



Universidad de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Departamento de Lingüística

# **DESARROLLO DE RECURSOS GRAMATICALES UTILIZADOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SEGUNDO PLANO NARRATIVO EN NIÑOS CHILENOS DE ENSEÑANZA BÁSICA**

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

**GABRIELA LORENA GALAZ HERNÁNDEZ**

**Profesor guía: Guillermo Soto Vergara**

---

SANTIAGO DE CHILE

2015

## RESUMEN

Autora: Gabriela Galaz Hernández

Profesor guía: Guillermo Soto Vergara

Título: “Desarrollo de recursos gramaticales utilizados en la construcción del segundo plano narrativo en niños chilenos de enseñanza básica”.

Grado: Magíster en Lingüística, mención Lengua Española.

Correo electrónico de contacto: [gaby.galaz@gmail.com](mailto:gaby.galaz@gmail.com)

En esta investigación nos proponemos identificar los recursos gramaticales presentes en la introducción de las cláusulas de segundo plano narrativo en la producción de textos orales narrativos simples de niños de distintas edades, sexos y niveles socioeconómicos.

Para ello, utilizamos el libro álbum *Frog, where are you?* de Mercer Mayer (1969) que ha sido ampliamente utilizado para la elicitación de narraciones tanto en niños como en adultos. Cada participante del estudio elaboró una narración oral, la cual fue transcrita, mientras revisaba por segunda vez el libro estímulo.

Los niños y niñas escogidos para el estudio fueron estudiantes de dos establecimientos educacionales de la ciudad de Santiago, que presentan características diferentes en lo que respecta a la dependencia (municipal – particular/subvencionado), nivel socioeconómico según los datos del Ministerio de Educación y comuna en la que se encuentran ubicados. Los niños y niñas eran de los cursos en los que se aplican pruebas estandarizadas a nivel nacional: 2º, 4º, 6º y 8º año básico.

En relación con los resultados obtenidos, en ambos colegios se observa un enriquecimiento sostenido del segundo plano narrativo hasta 6º año básico, el cual decae en 8º año. Este proceso, de todas formas, presenta matices en cada colegio y, junto con buscar elementos comunes, los resultados obligan a tener siempre presente la variabilidad entre un sujeto y otro, aun dentro de los mismos grupos de análisis.

## **AGRADECIMIENTOS**

A CONICYT por el financiamiento de parte de mis estudios de postgrado.

Al proyecto FONDEF CA 13i10238 “Desarrollo de instrumentos para reducir la victimización secundaria en víctimas infantiles de delitos sexuales”.

A mi profesor guía, Guillermo Soto, por su apoyo en el proceso de planteamiento, elaboración y edición de este trabajo.

A los dos colegios que participaron en esta investigación, Escuela Grenoble y Colegio Liahona, por dejarnos entrar e interferir en sus dinámicas y tiempos, sin su ayuda este trabajo no habría sido posible.

A todos los niños y niñas que participaron en el trabajo de campo y que de la mejor forma posible nos contaron en versiones únicas e irrepetibles la historia del niño y su ranita.

A Cinthia Vargas quien tuvo la paciencia y cariño para trabajar con cada uno de los niños y niñas que son parte de esta investigación.

A mi familia, Carlos, Carolina y Perlita, por el apoyo incondicional y el cariño verdadero que nos une, en el recuerdo eterno de la mamá.

A mis sobrinos Elena y Alonso, por llenar mi vida de un cariño y una ternura nueva que inundó todos los espacios de nuestras vidas.

A Sonia Vizcaya, por el cariño, la paciencia y el alojamiento eterno en su hogar donde escribí gran parte de este trabajo y donde siempre me he sentido como en mi casa.

A Nicolás, mi compañero, quien ha sido fundamental en todo este proceso desde el primer momento y que con su paciencia y cariño me ha motivado a seguir trabajando y a pensar con optimismo frente a las adversidades. Infinitas gracias por tu amor y compañía, por entenderme cuando tenía mucho que trabajar y por encontrar la manera de hacerme muy feliz.

A todo mi equipo de colegas del Colegio Huelén, quienes han estado siempre preocupadas de mi avance en el magíster y de la eterna elaboración de la tesis. Muchas gracias por su cariño y buena disposición cuando he necesitado de su ayuda.

A mis alumnas del Colegio Huelén, sobre todo a la generación 2015, quienes siempre me dieron ánimos para terminar pronto la tesis y quienes, con interés verdadero (y quizás con ánimos de tener un poquito menos de clases) querían que les contara en qué iba la investigación.

A mis amigas siempre presentes: Lucía, América, Anahí, Gisela, Irene, Fran, Romina, Angélica, Kathy y Natalia. Gracias por estar siempre, en las buenas y en las malas.

A Milena, mi eterna compañera de estudios, aventuras y desventuras. Me alegro mucho de que este haya sido nuestro segundo proceso de tesis juntas. Espero que sigamos siempre por el mismo camino del canto y del estudio.

A Ana María Núñez y Myriam Alarcón, secretarias de postgrado de la Facultad por su buenísima disposición a ayudarme y a resolver dudas de plazo, formato y demás asuntos administrativos que nunca logré comprender bien. Muchas gracias por todo y por siempre recibirme de buena manera y distender el asunto de la tesis con un poco de alegría y conversación.

Finalmente a todos y todas los que de una u otra manera estuvieron pensando en este trabajo de manera positiva, a quienes me ayudaron a concentrarme y trabajar y a quienes me ayudaron a relajarme y a desconectarme del trabajo que implica ser docente de aula y estudiante de postgrado. Muchas gracias, de verdad, a todos.

## Índice

<b>I. INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>II. MARCO TEÓRICO</b>	<b>4</b>
<b>2.1 Introducción.</b>	<b>4</b>
<b>2.2. Discurso narrativo.</b>	<b>4</b>
2.2.1 Análisis de la estructura de la narración.	7
2.2.3 Gramática de las historias.	11
<b>2.3 Estudio de las secuencias narrativas.</b>	<b>16</b>
2.3.1. La narración en el marco de los Modos del Discurso.	16
2.3.4 Tipos de situación y su vinculación con la estructura narrativa.	26
2.3.5 Distinción semántica entre primer y segundo plano.	29
<b>2.4 Desarrollo de la narración en la infancia: algunas consideraciones.</b>	<b>30</b>
2.4.1 Desarrollo narrativo infantil: nuevas perspectivas de análisis y periodización.	35
<b>III. METODOLOGÍA</b>	<b>39</b>
<b>3.1 Introducción.</b>	<b>39</b>
<b>3.2 Sujetos participantes del estudio.</b>	<b>40</b>
3.2.1 Colegio A.	41
3.2.3 Colegio B.	45
<b>3.3. La prueba.</b>	<b>49</b>
<b>3.4 Análisis de datos.</b>	<b>52</b>
<b>IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	<b>54</b>
<b>4.1 Introducción.</b>	<b>54</b>
<b>4.2 Colegio A.</b>	<b>55</b>
4.2.1 Resultados generales.	55
4.2.2 Segundo básico.	58
4.2.3 Cuarto básico.	65
4.2.4 Sexto básico.	74
4.2.5 Octavo básico.	82
<b>4.3 Colegio B.</b>	<b>90</b>
4.3.1 Resultados generales.	90
4.3.2 Segundo básico.	93
4.3.3 Cuarto básico.	101
4.3.4 Sexto básico.	110
4.3.5 Octavo básico.	118
<b>V. CONCLUSIONES</b>	<b>127</b>
<b>5.1 Introducción.</b>	<b>127</b>
<b>5.2 Resultados generales.</b>	<b>128</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>137</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>140</b>

## Índice de tablas

Tabla 1: parámetros para la distinción entre primer y segundo plano a partir del criterio de transitividad propuesto por hopper y thompson (1980). Síntesis recogida de burgos y cortés (2014).	24
Tabla 2: criterios temporales propuestos por reinhart 1984 para la distinción entre primer y segundo plano narrativo.	25
Tabla 3: criterios de dependencia funcional propuestos por reinhart 1984 para la distinción entre primer y segundo plano narrativo.	25
Tabla 4: propuesta de tipos de situación basada en vendler 1957	26
Tabla 5: propuesta de clasificación de los tipos de situación de de swart 2003.	27
Tabla 6: distribución del total de los sujetos participantes del estudio.	40
Tabla 7: estratificación socioeconómica de los cursos del colegio a.	42
Tabla 8: estándares de aprendizaje. Agencia de calidad de la educación.	43
Tabla 9: resultados simce de lectura, 2013. Colegio a.	44
Tabla 10: estratificación socioeconómica de los cursos del colegio b.	47
Tabla 11: resultados simce de lectura, 2013. Colegio b.	48
Tabla 12: indicadores gramaticales y semánticos a observar en el corpus de la investigación	52
Tabla 13: cantidad de cláusulas de segundo plano, utilizadas por sujeto. Colegio a	55
M: masculino, f: femenino	55
Tabla 14: promedio total de cláusulas de 2° plano en cada curso.	56
Tabla 15: promedio de cláusulas por curso considerando variable sexo. Colegio a	57
Tabla 16: extensión de las narraciones de alumnos de segundo básico. Colegio a	58
Tabla 17: extensión de las narraciones de alumnos de cuarto básico. Colegio a	66
Tabla 18: extensión de las narraciones de alumnos de sexto básico. Colegio a	74
Tabla 19: extensión de las narraciones de alumnos de octavo básico. Colegio a	83
Tabla 20: cantidad de cláusulas de segundo plano, utilizadas por sujeto. Colegio b	91
M: masculino, f: femenino	91
Tabla 21: promedio total de cláusulas de 2° plano en cada curso. Colegio b.	91
Tabla 22: promedio de cantidad de cláusulas de segundo plano de ambos colegios.	92
Tabla 23: promedio de cláusulas de segundo plano con distinción de género. Colegio b	93
Tabla 24: extensión de las narraciones de alumnos de segundo básico. Colegio b.	94
Tabla 25: extensión de las narraciones de alumnos de cuarto básico. Colegio b	102
Tabla 26: extensión de las narraciones de alumnos de sexto básico. Colegio b	111
Tabla 27: comparación entre los relatos de 6° básico elaborados por mujeres de ambos colegios.	117
Tabla 28: extensión de las narraciones de alumnos de octavo básico. Colegio b	118

## I. INTRODUCCIÓN

Nuestra investigación se inserta en un amplio espectro de estudios sobre el discurso narrativo, tanto desde el ámbito de la producción como de la comprensión. En este contexto, trabajaremos con las nociones más específicas que apuntan, más que a los géneros discursivos tradicionales, a la noción de modos discursivos (Smith, 2003), entre los cuales se ubica el modo narrativo. Allí, distinguiremos los pasajes narrativos y no narrativos, perspectiva teórica que permite distinguir el primer y el segundo plano, dentro de una narración.

Situados ya en nuestro tema general de la investigación, nos enfocaremos en la construcción del segundo plano de la narración, específicamente en la detección y análisis de los recursos o procedimientos gramaticales implicados en su construcción, esto es, en las marcas gramaticales que actúan en la introducción de cláusulas de trasfondo. Adicionalmente, observaremos el tipo de información semántica que los hablantes codifican en el segundo plano. Todo esto desde una perspectiva evolutiva ya que los sujetos participantes del estudio son niños y niñas de diferentes edades y de dos establecimientos educacionales diferentes de la ciudad de Santiago de Chile.

La hipótesis inicial de trabajo es que las estrategias de construcción de segundo plano, específicamente en lo que respecta al sistema verbal, utilizadas en la construcción del segundo plano, van enriqueciéndose a medida que los niños crecen. Esto se vería favorecido por el impacto de la educación formal que reciben.

El estudio del segundo plano es muy relevante en el análisis de la narración ya que este constituye el trasfondo donde se incorporará información que, si bien no es parte del hilo central y básico del relato, es de gran importancia para la comprensión.

Típicamente, las estrategias utilizadas para la construcción del segundo plano son el uso del pretérito imperfecto, el de las cláusulas subordinadas y el de las perífrasis verbales. Es en el empleo de estos recursos que nos enfocaremos en el análisis de los datos.

El uso de estos recursos gramaticales da cuenta de un determinado nivel de manejo lingüístico-narrativo de los niños para introducir y construir de manera adecuada el segundo plano. Esta capacidad puede verse condicionada por diversos factores, dentro de los cuales consideramos para este estudio el sexo, la edad y el nivel socioeconómico.

Este último factor fue considerado en el estudio ya que los dos colegios participantes de la investigación se encuentran clasificados en estratos socioeconómicos distintos según la base de datos del Ministerio de Educación utilizada para la evaluación SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), además, tienen una dependencia distinta (uno municipal y el otro particular-subvencionado) y se encuentran en comunas distintas de Santiago.

Respecto a las edades de los sujetos participantes del estudio, estas fluctúan entre los 7 y los 13 años de edad y los niveles educativos seleccionados fueron 2º, 4º, 6º y 8º año de enseñanza básica o primaria. Estos cursos fueron seleccionados ya que en ellos se aplican las evaluaciones de la Agencia de la Calidad de la Educación, esto es, las pruebas de comprensión y producción de textos que se toman en todos los colegios y escuelas de Chile.

En cuanto a la metodología utilizada para el análisis de los datos obtenidos mediante el trabajo de campo, esta es mixta ya que cuantitativamente se realizará un conteo de la cantidad de cláusulas de segundo plano y, en ellas, se estudiarán los diversos recursos gramaticales implicados en la introducción de dichas cláusulas. Complementariamente, se analizarán los pasajes de segundo plano de manera cualitativa a fin de realizar mayores precisiones en el análisis de los relatos.

Debido a que por el tiempo estipulado para una tesis de maestría no es posible realizar un estudio longitudinal, nuestra investigación es de tipo transversal ya que en una misma sincronía se realizan distintos “cortes” en cursos diferentes de las escuelas que participaron en la investigación. La idea subyacente a este procedimiento es que los cortes transversales podrían simular longitudinalidad.

Para la elicitación de las narraciones, empleamos el relato *Frog, where are you?* de Mercer Mayer (1969), instrumento utilizado ampliamente en diversos estudios sobre las narraciones tanto en adultos como niños. Este instrumento consta de láminas dibujadas carentes de texto en las cuales se despliega una historia sencilla que los niños pueden seguir con facilidad.

La técnica específica para la elicitación de los relatos fue *retelling*, es decir, “recontado” ya que, en primera instancia los niños revisaron página por página el libro estímulo con el objeto de alcanzar una comprensión del relato y luego narraron la historia apoyándose en las láminas. Todo esto, en compañía de un colaborador en terreno quien no intervino en la tarea más que para explicársela y acompañar al niño. La narración elaborada por el hablante fue grabada y transcrita para luego ser analizada.

En cuanto al análisis de los datos, estos se presentan en el capítulo 4, organizados por colegio y curso, desde los niños más pequeños hasta los más grandes. En cada sección mostramos los resultados obtenidos, analizando primero las narraciones construidas por los niños y luego por las niñas. Igualmente, se informa la cantidad de cláusulas que clasificamos como trasfondo narrativo y luego la distribución entre niños y niñas. Posteriormente, se presenta el análisis cualitativo de algunos casos, agrupándolos según conveniencia, de cada uno de los cursos participantes del estudio. En cada curso, rescatamos pasajes significativos que nos permiten ejemplificar distintos fenómenos observados en el corpus.

Finalmente, en cuanto a los resultados obtenidos por medio del análisis de los datos, en términos generales encontramos un desarrollo y enriquecimiento sostenido del segundo plano desde el 2º básico hasta el 6º año de primaria, esto, en ambos colegios. Por otro lado, en ambos establecimientos observamos una disminución de la cantidad de cláusulas de segundo plano en 8º año básico, que son los cursos mayores de la educación básica en nuestro país<sup>1</sup>. Esto, como veremos más adelante, puede explicarse por dos motivos: 1) el hecho de que la tarea solicitada a los niños es menos significativa para ellos ya que es muy infantil o 2) debido a que los niños de mayor edad sintetizan de manera más adecuada y consistente la información que extraen y construyen a partir de las láminas observadas.

En cuanto al análisis cualitativo, encontramos que en los cursos más pequeños el uso del pretérito imperfecto es la marca por excelencia de introducción de pasajes de segundo plano, posteriormente se emplean perífrasis verbales y, más tarde aun, cláusulas subordinadas. En cuanto al pluscuamperfecto, no encontramos apariciones en nuestro corpus.

Asimismo, respecto al tipo de información semántica, encontramos mayoritariamente pasajes descriptivos y narrativos que no hacen avanzar la narración y, en menor medida, información del paisaje de la conciencia. Por otra parte, marcas del narrador no aparecen sino un par de veces en los relatos de los niños de mayor edad.

En el capítulo siguiente, el lector encontrará el marco teórico y la discusión bibliográfica que sustenta el análisis de los datos; posteriormente la metodología de trabajo y, para cerrar el análisis de los datos obtenidos mediante el trabajo en terreno.

---

<sup>1</sup> Esta distribución de cursos de enseñanza básica y media en Chile, cambiará pronto ya que por las nuevas disposiciones del MINEDUC (Ministerio de Educación), 7º y 8º básico pasarán a ser parte de la enseñanza media, por lo que habrán seis cursos en primaria y seis en secundaria.

## **II. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Introducción.**

El marco teórico conceptual de nuestro trabajo se organiza en dos segmentos fundamentales: el primero (apartado 2.2) busca revisar las nociones más relevantes sobre la narración comprendida como un tipo de texto y las aproximaciones de análisis que se han llevado a cabo en torno a su estructura tanto en el ámbito de la producción como de la comprensión. En el segundo segmento (apartado 2.3) nos focalizamos en aproximaciones teóricas que estudian “pasajes narrativos” en los distintos textos; aquí es donde aparecen las nociones centrales de primer y segundo plano, eje fundamental en esta investigación. Adicionalmente, en el punto 2.4. presentamos un panorama general sobre el desarrollo narrativo infantil, distinguiendo las diferentes etapas que se han establecido sobre las habilidades narrativas en la infancia.

### **2.2. Discurso narrativo.**

Son numerosos los estudios que intentan definir qué es una narración y qué implica la habilidad humana de construir y comprender una narración. Todos ellos buscan aprehender un concepto complejo que puede ser visto desde diferentes aristas y perspectivas como son las de la psicología, las ciencias cognitivas, la sociología, la literatura y la lingüística.

En este sentido, encontramos diversas definiciones que son un aporte a la investigación. Bruner (1991), por ejemplo, afirma que la propiedad más significativa de las narraciones frente a otros tipos de textos es su secuencialidad, es decir, las narraciones se constituyen por una secuencia particular de sucesos, acontecimientos y estados mentales en los que participan personajes. En una obra posterior (1994), el mismo autor afirma que el discurso narrativo es un organizador de la experiencia humana que le permite al individuo construir su propia identidad como sujeto inserto en una determinada cultura. De esta forma, las narraciones se constituyen como un reflejo de los procesos psicológicos del sujeto como individuo así como de las creencias personales y colectivas sobre el mundo.

Siguiendo con su descripción sobre la narración, Bruner (1991) afirma también que no es necesario que una narración tenga un referente en la realidad ya que la verdad o falsedad de los enunciados que componen una narración no es un criterio válido para su

análisis. Esto quiere decir que una narración que carezca de veracidad y sea pura ficción no anula ni minimiza el hecho de que este relato sea consistente y tenga una correcta estructura interna.

En este sentido, podemos identificar dos tipos de narraciones: 1) no ficticias, en las que los hechos narrados ocurrieron en la realidad y 2) ficticias, en las que los sucesos narrados no ocurrieron en la realidad sino que fueron creados por el emisor. Dentro de esta categoría podemos distinguir los relatos verosímiles, que aluden a hechos que podrían ocurrir en la realidad, y los inverosímiles, que refieren a hechos que no pueden ocurrir en nuestra realidad<sup>2</sup>.

Retomando la idea de la secuencialidad de Bruner, se afirma que el establecimiento de relaciones causales y temporales ya sean explícitas o implícitas es un hecho fundamental para determinar la coherencia narrativa de las unidades que componen el texto. Bocaz (1986) señala que gracias a estas conexiones es posible engarzar los elementos del relato como una cadena de sucesos, de estados físicos y mentales más que como una colección y una suma de elementos individuales.

Siguiendo con la revisión de los intentos más relevantes para conceptualizar el discurso narrativo, Calsamiglia y Tusón (2007) afirman que “la narración es una forma tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y de dar cuenta de lo que ya sabemos que domina sobre otras formas más ‘distantes’ u ‘objetivas’ como la definición o la explicación” (Calsamiglia y Tusón, 2007, pág. 260).

Reyes (2003) realiza una revisión de los estudios más sobresalientes que se han realizado sobre la narración. La autora concluye que “la esencia de esta es describir acontecimientos sucesivos” (Reyes, 2003, pág. 95) y que sus elementos comunes se observan en la mayoría de los enfoques con mayor o menor atención en su tratamiento. La autora rescata la definición elaborada por Van Dijk (1972), quien afirma que la narración es “a sequence of one or more ‘actions’ of certain actors, or, more generally as one or more events” (Van Dijk, 1972, pág. 292). Frente a tal definición, Reyes señala que en ella se confunde la narración con aquello que describe ya que “la narración no es una serie de acciones y eventos, sino, en todo caso, un recuento de estas acciones y eventos” (Reyes, 2003, pág, 97).

---

<sup>2</sup> La verosimilitud en las narraciones es un tema complejo que se ha abordado tanto desde la lingüística como desde la literatura. En el caso de esta investigación, se encuentra fuera del foco de estudio.

En esta misma revisión, la autora contempla la definición hecha por Callow (1974) quien limita la narración al recuento de eventos que han ocurrido en el pasado y la definición de Labov y Waletzky (1967), quien señala que la narración es una técnica verbal para recapitular la experiencia. Ambas, como se ve, comparten la idea de que la narración, necesariamente, implica la revisión de hechos o acontecimientos ocurridos en un punto del pasado.

Frente a estas visiones limitadas sobre la narración, la autora prefiere la que elabora Prince (1982), que sería más abarcadora y que afirma que una narración es “una representación de acontecimientos reales o ficticios, en una secuencia temporal, es decir, uno detrás de otro en la línea del tiempo” (Reyes, 2003, pág. 98).

Coloma, Pavez y Maggiolo (2008), en su investigación sobre el desarrollo de la narración infantil, a partir de la propuesta de Bassols y Torrent (1997), definen el discurso narrativo como “un conjunto de oraciones organizadas coherentemente que aluden a una sucesión de acontecimientos, relacionados temporal y causalmente, y caracterizados por su complicación y orientación hacia una resolución” (pág. 14). Como vemos, esta conceptualización es muy similar a las vistas anteriormente y describe la narración en virtud de ciertos elementos básicos observables.

A diferencia de lo anterior, Bocaz y Soto (2000) afirman que narrar significa presentar una secuencia temporal, causal y motivacional 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. Si comparamos esta definición con las anteriores, notamos de inmediato que en esta última se hace referencia a la vida mental de los participantes y que va mucho más allá que la búsqueda de una ‘gramática’ básica de la narración.

Una de las líneas investigativas más productivas sobre la narración es aquella que explora la estructura del relato, por ello, en el siguiente apartado realizaremos una revisión de este tema, pasando por un análisis de la estructura de las narraciones de experiencia personal y las narraciones ficticias así como de la gramática de las historias, una de las metodologías más relevantes para el estudio de la estructura de las narraciones. Posteriormente, nos focalizaremos en el estudio de las secuencias narrativas; para ello, seguiremos el concepto de microestructura textual de Van Dijk y la propuesta de Smith (2003) sobre los modos discursivos para llegar a las nociones fundamentales de la investigación sobre primer y segundo plano narrativo, las cuales dialogan con el resto de los conceptos trabajados en este marco conceptual.

### 2.2.1 Análisis de la estructura de la narración.

Como hemos dicho, esta corriente de análisis ha sido muy productiva para los estudios de la narración y data de una larga tradición que proviene del estudio de textos literarios, desde Vladimir Propp en adelante.

Basándose en esta corriente, es que desde la lingüística diversos autores han intentado definir los elementos básicos de cualquier tipo de narración, entre ellos, Gerald Prince y Teun Van Dijk.

Van Dijk (1972) propone una gramática que se encuentra a la base de la estructura profunda de las narraciones. Señala que, necesariamente, las narraciones no pueden constituirse por una sola proposición ya que se requiere un mínimo de dos para que logren describir los eventos sucesivos. Además, el autor señala que es necesario que el tiempo de la narración sea anterior o paralelo al momento de habla; no obstante, si el relato posee los rasgos [+ficticio], [+probable] o [+irreal], sí puede introducir eventos en un tiempo posterior al momento de enunciación.

En su estudio gramatical sobre las narraciones, Van Dijk contempla los cinco elementos fundamentales que Labov y Waletzky (1967) proponen como constituyentes esenciales de la narración –particularmente de experiencia personal- equiparándolos con las funciones principales elaboradas por Propp y simplificadas por Greimas (1966), de tal manera que concluye que las narraciones se componen básicamente de cinco proposiciones fundamentales. La comparación hecha por Van Dijk es de la siguiente manera:

- |                 |   |
|-----------------|---|
| 1. Orientación  | a. Situación inicial de equilibrio        |
| 2. Complicación | b. Ruptura del equilibrio                 |
| 3. Evaluación   | c. Llegada/juicio del héroe               |
| 4. Resolución   | d. Acción benéfica del héroe              |
| 5. Coda         | e. Restablecimiento de equilibrio inicial |

Según Reyes (2003), esta comparación hecha por Van Dijk debe mirarse con cautela ya que las propuestas de análisis que considera son muy diversas entre sí y no fueron hechas con finalidades similares. Además, posteriormente Labov y Waletzky incorporaron un sexto elemento básico de la narración de experiencia personal, la sección “resumen”.

Otro intento por sistematizar la estructura interna de la narración es el que encontramos en Calsamiglia y Tusón (2007), quienes siguiendo a Adam (1992) proponen una estructura interna de la secuencia narrativa en la que se distinguen cinco constituyentes básicos:

1. **Temporalidad:** existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre, que avanza.
2. **Unidad temática:** esta unidad se garantiza por, al menos, un sujeto-actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.
3. **Transformación:** los estados o predicados cambian, por ejemplo, de tristeza a alegría, de desgracia a felicidad, de plenitud a vacío, de pobreza a riqueza, etc.
4. **Unidad de acción:** existe un proceso integrador. A partir de una situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de transformación.
5. **Causalidad:** hay "intriga" que se crea a través de las relaciones causales entre los acontecimientos. (Pág. 261).

Esta propuesta se complementa con el establecimiento de las relaciones elementales que pueden establecerse al interior de una narración, las cuales son fundamentales para el establecimiento de la coherencia local del texto, esto es, gracias a ellas el emisor puede construir un relato que mantenga sus distintas partes o segmentos unidos y conectados entre sí. Las relaciones son las siguientes:

1. **Relaciones causales:** son aquellas que establecen un vínculo de tipo causa + efecto entre un enunciado y otro. Como mecanismos de cohesión priman los conectores causales como *porque* y también el *como*, con significado de *porque*, muy utilizado en niños pequeños según Coloma, Pavez y Maggiolo (2008). El ejemplo de las autoras es *como estaba gorda no pudo salir* (pág. 27). Este uso, causales antepuestas con *como* son perfectamente gramaticales en español.
2. **Relaciones temporales:** se establece un vínculo temporal entre las diferentes oraciones ya que aluden a eventos o estados que ocurren secuencialmente en el tiempo: unos primero (o antes) y otros después.
3. **Relaciones de finalidad:** llamadas también de motivación, permiten vincular el significado de dos oraciones en la que una corresponde al objetivo o propósito que desea conseguir el personaje. Son relaciones más complejas de establecer en tanto, para efectuarlas con éxito, es necesario conocer y emplear los estados internos de los mismos personajes, ya sean deseos, intenciones, sentimientos,

conocimientos, es decir, acceder a la vida mental de dichos personajes e interpretarlos en función de los hechos del mundo.

Ahora bien, hicimos la distinción entre narraciones ficticias o ‘historias narrativas’ y narraciones de experiencia personal. En el análisis de la estructura de estas últimas, encontramos una propuesta que será fundamental para la posterior distinción teórica entre primer y segundo plano. Esta propuesta es la que realizaron Labov y Waletzky (1967) y que revisaremos en detalle en el siguiente apartado.

### 2.2.2. Estructura de narraciones de experiencia personal: la propuesta de Labov y Waletzky.

En su artículo “Narrativa analysis. Oral versions of personal experience” publicado en 1967, William Labov y Joshua Waletzky, a raíz de sus investigaciones sobre la variación lingüística, se interesan por un tipo específico de narraciones: las que se producen en el marco de una conversación oral y que apuntan a describir una experiencia personal que los hablantes han vivido o presenciado.

Labov define las narraciones de experiencia personal señalando que son un “método de recapitulación de experiencia pasada que adecúa una secuencia verbal de cláusulas a una secuencia de eventos que –se supone- realmente ocurrieron” (Labov, 1972: 360). Atendiendo a esta definición, se entiende que las cláusulas del relato deben coincidir con el orden en que ocurrieron los hechos. Así, dos cláusulas que cumplan con este requisito propuesto por el autor, conformarían lo que denominan *juntura temporal*, esto es, cláusulas cuya característica principal es que están presentadas en el orden en que ocurrieron los hechos en el mundo, lo cual implica que si se produce un cambio en la secuencia temporal en que las cláusulas están presentadas, inevitablemente se producirá un cambio en la secuencia temporal de la interpretación del relato y, por tanto, en la reconstrucción que el oyente efectúa de la narración que escucha o lee.

Ahora bien, no todas las cláusulas presentes en una narración cumplen con este requisito, por tanto, no todas las cláusulas son propiamente *narrativas*. Hay otros tipos de cláusulas presentes en las narraciones, estas son: 1) cláusulas libres que no están vinculadas con otra mediante *juntura temporal* y 2) cláusulas restrictivas que están en un nivel intermedio de movilidad dentro del texto; típicamente son las cláusulas subordinadas. Para que una narración sea tal, debe contar por lo menos con una secuencia de dos cláusulas narrativas, que serán aquellas en las que existe congruencia

entre el orden de los eventos ocurridos y el de su presentación en el texto. Este tipo de cláusulas formará, según Labov, el esqueleto narrativo, esto es, la base esencial de toda narración. Adicionalmente, el texto puede contar con cláusulas que no cumplen con el criterio de juntura temporal, las que son denominadas cláusulas no narrativas y se organizarán alrededor del esqueleto. Esto conforma la estructura básica de cualquier narración, sea o no de experiencia personal, tal como lo plantearon los autores. Mientras las cláusulas narrativas mueven hacia adelante la línea temporal del relato, las cláusulas no narrativas mantienen el punto de referencia temporal, sin hacerlo avanzar. A partir de esta distinción, conectamos con uno de los ejes centrales de esta investigación, primer y segundo plano, que revisaremos más adelante al focalizarnos en las secuencias narrativas de un discurso.

