba olfateando con la nariz muy pegada al suelo (A3, C4, cl.18) (43) saltaba y saltaba (A3, C 5, cl.46) (44) el Pepito decía ¡ranita!, ¡ranita! (A3, C11, cl.27) (45) Pepito estaba gritando ranita ranita ¿dónde estás? (A3, C 5, cl.24) (46) el perro estaba olfateando (A3, C12, cl15)

En los casos anteriores, los rasgos que aportan transitividad derivan de un evento. Estos son: formulación de la cláusula en términos positivos, modo real, kinesis, voluntad y agentividad. Sin embargo, en este tipo los eventos se perfilan como atéticos y no puntuales.

La atelicidad está dada por dos elementos: la flexión verbal imperfectiva y la ausencia de un predicado que constriña o indique el término de la acción expresada por un verbo, semánticamente, durativo (*correr, olfatear, saltar*, entre otros). La no puntualidad, en cambio, se aprecia porque las características aspectuales de los verbos favorecen una interpretación del proceso interno del evento, es decir, se focaliza en la estructura interna de la acción y no su inicio o final. Estas dos características se correlacionan con la presencia de un solo participante, lo que impide la inclusión de un objeto individualizado, ni mucho menos afectado.

Junto con los casos ya descritos, encontramos los siguientes:

(47) el perro y Pepito miraban el frasco de vidrio (A3, C4, cl. 6) (48) los animales los iban persiguiendo, el búho y las abejas (A3, C5, cl. 61) (49) la buscaban en el bosque (A3, C11, cl.29)

Estos ejemplos presentan las mismas características que los anteriores, pero se diferencian de ellos porque incluyen dos rasgos más: individualización del objeto y más de un participante. En consecuencia, el porcentaje de transitividad de estas construcciones es de 63.63% (7 rasgos), valor atribuible a las porciones de primer plano. Con respecto a este punto, nosotros sostenemos que la cantidad de rasgos no es una condición suficiente para distinguir entre secuencias de primer y segundo plano, ya que se deben considerar factores como el contexto discursivo en que se enmarca dicha secuencia y la importancia de algunos rasgos por sobre otros. En este caso particular, nosotros creemos que aspecto y puntualidad son rasgos determinantes en la distribución de los planos narrativos, puesto que perfilan un evento como parte de la secuencia temporal o como parte de su escenario.

4.1.3.2. Primer plano narrativo, transitividad entre 54.54 y 100%

g) Presencia de 6 rasgos (1.31% de los casos). Esta categoría presentó oraciones muy variadas por lo que fue difícil establecer una constante. En general, encontramos lo que Croft (1998), siguiendo a Vendler (1967), denomina *realización (accomplishment)*. La estructura de la realización contiene un verbo o evento durativo + una frase preposicional que lo constriña y transforma en un suceso télico.

(50) cayó en el patio (A 3, C 5, cl. 27) (51) cayó al agua” (A 3, C14, cl. 49)

En estos ejemplos, observamos la ocurrencia de una acción que implica un desplazamiento, cuyo fin está indicado por la frase preposicional y por la flexión perfecta del verbo. Como el foco está en el desarrollo de la acción, no puede ser puntual. Sin embargo, su formulación en modo indicativo le da el carácter de real.

Además de lo anterior, encontramos un solo participante que cumple el rol de paciente, pese a que sintácticamente aparece como sujeto. Esto implica la ausencia de un objeto individuado y afectado, y la no confluencia del rasgo voluntad con el de agentividad, puesto que la fuerza que da origen al evento no aparece perfilada en la oración.

h) Presencia de 7 rasgos de transitividad (6.56% de los casos). En esta categoría encontramos dos patrones: las construcciones *realizaciones* y las construcciones con verbos mentales fácticos.

En las *realizaciones* de esta categoría, a diferencia de los presentados en el punto anterior, confluyen voluntad y agentividad de un participante que, desde el punto de vista gramatical, es sujeto de la oración. En consecuencia, al rasgo de voluntad, deben sumarse todos los ya explicados: kinesis, aspecto, modo, afirmación y agentividad; y, al igual que

en el caso que antecede, hay sólo un participante, por lo que no existe individuación, ni afectación de un objeto. Algunos ejemplos son:

(52) al amanecer al otro día Pepito buscó bajo de su cama, atrás de las cortinas y dentro de sus zapatos (A3, C4, cl.15) (53) bajó al patio (A3, C5, cl.31) (54) y fueron al bosque (A3, C8, cl.10) (55) y corrieron rápido detrás de una... gran roca (A3, C8, cl.28)

Desde el punto de vista semántico, se observa que todos los ejemplos encontrados hacen referencia a un desplazamiento por parte de los personajes, donde se enfatiza el desarrollo del evento y su punto final establecido, gramaticalmente, por una frase preposicional locativa.

En el segundo caso, encontramos construcciones con verbos mentales cognitivos fácticos y no fácticos. Los verbos mentales fácticos, como ya explicamos en el marco teórico, son aquellos que presuponen la verdad del enunciado en que aparecen.

(56) se dio cuenta de que ya no estaba el peligro (A3, C11, cl. 48) (57) cuando se dieron cuenta que no estaba en ninguna parte de la casa (A 3, C 5, cl. 18)

En (57) la construcción *darse cuenta* expresa el conocimiento repentino de la realidad por parte del sujeto que, en este caso experimenta un proceso, (kinesis), donde se enfatiza el momento inicial del conocer, (puntualidad); esto tiene como consecuencia que la flexión verbal sea perfectiva y que la agentividad (aceleración) del tránsito del desconocimiento al conocimiento esté indicado mediante el *se*.

Los verbos mentales no fácticos, a diferencia de los anteriores, no permiten presuponer la verdad del enunciado del que forman parte. Esto no significa que el proceso experimentado por el sujeto sea irreal o imaginario; sino más bien, que la inferencia efectuada por el experimentador, mediante ese proceso, es falsa:

(58) y pensó que estaba ahí su rana (A3, C9, cl.29) (59) (porque) pensaron que por ahí en un hoyito podría estar (A3, C11, cl. 28)

Prueba de lo anterior es que la flexión verbal de *pensar* es perfectiva y, en su contexto, da cuenta de la telicidad y puntualidad del proceso; mientras que las oraciones subordinadas se presentan como un estado (verbo *estar* con flexión imperfectiva) y como una posibilidad (verbo modal).

En relación con los rasgos restantes, observamos que en las construcciones con verbo mental de cognición existe un único participante; situación que anula categorías como individuación y afectación del objeto. Además, advertimos que no hay confluencia entre agentividad y voluntad, puesto que los sujetos experimentan este saber (no intencionado) que, desde un punto de vista esquemático, llega mediante una fuerza agentiva que permanece en el trasfondo de la oración.

La presencia de estos verbos, en los relatos analizados, es relevante porque da cuenta de la elaboración del paisaje de la conciencia por parte de los niños, factor indispensable al momento de generar un modelo de situación adecuado.

i) Presencia de 8 rasgos de transitividad (19.18% de los casos). Dentro de esta categoría encontramos dos patrones: oraciones con eventos puntuales y oraciones con verbos mentales de percepción. En el primer caso, se aprecian dos subgrupos que se diferencian en la distribución de algunos rasgos de transitividad. En ambos, las características comunes son presentar una formulación positiva, hacer referencia a eventos reales y puntuales, ya sea por la semántica del verbo, (*encontrar* o *llegar*), o por la

focalización en el inicio de la acción (incoactividad) mediante construcciones como *empezó a + verbo en infinitivo*. Por esto, la flexión verbal es perfectiva.

En cuanto a las diferencias, el primer subgrupo contempla eventos donde existen dos participantes y, por ende, el objeto está altamente individualizado. Sin embargo, este objeto no es afectado por la acción del verbo ya que se trata de un hecho fortuito (no voluntario), en el cual un sujeto gramatical es un experimentador. Esta situación produce una disminución en el grado de agentividad del evento. Algunos ejemplos son:

(60) *Pepito encontró una rama (A3, C12, cl.28) (61) (después) encontraron a la familia de la rana (A3, C3, cl.22)*

En el segundo subgrupo, en cambio, existe un participante que realiza la acción de manera voluntaria y, por tanto se perfila como agente. Sin embargo, no presenta un objeto individuado, lo que se relaciona con la ausencia de su afectación. Ejemplos de estas construcciones son:

(61) *empezó a saltar (A3, C5, cl.43) (62) de repente el papá de Pepito llegó (A3, C5, cl.3) (63) salió despacito del frasco de vidrio (A3, C1, cl.2)*

El segundo patrón encontrado, como ya mencionamos, incluye construcciones con verbos mentales fácticos de percepción. Por eso, su distribución de rasgos de transitividad es similar a la presentada en el primer subgrupo. En los verbos mentales perceptivos, el sujeto gramatical es experimentador del proceso utilizando sus sentidos (fundamentalmente visión y audición). Como la percepción es, de cierto modo, obligatoria, la agentividad y la voluntad en el evento son bajas, independientemente de su carácter incoactivo (focalización en el punto inicial del proceso) y de la presencia de dos participantes, uno de los cuales no está afectado, puesto que es percibido por el otro. Las siguientes oraciones son ejemplos de esta categoría:

(64) *sintieron un sonido familiar (A3, C4, cl.52) (65) de repente silenciosos escucharon un ruido de la rana (A3, C 11, cl.51) (66) y el perro vio un panal de abejas (A3, C8, cl.17)*

j) Presencia de 9 rasgos de transitividad (9.18% de los casos). En este rango encontramos dos tendencias: *realización* con objeto directo y construcciones medias. El primer patrón, debido a sus características gramaticales, posee más de un participante (sujeto y objeto directo); kinesis, puesto que se trata de un evento o acción; telicidad, marcada por una flexión verbal de aspecto perfectivo y por el objeto directo (en este caso, la búsqueda termina con el encuentro de la rana) y, por último, un sujeto agente que realiza la acción de buscar voluntariamente a un objeto altamente individualizado. Los rasgos que este tipo de construcción no presenta se derivan de las características semánticas del verbo *buscar*, ya que se focaliza en el desarrollo del evento y no permite la afectación del objeto buscado. Las siguientes oraciones ilustran esta tendencia:

(67) *Pepito buscó a la ranita (A3, C2, cl.15) (68) después fueron a buscarla al bosque (A3, C10, cl.37)*

El segundo patrón encontrado está constituido por las construcciones medias. Como ya explicamos en el marco teórico, en este tipo de construcciones la información prominente es el cambio de estado, donde el clítico se funciona como dinamizador, ya que puede focalizar el inicio o el resultado de una acción. Por lo tanto, el uso de este recurso lingüístico favorece lecturas perfectivas o resultativas e interpretaciones de cambios instantáneos o repentinos. En otras palabras, permite reconceptualizar el proceso como puntual.

En los casos de construcciones medias que forman parte de esta categoría, se presentan todos los rasgos de transitividad, excepto la presencia de dos o más participantes porque existe solo un argumento y la voluntad porque se trata de situaciones que favorecen una lectura accidental del evento. Esta lectura permite que el uso del clítico se focalice la fuerza agentiva que produce la acción desplazando su origen a un trasfondo poco relevante y, por ello, no explicitado. A base de las características semánticas de los verbos, encontramos dos tipos de construcciones medias: las accidentales, donde observamos los siguientes casos:

(69) ahí se quebró el frasco” (A3, C6, cl.11) (70) se cayó (A3, C3, cl.13)

y las con verbo mental de sentimientos y emociones:

(71) después él se aburrió (A3, C4, cl.8) (72) se sorprendió (A3, C14, cl.56) (73) las abejas se enojaron (A3, C2, cl.27) (74) ellos se asustaron (A3, C5, cl.15)

k) Presencia de 10 rasgos de transitividad (12.95% de los casos). En esta categoría encontramos tres tipos de construcciones distintas. Sin embargo, todas tienen en común la presencia de kinesia; un evento télico marcado por una flexión verbal perfectiva y por la predicación; son afirmativas; son reales (presentan modo indicativo); y poseen un agente que despliega una fuerza dinámica voluntaria para ejecutar la acción, lo que se correlaciona con un objeto altamente individualizado.

El primer conjunto está formado por construcciones medias que, a diferencia de las agrupadas en el rango anterior, presentan un argumento agente con voluntad de ejecutar la acción referida por el verbo. En este caso, como en toda construcción media, existe un único participante. Por ejemplo:

(75) después se fueron a acostar, el perro con Pepito (A3, C13, cl.5) (76) Pepito, el perro y el sapito chiquitito se fueron para la casa (A3, C13, cl. 41) (77) al despertar Pepito y el perrito se levantaron muy temprano (A3, C12, cl. 12)

El segundo grupo está constituido por oraciones donde se focaliza el desarrollo de la acción indicada por el verbo, por tanto, carece de puntualidad. Sin embargo, en contraste con las realizaciones expresadas en el punto anterior, poseen un objeto directo que cumple el rol de paciente y está afectado por la acción ejecutada por el sujeto agente. Un ejemplo que ilustra esta tendencia es: (78) la rana llevó a Pepito y al perro hacia su familia (A3, C12, cl.39)

El tercer grupo está constituido por oraciones donde el único rasgo ausente es la afectación del objeto. Esto se deriva de las características propias de verbos como *decir*, *pedir*, *preguntar*, entre otros, a los cuales Rivière denomina verbos de actos de habla. Algunos ejemplos son:

(79) le dijo Pepito que volviera con él (A3, C13, cl. 36) (80) (pero) la ranita le dijo que no (A3, C4, cl.57)

l) Presencia del total de rasgos de transitividad (11.97% de los casos). En esta categoría encontramos dos tipos de construcciones: las transitivas prototípicas y las construcciones medias de alta transitividad.

En el primer grupo se encuentran las construcciones que tradicionalmente han sido denominadas oraciones transitivas. Estas, desde el punto de vista gramatical, contienen un sujeto, un verbo y un objeto directo. Semánticamente, se caracterizan por la existencia de un agente que, voluntariamente, despliega su energía afectando a un paciente; y por la existencia de un evento télico y puntual. Algunos ejemplos son:

(81) que metió la cabeza dentro de un frasco de vidrio (A3, C8, cl.7) (82) le dio uno de sus hijitos (A3, C6, cl.30) (83)(mientras) Pepito metió la cabeza en un hoyo (A3, C7, cl.22) (84) lo empujó (A3, C11, cl.43)

En el segundo grupo encontramos construcciones medias altamente transitivas que, además de los rasgos referidos en los puntos anteriores, tienen dos participantes (argumentos). En estos casos, la acción del agente es voluntaria y lo afecta a él y al segundo argumento. Para ilustrar este caso, incluimos el siguiente ejemplo:

(85) y después se subió a un tronco (A3, C5, cl.39)

Para proporcionar una idea respecto de la distribución de los distintos tipos de construcciones, presentamos un Cuadro que relaciona la frecuencia de cada categoría con los tipos de oraciones encontrados.

Cuadro 9: Distribución de frecuencia de las construcciones

Nº C.	% F.	CONSTRUCCIÓN	SUBTIPOS
1	0,16	modales negativas	verbo modal + adverbio de negación
7	1.31	realización accidentales	verbo durativo + frase preposicional locativa
2	2,95	negativas	adv. de negación + modo indicativo adv. de negación + verbo mental (deseos e intenciones)
5	3.11	de posesión	verbo <i>tener</i> + objeto (2 argumentos)
6	3.11	de eventos atéticos	verbo durativo + flexión imperfectiva
4	6.39	intencionales	verbo mental (deseos e intenciones) prep. <i>para</i> + verbo en infinitivo
8	6.56	realización	verbo durativo + frase prep. locativa + voluntad con verbo de cognición
10	9.18	realización + objeto construcciones medias	verbo durativo + objeto directo (argumento) lectura accidental (- voluntad) verbo mental de emoción o sentimiento
12	11.97	transitivas tipo construcciones medias	evento puntual + 2 participantes 2 participantes + objeto afectado
11	12.95	construcciones medias con verbo de acto de habla	+ voluntad verbo decir + objeto no afectado
9	19.18	con evento puntual	logro – voluntad punto de vista incoactivo/resultativo verbo mental de percepción
3	23.1	estativas	con verbo ser con verbo estar con verbo haber (existencia)

4.2. Comparación entre los relatos del grupo de estudio y el grupo control.

Luego de realizar el análisis general ya descrito, efectuamos una comparación entre las producciones narrativas del grupo de estudio, constituido por los niños y niñas con déficit

visual, y las historias del grupo control, conformado por niños y niñas con visión normal. Esta segunda etapa consta de dos procesos fundamentales: En primer lugar, se proporciona información de tipo cuantitativo respecto del desempeño de ambos grupos tanto en el primer plano narrativo como en el segundo plano; y, en segundo lugar, se presenta un análisis cualitativo de las cláusulas pertenecientes al background considerando aspectos semánticos.

4.2.1. Comparación cuantitativa de los relatos.

La revisión general ejecutada en la sección 4.1 nos permitió establecer información cuantitativa respecto del primer y segundo plano narrativo en las producciones del grupo de estudio y del grupo control. A continuación se presentan estos datos ordenados desde los más generales a los más específicos.

En el siguiente cuadro se muestran los resultados generales en relación con la cantidad total de cláusulas pertenecientes al primer y al segundo plano, encontradas en cada uno de los grupos.

Cuadro 10: Aportes de cada grupo al total general

CATEGORÍAS	CLÁUSULATOTAL		1ER PLANO		2º PLANO	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
TOTAL	610	100	373	100	237	100
Grupo 2 (control)	323	53	191	51	132	56
Grupo 1 (estudio)	287	47	182	49	105	44
DIFERENCIA	36	6	9	2	27	12

En el Cuadro 10 podemos observar que, de un total de 610 cláusulas analizadas, el grupo de estudio (niños con déficit visual) aporta un 47% que equivale a 287 cláusulas, mientras que, el grupo control aporta 323 cláusulas correspondientes al 53%. De acuerdo con estos datos, los niños videntes producen 36 cláusulas más que los niños ciegos, las cuales se traducen en una diferencia de 6%.

En cuanto a la distribución de cláusulas en el primer plano narrativo, observamos que la cantidad total es de 373; de ellas, un 51% (191 cláusulas) es aportado por el grupo control, mientras que, el 49% (equivalente a 182 cláusulas) es aportado por el grupo de estudio. De ahí que la diferencia entre los dos grupos sólo alcanza el 2% (9 cláusulas). Esto nos permite afirmar que el desempeño de ambos grupos es similar en el primer plano narrativo y que no existen grandes diferencias en relación con la cantidad de eventos narrados.

Con respecto a la distribución de cláusulas en el segundo plano narrativo, a diferencia del caso anterior, observamos que la cantidad total de cláusulas es de 237; de ellas, el 56% (132 cláusulas) es el aporte efectuado por el grupo control, mientras que, el 44% (105 cláusulas) es el aporte realizado por el grupo de estudio. De modo que la diferencia entre los dos grupos es bastante amplia, puesto que alcanza un 12% equivalente a 27 cláusulas. Esto nos permite afirmar que el desarrollo del segundo plano dentro de los relatos es mayor en el grupo constituido por los niños y niñas videntes.

Para comprobar las diferencias de desempeño entre ambos grupos, se realizó una prueba de ANOVA, que consideró la cantidad total de cláusulas, el total de cláusulas de primer plano y el total de cláusulas de segundo plano efectuadas por el grupo de estudio y el grupo control. A partir de este análisis, pudimos establecer que la significancia de F

EL SEGUNDO PLANO NARRATIVO EN NIÑOS CON DÉFICIT VISUAL

de Fisher para cada uno de los puntajes muestra diferencias; sin embargo, éstas no son estadísticamente significativas.

Cuadro 11: ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
CLAUSULATOTAL	Between Groups	92,5714286	4934	18,75750286	13,258045	10,64369511
	Within Groups					
	Total					
PRIMERPLANO	Between Groups	5,78571429	2007	2,88520429	10,2457582	20,85557287
	Within Groups					
	Total					
SEGUNDOPLANO	Between Groups	52,0714286	798	65,23785286	66,5214286	40,39384801
	Within Groups					
	Total					

Considerando los datos referidos en los cuadros 10 y 11, podemos establecer que los relatos del grupo control son más extensos que los relatos del grupo de estudio. Esta diferencia equivale a un 6% correspondiente a 36 cláusulas y, según nuestra perspectiva, no da cuenta de variaciones significativas en el nivel de desempeño entre los grupos. Similar es el caso del desarrollo del primer plano narrativo, puesto que el grupo control sólo supera en un 2% al grupo de estudio, lo que equivale a 9 cláusulas. Sin embargo, la gran diferencia, aunque no estadísticamente significativa, está dada por el nivel de desempeño en el segundo plano narrativo, ya que el grupo de niños videntes efectúa 27 cláusulas más que el grupo de niños ciegos, lo que implica una distancia del 12%. En consecuencia, la mayor extensión de los relatos producidos por el grupo control se debe fundamentalmente al mayor desarrollo del segundo plano narrativo en sus historias.

Para ilustrar mejor los resultados expresados anteriormente, hemos incluido el siguiente cuadro con su gráfico respectivo.

Cuadro 12: Diferencia de desempeño general de los grupos

DIFERENCIA TOTAL		1ER PLANO		2º PLANO	
Nº	%	Nº	%	Nº	%
36	100	9	25	27	75



Gráfico 4: Distribución porcentual de cláusulas de primer y segundo plano que forman parte del excedente del grupo control

Además de lo anterior, fue necesario analizar comparativamente la distribución de las cláusulas de primer y segundo plano encontradas en el grupo de estudio y el grupo control, en relación con su propio desempeño narrativo. El siguiente cuadro presenta los resultados obtenidos.

Cuadro 13: comparación general entre cláusulas por grupo

INDIVIDUOS	CLÁUSULATOTAL		1ER PLANO		2º PLANO	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Grupo 1 (estudio)	287	100	182	63	105	37
Grupo 2 (control)	323	100	191	59	132	41

En el Cuadro 13, observamos que, en ambos grupos, el porcentaje correspondiente a las cláusulas de primer plano es más alto que el porcentaje correspondiente a las cláusulas del segundo plano narrativo. De ahí que los porcentajes del primer plano del grupo de estudio y del grupo control son 63% (182 cláusulas) y 59% (191 cláusulas), respectivamente. En cuanto al segundo plano, el grupo de estudio muestra un 37% (105 cláusulas) y el grupo control, un 41% (132 cláusulas).

A partir del cuadro, también podemos afirmar que la distribución porcentual del primer y el segundo plano es inversamente proporcional en ambos grupos, puesto que, al comparar el nivel de desempeño en el primer plano, encontramos que el grupo de niños ciegos presenta un porcentaje más alto (63%) que el grupo de niños con visión normal (59%) y, a su vez, en el segundo plano, el nivel de desempeño del grupo de estudio es menor (37%) que el del grupo control (41%). Esta diferencia implica que la distribución porcentual del primer y del segundo plano en el grupo control es más equilibrada. Así, en este grupo, la distancia entre ambos alcanza un 18%, mientras que, en el grupo de niños ciegos, alcanza un 26%. Para ilustrar mejor esta distribución, hemos incluido el siguiente gráfico:

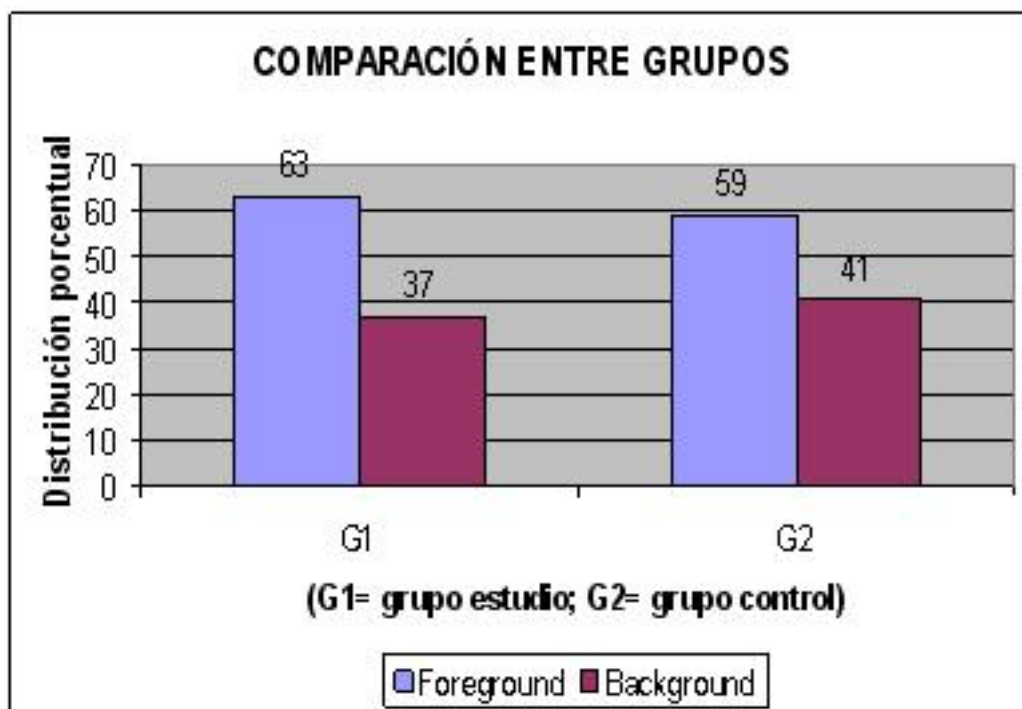


Gráfico 5: Comparación entre la distribución porcentual de las cláusulas pertenecientes al primer y segundo plano narrativo del grupo de estudio y el grupo control

De acuerdo con los datos presentados anteriormente, podemos afirmar que el grupo de estudio privilegia el relato de secuencias propias del primer plano narrativo, a diferencia del grupo control, que, pese a privilegiar cláusulas pertenecientes al *foreground*, también centra su atención en las secuencias del segundo plano. En síntesis, el grupo de niños ciegos da mayor relevancia a la secuencia temporal de la historia, por sobre la información contextual (características de los personajes y del escenario). El grupo de niños videntes, en cambio, muestra un equilibrio mayor entre los dos tipos de información narrativa.

Luego del análisis ya descrito, fue necesario determinar la distribución de las cláusulas pertenecientes al primer y al segundo plano narrativo en cada uno de los relatos producidos por los sujetos, incluyendo al grupo de estudio y al grupo control. Los cuadros 15, 16 y 17, que se presentan a continuación, dan cuenta de los resultados obtenidos en el grupo de niños ciegos y en el grupo de niños videntes.

Cuadro 14: Distribución de cláusulas grupo 1 (de estudio)

CASO	NOMBRE	EDAD	TOTAL	1er PLANO		2º PLANO	
				Nº	%	Nº	%
1	Valdemar (LM)	8	26	17	65	9	35
2	Camila	8	56	41	73	15	27
3	Javiera	9	26	15	58	11	42
4	Laura (LM)	9	61	40	66	21	34
5	Paulina (LM)	9	85	50	59	35	41
6	Abraham	9	19	12	63	7	37
7	Claudio	10	14	7	50	7	50
total grupo 1			287	182		105	

4. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.

Cuadro 15: Distribución de cláusulas grupo 2 (control)

CASO	NOMBRE	EDAD	TOTAL	1er PLANO		2º PLANO	
				Nº	%	Nº	%
8	Elisa	8	43	30	70	13	30
9	Bárbara	8	32	19	59	13	41
10	Bernardita	9	42	25	60	17	40
11	Anastasia	9	56	32	57	24	43
12	Valentina	9	44	22	50	22	50
13	Fabián	9	41	25	61	16	39
14	José	10	65	38	58	27	42
total grupo 2			323	191		132	

En los Cuadros 14 y 15 observamos que la edad en que se distribuyen los casos, (rango entre 8 y 10 años), no influye de manera relevante en la cantidad de cláusulas ni en su distribución en el primer o segundo plano narrativo. Sobre este punto, hay que considerar que el número de casos total es bastante limitado, por lo cual, no podemos establecer patrones de desarrollo discursivo.

En relación con la cantidad de cláusulas encontradas en cada uno de los relatos, se aprecia que el rango de distribución es bastante amplio, puesto que va desde un mínimo de 14 cláusulas (caso 7: Claudio) hasta un máximo de 85 (caso 5: Paulina). Aquí, es importante considerar que ambos extremos forman parte del grupo de estudio, que recoge los relatos efectuados por niños con déficit visual. Con el objeto de facilitar la comparación entre casos, se ingresaron los datos obtenidos en el programa SPSS, el que arrojó los siguientes estadísticos descriptivos

Cuadro 16: Estadísticos descriptivos

		N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
CLÁUSULATOTAL	CEGUERA	7	41	26,5329983	14	85
	NORMAL	7	46,1428571	10,8846769	32	65
	Total	14	43,5714286	19,6653318	14	85
PRIMERPLANO	CEGUERA	7	26	17,1075032	7	50
	NORMAL	7	27,2857143	6,47338875	19	38
	Total	14	26,6428571	12,4443818	7	50
SEGUNDOPLANO	CEGUERA	7	15	10,1324561	7	35
	NORMAL	7	18,8571429	5,52052447	13	27
	Total	14	16,9285714	8,09049096	7	35

Si comparamos la distribución de cláusulas del grupo de estudio con la distribución del grupo control, observamos que las mayores diferencias están en el grupo constituido por niños ciegos que, como ya mencionamos, incluye en su categoría la cantidad mínima de 14 cláusulas (caso 7) y la máxima de 85 cláusulas (caso 5); prueba de esta dispersión es su desviación estándar de 26.53. Dentro del grupo control, en cambio, la distribución es bastante más equitativa, puesto que su mínimo es de 32 cláusulas (caso 9) y su máximo es de 65 cláusulas (caso 14). Aquí, la desviación estándar es de 10.88.

Considerando los datos anteriores, afirmamos que el nivel de desempeño, relacionado con la extensión de los relatos, es bastante homogéneo en el grupo control y, por tanto, es coherente con la información más general entregada anteriormente. El desempeño del

grupo de estudio, en cambio, es bastante disímil; en consecuencia, los datos generales no son consistentes con las producciones narrativas individuales.

En relación con la distribución porcentual del primer y del segundo plano en cada una de las narraciones (Cuadro 16), observamos que el mínimo de diferencia está representado por 2 narraciones en que cada plano corresponde al 50% del relato (casos 7 y 12). Del mismo modo, la diferencia máxima, que alcanza el 40%, está representada por 2 casos (2 y 8) en que el *foreground* equivale a 73% y 70% y el *background*, a 27% y 30%, respectivamente. Es importante destacar que, tanto en la diferencia mínima como en la máxima, se observa un caso perteneciente al grupo de estudio y un caso perteneciente al grupo control. También observamos una distribución similar (59% en el primer plano y 41% en el segundo plano) en otros 2 casos (5 y 9), donde la diferencia entre los planos narrativos alcanza un 18%. En suma, los datos anteriores dan cuenta de un desempeño similar en un 43% del total de individuos, de los cuales 3 casos pertenecen al grupo control y 3 al grupo de estudio.

En cuanto a los casos restantes, se aprecia una distribución porcentual en que el primer plano alcanza un 62% en el grupo de estudio y un 59% en el grupo control y el segundo plano, alcanza un 38% y un 41% respectivamente. Esto implica diferencias importantes (24% para los niños ciegos y 18% para los videntes), en la configuración de sus relatos. Con el objeto de ilustrar esta distribución porcentual, incluimos el siguiente gráfico.

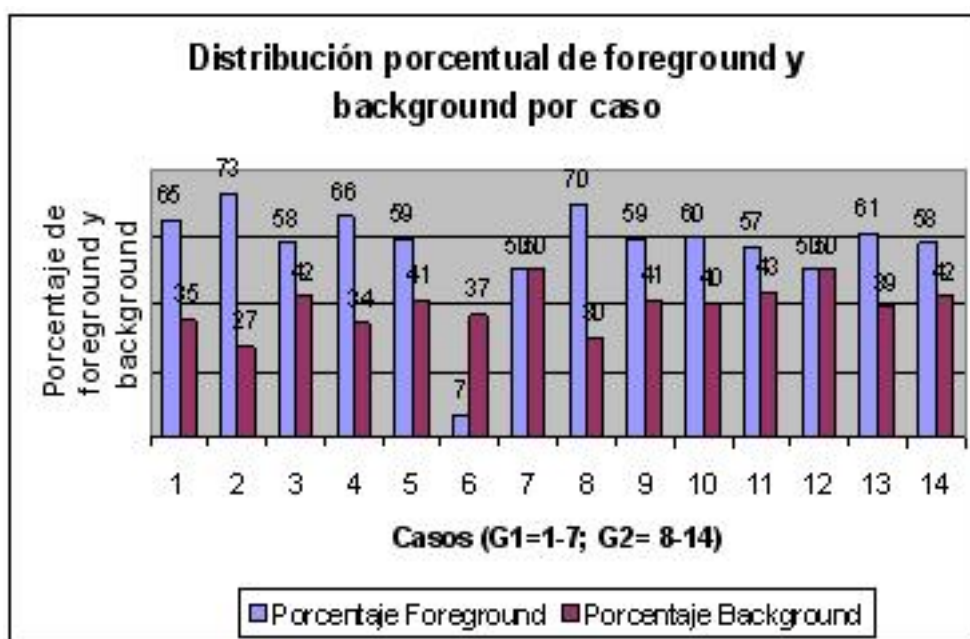


Gráfico 6: Distribución porcentual de cláusulas pertenecientes al primer y segundo plano en cada caso de estudio

El análisis de los Cuadros 15 y 16, y de los Gráficos 6 y 7 permite afirmar que la distribución porcentual de las cláusulas pertenecientes al primer y al segundo plano narrativo, en cada caso, arrojan cifras consistentes con la información general acerca de esta distribución, presentada más arriba. En consecuencia, los niños con déficit visual presentan una mayor diferencia en la cantidad de cláusulas de primer y segundo plano que los niños con visión normal, quienes, a su vez, presentan una distribución más equitativa de cláusulas de primer y segundo plano.

Si bien la división entre grupo de estudio y grupo control permitió obtener una serie de resultados en el ámbito cuantitativo, es importante considerar, como ya mencionamos

4. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.

en el marco teórico, que la ceguera es gradual y no tiene un carácter binario. Por esta razón, nuestro grupo de estudio se constituyó de 3 individuos limitados visuales (capaces de desplazarse sin utilizar bastón) y 4 individuos con ceguera total. Las diferencias en su desempeño nos obligó a incluir un análisis a partir de 3 grupos: individuos sin visión (0), individuos limitados visuales (1) e individuos con visión normal (2). La siguiente tabla da cuenta de los resultados obtenidos:

Cuadro 17: Desempeño considerando el grado de visión.

VISIÓN	INF.	TOTAL	1 ^{er} PLANO	2 ^o PLANO
0 4 casos	Promedio	29	19	10
	D. estándar	19.3	15.1	4.2
	Mínimo	14	7	7
	Máximo	56	41	15
1 3 casos	Promedio	57	36	22
	D. estándar	30.2	19.1	11
	Mínimo	26	17	9
	Máximo	85	50	35
2 7 casos	Promedio	46	27	19
	D. estándar	10.8	7	5.2
	Mínimo	32	19	13
	Máximo	65	38	27
TOTAL 14 casos	Media	43.5	26.8	16.7
	D. estándar	19.7	13.1	7.4
	Mínimo	14	7	7
	Máximo	85	50	35

En el Cuadro 17 observamos que el promedio de cláusulas totales es mayor en el grupo 1, constituido por niños con déficit visual (57); el valor siguiente lo muestra el grupo 2, conformado por niños con visión normal, (46) y el promedio menor está representado por los niños con ceguera total (29). Sin embargo, no podemos concluir que los niños con visión parcial producen relatos más extensos que los individuos videntes, porque la desviación estándar del grupo 1 es de 30.2, a diferencia del grupo 2, cuya desviación estándar es de 10.8. Esto demuestra mayor dispersión en el desempeño de los sujetos con limitación visual.