A partir de su análisis sobre la narración de experiencia personal Labov plantea que a nivel estructural una narración completa de este tipo debiese contar con los siguientes segmentos:

1. Resumen<sup>3</sup>: “Cláusulas que aparecen al principio de la narración y que sintetizan la historia o el resultado de la historia” (Reyes, 2003, pág. 111).
2. Orientación: son las cláusulas en las que se identifica tiempo, lugar, personas, objetos y situación que son parte de la narración.
3. Complicación de la acción: es el núcleo de la narración. Las cláusulas son narrativas.
4. Evaluación: es el segmento en el cual el narrador explicita su meta.
5. Resultado: es el desenlace de la historia.
6. Coda: son “cláusulas libres que aparecen al final de la narración, generalmente para indicar que esta ha terminado” (Reyes, 2003, pág. 112)<sup>4</sup>.

No debemos perder de vista que este análisis de la estructura narrativa está enfocada solamente en la narración de experiencia personal. Sin embargo, en nuestra investigación, nos enfocaremos en el estudio y análisis de narraciones ficticias, no de experiencia personal, por ello, aunque la metodología de análisis de Labov sea muy

---

<sup>3</sup> Este segmento de la narración no aparece en el texto del 67, sino que se incorpora en un trabajo posterior de 1972 “The transformation of experience in narrative syntax”.

<sup>4</sup> Como se puede observar, en esta investigación presentamos una mirada simplificada del trabajo de Labov y Waletzky. Para una revisión más profunda, sugerimos ir a la fuente ya mencionada (1967, 1972) así como al artículo de Reyes 2003 que presenta una revisión panorámica del trabajo de estos autores.

productiva, no es pertinente para el presente trabajo, por todo esto, la hemos presentado de manera simplificada.

Como hemos visto, en las propuestas anteriores ha existido un esfuerzo investigativo orientado a describir y explicar la naturaleza intrínseca de la narración, de explicitar las características básicas de este tipo de texto, tanto desde el ámbito de la producción como de la comprensión. Desde este último punto de vista, es que se desarrollaron, también en la década de los setenta, las llamadas 'gramáticas de las historias', que revisaremos a continuación.

### 2.2.3 Gramática de las historias.

Se conoce como gramática de las historias o *Story Grammar* un modelo de análisis de las narraciones, adultas e infantiles, que tuvo mucho auge hace algunas décadas y que entregó luces sobre el desarrollo narrativo infantil al alero de esta teoría que, básicamente, señala que todos los sujetos siguen una pauta invariable a la hora de construir narraciones y que dicha pauta elemental no depende de la cultura ni de la edad. Además, este esquema subyacente sería fundamental a la hora de comprender narraciones ya que el sujeto buscaría los diferentes momentos del relato a la hora de escucharlo o leerlo. Estas gramáticas, según Reyes (2003), no son sino 'gramáticas generativas' que buscan entregar un sistema formal que permita la descripción de la estructura de las narraciones bien formadas.

Tomando como antecedentes los estudios que ya hemos comentado en apartados anteriores (Propp, Van Dijk y Labov), fueron varios los autores que se enfocaron en el estudio de la gramática de las historias, entre otros, Rumelhart (1975) y Johnson y Mandler (1980). No obstante, fueron Stein y Glenn (1979) quienes tomaron el modelo original y lo adaptaron para el trabajo con las historias construidas por niños.

La unidad de análisis que se utiliza es la *categoría*, la cual se estructura, a su vez, en un sistema jerárquico de subcomponentes dentro del *episodio*. Así, la narración tiene los siguientes componentes:

1. **Introducción o escenario:** categoría que cumple la función de presentar a los personajes y describir el contexto de la historia. Esta categoría no forma parte del episodio debido a que no establece relaciones causales con él. A pesar de su nombre, puede aparecer en distintos momentos de la historia y no sólo al principio ya que en cualquier momento puede ser necesario presentar e introducir nuevos personajes y contextos.

2. **Sistema de episodios:** el episodio se constituye como la unidad mayor o superior de la narración y se define como “una secuencia causal de hechos o fenómenos y/o comportamientos” (Salvador Mata, 2004). En su estructura interna, se compone por categorías que se van desarrollando en el relato y que se vinculan causalmente, esto es, una categoría lleva a la otra. Estas subcategorías son:

1. Suceso inicial: ocurre un cambio en las condiciones ambientales, acciones, vivencias o sentimientos del personaje y esto provoca la acción.

2. Respuesta interna: se describe el estado psicológico del personaje, haciendo referencia a metas, pensamientos y sentimientos. Es posible que esta categoría no aparezca siempre de forma explícita pero puede inferirse a partir de la conducta del personaje o del suceso siguiente. Según Stein y Glenn (1979), esta respuesta interna del personaje provoca la elaboración de un plan.

3. Plan interno: se refiere a la intención de actuar que tiene el protagonista. Este plan conlleva a la acción o aplicación del mismo. Stein y Glenn señalan, a partir de sus estudios empíricos, que esta categoría no aparece con frecuencia en las narraciones infantiles y, por tanto, no la incorporan en su modelo enfocado en los relatos de niños.

4. Acción: se refiere a la actuación concreta del protagonista en virtud de la meta que se ha propuesto anteriormente.

5. Consecuencia directa: expresa si se ha alcanzado o no el objetivo propuesto, o bien, señala cualquier cambio que se haya producido en ese sentido.

6. Reacción: momento final del episodio. Describe la manera en que la consecución o no del objetivo o meta afecta a los personajes involucrados. Las reacciones afectivas, nuevos conocimientos adquiridos y nuevas acciones se desprenden de este segmento.

Respecto al análisis concreto del relato, los autores afirman que una proposición puede clasificarse en más de una categoría y que no es necesario que aparezcan todas las subcategorías del episodio para que éste se constituya como tal. De hecho, la información mínima necesaria para la constitución del episodio puede dividirse en tres: 1) la motivación del protagonista, la cual se puede expresar en el suceso inicial o bien en la respuesta interna, 2) el plan de acción del personaje y 3) algún tipo de solución al conflicto que experimenta el personaje.

Hemos visto, entonces, la constitución de un episodio a la luz de la gramática de las historias, pero una narración no se constituye solamente de un episodio, de hecho, es totalmente esperable que tenga variados episodios distintos que se vinculan entre sí de diferentes formas pero respetando siempre el tema central que unifica el relato. La relación entre episodios puede ser de cuatro tipos:

1. Coordinada: los episodios narrados ocurren simultáneamente y la simultaneidad es fundamental para el análisis del segundo plano.
2. Temporal: los episodios se suceden en el tiempo (avance del punto R) y, por tanto, el primero de ellos se constituye como el contexto temporal del segundo.
3. Causal: un episodio está determinado por otro, es decir, un primer episodio es la causa del segundo.
4. Inserción: un episodio se incluye en el desarrollo del otro entendiéndose como un segmento de este episodio mayor.

#### 2.2.3.1 La gramática de las historias en perspectiva psicolingüística.

Desde una mirada basada en los procesos mentales que lleva a cabo el sujeto a la hora de producir o comprender una narración, la gramática de las historias permite suponer información sobre dos elementos fundamentales:

1. Los conocimientos que posee el sujeto sobre la estructura paradigmática de las narraciones (Mata, 2004, pág. 329).
2. La aplicación de estos conocimientos de base en la producción, recuerdo y comprensión de textos narrativos.

Ahora bien, debemos ser claros en que el acceso a los conocimientos que tiene o no tiene el sujeto es de tipo indirecto ya que el investigador debe deducirlo a partir de las capacidades demostradas del sujeto, ya sea por su desempeño en una tarea particular (que siempre es perfectible) o bien de los conocimientos declarativos del mismo sujeto. Por ello, no se debe perder de vista que el análisis es siempre interpretativo y que, por tanto, el conocimiento de las capacidades mentales o cognitivas del individuo asociadas a la producción de narraciones nunca es directo.

No obstante lo anterior, al suponer este conocimiento básico de los sujetos el cual los orienta cuando se enfrentan a una narración, el análisis basado en la gramática de las historias ha sido tremendamente fructífero ya que ha permitido encontrar un mecanismo

claro y real para abordar las narraciones en su complejidad y especificidad en relación con otros tipos de textos. Esto se justifica en tanto es posible definir la gramática de las historias como “una representación interna e idealizada de las partes de una historia prototípica y de las relaciones entre ellas” (Mata, 2004, pág. 329).

La hipótesis fundamental que está detrás del uso de la gramática de las historias como metodología de análisis de los textos narrativos señala que los sujetos utilizan este esquema adquirido para distintas funciones a la hora de enfrentarse a una narración:

1. Como guía en el proceso de comprensión, particularmente a la hora de llevar a cabo con éxito la decodificación.
2. Como mecanismo de búsqueda en la memoria, en el acceso a los recuerdos. Esto se sostiene en tanto el esquema narrativo básico se usará por el sujeto como forma de reactivar en la memoria las características generales de cualquier narración.
3. Como guía en el proceso de producción, particularmente en el momento de llevar a cabo con éxito la codificación del relato.

Para el estudio del desarrollo de las narraciones en niños, la gramática de las historias ha sido ampliamente utilizada ya que permite observar la forma en que los relatos infantiles se van complejizando al insertar en las categorías básicas mayor número de episodios, más elementos en la presentación y al modificar la categoría del final. No obstante y, como veremos más adelante, este tipo de análisis ha sido criticado ya que se han evidenciado sus limitaciones. Desarrollaremos esto en el siguiente apartado.

#### 2.2.3.2 Limitaciones de las gramáticas de las historias.

Las gramáticas de las historias han sido, sin lugar a dudas, muy relevantes y se han convertido en un mecanismo importante para el análisis de narraciones. Esto se debe a que las generalizaciones que incluyen son muy útiles en casos concretos ya que son, básicamente, reglas recursivas: una historia puede tener un marco y un episodio, el cual puede contener más episodios y así sucesivamente. Estas características de la gramática de las historias justifican que incluso en trabajos actuales (Mata 2004, Coloma, Pavez y Maggiolo 2008) siga siendo un referente a la hora de analizar textos narrativos, tanto desde el punto de vista de la producción como de la narración.

No obstante, este modelo de análisis de la estructura de las narraciones ha sido criticado y, actualmente, se conoce y se sostiene su valor teniendo en cuenta las

limitaciones que presenta. Esto tiene que ver, básicamente, con que las gramáticas de las historias son esquemas estáticos para comprender un fenómeno que es dinámico y en el cual interactúan elementos psicológicos, lingüísticos, culturales y sociales.

Más específicamente, debemos comprender que la gramática de las historias es un modelo que constriñe demasiado la visión sobre los procesos de comprensión y producción de narraciones. Johnson-Laird (1983) sostiene que a pesar de la productividad que implica analizar una narración utilizando la gramática de las historias, estas solamente se aplican a una variedad estereotipada de narraciones y, de hecho, existen algunas que no cumplen con la estructura prototípica que funciona como base del modelo de *story grammars*. En este sentido, un texto que no sigue esta estructura (marcos y episodios; principio – medio – fin) no se podría calificar como una historia ‘bien formada’. Según Cautín-Epifani (2013) esto ocurre porque la gramática de las historias “postula una estructura canónica” (Cautín-Epifani, 2013, pág. 275) que no se ajusta a la amplia posibilidad de relatos que se pueden elaborar en la realidad.

La misma autora, evidenciando las limitaciones del modelo afirma que “desde la gramática de las historias se postula que para que una historia sea más comprensible y, por ende más fácil de comprender, debe ajustarse al esquema ideal, lo que da una visión bastante estructurada de la comprensión” (Cautín-Epifani, 2013, pág. 275). Al respecto, hace referencia a lo dicho por Van Dijk (1999), quien señala que el modelo de la gramática de las historias es una aproximación muy lejana de la realidad, muy estructuralista y que prácticamente no refleja los procesos mentales asociados a la comprensión y producción de textos. Al contrario, una teoría de este tipo debiese considerar estos procesos de manera más dinámica y contextualizada, es decir, considerando las características propias de la comprensión. (Cautín-Epifani, 2013, pág. 276).

Adicionalmente, dentro de las limitaciones del modelo de la gramática de las historias, consideramos que este se desentiende de los constreñimientos cognitivos propios del ser humano implicados en los procesos de producción y comprensión de textos, tales como una memoria de trabajo limitada la cual no sólo se ocupa de construir un texto siguiendo la estructura propuesta por la gramática de las historias, sino que además debe mantener o abstraer la estructura jerárquica del relato, vincular la información del mismo con los conocimientos de mundo y generar las representaciones gramaticales y discursivas necesarias para asegurar su coherencia y cohesión.

Con la aparición de los modelos de situación propuestos por Kintsch y Van Dijk (1983) y luego con el modelo construccionista sobre la comprensión de textos de Graesser, Singer y Trabasso (1994), la gramática de las historias, ha quedado ampliamente superada ya que estos nuevos modelos teóricos se orientan a nociones más cognitivas sobre el procesamiento textual *online* y consideran elementos relevantes como las intenciones o metas del individuo, que se encontraban ausentes en teorías más estructuralistas como la que hemos revisado en estos apartados.

### **2.3 Estudio de las secuencias narrativas.**

En los segmentos anteriores, hemos hablado de la narración como un tipo de texto, categoría que resulta imprecisa y lingüísticamente heterogénea para los objetivos de nuestra investigación, es por ello que debemos distinguir dos niveles distintos de análisis. Como señala Soto (2011), siguiendo a Smith (2003), por un lado existe la noción de ‘pasaje o segmento narrativo’, que es de corte estrictamente lingüístico y, por otro, la de relato, que es el que trasciende el nivel lingüístico para insertarse en un contexto mayor, tanto sociocultural como estético y literario.

En esta segunda parte del marco conceptual, presentaremos las nociones fundamentales de la propuesta de Smith (2003) sobre el modo narrativo, para luego derivar en un análisis de cláusulas propiamente narrativas y no narrativas siguiendo el modelo de Hopper y Thompson (1980); en este punto, hablaremos del primer y segundo plano de una narración. Como podemos ver, hemos limitado nuestro nivel de análisis hasta llegar a un estudio de tipo gramatical intraclausular en las narraciones que son parte de nuestra investigación.

#### **2.3.1. La narración en el marco de los Modos del Discurso.**

Carlota Smith, en su obra *Modes of Discourse* (2003), plantea la necesidad de distinguir niveles en los distintos géneros discursivos a fin de poder analizarlos en términos estrictamente lingüísticos. En este contexto, la autora propone que un mismo texto puede contener distintos *pasajes* o segmentos textuales compuestos de, por lo menos, dos enunciados que realizan una determinada contribución al texto. A partir de esta distinción de pasajes textuales, la autora define la existencia de distintos ‘modos

discursivos', los que cuentan con características lingüísticas particulares entre las que la temporalidad desempeña un papel fundamental para la distinción de ellos.

De esta propuesta, nos interesa particularmente señalar los rasgos que son distintivos del modo narrativo del discurso ya que, como veremos más adelante, se conectarán directamente con la propuesta de análisis de la narración a partir de las nociones de primer y segundo plano. Asimismo, dentro de las utilidades de este modelo de análisis, su autora afirma que conocer los modos del discurso permite dar cuenta de cómo las personas dan forma a sus textos y, por tanto, este análisis nos permite tener más luces sobre la producción discursiva y, específicamente, sobre la producción de narraciones.

Ahondando más en la propuesta de Smith, es necesario precisar que un modo discursivo es una unidad lingüística y nocional que permite establecer un vínculo entre las diversas cláusulas presentes en el texto con sus estructuras o unidades mayores. En cuanto a la noción de *pasaje textual*, esta es utilizada para referirse a una unidad superior a una oración pero menor al texto completo y se define atendiendo a los tipos de entidades introducidas en el segmento y a los principios de progresión temática que lo rigen.

En este modelo, se reconocen cinco modos del discurso: narrativo, descriptivo, noticioso, informativo y argumentativo, los que se definen, como hemos dicho, por el tipo de entidades que introducen (eventos, estados, estativos generales y entidades abstractas) y por los principios de progresión textual que se presentan. No obstante, para el análisis concreto de los distintos modos discursivos, se proponen cuatro parámetros: tipos de situación, progresión textual, subjetividad y estructura superficial de la presentación. A continuación describiremos, brevemente, cada uno de ellos:

1. Tipos de situación: apunta a los tipos de entidades que se introducen en el discurso; pueden ser eventos, estados, estativos generales y entidades abstractas. Estos dos últimos tipos de entidades son acuñadas por Smith<sup>5</sup>.
2. Progresión textual: el avance o progreso del texto puede ser de dos tipos: 1) temporal, como en el modo narrativo y noticioso; 2) atemporal, como en los modos argumentativo e informativo. En la descripción, en cambio, el tiempo es estático y, por tanto, la progresión es espacial.
3. Subjetividad: se refiere a los pasajes que permiten el acceso a la vida mental de los personajes involucrados en el discurso.

---

<sup>5</sup> Para más información ver Burgos y Cortés (2014).

4. Estructura superficial de la presentación: apunta a las características de la información introducida en el discurso en cuanto a la estructura de la misma. Esto es, tiene que ver con la organización entre tópico, comentario, foco y trasfondo.

Particularmente, nos interesan aquellos planteamientos de Smith en relación con el modo narrativo ya que se vincula directamente con las nociones de primer y segundo plano que expondremos más adelante. Baste por ahora sintetizar lo siguiente:

1. En el modo narrativo, las situaciones que se introducen están vinculadas unas a otras y serán los eventos dinámicos los que harán avanzar el tiempo del relato.
2. Atendiendo a lo anterior, los pasajes narrativos son temporales en la medida en que la relación entre una y otra situación introducida permita que el avance temporal se mueva respecto de ellas mismas.
3. La clave, entonces, para el avance del punto de referencia temporal (R) de la narración es el dinamismo de los eventos, el cual implica sucesivos momentos en el tiempo.
4. Si bien el criterio expuesto hasta ahora respecto a los pasajes narrativos (el avance del punto R) es de tipo temporal, la base del mismo radica en las propiedades aspectuales de las situaciones que se introducen en el discurso. Como señala Soto (2011), es la distinción entre situaciones discretas o individuos y situaciones homogéneas o masas, la que permitirá identificar en el discurso los pasajes propiamente narrativos – prominentes o de primer plano- y los no narrativos – de trasfondo o segundo plano.

Como hemos dicho, Smith propone que los distintos pasajes que componen un texto se distinguen por características que les son propias y que se vinculan, principalmente, con la temporalidad entendida en un sentido amplio (Smith 2003). De hecho, afirma que los factores temporales están entrelazados en el tejido del lenguaje y que, por ello, son parte fundamental de nuestro conocimiento implícito de la estructura de la lengua. Este criterio de temporalidad permitirá distinguir los pasajes propiamente narrativos de los no narrativos, lo que se condice con la distinción entre primer y segundo plano que revisaremos a continuación.

### 2.3.2 Primer y segundo plano.

A partir de la distinción inicial propuesta por Labov y Waletzky (1967) entre las cláusulas narrativas y las no narrativas, se distinguen en el discurso dos planos distintos que se complementan entre sí: el primer plano, o prominencia, y el segundo plano, o trasfondo.

Las cláusulas narrativas, o de primer plano, harán avanzar el punto de referencia temporal del relato hacia adelante mientras que las cláusulas no narrativas, o de segundo plano, no harán avanzar el punto de referencia temporal. Esto es posible debido al tipo de situación que introduce cada cláusula ya que las primeras introducen situaciones discretas o individuos y las segundas, homogéneas o masas. Como afirma Soto “sólo las situaciones discretas pueden tener un punto de referencia temporal distinto” (Soto, 2011, pág. 110).

Para el estudio del primer y segundo plano narrativo, el inicio obligado corresponde al estudio de Hopper y Thompson de 1980 titulado *Transitivity in grammar and discourse*. En este texto, los autores señalan que existe una serie de recursos lingüísticos que manifiestan la distinción entre primer y segundo plano donde el criterio de base es la transitividad.

Antes de pasar al análisis de la propuesta de estos autores, resulta conveniente entregar una mirada general sobre la distinción entre ambos tipos de planos narrativo. Para esto, seguiremos la síntesis realizada por Cavalli et. al. (1995) quienes recaban bastante y variada información sobre ambos planos y presentan una caracterización panorámica del primer y el segundo plano en las narraciones.

El primer plano se distingue por ser la línea argumental o el hilo principal de una narración, cuestión ya dicha por Labov (1972) al hablar de cláusulas propiamente narrativas y por Hopper y Thompson (1980) al asociar dichas cláusulas con el primer plano. Este plano narrativo tiene como característica principal la secuencialidad, esto es, se encuentra formado por una secuencia de sucesos vinculados causal y temporalmente que se constituyen como el contenido primordial de la narración. Esto se relaciona con lo señalado en párrafos anteriores respecto a que las cláusulas narrativas hacen avanzar el punto de referencia temporal del relato. De igual forma, la secuencialidad se vincula con el uso del aspecto perfectivo en el primer plano ya que este otorga información sobre la acción completada en el tiempo estableciendo así la secuencialidad entre los sucesos. La relación entre primer plano y aspecto perfectivo se retomará más adelante. Vinculado con

lo anterior, Hopper y Thompson (1980) señalan que el primer plano posee un alto grado de informatividad ya que hace avanzar el relato. Finalmente, los autores citan a Van Dijk (1977) para afirmar que el primer plano se condice, generalmente, con la noción de macroestructura semántica del relato ya que es el resumen o contenido central de la narración.

El segundo plano narrativo, por su parte, es definido por los autores como “el nivel narrativo que apoya, amplía o comenta el primer plano” (Cavalli et. al., 1995, pág. 11). Se caracteriza por tener, entre sus principales rasgos la simultaneidad de sus elementos, esto es, los sucesos co-ocurren junto con los del primer plano (que, recordemos, se caracteriza por la secuencialidad) y pueden ubicarse en cualquier momento del eje temporal o, incluso, ser atemporales. Así, podemos vincular esta característica del segundo plano con el hecho planteado por Labov (1972) respecto a que las cláusulas no narrativas no hacen avanzar el eje temporal del relato. Como consecuencia de esto, el segundo plano narrativo resulta temporalmente más flexible al no constituir secuencia y al no formar parte de la cadena causal de los sucesos del relato. Por su parte, Reinhart (1984) afirma que el segundo plano actuaría como el contexto para la interpretación del primer plano narrativo, siendo este último el argumento de la historia o bien, ‘la figura’, mientras que el segundo plano sería ‘el fondo’.

Si hemos dicho que el primer plano corresponde a la macroestructura semántica del relato, el segundo plano, en contraparte, agrega información y especificidad contextual, relevante para el relato pero no incluida en dicha macroestructura. Para Cavalli et. al. (1995), el segundo plano tiene la característica de ser más interpretativo que el primero ya que: “en ello –la interpretación- entran en juego múltiples factores personales del que narra, como su conocimiento de mundo, su mayor o menor desarrollo de esquemas narrativos mentales e, incluso, los juicios valorativos con que éste se mueve en el mundo. Ello explica el hecho de que se produzcan considerables variaciones de un discurso a otro, puesto que ambos planos son, en última instancia, una cuestión de perspectiva (Cavalli et. al. 1995, pág.14-15).

Los dos planos son fundamentales para la construcción de una narración ya que si bien el segundo plano no forma parte de los sucesos esenciales para la conformación del relato, entrega información fundamental para la correcta comprensión del mismo por parte del interlocutor, pues informa sobre el espacio físico donde ocurre la acción, los estados mentales de los personajes, apreciaciones del narrador, entre otros elementos que permiten contextualizar y situar los eventos pertenecientes al esqueleto narrativo. Por esta

razón, no se considera pertinente proponer que el primer plano sea más relevante que el segundo.

En síntesis, rescatamos tres puntos fundamentales en relación con la distinción entre primer y segundo plano narrativo:

1. El primer plano está constituido por cláusulas sucesivas que refieren situaciones o eventos temporalmente sucesivos. Estas cláusulas se llaman *narrativas* e introducen situaciones discretas o individuos.
2. El segundo plano está constituido por cláusulas que no hacen avanzar el punto de referencia temporal del relato, son descripciones o contextualizaciones en las que prima la simultaneidad. Estas cláusulas se llaman *no narrativas* e introducen situaciones homogéneas o masas.
3. El primer plano, aun cuando también se conozca con el nombre de plano prominente, no es más importante que el segundo plano; de hecho, ambos planos se complementan entre sí y es bien sabido que el segundo es fundamental para la comprensión e interpretación del hilo central de la narración, en tanto “entrega información contextual, espacial, psicológica y sociocultural” (Soto, 2011, pá. 111) que facilita al receptor la construcción de una representación mental coherente del relato.

#### 2.3.2.1 Algunas perspectivas para la distinción de ambos planos.

Para la caracterización de ambos planos narrativos, se han propuesto diversas propiedades lingüísticas que permitirían reconocer las cláusulas narrativas y las no narrativas. En este sentido, rescatamos algunas de ellas que nos permitirán identificar los elementos de análisis de la muestra propia de esta investigación. A modo de introducción, señalamos que algunos de los criterios lingüísticos utilizados para la distinción del primer y del segundo plano son de tipo gramatical y otros de tipo semántico. Esto es, la forma que elige el productor del relato para codificar la información por medio de distintos recursos morfosintácticos y el tipo de información que el sujeto incorpora en cada uno de los planos narrativos.

En primer lugar, Hopper y Thompson, en su artículo de 1980 plantean que a la base de la distinción entre los planos narrativos se encuentra el criterio de transitividad, siendo las cláusulas narrativas las que presentan mayor grado de transitividad, por lo cual tienden a ser dinámicas, *realis*, puntuales, perfectivas y a conllevar el traspaso de energía

entre dos participantes (Soto, 2011, pág. 112). En términos de los autores, “todas las cláusulas de primer plano son reales y perfectivas; y si tienen un objeto, éste es definido y es, por lo tanto, tópico de la cláusula” (Hopper y Thompson, 1980, pág. 290).

Por su parte, un menor grado de transitividad está asociada al segundo plano; en este sentido, los autores plantean que “los verbos –que se introducen- tienen rasgos de menor transitividad: ellos pueden ser irreales o imperfectos, o presentarse en formas de gerundio o no finitas” (Hopper y Thompson, 1980, pág. 290).

En la tabla 1 se presentan los criterios basados en la transitividad que proponen los mismos autores. La síntesis de dichos criterios está tomada de la investigación de Burgos y Cortés (2014):

<b>PARÁMETRO</b>	<b>CONCEPTUALIZACIÓN</b>	<b>PRIMER PLANO</b>	<b>SEGUNDO PLANO</b>
Participantes	La transitividad implica el paso de energía de un participante a otro, la presencia de dos o más de ellos implica mayor transitividad.	En términos sintácticos, el primer plano estaría conformado por predicados con más de un argumento.	Estaría conformado por predicados de un argumento o, dicho en otras palabras, se asocia al uso de verbos intransitivos.
Kinesis	La transferencia de energía de un participante a otro requiere el uso de verbos de acción o proceso, frente a los verbos de estado que no permiten dicha transferencia.	Introduce, típicamente, eventos. <sup>6</sup>	Introduce, típicamente, estados. <sup>7</sup>
Aspecto perfectivo	Una acción que es vista desde su punto de finalización es más	Alta transitividad vinculada a la telicidad de la acción,	Baja transitividad vinculada a la falta de un punto de término

<sup>6</sup> Complementaremos esta información más adelante cuando revisemos distintas propuestas sobre los tipos de situación que se introducen en cada plano narrativo.

<sup>7</sup> Ídem nota 6.

	transitiva que aquellas que se focalizan en otra fase del evento.	la cual se marcaría gramaticalmente (por medio del uso del perfectivo) o bien a través de un satélite que especifique telicidad.	natural de la acción. Se expresa mediante la forma no marcada del imperfectivo o formas no finitas.
Puntualidad	Acciones que no tienen una fase de transición entre inicio y término.	Construcciones altamente transitivas como los logros.	Baja transitividad, situaciones con transición entre inicio y término. Estados: no tienen transitividad.
Voluntad	El agente realiza la acción de forma voluntaria.	Acción voluntaria, o intencional, se asocia a mayor grado de transitividad.	Acción involuntaria o no intencional, se asocia a menor grado de transitividad.
Afirmación	Contraste entre lo afirmativo y lo negativo.	Se asocia a una mayor presencia de cláusulas afirmativas ya que aquellas permiten el avance temporal del relato.	Puede presentar cláusulas no aseverativas ya que no está subyugado a la necesidad de permitir el avance temporal del relato.
Modo	Distinción entre eventos reales e irreales.	Las acciones presentadas como reales poseen mayor transitividad. Por ello se observa con frecuencia el uso del indicativo y el imperativo.	Las acciones presentadas como posibles o irreales en el mundo poseen menor transitividad. Por ello se observa la presencia del subjuntivo y el condicional.
Agentividad	A mayor agentividad, mayor transitividad.	El agente se tiende a ubicar más hacia la izquierda y, por tanto, a ocupar la función de tópico.	O no hay agente o, si lo hay, se disminuye su relevancia.

Grado de afectación del objeto	A mayor grado de afectación del objeto, mayor transitividad.	Tendencia a objetos muy afectados.	Objetos bájanamente afectados o sin afectación.
Nivel de individualización del objeto	Hace referencia a la distinción entre objeto, agente y trasfondo.	Se asocia a la presencia de cláusulas con un objeto más individualizado.	Menor individualización del objeto los que tienden ser masas en vez de individuos.

Tabla 1: Parámetros para la distinción entre primer y segundo plano a partir del criterio de transitividad propuesto por Hopper y Thompson (1980). Síntesis recogida de Burgos y Cortés (2014).

Los autores proponen también que la distinción entre primer y segundo plano es universal, esto es, que se observa en todas las lenguas y que lo que varía de una a otra es la forma de codificar gramaticalmente la información en uno u otro plano del discurso. Por tanto, será común para todas las lenguas la distinción entre secuencialidad –para el primer plano- y simultaneidad – para el segundo-.

No sólo Hopper y Thompson han propuesto criterios para la distinción entre primer y segundo plano. Tanya Reinhart, en 1984, presenta nuevos parámetros para llevar a cabo esta tarea. Sus criterios de base (así como para Hopper y Thompson era la transitividad) son la temporalidad y la dependencia funcional.

En las tablas 2 y 3 se presentan los criterios temporales y los de dependencia funcional, respectivamente:

<b>CRITERIO</b>	<b>CONCEPTUALIZACIÓN</b>	<b>PRIMER PLANO</b>	<b>SEGUNDO PLANO</b>
Narratividad o continuidad temporal	Se refiere a las unidades narrativas, cuyo orden se condice con el orden de los eventos que introducen.	Componen este plano narrativo.	Las cláusulas de segundo plano no cumplen con el criterio de narratividad.
Puntualidad	Se diferencian las unidades puntuales y las durativas.	Se introducen unidades puntuales.	Se introducen unidades durativas.

Compleitud	Se diferencian los eventos completos de la información sobre el origen de un evento.	Los eventos completos componen este plano narrativo.	La información sobre el origen del evento sería parte de este plano narrativo.
------------	--	--	--

Tabla 2: Criterios temporales propuestos por Reinhart 1984 para la distinción entre primer y segundo plano narrativo.

<b>CRITERIO</b>	<b>CONCEPTUALIZACIÓN</b>	<b>PRIMER PLANO</b>	<b>SEGUNDO PLANO</b>
Modalidad	Distinción entre eventos reales e irreales.	Proposiciones reales (predominancia del indicativo) y afirmativas son parte de este plano.	Proposiciones modales (irreales) y negativas son parte de este plano.
Causalidad	Dos eventos enlazados causalmente en el relato.	La consecuencia puede ubicarse en este plano.	La causa puede estar en el background.

Tabla 3: Criterios de dependencia funcional propuestos por Reinhart 1984 para la distinción entre primer y segundo plano narrativo.

Nos parece que tanto la propuesta de Hopper y Thompson como la de Reinhart son complementarias en la medida en que permiten tener un panorama general amplio para comprender las características de cada uno de los planos narrativos y, a partir de allí, poder especificar aún más la forma en que se codifica la información en cada uno de ellos, los tipos de situación que se introducen, los recursos gramaticales típicamente presentes y su funcionamiento en el discurso. Un punto aparte, y que veremos más adelante, es la distinción semántica entre el primer y el segundo plano, donde podremos apreciar el tipo de información que se introduce en cada uno de ellos.

Hemos dicho anteriormente que la distinción entre primer y segundo plano se fundamenta en el avance (o no avance) del punto de referencia temporal del relato. Si bien lo anterior es una propiedad temporal del discurso, Smith (2003) plantea que, a la base de este fenómeno, radican las propiedades aspectuales de las situaciones que se introducen en el primer o segundo plano del relato; siguiendo lo señalado por Soto (2011), nos referimos a situaciones discretas o individuos y situaciones homogéneas o masas en cada uno de los planos, respectivamente. Desde esta perspectiva es adecuado presentar

los distintos tipos de situación y su proyección en el discurso narrativo, así como su vinculación con los distintos planos en estudio. Veremos esto en el siguiente apartado.

#### 2.3.4 Tipos de situación y su vinculación con la estructura narrativa.

En el discurso se introducen diversas realidades, eventos, estados, los cuales se conocen como “tipos de situación”. Como hemos dicho, estas se incorporan en el relato por medio de los diferentes verbos de la lengua y se asocian a las nociones de primer y segundo plano de la narración debido a sus características aspectuales.

La clásica propuesta de Vendler (1957) respecto a este tema permite distinguir cuatro distintos tipos de situación. De Swart (2003), en cambio, propone tres tipos de situación generando una taxonomía más simple.

Ambos autores coinciden en la idea básica sobre la manera en que se determinan los tipos de situación, estas son:

- 1) A partir de la opción léxica hecha por el hablante, ya que los verbos tienen en sí mismos su propia *aktionsart* entendida esta como una categoría de tipo léxico que permite clasificarlos a partir de su “aspecto inherente”, como lo define Comrie (1976).
- 2) A partir de las propiedades argumentales del predicado, ya que la *aktionsart* del propio verbo puede modificarse gracias a los complementos que lo acompañan.

Tal como se mencionó anteriormente, Vendler propone cuatro tipos de situación los que va a definir con tres rasgos: dinamismo, duración y telicidad. La presencia o ausencia de cada uno de ellos definirá los distintos tipos de situación, a saber:

Tipo de situación	Características definitorias
Estado	(- dinamismo, + durativo, -télico)
Actividad	(+dinamismo, +durativo. -télico)
Realización	(+dinamismo, +durativo, + télico)
Logro	(+dinamismo, -durativo, +télico)

Tabla 4: propuesta de tipos de situación basada en Vendler 1957

Por su parte, De Swart (2003) propone una división que cuenta con sólo tres tipos de situación: estados, procesos y eventos, los cuales se organizan en función de la distinción entre situaciones estativas o dinámicas y entre discretas u homogéneas. A saber:

HOMOGÉNEOS		DISCRETO
Estado	Proceso	Evento
ESTATIVO	DINÁMICO	

Tabla 5: Propuesta de clasificación de los tipos de situación de De Swart 2003.

Siguiendo lo señalado por Soto (2011), se observa que en ambas propuestas existe una organización particular de las situaciones introducidas en el discurso que contempla si ellas duran en el tiempo, si tienen un punto de término natural, si son masas o individuos, entre otros rasgos, los cuales nos permitirán distinguir la forma en que el hablante utiliza los recursos de su lengua para codificar un determinado mensaje, otorgándole la perspectiva particular que desea.

En este sentido, es fundamental vincular los tipos de situación y su aparición en el discurso con ambos planos narrativos ya que determinadas situaciones son más frecuentes en uno u otro plano. De esta forma y siguiendo la propuesta de De Swart, se afirma que las cláusulas de primer plano introducen eventos en el discurso, es decir, situaciones que son dinámicas y discretas, mientras que en el segundo plano se introducen, típicamente, situaciones homogéneas y estativas. Tal como afirma Soto (2011): “las cláusulas de primer plano introducen individuos temporalmente limitados mientras que el segundo plano introduce masas temporalmente ilimitadas. Los individuos temporalmente limitados pueden soportar un punto R distinto mientras que las masas temporalmente ilimitadas no” (Soto, 2011, pág. 115).

Destacamos fundamentalmente la segunda parte de la cita anterior ya que en ella se señala claramente que el cambio del punto de referencia temporal sólo puede hacerse con la introducción de situaciones discretas, limitadas ya que una situación que se mantiene de forma estática en el tiempo no permite cambiar la referencia temporal del relato.

Aunque hemos dicho que existe una relación entre unidades discretas y primer plano así como entre unidades homogéneas y segundo plano, también es cierto que el productor del relato puede modificar, por medio de diversos recursos gramaticales

(construcciones léxicas, perífrasis verbales y cláusulas subordinadas) cada tipo de situación y convertir, por ejemplo, situaciones homogéneas en situaciones discretas posicionando información que típicamente iría en un plano del discurso, en el otro.

Atendiendo a lo anterior, Soto (2011) afirma que la relación entre los tipos de situación y los planos narrativos es flexible ya que el sujeto que codifica el relato puede emplear distintos recursos con el fin de transformar masas en individuos o individuos en masas, es decir, proyectar las entidades introducidas haciendo que pasen de ser de un determinado tipo de situación a otro. Con esto, queremos decir que la narración es siempre una perspectiva que el hablante toma y que le permite construir un relato único y diverso según las opciones léxicas que utiliza, los recursos gramaticales empleados y el objetivo con el que enfrenta la tarea de narrar.

Por ejemplo: en el caso del verbo *dormir*, homogéneo y actividad, al presentarlo como *se fueron a dormir*, se está transformando, gracias a una construcción perifrástica, en un evento dinámico y discreto ya que introduce en el discurso el momento previo al estado *dormir* y focaliza el relato en ese momento y no en el estado mismo. Lo que hace el autor del relato es perspectivizar su narración relevando ese momento y no otro. En palabras de Soto (2011): “mediante distintos recursos gramaticales el hablante puede alterar el tipo de situación original provocando una proyección de un tipo en otro” (pág. 117).

Para concluir este apartado, reforzamos algunas de las ideas ya expuestas: 1) en el discurso es posible introducir distintas entidades y diferentes tipos de situación gracias a las opciones léxicas utilizadas, particularmente los verbos, y a los argumentos que acompañan dichas unidades predicativas los cuales pueden modificar su estructura aspectual interna. 2) Típicamente, en el primer plano se introducen situaciones dinámicas y discretas que son las que pueden soportar puntos de referencia temporal diferentes y que por tanto permiten hacer avanzar el tiempo del relato. En el segundo plano, en cambio, se introducen típicamente situaciones homogéneas y estativas. 3) El sujeto que construye el relato puede proyectar una entidad en otra mediante diversos recursos gramaticales que le permiten dar una perspectiva determinada a su texto y, con esta toma de perspectiva, conducir al lector a una interpretación subjetiva de los hechos.

### 2.3.5 Distinción semántica entre primer y segundo plano.

Hasta ahora, hemos definido los conceptos de primer y segundo plano narrativo señalando la relevancia de cada uno de ellos y los criterios morfosintácticos para su distinción. No obstante, nos queda todavía la interrogante sobre el tipo de información semántica que el hablante introduce en cada uno de los planos narrativos. Para tener un panorama general, presentaremos la propuesta de Ortiz (2010), quien realiza su análisis en base a una taxonomía anterior realizada por Cavalli et. al (1995). Podemos ver, en la propuesta de Ortiz, que la información que aparece en el segundo plano narrativo es de diversa naturaleza semántica; sin embargo, es posible la clasificar las distintas secuencias que conforman este plano narrativo. Esta taxonomía presenta las siguientes categorías de análisis:

#### 1. Secuencias del paisaje de la conciencia:

- a. Secuencias que refieren a estados mentales o psicológicos de los personajes: el narrador atribuye estados de conciencia ya sean pensamientos, deseos o intenciones, a los personajes que forman parte de la acción. Esto se lleva a cabo con diversas finalidades, una de ellas es establecer una conexión causal con los eventos ocurridos. Para introducirlos en el discurso son fundamentales los verbos de estado mental<sup>8</sup>.
- b. Secuencias que caracterizan psicológicamente a los personajes: se introducen en el discurso rasgos de la personalidad o carácter del personaje. Son fundamentales las construcciones con “*ser + atributo psicológico*” (*distraído, engreído, despistado, cariñoso, astuto*, etc.).

#### 2. Secuencias descriptivas:

- a. Descripciones de personajes: son secuencias que introducen en el discurso descripciones físicas de los personajes. Para ello es fundamental la construcción “*ser + atributo físico*”. Ortiz (2010) también propone que la posesión de objetos se incorpora en esta categoría; la fórmula de introducción en el discurso sería entonces “*tener + objeto*”.

---

<sup>8</sup> Para mayor información sobre este tema ver tesis de pregrado *Inferencias de emociones en discurso narrativo en niños de tres, cuatro y cinco años de edad : comprensión discursiva y teoría de la mente* (2009) de la autora de esta investigación.

- b. Descripciones del escenario en el que ocurren los eventos: se caracteriza en estas secuencias el espacio en el que transcurren los eventos propios de la narración. Igualmente, incorpora información sobre la ubicación de los personajes en este marco espacial.

### **3. Secuencias narrativas:**

- a. Secuencias que narran eventos que no hacen avanzar el punto de referencia temporal del relato: incluyen eventos que son simultáneos a los narrados en el primer plano. Pueden ser: acciones pasadas o conductas habituales de los personajes. Se utiliza con frecuencia un verbo en pretérito imperfecto (*mientras tanto el perro lo olfateaba*).

### **4. Secuencias explicativas:**

- a. Explicaciones de la(s) causa(s) de un evento: incorpora las secuencias que entregan las causas de un suceso del primer plano narrativo. Es necesario señalar que en esta categoría propuesta por la autora, no se incorporan los enunciados que hacen referencia a información del plano de la conciencia (emociones, sentimientos, pensamientos, intenciones) que pueden constituirse, también, como causas de algunos eventos que hacen avanzar el relato. En este caso, se incorporan segmentos como “[no volvió] porque allí tenía una familia”. Los conectores de causalidad serán fundamentales para la introducción de estos segmentos en el discurso.

### **5. Secuencias que evidencian la presencia del narrador:**

- a. incluye todas aquellas expresiones del narrador, ya sean sus comentarios, evaluaciones o explicaciones sobre la historia narrada.

Gracias a la taxonomía de Ortiz (2010) podemos evidenciar, entonces, que la información que el sujeto puede introducir en el segundo plano narrativo es de diversa naturaleza semántica y que, además, tiene que ver con sus propias habilidades narrativas y el desempeño en la tarea en particular. Utilizaremos la propuesta de Ortiz para clasificar el tipo de información que aparece en el segundo plano.

## **2.4 Desarrollo de la narración en la infancia: algunas consideraciones.**

Son numerosos los estudios que se enfocan en el desarrollo y la caracterización de la producción narrativa infantil y, por ello, es posible encontrar algunos elementos comunes que nos permitan tener una mirada general sobre esta compleja habilidad que

desarrollamos desde nuestros primeros años de vida y que es central para nuestro desempeño exitoso en el mundo. Si bien en este estudio trabajamos con niños de 7 a 14 años, no sólo nos enfocaremos teóricamente en esta etapa de desarrollo tardío de la narración, sino que nos parece pertinente presentar un panorama general sobre la discusión en torno al tema de la adquisición y desarrollo de las habilidades narrativas desde edades más tempranas.

Tanto Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) como Serra et. al (2013) señalan que la narración constituye una de las primeras formas de discurso y que, como tal, es fundamental para que el niño construya su identidad, interprete el mundo que lo rodea y pueda insertarse en él. De hecho, Bruner (1991) afirma que por medio de la narración, los niños desarrollan un sentido del “yo”, pueden compartir sus experiencias, sentimientos, generar una autobiografía y, por ello, tener una mejor comprensión del mundo.

Entendemos que la capacidad de producir narraciones es un proceso que se extiende por un largo periodo. Este hecho implica que lo que podemos esperar de la producción narrativa de un niño de 2 a 3 años y de un niño de 10 años sea totalmente distinto. Lo interesante, en este sentido, es caracterizar el desarrollo narrativo infantil identificando distintos momentos en la evolución lingüística de los niños y la forma en que esta habilidad se va desplegando constantemente. Una pregunta fundamental es cómo los niños comienzan a gestar su habilidad para narrar. Para algunos autores, la base está en la interacción conversacional entre el adulto y el niño. Serra et. al., en su libro “La adquisición del lenguaje” (2013) señalan que las narraciones se insertan dentro del *discurso conectado*, esto es, “unidades de habla compuestas por diversos enunciados organizados temáticamente” (pág. 517). El origen de este tipo de discurso se encontraría en la conversación entre un hablante experto y un aprendiz, es decir, entre el adulto y el niño; desde estas primeras interacciones, comenzaría a desarrollarse en los niños la capacidad de narrar.

Debido a que las primeras interacciones se dan entre un adulto y un niño, el adulto es quien tiene el mayor peso en la construcción y desarrollo de la conversación; además, son ellos los que van proporcionando al niño, de manera implícita, los modelos conversacionales y narrativos básicos que luego irán desenvolviéndose progresivamente.

Para los autores, las conversaciones entre niños y adultos, se constituyen como experiencia previa para que el niño logre narrar de forma independiente y autónoma a medida que crece. Poco a poco, las intervenciones de los niños en la conversación con el adulto se van volviendo más ricas, las respuestas son más amplias y aportan mayor

cantidad de información nueva. De hecho, rápidamente los niños logran compartir el peso de la interacción con el adulto, compartiendo también el mantenimiento del tema y el diálogo mismo. Posteriormente, los niños logran hacer referencia a temas o elementos fantásticos que no han experimentado personalmente, logran mantener y producir diferentes turnos de habla, intervenga o no su interlocutor. Para los autores, en este momento los niños están listos para narrar, explicar y argumentar discursos autónomos y amplios.

Para lo anterior, resulta fundamental que el niño sea capaz de *suponer* el conocimiento del oyente, evaluándolo y, por tanto, conocer el estado mental de su interlocutor identificando el conocimiento compartido para que, a partir de esa base, se construya la interacción verbal. En este punto, los autores hacen referencia a lo que tradicionalmente se ha llamado Teoría de la Mente (ToM, en adelante) y que, justamente, tiene que ver con la capacidad de *mentalizar* reconociendo por medio de la inferencia los estados mentales del otro: emociones y sentimientos, percepciones y conocimientos, intenciones y deseos. Esta capacidad, brevemente enunciada, será un elemento particularmente relevante para el desenvolvimiento de las narraciones y de las interacciones comunicativas en general en la vida del ser humano (Mendoza y López, 2004; Tirapu-Ustároz, et. al. 2007).

Retomando la pregunta sobre cómo los niños comienzan a desarrollar su capacidad narrativa, Coloma, Pavez y Maggiolo (2008) proponen que junto con la interacción con el adulto, es fundamental para los niños la actividad lúdica, el *playworld*; de hecho, afirman que el juego adquiere una especial relevancia en lo que respecta al uso de narraciones por parte de los niños ya que es en el juego intencional donde se utilizan acciones y sucesos en el mundo, con personajes y conflictos, lo que sería la base de la creación de narraciones. El *playworld* se define, entonces como “una actividad lúdica realizada a partir de un cuento, donde el adulto y los niños dramatizan la historia, opinan sobre ella y juegan libremente” (Coloma, Pavez y Maggiolo, 2008, pág. 166).

Hemos señalado que el desarrollo de la habilidad narrativa en niños es un proceso y, como tal, permite observar distintos momentos en su progresión. Siguiendo esta idea, se proponen algunas características de las narraciones en la infancia, afirmando, en principio, que el desarrollo narrativo va desde alrededor de los dos años y se completa entre los diez y doce años en sus aspectos centrales. Para el estudio de la narración infantil, tanto Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) como Serra et. al (2013) plantean que coherencia y cohesión son buenos parámetros para un análisis enfocado en el desarrollo

y en la caracterización de las diversas etapas. No debemos olvidar que estas etapas se constituyen a partir de necesidades metodológicas para el análisis y que el proceso en sí mismo puede variar de sujeto a sujeto y que es siempre un continuum.

Aclarado lo anterior, los autores identifican dos etapas relevantes en lo que respecta al desarrollo de la narración infantil, una primera que abarca desde los dos hasta los cinco años y una segunda que se extiende entre los seis y los doce años de los niños. Para distinguir estas etapas, se sostiene la presencia de diferencias tanto a nivel de la estructura narrativa como del contenido:

- **Contenido:** Los niños pequeños suelen hablar de personas que forman parte de su medio social y, por tanto, los personajes estarán influidos por su experiencia personal. Se narrarán temas cotidianos, posteriormente narraciones extraordinarias y, según afirman Serra et. al (2013) con frecuencia aparecerá el tema de la violencia, más en los niños que en las niñas. Siguiendo los estudios de los mismos autores, en la edad escolar los relatos se centrarán en la vida en la escuela, anécdotas, viajes, deporte, competencias y aventuras infantiles.
- **Estructura:** En la primera etapa, encontramos narraciones que son diádicas, esto es, se presenta un conflicto e inmediatamente después una resolución para el mismo. Los hechos, más que articularse como un entramado, se yuxtaponen, por tanto, la enumeración de personajes y acontecimientos se encuentra presente. El peso mayor de la reconstrucción del sentido global de la historia se encuentra en manos del interlocutor.

Algunos hitos mencionados por los autores en el desarrollo de la narración en la infancia son:

- 1) Entre los dos y tres años aparece la noción de tema central que le otorgará coherencia global al texto; así, según los autores, “las narraciones infantiles dejan de ser un conglomerado de eventos, personajes y temas” (Serra et. al, 2013, pág. 521). Este hecho implica que los niños están aprendiendo a organizar jerárquicamente el texto.
- 2) Desde los dos y hasta los ocho años aproximadamente, se va adquiriendo la capacidad de relatar narraciones que contengan eventos causalmente conectados. Esto se condice con lo anterior ya que las narraciones pasan de ser un listado de eventos a ser un entramado que se vincula por medio de relaciones causales, temporales, etc.

3) La incorporación de un *high point* en la narración también será un hecho fundamental. Este elemento aparece, según los autores, a partir de los tres años de edad y es importante en la medida en que enriquece los relatos y encuentra su ubicación prototípicamente antes de la resolución del conflicto.

4) Alrededor de los diez años, los niños ya han adquirido la estructura básica de la trama, de hecho, los autores afirman que “a los diez años los niños incluyen más estados físicos y mentales que las narraciones de los niños pequeños” (pág. 521).

A diferencia de las narraciones de experiencia personal, las **historias narrativas** o narraciones ficticias, en las que el narrador de los hechos no es el protagonista de los mismos, son más complejas para los niños ya que requieren un mayor grado de abstracción y de separación de la realidad conocida, cotidiana e incluso vivida. Por otro lado, el conocimiento compartido es más limitado por lo que el sujeto debe asegurar la coherencia del relato con elementos lingüísticos, articulándolo en torno a un tema central y sin el apoyo de recursos extralingüísticos que sí puede utilizar más libremente en la construcción de narraciones de experiencia personal.

En términos estrictamente lingüísticos, los autores señalan que las narraciones ficticias se elaboran utilizando la tercera persona del singular o del plural, los verbos son principalmente en pasado, abunda el uso de conectores, anáforas y de la estrategia de *definitud*, entendida como el “uso del artículo indefinido la primera vez que se introduce un referente, y del artículo definido cuando se vuelve a nombrar el mismo referente” (Serra et. al. 2013. Pág. 525).

En relación con la estructura, estos autores afirman que una vez que se ha alcanzado la organización narrativa básica, los relatos de los niños contendrían los siguientes elementos: 1) elementos introductorios que permiten situar la narración temporal y espacialmente e identificar a los personajes que darán vida a la historia; 2) presencia de un *high point* o punto álgido, que materializa el clímax del relato y del que se sigue inmediatamente de la resolución del conflicto; 3) explicitación del (los) estado(s) emocional(es) del protagonista, dando cuenta de un desarrollo mayor de las habilidades de mentalizar, Teoría de la Mente y empatía, lo que permite una mayor presencia de elementos narrativos propios de lo que Bruner (1994) ha llamado paisaje de la conciencia; 4) la ya mencionada resolución del problema y 5) una moraleja que se constituye como una evaluación hecha por el narrador sobre los hechos ocurridos y la conducta de los personajes.

#### 2.4.1 Desarrollo narrativo infantil: nuevas perspectivas de análisis y periodización.

En el apartado anterior, hemos revisado un grupo de autores que observan el desarrollo narrativo desde puntos de vista similares; en lo que sigue, agregaremos una nueva caracterización del desarrollo de las narraciones en los niños y, además, una periodización que busca ser bastante precisa y que se suma a la discusión desde el punto de vista de profesionales de la educación y fonoaudiólogos. Nos referimos al trabajo, ya citado anteriormente, de Coloma, Pavez y Maggiolo (2008), quienes desde el estudio de diversos trabajos con niños de habla inglesa, proponen una adaptación al modelo de Applebee (1978) para la periodización del desarrollo de los niños en lo que respecta a habilidades narrativas en español.

Esta adaptación implica agregar un elemento fundamental para las autoras: el desarrollo de los guiones, esquemas o *scripts*, los cuales tendrían un rol central como impulsores de la narración en los niños.

Los guiones se definen como una representación mental de sucesos repetidos en el tiempo que se dan en la misma secuencia temporal, es decir, con el mismo orden o despliegue en el tiempo. Según Belinchón y cols. (2005) “pueden entenderse como paquetes de información realista con situaciones convencionales [...] Incluyen una secuencia estereotipada de acciones.” (Pág. 519). Estos esquemas se conciben, entonces, como un marco abstracto, como un bloque de información que tenemos en nuestra mente y que nos permite comprender y manipular la información del entorno. Este conocimiento en bloque y estereotipado le permite al niño reducir la demanda cognitiva cuando interactúa en una determinada situación comunicativa. El desarrollo temprano de la narración se asocia directamente a la utilización de guiones ya que, por un lado, con el apoyo de este marco previo al niño le resulta más fácil comprender y producir historias asociadas a dicho esquema y, por otro lado, la habilidad del niño de comprender y verbalizar distintos guiones se sitúa como un paso previo a lo que posteriormente serán sus discursos narrativos.

Un elemento importante asociado al desarrollo temprano de la narración es el juego intencional; como hemos dicho, las actividades lúdicas son fundamentales para que el niño experimente por medio de la comprensión y producción de diversas narraciones, ya sean de actividades o anécdotas cotidianas o constituyan relatos ficticios. Según las autoras, el juego narrativo surge hacia los 3 años de edad y requiere como antecedente previo que el niño oriente sus actividades hacia objetivos o metas. Para Tomasello (2004),

la orientación hacia metas definidas y la comprensión de que las acciones del otro son intencionales comienza a desarrollarse a los seis meses de edad. Esta habilidad, llamada intencionalidad compartida, implica la capacidad de comprender metas u objetivos del otro durante una actividad colaborativa en la que cada uno de los actores se apropia de las metas del otro. Desde la perspectiva de estos autores, la intencionalidad compartida es crucial para el desarrollo tanto de la interacción comunicativa como de la orientación a objetivos y la intencionalidad, habilidades que se desarrollan posteriormente vinculadas a la comprensión del mundo y, también, de las narraciones.

Para el análisis de los textos narrativos producidos por niños, las autoras mencionadas anteriormente señalan la relevancia de considerar el manejo de las categorías formales básicas de la narración y esto lo logran en base a la propuesta de Applebee (1978) basada en la gramática de las historias.

La periodización presentada en el texto de 2008 es la siguiente:

**1. Agrupamiento enumerativo (entre los 2 y 3 años)**

- a) el niño nombra o describe enumerando sucesos y acciones.
- b) No hay un tema central ni organización.

**2. Secuencia de acciones en torno a un personaje (a los 3 años)**

- a) El niño nombra o describe sucesos especialmente en torno a un personaje, un tema central o un ambiente.
- b) Los eventos no se relacionan entre sí causal ni temporalmente.
- c) No hay trama, más bien sólo se describe lo que un personaje ha realizado.

**3. Narraciones primitivas (de los 4 años a los 4 años y 6 meses)**

- a) La historia tiene un núcleo central (un personaje, un objeto o un suceso).
- b) Usualmente contiene tres elementos: un hecho inicial, un intento de hacer algo o una acción, y alguna consecuencia en relación al tema central.
- c) No existe resultado o final.

**4. Cadenas narrativas o narraciones con episodios incompletos (de los 4 años y 6 meses hasta los 5 años)**

- a) El relato incluye los mismos elementos formales que la etapa anterior.
- b) Se evidencian algunas relaciones causales y temporales.
- c) Sin embargo, hay una trama débil que no se construye a partir de los atributos y motivación del personaje.
- d) Ocasionalmente puede existir alguna noción acerca del plano o motivación del personaje.

- e) Puede aparecer también un final que no se desprende lógicamente de los hechos y que suele ser muy abrupto.

Si se adapta la propuesta anterior al esquema formal del relato utilizado en esta obra, se puede señalar que las categorías utilizadas en este estadio son:

- a. Presentación.
- b. Progresión de sucesos: conformando episodios incompletos.
- c. Final abrupto, es decir, empieza a aparecer la categoría “final”, pero surge un final sorpresivo.
- d. Alguna noción de motivación del personaje (meta).

### **5. Narraciones verdaderas (desde los 5 años hasta los 7 años)**

- a) Las historias poseen un tema central, personaje y trama.
- b) Las motivaciones de los personajes organizan sus acciones generando relaciones causales.
- c) Las secuencias de eventos se organizan también con relaciones temporales.
- d) A las categorías formales utilizadas en estadios anteriores se agrega el final que indica la resolución del problema.

Según la estructura del relato utilizada en el presente libro, se puede señalar que en este estadio el niño narra con:

- a. Presentación.
- b. Progresión de sucesos: estructurando episodios completos (con secuencias “acción + obstáculo + resultado”).
- c. Final (que ya no es abrupto, porque surge más naturalmente después de enunciados que funcionan como transición tras el episodio).
- d. Sucesos ordenados lógica y temporalmente.

En este estadio, el niño ya organiza su relato utilizando las categorías formales básicas.

Frente a esta periodización debemos reparar en dos factores importantes: 1) el desarrollo narrativo continúa hasta la adolescencia y, por tanto, es esperable que los relatos se vayan complejizando mediante la incorporación de mayor número de episodios y elementos que enriquezcan la presentación del personaje y el conflicto. 2) Esta propuesta se basa directamente en la gramática de las historias y, por lo tanto, utiliza las tres categorías centrales que hemos definido en apartados anteriores: presentación, episodio y final.

Debido a que la adquisición de estas categorías es progresiva, se ha señalado que la adquisición de la meta es la más tardía ya que implica un manejo, por parte del niño, de los estados internos o intenciones del personaje (Coloma, Pavez y Maggiolo, 2008). En este sentido, la secuencia más básica de episodios será “acción + obstáculo + resultado”.

Otro elemento que se debe considerar es que los niños, aunque no cuenten con todas las herramientas gramaticales y lingüísticas en general para comunicarse, harán lo posible por cumplir con su propósito comunicativo; en este sentido, el concepto de flexibilidad retórica es muy productivo ya que se entiende que, a medida que los niños crecen, van adquiriendo esta habilidad definida como “la capacidad de movilizar y organizar todos nuestros recursos lingüísticos adecuándolos a las circunstancias comunicativas de manera que sintamos que cumplimos con nuestros propósitos” (Tolchinsky y Simó, 2001: 100).

Para cerrar este capítulo, es indispensable tener presente que los niños y niñas participantes de nuestro estudio, se encuentran en una etapa de desarrollo narrativo tardío ya que sus edades fluctúan entre los siete y los trece años de edad. Igualmente, consideramos de antemano que en el desarrollo de la narración en la infancia, aunque se identifican distintas etapas, la variación de sujeto a sujeto es un factor importante y, por ende, esta noción de evolución de la narración tiene, mayormente, fines metodológicos y la ventaja de otorgar luces respecto a cómo los niños van enriqueciendo cada vez más sus relatos orales. Finalmente, contemplamos el hecho de que los factores como sexo y nivel socioeconómico inciden en el desarrollo de la narrativa en los niños y, es por ello, que serán considerados como variables a observar en el transcurso de esta investigación, la cual pasamos a caracterizar metodológicamente en el siguiente capítulo.

### III. METODOLOGÍA

#### 3.1 Introducción.

Nuestra investigación tiene como objetivo general identificar los procedimientos gramaticales presentes en la introducción de las cláusulas de segundo plano narrativo en la producción de textos orales narrativos simples de niños de distintas edades, sexos y niveles socioeconómicos.

Para lograr este objetivo, nos propusimos llevar a cabo un trabajo empírico que contara con un fuerte respaldo teórico y un trabajo de campo en diversos contextos sociales. Los ejes que estructuran nuestra investigación son el discurso narrativo y, específicamente, el segundo plano en la narración, desde una perspectiva del desarrollo ya que nos interesa fundamentalmente observar cómo se va desplegando en el discurso el segundo plano y por medio de qué mecanismos se lleva a cabo esta construcción en el relato.