En cuanto a los promedios de la cantidad de cláusulas pertenecientes al primer plano narrativo, observamos la misma tendencia. El promedio mayor corresponde al grupo de niños con visión parcial (36 cláusulas), el valor siguiente lo obtienen los niños con visión normal (27) y el promedio más bajo pertenece al grupo de individuos con ceguera total (19). Sin embargo, la desviación estándar del grupo 1 (19.1) también da cuenta de diferencias importantes en el desempeño individual. En este plano, el grupo con visión normal muestra un desempeño más homogéneo, puesto que su desviación estándar es 7.

En cuanto al promedio de cláusulas de segundo plano, observamos la misma situación: el promedio más alto pertenece al grupo 1 (22), el siguiente corresponde al grupo 2 (19) y el menor pertenece al grupo 0 (10). Aquí también las diferencias en el desempeño individual son mayores en el grupo de niños con visión parcial (desviación estándar = 11).

Si comparamos los valores obtenidos por el grupo de niños con ceguera total con los obtenidos por el grupo de niños con visión limitada, podemos observar que existen amplias

diferencias en su desempeño, tanto a nivel de extensión de los relatos, como a nivel de primer y segundo plano narrativo. Estos datos, nos permiten afirmar que la existencia de algún grado de visión, por mínimo que éste sea, garantiza un mejor desempeño en el discurso narrativo.

4.2.2. Análisis del segundo plano narrativo.

En este proceso de análisis se elaboró una taxonomía que considera las características más comunes de las cláusulas del segundo plano narrativo. Posteriormente, se categorizaron todas las oraciones encontradas en las producciones narrativas de ambos grupos para facilitar su comparación.

4.2.2.1. Taxonomía de las cláusulas del segundo plano narrativo.

A partir de la propuesta efectuada por Cavalli et al. (1995) y de la revisión y análisis de los relatos producidos por el grupo de niños ciegos y el grupo de niños videntes, hemos elaborado una clasificación de los distintos tipos de secuencias encontradas en el segundo plano narrativo. La taxonomía consta de las siguientes categorías:

4.2.2.1.1. Secuencias del paisaje de la conciencia.

1) Secuencias que refieren a estados mentales y/o psicológicos de los personajes: mediante su emisión, el narrador atribuye estados de conciencia, pensamientos, emociones, sentimientos, deseos e intenciones a los personajes que participan en el relato para explicar ciertos sucesos. Estas construcciones presentan un verbo mental, o bien, conector de finalidad *para* + verbo en infinitivo. Por ejemplo:

(86) el perrito quería comer miel (A3, C3, cl.10) (87) para ver a la ranita (A3, C1, cl.7)

2) secuencias que caracterizan psicológicamente a los personajes: mediante su emisión, el narrador atribuye rasgos de personalidad a los personajes del relato para explicar ciertos eventos. Estas construcciones presentan verbo *ser* + un atributo de carácter psicológico. Por ejemplo:

(88) el perro que era distraído (A3, C5, cl. 42)

4.2.2.1.2. Secuencias descriptivas.

1) Secuencias que describen a los personajes: corresponden a descripciones físicas de los personajes. Esta categoría incluye rasgos físicos y posesión de objetos. Estas construcciones presentan verbo *ser* + atributo físico, o bien, verbo *tener* + objeto. Algunos ejemplos son:

(89) (...) que era de color café con leche (A3, C5, cl.2) (90) Pepito tenía un perrito (A 3, C4, cl. 1)

2) Secuencias que describen el escenario donde ocurren los eventos: mediante estas oraciones, el narrador caracteriza el contexto espacial donde transcurren los sucesos de la trama narrativa y entrega información acerca de la ubicación espacial de los personajes. Estas construcciones presentan verbo *haber* indicando existencia. Por ejemplo:

(91) en el bosque había muchos árboles (A3, C12, cl.2)

Verbo *estar* + locativo, deíctico o gerundio:

(92) que estaba flotando” (A3, C4, cl.51)**4.2.2.1.3. Secuencias narrativas.**

1) Secuencias que narran eventos: incluye la referencia a eventos que no hacen avanzar la secuencia temporal del relato porque no ocurren, son simultáneos a las acciones en primer plano, porque se refieren a acciones que ya sucedieron o son conductas habituales de los personajes. Estas construcciones presentan, entre otras características, verbo con flexión imperfectiva. Por ejemplo:

(93) el perro estaba olfateando (A3, C12, cl.15)**4.2.2.1.4. Secuencias explicativas.**

1) secuencias que explican la causa de un evento: incluye los eventos del relato que operan como causa de un suceso que forma parte del primer plano narrativo. Aquí no se consideran las motivaciones porque están dentro de las categorías asociadas a la elaboración del paisaje de la conciencia. Las construcciones causativas presentan conectores que favorecen esta interpretación: *como* y *porque*, fundamentalmente. Un ejemplo que ilustra esta categoría es el siguiente:

(94) porque ahora tenía familia (A3, C2, cl.53)

7) Secuencias que evidencian la presencia del narrador: incluye expresiones que muestran la presencia del narrador en el relato mediante comentarios que buscan explicar o evaluar un evento o una motivación presente en la historia. Dentro de las narraciones analizadas sólo encontramos un ejemplo de esta categoría:

(95) Parece que se fueron a su casa (A3, C2, cl.4).**4.2.2.2. Comparación del segundo plano narrativo entre los dos grupos.**

Considerando la taxonomía propuesta en el punto anterior, analizamos las 237 cláusulas de segundo plano encontradas en los relatos. En la tabla 18 se presentan los resultados generales obtenidos:

Cuadro 18: Aportes de cada categoría al total de 2º plano

CATEGORÍA	Nº CL.	%
1) Estados mentales o psicológicos	81	34,18
2) Características psicológicas	7	2,95
3) Descripciones físicas de los personajes	28	11,81
4) Descripciones espaciales	64	27
5) Eventos	47	19,83
6) Explicaciones causales	9	3,8
7) comentarios del narrador	1	0,42
TOTAL	237	100

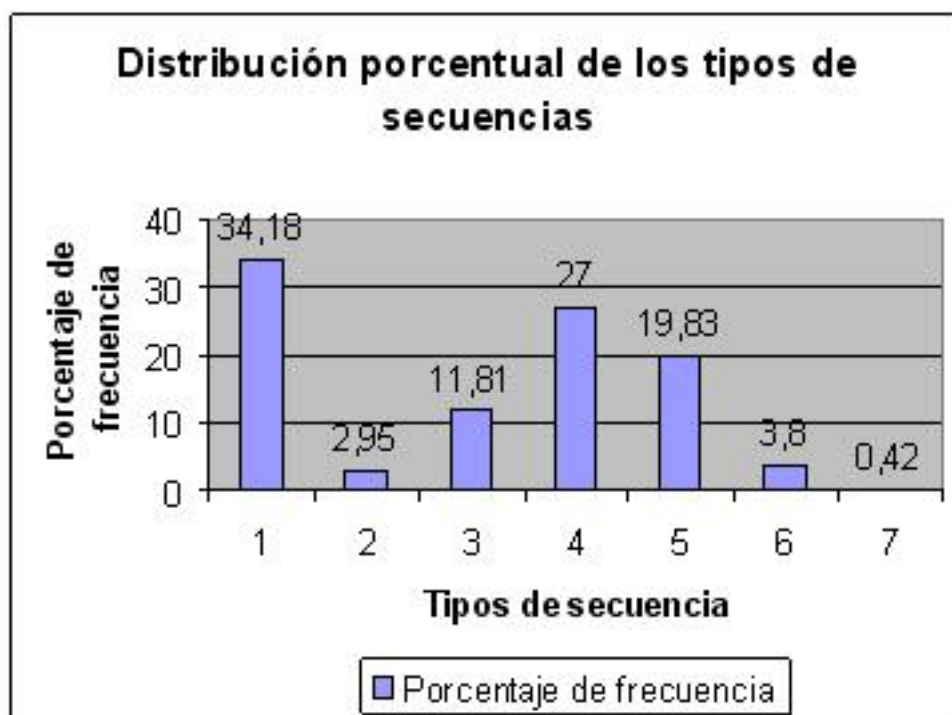


Gráfico 7: Distribución porcentual de la frecuencia de tipos de cláusula del background

En el Cuadro 18 y en el Gráfico 7 observamos que las secuencias que refieren a estados mentales son las más frecuentes ya que alcanzan un 34% (81 cláusulas) del total. En segundo lugar se sitúan las descripciones espaciales o de los escenarios donde tienen lugar los eventos (27% = 64 cláusulas). El tercer lugar lo ocupan los eventos que no hacen avanzar la secuencia temporal de los relatos (19.8% = 47 cláusulas). Y, en el cuarto lugar están las descripciones físicas de los personajes (11.8% = 28 cláusulas).

En cuanto a los porcentajes más bajos, observamos que la menor frecuencia está representada por los comentarios del narrador (0.4 = 1 cláusula). Las caracterizaciones psicológicas de los personajes alcanzan sólo un 2.9% (7 cláusulas). Y, por último, las explicaciones causales de eventos, alcanzan un 3.8% (9 cláusulas).

En síntesis, podemos afirmar que, en general, los niños focalizan su atención en el plano mental de los personajes para explicar sus acciones a lo largo de la trama narrativa, dando una importancia secundaria a las descripciones de lugares donde se desarrollan los eventos. Resulta interesante advertir que tanto las características físicas como psicológicas de los personajes no parecen relevantes para el despliegue de los episodios.

Considerando los datos generales ya descritos y la cantidad de cláusulas encontradas por grupo, comparamos los aportes, efectuados por los niños ciegos y videntes, a cada una de las categorías propuestas para el análisis del segundo plano narrativo. En el Cuadro 20 presentamos los resultados obtenidos.

Cuadro 19: Comparación de desempeño grupal por categoría.

4. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.

CATEGORÍA	TOTAL		GRUPO 1		GRUPO 2		DIFERENCIA	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	81	100	37	46	44	54	7	8
2	7	100	2	29	5	71	3	40
3	28	100	10	36	18	64	8	28
4	64	100	25	39	39	61	14	22
5	47	100	24	51	23	49	-1	2
6	9	100	6	67	3	33	-3	34
7	1	100	1	100	0	0	-1	0
TOTAL	237	100	105	44	132	56	27	12

En el Cuadro 19 observamos que la distribución de la frecuencia por categorías es más o menos similar en ambos grupos (1 = estudio y 2= control). De modo que las secuencias que refieren a estados mentales son las más abundantes (G1 = 37 y G2 = 44 cláusulas); en segundo lugar están las secuencias que describen el escenario donde ocurren los eventos (G1=25 y G2=39 cláusulas); en tercer lugar encontramos las secuencias que refieren a eventos que no hacen avanzar la secuencia temporal del relato (G1=24 y G2=23). El cuarto lugar pertenece a las secuencias que describen rasgos físicos de los personajes (G1= 10 y G2=18); en el quinto lugar aparecen las secuencias causativas (G1=6 y G2= 3); el sexto lugar presenta las secuencias que describen rasgos de la personalidad de los personajes (G1=2 y G2=5); y finalmente, encontramos 1 comentario del narrador que fue emitido por una niña no vidente.

Considerando la descripción anterior, podemos afirmar que la distribución frecuencial de los tipos de secuencias pertenecientes al segundo plano narrativo es similar en ambos grupos y, por tanto, consistente con los datos generales de distribución proporcionados más arriba.

Además de la frecuencia, fue necesario establecer cuál era el aporte de cada grupo a los distintos tipos de secuencia. Esto nos permitió identificar los niveles de desempeño propios del grupo de estudio y del grupo control. El siguiente gráfico muestra la distribución porcentual de dicha información.

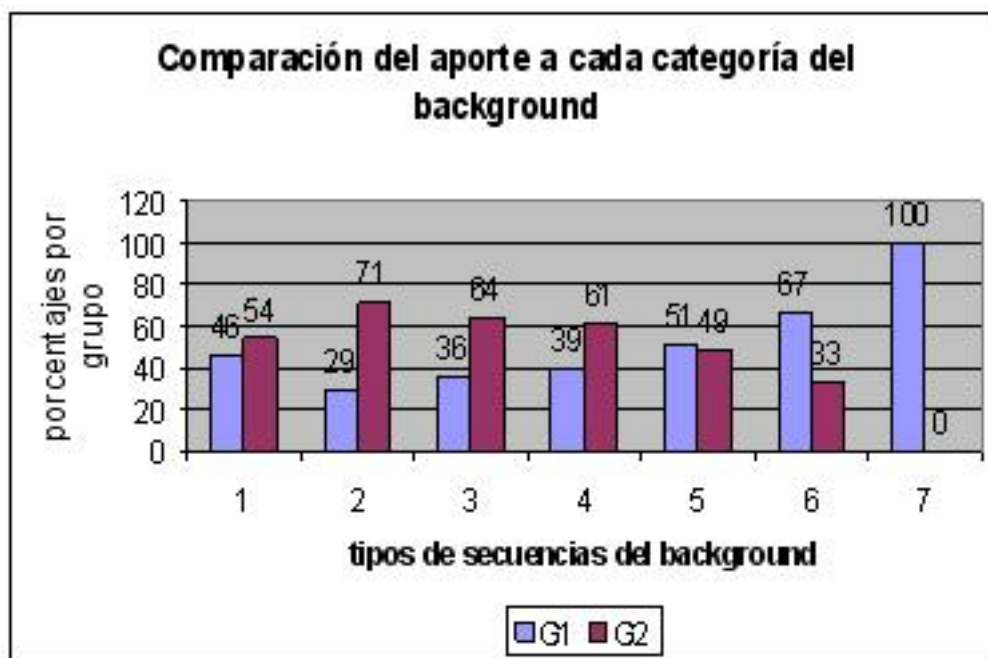


Gráfico 8: Comparación entre los aportes que cada grupo efectúa al total de cada tipo de secuencia del segundo plano.

En el Cuadro 20 y el Gráfico 9 observamos que, en las secuencias que refieren a estados mentales (1), el grupo control muestra un desempeño mayor que el grupo de estudio, puesto que su aporte al total de cláusulas (81) equivale al 54% (44 cláusulas), lo que implica una diferencia de un 8% (7 cláusulas) con el grupo de niños ciegos, que aportan un 46% (13 cláusulas) al total.

En cuanto a las secuencias que refieren a características psíquicas de los personajes, los niños con visión normal (G2) también muestran un mejor desempeño, puesto que aportan un 71% (5 cláusulas) al total (7 cláusulas), mientras que, el grupo constituido por niños con déficit visual (G1) sólo aporta un 29% (2 cláusulas). Esto produce una diferencia de 40% (3 cláusulas) entre ambos grupos.

El grupo control (G1) también muestra un desempeño mayor en las secuencias que describen rasgos físicos de los personajes, ya que aportan el 64% del total de cláusulas (28), a diferencia del grupo de estudio (G2), que proporciona el 36% (10 cláusulas), es decir, un 28% (8 cláusulas) menos que el grupo de niños videntes.

En las secuencias que describen el espacio o escenario en que ocurren los eventos, el grupo control (G2) presenta un mayor desempeño que el grupo de estudio (G1), puesto que el aporte del primero equivale al 61% (39 cláusulas) del total (64), lo que se traduce en una diferencia de 22% (14 cláusulas) entre ambos grupos.

En las secuencias que se refieren a eventos que no hacen avanzar la línea temporal del relato, a diferencia de las categorías anteriores, el grupo de estudio (G1) muestra un desempeño levemente mayor que el grupo control (G2), ya que aporta un 51% (24 cláusulas) al total de secuencias (47). El grupo control (G2), por su parte, proporciona un 49% (23 cláusulas), esto equivale a un 2% menos (1 cláusula) que el grupo de estudio.

En cuanto a las secuencias que permiten explicar causalmente los eventos del primer plano narrativo, observamos que el desempeño del grupo de estudio (G1) es mayor que el del grupo control (G2), ya que su aporte alcanza el 67% (6 cláusulas) del total (9 cláusulas),

4. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.

mientras que, el aporte efectuado por el grupo control sólo alcanza el 33% (3 cláusulas). Esto implica una diferencia de 34% (3 cláusulas) entre los dos grupos.

En relación con la presencia de comentarios efectuados por el narrador, sólo encontramos un caso (1 cláusula), realizado por una niña con ceguera total. Esto se traduce en una diferencia de 100% a favor del grupo de estudio; sin embargo, no podemos desconocer que, a nivel general, este tipo de secuencias es muy escaso, por tanto, no tiene relevancia.

Teniendo en cuenta los datos anteriores y la clasificación más general de las secuencias pertenecientes al segundo plano, podemos afirmar que los niños con visión normal (G2) incluyen más información acerca del paisaje de la conciencia (plano mental de los participantes) y, de los rasgos físicos de los personajes y del escenario donde se desarrollan los eventos narrativos. Los niños con déficit visual, en cambio, proporcionan más información acerca de explicaciones causales de acciones que están en el primer plano. En cuanto a la intervención del narrador, no podemos establecer conclusiones debido a su baja presencia. En el Cuadro 21 ilustramos esta diferencia:

Cuadro 20: Diferencia del desempeño en segundo plano por grupos.

TOTALCLÁUSULA		G2 (CONTROL)		G1 (ESTUDIO)		DIFERENCIA	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
180	100	106 – 5	56	74	44	27	12

En este Cuadro, sólo hemos incluido los valores totales correspondientes a las categorías en que el grupo control emitió una mayor cantidad de cláusulas (1, 2, 3 y 4) y, además, hemos restado 5 cláusulas que corresponden al excedente generado por el grupo de estudio. En consecuencia, el total equivale a 180 cláusulas, de las cuales 101 (56%) corresponden al grupo control y 74 (44%) al grupo de estudio. Por lo tanto, el grupo de niños con visión normal efectúa 27 cláusulas (12%) más que el grupo de niños ciegos. Esto nos permite asumir que la diferencia entre la cantidad de cláusulas de segundo plano producidas por ambos grupos está dada por secuencias descriptivas y del paisaje de la conciencia.

5. DISCUSIÓN.

5.1. Aspectos teóricos.

Antes de comentar los resultados de nuestra investigación, debemos mencionar que la aplicación del modelo propuesto por Hopper y Thompson (1980) para diferenciar las porciones de primer y segundo plano en las narraciones correspondientes a niños ciegos y con visión normal, implicó el análisis de un total de 610 cláusulas a partir de rasgos como participantes, kinesia, afirmación, modo, voluntad, agentividad y aspecto. Este último índice, a nuestro juicio, no está suficientemente desarrollado por los autores, puesto que presentan la diferenciación entre un evento télico y atélico únicamente a partir de la flexión verbal de aspecto perfectivo e imperfectivo. Por ello, incluimos un nuevo índice al que llamamos telicidad y que dice relación con la *aktionsart* del verbo y sus constreñimientos mediante la predicación.

Además de lo anterior, es preciso señalar que, si bien el análisis de las marcas gramaticales resulta muy útil para la distinción entre primer y segundo plano y para el establecimiento de que en español, al igual que en otras lenguas, existen elementos gramaticales que dan cuenta de la transitividad en el nivel discursivo, el modelo no se hace cargo de los conectores y marcadores que pueden influir en la interpretación de eventos que, desde el punto de vista gramatical, pertenecen al primer plano, pero que, en términos semánticos globales, deberían pertenecer al segundo plano. Un ejemplo es el siguiente:

(96) como pensó que su amo la iba a retar (A3, C2, cl.13)

En este caso, el conector *como* favorece una interpretación causal que retrocede en la línea temporal de la historia, lo que implicaría considerar este segmento como parte del segundo plano narrativo. Sin embargo, si eliminamos el conector, tenemos un evento altamente puntual que presenta 7 rasgos de transitividad y que, en definitiva, hace avanzar la secuencia temporal narrativa.

Otro aspecto problemático está dado por los verbos mentales de percepción y cognición, puesto que el modelo de Hopper y Thompson no especifica si este tipo de procesos implica un avance en la secuencia de eventos, ya que, la mayoría de las veces se presentan como eventos cuya transitividad amerita considerarlos dentro del primer plano. En nuestro estudio, optamos por ubicarlos basándonos en su cantidad de índices de transitividad. No obstante, es un tema que debe discutirse.

Pese a las dificultades ya descritas, el modelo propuesto por Hopper y Thompson (1980) funciona en la diferenciación de la mayoría de las cláusulas a partir de su grado de transitividad. Esta noción no sólo considera la presencia o ausencia de un objeto directo, sino que también incluye categorías semánticas de base accional como agente y paciente. Siguiendo estos principios, en nuestro análisis encontramos múltiples posibilidades de combinaciones de rasgos transitivos, las cuales fueron agrupadas en una escala constituida por 12 posibilidades donde la primera no presenta rasgo alguno y la duodécima los presenta todos. La división entre primer y segundo plano se ubicó entre los casos 6 (5 rasgos) y 7 (6 rasgos).

En cuanto a la determinación de la cantidad de índices de transitividad por cada cláusula, observamos que, como plantean Hopper y Thompson (1980), existe correlación entre rasgos; por ejemplo, la puntualidad de un evento se correlaciona con una flexión verbal de aspecto perfectivo y con kinesis, mientras que, la presencia de dos o más participantes se asocia con la existencia de un objeto individualizado y, en la mayoría de los casos, afectado por la acción del verbo. En este punto, debemos destacar dos rasgos que, según nuestra perspectiva, son condición necesaria para determinar si una secuencia pertenece al primer o al segundo plano. Estos índices son modo y afirmación.

El modo puede ser real (alta transitividad) o irreal, (muy baja transitividad). El carácter de realidad está dado por el modo indicativo y por el imperativo, mientras que el de irrealidad, por el uso del condicional, del modo subjuntivo, de verbos modales o de verbos mentales de deseos e intenciones. Estas últimas formas gramaticales implican situarse en el plano mental de los participantes y, con ello, independientemente de las características formales de la cláusula, se anularían todos los índices de transitividad a excepción de su carácter afirmativo o negativo y de su carácter voluntario o involuntario.

Por otra parte, la formulación de una cláusula en términos negativos, también provoca la anulación de todos los rasgos de transitividad, excepto su carácter de real o irreal. La negación implica no realizar una acción, por tanto, las construcciones de este tipo no pueden formar parte de los sucesos que permiten el avance de la línea temporal del relato. Sin embargo, esta tendencia no se cumple en todos los casos. Consideremos el siguiente ejemplo:

(97) pero no encontró nada (A3, C2, cl.18)

En este caso, si bien la acción no sucede (acción de *encontrar*), no parece simple determinar si este evento hace o no avanzar la secuencia temporal del relato, puesto que, la relación de significado se da entre dos verbos, *buscar / encontrar*. De ahí que el personaje busca a su rana, no la encuentra y, por eso sigue buscando.

5.2. Aspectos generales sobre primer y segundo plano narrativo.

De acuerdo con los resultados obtenidos, observamos que los dos grupos de niños estudiados presentan mayor cantidad de cláusulas pertenecientes al primer plano (373=61%) que al segundo plano (237=38%). Esto tiene como consecuencia que los niños no puedan o presenten muchas dificultades para focalizarse en eventos simultáneos o que permitan explicar motivaciones más complejas. Prueba de ello es la escasa aparición de comentarios del narrador (1 caso).

En cuanto al segundo plano narrativo, las cláusulas más frecuentes presentan sólo dos rasgos de transitividad y alcanzan un 23.1% del total. Estas secuencias, en su mayoría, entregan información acerca de estados y caracterizaciones de personajes y escenarios. Un ejemplo de este tipo de cláusulas es el siguiente:

(98) que era de color café con leche (A3, C5, cl.2)

En relación con el primer plano, las construcciones más frecuentes son aquellas que presentan ocho rasgos de transitividad ya que alcanzan un 19.18% (117 cláusulas). Se trata

de construcciones que dan cuenta de eventos puntuales tales como *encontrar*, *empezar a correr*, y percepciones como *escuchar* y *ver*.

(99) (después) encontraron a la familia de la rana (A 3, C 3, cl.22) (100) empezó a saltar (A3, C5, cl.43) (101) y el perro vio un panal de abejas (A3, C8, cl.17)

Otro tipo de cláusula frecuente en el primer plano son las llamadas construcciones medias, que no presentan una cantidad fija de rasgos de transitividad porque fluctúan entre los 9 y 11 rasgos. En este tipo de construcciones la información prominente es el cambio de estado, donde el clítico *se* funciona como dinamizador, ya que puede focalizar el inicio o el resultado de una acción. Por lo tanto, el uso de este recurso lingüístico favorece lecturas perfectivas o resultativas e interpretaciones de cambios instantáneos o repentinos. En otras palabras, permite reconceptualizar el proceso como puntual. Estas características explican porque las construcciones medias, de alguna manera, son estructuras que los hablantes prefieren para informar acerca de eventos del *foreground*, como afirman Soto y Muñoz (1999) Entre los múltiples ejemplos destacamos los que refieren a emociones y a lecturas accidentales.

(102) ahí se quebró el frasco (A3, C6, cl.11) (103) las abejas se enojaron (A3, C2, cl.27)

5.3. Comparación entre los relatos producidos por niños ciegos y videntes.

En cuanto a la extensión de los relatos efectuados por el grupo de estudio y el grupo control, observamos que las narraciones producidas por los niños videntes fueron más extensas que las de los niños ciegos, puesto que los primeros obtuvieron un total de 323 cláusulas, mientras que los segundos, 287 cláusulas. Esto implica que el grupo control emitió 36 cláusulas más que el grupo de estudio. De ellas un 25% (9 cláusulas) corresponde al primer plano narrativo y un 75% (27 cláusulas), al segundo plano.

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar que la diferencia más significativa en las producciones narrativas de ambos grupos es la producción de una mayor cantidad de cláusulas del segundo plano narrativo por parte de los niños videntes. Estas cláusulas corresponden a una mayor emisión de secuencias que refieren a estados mentales de los personajes y a descripciones de los mismos como del escenario en que transcurren los eventos. Esta diferencia, según nuestra perspectiva, se debe, fundamentalmente, al menor grado de visión que tiene el grupo de estudio. La afirmación anterior puede validarse a partir de lo siguiente.

En primer lugar, observamos que tanto el grupo de niños ciegos como el grupo de niños videntes producen relatos que se ajustan a los referidos en la literatura como propios de un desarrollo normal. La mayoría de las narraciones analizadas presentan una estructura que da cuenta de una actualización de la gramática de las historias (presentación, episodios y final), de la comprensión de relaciones causales entre los eventos y de la elaboración de un paisaje de la conciencia que considera percepciones, emociones, deseos, intenciones e incluso cogniciones en los personajes de la historia. Lo anterior se manifiesta mediante algunas descripciones, de explicaciones causales y de verbos mentales que van desde los más simples hasta los de adquisición más tardía.

En segundo lugar, ambos grupos muestran una frecuencia similar en los distintos tipos de secuencias pertenecientes al segundo plano narrativo. Esto implica que niños ciegos y videntes asignan una importancia similar a los mismos aspectos que contextualizan la narración. De ellos, el más importante es, precisamente la atribución de estados mentales; luego están las descripciones del escenario y la narración de eventos que no hacen avanzar la línea temporal de la historia.

En tercer lugar, ambos grupos no presentan el desarrollo cognitivo suficiente como para incorporar evaluaciones y comentarios que revelen su opinión o explicaciones más complejas. Esto, según la literatura, se debe a su dificultad para manejar el plano mental de los personajes diferenciado de su propia cognición como narradores.

En cuarto lugar, la frecuencia de cláusulas relacionadas con eventos que no hacen avanzar la línea temporal del relato en ambos grupos da cuenta del progresivo interés de estos niños (ciegos y videntes) por incorporar eventos simultáneos y detalles que permiten insertar los sucesos en un marco más general.

En quinto lugar, el grado de visión influye directamente en la mayor o menor cantidad de secuencias descriptivas y del paisaje de la conciencia. Esto se confirma porque el grupo de estudio emite menos secuencias del paisaje de la conciencia (39) que el grupo control (49). Lo mismo sucede en relación con las secuencias descriptivas, puesto que los niños ciegos sólo producen 35, mientras que los niños videntes, 57.

Esta influencia puede explicarse a partir de la literatura, puesto que desde temprana edad los niños con déficit visual tendrían dificultades para acceder a los estados mentales de otros individuos, expresados con frecuencia mediante la mirada y los gestos faciales y corporales. Esta situación tendría como consecuencia la dificultad para atribuir estados mentales a los personajes de las narraciones. Pese a que la bibliografía plantea que esta dificultad disminuiría alrededor de los 8 años, nosotros encontramos esta diferencia en el grupo completo.

En cuanto a las secuencias descriptivas, su menor uso puede relacionarse con la menor o nula experiencia visual por parte del grupo de estudio, lo que provocaría que cognitivamente no representen un elemento significativo en la construcción de su modelo de situación del relato. Como ya mencionamos en el marco teórico, la construcción del modelo mental de una narración implica la integración de la información entrante con los conocimientos previos que, en el caso de niños con ceguera total o déficit visual, están menos relacionados con caracterizaciones de personajes y escenarios porque el acceso a estas experiencias se obtiene a través de la visión.

Todo lo anterior nos permite afirmar que la visión influye en nuestra manera de conocer el mundo y, por lo tanto, en nuestra comprensión y producción discursiva.

REFERENCIAS.

- Bocaz, A. 1984. El procesamiento cognitivo del discurso escrito. Lenguas Modernas 11. 33-53.
- Bocaz, A. 1986. "Conectividad temporal y causal en la construcción de relatos en lengua materna y extranjera". Lenguas Modernas. 13. 79-98.
- Bocaz, A. 1987. "La expresión de la simultaneidad en la producción de discurso narrativo infantil". Lenguas Modernas. 14. 69-86.
- Bocaz, A. 1991. "Esquematización espacial y temporal de escenas narrativas y su proyección lingüística en el español". Lenguas Modernas. 18. 47-62.
- Bocaz, A. 1992. "Procesos inferenciales abductivos en la interpretación de escenas narrativas complejas". Lenguas Modernas. 19. 99-106.
- Bocaz, A. 1993. "Generación de inferencias lógicas en la producción de discurso narrativo". Lenguas Modernas. 20. 77-91.
- Bocaz, A. 1996. "El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles". Lenguas Modernas. 23. 49-70.
- Bocaz, A. 1998. "La construcción del paisaje de la conciencia por niños de diferentes estratos socioeconómicos". Lenguas Modernas. 25. 71-94.
- Bocaz, A. y G. Soto. 1998. "Esquemas cognitivos en el origen de la marcación aspectual en el discurso: el caso de estar subido". En J.L. Cifuentes Honrubia (Ed.), Estudios de lingüística cognitiva I. Alicante. Universidad de Alicante.
- Bocaz, A. y G. Soto. 2000. "Narrar y exponer: el tratamiento del discurso en la reforma educacional". El Mercurio, suplemento Artes y Letras, 26 de noviembre. 20-21.
- Bruner, J. 1994. Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona. Gedisa. [Original: Actual minds, possible worlds. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1986]
- Calsamiglia, H. y A. Tusón. 1999. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- Cavalli, D., B. San Martín Cruzat, A. San Martín Nuñez, C. Yus. 1995. *Construcción del segundo plano narrativo del discurso infantil*. Seminario de grado Lengua y Literatura Hispánicas, Universidad de Chile.
- Croft, W. 1998. "The structure of events and the structure of language", M. Tomasello (ed.), The new psychology of language Vol. 1, Lawrence Erlbaum.
- Dimcovic, N y M. Tobin. 1995. "The use of language in simple classification tasks by children who are blind". Journal of visual impairment & blindness, 89, 448-460.
- Fludernik, M. 2003. "Chronology, time, tense and experientiality in narrative". Language and Literature. 12(2). 117-134.
- Hobson, R. 1993. Autism and the development of mind. Hove, England: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hopper, p. y S. Thompson. 1980. "Transitivity in grammar and discourse". *Language*, 56 (2), 251-299.
- Kekelis, L. y P. Prinz. 1996. "Blind and sighted children with their mothers: the development of discourse skills. *Journal of visual impairment & blindness*, 90, 423-437.
- Labov, W. y J. Waletzky. S/F. "Narrative analysis. Oral versions of personal experience". En <http://www.clarku.edu/~mbamberg/LabovWaletzky.htm>
- Luque, J. L., J. A. García Madruga, F. Gutiérrez, M. R. Elosúa y M. Gárate. 1999. "La construcción de la representación semántica de los textos", en J.A. García Madruga, M.R. Elosúa, F. Gutiérrez, J.L. Luque y M. Gárate, *Comprensión lectora y memoria operativa . Aspectos evolutivos e instruccionales*, Barcelona, Paidós.
- Maldonado, R. 1998. "Datividad y distancia conceptual" en J. L. Cifuentes (comp.). *Estudios de lingüística vol. II*. Universidad de Alicante.
- Mayer, M. 1969. *Frog, where are you?* New York. Dial Books for Young Readers.
- Pavez, M., C. Coloma y M. Maggiolo. 2008. *El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Ars Medica, Madrid.
- Pring, H. y L. Dewart. 1998. "Social cognition in children with visual impairments". *Journal of visual impairment & blindness*, 92, 754-769.
- Reinhart, T. 1984. "Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts". *Linguistics*. 22. 779-809.
- Rosa, A y E. Ochaita (comp). 1993. *Psicología de la ceguera*. Alianza editorial, Madrid.
- Serra, M., E. Serrat, R. Solé, B. Aurora y M. Aparici. 2000. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona. Ariel.
- Slobin, D. y A. Bocaz. 1988. "Learning to talk about movement through time and space: the development of narrative abilities in Spanish and English". *Lenguas Modernas*.15. 5-24.
- Soto, G. y D. Muñoz. 1999-2000. "Construcciones medias de alta transitividad en español: un enfoque cognitivo-discursivo". *Lenguas Modernas*. 26-27:185-208.
- Talmy, L. 1995. Narrative structure in a cognitive framework. En J. Duchan, G. Bruder y L. Hewitt (eds.), *Deixis in Narrative: A Cognitive Science Perspective*. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.
- Tirapu-Ustarroz, J., G. Pérez-Salles, M. Erekatxo y C. Pellegrin. 2007. "¿Qué es teoría de la mente". *Revista de Neurología*. 8: 479-489.
- Tomasello, M., M. Carpenter, J. Call, T. Behne y H. Moll. 2004. "Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition". *Behavioral & Brain Sciences*.
- Van Dijk, T. y W. Kintsch. 1978. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85 (5). 213-345.
- Wywer, S., R. Markham y S. Hlavacek.2000. "Inferences and word associations of children with visual impairment". *Journal of visual impairment & blindness*, 94, 204-218.

ANEXOS

1. Textoide utilizado para la elicitación de narraciones.

¡RANITA! ¿DÓNDE ESTÁS?

Había una vez, un niño llamado Pepito. Este niño, vivía en una casa muy grande, que quedaba cerca de un lindo bosque con muchos árboles y un río de aguas cristalinas. A Pepito le gustaban mucho los animales y tenía un perrito de color café con leche, orejas muy largas y patitas muy cortitas.