En función de lo anterior, hemos realizado un estudio descriptivo de corte transversal en el cual nos focalizaremos en la descripción de las cláusulas de segundo plano producidas por los sujetos participantes del estudio y en la comparación de los diferentes relatos en función de la edad, el sexo y el nivel socioeconómico. Utilizaremos estos ejes o variables como referencias, ya que el foco central de este trabajo es la descripción de los mecanismos utilizados para construir dicho plano narrativo.

Como ya hemos dicho, nuestro estudio será de tipo transversal, ya que en una misma sincronía se realizan distintos cortes en cursos diferentes de las escuelas participantes. Este tipo de estudios tiene como ventaja la obtención de un gran conjunto de datos en un tiempo relativamente breve. No obstante, la limitación principal que poseen para el estudio del desarrollo del lenguaje es que no muestran la evolución o cambios de cada individuo, pues sólo aportan información sobre las características y diferencias de cada grupo en una sincronía, esto es, en un momento evolutivo determinado.

Por otra parte, para el análisis de los datos obtenidos utilizaremos una metodología mixta, es decir, análisis cuantitativos y cualitativos. Será este último enfoque el que más destacaremos en el estudio de los datos ya que intentaremos describir en detalle los procedimientos utilizados a la hora de introducir cláusulas de segundo plano en el discurso.

Finalmente, mencionamos que nuestra intención ha sido establecer un pequeño diálogo y relación con la educación y el aprendizaje de las habilidades narrativas en el contexto de la escuela formal. Por ello, hemos seleccionado diversos cursos que son evaluados mediante pruebas estandarizadas que se enfocan en diversas materias, siendo una de ellas la comprensión y producción de diferentes tipos de textos, incluidos los narrativos. Desde nuestra perspectiva es central generar vínculos entre la lingüística y la educación e intentar aportar en un contexto más amplio, desde la investigación del lenguaje en sus diferentes aristas.

### 3.2 Sujetos participantes del estudio.

Para la realización de este trabajo, hemos llevado a cabo un proceso de levantamiento de datos de campo en dos colegios distintos de la ciudad de Santiago de Chile, específicamente, en cursos de educación básica o primaria.

Trabajamos con niños y niñas de 2°, 4°, 6° y 8° año de educación básica de ambos colegios. Elegimos esos niveles educativos ya que en ellos se aplica la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) por parte del Ministerio de Educación de Chile. Esta prueba permite contar con datos sobre la comprensión y, últimamente, sobre la producción de textos por parte de los niños de dichos cursos. Por lo tanto, para ambos colegios contamos con la información del puntaje obtenido en la prueba SIMCE de lectura, que nos indicará alguna información sobre el nivel académico del establecimiento y nos permitirá la comparación y contraste entre ambos. En la siguiente tabla se presenta la distribución del total de los 48 niños participantes en el estudio:

	Colegio A	Colegio B
Número de participantes	24	24
Distribución por sexo	H <sup>9</sup> : 12 M: 12	H: 12 M: 12
Cantidad de participantes por curso	6	6
Edad del participante menor	7,0 <sup>10</sup>	7,4
Edad del participante mayor	14,7	14,0

Tabla 6: Distribución del total de los sujetos participantes del estudio.

<sup>9</sup> H: hombre / M: mujer

<sup>10</sup> Las edades se disponen considerando años y meses cumplidos: "años, meses" de edad.

Como se observa en la tabla, intentamos mantener la mayor paridad entre sexos y cantidad de hombres y mujeres participantes por curso (3 niños y 3 niñas). Igualmente, distribuimos al 50% la participación de cada colegio. El trabajar con niños y niñas y de diferentes edades nos permitirá comparar en virtud tanto de la edad como del sexo y, así también, entre colegios. A continuación, pasaremos a describir en términos generales los dos establecimientos educativos que han participado del estudio.

### 3.2.1 Colegio A.

El primer establecimiento es una escuela básica ubicada en la comuna de Quinta Normal en la ciudad de Santiago, depende de la Corporación de Educación de la comuna siendo, por tanto, una escuela municipal. Al ser de educación básica, cuenta con cursos desde el pre-kínder hasta octavo año básico. Es una escuela laica y mixta con dos a tres cursos paralelos por nivel, con alrededor de 40 alumnos por curso.

En relación con las otras escuelas de la comuna, es un recinto destacado tanto por sus logros académicos (en comparación a sus pares) como por su infraestructura y calidad directiva y docente. De hecho, esta escuela cuenta con buenos resultados SIMCE si se compara con el resto de las escuelas municipales de la comuna. Desglosaremos los resultados de la prueba SIMCE de lectura más adelante.

La estratificación socioeconómica de la escuela la obtuvimos mediante el análisis hecho por la Agencia de la Calidad de la Educación<sup>11</sup>, a saber:

Colegio A:

<b>Cursos</b>	<b>Grupo socioeconómico (GSE)</b>	<b>Descripción</b>
2° y 4° básico	Medio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mayoría de los apoderados han declarado tener entre 11 y 12 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$320.001 y \$580.000.</li> <li>- Entre 36,01 y 61% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.</li> </ul>

<sup>11</sup> La prueba SIMCE depende de la Agencia de Calidad de la Educación, la cual entrega datos sobre el desempeño de los distintos cursos en dicha evaluación y, además, estratifica socioeconómicamente a los cursos a partir de información relativa a los padres.

6° y 8° básico	Medio bajo	<p>- La mayoría de los apoderados han declarado tener entre 9 y 10 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$210.001 y \$340.000.</p> <p>- Entre 59,01 y 78,00% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.<sup>12</sup></p>
----------------	------------	---

Tabla 7: Estratificación socioeconómica de los cursos del colegio A.

Es pertinente señalar que estos datos son los que se encuentran vigentes y corresponden a la información recabada para la realización de la evaluación SIMCE del 2013 en nuestro país.

Es importante señalar los altos índices de vulnerabilidad social en que se encuentran los niños de la escuela, lo que lleva a que la escuela deba responder a una amplia gama de problemas y complicaciones externas a las de índole académica, las cuales influyen tanto en el desempeño de los niños como en su asistencia a la escuela, apoyo familiar, alimentación, etc. De todo esto debe preocuparse el establecimiento antes de focalizarse en lo netamente académico y en las habilidades que mide la prueba SIMCE.

Respecto a los puntajes promedios obtenidos por cada curso, la información entregada por la Agencia de Calidad de la Educación nos entrega los siguientes datos:

1) puntaje obtenido por la generación (por ejemplo, los tres 4° básicos que tiene el colegio), 2) comparación con el puntaje obtenido el año anterior, 3) comparación con el promedio nacional de establecimientos de similar grupo socioeconómico y 4) estándares de aprendizaje definidos como referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar, en las evaluaciones Simce, determinados niveles de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Estos estándares entregan información sobre el porcentaje de niños que se encuentran en un nivel adecuado, elemental o insuficiente.

Respecto a los estándares de aprendizaje conviene, para la mejor interpretación de la información entregada por la Agencia de Calidad de la Educación, definir cada uno de ellos:

<sup>12</sup> Información tomada de la página web <http://www.simce.cl/ficha/?rbd=10005> (29-12-2014).

Nivel de aprendizaje	Definición
Adecuado	Los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y las habilidades básicos estipulados en el currículum para el período evaluado.
Elemental	Los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera parcial. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipulados en el currículum para el período evaluado.
Insuficiente	Los estudiantes que quedan clasificados en este nivel no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipulados en el currículum para el período evaluado. <sup>13</sup>

Tabla 8: Estándares de aprendizaje. Agencia de Calidad de la Educación.

Con esta información no sólo logramos interpretar mejor los resultados obtenidos mediante la aplicación de la prueba SIMCE sino que, además, nos sirve como referencia a la hora de realizar nuestros propios análisis y permite comparar las habilidades evaluadas por nuestra prueba de investigación con estos datos, que son de los más confiables para conocer la realidad académica de cualquier escuela en Chile.

A continuación, los resultados de la evaluación SIMCE de Lectura 2013 de la escuela A en los cursos 2°, 4°, 6° y 8° años de enseñanza básica:

<sup>13</sup> Las definiciones han sido tomadas de forma textual de la página [www.simce.cl](http://www.simce.cl). En ella se debe elegir un determinado colegio y desplegar las fichas con los resultados por curso. Allí, se puede encontrar una definición de los estándares de calidad. En la misma página, se señala que para una definición mayor de los estándares de calidad se visite la página [www.curriculumnacional.cl](http://www.curriculumnacional.cl).

Colegio A:

Curso	Promedio SIMCE Lectura	Comparación con el año anterior	Comparación con estableci- mientos de similar GSE	Estándares de aprendizaje		
				Adecuado	Elemental	Insuficiente
2° básico	247	+15	- 8	32,6%	43,5%	23,9%
4° básico	263	- 4	- 1	35,7%	39,3%	25%
6° básico	251	No aplica	+15	No aplica		
8° básico	249	+13	+8	21,8%	38,5%	39,7%

Tabla 9: Resultados SIMCE de Lectura, 2013. Colegio A.

A la luz de esta tabla, podemos señalar que la escuela ha subido sus puntajes en casi todos los cursos, menos 4° básico, en comparación con la evaluación del año anterior. En relación con colegios de grupo socioeconómico similar, debemos recordar que tanto 2° año como 4° se compara con establecimientos de grupo medio mientras que 6° y 8° se comparan con colegios de grupo medio-bajo, dentro de los cuales la escuela posee un mejor puntaje promedio. En los cursos menores, en cambio, se encuentra similar al promedio del resto de las escuelas con las que ha sido comparada.

Respecto a los datos faltantes en 6° año básico, debemos señalar que no existen todavía comparaciones con evaluaciones anteriores ya que la prueba de 2013 fue la primera realizada en dicho nivel de enseñanza básica, por lo tanto no hay posibilidad de realizar esa comparación. Igualmente, debido a que la evaluación de 6° año se encuentra en sus primeras etapas, los estándares de aprendizaje todavía no se encuentran definidos y por tanto no contamos con aquella información como sí sucede en los otros cursos.

Otro dato que obtenemos gracias a la tabla anterior, es que en la prueba de comprensión de lectura tanto en 2° como en 4° básico, la mayor cantidad de niños y niñas se ubica en un nivel de aprendizaje elemental, mientras que en 8° la mayor cantidad de estudiantes se encuentra en un nivel insuficiente lo cual no deja de ser preocupante considerando que es el último curso de enseñanza primaria y que el recorrido por los

cursos anteriores no se ve muy bien reflejado en estos resultados. Igualmente, debemos considerar que en el caso particular de estos niños, ellos deben cambiarse a otro colegio que tenga enseñanza media y deben adaptarse a este nuevo colegio con sus exigencias y nivel académico.

Más allá de los resultados de la prueba SIMCE, enfatizamos que esta escuela se encuentra dentro de las mejores calificadas de la comuna y cuenta con iniciativas propias para intentar potenciar al máximo a sus estudiantes. Igualmente, cabe señalar que reciben a todo aquel que desee matricularse en el establecimiento, sin importar sus notas previas, sin hacer prueba de selección, recibiendo también a niños con habilidades diferentes (la escuela cuenta con PIE: programa de integración escolar, y profesionales a cargo de ellos) y a muchos niños extranjeros, hijos de inmigrantes en nuestro país. Por lo tanto es una escuela variada que presenta preocupación por el desempeño académico de sus niños en un contexto de alta vulnerabilidad social y económica, por lo cual los desafíos, tanto de los docentes como de los directivos, son altos y requieren de una mirada atenta en los distintos frentes con los que trabajan a diario<sup>14</sup>.

### 3.2.3 Colegio B.

El segundo colegio con el que trabajamos para la obtención de los relatos a analizar en nuestra investigación, es un colegio con educación básica y media ubicado en la comuna de El Bosque en la ciudad de Santiago. Es un establecimiento de tipo particular-subvencionado, esto es, los apoderados pagan una matrícula y mensualidad para que sus hijos sean parte de este colegio y, por otra parte, el Estado entrega dinero al establecimiento para poder solventar los gastos que no se costean con el aporte económico de los padres. El dinero entregado por el Estado es directamente proporcional a la cantidad de alumnos del colegio y se revisa constantemente a través de los libros de asistencia a clases de los niños y niñas matriculados. La “subvención” es el dinero que se entrega por niño al colegio, mensualmente.

Además, este colegio pertenece a un sistema educacional junto con otros tres establecimientos: uno ubicado en la Región Metropolitana pero en la comuna de La Florida, otro ubicado en la Región de Valparaíso y un cuarto colegio ubicado en la Región de la Araucanía.

---

<sup>14</sup> Esta información fue extraída del Proyecto Educativo Institucional de la escuela, en donde se abordan con detalle los distintos elementos mencionados.

Al ser un sistema educacional, los colegios operan de manera centralizada, con planificaciones únicas para todos los establecimientos y evaluaciones estandarizadas internas. Esto implica, además, que existe una coordinación académica general que opera para todos los colegios. Es este equipo de profesionales el que se encarga de revisar las evaluaciones que se aplican en los diferentes niveles y a realizar los análisis de los resultados obtenidos en todos los colegios, llevando a cabo un análisis interno por recinto y también estudios comparativos entre las escuelas que conforman el sistema educacional.

Es un colegio mixto, con niños y niñas que cursan desde pre-kínder hasta cuarto año de enseñanza media. En cada curso hay alrededor de 40 estudiantes, existiendo dos a tres cursos por nivel y jornada escolar completa. Debido a la gran cantidad de cursos y alumnos, en el establecimiento conviven niños y jóvenes desde los 4 años de edad hasta los 18 años, existiendo una matrícula vigente de alrededor de 1.500 estudiantes.

Se declara que el colegio es cristiano, sin asociarse directamente a ninguna religión en particular ya que no exigen a las familias pertenecer a alguna iglesia. Sí se señala que educan en la fe en Dios, fomentando una vida cristiana en los estudiantes y sus familias.

Dentro de la misión del colegio, se encuentra fomentar el desarrollo académico de sus estudiantes, maximizando sus habilidades en las diferentes áreas del conocimiento, tendiendo a una educación integrada que no olvide la relevancia de las artes y el deporte en la vida cotidiana. El colegio espera que la mayor cantidad posible de estudiantes continúe sus estudios en la educación superior.

Para la educación básica, que es lo que nos interesa mayormente en este estudio, este colegio plantea tres elementos importantes que se centran en potenciar a sus estudiantes desde pequeños: 1) educación personalizada en los primeros años de participación en el colegio, 2) equipos bidocentes para los estudiantes de tercer y cuarto año de primaria y 3) un enfoque curricular basado en el desarrollo de competencias más que en la acumulación de contenidos.

Respecto a la información entregada por la Agencia de la Calidad de la Educación, contamos con información vigente, tomada a partir de la evaluación SIMCE de 2013, sobre la estratificación socioeconómica basada en información relativa a los padres. En el caso de esta escuela y, a diferencia de la anterior, todos los cursos que contemplamos para el estudio, pertenecen al mismo grupo socioeconómico, a saber:

Colegio B:

<b>Cursos</b>	<b>Grupo socioeconómico (GSE)</b>	<b>Descripción</b>
2°, 4°, 6°, 8°	Medio Alto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mayoría de los apoderados han declarado tener entre 13 y 15 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$600.001 y \$1.300.000.</li> <li>- Entre 0,01 y 36,00% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.</li> </ul>

Tabla 10: Estratificación socioeconómica de los cursos del colegio B.

Como se puede observar a partir de la tabla anterior, todos los cursos que rinden SIMCE en educación básica en este colegio se ubican en el mismo grupo socioeconómico, el medio alto, lo que muestra que existe cierta paridad en la situación social de los estudiantes del establecimiento. Esto marca una diferencia importante respecto a la escuela anterior que mostraba índices mayores de vulnerabilidad social y que mostraba también diferencias en los grupos socioeconómicos de los cursos más pequeños en relación a los cursos de 6° y 8° año básico. No debemos olvidar, también, que si la primera escuela era gratuita para las familias, en este caso los padres deben pagar matrícula y mensualidad por lo que, en cierta medida, es esperable que el grupo socioeconómico varíe en relación a la escuela anterior. Los años de escolaridad de los padres, por otro lado, permiten inferir que poseen educación superior completa o incompleta. Sólo con estos datos, resulta imposible saber si estos padres son profesionales o técnicos pero sí, se puede afirmar que han tenido una educación secundaria completa y acceso a la educación superior.

Respecto a los datos obtenidos mediante la aplicación de la prueba SIMCE de lectura, contamos con la misma información que para el colegio anterior, esto es: 1) puntaje obtenido por la generación, 2) comparación con el puntaje anterior, 3) comparación con el promedio nacional de establecimientos de similar grupo socioeconómico y 4) estándares de aprendizaje ya presentados y definidos. La siguiente

tabla sistematiza los resultados de este colegio en la evaluación realizada en el año 2013<sup>15</sup>:

Colegio B:

Curso	Promedio SIMCE Lectura	Comparación con el año anterior	Comparación con establecimientos de similar GSE	Estándares de aprendizaje		
				Adecuado	Elemental	Insuficiente
2° básico	273	+3	+3	56%	32,1%	11,9%
4° básico	291	+10	+10	61,3%	24,7%	14%
6° básico	284	No aplica	+16	No aplica		
8° básico	259	-15	-16	36,4%	29,9%	33,8%

Tabla 11: Resultados SIMCE de Lectura, 2013. Colegio B.

A la luz de estos datos, lo primero que nos parece interesante de comentar es que en casi todos los cursos evaluados, se observa un puntaje mayor en relación a otros establecimientos de similar grupo socioeconómico, los cuales pueden ser tanto de dependencia particular pagada como particular subvencionada, tanto en la región metropolitana como en otras regiones del país. Esto nos habla de una preocupación de la institución por desarrollar las habilidades asociadas a la lectura en todos los niveles evaluados. Lo mismo ocurre respecto a evaluaciones de los años anteriores, pues tanto en 2° año como en 4° hay un mejor promedio en relación a la evaluación inmediatamente anterior, sobre todo en 4° año básico donde se muestra un promedio bastante alto y un avance de 10 puntos de un año a otro.

A diferencia de los otros tres cursos evaluados, un desempeño menor se aprecia en 8° básico donde se observa una tendencia a la baja desde la evaluación anterior hasta la vigente. La cantidad de puntos menos de una evaluación a otra es relevante y la

<sup>15</sup> Debemos señalar que la información vigente es la de 2013 debido a que todavía no se entregan los resultados de la evaluación aplicada en 2014 ya que se realiza durante el mes de octubre y los resultados se esperan para la mitad del presente año.

distribución de los estudiantes según el criterio de los estándares de aprendizaje también es diferente a los otros cursos evaluados.

Al igual que ocurre en la escuela A, es preocupante la baja en estos cursos ya que luego de aprobar el año los estudiantes pasan a la educación secundaria y, al parecer, no llegan en óptimas condiciones ni con las habilidades asociadas a la lectura bien consolidadas.

Para cerrar este apartado, destacamos que si bien la prueba SIMCE siempre se encuentra en tela de juicio y en la discusión pública, los datos que nos entrega han sido de gran utilidad ya que es lo único con lo que contamos para revisar y comparar dos instituciones diversas y su desempeño frente a una misma evaluación. Igualmente, nos entrega una estratificación socioeconómica que cuenta con datos concretos y que va más allá del tipo de dependencia que tiene el colegio. Por ello es que hemos elegido la estratificación social entregada por la Agencia de Calidad de la Educación para comparar ambos establecimientos. Igualmente, la prueba de lectura, al ser puramente de comprensión, también nos presenta datos sobre las diferencias entre una escuela y otra frente al mismo estímulo.

### **3.3. La prueba.**

En este apartado describiremos en detalle tanto el instrumento aplicado para la elicitación de narraciones, como el proceso de obtención del corpus. Todo esto bajo el supuesto de que mediante nuestro diseño narrativo particular podríamos conseguir relatos de calidad producidos por niños y niñas de diferentes edades. Igualmente, señalaremos las ventajas y desventajas de la técnica empleada para la recolección de los datos.

Existen diversas técnicas para evaluar la producción de narraciones y cada uno de ellos implica distintos procedimientos a la hora de obtener los relatos, analizarlos, corregirlos e interpretar los resultados. Para esta investigación hemos optado por la modalidad de reproducción oral de un relato, *retelling*, en inglés, técnica que consiste en pedirle al sujeto que narre a partir de un relato que le ha sido presentado previamente. Dentro de las posibilidades que tenemos para llevar a cabo este procedimiento, elegimos la opción de pedirle al niño que narrara después de ver un cuento con dibujos sin texto de principio a fin.

Ahora bien, existen algunos factores que es necesario considerar a la hora de elegir el procedimiento de elicitación del relato y, especialmente, a la hora de analizarlos

ya que pueden influir en la producción hecha por los sujetos participantes del estudio, particularmente si son niños. Seguimos lo planteado por Liles (1993) y retomado por Coloma et. al. (2008) para la especificación de dichos factores:

1. **La situación de elicitación:** mientras más natural es la situación, el niño reproducirá relatos más representativos de la comunicación libre.
2. **El grado de conocimiento del oyente sobre el tema narrado por el niño:** Los relatos serán más representativos si el receptor y el niño no comparten el tema de la narración ya que si el niño sabe que el receptor no conoce aquello que narra, tendrá una tendencia a relatar con mayor precisión y detalle. Al contrario, si el niño sabe que existe información compartida, sabrá también que hay más elementos que puede dejar implícitos.
3. **El tema de la narración:** Si el tema del relato es significativo para los niños, es probable que produzcan narraciones más extensas y de mejor calidad. De hecho, se ha observado (Liles, 1993, Coloma et. al. 2008) que los niños menores de seis años narran cuentos infantiles con un mayor desarrollo que un niño de 12 años ya que el contenido resulta más significativo para el niño más pequeño.
4. **El soporte utilizado para elicitar la narración:** Por ejemplo, un libro de imágenes sin texto como el que utilizamos en nuestro estudio, tiende a que la información dada por los sujetos sea descriptiva. Debemos tener presente estas limitaciones a la hora de analizar e interpretar los relatos de los niños.

Por su parte, el instrumento empleado para la recopilación del corpus es el relato en imágenes *Rana: dónde estás* (*Frog, where are you* de Mercer Mayer, 1969), el cual ha sido utilizado con bastante éxito en una serie de estudios de narraciones en distintas lenguas, tanto de niños como de adultos, ya que permite la producción de narraciones espontáneas, las cuales son consideradas como un modo válido para medir la competencia comunicativa de niños y adultos. (Bocaz, 1986 Coloma, 2008; Botting 2002)

El libro consta de 24 láminas dibujadas en las que se relatan las aventuras de un niño y su perro quienes buscan a una rana que el muchacho tiene como mascota. El libro contiene solamente ilustraciones, nada de texto, por lo que permite a los sujetos tener el mismo estímulo inicial y los deja en libertad para construir la representación mental más adecuada para la comprensión de la historia. Igualmente, hay completa libertad para

producir el texto lingüístico que servirá de base para el estudio. Así, con un mismo y único estímulo, el libro álbum, cada sujeto elabora una narración diferente y única pues para la producción de la narración no hay ninguna regla dada por el examinador, sólo la indicación de hacerlo lo mejor posible.

Respecto al procedimiento llevado a cabo con los niños, en primera instancia señalamos que el trabajo era individual, sólo se encontraban atendiendo a la prueba la examinadora y el estudiante. En cada escuela se solicitaba tener un espacio tranquilo y conocido por el niño para que desarrollara la evaluación. Frente a este requerimiento, se trabajó mayoritariamente en las bibliotecas de cada establecimiento.

La secuencia de trabajo comenzaba con una explicación a cada niño, contándole de qué se trataba la tarea y señalando enfáticamente que no habría evaluación por ella, tampoco calificación por realizarla bien o mal. Sólo se les pedía que contaran una historia para grabar el audio y mostrársela luego a un niño que no conocía este cuento. Esto se hizo siguiendo las recomendaciones de Coloma, Pavez y Maggiolo 2008, quienes han observado que, como ya hemos dicho, si el niño narra para alguien que ya conoce el relato, su desempeño será menor en comparación a una narración construida para alguien que desconoce la historia.

Luego, se pedía a los niños que revisaran página por página el libro y posteriormente volvieran al comienzo para contar con sus propias palabras la historia que acababan de ver en dibujos. Ellos estaban al tanto de que se grabaría el audio de su narración, por lo tanto, sobre la mesa de trabajo estaba a la vista la grabadora de voz. De esta forma, según Bocaz (1996), los sujetos se enfrentan a la tarea de interpretar y modelar en sus mentes un mismo input visual y, además, estas representaciones mentales pueden discrepar entre sí pues se asume que cada narrador puede adoptar una perspectiva diferente.

Una vez que el niño terminaba su relato, se le felicitaba por su desempeño y finalmente era acompañado a la sala de clases por la examinadora quien hacía ver al profesor de aula que el niño ya estaba de vuelta en sus actividades normales. La tarea en cuestión tenía una duración aproximada de 15 minutos.

### 3.4 Análisis de datos.

Para llevar a cabo el análisis de los datos recogidos, el primer paso fue la transcripción del relato oral, cuyo audio grabamos en la sesión de trabajo de cada niño, en texto simple, a fin de contar con las producciones narrativas de los niños en soporte digital para poder manipularlas para su posterior análisis.

La unidad de análisis fueron las cláusulas, por ello, aunque contamos con un número limitado de narraciones (48), la cantidad de unidades de análisis fue considerablemente mayor. En estas cláusulas se separaron las pertenecientes al segundo plano de cada relato ya que en estas se focaliza la investigación.

La siguiente tabla presenta los indicadores tanto gramaticales como semánticos que fueron observados en las cláusulas de segundo plano:

<b>Procedimientos gramaticales</b>	<b>Tipo de información semántica</b>
Uso del pretérito imperfecto y de formas no finitas.	Secuencias del paisaje de la conciencia <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estados mentales de los personajes.</li> <li>- Caracterización psicológica de los personajes.</li> </ul>
Uso del modo subjuntivo y del condicional.	Secuencias descriptivas <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripciones de personajes “ser + atributo físico”.</li> <li>- Descripción del escenario.</li> </ul>
Uso de la subordinación.	Secuencias narrativas que no hacen avanzar el punto R.
Uso de construcciones perifrásticas.	Secuencias explicativas.
	Marcas del narrador.

Tabla 12: Indicadores gramaticales y semánticos a observar en el corpus de la investigación

El análisis propuesto, como ya hemos anticipado, fue cuantitativo y, especialmente, cualitativo ya que nuestro objetivo es llevar a cabo una investigación con un fuerte componente descriptivo. Esto quiere decir que intentamos describir en detalle el proceso de construcción de segundo plano y, particularmente, intentamos mostrar la forma en que se va incrementando y enriqueciendo a medida que los niños crecen.

En el análisis cuantitativo se observó la cantidad de cláusulas de segundo plano en cada narración y su proporción con la cantidad segmentos de primer plano. Esto nos

permitió observar si el segundo plano se incrementa a medida que los niños crecen y si existe variación de género o sociocultural. Igualmente, pudimos observar cuáles son los procedimientos gramaticales más productivos a la hora de construir el segundo plano y el tipo de información semántica que se codifica en dicho segmento del relato.

El análisis cualitativo por su parte, nos permitió observar los recursos específicos a través de los cuales el hablante enriquece su narración. Nos referimos tanto a las formas gramaticales elegidas para codificar la información como al tipo de información semántica que se despliega en el segundo plano. El análisis cualitativo será mayormente descriptivo y estará enfocado directamente en las cláusulas.

## IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 4.1 Introducción.

La producción de relatos narrativos orales en niños y niñas es, sin lugar a dudas, una tarea compleja en la cual se mezclan diversos factores de características diferentes, algunos de ellos vinculados al desarrollo evolutivo mismo de los sujetos que se enfrentan a la tarea de narrar; otros, relacionados con la tarea puntual que se les pide, al contexto de interacción con el adulto que guía el desarrollo de la aplicación del instrumento (como es en el caso de una actividad guiada y con fines investigativos), o bien con el contexto en el cual se desarrolla dicha tarea e incluso con las características personales de cada niño o niña, ya que la variación de un sujeto a otro es tan amplia y de tal riqueza que cada relato es único e irrepetible por otra persona. En este contexto y entendiendo que los niños participantes de este estudio crearon relatos en el marco de una tarea puntual que no simula la producción de un relato espontáneo en una situación natural y cotidiana, nos proponemos estudiar y describir la forma en que los niños y niñas construyen el segundo plano de sus narraciones, los mecanismos lingüísticos específicos que despliegan en sus relatos y el tipo de información que codifican en este plano de la narración.

Nuestra hipótesis inicial era que el segundo plano narrativo se incrementaba tanto en cantidad de cláusulas como en su riqueza (variedad de procedimientos gramaticales utilizados y tipo de información) a medida que los niños avanzaban en edad. No obstante, nos hemos encontrado con una primera sorpresa y es que los niños de los cursos más altos (octavo año básico) presentan relatos, no sólo más breves, sino que también con un mayor poder de síntesis de la información y una menor presencia del segundo plano narrativo. De hecho, son los niños de sexto año básico quienes presentan mayor riqueza y cantidad de cláusulas de segundo plano. A primera vista, son los relatos no sólo más extensos (en general) sino que también son los más complejos a nivel de su construcción y más ricos en términos de complejidad del plano narrativo en estudio.

Este capítulo se organiza en función de los distintos cursos participantes del estudio. De esta forma, se presentará el análisis describiendo cada curso, realizando una comparación por sexo y contemplando tanto el aspecto gramatical del estudio como el semántico. Previo al análisis por curso, entregaremos algunos datos generales a fin de tener una visión panorámica del comportamiento de todos los participantes de cada establecimiento. Se presentarán los resultados de un establecimiento para luego pasar a los del otro, incorporando en ese momento la comparación entre ambos.

## 4.2 Colegio A.

### 4.2.1 Resultados generales.

Los niños y niñas de este colegio realizaron la tarea ya descrita en la metodología y, luego de la transcripción y análisis de sus narraciones, obtuvimos 268 cláusulas en total; el desglose de cada una de ellas se presenta en la tabla N° 13:

Curso	Sujeto	Sexo	Cantidad de cláusulas 2° plano
2° básico	1	M	3
	2	M	9
	3	M	9
	4	F	4
	5	F	4
	6	F	15
4° básico	7	M	11
	8	M	7
	9	M	15
	10	F	13
	11	F	13
	12	F	10
6° básico	13	M	15
	14	M	10
	15	M	7
	16	F	27
	17	F	11
	18	F	15
8° básico	19	M	7
	20	M	20
	21	M	15
	22	F	5
	23	F	8
	24	F	15

Tabla 13: Cantidad de cláusulas de segundo plano, utilizadas por sujeto. Colegio A

M: masculino, F: femenino

Como se aprecia, contamos con relatos sumamente variables en lo que respecta al segundo plano. Algunos con tan sólo tres cláusulas que pueden considerarse parte del trasfondo narrativo y otro que cuentan con más de veinte cláusulas que aportan al enriquecimiento del esqueleto del relato.

Para tener una visión más clara de los datos anteriores, en la siguiente tabla se entrega un promedio de la cantidad de cláusulas de segundo plano presentes en cada curso.

Curso	Promedio total de cláusulas de 2do plano
2° básico	7,3
4° básico	11,5
6° básico	14,2
8° básico	11,6

Tabla 14: promedio total de cláusulas de 2° plano en cada curso.

Podemos observar en la tabla anterior que existe un avance constante en lo que respecta al segundo plano desde 2° año básico hasta 6° año pero, posteriormente, en el curso de niños y niñas de mayor edad, hay una baja importante en la cantidad de cláusulas de trasfondo, de hecho, los resultados cuantitativos de 8° año se asemejan a los obtenidos por los estudiantes de 4° año de primaria.

De todas formas, creemos que la ampliación del segundo plano desde 2° básico hasta 6°, es congruente con la hipótesis inicial que supone que a medida que los niños y niñas crecen pueden producir relatos más ricos, incorporando información que no es exclusivamente del esqueleto narrativo. Esto se realiza con el fin de facilitar la comprensión del oyente y desenvolverse cada vez con más éxito en diversas tareas que implican producir un relato oral.

La tabla anterior, si bien nos entrega una visión general de los cursos, nos oculta información para realizar una comparación por sexo, por ello, la siguiente tabla nos presenta un promedio, por curso, pero esta vez, contemplando por separado los relatos elaborados por niños y los realizados por niñas:

Curso	Promedio cláusulas de 2° plano utilizadas por niños	Promedio cláusulas de 2° plano utilizadas por niñas
2° básico	7	7,7
4° básico	11	12
6° básico	10,6	17,6
8° básico	14	9,3

Tabla 15: promedio de cláusulas por curso considerando variable sexo. Colegio A

Esta tabla, que considera la variable género, revela que el comportamiento de niños y niñas es variable y que si bien ambos grupos en el curso de menor edad presentan cantidades similares, al llegar a 6° año se diferencian notablemente, en dicho curso a favor de las niñas y en 8° a favor de los niños.

En el caso de los niños, se observa un avance importante de 2° a 4° año básico, el cual se mantiene en el curso siguiente para avanzar nuevamente en 8° básico que, como hemos dicho en el capítulo sobre la metodología, es el último curso de enseñanza básica. Por lo tanto, es posible decir que, en el desarrollo de la tarea solicitada para esta investigación, los niños participantes de este colegio muestran un desarrollo directamente proporcional al avance de su edad, aun cuando entendemos que de 4° a 6° no hay un incremento significativo de la cantidad de cláusulas de trasfondo.

Las niñas, por su parte, muestran un desarrollo lineal ascendente desde el 2° año básico hasta el 6° año, siendo este último curso el que presenta una gran cantidad de cláusulas de trasfondo en los relatos analizados. A diferencia del subgrupo anteriormente comentado, las niñas de 8° año básico presentan relatos con un segundo plano disminuido en relación al curso anterior. Esta baja se observa también en la calidad general de los relatos y en la cantidad de cláusulas que los componen. Es importante señalar también, que el grupo de mujeres de 6° año básico es el que, cuantitativamente, presenta un desarrollo mayor del trasfondo narrativo, más incluso que lo presentado por los varones de 8° año. Estos resultados deben ser considerados con prudencia pues se trata de pocos sujetos y, en cada categoría, existe gran variación entre un sujeto y otro.

La mirada cuantitativa sobre el tema de estudio nos permite sacar algunas conclusiones pero no es suficiente para observar las particularidades de cada relato y la riqueza que existe en cada narración, más allá de la cantidad de cláusulas de trasfondo que incorpora el sujeto en su texto. Es el análisis cualitativo el cual nos permitirá dar cuenta de esta variedad intersubjetiva y, a la vez, lo que nos permitirá responder las preguntas básicas de nuestro estudio: ¿cuáles son los procedimientos gramaticales más

productivos en niños y niñas de educación básica para la construcción del segundo plano narrativo? y ¿qué tipo de información codifican, los mismos sujetos, en el trasfondo narrativo? Igualmente, intentaremos responder otras preguntas que han ido surgiendo a lo largo de la investigación: ¿cómo se presentan en los relatos infantiles los segmentos propios del paisaje de la conciencia?, ¿cuál es la relación entre dicho paisaje y el segundo plano narrativo?, ¿qué procedimientos gramaticales aparecen antes en el desarrollo evolutivo de los niños para la codificación del trasfondo? ¿cómo se comporta el texto en general en relación con la cantidad y calidad de cláusulas de segundo plano? Intentaremos dar cuenta descriptivamente de los recursos utilizados por los niños para construir el segundo plano y cómo se despliegan en relación con las cláusulas prominentes, cuidando, especialmente, no perder de vista la gran variabilidad que se observa de un sujeto a otro. Comenzaremos con el 2° año básico de este primer colegio.

#### 4.2.2 Segundo básico.

Los relatos construidos por los niños de segundo básico de esta escuela, se caracterizan tanto por su simplicidad a la hora de relatar la historia como por un uso casi exclusivo del uso del pretérito imperfecto para codificar secuencias en segundo plano. No obstante, existen relatos mucho más ricos que otros y, al contrario, existen también algunos relatos que son más cercanos a la descripción (tal como la entiende Smith 2003), que a la narración. Sin embargo, antes de pasar a este análisis, la siguiente tabla presentan la cantidad de cláusulas de cada relato, para tener una idea de sus extensiones y la distribución en cláusulas de primer y segundo plano.

Cláusulas	Hombres			Mujeres		
	s1	s2	s3	s4	s5	s6
1° plano	26	16	20	20	27	18
2° plano	3	9	9	4	4	15
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>25</b>	<b>29</b>	<b>24</b>	<b>31</b>	<b>33</b>

Tabla 16: extensión de las narraciones de alumnos de segundo básico. Colegio A

Como se aprecia en la tabla anterior, los relatos construidos por los niños y niñas de segundo año básico de este colegio, se caracterizan por tener muy pocas cláusulas de 2° plano, en comparación a la gran cantidad de cláusulas del primer plano. En este sentido, es posible pensar que los niños ponen mayor énfasis en construir el relato en

términos de una sucesión de eventos que se van desplegando a medida que revisan las láminas con dibujos que, en sí mismas, presentan una sucesión de acciones de los protagonistas del relato. No obstante, es importante considerar también que uno de los relatos presenta 15 cláusulas de 2° plano, de un total de 33 que componen el relato. Esto funciona como un ejemplo para sostener, nuevamente, la relevancia de la variabilidad entre un sujeto y otro ya que, junto con buscar elementos en común, es fundamental mantener presente la idea de las diferencias individuales.

En el caso de los relatos producidos por los tres hombres participantes del estudio, podemos considerar algunos elementos comunes tanto en la construcción de la narración propiamente tal como en la elaboración del trasfondo narrativo.

En primer lugar, es común entre los sujetos de este subgrupo, la construcción del segundo plano por medio del uso del pretérito imperfecto, el cual cumple al menos 3 funciones: 1) codificar los eventos que ocurren simultáneamente, 2) introducir acciones en un punto de referencia temporal anterior al momento de habla y 3) dar cuenta de emociones e intenciones de los personajes del relato, esto es, elementos que son propios del paisaje de la conciencia. Tomemos como ejemplo la siguiente secuencia:

Ejemplo 1:

*El niño tenía una rana, se fue a dormir, la rana se escapó. El niño se dio cuenta de que no estaba en su pote y la empezó a buscar por todas partes.* (Sujeto 1: hombre, 2° básico, colegio A)

En el ejemplo 1 vemos que el relato del niño comienza con una cláusula que se caracteriza por el verbo codificado en pretérito imperfecto, con un aspecto imperfectivo y estativo, siendo una cláusula prototípica de segundo plano. En ella, se da cuenta de un momento anterior al resto de los eventos que se incorporarán al relato (*tenía una rana*). En términos semánticos, este segmento da cuenta de una descripción ('Sujeto + tener + objeto'). El resto de la secuencia, (excepto la cláusula relativa) a diferencia de la cláusula que la encabeza, es parte del primer plano de la narración, que avanza cada vez que se introduce una nueva cláusula. Como se aprecia, las formas *se fue a dormir*, *se dio cuenta* o *la empezó a buscar* siguen un mismo patrón ya que los eventos como buscar o dormir se codifican en términos de logros, por lo cual el sujeto pone el énfasis en el momento en que se da inicio a este. Esto se lleva a cabo por medio del uso de construcciones de tipo perifrásticas, como por ejemplo perífrasis verbales incoativas.

Ahora bien, los niños de este subgrupo también hacen uso de otros recursos gramaticales para construir el segundo plano por ejemplo, el gerundio para dar cuenta de eventos que están ocurriendo simultáneamente en el relato o bien para describir las láminas que observan durante la tarea. En este punto, debemos precisar que estos niños construyen relatos muy cercanos a la descripción y esto, como ya lo hemos dicho, parece tener que ver no sólo con el nivel de manejo que tienen de la narración como modo discursivo, sino también con las características propias del instrumento, el cual favorece la aparición de secuencias descriptivas. Veamos un nuevo ejemplo:

Ejemplo 2:

*El niño en la noche se iba a ir a acostar, después estaba durmiendo, la rana se está escapando.* (S2: hombre, 2° básico, colegio A)

En esta secuencia, observamos que, a diferencia de lo que ocurre en el ejemplo anterior, los eventos principales del relato no se narran utilizando el pretérito perfecto simple para dar agilidad al relato y enfatizar en los puntos de término naturales de los eventos, al contrario, en la tercera cláusula “la rana se está escapando”, observamos la utilización del presente más una forma en progresivo. La pregunta que nos deja esta cláusula es si el sujeto está utilizando el presente histórico a fin de darle relieve al evento que está narrando o bien, nos está narrando un evento que ocurre simultáneamente en relación con la cláusula inmediatamente anterior o, una tercera opción, está describiendo la lámina que observa (lámina en la que se aprecia al niño y al perro durmiendo, la luna en la ventana y a la rana en el proceso mismo de salir del frasco donde la tienen guardada: una pata adentro y la otra afuera). Dadas las características del relato en general, de la forma en que se construye no sólo el segundo plano sino que también las cláusulas prominentes, nos inclinamos a pensar que el niño está llevando a cabo una descripción de la lámina. Para sostener este punto, nos resulta valioso considerar el segmento final del relato del mismo sujeto, el cual presenta marcadores discursivos claros que actúan más en función de la descripción de las láminas que de narrar los eventos que se despliegan en ellas:

Ejemplo 3:

*Aquí el niño está subiendo a una roca, y se subió arriba de un alce, se la llevó y después con el perro y el niño se cayeron [...] Y después ahí encontraron a la rana. Y ahí se termina.* (S2: hombre, 2° básico, colegio A)

Como se aprecia, en este segmento final del relato, el niño nuevamente prefiere utilizar una perífrasis verbal durativa sumado al proadverbio *aquí* que nos permite dar cuenta de que en vez de narrar el niño describe la lámina. En las cláusulas siguientes, al contrario, el niño da cuenta narrativamente de los eventos propios del relato presentándolos como una secuencia en que prefiere el uso del pretérito perfecto simple. Finalmente, la cláusula que cierra el relato parece más bien una marca del narrador que parte de la narración propiamente tal.

En relación con la presencia de cláusulas que dan cuenta de información propia del paisaje de la conciencia, en este subgrupo aparecen sólo como parte del segundo plano, por medio de secuencias que no hacen avanzar el relato y que resultan ser evaluaciones, situaciones reiterativas o sentimientos e intenciones de los personajes que no son resultado de eventos previos. Observemos los ejemplos 4 y 5:

Ejemplo 4:

*Al niño le **gustaba** ver a la ranita y al perrito también. Y entonces en la noche se escapó.*

(S3: hombre, 2° básico, colegio A)

Ejemplo 5:

*Después fueron a buscarlo al patio y el perrito **quería sacar** el panal. El niño buscaba por todos lados y después al perro se le cayó el panal.* (S2: hombre, 2° básico, colegio A)

En el caso del ejemplo 4, las dos primeras cláusulas dan cuenta de información de la vida mental de los personajes. El hablante decide construir el relato focalizándose en que tanto al niño como al perro les *gustaba* observar a la rana. Si bien el sujeto podría haber construido el relato sin hacer referencia a esto, decide hacerlo por medio del pretérito imperfecto dando cuenta de una situación, más que pasada, habitual, para luego hacer avanzar el relato con la tercera cláusula del ejemplo.

En el caso del ejemplo 5, la segunda cláusula es la que nos entrega información propia del paisaje de la conciencia: *“el perrito quería sacar el panal”*, enfatizando en la intención del personaje. Posteriormente, en la cláusula subsiguiente, se retoma la situación anterior (*“después al perro se le cayó el panal”*) y, por medio de una inferencia, el lector puede comprender que el personaje ha logrado su objetivo: sacar el panal, el cual había sido expresado previamente sólo en términos de intención.

Observamos que en este subgrupo la construcción del segundo plano narrativo es bastante precaria, tanto en términos de la cantidad de cláusulas pertenecientes al trasfondo de la narración como en cuanto a la calidad del mismo. Esto ocurre debido a

que los procedimientos gramaticales utilizados por los niños son solamente el uso del pretérito imperfecto y de construcciones perifrásticas; por el momento, no contamos con el uso de cláusulas subordinadas o de adverbios que denoten simultaneidad.

En lo que respecta al tipo de información que los sujetos codifican en segundo plano, la mayoría de estos pasajes presentan cláusulas que no hacen avanzar el punto de referencia temporal del relato, ya sea eventos simultáneos, pasados o habituales. Igualmente, se observan algunas cláusulas de corte descriptivo aunque esta descripción sea más de las láminas del libro que partes del relato mismo (*la rana estaba escapando*). Finalmente, también en este subgrupo aparecen cláusulas que aportan con información propia del paisaje de la conciencia y sólo una que da cuenta de finalidad (*a ver si estaba [la rana]*).

Nuevamente, enfatizamos que en este subgrupo constituidos por los hombres de 2° básico del colegio A, el trasfondo narrativo es bastante escaso. Con tan sólo 21 cláusulas, el segundo plano es bastante similar en todos los relatos, los procedimientos gramaticales utilizados son comunes y se limitan al uso del pretérito imperfecto y del gerundio para codificar información que se caracteriza por ser simultánea, pasada o habitual. Llama la atención que en relatos de niños de más de 7 años, no se evidencien cláusulas que den cuenta de explicaciones o que expliciten secuencias causales dentro del relato; al contrario, estos se configuran como una sucesiva presentación de acciones y eventos organizados por medio de oraciones segmentadas donde cada una genera un avance en el relato.

En el caso de las niñas de 2° básico de este primer colegio, encontramos dos relatos de características similares, ambos con sólo 4 cláusulas de segundo plano y que utilizan el aspecto imperfectivo, sumado al uso del gerundio, para construir el breve trasfondo narrativo que presentan. No obstante, junto con lo que ya se apreciaba en los relatos de los niños aparece una cláusula de trasfondo que apela al establecimiento explícito de relaciones causales de la narración; es más, en ella se vincula tanto el segundo plano como el paisaje de la conciencia y así se establecen las conexiones necesarias para asegurar la coherencia del fragmento. A saber:

Ejemplo 6:

*Pero el niño se molestó mucho con el búho, porque estaba muy gruñón, porque lo despertaron.* (S4: mujer, 2° básico, colegio A)

Como se observa en el ejemplo, la hablante le otorga gran relevancia a las causas que motivan la primera cláusula de la secuencia. De hecho, recurre doblemente a la explicitación de las causas del evento que se codifica en el primer plano, *el niño se molestó*. Ahora bien, dada la construcción del segmento, se genera ambigüedad en tanto se comprende que el sujeto de la acción es el niño, quien se molesta con el búho porque éste último lo ha despertado. No obstante, dado el conocimiento sobre la narración completa y la lámina que observaron los participantes del estudio, quien se molesta porque fue despertado es el búho y no el niño, por tanto el sujeto de la acción es el búho y a quien se le atribuye la emoción, enojo, es al búho y no al niño protagonista del relato. En este sentido, si bien la hablante se preocupó de explicitar las relaciones causales del relato, se pierde la coherencia del mismo al generar una secuencia ambigua.

Por otra parte, al igual que en el subgrupo anterior, las niñas codifican emociones e intenciones en segundo plano, aunque también hay secuencias de paisaje de la conciencia que son parte del primer plano narrativo. Esto se produce con el apoyo de marcadores, como los adverbios temporales, que permiten dar cuenta de que si bien existe una vinculación entre el paisaje de la conciencia y el segundo plano (tal como lo plantea Ortiz, 2010), igualmente hay información propia de la vida mental de los sujetos que es parte del esqueleto narrativo ya que dichos pasajes hacen que el punto de referencia temporal se mueva hacia adelante en el relato. Esto ocurre particularmente cuando las emociones explicitadas por los hablantes son el resultado o consecuencia de los eventos presentados anteriormente en el relato. Veamos el siguiente pasaje:

Ejemplo 7:

*... y el perro se atoró la cabeza en el frasco. De ahí el perro se cayó con el frasco y rompió el frasco y el niño se enojó con el perro.* (S5: mujer, 2° básico, colegio A)

En este caso, el fragmento presenta una secuencia de eventos codificados en primer plano, con la utilización constante del nexos “y” hasta llegar a una cláusula que entrega información del paisaje de la conciencia, específicamente una emoción, la cual funciona como consecuencia de todo lo descrito anteriormente en el segmento citado. Por lo tanto, como consecuencia de la acción anterior, esta cláusula, codificada además utilizando el perfectivo, es parte del primer plano en tanto implica un avance del punto de referencia temporal del relato. De hecho, la idea detrás de esta cláusula es que la reacción emocional viene *después* y, por tanto, presenta un punto R diferente al del resto de las cláusulas anteriores.

Dentro de este subgrupo, contamos con un relato que se diferencia de los demás, tanto de los producidos por niños como por niñas, ya que posee un segundo plano cualitativa y cuantitativamente mayor. De hecho, presenta 15 cláusulas del trasfondo, de un total de 33 que componen el relato completo, es decir, casi la mitad de la narración da forma a un trasfondo rico y variado en el que se evidencia el uso de los procedimientos gramaticales ya mencionados (uso del pretérito imperfecto y de construcciones perifrásticas) más otros nuevos: uso de otra forma no finita, el participio, y del modo subjuntivo para la codificación de un evento no real sino posible. Junto con lo anterior, en este relato se presenta una elaboración mayor de ambos planos de la narración ya que la hablante elabora un relato mucho más explícito por medio del uso de secuencias causales así como de intenciones de los personajes junto con un uso mayoritario del pretérito imperfecto. Veamos el siguiente fragmento:

Ejemplo 8:

*Y después el perrito, como lo había empujado, se cayó el panal, como el árbol no podía resistir tanto y el niño se subió arriba de un árbol. Después había un búho que lo había asustado al niño y el niño se cayó y el perrito con las abejas se había espantado mucho que fue corriendo. Después el niño se subió en unas rocas y llamó a la ranita. Luego el niño se quería subir al árbol, pero no se pudo subir al árbol y no era un árbol, era un alce y después el alce lo botó al niño con el perrito y después el niño, como no era tan profundo el mar, el niño no se ahogó. (S6: mujer, 2° básico, colegio A)*

Observamos que la narración se complejiza con la introducción de cláusulas subordinadas que cumplen con el rol de explicar los eventos que se presentan en primer plano, tal como ocurre en las primeras cláusulas del relato. Igualmente, se observa un uso abundante del pretérito imperfecto para dar cuenta del escenario donde ocurre la acción (*había [ahí] un búho*), también para dar cuenta de segmentos de paisaje de la conciencia (*el perrito con las abejas se había espantado mucho*, que quiere decir que el motivo de la emoción son las abejas), o bien para dar cuenta de una construcción admirativa, como es en el caso de *pero no se pudo subir al árbol y no era un árbol, era un alce*. La hablante también se sirve de adverbios temporales que hacen avanzar la narración, de hecho *después* y *luego* aparecen constantemente en la narración.

En lo que respecta al tipo de información que se presenta en el trasfondo narrativo a lo largo del relato, podemos señalar que ya no sólo aparecen secuencias clasificadas como narrativas (según la clasificación de Cavalli et. al., 1995) las cuales no hacen

avanzar el punto R, sino que además abundan las cláusulas explicativas, sobre todo causales. Aparecen también cláusulas finales que dan cuenta del para qué se realiza la acción, es el caso de *le dijo al perrito que hiciera silencio para ver si estuviera ahí la ranita*. En este caso, junto con explicitar finalidad, también se señala posibilidad ya que la cláusula *si estuviera ahí* da cuenta de una situación que no necesariamente es real mediante el uso del modo subjuntivo. Esto puede significar un desarrollo mayor por parte de la hablante y un manejo más rico de la gramática, en comparación con los relatos de los otros niños y niñas de segundo básico de este colegio. Además, resulta interesante notar que las soluciones de esta niña se apartan de lo canónico pero muestran una exploración en que se explota la gramática para producir un amplio segundo plano. Sin embargo, no debemos perder de vista que el desempeño evaluado no permite generalizar a tal punto de hablar de las habilidades narrativas de los niños, de manera abstracta, ya que la tarea tiene características particulares que la vuelven una situación de investigación donde no es posible observar el lenguaje espontáneo en una situación natural de comunicación.

Si comparamos en términos generales las narraciones de los niños con las de las niñas, observamos que en los relatos producidos por las mujeres, aparece una mayor variedad de procedimientos gramaticales implicados en la construcción del segundo plano. El pretérito imperfecto es, sin duda, el mecanismo más productivo, hasta ahora. De hecho, es tal su predominancia que aparece constantemente apoyando a las formas no finitas utilizadas por los sujetos, generando construcciones perifrásticas que apoyan el proceso mismo de construcción del trasfondo del relato. Sin duda, en este grupo de estudiantes de 2° año básico, el uso del pretérito imperfecto es una herramienta fundamental para comunicar exitosamente elementos enriquecedores del hilo narrativo central.

#### 4.2.3 Cuarto básico.

Los relatos creados por niños y niñas de 4° año básico de este primer establecimiento son, en general, más extensos que los elaborados por el grupo anterior. Esta mayor extensión, no obstante, no asegura que la construcción del segundo plano sea necesariamente más amplia y más diversa. Sin embargo, observamos relatos contruidos con una complejidad mayor y más alejados de la descripción de las láminas. Igualmente, comienza a observarse una diversificación de los procedimientos

gramaticales utilizados para la construcción del trasfondo del relato y, a la vez, un segundo plano que semánticamente es más complejo.

La siguiente tabla, presenta la cantidad total de cláusulas que componen cada relato de este grupo y su distribución en cláusulas prominentes y de trasfondo:

Cláusulas	Hombres			Mujeres		
	s7	s8	s9	s10	s11	s12
1° plano	22	22	29	18	33	24
2° plano	11	7	15	13	13	10
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>29</b>	<b>44</b>	<b>31</b>	<b>46</b>	<b>34</b>

Tabla 17: extensión de las narraciones de alumnos de cuarto básico. Colegio A

Se observa que los relatos, casi en su totalidad, superan las 30 cláusulas, característica que los diferencia de inmediato con los relatos de los niños y niñas de 2° básico, los cuales en su mayoría, fluctuaban entre las 24 y 29 cláusulas de extensión total.

Igualmente, cinco de los seis relatos que componen este grupo, presentan más de 10 cláusulas de trasfondo, mientras que los niños de 2° básico presentan resultados de sólo una cifra.

Como vemos, cuantitativamente el segundo plano de las narraciones se ha ido ampliando, pero esto no es suficiente para llevar a cabo un análisis profundo; es necesario desarrollar una descripción detallada de algunas singularidades, elementos comunes y particularidades para dar cuenta de lo que hemos encontrado en esta investigación.

En primer lugar, los niños de cuarto básico de este colegio siguen prefiriendo el uso del pretérito imperfecto como recurso principal para codificar información en segundo plano. Ahora bien, son interesantes las combinaciones que comienzan a aparecer en los relatos, ya que para dar cuenta de diferentes estados o de procesos en su curso, las perífrasis verbales se posicionan como un mecanismo productivo para codificar distinto tipo de información en torno al esqueleto central de la narración.

Igualmente, en este subgrupo comienzan a aparecer construcciones gramaticales más complejas que en el tramo anterior, ya que los eventos se engarzan de mejor manera entre sí y, en consecuencia, el relato ya no es sólo una sucesión de eventos y de enunciados que hacen avanzar la historia narrada. Al contrario, aquí observamos la

presencia de muchas cláusulas subordinadas que entregan mayor riqueza al relato y que sugieren un mayor desarrollo de los niños y niñas en la tarea de narrar y en el empleo con este fin de la gramática.

Veamos algunos ejemplos de los relatos hechos por los varones de 4° básico del colegio A:

Ejemplo 9:

*Un día un niño con su perro veían a una nueva mascota que tenían: una rana. Como ya se estaba haciendo de noche, el niño y su perro fueron a acostarse y, como el niño dejó la tapa abierta de donde estaba la rana, la rana se escapó.* (S7: hombre, 4° básico, colegio A)

En este primer fragmento, que es el que da inicio a la narración, observamos la presencia de cláusulas de segundo plano prototípicas como son las dos primeras, las que mediante el uso del pretérito imperfecto permiten construir el escenario y el punto de origen desde el cual se desarrollará la acción. A continuación, por medio de una cláusula subordinada, el hablante continúa enriqueciendo el contexto de la narración. En esta cláusula se hace uso de una construcción perifrástica. Posteriormente, el fragmento se centra en hacer avanzar el relato por medio de una sucesión de eventos, lo que la vuelve más compleja que las narraciones de los niños más pequeños, ya que se intercala una cláusula explicativa subordinada que funciona como causa de la cláusula siguiente.

Junto con lo anterior, encontramos también la aparición de adverbios temporales de dos tipos: 1) los que dan cuenta de secuencialidad, principalmente *después* y *luego* y 2) los que dan cuenta de simultaneidad, principalmente *mientras*. Observemos algunos ejemplos:

Ejemplo 10:

*Después fueron a un bosque a buscar a la rana y había un panal. Y después el perro estaba jugando con el panal y el niño estaba buscando por todos lados y después el niño estaba buscando ahí en un hoyo y le apareció una ardilla.* (S8: hombre, 4° básico, colegio A)

Observamos, en este caso, el uso reiterado de un adverbio temporal que denota avance del punto temporal del relato. Este uso explícito permite que las secuencias, aun utilizando el pretérito imperfecto y formas no finitas, pertenezcan al esqueleto narrativo y no pierdan su prominencia ya que en el adverbio recae el peso de hacer avanzar la

narración. Igualmente, llama la atención el quiebre que se observa al comparar el fragmento en su totalidad con la cláusula final, que sigue las características prototípicas del primer plano. Ahora bien, es destacable también el hecho de que en las cláusulas “*y después el perro estaba jugando con el panal y el niño estaba buscando por todos lados*” se observa el uso del conector copulativo “y” el cual, dadas las características gramaticales de ambas cláusulas, sugiere la coordinación de los eventos narrados y, por tanto, la simultaneidad. Como se ve, el hablante busca construir el escenario mediante formas imperfectivas dejando a cargo del avance del punto R al adverbio temporal. Por otro lado, también vemos el uso del adverbio “mientras” para dar cuenta explícitamente de la simultaneidad de los eventos narrados:

Ejemplo 11:

*El niño va al bosque y llama a la rana y el perro mientras mira las abejas* (S9: hombre, 4° básico, colegio A)

En este nuevo ejemplo, observamos que el hablante, para dar cuenta de dos eventos que ocurren simultáneamente prefiere el uso del adverbio temporal *mientras*, seguido de una forma verbal utilizada en presente la cual no posee las características prototípicas del segundo plano. Además, es en el adverbio en el que recae el peso de explicitar la simultaneidad, y ésta es una de las propiedades fundamentales para determinar si el segmento es parte o no del trasfondo narrativo; así el uso del presente no altera la intención del hablante de construir el contexto y dar cuenta de una secuencia narrativa que, al ser simultánea, no hace avanzar el punto de referencia temporal del relato.

Junto con lo anterior, encontramos en una de las narraciones de este subgrupo, el uso recurrente de perífrasis verbales como es el caso de *y el perro sigue jugando*, cláusula de segundo plano en la cual dos verbos funcionan como núcleo del predicado para comunicar características particulares de la acción verbal que el verbo principal, por sí mismo, no puede expresar. En este caso, nos encontramos frente a una perífrasis durativa, la cual por medio del verbo *seguir* más el gerundio, nos indica que la acción se encuentra en pleno desarrollo y “presupone que el estado de cosas denotado tenía lugar en un momento anterior” (RAE, 2010, pág. 552). En este caso se expresa, entonces, que la acción originada en un momento anterior al momento de habla, se mantiene en el punto de referencia temporal introducido; esto se realiza por medio del auxiliarizado *seguir* que

aporta información sobre el desarrollo interno de la acción gracias a su valor aspectual. Como sabemos, las perífrasis verbales le quitan prominencia a los verbos introducidos en el relato y, por tanto, su uso se vincula directamente con el segundo plano narrativo.

Veamos ahora el ejemplo 12:

Ejemplo 12:

*... y cuando despertaron, no estaba la rana. El niño se tuvo que vestir lo más rápido y el perro metió la cabeza a una cuestión de vidrio.* (S9: hombre, 4° básico, colegio A)

En el caso anterior, observamos que la primera cláusula entrega un punto de referencia temporal que es común para la siguiente cláusula, la cual es típicamente de segundo plano ya que junto con presentar una negación, se construye a través del uso del pretérito imperfecto y es, además, un estado. En la siguiente cláusula, en cambio se introduce un nuevo punto R ya que la expresión *se tuvo que vestir*, resulta equivalente a *se vistió*. Ahora bien, esto resulta diferente a lo expresado en el ejemplo anterior ya que, si bien es cierto, nos encontramos frente a una perífrasis verbal (la cual al ser utilizada debiese vincularse con el trasfondo del relato ya que se le resta prominencia al evento referido) en este caso y, particularmente con las perífrasis modales de obligación, lo anteriormente descrito no ocurre y, por tanto, a pesar de estar frente a una perífrasis, nos encontramos con una cláusula de primer plano.