Una noche, el papá de Pepito le trajo un regalo, era una ranita muy verde y de ojos muy saltones. La rana estaba dentro de un frasco de vidrio. Pepito y su perro la miraban con curiosidad y al escuchar su croac, croac, croac, se sentían muy contentos.

Luego de un rato, Pepito se sintió cansado y decidió ponerse su pijama azul y meterse a su cama desde donde se veía la luna como una moneda de plata. Pepito y su perro se abrazaron y se quedaron profundamente dormidos. Mientras soñaban, la ranita aprovechó el silencio de la noche para salirse lentamente y muy despacito del frasco de vidrio y arrancar por la ventana que había quedado un poco abierta.

A la mañana siguiente, Pepito y su perro se despertaron muy temprano para ver a la ranita, pero se sorprendieron mucho al notar que el frasco estaba vacío. Entonces, Pepito empezó a buscarla por toda la habitación: buscó debajo de la cama, buscó detrás de las cortinas y buscó dentro de sus zapatos; pero no encontró nada. Mientras tanto, el perrito empezó a olfatear por todas partes, iba con su nariz tan pegada al suelo, que sin darse cuenta, la metió dentro del frasco de vidrio y su cabeza quedó atrapada dentro de él.

Después de buscar y buscar dentro de la pieza, Pepito asomó su cabeza por la ventana y mirando hacia el bosque comenzó a gritar:

----¡ranita, ranita!, ¿dónde estás?

El perro quiso ayudar a su amo y también se asomó a la ventana, pero como tenía aún el frasco en su cabeza, cayó de golpe al patio y quebró el frasco. Pepito, enojado, salió por la ventana para retar a su perro. Este lo abrazó y lamió su cara para que el niño lo perdonara. Y así, juntos fueron caminando por el bosque llamando a la ranita.

----¡ranita, ranita! – gritaba el niño.

----¡guau, guau, guau! --- ladraba el perrito.

Después de un rato, el niño y su perro vieron un gran árbol, junto a él, había un hoyo que parecía la cueva de un conejo. Pepito se asomó para mirar en su interior, pero como estaba muy oscuro, no pudo ver nada. De repente, sintió un apretón muy fuerte en su nariz y se levantó muy rápido; un ratón, molesto por el ruido, salió de su casa y atacó al pobre Pepito. Mientras tanto, el perrito, que era más distraído, se dio cuenta de que en una rama del árbol había un panal de abejas y comenzó a saltar para poder botarlo al suelo y, así, comerse la dulce miel.

Pepito caminó más allá, y vio un gran hueco en el tronco de un árbol muy ancho y enorme. Pensando que su ranita podía estar escondida allí, metió su cabeza dentro del tronco.

El perro, por otro lado, seguía intentando alcanzar el panal de abejas, con tan mala suerte que cuando el panal cayó, las abejas enojadas lo salieron persiguiendo para picarlo y darle una lección.

En ese mismo momento, salió un búho del tronco del árbol y empujó a Pepito, que cayó bruscamente al suelo. El niño, viendo que el búho se le acercaba, se paró muy rápido y empezó a correr.

Pepito, perseguido por el búho, y el perro, perseguido por las abejas, corrieron sin descansar y se escondieron detrás de una gran piedra.

Ya pasado el peligro, Pepito subió a la gran piedra para mirar el bosque desde arriba y así buscar a su ranita. Para ver mejor, el niño se apoyó en unas ramas muy delgaditas que estaban por encima de la piedra. Sin embargo, esas ramas, eran los cachitos de un ciervo, que asustado, salió corriendo muy rápido. Queriendo ayudar a su amo, el perro salió detrás del ciervo y de Pepito, que no se soltaba de los cachos del ciervo.

El ciervo, que era muy ágil y rápido, frenó bruscamente al advertir que había una quebrada. Con el impulso, Pepito y su perro cayeron al río y quedaron todos mojados. Como la corriente del río era muy fuerte, Pepito y su perro se acercaron a un tronco para descansar.

Mientras descansaban, escucharon un ruido muy conocido y se quedaron calladitos para poner más atención:

---croac, croac, croac, croac...

Lentamente y muy despacio, se asomaron hacia el otro lado del tronco y se sorprendieron mucho cuando vieron que ahí estaba la ranita junto a su esposa y a todos sus hijitos.

Pepito, muy contento, le pidió a su ranita que volviera a la casa, pero ella le dijo que no podía dejar sola a su familia. Entonces, para que Pepito no se fuera triste, el papá y la mamá rana le entregaron uno de sus hijos para que lo cuidara.

Finalmente, Pepito se llevó una ranita chiquitita y se despidió de la familia rana. Él, su perro y su nuevo amiguito volvieron a la casa y vivieron muy felices.

Fin.

2. Transcripción de los relatos elicidados

2.1. Grupo estudio.

Caso 1: Valdemar, 8 años

1 cuando, cuando estaba la puerta abierta

2 salió corriendo despacii... salió de... sal...

3 salió despacito del frasco de vidrio

4 y... y salió corriendo,

5 saltó de la ...saltó y se fue en la ventana, se fue por la ventana al ver...

6 y en la mañana siguiente

7 se des.. se despertaron...

8 el... el.... su perrito y Pepito

9 se levantaron para ver a la ranita

10 y muy sorprendidos cuando vieron que el frasco estaba vacío

11 buscaron por el bosque...

12 buscaron por el bosque diciendo

13 ranita, ranita

14 ahí... ahí cuando... cuando el perrito se acercó al frasco

15 metió en... metió su cabeza

16 y quedó su cabeza atrap... atrapada

17 diciendo ¡ay!... ¡ay!... ¡ayuda!

18 ranita, ranita

19 y... y cuan... cuando pepi... y... cuando el perrito y pepito salieron

20 el perrito se acercó a un árbol con un tronco y un tronco de abejas

21 con un panal de abejas

22 y cuando tra... y cuando trató de caerlo

23 las abejas salieron corriendo pa.. para...

24 lo siguieron para darle una lección

25 y cuando corrieron

26 se cayeron al... se cayeron al río

27 al ver la corriente era tan fuerte

28 que se detuvieron...

29 que se deteneron en un tronco para descansar

30 y colorin colorado este cuento se acabado

Caso 2: Camila, 8 años

1 pasaba que... que una noche su papá le regaló una hermosa rana

2 Pepito escuchó un ruido

3 que era la rana

4 pasaba que...

5 parece que se fueron a su casa,

6 se fueron a dormir

7 a su camita

8 después...

9 después se acostaron en la cama

10 y después el perro
11 y Pepito se abrazaron y se quedaron profundamente dormidos
12 y en la mañana siguiente
13 se despertaron muy temprano para ver a la ranita.
14 encontraron un frasco
15 que muy sorprendidos en la mañana se encontraron un frasco.
16 la ranita lo sacó
17 como pensó que su amo la iba retar la escondió.
18 Pepito buscó a la ranita
19 y entonces buscó debajo de la cama en todas las partes
20 pero no encontró nada
21 fue a buscarla
22 y de repente había un hoyo de conejo
23 y entonces Pepito sintió un gran apretón en su manito
24 una rata
25 que andaba por ahí
26 entonces... entonces el ratón atacó a Pepito
27 entonces ahí el perro se encontró con una abeja
28 tenía que botar el panal
29 lo botó
30 después pasó que
31 las abejas se enojaron le lo querían picar por eso el perro corrió
32 y Pepito se encontró con un búho
33 y lo empujó al suelo
34 después vio al búho acercándose
35 después se paró y corrió
36 corrieron los dos
37 entonces dijo ya pasó el peligro
38 y de repente se encontraron con un ciervo
39 que quería... que quería o sea y corrieron
40 de repente se cayeron al río
41 y quedaron todos mojados
42 o sea el ciervo se detuvo porque había una quebrada justo ahí
43 y de repente se cayó al río Pepito y su perro
44 entonces
45 que pasó después que el... como el ri...

46 como el... como la corriente estaba muy fuerte
47 el perro y su amo se sentaron a descansar ahí en un tronco
48 y de repente escucharon un paso tan!
49 y se quedaron callados guarac guarac guarac
50 y era la rana
51 la encontraron entonces
52 no podían llevarse a la ranita porque ahora tenía su familia
53 y se llev... y Pepito y el perro se llevaron a uno de sus hijos
54 y entonces llegaron a la casa y vivieron felices para siempre

Caso 3: Javiera, 9 años

1 pasó que había un niño que se llamaba pepito
2 y tenía un perrito
3 y después el papá llegó en la noche con una ranita
4 y la ranita... se fue a acostar Pepito con el perro
5 y la ranita se escapó
6 pepito salió al bosque en la mañana a buscarla
7 y se metió a una... así como una cosa que habí...
8 un hoyo que había en un árbol
9 y... y estaba... había un conejo
10 y le mordió la mano un ratón
11 y después el perro quería... quería comer miel
12 y había un... había un panal de abejas
13 pero no lo alcanzaba
14 después se cayó y las abejas lo persiguieron
15 y... y había... y después pepito con el perro se escondieron detrás de un... de un...
de una piedra
16 había una rama y eran los cachos de un ciervo
17 y después iba corriendo
18 y después paró muy fuerte y a Pepito y al perro los tiró al río
19 cayeron al agua
21 y después encontraron a la familia de la rana
21 y como... y como la ranita no querí... no podía volver con pepito le regalaron a un
hijo ranita
22 e lo llevaron a la casa
23 y después vivieron felices con la ranita

Caso 4: Laura, 9 años

01 que Pepito tenía un perro

02 que era de color café con leche
03 y... y un día su papá llegó donde él con un nuevo...
04 con una... nuevo animalito que era una ranita
05 que estaba dentro de un frasco de vidrio
06 y entonces el... el perro y Pepito miraban el frasco de vidrio
07 que dentro estaba la ranita
08 entonces después él se aburrió así
09 y se puso su... su pijama azul
10 y él con su perro se acostaron y se abrazaron
11 y después la ranita muy silenciosamente salió del frasco
12 y se arrancó por la ventana que había quedado media abierta
13 y entonces al amanecer al otro día
14 Pepito y su perro despertaron a ver el frasco
15 y vieron que no estaba la rana
16 y entonces Pepito la buscó bajo de su cama atrás de las cortinas
17 y dentro de sus zapatos
19 entonces no la encontró
20 entonces el perrito le quería ayudar
21 y andaba muy... andaba digo olfateando
22 con la nariz muy pegada al suelo,
23 y... tan pegada al suelo que llegó al frasco y metió la cabeza dentro
24 y entonces Pepito salió a mirar por la ventana al bosque un bosque grande
25 y entonces como el...el perro lo quería ayudar
26 él también salió a mirar por la ventana
27 aunque seguía con el frasco en la cabeza
28 entonces él se cayó de la ventana
29 y rompió el frasco
30 entonces Pepito bajó a regañarlo
31 y entonces el perro lo abraza y le langüetea la cara
32 y después Pepito sale a buscarlo por el bosque
33 y entonces el perro encuentra un panal de abejas
34 y empieza a saltar para tomarlo
35 y no lo podía tomar
36 entonces después Pepito encontró un hoyo en un tronco
37 y pensó que ahí podía estar escondida la ranita
38 entonces metió la cabeza y le apareció un búho

39 y entonces como él vio que le había aparecido un búho
40 salió corriendo
41 y después el perrito pudo bajar el panal
42 pero como las abajas se enojaron tanto lo salieron persiguiendo
43 y como...eh... al búho... ay....
44 a Pepito lo estaba persiguiendo el búho y al perro las abejas
45 entonces después que se cansó tanto
46 se afirmó en una ramita chiquitita chiquitita de una piedra
47 para ver mejor a ver si encontraba su ranita
48 y no se dio cuenta que eran los cachos de un cuervo
49 y entonces el cuervo... el... cuervo salió corriendo corriendo
50 y Pepito no se soltaba de él
51 y el perro salió detrás de Pepito
52 y después se sentaron en un tronco que estaba flotando
53 y sintieron un sonido familiar que era el de la ranita
54 y entonces se dieron vuelta para ver por el otro lado del tronco
55 y vieron que estaba la ranita con toda su familia
56 y entonces después él... Pepito le dijo a la ranita que fuera con él a... a su casa
57 pero la ranita le dijo que no porque no podía dejar sola a su familia
58 entonces la mamá la rana y el papá rana le entregaron una ranita chiquitita a Pepito
59 y él se fue a su casa con la nueva ranita y su perro

Caso 5: Paulina, 9 años

1. eh... Pepito tenía un perro
2. estaban ahí los dos
3. y de repente su papá... el papá de Pepito llegó
4. y le encargó un frasco con una ranita a Pepito
5. y esa ranita se quedó con ellos
6. y Pepito se cansó
7. entonces se fue a acostar
8. y se colocó su pije...su pijama azul
9. y la rana como encontraba que todo estaba en silencio y oscuro
10. decidió escapar de la casa
11. y fue al bosque
12. luego Pepito y su perro despertaron en la mañana
13. y... iban a buscar a la ranita
14. pero no la encontraron

-
15. y ellos eh... se asustaron porque no la habían encontrado
 16. y empezaron a buscar por todas partes
 17. pero cuando se dieron cuenta que no estaba en ninguna parte de la casa
 18. 18. Pepito fue buscar a la ventana
 19. y ahí había un bosque en que podía estar
 20. pero el perro había metido la cabeza en el frasco
 21. se había quedado atorado
 22. entonces cuando llegó a donde estaba Pepito
 23. y Pepito estaba gritando ranita ranita ¿dónde estás?
 24. el perro igual quiso hacerlo
 25. pero se cayó de la ventana
 26. y cayó en el patio
 27. y se quebró el... el vaso
 28. donde había metido la cabeza
 29. Pepito como estaba enojado bajó al patio
 30. y quería retar a su perro
 31. pero después el perro le langüetió la cara para que lo perdonara
 32. uego ellos se fueron al bosque a buscar a la rana
 - 33 y allí había un árbol grande
 - 34 y había un hoyo
 - 35 y Pepito pensaba que ahí estaba la ranita pero no estaba
 - 36 y cuando se metió con la cabeza para ver si que estaba la rana
 - 37 un ratón le mordió la nariz
 - 38 y el perro que era distraído empezó a saltar
 - 39 porque quería botar el panal de abejas
 - 40 y... y no podía
 - 41 y saltaba y saltaba
 - 42 y Pepito después subió caminando
 - 43 y encontró otro árbol grande con otro hoyo
 - 44 y allí encontró un búho
 - 45 y el búho lo... lo asustó
 - 46 y él se ca... él se cayó del susto
 - 47 y... y cuando iba viendo que el búho se le iba a tirar encima
 - 48 ahí se cayó
 - 49 y empezaron a... empezó a correr
 - 50 y el perro que... estaba saltando saltando

51 lo... que quería botar el panal de abejas
52 lo logró botar
53 pero después las abejas estaban enojadas con él
54 tuvieron que salir corriendo los dos
55 y ahí salieron corriendo los dos
56 y los animales los iban persiguiendo
57 el búho y las abejas
58 después llegaron a una roca
59 y allí se encontraron... una roca grande
60 y ahí se escondieron
61 y después Pepito la subió
62 y ahí habían unas ramas según él
63 esas ramas suavitas eran las cuernos de un ciervo
64 y el ciervo que estaba asustado empezó a correr a correr
65 y Pepito con su perro trataron de escapar del... del ciervo
66 pero el ciervo en un momento paró
67 porque vio una quebrada
68 y ahí vio una quebrada
69 y Pepito y su perro siguieron corriendo y corriendo
70 y se cayeron a la quebrada
71 y quedaron todos embarrados con el río con la tierra y con todo eso
72 pero un momento después se escondieron detrás de un tronco
73 y de repente sintieron un croac croac
74 y encontraron la ranita
75 y miraron
76 y había una familia de ranas la ranita su esposo y sus hijitos
77 Pepito quería llevarse a la ranita
78 pero la ranita le dijo que no
79 y de regalo para que no se fuera tan triste le dio uno de sus hijitos

Caso 6: Abraham, 9 años

1. cuando... el Pepito con el perro estaban durmiendo
2. y despertaron temprano
3. y el...y el su papá le trajo el frasco
4. y... y adentro le trajeron una rana
5. y era de vidrio el frasco
6. y después cuando estaban durmiendo los dos

7. despertaron temprano se fueron a ver el frasco
8. y estaba vacío
9. y después...Pepito con la... el perro con la rana botaron el frasco
10. y ahí se quebró el frasco
11. y salió Pepe lo retó al perro
12. y después se perdonaron
13. y había muchos árboles en el parque
14. y también dijo que se habían perdonado
15. Pepito tenía su cabeza abajo
16. y vino el perro y lo quería sacar
17. y ahí Pepito...
18. la ranita le (....)

Caso 7: Claudio, 10 años

1. (la ranita) se arrancó
2. y Pepito la estaba buscando por toda su habitación
3. que había... había un hoyito
4. y algo le picó en la nariz
5. y después Pepito salió corriendo
6. y a la... la abeja lo perseguía y el búho lo...
7. se escondieron en una gran piedra
8. después... después se tiraron al río
9. y había un tronco
10. y ahí estaba la rana
11. le preguntó si volvía la... la rana a la casa
12. y dijo que no
13. Pepito estaba llamando la rana
14. los tres vivieron muy felices

2.2. Grupo control.**Caso 08: Elisa, 8 años**

- 01 de que...de que Pepito vivía en una casa grande
- 02 y le re...el papá le re...
- 03 y tenía un...perro
- 04 y el pa...el papá le regaló una rana
- 05 y después en la noche se escapó
- 06 después fueron a buscarla al bosque

07 pero el perro era tan tonto que se me... que metió la cabeza dentro de un frasco de vidrio

08 y después se tiró por la ventana y rompió el... frasco

09 y fueron al bosque

10 y...caminando... adentro del bosque encontraron un... un hoyo

11 y Pepito se asomó para ver lo que había dentro

12 pero...un ratón lo atacó

13 se fueron y el perro vio un panal de abejas lo quería botar

14 y Pepito vio un tronco con un agujero

15 y metió la cabeza para ver lo que había dentro

16 pero el perro... estaba lo... cuando lo botó lo salieron persiguiendo la... las abejas pa... para picarlos

17 y Pepito cuando metió la cabeza salió un búho

18 y en donde que vio que el búho se acercó... se paró

19 y corrieron rápido detrás de una... gran roca

20 ya pasado el peligro se sub...subieron arriba

21 y...y Pepino tomó la... los cuernos de... mmm... ah... ya se me olvidó que era pero... lo agarró...

22 y empezó a correr y ah...no sé que era... ah...se me olvida que era...no sé porqué se me olvidó

23 y empezó a correr rápido el animal

24 y Pepito no lo soltó

25 y... se frenó el animal, paró de correr

26 y Pepito se cayó al agua, a un río que había, que había una quebrada

27 y se cayó al río... y... estaban todos mojados

28 y después se subió a un tronco

29 y... escu...escucharon a la ranita

30 y después vio que había, estaba la ranita con su familia

31 después la ranita con su familia le regalaron un hijo de la ranita

32 se fueron todos felices a la casa de Pepito

Caso 9: Bárbara, 8 años

01 había un niño que se llamaba Pepito

02 vivía en una casa muy grande

03 tenía un perrito

04 y sus papas le compraron una rana

05 y entonces en la noche se...se arrancó

06 y justo había... estaba poquito abierta la puerta y la ventana y ahí se fue

07 y después al amanecer se despertó Pepito
08 y con el perro empezaron a buscar a la ranita
09 y después... después, fueron a buscar a la ranita en el bosque
10 ahí después fueron a buscar a la ranita al bosque
11 y no la encontraban, no la encontraban
12 hasta que... fueron a... a una cueva
13 y sentía algo en su nariz y era un ratón
14 después el perro vio un panal
15 saltó y para comer miel
16 y después por tan enojadas las abejas persiguieron al perro
17 y después el Pepito se asomó por un árbol en ese hueco
18 y pensó que estaba ahí su rana
19 y salió un búho y lo persiguió
20 y después sintieron los dos warec, warec y ahí se asomaron detrás del árbol
21 estaban el sapito con la... su novia y sus hijos
22 y entonces Pepito le dijo que sí se podía ir con él
23 y no quería porque no quería dejar a su familia sin nadie
24 y para que no se sintiera triste Pepito
25 eh... le dio uno de su hijitos para que lo cuidara
26 y después se fueron todos felices

Caso 10: Bernardita, 9 años

01 Pepito vivía en una casa muy cerca de un bosque y un río de aguas cristalinas
02 eh... un día él era amante de los animales le fascinaban mucho
03 él tenía un perro que era café con leche y tenía las orejas muy largas
04 eh... un día su papá le trajo una rana
05 y Pepito se cansó con el perro de observarla
06 entonces se fueron a dormir
07 y ahí, ahí estaban
08 y la rana dijo voy a esperar que Pepito esté bien dormido para salir me del frasco
09 en eso Pepito a la mañana siguiente cuando se despertó vio, fue a ver a la rana
10 y como no estaba la fue a buscar por todo el bosque
11 la buscó debajo de la cama eh...
12 también el perro empezó a olfatear como era un poco eh...olvidadizo
13 empezó a oler y eso
14 y después la fue a buscar al bosque
15 Pepito, no el perro

16 el perro estaba viendo como estaba tratando de sacar un panal de abejas para comerse la miel

17 mientras Pepito metió la cabeza en un hoyo

18 y había un ratón que molesto lo atacó

19 después Pepito metió la cabeza en un tronco que había un búho

20 y a Pepito lo salió persiguiendo el búho

21 y al perro lo salieron persiguiendo las abejas

22 y entonces eh... se escondieron detrás de una roca

23 y después Pepito para ver a la rana subió, subió hasta la roca

24 y se puso en unas ramas muy delgadas

25 y eran, y eran los cue.. los cuernos de un ciervo

26 y el ciervo cuando se dio cuenta empezó a correr

27 y Pepito eh... no se bajaba de ahí

28 y el perro para salvar a su amo lo siguió persiguiendo

29 y de repente, el ciervo paró porque había una gran cascada

30 y Pepito y el perro se cayeron

31 y se agarraron de un tronco

32 y a ese... al lado había una... estaba la rana

33 la rana de él con su esposa y sus hijos

34 y Pepito quiso... quedándose con la ilusión que quería su rana

35 la rana le dio un... uno de sus hijos para que lo cuidaran

36 y el Pepito con su...Pepito con su perro y su nuevo amigo se fueron a su casa

Caso 11: Anastasia, 9 años

01 Había una vez un niño que se llamaba Pepito

02 él vivía afuera, al lado de un bosque y de un río con agua cristalina

03 un... a él le gustaban los animales, él tenía de mascota un perrito

04 su papá un día le regaló de mascota a una ranita

05 él... eh... estaba muy feliz con el regalo

06 después se fue a acostar a su cama con el pijama azul

07 y... dejó a su ranita en el frasco

08 eh... la ranita, como sabía que estaban en silencio, quiso escapar del frasco

09 y salir por la ventana con mucho cuidado y silencio

10 como la ventana estaba un poco abierta, salió

11 Pepito a la mañana eh... vio el frasco y la ranita no estaba

12 la empezó a buscar adentro de los zapatos, abajo de la cama y detrás de la cortina

13 y también miró por la ventana que estaba un poco abierta

-
- 14 eh... después la empezaron a buscar y el perro olfateando tanto
- 15 eh... con la nariz tan apegada al suelo eh... se me, le metió la nariz al frasco y se quedo atrapado
- 16 después que se cayó eh... el frasco se rompió
- 17 y la siguieron buscando la ranita
- 18 el Pepito decía ¡ranita ranita!
- 19 y el perro también ayudando a su amo trataba de buscarla
- 20 la buscaban en el bosque y no las encontraban
- 21 buscaban y buscaban y se encontraron un ciervo
- 22 y...y Pepito no soltaba los cuernos
- 23 entonces con la frenada tan brusca del ciervo
- 24 eh... se habían dado cuenta que estaban en una quebrada
- 25 y quedaron todos mojados porque se habían caído
- 26 ehh... después se, eh buscaron en un árbol porque pensaban que por ahí en un hoyito podrían estar,
- 27 y había un panal de abejas, las abejas lo persiguieron, lopersiguieron
- 28 y apareció un búho también y lo botó a Pepito, lo empujó y Pepito se cayó
- 29 dándose cuenta que el búho lo estaba como amenazando
- 30 Pepito sale corriendo y se escondió detrás de una gran piedra
- 31 se dio cuenta de que estaba, de que ya no estaba el peligro y siguió buscando
- 32 buscaba y buscaba y de repente, escuchó...y silenciosos escucharon un ruido, un ruido de la rana
- 33 escucharon y vieron que estaba la ranita con toda su familia
- 34 le pidieron a la ranita que volviera
- 35 pero la ranita le dijo que no
- 36 pero le regaló uno de sus hijos y se lo llevó Pepito y el perro a su casa

Caso 12: Valentina, 9 años

- 01 un niño vivía en el bosque...en el bosque había muchos árboles
- 02 él tenía un perrito de color café con leche y que tenía unas orejas muy largas
- 03 eh...un día su papá le...le regaló un...una rana
- 04 y la rana hacía croac, croac, croac
- 05 eh... él... ella tenía unos ojos saltones
- 06 el perrito con Pepito eh... la miraban con mucha atención y estaban muy felices
- 07 un día Pepito de tanto cansancio se fue a poner su pijama azul
- 08 y fue a acostarse con el perro
- 09 un...al... al despertar Pepito y el perrito se levantaron muy temprano
- 10 y vieron que... la rana no estaba, la rana se había escapado por la ventana

11 después el perro empezó a olfatear para poder ayudar a su amo
12 eh... el perro olfateó el frasco y se quedó con el frasco en la nariz
13 y... Pepito o sea el perrito para... al ver a su amo en la ventana fue a acompañarlo
14 el perrito se cayó y...y se rompió el frasco
15 el... Pepito muy enojado con el perro y el perro quería pedirle perdón
16 eh... Pepito con... con el perro salieron a buscar a... a la rana
17 había una cueva y un ratón empezó a...a molestar a Pepito
18 ya y después el... el... después Pepito encontró una rama
19 pero no era una rama, era la... los cachos de un ciervo
20 después los dos salieron corriendo arrancando del ciervo
21 después enc...escucharon un ruido que era...
22 y se quedaron calladitos para poder escuchar mejor el ruido
24 Pepito y el perro se quedaron más calladitos para... para escuchar más bien el
croac, croac, croac
25 entonces encontraron a la rana
26 la rana llevó a Pepito y al perro a su...hacia su familia
27 eh...Pepito estaba muy triste sabiendo que la rana tenía una familia
28 entonces para que Pepito no se quedara muy triste la mamá rana le regaló uno de
sus hijitos
29 y así eh... Pepito y el perro se fueron muy felices a la casa

Caso 13: Fabián, 9 años

01 había una vez un niño que se llamaba Pepito que tenía un perro ca...café
02 el Papá le trajo de regalo una ranita
03 y ésta la puso en un frasco
04 entonces después se fueron a acostar, el perro con Pepito
05 y entonces se acostaron
06 y vieron la luna que parecía una moneda
07 después... en la noche la rana salió por un huequito de la ventana
08 después Pepito se despertó en la mañana
09 y no la veía, entonces salió a buscarla
10 primero se metió en una madriguera
11 y metió la cabeza
12 y sintió que algo lo mordió en la nariz
13 y era un ratón que estaba enojado por los ruidos
14 después el perrito tan distraído se fue a buscar un... un árbol con un...
15 vio a un panal de abejas y quería tomarlo entonces empezó a saltar
16 después Pepito vio unas ramas muy chiquititas

17 y entonces tocó ellos y era un ciervo, que con el susto, salió corriendo
18 al final, había una quebrada entonces el ciervo frenó
19 y Pepito y el perro se cayeron al río
20 como la corriente era tan fuerte, descansaron en un tronco
21 después sintieron un sonido que era como el sonido de un sapo
22 entonces fueron a ver
23 y era la familia donde estaba el sapo
24 entonces le dijo Pepito que volviera con él
25 pero el sapo no quería porque no quería dejar abandonada a su familia
26 entonces, el sapo le dio a uno de sus hijitos para que lo cuidara
27 entonces Pepito, el perro y el sapito chiquitito se fueron para la casa

Caso14: José, 10 años

01 había una vez un niño llamado Pepito que tenía un perro café, de color café con leche
02 y una vez su papá le regaló un... le había regalado un... una ranita
03 y Pepito la miró todo el día pero había anochecido y se tenía que ir a acostar
04 y se puso su traje... se puso su... su pijama azul
05 y durmió todo el día
06 y a la mañana siguiente despertó
07 y fue a buscar a la ranita porque la quería ver de nuevo todo el día
08 entonces no estaba la... en el en el frasco que la... que la dejó el papá
09 porque se había escapado
10 cuando estaba la... la ventana en la noche entreabierta
11 entonces la buscaron por todas partes
12 y el perrito estaba olfateando
13 y de repente se le... se le queda atascada la cabeza en el frasco
14 y Pepito fue a ver la ventana si estaba la ranita
15 y el perrito fue corriendo y se caen los dos para su... para el primer piso
16 y entonces se rompe el frasco
17 Pepito estaba muy enojado con el perrito
18 y el perrito le lamió y se hicieron amigos de nuevo
19 después comienzan a buscar en el bosque
20 Pepito busca en una cueva a donde había un ratón
21 y después salió un ratón y le mordió la nariz
22 después un... y el perro botó un pa... estaba jugando
23 ... quería comer la dulce miel de un panal de abeja
24 entonces... y entonces se le cayó, botó el panal de abejas

- 25 y salieron
26 lo persiguieron todo el rato al... al perrito
27 y Pepito vio un hueco en un tronco
28 y salio un búho persiguiéndolos
29 el perro botó el panal
30 y también... también arrancó
31 y también se tuvieron que arrancar
32 se escondieron detrás de una piedra
33 y se habían subido, se escondieron detrás de una piedra
34 de una piedra
35 y Pepito se agarro de unas ramas
36 pero eran los cachos de un ciervo
37 y el ciervo salió arrancando
38 y Pepito...y Pepito todavía no soltaba los... los cachos del ciervo
39 entonces se esco...salió
40 después la cabra frenó y salió volando Pepito
41 y cayó al agua
42 y después estaba en una rama en un tronco y... y sabían que no los estaban persiguiendo más
43 y entonces escucharon un ruido muy familiar
44 y eh... y era... eras la ranitas porque estaba la ranita con toda su familia
45 y Pepito los vio y se sorprendió porque tenia hijos
46 y tenia tenía esposa la ranita
47 y entonces Pepito le dijo a la ranita que vuelva a la casa
48 y... y la ranita dice que no porque tiene que cuidar a su familia
49 y Pepito está como triste
50 y entonces la mamá... la mamá de todas las ranitas y el papá de las ranita le quisieron regalar una ranita bebé a Pepito
51 y Pepito lo aceptó muy bien y se fueron para la casa muy felices.

3. Tablas de análisis gramatical de los relatos

EL SEGUNDO PLANO NARRATIVO EN NIÑOS CON DÉFICIT VISUAL

ANÁLISIS DEL TEXTO DE CLÁUSULAS		P.N	MARCAS GRAMATICALES							
			P	A	T	As	Pu	V	Af	R
1	Había una vez, un niño llamado Pepito	B	0	0	0	0	0	0	1	1
2	Este niño, vivía en una casa muy grande	B	0	0	0	0	0	0	1	1
3	que quedaba cerca de un lindo bosque con muchos árboles	B	0	0	0	0	0	0	1	1
4	y un río de aguas cristalinas	B	0	0	0	0	0	0	1	1
5	A Pepito le gustaban mucho los animales	B	1	0	0	0	0	0	1	1
6	y tenía un perrito de color café con leche	B	1	0	0	0	0	0	1	1
7	orejas muy largas	B	0	0	0	0	0	0	1	1
8	y patitas muy cortitas	B	0	0	0	0	0	0	1	0
9	Una noche, el papá de Pepito le trajo un regalo	F	1	1	1	1	1	1	1	1
10	era una ranita muy verde	B	0	0	0	0	0	0	1	1
11	y de ojos muy saltones	B	0	0	0	0	0	0	1	1
12	La rana estaba dentro de un frasco de vidrio	B	0	0	0	0	0	0	1	1
13	Pepito y su perro la miraban con curiosidad	B	1	1	0	0	0	1	1	1
14	y al escuchar su croac, croac, croac	B	0	1	0	0	0	0	1	1
15	se sentían muy contentos	B	0	0	0	0	0	0	1	1
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R
16	Luego de un rato, Pepito se sintió cansado	F	0	1	1	1	1	0	1	1
17	y decidió ponerse su pijama azul	F	0	1	1	1	1	1	1	1
18	y meterse a su cama	F	0	1	1	1	1	1	1	1
19	desde donde se veía la luna como una moneda de plata	B	0	0	0	0	0	0	1	1
20	Pepito y su perro se abrazaron	F	1	1	1	1	1	1	1	1
21	y se quedaron profundamente dormidos	F	0	1	1	1	1	0	1	1
22	Mientras soñaban	B	0	1	0	0	0	0	1	1
23	la ranita aprovechó el silencio de la noche	F	1	1	1	1	1	1	1	1
24	para salirse lentamente y muy despacito del frasco de vidrio	B	0	0	0	0	0	1	1	1
25	y arrancar por la ventana	B	0	0	0	0	0	1	1	1
26	que había quedado un poco abierta	B	0	0	0	0	0	0	1	1
27	A la mañana siguiente, Pepito y su perro se despertaron muy temprano	F	0	1	1	1	1	0	1	1
28	para ver a la ranita	B	0	0	0	0	0	1	1	0
29	pero se sorprendieron mucho	F	0	1	1	1	1	0	1	1
30	al notar que el frasco estaba vacío	B	0	1	0	0	1	0	1	1
31	Entonces, Pepito empezó a buscarla por toda la habitación	F	1	1	1	1	1	1	1	1
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R
32	buscó debajo de la cama	F	0	1	1	1	0	1	1	1
33	buscó detrás de las cortinas	F	0	1	1	1	0	1	1	1
34	y buscó dentro de sus zapatos	F	0	1	1	1	0	1	1	1
35	pero no encontró nada	B	0	0	0	1	0	0	0	1
36	Mientras tanto, el perrito empezó a olfatear por todas partes	F	0	1	1	1	1	1	1	1
37	iba con su nariz tan pegada al suelo	B	0	1	0	0	0	1	1	1
38	que sin darse cuenta,	B	0	0	0	0	0	0	0	1
39	la metió dentro del frasco de vidrio	F	1	1	1	1	1	1	1	1
40	y su cabeza quedó atrapada dentro de él	F	0	1	1	1	1	0	1	1
41	Después de buscar y buscar dentro de la pieza	B	0	1	0	0	0	1	1	1
42	Pepito asomó su cabeza por la ventana	F	1	1	1	1	1	1	1	1
43	y mirando hacia el bosque	B	0	1	0	0	0	1	1	1
44	comenzó a gritar:	F	0	1	1	1	1	1	1	1
45	----¡ranita, ranita!, ¿dónde estás?	B	0	0	0	0	0	0	1	1
46	El perro quiso ayudar a su amo	B	1	0	0	1	0	1	1	0
47	y también se asomó a la ventana	F	1	1	1	1	1	1	1	1