En este tipo de cláusulas, se atribuye al sujeto la obligación o capacidad de aquello que se predica. En el caso de *tener + que*, “se expresa una inferencia certera o una conclusión palmaria” (RAE, 2010, pág. 539) y, además, la obligación se expresa como una necesidad externa al sujeto que es inevitable, por lo tanto, se resta el nivel de intencionalidad atribuido en el verbo principal. Finalmente, y como es el caso del ejemplo citado del corpus de análisis, el hecho de que el verbo auxiliar se presente en perfecto (específicamente pretérito perfecto simple) da cuenta de que la acción indicada en el verbo principal se realizó efectivamente y, por tanto, mueve el punto de referencia temporal del relato hacia delante. En conclusión, esta cláusula es parte del primer plano de la narración.

En los relatos de 2° básico no se observan casos como el anterior, por lo cual podemos suponer que un mayor desarrollo de la gramática y un mejor manejo de la narración junto con un desempeño más exitoso en la tarea propuesta, son factores que permiten a los niños de 4° básico modalizar de forma más compleja los eventos que

componen sus relatos. Todo esto apunta al desarrollo de las perspectiva y su incidencia en la construcción de narraciones.

Para finalizar los comentarios sobre este subgrupo, señalamos la presencia de una forma de organizar los relatos que se repetirá más adelante en distintos sujetos. Esto tiene que ver con la parte del relato en la cual el niño y su perro están buscando a la rana por diferentes lugares del bosque y, mientras el niño realiza algunas acciones, el perro, por su parte, vive una aventura simultánea con un panal de abejas. Sucede, entonces, que algunos de los hablantes toman una decisión para a narrar este pasaje, ya que como los eventos ocurren de forma paralela, se potencia la aparición del trasfondo narrativo para codificar esta simultaneidad. Según vemos en el corpus, la mayoría de los niños que busca narrar este segmento enfatizando la simultaneidad, ubica los eventos que vive el niño en el primer plano, mientras que las situaciones vividas por el perro, son introducidas en segundo plano. Veamos un ejemplo tomado del grupo de hombres de 4° básico del colegio A:

Ejemplo 13:

*Después el niño estaba buscando ahí en un hoyo y le apareció una ardilla y el perro seguía molestando al panal. [...] Después al niño le apareció un búho del árbol y las abejas del panal estaban persiguiendo al perro.* (S8: hombre, 4° básico, colegio A)

En el fragmento anterior observamos que las secuencias que hacen referencia al niño, hacen avanzar el punto de referencia temporal del relato y, con el uso de adverbios temporales como *después* y el pretérito perfecto simple (en una de las cláusulas), podemos afirmar que son parte del 1° plano.

Por su parte, las cláusulas que refieren al perro, se codifican mediante el uso de de perífrasis verbales. De esta forma, estas cláusulas aportan con contexto y entregan información que enriquece el hilo narrativo básico. El sujeto logra entregar con efectividad información sobre eventos que se van desarrollando simultáneamente por medio de cláusulas narrativas que no hacen avanzar el punto de referencia temporal.

A modo de síntesis, los procedimientos gramaticales utilizados por este subgrupo fueron: uso de pretérito imperfecto, subordinación, adverbios de simultaneidad, perífrasis verbales y otras construcciones perifrásticas. Adicionalmente, encontramos también cláusulas perfectivas para dar cuenta de segmentos del paisaje de la conciencia que se constituyen como causas de eventos referidos en primer plano, como en el ejemplo: *y el*

*niño se cayó porque lo asustó el búho.* Esto ocurre porque el perfectivo está en una cláusula subordinada y por ello la información se codifica en el segundo plano.

El grupo de las niñas de 4° básico, los relatos son bastante similares a los construidos por los niños del mismo curso, tanto en extensión total como en la cantidad de cláusulas de segundo plano que los componen.

Es interesante dar cuenta de que los relatos de este nivel continúan presentando un segundo plano compuesto básicamente por cláusulas narrativas que no hacen avanzar el punto R de la narración (Ortiz, 2010), y descriptivas que apuntan a la conformación del escenario en el que se desenvuelven los personajes. La mayoría de las cláusulas de trasfondo se construyen gramaticalmente mediante construcciones perifrásticas en las cuales aparece un verbo auxiliar en pretérito imperfecto más una forma no finita, sea gerundio (el más utilizado), participio o infinitivo. En estas cláusulas se da cuenta de un estado de cosas que es determinante para el desarrollo de la historia. Veamos algunos ejemplos:

Ejemplo 14:

*El niño estaba buscando en un hoyo. Después al niño le salió un castor y salió un mal olor.*

(S10: mujer, 4° básico, colegio A)

Ejemplo 15:

*Había un niño que tenía una rana. Estaba metida en un frasco. De repente, él se acuesta a dormir con su perro en su cama y la rana se escapa del frasco.* (S11: mujer, 4° básico, colegio A)

Ejemplo 16:

*El perro está mirando esto para ver si estaba en donde estaban las abejas.* (S11: mujer, 4° básico, colegio A)

En el ejemplo 14, la primera cláusula del segmento da cuenta de un antecedente necesario para que luego se continúe con el avance de la acción. En el ejemplo 15, hemos tomado las cláusulas iniciales del relato, las cuales, en su conjunto, entregan un contexto rico que sirve como punto de anclaje para que luego se despliegue el relato y la secuencia de eventos narrados. La primera de ellas se construye con *tener* + objeto con lo cual se describe tanto el escenario como al personaje (dueño de la rana); la segunda, por su parte, es una cláusula atributiva en la que mediante el predicado nominal se entrega información de trasfondo, importante para la construcción del escenario.

En el ejemplo 16, compuesto por tres cláusulas, se aprecia el uso de una cláusula de finalidad o propósito. En ella, se entrega una explicación causal en función de otro evento principal. En la tercera cláusula, por su parte se aprecia una construcción de trasfondo que suple la falta de manejo léxico de la hablante ya que “*donde estaban las abejas*” es, sin lugar a dudas, el panal dibujado en las láminas que componen el relato. Este no es el único caso en donde se construyen cláusulas más complejas para suplir la ausencia de un lexema que completa lo que el hablante desea comunicar.

Dentro de este subgrupo, encontramos un relato en particular que, a la hora del análisis, fue motivo de diversas dudas debido, principalmente, a la construcción de un primer plano que no se ajustaba a lo prototípicamente esperable en una narración, ya que los eventos referidos se apoyan fundamentalmente en un adverbio temporal que denota secuencialidad mientras que los verbos principales están codificados en presente histórico con aspecto de evento, tal como lo señala Parra (2012), para la introducción de entidades discretas. A continuación un segmento del texto:

Ejemplo 17:

*Había un niño que tenía una rana. Estaba metida en un frasco. De repente, él se acuesta a dormir con su perro en su cama y la rana se escapa del frasco. Él despierta y ve el frasco y no estaba la rana. Después la andaba por todas partes [...] Después se tiran a ver si está ahí la rana y la encuentran, a las dos ranas, a la mamá y al papá. Después ven que tienen ranitas chicas y el niño y el perro están felices. Después le saca la rana de ellos y se lo llevan.* (S11: mujer, 4° básico, colegio A)

Este relato cuenta con un total de 13 cláusulas de trasfondo, número similar al resto de los relatos del corpus y, específicamente, similar a los del subgrupo de mujeres de 4° básico de esta escuela. Vemos que las primeras cláusulas del relato sitúan el escenario a partir del cual se desenvolverá el resto de la acción. Observamos en estas dos primeras secuencias la construcción de un segundo plano prototípico. Posteriormente, con el marcador “*de repente*”, y la inserción del presente, que busca dar relieve al evento referido, se avanza en el relato. Luego, la narración avanza en función de adverbios temporales que aseguran la secuencialidad junto con el presente con valor perfectivo lo que sitúa las cláusulas en el primer plano de la narración.

En este ejemplo cabe destacar la función que cumple el presente para referir eventos de primer plano. Parra (2012) afirma que el presente histórico es aquel que, por tener aspecto de evento, permite al hablante codificar información en primer plano. Esto

permite al relato un efecto estilístico de viveza e inmediatez y, como ya hemos dicho, otorga relieve a lo narrado. Dadas las características del presente, este puede adquirir valor aspectual perfectivo e imperfectivo, esto debido a que “consiste en trasladar el punto de origen a un momento anterior al de la enunciación” (Avilés y Osorio, 2010, pág. 21).

Otra característica significativa que observamos en estos relatos es la construcción de un segundo plano rico en cláusulas explicativas que apuntan a entregar las causas o motivaciones de un evento que será posteriormente codificado en el primer plano de la narración, veamos un nuevo ejemplo:

Ejemplo 18:

*Después el perrito, como molestaba a las abejas [...] el perrito seguía moviendo el árbol, y las abejas salieron.* (S10: mujer, 4° básico, colegio A).

En este pasaje observamos que en las dos cláusulas intermedias se entregan las razones que justifican el logro presentando de forma prominente en el relato (*las abejas salieron*). De hecho, en esta misma cláusula, llama también la atención el hecho de que la estructura oracional típica del español haya sido alterada, desplazando el verbo hacia la derecha. Con ello, se focaliza al sujeto de la narración y, a la vez, podríamos interpretar que ésta es una cláusula incompleta en la cual faltaría un objeto (*el panal*), lo que puede significar que la hablante desconocía el lexema adecuado para completar su enunciado. Esto en consideración de que algunos niños del corpus desconocían la palabra *panal* y la suplían con construcciones alternativas (“*donde estaban las abejas*”).

Finalmente, comentamos que, en relación con la construcción del primer plano, los hablantes, hasta ahora, prefieren organizar sus relatos en función de logros. Como hemos dicho en el marco conceptual de este trabajo, los logros (en términos de los modelos de situación) se caracterizan aspectualmente por ser situaciones dinámicas, no durativas y télicas; es el caso de construcciones como *el perrito y el niño se dieron cuenta que salieron las abejas, el perro se cayó y quebró el frasco, el niño se quedó dormido con su perrito*, entre otras secuencias. Con la constante introducción de logros, el relato avanza de manera dinámica y ágil mediante segmentos breves y concretos, los cuales pueden o no ser enriquecidos con secuencias de trasfondo.

Con esto, se apoya la idea ya expresada teóricamente que sugiere que el primer plano prefiere individuos limitados temporalmente, mientras que el trasfondo prefiere masas o situaciones homogéneas, las cuales no presentan límites temporales intrínsecos.

A modo de cierre de este apartado, señalamos que tanto niños como niñas prefieren la introducción de situaciones utilizando el pretérito imperfecto para el segundo plano, acompañadas de secuencias descriptivas y narrativas que refieren, principalmente, a situaciones que ocurren de manera simultánea. Igualmente, observamos que en este subgrupo, aparecen bien utilizados y con gran frecuencia, no sólo adverbios temporales que denotan secuencialidad, sino también se introduce en varios casos el uso del adverbio *mientras*, con el cual niños y niñas sostienen la simultaneidad en sus narraciones. El uso de la subordinación es, como ya hemos dicho, un procedimiento en desarrollo el cual aparece en menor medida que los ya mencionados.

#### 4.2.4 Sexto básico.

En el grupo compuesto por niños y niñas de sexto básico del colegio A, encontramos relatos muy variados, algunos con un trasfondo muy precario y otros, por el contrario, con una gran riqueza a la hora de generar un relato, explicitando información que complejiza la narración pero que, a la vez, facilita mucho más la tarea de comprensión al oyente.

Esta variedad se aprecia también en la extensión total de las narraciones ya que, por una parte, hay algunas bastante sintéticas y otras mucho más detalladas, con amplias descripciones y en general un desempeño narrativo prominente. Además, encontramos relatos que se acercan únicamente a la descripción de las láminas, dejando de lado la tarea de construir una narración coherente usando como base las láminas observadas.

La siguiente tabla presenta la cantidad de cláusulas que componen cada relato de este grupo y su distribución entre cláusulas prominentes y de trasfondo:

	Hombres			Mujeres		
Cláusulas	S13	S14	S15	S16	S17	S18
1° plano	23	25	25	33	16	33
2° plano	15	10	7	27	11	15
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>35</b>	<b>32</b>	<b>50</b>	<b>27</b>	<b>48</b>

Tabla 18: extensión de las narraciones de alumnos de sexto básico. Colegio A

Como se ve en la tabla anterior, el grupo de hombres es bastante similar, cuantitativamente, a lo visto hasta ahora en 4° básico; no obstante, el grupo de las niñas presenta números más altos tanto en la extensión total de los relatos como en la cantidad

de cláusulas que componen el segundo plano de sus narraciones. En este subgrupo también contamos con cifras variadas pero, definitivamente, mayores que las de los niños y de los grupos anteriormente descritos. Llama la atención que dentro de este mismo tramo, exista un relato compuesto por tan sólo 7 cláusulas que aportan al trasfondo narrativo y, a la vez, tengamos un relato que llega a las 27 cláusulas del mismo tipo.

Estos relatos se caracterizan, en general, por ser detallados y narrar paso a paso lo que se va desplegando en cada lámina, combinando la narración con la descripción. Consideramos importante señalar este punto ya que, en el siguiente grupo compuesto por los estudiantes de 8° año básico, los relatos son también ricos en segundo plano pero se caracterizan principalmente por ser más breves y sintéticos frente a lo visto en los grupos que le preceden.

En el subgrupo compuesto por los relatos producidos por los niños de 6° básico de esta escuela, encontramos tres narraciones bastante disímiles, tanto cuantitativamente como cualitativamente. El primer relato, de hecho, se caracteriza por contar con un amplio número de cláusulas de trasfondo. El segundo, por su parte parece ser mucho más cercano a la descripción que a la narración, siendo ese el modo discursivo predominante en la narración. Finalmente, el tercer texto se construye con un número pequeño de cláusulas de trasfondo pero, en su generalidad, es una narración rica, dinámica y muy focalizada en el uso del discurso referido ya que el hablante le otorga, constantemente, la voz a los personajes.

Pues bien, la primera narración de este grupo, se caracteriza por un primer plano compuesto por cláusulas que codifican los verbos principales en presente y, en menor medida, utilizan el pretérito perfecto simple. En este sentido, son los adverbios temporales los que deben hacer avanzar el punto de referencia temporal de la narración. A continuación un fragmento:

Ejemplo 19:

*El niño, tras muchas horas de estar muy cansado, se duerme, mientras que la rana sale de su frasco. Luego de despertar, el niño ve el frasco y ve que la rana no está la rana. El niño con el perro buscan mucho tiempo a la rana...* (S13: hombre, 6° básico, colegio A).

Observamos que la secuencia presenta mayoritariamente el uso del presente a la vez que se insertan segmentos que ubican temporalmente la narración: *tras muchas horas de estar muy cansado, luego de despertar*. Son estas secuencias las que movilizan el punto R de la narración. Lo mismo pasa con el segmento que introduce un evento

simultáneo, el cual se sostiene en el adverbio *mientras* ya que, al igual que el resto de las cláusulas del fragmento, los verbos principales son codificados en presente. En este caso, y en otros de los relatos construidos con un uso reiterativo del presente, podríamos estar frente al presente histórico, el cual es un uso retrospectivo del presente para referir a hechos pasados. Ahora bien, según la RAE (2010) este uso también puede denominarse *presente narrativo*, ya que se presenta como un uso compatible con los eventos referidos en pasado, al tener un valor aspectual perfectivo. Este recurso puede ser utilizado por el hablante a fin de dar relieve a la secuencia narrada.

La construcción del segundo plano, en este relato, se presenta de manera prototípica mediante el uso de pretérito imperfecto, adverbios de simultaneidad, construcciones perifrásticas y formas no finitas (gerundio, participio e infinitivo). En términos semánticos, encontramos cláusulas narrativas que no hacen avanzar el punto R ya que presentan estados y situaciones que ocurren de manera simultánea; también aparecen segmentos del paisaje de la conciencia así como explicativos y descriptivos. A continuación un fragmento:

Ejemplo 20:

*El perro, mientras se divierte con las abejas, el niño sigue buscando en un hoyo que ha encontrado. Luego, sale un topo del hoyo. El perro botó donde estaban las abejas, mientras el niño seguía buscando. Luego sale un búho porque se molestó porque había mucho ruido afuera...* (S13: hombre, 6° básico, colegio A).

Tal como hemos dicho, el uso del presente es transversal en este relato; no obstante, en la construcción del 2° plano narrativo, se observa el uso del adverbio *mientras* para dar cuenta de situaciones que ocurren de manera paralela. Igualmente, mediante la introducción de una cláusula relativa, se da cuenta de un evento pasado *en un hoyo que ha encontrado*. Por otro lado, la secuencia perteneciente al paisaje de la conciencia, en este caso, es parte del segundo plano y, aunque el verbo está codificado en pretérito perfecto simple, la construcción es subordinada. Finalmente, la frase causal que cierra el fragmento (*porque había mucho ruido afuera*), también se constituye como parte del segundo plano.

En relación con las construcciones causa- consecuencia, es llamativo que muchos de los sujetos participantes del estudio las codifiquen combinando ambos planos narrativos: de manera frecuente se codifican los segmentos causales en segundo plano, y las consecuencias en primer plano. Veamos algunos ejemplos de distintos grupos:

Ejemplo 21:

*El niño se cae **porque había un búho**.* (S14: hombre, 6° básico, colegio A)

Ejemplo 22:

*Y después el perrito, **como lo había empujado**, se cayó el panal, **como el árbol no podía resistir tanto** y el niño se subió arriba del árbol.* (S6: mujer, 2° básico, colegio A)

Ejemplo 23:

***El niño buscaba en un hoyo en la tierra** y luego, una ardilla salió del hoyo.* (S7: hombre, 4° básico, colegio A)

En estas secuencias se observa que las causas de los eventos del primer plano, se codifican siguiendo las características típicas del segundo plano. Esto es coherente con lo planteado por Ortiz (2010) quien señala que, en el trasfondo narrativo, hay secuencias explicativas que apuntan a entregar las causas de un evento que es parte del esqueleto de la narración.

El siguiente relato de este subgrupo, también presenta algunas particularidades ya que el hablante parece estar describiendo las láminas a medida que las va revisando una a una, en vez de construir una narración a partir de lo que se presenta en cada ilustración. Es interesante este hecho ya que, igualmente, se aprecian segmentos de segundo plano, 10 secuencias para ser precisos, y también cláusulas que siguen, prototípicamente, las características de primer plano.

Ahora bien, estos pasajes narrativos, se combinan con la descripción de las láminas, las cuales se caracterizan por presentar un tiempo suspendido, presentando eventos en marcha o bien atéticos, donde el receptor igualmente es capaz de desplazarse por la escena. Como ya hemos dicho con anterioridad, es común que la descripción aparezca incrustada dentro de otro modo del discurso y, por tanto, que los niños hagan uso de este recurso no se considera un error o deficiencia pero sí puede darnos algunas luces sobre el manejo y desarrollo de la narración en estos sujetos frente a una tarea narrativa controlada y experimental, lejana a la interacción comunicativa espontánea y a la narración espontánea. A continuación algunos segmentos del relato:

Ejemplo 24:

*Estaba el niño con su perro viendo a la rana. Aquí estaban durmiendo y la rana salió del frasco. Aquí el niño se dio cuenta, estaba de día, que no estaba la rana. Después buscaba por todas partes, por las poleras, por todas partes. Después buscaban por el jardín con el*

*perro. Aquí el niño vio que el perro se cayó con el frasco y el niño lo recogió. Aquí el niño fue al bosque a buscarlo. Acá el perro estaba buscando así por ahí y el niño buscaba en un hoyito...* (S14: hombre, 6° básico, colegio A).

En este fragmento que observa cómo el sujeto va desarrollando su relato combinando diversos recursos para construir una narración coherente, la cual se apoya con fuerza en la descripción, cuestión que observamos en el uso del presente y, particularmente en los proadverbios (*aquí* o *acá*). De todas maneras, el relato se inicia con una secuencia típica de segundo plano: el uso del pretérito imperfecto con verbo estativo y también el uso del progresivo construyen el escenario y el punto de inicio a partir del cual se proyectará el resto de la narración. Por otra parte, el uso del adverbio *después* es fundamental para el avance del punto de referencia temporal del relato, más allá de las formas verbales utilizadas en cada enunciado. Finalmente, en las últimas cláusulas del relato (*Acá el perro estaba buscando así por ahí y el niño buscaba en un hoyito*), el uso del conector *y* denota, más que la simple adición de eventos a la narración, la simultaneidad y coordinación con la que ocurren los dos eventos referidos en ellas. Dicho de otra manera, el uso de *y* tiene el mismo valor, en este caso, que un conector temporal como *mientras*. Esto es concordante con lo planteado por Bocaz (1987) quien afirma que *y* parece ser el marcador de simultaneidad preferido por los niños más pequeños de su estudio (7 años); de hecho, la autora señala que la aparición del conector *mientras* es bastante tardía en la superficie textual de las narraciones infantiles a pesar de que los estudios citados en su artículo señalan que su presencia en la interacción comunicativa oral se aprecia desde los cuatro años de edad. El uso de *y* con valor de simultaneidad es interesante en tanto es menos específico que *mientras*, conector que tiene ese valor a nivel de lengua, en tanto que *y* no lo tiene sino que lo asume por contexto, esto es, a nivel discursivo.

A modo de síntesis, en este subgrupo compuesto por los relatos producidos por los sujetos hombre de 6° básico del colegio A, observamos que el uso del pretérito imperfecto sigue siendo el recurso gramatical más utilizado para la construcción del trasfondo narrativo. De la misma forma, las perífrasis verbales (*estaban durmiendo*) también le ayudan al hablante a construir exitosamente un segundo plano que enriquezca la información elemental de la narración. Igualmente, encontramos pasajes descriptivos insertos en el relato y, además, el uso recurrente del presente histórico a la hora de construir el primer plano. Finalmente, encontramos también en este subgrupo una

secuencia que utiliza la voz pasiva para referir simultaneidad y por tanto, es parte del segundo plano de la narración: *el niño se cae, sale un búho y el perro es perseguido por las abejas*. (S 15: hombre, 6° básico, colegio A). Aquí se muestra, al igual que en otros textos, la alternancia entre los eventos que le ocurren al niño y los que le suceden al perro. Nuevamente, el conector *y* tiene el valor de *mientras*.

El subgrupo compuesto por los relatos producidos por las niñas de 6° básico del colegio A se caracteriza por ser el que presenta mayor cantidad de cláusulas de segundo plano (siendo el promedio 17,6 cláusulas de trasfondo). Junto con esto, destacamos también que son los relatos más extensos del corpus de este colegio. De hecho, dos relatos superan la cantidad de cláusulas del resto del grupo, llegando incluso a las 50 cláusulas, mientras que otro texto llega a las 48. Llama la atención, además, que en el caso de estos dos relatos la proporción entre segmentos de primer y segundo plano es bastante equilibrada: el primer relato tiene una proporción de 33 cláusulas de primer plano frente a 27 de trasfondo; el segundo relato del subgrupo, presenta 16 cláusulas prominentes, frente a 11 de trasfondo; el tercer relato, por su parte, es más similar a lo visto hasta ahora en los otros grupos, ya que si bien se caracteriza por su extensión, presenta 33 cláusulas de primer plano, frente a 15 de segundo.

Los tres relatos en cuestión se caracterizan, entre otras cosas, por la calidad del entramado narrativo, en términos de la explicitación permanente de las relaciones causales que se establecen a lo largo de los textos y que, en otros grupos, los hablantes han preferido no explicitar. Por ello, encontramos muchos pasajes explicativos que apuntan a señalar las causas de un evento referido en primer plano, o bien, a dar cuenta del propósito o finalidad con que el sujeto agente realiza una acción, la cual también es fundamental para el avance del relato. Veamos algunos segmentos:

Ejemplo 25:

*El niño le gritó, y al ver que no venía la rana, lo buscó por la madriguera.*

*...asomándose por unas ramas, que al parecer, no eran unas ramas, sino que eran unos cuernos de un asno.*

*Y gritaron por la ventana y, al oír que el niño no respondía, el niño, o sea el perro se balanceó y creo que se cayó con el frasco en la cabeza.* (S16: mujer, 6° básico, colegio A)

Ejemplo 26:

*Él se fue a la cama porque al otro día tenía que ir al colegio.*

*Él quería asomarse por una roca para ver si la veía mejor.* (S17: mujer, 6° básico, colegio A)

Ejemplo 27:

... y el niño se afirmó de unas ramas, y no eran ramas las ramas, era un reno (S18: mujer, 6° básico, colegio A)

Como vemos, los tres relatos presentan segmentos causales que explican las razones que motivan un evento codificado en primer plano. El uso de la subordinación es fundamental para poder expresar de manera gramaticalmente correcta estas relaciones causa-efecto.

De igual forma, llama la atención la construcción que se repite en dos de los tres relatos para dar cuenta de que las supuestas ramas no eran tal. Para ello, se utiliza una construcción que rectifica lo dicho en el segmento anterior. Con el uso de estos recursos, los relatos se vuelven mucho más ricos que la mera sucesión de eventos y, por tanto, podemos dar cuenta de un mayor desarrollo y complejidad de la narración al incorporar estructuras gramaticales avanzadas y una mayor expresión de perspectiva por parte del hablante.

Para enfatizar esta última idea, quisiéramos comparar uno de los relatos de este subgrupo con uno de los textos de los hombres del mismo curso. Como comentamos anteriormente, uno de los relatos, junto con ser breve, tenía mucho de descripción, utilizando marcadores como *aquí* o *acá* para describir lo que se observaba en las láminas del instrumento. A diferencia de este relato, tenemos también un texto breve, compuesto en total por 27 cláusulas, pero que, en su brevedad, se configura como una narración bien construida, con un segundo plano importante y un primer plano que utiliza los recursos habituales para su configuración. En este sentido, podemos decir que la brevedad o lo sintético de algunos relatos no tiene que ver con su calidad<sup>16</sup> y, por esto, evaluar la extensión de ellos no es relevante en nuestro análisis. A continuación, un fragmento de cada uno de los dos relatos ya introducidos:

---

<sup>16</sup> A lo largo de este análisis, nos hemos dado cuenta de la necesidad de contar con un criterio explícito de calidad y de complejidad para analizar las narraciones. Existen estudios que intentan medir esta complejidad a partir del análisis de las estructuras sintácticas utilizadas por los niños y las relaciones intraclausulares que establecen. Para más información ver estudios de Nina Crespo (2013, 2012 y anteriores) en los que desarrolla las diversas aristas de este tema. Consideramos además que un análisis desde esta perspectiva es una proyección de este estudio y una buena posibilidad de reutilizar los datos obtenidos, observándolos desde otra perspectiva.

Ejemplo 28:

*Era un niño que estaba con su perro y tenía una rana. Él se fue a la cama porque tenía que, al otro día ir al colegio, La rana se escapó. Al otro día en la mañana, el niño la andaba buscando por todos lados [...] Fue a buscarla hasta un árbol, Salió una lechuza y lo botó. Él quería asomarse por una roca para ver si la veía mejor, pero salió un reno y se lo llevó hasta la orilla de un lago...* (S17: mujer, 6° básico, colegio A)

Ejemplo 29:

*Estaba el niño con su perro viendo a la rana. Aquí estaban durmiendo y la rana salió del frasco. Aquí el niño se dio cuenta, estaba de día, que no estaba la rana. Después el niño buscaba por todas partes [...] Aquí el niño se fue al bosque a buscarlo. Acá el perro estaba buscando así por ahí y el niño buscaba en el hoyito y le salió un topo, y lo mordió en la nariz...* (S14: hombre, 6° básico, colegio A)

Se puede apreciar la diferencia entre el primer fragmento y el segundo ya que el producido por la niña (ej. 28), es más rico en tanto presenta más recursos que complejizan la narración mediante el uso de cláusulas subordinadas que explicitan información que en el otro relato quedan más a la inferencia. De la misma forma, la construcción de los planos narrativos, en este relato, se construye prototípicamente; por un lado, el uso del pretérito perfecto simple y la presencia constante de logros y, por otro lado, el uso de cláusulas subordinadas, explicativas y el uso del pretérito imperfecto.

En el segundo fragmento (ej. 29), al contrario, el avance de la narración recae en las formas *aquí* y *acá*, las cuales le dan movilidad al relato, frente a la codificación en pretérito imperfecto (y en otros segmentos en presente) de los eventos principales del relato. Encontramos también que no hay uso de la subordinación ni de cláusulas intercaladas. Esto produce que la lectura del texto sea una sumatoria de eventos que van presentándose secuencialmente, a diferencia del fragmento anterior que contiene mucha más riqueza en su construcción.

Sumado a lo anterior, en el grupo de las niñas encontramos un uso abundante de la descripción la cual apunta, esencialmente, a los escenarios en los que ocurren las acciones. Mediante la explicitación de las características de los escenarios, los relatos toman mayor complejidad y, principalmente, se facilita mucho más la tarea del oyente/lector. Veamos los ejemplos 30 y 31:

Ejemplo 30:

*El asno, con sus cuernos, arrojó al niño y al perro a una laguna que había ahí abajo [...] Al parecer, en un tronco viejo, que estaba al lado del agua.* (S16: mujer, 6° básico, colegio A)

Ejemplo 31:

*Y el niño ve en un hoyo que había en un árbol buscando el sol.* (S18: mujer, 6° básico, colegio A)

Finalmente, cabe destacar que en estos textos encontramos un gran uso del pretérito imperfecto para codificar la información que las hablantes desean incorporar al trasfondo del relato, de hecho, en total encontramos 43 cláusulas en las que la información se presenta utilizando el pretérito imperfecto, ya sea para narrar eventos que no hacen avanzar el punto R o bien para describir a los personajes o escenario o también para explicar los motivos de un evento principal o la finalidad con la que se lleva a cabo una acción. Por otro lado, aparece también como un recurso productivo, el uso de adverbios temporales que denotan simultaneidad, siendo *mientras* la forma más utilizada por los niños y niñas de este primer colegio. De igual manera, encontramos uso de la subordinación, e incluso la presencia de verbos en su forma condicional, recurso que escasamente había aparecido una vez antes en nuestro corpus de análisis.

Para cerrar este apartado, nos parece adecuado insistir en que los relatos producidos por los niños y niñas de 6° básico muestran más complejidad que los de los niños de los cursos anteriores y que la comparación en virtud de la variable sexo, se vuelve muy productiva en este nivel ya que se aprecian diferencias importantes en la construcción de los relatos de los niños, frente a los de las niñas, cuestión que no se observaba en los textos antes revisados. Será interesante establecer este curso como un puente entre los niveles menores y el siguiente grupo, correspondiente a 8° año básico, el grupo de mayor edad.

#### 4.2.5 Octavo básico.

Los relatos de este último grupo se caracterizan porque son muy variables uno del otro, diferencias que se observan tanto en términos de su extensión como de la construcción del segundo plano. Por lo tanto, encontramos textos que se asimilan, cuantitativamente, a los de 2° año básico (5 cláusulas de segundo plano, por ejemplo) y otros que son tanto o más ricos como los vistos en 6° básico.