Caso 1: Valdemar

Nº	CLÁUSULAS	P.N	MARCAS GRAMATICALES								
			P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag
1	cuando, cuando estaba la puerta abierta (01)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
2	salió despacito del frasco de vidrio (03)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
3	y... y salió corriendo (04)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
4	se fue por la ventana (05)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
5	y en la mañana siguiente se despertaron (06-07)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1
6	su perrito y Pepito se levantaron (08-09)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
7	para ver a la ranita (09)	B	0	0	0	0	0	1	1	0	0
8	y muy sorprendidos (10)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
9	cuando vieron que el frasco estaba vacío (10)	F	1	1	1	1	1	0	1	1	0
10	buscaron por el bosque (12)	F	0	1	1	1	0	1	1	1	1
11	diciendo ranita, ranita (12-13)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
12	cuando el perrito se acercó al frasco (14)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	metió su cabeza (15)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14	y quedó su cabeza atrapada (16)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
15	diciendo ¡ay!, ¡ay!, ¡ayuda! (17)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag
16	cuando el perrito y Pepito salieron (19)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
17	el perrito se acercó a un árbol... con un panal de abejas (20-21)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	y cuando trató de caerlo (22)	B	0	0	0	0	0	1	1	0	0
19	las abejas salieron corriendo (23)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
20	lo siguieron (24)	F	1	1	1	1	0	1	1	1	1
21	para darle una lección (24)	B	0	0	0	0	0	1	1	0	0
22	y cuando corrieron (25)	F	0	1	1	1	0	1	1	1	1
23	se cayeron al río (26)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1
24	al ver la corriente era tan fuerte (27)	B	1	1	0	0	0	0	1	1	0
25	que se deteneron en un tronco (29)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
26	para descansar(29)	B	0	0	0	0	0		1	0	0

Caso 2: Camila

Nº	CLÁUSULAS	P.N	MARCAS GRAMATICALES									
			P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag	
1	Una noche su papá le regaló una hermosa rana (01)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	Pepito escuchó un ruido (02)	F	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0
3	que era la rana (03)	F	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
4	parece que se fueron a su casa (05)	B	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
5	se fueron a dormir a su camita (06-07)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	se acostaron en la cama (09)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	el perro y Pepito se abrazaron (10-11)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	se quedaron profundamente dormidos (11)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	en la mañana siguiente se despertaron muy temprano (12-13)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
10	para ver a la ranita (13)	B	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
11	muy sorprendidos en la mañana se encontraron un frasco (15)	F	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0
12	la ranita lo sacó (16)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	como pensó que su amo la iba retar (17)	B	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag	
14	la escondió (17)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	Pepito buscó a la ranita (18)	F	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
16	buscó de bajo de la cama (19)	F	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1
17	(buscó) en todas partes(19)	F	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1
18	pero no encontró nada (20)	B	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
19	fue a buscarla (21)	F	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1
20	de repente había un hoyo de conejo (22)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
21	Pepito sintió un gran apretón en su manito (23)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
22	una rata que andaba por ahí (24-25)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
23	el ratón atacó a Pepito (26)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24	ahí el perro se encontró con una abeja (27)	F	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0
25	que botar el panal (28)	B	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
26	lo botó (29)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	las abejas se enojaron (31)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
28	lo querían picar (31)	B	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
29	por eso el perro corrió (31)	F	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1
30	Pepito se encontró con un búho (32)	F	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag	
31	(el búho) lo empujó al suelo (33)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
32	vio al búho acercándose (34)	F	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0
33	después se paró (35)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
34	y corrió (36)	F	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1
35	corrieron los dos (37)	F	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1
36	(Pepito) dijo (37)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
37	ya pasó el peligro (37)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
38	de repente se encontraron con un ciervo (38)	F	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
39	y corrieron (39)	F	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1
40	de repente se cayeron al río (40)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
41	quedaron todos mojados (41)	B	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0
42	el ciervo se detuvo (42)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
43	porque había una quebrada justo ahí (42)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
44	de repente se cayó al río Pepito y su perro (43)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
45	como la corriente estaba muy fuerte (46)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
46	se sentaron a descansar ahí en un tronco (47)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
47	de repente se escucharon un paso ¡tan! (48)	F	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag	
48	se quedaron callados (49)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
49	escucharon guarac, guarac, guarac (49)	F	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0

Caso 3: Javiera

Nº	CLÁUSULAS	P.N	MARCAS GRAMATICALES							
			P	A	T	As	Pu	V	Af	R
1	había un niño que se llamaba Pepito (01)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
2	tenía un perrito (02)	B	1	0	0	0	0	0	1	1
3	el papá llegó en la noche con una ranita (03)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
4	se fue a acostar Pepito con el perro (04)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
5	la ranita se escapó (05)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
6	Pepito salió al bosque en la mañana a buscarla (06)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
7	se metió a un hoyo que había en un árbol (07-08)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
8	había un conejo (09)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
9	le mordió la mano un ratón (10)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
10	el perro quería comer miel (11)	B	0	0	0	0	0	1	1	0
11	había un panal de abejas (12)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
12	pero no lo alcanzaba (13)	B	0	0	0	0	0	0	0	1
13	se cayó (14)	F	0	1	1	1	1	0	1	1
14	las abejas lo persiguieron (14)	F	1	1	1	1	0	1	1	1
15	Pepito con el perro se escondieron detrás de una piedra (15)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
Nº	CLÁUSULAS	P.N	P	A	T	As	Pu	V	Af	R
16	había una rama (16)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
17	eran los cachos de un ciervo (16)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
18	(después) iba corriendo (17)	B	0	1	0	0	0	1	1	1
19	paró muy fuerte (18)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
20	a Pepito y al perro los tiró al río (18)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
21	cayeron al agua (19)	F	0	1	1	1	0	0	1	1
22	(después) encontraron a la familia de la rana (20)	F	1	1	1	1	1	0	1	1
23	y como la ranita no podía volver con Pepito (21)	B	0	0	0	0	0	0	0	0
24	le regalaron un hijo ranita (21)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
25	se lo llevaron a la casa (22)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
26	vivieron felices con la ranita (23)	B	0	0	0	1	0	0	1	1

Caso 4: Laura

EL SEGUNDO PLANO NARRATIVO EN NIÑOS CON DÉFICIT VISUAL

Nº	CLÁUSULAS	P.N	MARCAS GRAMATICALES							
			P	A	T	As	Pu	V	Af	R
1	Pepito tenía un perrito (01)	B	1	0	0	0	0	0	1	1
2	que era de color café con leche (02)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
3	su papá llegó donde él con un nuevo animalito (03)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
4	que era una ranita (04)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
5	que estaba dentro de un frasco de vidrio (05)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
6	el perro y Pepito miraban el frasco de vidrio (06)	B	1	1	0	0	0	1	1	1
7	que dentro estaba la ranita (07)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
8	después él se aburría (08)	F	0	1	1	1	1	0	1	1
9	se puso su pijama azul (09)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
10	él con su perro se acostaron (10)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
11	se abrazaron (10)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
12	la ranita muy silenciosamente salió del frasco (11)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
13	se arrancó por la ventana (12)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
14	que había quedado media abierta (12)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
15	al amanecer al otro día Pepito buscó bajo de su cama, atrás de las cortinas y dentro de sus zapatos (16-17)	F	0	1	1	1	0	1	1	1
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R
16	no la encontró (18)	F	1	1	1	1	1	0	0	1
17	el perrito le quería ayudar (19)	B	0	0	0	0	0	1	1	0
18	andaba olfateando con la nariz muy pegada al suelo (20-21)	B	0	1	0	0	0	1	1	1
19	tan pegada al suelo que al frasco y metió la cabeza dentro (22)	F	1	1	1	1	1	0	1	1
20	Pepito salió a mirar por la ventana al bosque (23)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
21	como el perro también quería ayudar (24)	B	0	0	0	0	0	1	1	0
22	él también salió a mirar por la ventana (25)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
23	(aunque) seguía con el frasco en la cabeza	B	0	0	0	0	0	0	1	1
24	él se cayó por la ventana (27)	F	0	1	1	1	1	0	1	1
25	rompió el frasco (28)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
26	Pepito bajó a regañarlo (29)	F	1	1	1	1	0	1	1	1
27	el perro lo abraza (31)	F	1	1	1	0	0	1	1	1
28	y le lengüetea la cara (31)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
29	Pepito sale a buscarlo por el bosque (32)	F	1	1	1	0	1	1	1	1
30	el perro encuentra un panal de abejas (33)	F	1	1	1	0	1	0	1	1
31	empieza a saltar para tomarlo (34)	F	1	1	1	0	1	1	1	1
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R
32	no lo podía tomar (35)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
33	Pepito encontró un hoyo en un tronco (36)	F	1	1	1	1	1	0	1	1
34	Pensó que ahí podía estar escondida la ranita (37)	B	0	1	1	1	1	1	0	1
35	metió la cabeza (38)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
36	le apareció un búho (38)	F	1	1	1	1	1	0	1	1
37	como el vio que le había aparecido un búho (39)	B	0	1	0	1	0	0	1	1
38	salió corriendo (40)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
39	el perrito pudo bajar el panal (41)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
40	(pero) como las abejas se enojaron tanto (42)	F	0	1	1	1	1	0	1	1
41	lo salieron persiguiendo (42)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
42	como el búho a Pepito lo estaba persiguiendo (42)	B	1	0	0	0	0	1	1	1
43	después que se cansó tanto (45)	F	0	1	1	1	1	0	1	1
44	se afirmó en una ramita chiquitita de una piedra (46)	F	0	1	1	1	1	1	1	1

Caso 5: Paulina

Nº	CLÁUSULAS	P.N	MARCAS GRAMATICALES								
			P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag
1	Pepito tenía un perro (01)	B	1	0	0	0	0	0	1	1	0
2	estaban ahí los dos (02)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
3	de repente el papá de Pepito llegó (03)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
4	le encargó un frasco con una ranita a Pepito (04)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	esa ranita se quedó con ellos (05)	F	0	1	0	1	0	1	1	1	1
6	Pepito se cansó (06)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1
7	entonces se fue a acostar (07)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
8	se colocó su pijama azul (08)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	la rana como encontraba que todo estaba en silencio y oscuro (09)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
10	decidió escapar de la casa (10)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
11	fue al bosque (11)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
12	Pepito y su perro despertaron en la mañana (12)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1
13	iban a buscar a la ranita (13)	B	1	1	0	0	0	1	1	1	1
14	pero no la encontraron (14)	B	1	0	0	1	0	0	0	1	0
15	ellos se asustaron (15)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag
16	porque no la habían encontrado (15)	B	1	0	0	0	0	0	0	1	0
17	empezaron a buscar por todas partes (16)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
18	cuando se dieron cuenta que no estaba en ninguna parte de la casa (17)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1
19	Pepito fue a buscar a la ventana (18)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
20	ahí había un bosque en que podía estar (19)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
21	pero el perro había metido la cabeza en el frasco (20)	B	1	0	0	0	0	0	1	1	0
22	se había quedado atorado (21)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
23	cuando llegó a donde estaba Pepito (22)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
24	Pepito estaba gritando ranita, ranita ¿dónde estás? (23)	B	0	1	0	0	0	1	1	1	0
25	el perro igual quiso hacerlo (24)	B	0	0	0	1	0	1	1	0	0
26	pero se cayó de la ventana (25)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1
27	cayó en el patio (26)	F	0	1	1	1	0	0	1	1	1
28	se quebró el vaso (27)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
29	donde había metido la cabeza (28)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
30	Pepito como estaba enojado (29)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
31	bajó al patio (29)	F	0	1	1	1	0	1	1	1	1
32	quería retar a su perro (30)	B	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag
33	después el perro le lengüeteó la cara (31)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
34	para que lo perdonara (31)	B	0	0	0	0	0	1	1	0	0
35	ellos se fueron al bosque a buscar a la rana (32)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
36	allí había un árbol grande (33)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
37	había un hoyo (34)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
38	Pepito pensaba que ahí estaba la ranita (35)	B	0	0	0	0	0	0	1	0	0
39	cuando se metió con la cabeza (36)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
40	para ver si es que estaba la rana (36)	B	0	0	0	0	0	1	1	0	0
41	un ratón le mordió la nariz (37)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
42	el perro que era distraído (38)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
43	empezó a saltar (38)	F	0	1	1	1	1	1	97	1	1
44	porque quería botar el panal de abejas (39)	B	0	0	0	0	0	1	1	0	0
45	y no podía (40)	B	0	0	0	0	0	0	0	1	0
46	saltaba y saltaba (41)	B	0	1	0	0	0	1	1	1	1
47	Pepito después subió caminando (42)	F	0	1	1	1	0	1	1	1	1
48	encontró otro árbol grande con otro hoyo (43)	F	1	1	1	1	1	0	1	1	0
49	allí encontró un búho (44)	F	1	1	1	1	1	0	1	1	0

Caso 6: Abraham

Nº	CLÁUSULAS	P.N	MARCAS GRAMATICALES							
			P	A	T	As	Pu	V	Af	R
1	el Pepito con el perro estaban durmiendo (01)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
2	despertaron temprano (02)	F	0	1	1	1	1	0	1	1
3	el su papá le trajo el frasco (03)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
4	y adentro le trajeron una rana (04)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
5	era de vidrio el frasco (05)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
6	cuando estaban durmiendo los dos (06)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
7	despertaron temprano (07)	F	0	1	1	1	1	0	1	1
8	se fueron a ver el frasco (07)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
9	estaba vacío (08)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
10	el perro con la rana botaron el frasco	F	1	1	1	1	1	1	1	1
11	ahí se quebró el frasco	F	0	1	1	1	1	0	1	1
12	salió Pepe	F	0	1	1	1	1	1	1	1
13	lo retó al perro	F	1	1	1	1	1	1	1	1
14	después se perdonaron	F	0	1	1	1	1	1	1	1
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R
15	y había muchos árboles en el parque	B	0	0	0	0	0	0	1	1
16	también dijo que se habían perdonado	F	0	1	1	1	1	1	1	1
17	Pepito tenía su cabeza abajo	B	0	0	0	0	0	0	1	1
18	vino el perro	F	0	1	1	1	1	1	1	1
19	lo quería sacar	B	0	0	0	0	0	1	1	0

Caso 7: Claudio

Nº	CLÁUSULAS	P.N	MARCAS GRAMATICALES							
			P	A	T	As	Pu	V	Af	R
1	(la ranita) se arrancó (01)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
2	Pepito la estaba buscando por toda su habitación (02)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
3	había un hoyito (03)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
4	algo le picó en la nariz (04)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
5	Pepito salió corriendo (05)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
6	la abeja lo perseguía (06)	B	1	0	0	0	0	1	1	1
7	se escondieron en una gran piedra (07)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
8	se tiraron al río (08)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
9	había un tronco (09)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
10	ahí estaba la rana (10)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
11	le preguntó si volvía la rana a la casa (11)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
12	dijo que no (12)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
13	Pepito estaba llamando la rana (13)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
14	los tres vivieron muy felices (14)	B	0	0	0	1	0	0	1	1

Caso 8: Elisa

EL SEGUNDO PLANO NARRATIVO EN NIÑOS CON DÉFICIT VISUAL

Nº	CLÁUSULAS	P.N	MARCAS GRAMATICALES							
			P	A	T	As	Pu	V	Af	R
1	Pepito vivía en una casa grande (01)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
2	y tenía un...perro (03)	B	1	0	0	0	0	0	1	1
3	papá le regaló una rana (04)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
4	y después en la noche se escapó (05)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
5	después fueron a buscarla al bosque (06)	F	1	1	1	1	0	1	1	1
6	pero el perro era tan tonto (07)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
7	que metió la cabeza dentro de un frasco de vidrio (07)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
8	después se tiró por la ventana (08)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
9	y rompió el frasco (08)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
10	y fueron al bosque (09)	F	0	1	1	1	0	1	1	1
11	y...caminando adentro del bosque (10)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
12	encontraron un hoyo (10)	F	1	1	1	1	1	0	1	1
13	y Pepito se asomó (11)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
14	para ver lo que había dentro (11)	B	0	0	0	0	0	1	1	0
15	pero un ratón lo atacó (12)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R
16	se fueron (13)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
17	y el perro vio un panal de abejas (13)	F	1	1	1	1	1	0	1	1
18	lo quería botar (13)	B	0	0	0	0	0	1	1	0
19	y Pepito vio un tronco con un agujero (14)	F	1	1	1	1	1	0	1	1
20	y metió la cabeza (15)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
21	para ver lo que había dentro (15)	B	0	0	0	0	0	1	1	0
22	pero el perro... cuando lo botó (16)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
23	lo salieron persiguiendo las abejas (16)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
24	para picarlos (16)	B	0	0	0	0	0	1	1	0
25	y Pepito cuando metió la cabeza (17)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
26	salió un búho (17)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
27	vio que el búho se acercó (18)	F	1	1	1	1	1	0	1	1
28	y corrieron rápido detrás de una... gran roca (19)	F	0	1	1	1	0	1	1	1
29	ya pasado el peligro (20)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
30	se subieron arriba (20)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
31	y Pepino tomó ... los cuernos de (21)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
32	y empezó a correr rápido el animal(23)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R
33	y Pepito no lo soltó (24)	B	0	0	0	0	0	0	0	1
34	y se frenó el animal (25)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
35	y Pepito se cayó al agua (26)	F	0	1	1	1	1	0	1	1
36	a un río que había (26)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
37	que había una quebrada (26)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
38	y estaban todos mojados (27)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
39	y después se subió a un tronco (28)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
40	y escucharon a la ranita (29)	F	1	1	1	1	1	0	1	1
41	vio que estaba la ranita con su familia (30)	F	1	1	1	1	1	0	1	1
42	la ranita con su familia le regalaron un hijo de la ranita (31)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
43	se fueron todos felices a la casa de Pepito 32)	F	0	1	1	1	1	1	1	1

Caso 9: Bárbara 8 años

Nº	CLÁUSULAS	P.N	MARCAS GRAMATICALES								
			P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag
1	había un niño que se llamaba Pepito (01)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
2	vivía en una casa muy grande (02)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
3	tenía un perrito (03)	B	1	0	0	0	0	0	1	1	0
4	sus papás le compraron una rana (04)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	en la noche se arrancó (05)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
6	estaba poquito abierta... la ventana (06)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
7	ahí se fue (06)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
8	al amanecer se despertó Pepito (07)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1
9	con el perro empezaron a buscar a la ranita (08)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	fueron a buscar a la ranita en el bosque (09)	F	1	1	1	1	0	1	1	1	1
11	no la encontraban (10)	B	1	0	0	0	0	0	0	1	0
12	hasta que fueron a una cueva (11)	F	0	1	1	1	0	1	1	1	1
13	sentía algo en su nariz (12)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
14	era un ratón (13)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
15	después el perro vio un panal (14)	F	1	1	1	1	1	0	1	1	0
Nº	Cláusulas	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag
16	saltó (15)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
17	para comer miel (15)	B	0	0	0	0	0	1	1	0	0
18	por tan enojadas las abejas persiguieron al perro (16)	F	1	1	1	1	0	1	1	1	1
19	el Pepito se asomó por un árbol en ese hueco (17)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
20	y pensó que estaba ahí su rana (18)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1
21	salió un búho (19)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
22	lo persiguió (19)	F	1	1	1	1	0	1	1	1	1
23	sintieron los dos huarec, huarec (20)	F	1	1	1	1	1	0	1	1	0
24	se asomaron detrás del árbol (20)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
25	estaban el sapito con su novia y sus hijos (21)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
26	Pepito le dijo que sí se podía ir con él (22)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	y no quería (23)	B	0	0	0	0	0	0	0	1	0
28	porque no quería dejar a su familia sin nadie (23)	B	0	0	0	0	0	0	0	1	0
29	y para que no se sintiera triste Pepito (24)	B	0	0	0	0	0	1	1	0	0
30	le dio uno de su hijitos (25)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
31	para que lo cuidara (25)	B	0	0	0	0	0	1	1	0	0
32	después se fueron todos felices (26)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1

Caso10: Bernardita

Nº	CLÁUSULAS	P.N	MARCAS GRAMATICALES								
			P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag
1	Pepito vivía en una casa muy cerca de un bosque y un río de aguas cristalinas (01)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
2	él era amante de los animales (02)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
3	le fascinaban mucho (02)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
4	él tenía un perro (03)	B	1	0	0	0	0	0	1	1	0
5	que era café con leche (03)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
6	y tenía las orejas muy largas (03)	B	1	0	0	0	0	0	1	1	0
7	(un día) su papá le trajo una rana (04)	F	1	1	1	1	0	1	1	1	1
8	Pepito se cansó con el perro de observarla (05)	F	1	1	1	1	1	0	1	1	1
9	se fueron a dormir (06)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
10	ahí estaban (07)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
11	la rana dijo voy a esperar que Pepito esté bien dormido para salir me del frasco (08)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	Pepito a la mañana siguiente cuando se despertó (09)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1
13	fue a ver a la rana (09)	F	1	1	1	1	0	1	1	1	1
14	como no estaba (10)	B	0	0	0	0	0	0	0	1	0
15	la fue a buscar por todo el bosque (10)	F	1	1	1	1	0	1	1	1	1
Nº	CLÁUSULAS	P.N	P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag
16	la buscó debajo de la cama (11)	F	1	1	1	1	0	1	1	1	1
17	el perro empezó a olfatear (12)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
18	como era un poco olvidadizo (12)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
19	empezó a oler (13)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
20	la fue a buscar al bosque (14) Pepito, no el perro (15)	F	1	1	1	1	0	1	1	1	1
21	el perro estaba tratando de sacar un panal de abejas para comerse la miel (16)	B	0	0	0	0	0	1	1	0	0
22	(mientras) Pepito metió la cabeza en un hoyo (17)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	había un ratón que molesto lo atacó (18)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
24	Pepito metió la cabeza en un tronco (19)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
25	que había un búho (19)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
26	a Pepito lo salió persiguiendo el búho (20)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	al perro lo salieron persiguiendo las abejas (20)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
28	se escondieron detrás de una roca (21)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
29	Pepito para ver a la rana (22) se subió hasta la roca (23)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
30	se puso en unas ramas muy delgadas (24)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
31	eran los cuernos de un ciervo (25)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
32	el ciervo cuando se dio cuenta empezó a correr (26)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
Nº	CLÁUSULAS	P.N	P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag
33	Pepito no se bajaba de ahí (27)	B	0	0	0	0	0	0	0	1	0
34	el perro para salvar a su amo, lo siguió persiguiendo (28)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
35	de repente el ciervo paró (29)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
36	porque había una gran cascada (29)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
37	Pepito y el perro se cayeron (30)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1
38	se agarraron de un tronco (31) <small>Ortiz Vega, Carolina</small>	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
39	al lado estaba la rana (32) la rana de él con su esposa y sus hijos (33)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
40	Pepito quedándose con la ilusión que quería su rana (34)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
41	la rana le dio uno de sus hijos para que lo cuidaran (35)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Caso 11: Anastasia

EL SEGUNDO PLANO NARRATIVO EN NIÑOS CON DÉFICIT VISUAL

Nº	CLÁUSULAS	P.N	MARCAS GRAMATICALES							
			P	A	T	As	Pu	V	Af	R
1	un niño que se llamaba Pepito (01)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
2	él vivía afuera al lado de un bosque (02)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
3	(vivía al lado) de un río de agua cristalina (02)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
4	a él le gustaban los animales (03)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
5	él tenía de mascota un perrito (03)	B	1	0	0	0	0	0	1	1
6	su papá un día le regaló de mascota a una ranita (04)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
7	estaba muy feliz con el regalo (05)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
8	se fue a acostar a su cama con el pijama azul (06)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
9	dejó a su ranita en el frasco (07)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
10	como sabía que estaban en silencio (08)	B	1	0	0	0	0	0	1	1
11	la ranita quiso escapar del frasco (08)	B	0	0	0	0	0	1	1	0
12	salir por la ventana con mucho cuidado y silencio (09)	B	0	0	0	0	0	0	1	0
13	como la ventana estaba un poco abierta (10)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
14	salió (10)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
15	Pepito a la mañana siguiente vio el frasco (11)	F	1	1	1	1	1	0	1	1
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R
16	la ranita no estaba (11)	B	0	0	0	0	0	0	0	1
17	la empezó a buscar adentro de los zapatos, debajo de la cama, detrás de la cortina (12)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
18	miró por la ventana (13)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
19	que estaba un poco abierta (13)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
20	la empezaron a buscar (14)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
21	el perro olfateando tanto con la nariz tan apegada al suelo (14)	B	0	1	0	0	0	1	1	1
22	se le metió la nariz al frasco (15)	F	1	1	1	1	1	0	1	1
23	se quedó atrapado (15)	F	0	1	1	1	1	0	1	1
24	después que se cayó (16)	F	0	1	1	1	1	0	1	1
25	el frasco se rompió (16)	F	0	1	1	1	1	0	1	1
26	y la siguieron buscando la ranita (17)	F	1	1	1	1	0	1	1	1
27	el Pepito decía ¡ranita!, ¡ranita! (18)	B	0	1	0	0	0	1	1	1
28	el perro ayudando a su amo trataba de buscarla (19)	B	0	0	0	0	0	1	1	0
29	la buscaban en el bosque (20)	B	1	1	0	0	0	1	1	1
30	no la encontraban (20)	B	0	0	0	0	0	0	0	1
31	buscaban y buscaban (21)	B	0	1	0	0	0	1	1	1
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R
32	se encontraron un ciervo (21)	F	1	1	1	1	1	0	1	1
33	Pepito no soltaba los cuernos (22)	B	0	0	0	0	0	1	0	1
34	con la frenada tan brusca del ciervo se habían dado cuenta que estaban en una quebrada (24)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
35	quedaron todos mojados (25)	F	0	1	1	1	1	0	1	1
36	(porque) se habían caído (25)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
37	buscaron en un árbol (25)	F	0	1	1	1	0	1	1	1
38	(porque) pensaron que por ahí en un hoyito podría estar (26)	F	0	1	1	1	1	0	1	1
39	había un panal de abejas (27)	B	0	0	0	0	0	1	1	0
40	las abejas lo persiguieron, lo persiguieron (27)	F	1	1	1	1	0	1	1	1
41	apareció un búho también (28)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
42	lo botó a Pepito (28)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
43	lo empujó (28)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
44	Pepito se cayó (28)	F	0	1	1	1	1	0	1	1
45	dándose cuenta que el búho lo estaba como	B	0	1	0	0	0	0	1	1

Caso 12: Valentina

Nº	CLÁUSULAS	P.N	MARCAS GRAMATICALES								
			P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag
1	un niño vivía en el bosque (01)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
2	en el bosque había muchos árboles (01)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
3	él tenía un perrito de color café con leche (02)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
4	y que tenía unas orejas muy largas (02)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
5	un día su papá le regaló una rana (03)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	la rana hacía croac, croac, croac (04)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
7	ella tenía unos ojos saltones (05)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
8	el perrito con Pepito la miraban con mucha atención (06)	B	1	0	0	0	0	1	1	1	0
9	estaban muy felices (06)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
10	un día Pepito de tanto cansancio se fue a poner su pijama azul (07)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	fue a acostarse con el perro (08)	F	0	1	1	1	0	1	1	1	1
12	al despertar Pepito y el perrito se levantaron muy temprano (09)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
13	y vieron que la rana no estaba (10)	F	1	1	1	1	1	0	1	1	0
14	la rana se había escapado por la ventana (10)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag
15	el perro empezó a olfatear (11)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
16	para poder ayudar a su amo (11)	B	0	0	0	0	0	1	1	0	0
17	el perro olfateó el frasco (12)	F	1	1	1	1	0	1	1	1	1
18	se quedó con el frasco en la nariz (12)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	0
19	al ver a su amo en la ventana (13)	B	1	1	0	0	0	0	1	1	0
20	fue a acompañarlo (13)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	el perrito se cayó (14)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1
22	y se rompió el frasco (14)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1
23	Pepito muy enojado con el perro (15)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
24	el perro quería pedirle perdón (15)	B	0	0	0	0	0	1	1	0	0
25	Pepito con el perro salieron a buscar a la rana (16)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
26	había una cueva (17)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
27	un ratón empezó a molestar a Pepito (17)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
28	Pepito encontró una rama (18)	F	1	1	1	1	1	0	1	1	0
29	pero no era una rama (19)	B	0	0	0	0	0	0	0	1	0
30	era los cachos de un ciervo (19)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
31	los dos salieron corriendo (20)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag
32	arrancando del ciervo (20)	B	0	0	0	0	0	1	1	1	1
33	escucharon un ruido (21)	F	1	1	1	1	1	0	1	1	0
34	se quedaron calladitos (22)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
35	para poder escuchar mejor el ruido (22)	B	0	0	0	0	0	1	1	0	0
36	Pepito y el perro se quedaron más calladitos (23)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
37	para escuchar más bien el croac, croac (23)	B	0	0	0	0	0	1	1	0	0
38	entonces encontraron a la rana (24)	F	1	1	1	1	1	0	1	1	0
39	la rana llevó a Pepito y al perro hacia su familia (25)	F	1	1	1	1	0	1	1	1	1
40	Pepito estaba muy triste (26)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
41	sabiendo que la rana tenía una familia (26)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
42	entonces para que Pepito no se quedara muy triste (27)	B	0	0	0	0	0	1	1	0	0
43	la mamá rana le regaló uno de sus hijitos (27)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
44	Pepito y el perro se fueron muy felices a la casa (28)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1

Caso 13: Fabián

EL SEGUNDO PLANO NARRATIVO EN NIÑOS CON DÉFICIT VISUAL

Nº	CLÁUSULAS	P.N	MARCAS GRAMATICALES							
			P	A	T	As	Pu	V	Af	R
1	un niño que se llamaba Pepito (01)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
2	que tenía un perro (01)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
3	el Papá le trajo de regalo una ranita (02)	F	1	1	1	1	0	1	1	1
4	ésta la puso en un frasco (03)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
5	después se fueron a acostar, el perro con Pepito (04)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
6	se acostaron (05)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
7	vieron la luna (06)	F	1	1	1	1	1	0	1	1
8	que parecía una moneda (06)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
9	en la noche la rana salió por un huequito de la ventana (07)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
10	Pepito se despertó en la mañana (08)	F	0	1	1	1	1	0	1	1
11	no la veía (09)	B	1	0	0	0	0	0	0	1
12	entonces salió a buscarla (09)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
13	primero se metió en una madriguera (10)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
14	metió la cabeza (11)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
15	sintió que algo lo mordió en la nariz (12)	F	1	1	1	1	1	0	1	1
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R
16	era un ratón (13)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
17	que estaba enojado por los ruidos (13)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
18	el perrito tan distraído se fue a buscar un árbol (14)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
19	vio a un panal de abejas (15)	F	1	1	1	1	1	0	1	1
20	quería tomarlo (15)	B	1	0	0	0	0	1	1	0
21	entonces empezó a saltar (15)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
22	Pepito vio unas ramas muy chiquititas (16)	F	1	1	1	1	1	0	1	1
23	entonces tocó ellos (17)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
24	era un ciervo (17)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
25	que con el susto salió corriendo (17)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
26	al final había una quebrada (18)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
27	el ciervo frenó (18)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
28	Pepito y el perro se cayeron al río (19)	F	0	1	1	1	1	0	1	1
29	como la corriente era tan fuerte (20)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
30	descansaron en un tronco (20)	F	0	1	1	1	0	1	1	1
31	sintieron un sonido (21)	F	1	1	1	1	1	0	1	1
32	que era como el sonido de un sapo (21)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R
33	fueron a ver (22)	F	0	1	1	1	1	1	1	1
34	era la familia (23)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
35	donde estaba el sapo (23)	B	0	0	0	0	0	0	1	1
36	le dijo Pepito que volviera con él (24)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
37	pero el sapo no quería (25)	B	0	0	0	0	0	0	0	1
38	porque no quería dejar abandonada a su familia (25)	B	1	0	0	0	0	0	0	0
39	el sapo le dio a uno de sus hijitos (26)	F	1	1	1	1	1	1	1	1
40	para que lo cuidara (26)	B	1	0	0	0	0	0	1	0
41	Pepito, el perro y el sapito chiquitito se fueron para la casa (26)	F	0	1	1	1	1	1	1	1

Caso 14: José

Nº	CLÁUSULAS	P.N	MARCAS GRAMATICALES								
			P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag
1	un niño llamado Pepito que tenía un perro café (01)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
2	su papá le había regalado una ranita (02)	B	1	0	0	0	0	0	1	1	0
3	Pepito la miró todo el día (03)	F	1	1	1	1	0	1	1	1	0
4	había anochecido (03)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
5	se tenía que ir a acostar (03)	B	0	0	0	0	0	0	1	0	0
6	se puso su pijama azul (04)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	durmió todo el día (05)	F	0	1	1	1	0	0	1	1	0
8	a la mañana siguiente despertó (06)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1
9	fue a buscar a la ranita (07)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	la quería ver de nuevo todo el día (07)	B	1	0	0	0	0	1	1	0	0
11	no estaba en el frasco que la dejó su papá (08)	B	0	0	0	0	0	0	0	1	0
12	se había escapado (09)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
13	estaba la ventana en la noche entreabierto (10)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
14	la buscaron por todas partes (11)	F	1	1	1	1	0	1	1	1	1
15	el perrito estaba olfateando (12)	B	0	1	0	0	0	1	1	1	1
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag
16	de repente se le queda atascada la cabeza en el frasco (13)	F	1	1	1	0	1	0	1	1	1
17	Pepito fue a ver a la ventana (14)	F	0	1	1	1	0	1	1	1	1
18	si estaba la ranita (14)	B	0	0	0	0	0	0	1	0	0
19	el perrito fue corriendo (15)	F	0	1	1	1	0	1	1	1	1
20	se caen los dos para el primer piso (15)	F	0	1	1	0	1	0	1	1	1
21	se rompe el frasco (16)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1
22	Pepito estaba muy enojado con el perrito (17)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
23	el perrito le lamió (18)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24	se hicieron amigos de nuevo (18)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
25	comienzan a buscar en el bosque (19)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
26	Pepito busca en una cueva (20)	F	0	1	1	0	0	1	1	1	1
27	a donde había un ratón (20)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
28	salió un ratón (21)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
29	le mordió la nariz (21)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
30	el perro estaba jugando (22)	B	0	1	0	0	0	1	1	1	1
31	quería comer la dulce miel de un panal de abeja (23)	B	0	0	0	0	0	1	1	0	0
32	se le cayó (24)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	0
Nº	CLÁUSULAS	PN	P	A	T	As	Pu	V	Af	R	Ag
33	botó el panal de abejas (24)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
34	salieron (25)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
35	lo persiguieron todo el rato al perrito (26)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
36	Pepito vio un hueco en el tronco (27)	F	1	1	1	1	1	0	1	1	0
37	salió un búho persiguiéndolos (28)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
38	el perro botó el panal (29)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
39	también arrancó (30)	F	0	1	1	1	0	1	1	1	1
40	se tuvieron que arrancar (31)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
41	se escondieron detrás de una piedra (32)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
42	se habían subido (33)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
43	Pepito se agarró de unas ramas (35)	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1
44	eran los cachos de un ciervo (36)	B	0	0	0	0	0	0	1	1	0
45	el ciervo salió arrancando (37)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
46	Pepito todavía no soltaba los cachos del ciervo (38)	B	1	0	0	0	0	0	0	1	0
47	la cabra se frenó (40)	F	0	1	1	1	1	1	1	1	1
48	salió volando Pepito (40)	F	0	1	1	1	1	0	1	1	1
49	cayó al agua	F	0	1	1	1	0	0	1	1	1