Llama la atención que, a diferencia de lo ocurrido en el grupo de 6° año, en este nivel son las narraciones producidas por los niños los que presentan mayor complejidad y riqueza del segundo plano. Las niñas, por su parte, elaboran textos más breves y con pocas cláusulas de trasfondo (a excepción del último relato del subgrupo que presenta un

segundo plano más amplio). No obstante, insistimos en que es la variedad de un relato a otro lo más visible de este grupo, al menos en una visión panorámica. El detalle lo observaremos a continuación, partiendo por la siguiente tabla que especifica la cantidad de cláusulas total que compone cada relato y su distribución en cláusulas prominentes y de trasfondo:

Cláusulas	Hombres			Mujeres		
	s19	s20	s21	s22	s23	s24
1° plano	22	23	24	7	24	22
2° plano	7	20	15	5	8	15
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>43</b>	<b>39</b>	<b>12</b>	<b>32</b>	<b>37</b>

Tabla 19: extensión de las narraciones de alumnos de octavo básico. Colegio A

En la tabla anterior, observamos que todos los relatos presentan un primer plano similar cuantitativamente, a excepción del relato del sujeto n°22 que, al ser tan breve, presenta muy poca cantidad de cláusulas narrativas prominentes. Por su parte, el segundo plano en estos textos es muy variado en términos de cantidad de cláusulas, por lo tanto, encontramos desde 5 a 20 cláusulas de trasfondo, número que no alcanza la cantidad presente en el grupo de 6° año, donde el número mayor asciende a 27 segmentos de segundo plano.

Antes de comenzar el análisis, consideramos importante retomar lo dicho en la metodología, en cuanto a las limitaciones que rodean la tarea. Una de ellas es el tema de la narración, ya que el hecho de que sea este tipo de cuento, puede ser menos significativo para niños más grandes y esto, puede derivar en relatos más breves, menos intencionados y, en síntesis, en un menor desempeño en la tarea narrativa, frente al trabajo de niños más pequeños para quienes, los cuentos son más significativos.

El grupo de los relatos producidos por los niños de 8° básico se caracteriza porque dos de ellos son muy elaborados, incluso uno destaca porque el hablante decidió dar nombre a los tres personajes principales del relato, mientras que el otro es muy breve, sintético y casi no hay presencia de segundo plano. Esta última narración, presenta sólo 7 cláusulas de trasfondo, las cuales, en su mayoría, se codifican utilizando el pretérito imperfecto, combinado con adverbios de simultaneidad y negación. En el texto sólo vemos formas simples en enunciados cortos, directos, a través de los cuales la narración se configura como una secuencia de eventos presentados siguiendo un orden causa

efecto sumado al orden intrínseco de las láminas revisadas, a partir de las cuales se construye la narración verbal. A continuación un fragmento:

Ejemplo 32:

*Había un niño que tenía una rana y en la noche él se durmió, se fue de la cama y la rana se salió del frasco. Al día siguiente el niño despertó y vio en el frasco que no había nada. Se puso a buscar entre las cosas. Vio por la ventana y el perro se cayó...* (S19: hombre, 8° básico, colegio A)

El fragmento anterior se caracteriza por ser una sucesión de logros que configuran un relato ágil, que avanza rápidamente. Se suman también algunos segmentos de trasfondo que describen la situación inicial a partir del cual se desenvuelve la acción junto con una cláusula no narrativa relativa que no hace avanzar el punto de referencia temporal del relato y, además, una cláusula subordinada para terminar de construir el segundo plano. El resto del fragmento es, como ya dijimos, una sumatoria de logros codificados en primer plano, los que permiten al lector avanzar por la narración.

En esta misma narración tampoco se aprecian cláusulas de segundo plano que hagan referencia a situaciones del paisaje de la conciencia; de hecho, el único segmento que refiere a dicho paisaje es parte del primer plano ya que se constituye como una consecuencia de un evento anterior y causa de uno siguiente: “...y le salió un búho, lo asustó y se cayó”. Al contrario, sí encontramos el uso del adverbio *mientras* para dar cuenta de un evento simultáneo al principal codificado en primer plano y las descripciones ya señaladas: *Mientras la buscaban salió un castor que mordió al niño* (S19: hombre, 8° básico, colegio A).

Los otros dos relatos, como ya dijimos, son bastante similares tanto en la cantidad de cláusulas de trasfondo como desde la perspectiva cualitativa ya que ambos presentan un uso abundante del pretérito imperfecto para describir, narrar y, particularmente, explicar (y por ende, explicitar) las causas y motivos de los eventos principales o la finalidad con la cual se realiza una acción. No debemos olvidar que es habitual que los eventos o acciones principales se presenten en primer plano, mientras las explicaciones sean parte del trasfondo de la narración.

Igualmente, el uso de verbos en sus formas compuestas y sus combinaciones con gerundio, participio e infinitivo más algunos casos de uso del modo subjuntivo y condicional, enriquecen estos relatos para configurar un entramado único en cada caso,

mezclando de forma coherente las informaciones tanto del primer plano como del segundo.

A continuación algunos ejemplos de ambos relatos:

Ejemplo 33:

*... en un mal movimiento, Nube se cayó. Timy lo fue a buscar, asustado y enojado, porque pensó que le pudo haber pasado algo malo. Salió al bosque a buscar a Francisco con su perro. Él estaba buscando en un hormiguero mientras Nube estaba atacando un colmenar de abejas [...] Empezó a buscar entre un hoyo que estaba, mientras que Nube al fin logró que el colmenar cayera. Timy se asustó porque vio salir a un búho, se cayó, mientras Nube escapaba de las abejas.* (S20: hombre, 8° básico, colegio A)

Ejemplo 34:

*Había una vez un niño sentado a los pies de la cama junto a su perro observando la rana que él había conseguido, dentro de un frasco. Luego de un rato, al niño le dio mucho sueño y se puso a dormir [...] el perro salió persiguiendo al alce que llevaba al niño, pero había un acantilado, y juntos se cayeron a un río. Para suerte de ellos, estaban bien...* (S21: hombre, 8° básico, colegio A)

En el ejemplo 33 vemos cómo se construye el relato utilizando recursos variados para generar un texto bien armado y con la complejidad esperable de un estudiante de último año de primaria<sup>17</sup>. Estos recursos se observan en el hecho de otorgarle nombres a los personajes, en las frases adverbiales como *en un mal movimiento*, que explica el evento que se menciona posteriormente; también en las relaciones causales que se establecen, vinculando no sólo ambos planos de la narración, sino que también el paisaje de la acción y el de la conciencia por medio de secuencias causa-efecto, como en el caso de la secuencia *Timy lo fue a buscar, asustado y enojado, porque pensó que le pudo haber pasado algo malo*. De igual manera, se observa algo que ya hemos descrito en grupos anteriores: la elección que toman los hablantes a la hora de relatar eventos que ocurren de manera simultánea, particularmente el segmento de la historia en el cual el niño y el perro realizan acciones en paralelo y de forma separada. En este relato, al igual que el que ya comentamos en grupos anteriores, se codifican las acciones del niño en primer plano y las acciones llevadas a cabo por el perro, en segundo plano. Esto mediante el uso del pretérito perfecto simple y de adverbios de simultaneidad,

---

<sup>17</sup> Como ya hemos notado en una nota anterior, en Chile la educación primaria llega hasta el 8° año y, por tanto, son estudiantes que llevan entre 9 y 10 años en el sistema escolar.

respectivamente, lo que se ve claramente en segmentos como *Timy se asustó porque vio salir a un búho, mientras que Nube escapaba de las abejas*.

En el ejemplo 34, al igual que en el anterior, se da inicio a la narración con una rica descripción del escenario a partir del cual se desarrollará posteriormente la acción. Sólo después de situar a los personajes, el hablante hace avanzar su relato codificando distintos logros: *le dio sueño; se puso a dormir; salió persiguiéndolo*, sumado a nuevas descripciones, *pero había un acantilado*, que serán relevantes en el desarrollo de la narración y, para cerrar, una evaluación del hablante: *para suerte de ellos, estaban bien*.

El uso de la evaluación en la construcción de los relatos, hasta ahora, no había estado presente. Solamente en este último relato, observamos un segmento evaluativo, en el cual el narrador se hace presente en el relato: *para suerte de ellos, estaban bien*.

Según Ortiz (2010), las marcas del narrador también son parte del trasfondo de la narración, no obstante, su frecuencia de aparición, tanto en su investigación como en la nuestra, es bajísimo, y es de suponer, que esto se condice con los planteamientos que señalan que la evaluación es una de las habilidades más complejas de las asociadas a la comprensión y producción de textos. De hecho, en el ámbito de la evaluación curricular en las escuelas, las habilidades implicadas en el proceso de lectura se dividen en tres, siendo la evaluación la más compleja de ellas<sup>18</sup>. Siguiendo esta idea, es esperable que los segmentos evaluativos en los relatos producidos por niños pequeños sean mínimos e incluso que no se encuentren presentes ya que como hemos visto en este estudio, los sujetos se centran en narrar los eventos principales que hacen que la historia avance de principio a fin, teniendo como resultado relatos que adicionan cláusulas de primer plano con un escaso trasfondo. A raíz de lo anterior, la presencia y evaluación del narrador en los relatos será, sin duda, un elemento a considerar cuando se analiza la complejidad de las producciones narrativas infantiles.

En cuanto a los relatos de las niñas de 8° básico, ya hemos dicho que son más breves y que no tienen la cantidad de detalles y complejidad que muestran las narraciones de los niños. De hecho, uno de los relatos está compuesto por sólo 12 cláusulas y parece más un resumen dicho de memoria que un relato elaborado a medida que se van mirando individualmente las láminas del libro estímulo. A continuación el texto completo:

---

<sup>18</sup> Las habilidades especificadas en el Currículum Nacional de Lenguaje y Comunicación son: 1) localización de información explícita, 2) acceso a información inferencial y 3) evaluación. Para mayor información, revisar estándares de evaluación SIMCE y PSU en los cuales se presentan los tipos de habilidades evaluadas en las pruebas aplicadas. Igualmente, en el Currículum Nacional de Lenguaje y Comunicación, se encuentra información sobre el mismo tema.

Ejemplo 35:

*El libro se trata de un niño que capturó una rana. Cuando se va a dormir, la rana se escapa y el niño va a buscar a la rana con su perro. El niño entra en un bosque, buscando a la rana, donde se encuentra con varios animales y en eso, cae a un estanque, cuando escucha a la rana y se da cuenta que la rana tenía una familia, entonces, como no se podía llevar al papá de la familia, se llevó una pequeña ranita.* (S22: mujer, 8° básico, colegio A)

Como se puede apreciar, la hablante no parece haber desarrollado la tarea tal y como se le pidió, revisando, a la vez que se elaboraba una narración, cada una de las láminas del libro utilizado como instrumento. Al contrario, se observa una pequeña síntesis desde el momento en que la hablante comienza su relato con la frase *el libro se trata de...*, en vez de comenzar, como los otros niños y niñas de este colegio, con las formas introductorias clásicas de la narrativa infantil: *había una vez, érase una vez*, etc. Posteriormente, en vez de referirse a cada una de las aventuras de los protagonistas en el bosque, la niña prefiere la síntesis: *el niño entra en un bosque, buscando a la rana, donde se encuentra con varios animales*. En esta última cláusula, resume todos los encuentros que el niño y el perro tienen en el bosque y, por lo tanto, con esta síntesis, no es necesario detallar cada una de ellas para generar un relato coherente.

Nos parece que este último punto es fundamental: la hablante se focaliza en generar un relato coherente, por lo tanto explicita algunas relaciones causas-efecto que sostienen la coherencia de los eventos presentados en primer plano. No obstante, todo lo que no sea necesario para el establecimiento de la coherencia general del discurso, es prescindible para la autora del relato y por ello es que resulta tan breve y sintético. Respecto a la construcción gramatical de las cláusulas de este texto, cabe destacar el uso abundante del presente el que funciona tanto para la elaboración del resumen, como para describir y dar relieve de primer plano<sup>19</sup>.

En el caso del segundo relato de este subgrupo, se aprecia un uso permanente del presente en los verbos principales de los eventos de primer plano, lo cual se suma al uso de adverbios temporales que son los que se llevan el peso de hacer avanzar el punto R. Intercaladamente, se introducen segmentos de trasfondo que tienen como finalidad describir el escenario en el que ocurre la acción, presentar secuencias narrativas que

---

<sup>19</sup> Consideramos que este texto no se ajusta a la tarea e, idealmente, debió haberse reemplazado. No obstante, por el tiempo transcurrido entre el levantamiento de los datos y el análisis, el texto permaneció dentro del corpus de la investigación. En caso de mejora o corrección, este punto no debe olvidarse.

introducen eventos simultáneos a los de primer plano, explicitar causas y finalidad y, por último, dar cuenta de emociones o intenciones de los personajes. A continuación un fragmento:

Ejemplo 36:

*... y después el niño se va a acostar y la rana se sale del frasco. Después el niño despierta al día siguiente, impresionado porque no está la rana [...] y después el niño busca en un hoyito y se da cuenta que hay una rata y el perro está ladrando a un panal de abejas...*  
(S23: mujer, 8° básico, colegio A)

Este relato, se asemeja a otros ya revisados que se apoyan fuertemente en el uso del presente para la construcción del primer plano y en los cuales se utiliza reiterativamente el adverbio *después* y, en menor medida, *luego* para darle a la narración la movilidad temporal que requiere. En este fragmento, se ve también que la hablante explicita parte de los estados mentales del personaje, señalando una emoción que se constituye como consecuencia de otro evento narrado.

Es relevante cruzar las nociones de paisaje de la acción y de la conciencia con las de primer y segundo plano ya que los estados mentales de los personajes pueden codificarse de tal manera que pueden ser parte tanto del primer como del segundo plano. Esto tiene que ver con si hay o no avance del punto de referencia temporal, por ejemplo en *el niño despierta al día siguiente impresionado porque no está la rana*, el tiempo se mantiene suspendido, no hay un avance al dar cuenta de la emoción del personaje. Distinto es el caso de: *el panal sin querer se cae y el cachorrito se sorprende*. Aquí la sorpresa, como emoción, se presenta en un punto temporal distinto al de la cláusula anterior y, por tanto, es una cláusula de primer plano. Un estudio interesante y, sin duda, una proyección del trabajo actual, sería revisar si los niños usan la información del paisaje de la conciencia, mayoritariamente, como parte del primer plano o bien de segundo plano.

El último de los relatos de este subgrupo y el último correspondiente a este colegio, se caracteriza por su extensión y la amplia cantidad de cláusulas de segundo plano (15). En ellas, se aprecia la intención de narrar en detalle eventos que ocurren paralelamente a los eventos principales, así los pasajes que introducen eventos simultáneos son los que más abundan en esta narración. A continuación algunos ejemplos:

Ejemplo 37:

*El panal sin querer se cae y su cachorrito se sorprende, mientras que Pepito está buscando entremedio de un árbol.*

Ejemplo 38:

*Sorpresivamente a Pepito le sale un búho y su cachorro está siendo perseguido por miles de abejas.* (S24: mujer, 8° básico, colegio A)

En ellos se observa el uso del adverbio *mientras* para denotar simultaneidad y, además, el uso del conector *y* para mostrar que los dos eventos presentados de manera secuencial son, en realidad, eventos que ocurren de manera coordinada. En este segundo fragmento se observa, además, el uso de la voz pasiva más el progresivo para la construcción de la secuencia de segundo plano. Como hemos dicho, el uso de la voz pasiva le resta transitividad a la acción referida y, en función de lo señalado por Hopper y Thompson (1980), esta sería una característica del segundo plano en la narración.

En este relato, la hablante también se ha preocupado de otorgarle un nombre a los personajes de la historia. Este interés en construir una narración única y compleja también se aprecia en el entramado narrativo y en la explicitación de las relaciones causales que, otros hablantes, han preferido dejar a la inferencia. A continuación un fragmento:

Ejemplo 39:

*Estaba Pepito y la ranita. Pepito y su perrito se van a acostar, olvidándose de tapar el vasito donde estaba la ranita. Pepito de repente se despierta viendo a su cachorrito y no estaba la ranita. Pepito se desespera y empieza a buscar [...] Pepito sin darse cuenta se sube a una roca y no ve que habían unos cuernos de venado, confundiéndolos con ramas...* (S24: mujer, 8° básico, colegio A)

Observamos que el inicio del relato es menos elaborado que algunos revisados anteriormente; no obstante, en las secuencias posteriores se aprecian cláusulas intercaladas que entregan las causas de los eventos principales, información sobre los estados mentales del protagonista e información sobre el modo en que se llevan a cabo las acciones; por ejemplo, *sin darse cuenta* y *sorpresivamente* (éste último no aparece en el fragmento pero sí en otro segmento del relato).

Finalmente cabe señalar que el uso de construcciones perifrásticas también es bastante frecuente en este relato; las formas *estar persiguiendo*, *estar buscando*, aparecen en el corpus asociadas al segundo plano para enfatizar eventos en desarrollo.

Para cerrar este apartado, reiteramos la idea inicial de que los relatos de 8° año presentan gran diversidad ya que tanto en términos cuantitativos como cualitativos son muy diferentes y alcanzan distintos niveles de elaboración: desde una síntesis de lo que se observó en las láminas hasta una narración compleja donde todos los personajes tienen un nombre propio y en las que se intercala información de trasfondo que facilita muchísimo la comprensión al lector. No obstante, esta gran variedad entre los distintos relatos, y no sólo en este curso, sino en todos, nos hace detenernos una vez más en la idea de que, más que buscar características comunes, es interesante centrarse en las particularidades y en que el desarrollo de los niños y niñas y de la narrativa en particular, es diverso y no ocurre de manera uniforme.

### 4.3 Colegio B.

#### 4.3.1 Resultados generales.

En esta segunda parte del análisis, iremos describiendo los relatos de los sujetos participantes y, a la vez, realizaremos las comparaciones pertinentes con el establecimiento anterior.

La cantidad de cláusulas analizadas en este colegio es de 236 en total. El desglose de cada una de ellas se presenta a continuación:

Curso	Sujeto	Sexo	Cantidad de cláusulas 2° plano
2° básico	25	M	4
	26	M	5
	27	M	15
	28	F	9
	29	F	8
	30	F	10
4° básico	31	M	8
	32	M	12
	33	M	6
	34	F	10

	35	F	15
	36	F	6
6° básico	37	M	14
	38	M	8
	39	M	16
	40	F	15
	41	F	7
	42	F	11
8° básico	43	M	6
	44	M	7
	45	M	10
	46	F	8
	47	F	15
	48	F	11

Tabla 20: Cantidad de cláusulas de segundo plano, utilizadas por sujeto. Colegio B

M: masculino, F: femenino

Podemos ver que la variabilidad en términos cuantitativos se vuelve a dar igual que en el colegio anterior. Para una mayor claridad sobre el desarrollo del segundo plano en diferentes edades, la siguiente tabla nos entrega los promedios de cantidad total de cláusulas de segundo plano por cada curso:

Curso	Promedio total de cláusulas de 2do plano
2° básico	8,5
4° básico	9,5
6° básico	11,8
8° básico	9,5

Tabla 21: promedio total de cláusulas de 2° plano en cada curso. Colegio B.

Al igual que en el establecimiento anterior, es en 6° básico donde se concentra la mayor cantidad de cláusulas de segundo plano, mientras que en 4° y 8° se obtuvo el mismo promedio de cláusulas de trasfondo, lo cual es importante de tener en cuenta a la hora del análisis. Otro elemento a considerar, es que entre 2° y 4° básico hay muy poco avance en lo que respecta a la cantidad de cláusulas de segundo plano. Lo anterior no significa que los relatos tengan la misma calidad en términos cualitativos, pero no deja de

llamar la atención que las diferencias entre los distintos cursos sea tan pequeña en relación con el colegio anterior, sobre todo si nos fijamos que el establecimiento A presenta diferencias cuantitativas muy claras entre un curso y otro. La siguiente tabla nos presenta los promedios de ambos establecimientos en cada curso en particular:

Curso	Promedios Colegio A	Promedios colegio B
2° básico	7,3	8,5
4° básico	11,5	9,5
6° básico	14,2	11,8
8° básico	11,6	9,5

Tabla 22: Promedio de cantidad de cláusulas de segundo plano de ambos colegios.

Vemos que el punto de partida en 2° básico es, en términos numéricos, más alto en el colegio subvencionado que en el municipal; no obstante, el alza que se aprecia en el colegio A desde 2° a 4° año básico, no se repite en el segundo colegio y, además, el primer establecimiento muestra un promedio más alto en tres de los cuatro cursos participantes del estudio, por lo cual podemos afirmar que, al menos cuantitativamente, el colegio A presenta un segundo plano más abundante.

El curso que obtiene el promedio más alto es 6° básico llegando a 11,8 cláusulas de segundo plano en promedio. No obstante, es un número bajo si se tiene en consideración que los estudiantes del 6° año del primer colegio presentaron un promedio de 14,2 cláusulas de trasfondo en la producción de sus narraciones orales.

Ahora bien, debemos considerar elementos que ya hemos visto en el análisis anterior y es que los niños más grandes combinan un mayor poder de síntesis de la información junto con el hecho de que, para ellos, la tarea de narrar el relato parece ser significativa y relevante que lo que puede llegar a ser para un niño más pequeño (Coloma, Pavez y Maggiolo, 2008).

Es interesante notar también que existe gran diferencia entre ambos 8° básicos pero, más notable aún, es que cada 8° año básico se asemeje cuantitativamente al 4° año básico de su propio colegio. Esto significa que, al menos en términos de la cantidad de pasajes destinados al trasfondo, hay un retroceso desde 6° a 8° año en vez de un avance lineal. Quizás sería prudente examinar qué ocurre en el segundo ciclo básico (desde 5° hasta 8° año) respecto al tratamiento de la comprensión y la producción de textos, sobre todo en el paso de 6° a 7° básico.

Las tablas anteriores, aunque relevantes, nos ocultan información para realizar una comparación considerando la variable sexo, por ello, a continuación encontramos los promedios de cláusulas de segundo plano en cada curso y separando a los sujetos por sexo del colegio B:

Curso	Promedio cláusulas de 2° plano utilizadas por niños	Promedio cláusulas de 2° plano utilizadas por niñas
2° básico	8	9
4° básico	8,6	10,3
6° básico	12,6	11
8° básico	7,6	11,3

Tabla 23: Promedio de cláusulas de segundo plano con distinción de género. Colegio B

Se aprecia que en la mayoría de los cursos, las niñas incorporan más información de trasfondo en sus relatos que los niños. Esto ocurre en todos los cursos excepto en 6° año, en el que son los niños los que presentan mayor cantidad de cláusulas de segundo plano. Sin embargo, las diferencias cuantitativas son poco significativas entre hombres y mujeres, por lo cual podemos suponer que son relatos de características similares en todos los participantes de cada curso.

Es necesario acotar que el planteamiento cuantitativo debe ser revisado junto con los análisis cualitativos hechos en base a la descripción de los relatos. Sólo en ese punto podemos tener una visión general de ambos colegios para poder compararlos y señalar qué procedimientos gramaticales son los más productivos para codificar información de trasfondo y, además, para conocer la naturaleza semántica de ella. Además, no se debe perder de vista que los resultados deben entenderse con precaución debido al pequeño número de participantes del estudio.

#### 4.3.2 Segundo básico.

Los relatos producidos por los niños y niñas de segundo año de este colegio se constituyen como narraciones completas que logran detallar con éxito los diversos eventos que se presentan en las láminas del instrumento utilizado como estímulo.

A diferencia de los textos del colegio A, estos presentan un promedio mayor de cláusulas de segundo plano, aunque tienen una extensión similar. No obstante, al igual que el segundo básico de la escuela anterior, la construcción del segundo plano es sencilla y se basa, mayoritariamente, en el uso del pretérito imperfecto para dar cuenta de

estados y, en general, de segmentos narrativos que presentan eventos simultáneos a los eventos que se narran como prominentes. En términos semánticos, además, se utiliza el segundo plano para incorporar descripciones del escenario y también secuencias explicativas. Esto último diferencia a este grupo de relatos del 2° básico de la escuela anterior en el cual la explicación aparecía en sólo una de las narraciones del grupo.

En este curso, solo uno de los relatos no se ajusta a la tarea pedida ya que el sujeto elabora un resumen de lo que vio en las láminas y no construye un relato presentando secuencialmente los eventos que constituyen el mundo narrado. Lo veremos más adelante.

La siguiente tabla presenta la cantidad de cláusulas que compone cada relato y su distribución entre cláusulas de primer y de segundo plano:

	Hombres			Mujeres		
Cláusulas	S25	s26	S27	S28	S29	S30
1° plano	7	21	34	16	24	21
2° plano	4	5	15	9	8	10
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>26</b>	<b>49</b>	<b>25</b>	<b>32</b>	<b>31</b>

Tabla 24: extensión de las narraciones de alumnos de segundo básico. Colegio B.

Como vemos, el primer sujeto de la tabla, construye un relato muy breve pero, a pesar de ello, la proporción entre las cláusulas prominentes y las de trasfondo es bastante equitativa; la revisión cualitativa aportará con información relevante en esta narración.

El resto de los sujetos de este grupo, construyen relatos cuantitativamente similares a los de 2° y 4° básico del colegio A. Esto podría significar que el manejo de la narración, a nivel de 2° año, es mayor en el colegio B; esta idea se refuerza al revisar la proporción entre cláusulas prominentes y de trasfondo ya que en el primer establecimiento las narraciones de 2° básico eran fundamentalmente una sucesión de logros codificados en primer plano, mientras que acá la cantidad de cláusulas de segundo plano es mayor. Veremos, en el análisis cualitativo, si este pequeño aumento de los números se traduce en entramados más complejos y en relatos más elaborados.

En el subgrupo compuesto por las narraciones de los niños de 2° básico encontramos tres relatos de diferente extensión: el primero, compuesto de 11 cláusulas en total, el segundo de 26 y el tercero de 49. A pesar de estas diferencias en la cantidad total de cláusulas que componen las narraciones, el primer y el segundo relato presentan una cantidad similar de secuencias de trasfondo, por lo que podemos decir que el

segundo relato, aun siendo más extenso, se configura más como una sucesión de eventos de primer plano, que hacen avanzar el relato, sin explicitar elementos que enriquezcan el relato y que guíen al lector de mejor manera en el proceso de comprensión.

Comenzando el análisis del primer relato, se observa de inmediato su brevedad y se puede ver que no cumple a cabalidad con la tarea pedida al niño ya que en vez de recontar a medida que se revisan las láminas del libro estímulo por segunda vez, el sujeto elabora una narración sintética de las aventuras vividas por los personajes del relato. A continuación el texto completo:

Ejemplo 40:

*Había una vez un perro, un niño y un sapo. Entonces, era muy tarde. Entonces se fueron a acostar el perro y el niño, y el sapo, por mientras que no los veía, se arrancó al bosque. Entonces, cuando en la mañana, fueron a buscar por toda la casa y fueron al bosque. Entonces fueron, estaban con distintos animales en el bosque y se cayeron a una parte en el agua y escucharon al sapo gruñendo, diciendo "gruac" y entonces encontraron al sapo perdido.* (S25: hombre, 2° básico, colegio B)

Vemos que la primera secuencia se constituye como el punto de partida que sitúa lo que se presentará en el resto del texto. En ella, mediante el uso del pretérito imperfecto se presentan a los personajes de la historia. Posteriormente, se intenta describir el escenario ya que se señala que *era muy tarde* (en las láminas se observa el detalle de la luna en la ventana) para luego hacer avanzar el punto R señalando que: *se fueron a acostar*, introduciendo el verbo *acostarse* como un logro, focalizando en el momento inicial de la acción. Posteriormente el relato se configura entregando una sucesión de eventos de primer plano y, solamente algunas secuencias de trasfondo. Una de ellas, es una subordinada que combina el uso del adverbio *mientras* para denotar simultaneidad más el verbo principal en pretérito imperfecto para enriquecer la narración. Más adelante en el relato, aparece un enunciado que sintetiza variadas acciones de los protagonistas en la historia y, con ello, el hablante acorta su narración sin quitarle coherencia global al mismo pero, lamentablemente, perdiendo mucho de la riqueza de la narración y ocultando, además, su desempeño narrativo.

Llama la atención, además, el uso constante del adverbio *entonces* con el sentido de *luego* o *posteriormente* para hacer avanzar el relato, recurso gramatical que se suma al uso del pretérito perfecto simple para introducir segmentos prominentes. Con esto,

vemos que el relato, más que constituirse como un entramado narrativo complejo, es una sucesión de eventos de primer plano, en los cuales se resume lo visto en el libro álbum, sin desarrollar la tarea de recontar lo recreado en el texto.

El siguiente relato del subgrupo se caracteriza por tener un brevísimo segundo plano, compuesto sólo por cinco cláusulas, todas construidas con pretérito imperfecto más la aparición del modo subjuntivo en un caso y, en otro, de la negación. Junto con esto, los segmentos de primer plano se presentan unidos temporalmente con el uso frecuente del conector *y*, así como con el adverbio *después*. Los eventos simultáneos que podrían explicitarse se omiten ya que el texto se construye usando como base el criterio de secuencialidad. De hecho, el pasaje completo en el cual el niño realiza algunas acciones en el bosque mientras el cachorro molesta a las abejas de un panal no se presenta en el relato sino que el hablante prefiere la omisión. Veamos algunos fragmentos del relato:

Ejemplo 41:

*Había una vez una rana que estaba en un frasco para que no se escape. Después el niño se acostó en la cama y despertó y vio que la rana ya no estaba en el frasco[...] Después buscaron en la calle y todavía no lo encontraban. Lo buscaron en unos hoyos, en los árboles y aún no lo encontraban.* (S25: hombre, 2° básico, colegio B)

Se observa en los primeros pasajes que el sujeto intenta construir un escenario inicial incorporando, adicionalmente, una cláusula explicativa que da cuenta de la finalidad o propósito de la situación referida anteriormente (*había una vez una rana que estaba en un frasco para que no se escape*). No obstante, observamos que en dicha cláusula el verbo *escapar* se presenta en modo subjuntivo pero en tiempo presente, siendo que la forma normativamente considerada correcta debiese ser *escapara*, esto es, utilizando el pretérito imperfecto del modo subjuntivo. Esto podría significar que el niño se encuentra en proceso de desarrollo de habilidades discursivas y retóricas.

El uso del subjuntivo escasea en los relatos producidos por los participantes del estudio esto puede ser porque puede ser sustituido por el uso de estructuras gramaticales más sencillas y absolutas, dando preferencia al indicativo en caso de que esto sea posible. Esta simplificación gramatical se puede vincular con el hecho de que son niños en proceso de adquisición de habilidades de producción de textos, mucho más vinculados y experimentados en la conversación.

En la segunda parte del ejemplo (*Después lo buscaron en la calle y todavía no lo encontraban. Lo buscaron en unos hoyos, en unos árboles y aún no lo encontraban*),

observamos el uso del adverbio *después* para denotar el avance temporal de la narración y, además, el uso del pretérito perfecto simple en ambas cláusulas de primer plano. Sumado a esto, las cláusulas *todavía no lo encontraban* y *aún no lo encontraban* se presentan como parte del trasfondo narrativo y se constituyen como especificaciones respecto a las cláusulas prominentes, señalando que el evento introducido no ha tenido la solución esperada. Por lo tanto, mediante el uso de estas secuencias de segundo plano, se rompen las expectativas inferidas a partir de los eventos de primer plano ya que, en el marco cognitivo del verbo *buscar*, aparece la noción de *encontrar* y, como esto último no se cumple, el hablante utiliza tanto la negación como el pretérito imperfecto para construir un segmento prototípico de segundo plano.

El tercero de los relatos de este subgrupo es el que presenta un segundo plano cuantitativamente mayor ya que cuenta con 15 cláusulas de este tipo. Dentro de este grupo, encontramos el uso abundante del pretérito imperfecto, algunas apariciones del adverbio *mientras* así como algunas construcciones perifrásticas. En términos semánticos, encontramos cláusulas orientadas a explicitar eventos que ocurren simultáneamente y otras que dan cuenta del propósito con el que se realiza una acción. En relación con este último punto, llama la atención el uso frecuente de la preposición *a* para introducir cláusulas de finalidad. De hecho, el hablante prefiere la forma *a* en vez del prototípico *para*. A continuación un ejemplo:

Ejemplo 42:

*Abrieron la ventana, gritaron a ver si es que la rana la escuchaba pero no estaba ahí [...] Después fueron al bosque, le gritaban a la rana, a ver si es que él iba a ellos pero tampoco lo encontraban. El perro buscó con unas abejas y el niño en un hoyo. (S27: hombre, 2° básico, colegio B)*

Ejemplificando lo anteriormente dicho, podemos ver que se explica la finalidad de la acción de *gritar*, introduciendo un complemento proposicional con el uso de *a* y no de *para*. Esta estructura se repite dos veces prácticamente seguidas en el texto y, creemos, que puede significar una transferencia de la comunicación oral en la producción del relato.

En las dos cláusulas finales (*el perro buscó con unas abejas y el niño en un hoyo*), se observa el uso de del marcador temporal y que, como ya hemos dicho, adquiere en el nivel del discurso el valor de simultaneidad que no posee a nivel de lengua.

A pesar de lo anterior, en este relato en particular, a diferencia de los otros dos que componen el grupo de los varones de 2° año básico, se utiliza efectivamente el

conector *mientras* y su uso se combina con las anteriores secuencias coordinadas por medio del uso de *y*. Creemos que en este relato, bastante más complejo que los otros dos revisados, el hablante tiene la capacidad para combinar ambas formas y hacer uso de la más precisa cuando su producción lo requiere. Veamos los ejemplos:

Ejemplo 43:

*Después se cayó el panal de abejas y el perro, y empezaron a perseguirlo mientras el niño estaba buscando en el hoyo del árbol a ver si es que estaba la rana. El niño se escapó del búho y se subió a una roca a ver si estaba la rana y de esa roca salió un ciervo y lo llevó a un precipicio, el perro mientras le ladraba para que suelte al niño. Después los dos se cayeron al agua.* (S27: hombre, 2° básico, colegio B)

En este fragmento vemos varias cosas interesantes: primero, el uso del adverbio temporal *después* para asegurar el avance temporal de la historia; segundo, el uso del pretérito perfecto simple para las cláusulas propias de primer plano y, además, la introducción constante de logros, junto con la perífrasis incoativa *empezar a perseguirlo*; tercero, la presencia de cláusulas de segundo plano que buscan denotar situaciones que ocurren de manera coordinada a los eventos codificados en primer plano y que permiten enriquecer el relato y colaborar con el lector en su tarea de crear una imagen mental coherente de la narración; cuarto, el uso del conector *y*, contrariamente, se utiliza para denotar secuencialidad de los eventos narrados y no una coordinación entre ellos. En términos de la codificación gramatical el hablante prefiere, para el segundo plano, el uso del pretérito imperfecto y de perífrasis verbales como *estaba buscando*.

Si el grupo de los relatos producidos por los niños de 2° básico de este colegio se caracteriza por su diversidad cuantitativa, el grupo de los relatos de las niñas se caracteriza por su similitud numérica: el primer relato presenta 9 cláusulas de segundo plano, el segundo 8 y el tercero 10, siendo el pretérito imperfecto la forma preferida por las hablantes para traer a la superficie del texto información de trasfondo. Veamos algunos fragmentos:

Ejemplo 44:

*La rana estaba en un envase y el perro y el niño la estaban mirando [...] El perro buscaba por el árbol, el niño buscaba por el árbol y el perro buscaba.* (S28: mujer, 2° básico, colegio B)

Ejemplo 45:

*Había una vez un niño que tenía una mascota y que era una rana y le gustaba mirarla.*

(S29: mujer, 2° básico, colegio B)

Ejemplo 46:

*Luego se cayó el panal de abejas donde el perro lo movía. Y el niño se cayó y el perro corría y corría. Luego llegó el búho y el niño gritaba.* (S30: mujer, 2° básico, colegio B)

Se aprecia que, para dar cuenta de eventos que no son parte del esqueleto narrativo, las hablantes prefieren el uso del pretérito imperfecto, introduciendo segmentos cortos y directos en los cuales se presenta la descripción de escenarios, eventos narrativos que no hacen avanzar el punto de referencia, eventos habituales o reiterativos, causas y, finalmente, una secuencia (en todo este subgrupo) que refiere a información del paisaje de la conciencia.

Como se ve en los mismos ejemplos anteriores, el conector *y* es la forma más usada para cohesionar los enunciados que componen el texto. De hecho, se utiliza tanto para denotar secuencialidad *y el niño se cayó*, con el sentido de *después el niño se cayó*, como para referir simultaneidad *la rana estaba en un envase y el perro y el niño la estaban mirando*, con el sentido de *mientras el perro y el niño la estaban mirando*.

Notamos que frente al gran terreno ganado por el marcador temporal *y*, el uso de *mientras* en este subgrupo aparece sólo en una ocasión:

Ejemplo 47:

*Mientras dormía, la rana se fue, se escapó.* (S29: mujer, 2° básico, colegio B)

Vemos el uso explícito del marcador de simultaneidad *mientras* en el inicio de una oración, en la que se busca dar a conocer el contexto en el que ocurre el evento señalado como prominente. Es curioso que el sujeto se encuentre tácito pues se está haciendo referencia al niño. Esto tiene que ver con que el personaje ya había sido introducido anteriormente en el relato y, por tanto, no era necesario volver a explicitarlo.

Cabe destacar también que en los relatos producidos por las niñas de 2° año de este colegio, las secuencias de paisaje de la conciencia son mínimas; solamente se explicitan dos estados mentales, ambas emociones, siendo una parte del primer plano y la otra del segundo plano. Los segmentos son:

Ejemplo 48:

*Y ahí estaba la rana con su familia y sus hijos. Y después el niño se puso muy contento.*

(S28: mujer, 2° básico, colegio B)

Ejemplo 49:

*Había una vez un niño que tenía una mascota que era una rana y le gustaba mirarla.* (S29:

mujer, 2° básico, colegio B)

En el primer ejemplo, se señala que *el niño se puso muy contento*, esta cláusula es parte del primer plano en tanto es consecuencia de un evento anterior y, por tanto, ocurre en un punto de referencia temporal diferente, lo cual se refuerza con la presencia del adverbio temporal *después*. En el segundo ejemplo, en cambio, se señala que al niño *le gustaba mirarla* [a la rana] y, en este caso, se entrega información de segundo plano que da cuenta no sólo de una conducta que parece ser habitual, sino también se explicita la emoción que provoca en el niño tal acción. Es llamativo pues esta información no es necesaria para la construcción básica del relato; no obstante, se entrega como forma de enriquecer la narración, complejizándola y volviéndola, además, más completa para el lector ya que podría ayudar a interpretar por qué el niño realiza posteriormente todas las peripecias en busca de su rana.

Al comparar esta narración con el grupo de relatos de las niñas de 2° básico del colegio A, llama la atención que en aquellos relatos el paisaje de la conciencia era mucho más visible que acá, ya que se presentaba información de esa índole en todos los relatos y tanto en primer plano como en segundo, por tanto, cuantitativamente tenía mayor presencia en el corpus. Es conveniente, además, evaluar las diferencias y similitudes teniendo en cuenta que la extensión de los relatos de ambos segundos básicos es muy semejante, mientras que la cantidad de segmentos de segundo plano es diversa. De hecho, el colegio B presenta una cantidad de cláusulas más equitativa en los tres relatos y, además, parte de un número mayor (8 cláusulas), mientras que en el colegio A, los números son bastante diversos y fluctúan entre las 4 cláusulas de segundo plano y las 15.

Probablemente y, observando los dos segundos básicos participantes del estudio, estas diferencias cuantitativas y, en menor medida, cualitativas entre los relatos de este nivel, podrían explicarse por la presencia/ausencia de un trabajo más focalizado en la narración, tanto en preescolar como en 1er año básico, más sostenido, intencionado y explícito. Otro factor explicativo podrían ser las diferencias socioeconómicas de ambos grupos, ya que, es de suponer, que los niños del colegio B presentan un mayor desarrollo cultural y acceso a la información.

No obstante, para sostener estas conclusiones es indispensable revisar en profundidad los programas de preescolar y de 1er año básico de ambos colegios y buscar en ellos la intencionalidad pedagógica que se le da al trabajo con la narración junto con las metodologías de trabajo presentes en cada establecimiento. Finalmente, otro dato a tener en cuenta para matizar estas conclusiones, es que los niños del primer colegio realizaron esta tarea durante el primer semestre de 2014, en el mes de mayo, mientras que los niños del segundo colegio hicieron esta misma tarea en noviembre del mismo año, lo que implica, al menos dos cosas: 1) estaban más cercanos a cumplir 8 años de edad y 2) habían tenido el trabajo escolar de todo 2° básico como herramienta para la resolución de la tarea propuesta.

#### 4.3.3 Cuarto básico.

En el grupo constituido por las narraciones de niños y niñas de 4° básico del colegio B, encontramos una gran diversidad en lo que respecta a la calidad del relato ya que algunos presentan una gran elaboración que da cuenta del trabajo de los niños a la hora de narrar la historia mirando las láminas que se les presentaba; otros, en cambio, se acercan mucho más a la descripción e incluso asumen la estructura de un resumen de la historia más que de una narración propiamente tal. Además, llama la atención que en este grupo se encuentren un poco ausentes las formas introductorias típicas de la narración, como por ejemplo, *había una vez*. En cambio, aparecen estructuras como *“lo que se trata”* o bien *que había un niño*; lo cual podría significar una transferencia de la conversación a la narración, ya que estas últimas fórmulas se asemejan a la forma introductoria de una narración de experiencia personal incrustada en un diálogo, la cual puede perfectamente comenzar con *lo que pasó fue que*. Por otro lado, la variedad de las narraciones se observa tanto en la cantidad de cláusulas que las componen como en la construcción del segundo plano, el que resulta ser más amplio y, a la vez, más diverso en tanto a los procedimientos utilizados en su construcción.

La tabla 25 presenta la cantidad total de cláusulas que componen los relatos y su distribución en cláusulas de primer plano y de segundo plano:

Cláusulas	Hombres			Mujeres		
	S31	S32	S33	S34	S35	S36
1° plano	26	27	7	26	24	26
2° plano	8	12	6	10	15	6
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>39</b>	<b>13</b>	<b>36</b>	<b>39</b>	<b>32</b>

Tabla 25: Extensión de las narraciones de alumnos de cuarto básico. Colegio B

Se aprecia que, en términos de la extensión de los relatos, la mayoría de ellos es semejante, excepto en el caso del tercer relato del subgrupo de los niños que es muy breve. No obstante, llama la atención que presente la misma cantidad de cláusulas de segundo plano que otro relato de una extensión total mucho mayor. Esto (relatos extensos con un precario segundo plano) se ha visto en varias narraciones del corpus y nos permite señalar que no es posible asociar directamente la extensión total del relato con la presencia o ausencia de un segundo plano rico o precario.

Vemos que la cantidad de cláusulas de segundo plano es mayor que lo visto en 2° básico, incluso en aquellos relatos que tienen 6 u 8 cláusulas de este tipo. No obstante, el promedio de ambos cursos es muy similar: 8,5 en 2° básico y 9,5 en 4° año del colegio B.

Al comparar el promedio de pasajes de segundo plano con el 4° básico del colegio A, se observa una ventaja cuantitativa de este ya que su promedio es de 11,5 cláusulas de segundo plano. De hecho, como ya hemos comentado, es interesante hacer notar que en el primer colegio el avance desde los relatos de 2° año hasta los de 4° es importante (7,3 a 11,5), mientras que en este segundo colegio se ve una diferencia cuantitativa muy pequeña entre los niños y niñas de 2° y los de 4° año.

Las importantes diferencias numéricas entre el primer plano y el segundo en este grupo de narraciones, fenómeno que hemos visto repetidas veces en esta investigación, nos permite notar que los niños, a la hora de narrar, utilizan su atención y habilidades cognitivas para establecer el hilo conductor de la narración y no salirse de él. Por lo tanto, las secuencias que no son esenciales suelen ser, en algunos casos (particularmente con los más pequeños), bastante precarias; muchas de las narraciones se construyen como una sucesión de eventos que hacen avanzar el relato hasta su fin y, los comentarios adicionales, evaluaciones, información accesorio del eje narrativo se minimiza y tiende a tener características similares, tanto en su codificación gramatical como en su contenido semántico.

En el subgrupo de las narraciones producidas por los niños de 4° año básico del colegio B, observamos el uso del presente como una característica común a la hora de introducir secuencias prominentes y de trasfondo. De hecho, más allá de suponer que hay una conexión profunda de los relatos ya sea con la descripción o con el diálogo oral, podemos decir que, en algunos casos, los relatos no siguen la estructura prototípica asociada al pretérito perfecto simple para el primer plano y al pretérito imperfecto para el segundo sino que utilizan el presente ya sea para dar relieve, enviar información al trasfondo o resumir la información tomada de las láminas.

Uno de los relatos es clarísimo en este último punto. A continuación, el texto completo:

Ejemplo 50:

*Que había un niño que tiene una rana. Un día, después, pasó una noche y se durmió y cuando despertó la rana no estaba. Entonces la buscó en toda la pieza y después fue para afuera, al bosque, y se encontró a varios animales. Y después, de arriba de un animal, se cayó al agua y pasó... y había un tronco y atrás de ese tronco estaba la rana.* (S33: hombre, 4° básico, colegio B)

En este texto vemos algunas de las cosas que ya hemos dicho anteriormente, por ejemplo, la ausencia de las fórmulas introductorias y de cierre típicas de la narración, las cuales hemos visto de forma abundante en otros relatos. A diferencia de ello, el niño prefiere iniciar su texto señalando *que había un niño...*, donde la apertura de la narración con un *que* nos adelanta que esta tendrá características particulares más propias de la conversación: el niño en vez de producir un texto autónomo, completo, que refiriera paso a paso lo presentado en los dibujos, elabora una síntesis de la historia que ha visto, creando un texto coherente pero brevísimo, sintético y que no cumple con lo solicitado en la tarea.

Pueden ser varias las explicaciones para este hecho; no obstante, nos parece relevante señalar que el desempeño del niño (y de todos los participantes del estudio) en esta tarea particular no es antecedente suficiente para inferir sobre la capacidad general del niño para narrar ni para deducir sobre sus conocimientos de la narración como modo discursivo. Al contrario, creemos que es fundamental entender las diferencias particulares entre un niño y otro, las condiciones en las que se aplicó la tarea, el instrumento elegido y las eventualidades específicas que pudieron ocurrir a la hora del trabajo personal con cada sujeto.

Más allá de esto, es relevante notar algunos elementos gramaticales presentes en este relato, por ejemplo, el abundante uso del conector *y* para dar cuenta de la sucesión temporal de los eventos narrados. Asimismo, se observa el uso de los adverbios *entonces* (con el sentido de luego) y *después* para sostener el avance temporal de la narración. Esta simpleza en la construcción del texto se observa también en las escasas cláusulas de trasfondo que contiene, las cuales se codifican en la superficie mediante el uso del pretérito imperfecto, dando cuenta de estados que, semánticamente, se constituyen como descripciones y cláusulas narrativas que no hacen avanzar el punto R.

Los otros dos relatos de este subgrupo presentan características similares tanto en extensión total como en la cantidad de cláusulas de segundo plano. En ambos casos se hace mucho uso del presente para el primer plano y del pretérito imperfecto en el segundo plano, además, el uso de construcciones perifrásticas y, en menor medida el uso de la subordinación para introducir segmentos de trasfondo con un valor explicativo. Veamos algunos segmentos:

Ejemplo 51:

*El niño buscó en una parte de un árbol y al perro se le cayó un panal de abejas atrás y el niño se cayó porque de ese hueco salió un búho y las abejas estaban persiguiendo al perro.* (S 30: hombre, 4° básico, colegio B)

Ejemplo 52:

*Había una vez un niño y un perrito que tenían una rana [...] Ellos buscan por doquier. No la encuentran. Llamen por la ventana y no contesta. Luego el perrito se cae y el niño se enoja. Luego viven una gran aventura buscando a su ranita [...] Luego el niño se sube a un árbol e intenta encontrar a su ranita en un orificio. Un búho lo empuja y lo bota y lo sigue molestando y al perrito lo siguen las abejas.* (S34: hombre, 4° básico, colegio B)

En el ejemplo 51, observamos cómo se suceden los eventos mediante el uso del conector *y* con valor temporal. Adicionalmente, el avance del primer plano se refuerza con el uso constante del pretérito perfecto a fin de presentar los hechos como pasados y completos, no como procesos ni eventos en curso. Llama la atención el segmento *el niño se cayó porque de ese hueco salió un búho*, ya que vemos que se explicita la causa de un evento de primer plano mediante el uso de *porque* y del verbo principal en pretérito perfecto simple. Es notable porque el niño no había incorporado explicaciones en el relato hasta este punto y, en vez de utilizar el pluscuamperfecto *había salido* (para hacer referencia de un hecho pasado respecto de otro también pasado), prefiere el pretérito perfecto simple

junto con un conector causal. En este sentido, podríamos llegar a pensar que el niño se encuentra en una fase de aprendizaje de la subordinación, la composición verbal, los tiempos verbales y, en general, del segundo plano, expresado básicamente mediante enunciados simples codificados en pretérito imperfecto.

La última cláusula del ejemplo *y las abejas estaban persiguiendo al perro*, también se suma a las cláusulas de segundo plano del relato y es relevante en la medida en que se codifica utilizando una perífrasis verbal durativa, progresiva. Con este uso, se da cuenta de un evento en curso que, además, ocurre simultáneamente a otro evento ya codificado en primer plano.

En el ejemplo 52, observamos que el relato se inicia de manera típica, describiendo la escena que se constituirá como punto de partida para el resto de los eventos narrados. Vemos, a continuación, que se incorporan dos eventos realizados por los protagonistas, buscar y llamar, los cuales son infructuosos, ya que se siguen de negaciones, que son parte del segundo plano pues no hacen avanzar el relato, y que tienen que ver con explicitar que las expectativas propias activadas por los verbos *buscar* y *llamar* no se han cumplido. Esta explicitación es necesaria en tanto *encontrar* es parte del marco cognitivo del verbo *buscar*, así como *contestar* lo es de *llamar*. Es interesante la construcción de ese segmento del relato ya que la sucesión de estos eventos y la forma en que está hecha le otorga agilidad a esa parte de la narración.

En el mismo fragmento vemos que el sujeto utiliza con frecuencia adverbios temporales que hacen avanzar el texto pues las formas verbales utilizadas están en presente, el cual podríamos calificar como presente histórico ya que se está utilizando retrospectivamente para narrar eventos ocurridos en un punto del pasado. Como ya hemos dicho, el presente histórico es utilizado por el hablante con el fin de dar relieve a los eventos narrados y puede adquirir un valor perfectivo o imperfectivo según el contexto discursivo en que se inserta. Observamos que el avance de la narración se refuerza con el uso reiterativo del adverbio temporal *luego*, así como las construcciones causa-consecuencia se codifican mediante el uso de *y* con valor consecutivo en algunos casos y, en otros, con valor temporal.

Otro elemento a destacar del fragmento anterior es que aparece una cláusula con información propia del paisaje de la conciencia. Como hemos dicho, existe una vinculación entre paisaje de la conciencia y segundo plano pero ésta no es una relación exclusiva ya las emociones, por ejemplo, pueden ser parte del primer plano si se ubican en un punto temporal distinto al del evento que le precede, es decir, si son consecuencias

de dichos eventos, tal como ocurre en el caso de este ejemplo: *luego el perrito se cae y el niño se enoja*. Vemos que ambas cláusulas se sitúan en puntos temporales distintos y que la reacción emocional del niño ocurre posteriormente a la caída del perro. Por lo tanto, en este caso, esta cláusula que semánticamente es parte del paisaje de la conciencia, pertenece al esqueleto de la narración, es decir, al primer plano narrativo.

La variedad cuantitativa de este subgrupo también se observa en los relatos de las niñas de 4° básico de este colegio pues, aunque la extensión total es semejante, el segundo plano varía mucho de un relato a otro, tanto en la cantidad de cláusulas que los componen como en los recursos gramaticales utilizados para su construcción.

El primero de ellos, se caracteriza por utilizar el pretérito imperfecto como recurso gramatical casi exclusivo para codificar eventos de segundo plano, los cuales, semánticamente, se dividen entre sucesos narrativos que no hacen avanzar el tiempo del relato, segmentos causales y del paisaje de la conciencia que resultan ser evaluaciones sobre el estado de los personajes implicados en la acción. Por ejemplo:

Ejemplo 53:

*Había una vez un niño, un perrito y una rana que eran tan felices [...] El niño se tenía que ir a dormir con su perrito y la rana se escapó [...] Y el niño buscando en los hoyitos, encontró un hámster y él se subió al árbol mientras las abejas estaban buscando al perrito.* (S34: mujer, 4° básico, colegio B)

El primer segmento corresponde al inicio del relato producido por la hablante, en él se utiliza una fórmula introductoria típica de los cuentos infantiles *había una vez*, por medio del cual se sitúan los eventos que se narrarán posteriormente en un punto temporal pasado. Posteriormente se presentan los personajes y se afirma que *eran tan felices*. Este segmento, en el cual se explicita información propia del paisaje de la conciencia (ya que apela directamente a la vida mental de los personajes), se observa por primera vez en el corpus ya que, si bien la lámina inicial del relato muestra a los personajes en una actitud de felicidad, solamente en este relato vemos que la hablante se focaliza en ello y lo explicita antes de comenzar a estructurar la secuencia de eventos que compondrá su narración.

En el segundo pasaje del ejemplo se lee la secuencia *el niño se tenía que ir a dormir con su perrito* en donde, por medio de una perífrasis verbal de obligatoriedad avanza el punto de referencia temporal de la narración. Esto es importante ya que, como hemos dicho en el marco teórico, las perífrasis verbales generalmente codifican

información en el segundo plano; no obstante, parece ser que con las perífrasis de obligatoriedad eso no ocurre y por lo tanto, permiten incorporar información en el primer plano. Inmediatamente después de esta perífrasis la hablante incorpora una cláusula prototípica de primer plano mediante el uso del pretérito perfecto simple.

En el tercer segmento citado se observa cómo se combinan cláusulas de primer y segundo plano para narrar los eventos que se van desplegando en el relato, junto con dar cuenta de las causas de los mismos y, además, de eventos que ocurren simultáneamente mediante el uso del adverbio *mientras*.

Por otra parte, el segundo de los relatos de este subgrupo presenta una mayor cantidad de cláusulas de segundo plano y, cualitativamente, se observa una mayor variedad de recursos gramaticales para codificar los enunciados que serán parte del trasfondo narrativo. Así como en el relato anterior veíamos que se utilizaba casi exclusivamente el pretérito imperfecto, en este caso vemos que se combina el uso de dicha forma gramatical con la presencia de construcciones perifrásticas, adverbios que denotan simultaneidad y, en un segmento, de subordinación.

Antes de mostrar algunos segmentos del relato, es relevante hacer notar la influencia del dominio léxico a la hora de producir los relatos ya que debido a que existen algunas palabras que los niños y niñas no conocen o bien conocen pero no utilizan, ellos se ven en la necesidad de parafrasear para lograr construir un relato coherente.

En algunos casos, los niños le pedían ayuda directamente al entrevistador quien les decía las palabras *panal* o *alce* que los niños no conocían. Sobre todos los niños de los cursos más pequeños solicitaban esta ayuda al adulto por medio de sus miradas o directamente preguntando cómo se llama lo retratado en la escena.

En el caso de los niños más grandes, ellos intentaban suplir la falta de léxico mediante parafraseo y sin la ayuda del entrevistador, es decir, por sus propios medios buscaban continuar con la construcción de un relato coherente. Ahora bien, este comentario viene debido a que en este relato encontramos una cláusula que intenta suplir la palabra *frasco* o *envase* (en el cual estaba la rana), a saber:

Ejemplo 54:

*El niño buscó por todas partes de la pieza, hasta en los zapatos, y el perro empezó a revisar donde estaba la rana y se le quedó atorado en la cabeza.* (S35: mujer, 4° básico, colegio B)

Se observa que la hablante señala que el perro revisó *donde estaba la rana*, es decir, en el frasco o envase transparente y, de vidrio (pues después en una escena siguiente se quiebra) que tenían en la habitación. Vemos que con esta descripción y parafraseo la hablante parece suplir la ausencia del lexema adecuado y, además, se aprecia que en la cláusula siguiente se está coordinando la perífrasis verbal *quedó atorado* con el ausente lexema en cuestión.

Vemos cómo los niños van sufriendo sus carencias de forma autónoma, intentando mantener la coherencia del relato y evitando los cortes e interrupciones en su narración. Se observa que esta es una habilidad relevante a la hora de construir relatos ya que se infiere que los niños, a medida que crecen, buscan distintas alternativas para continuar con su tarea, intentan resolver problemas que aparecen en el momento y, en síntesis, van ganando flexibilidad retórica, explorando diversos caminos para resolver un problema puntual cada vez de manera más independiente.

Pues bien, volviendo al análisis de este relato en particular, contamos con cláusulas que utilizan el adverbio *mientras* para referirse a eventos que ocurren simultáneamente como en el caso de *mientras que el niño dormía, la rana se escapó*. Vemos que en la primera cláusula se da el contexto de la acción principal (la cual se codifica en primer plano) y se expresa la simultaneidad de los eventos narrados.

El uso de la subordinación también se observa en el pasaje: *después, cuando despertaron, vieron que la rana ya no estaba*. En este caso, es el uso del adverbio temporal *después* el que aporta con el avance del punto de referencia temporal del relato, la cláusula subordinada inserta en el segmento se entiende como parte del segundo plano ya que, debido a sus propiedades gramaticales, puede alterar su posición sin modificar la relación temporal entre las dos situaciones referidas. En este sentido, se puede decir que el proceso de la subordinación permite al hablante poner en segundo plano información que por sus propiedades internas debiese ir en el primer plano. En el caso de este ejemplo, la hablante prefiere la subordinación en vez de una sucesión de eventos de primer plano que sería *después despertaron y vieron que la rana no estaba*.

Lo anterior muestra que existiría en la hablante un manejo mayor de la narración así como de los procedimientos gramaticales que tiene disponible a la hora de construir un relato coherente y suficiente en sí mismo. El uso de la subordinación puede entenderse, entonces, como un indicador de un manejo más avanzado de la narración y de la gramática.

En este relato se aprecia también ese uso del gerundio, participio e infinitivo, vinculados directamente a la explicación, ya sea en cuanto se especifica la finalidad de la acción principal o bien la causa de los eventos narrados en primer plano. Algunos ejemplos son los siguientes:

Ejemplo 55:

- a) *Después el perro se quedó con el niño para ir a buscar a la rana.*
- b) *Después el perro trató de botar el panal y el niño, mientras el perro hacía eso, el niño trataba de buscar por un agujero a ver si estaba su rana.*
- c) *... y le dijo al perro que no hiciera ruido para poder encontrar a la rana.* (S35: mujer, 4° básico, colegio B)

En el fragmento a, la hablante utiliza el adverbio *después* para asegurar el avance del relato, junto con un verbo principal en pretérito perfecto simple. Posteriormente se explicita la causa de dicho evento codificado en primer plano mediante una construcción perifrástica. Este último segmento se clasifica como parte del segundo plano.

En el segundo caso (b), parece ser que las acciones del niño se constituyen como contexto de las acciones realizadas por el perro y narradas previamente. Junto con la construcción prototípica de primer y segundo plano, se evidencia en el mismo segmento el uso de adverbios temporales para referir secuencialidad y simultaneidad, respectivamente.

Finalmente, en el tercer segmento (c), también se evidencia el uso de formas no finitas asociadas a la explicación y, por ende, a hacer patente las conexiones causa-efecto que sostienen la coherencia del relato.

La tercera y última narración del grupo de mujeres de 4° básico del colegio B, se caracteriza por tener una extensión total similar a las de su grupo pero, a la vez, presenta tan solo seis registros de segundo plano en todo el texto. De esta forma, la distancia cuantitativa entre el primer y segundo plano es bastante amplia.

Respecto a las características cualitativas del segundo plano de esta narración, es esperable que las cláusulas pertenecientes a dicho segmento utilicen el pretérito imperfecto para denotar situaciones propias de trasfondo. Por ejemplo: 1) *que el niño tenía una rana en la fuente*, primera cláusula de la narración. 2) *Y el niño le tenía miedo al búho*, cláusula interesante en la medida en que vincula el segundo plano con información propia del paisaje de la conciencia. 3) *Y había un alce [...] que estaba allí*. En estos tres ejemplos vemos que se utilizan mecanismos de construcción de segundo plano que son

básicos y que apuntan mayoritariamente a describir las escenas vistas en el libro estímulo.

Finalmente, para cerrar los comentarios sobre este subgrupo de relatos, hacemos énfasis en la gran variedad que encontramos en este segundo colegio ya que aun cuando los participantes del estudio tienen edades similares y pertenecen al mismo establecimiento y al mismo curso, las diferencias individuales han sido fundamentales para el análisis. Esto debe tenerse en cuenta ya que, más que buscar patrones, cada relato se despliega como un universo independiente y nuevo, el cual implica un mayor o menor desarrollo exitoso de la tarea propuesta, mas no permite señalar de manera determinante si hay un mayor o menor desarrollo de la narración, en general, en estos niños. Señalamos, también, que los relatos con un segundo plano más precario utilizan, básicamente, el pretérito imperfecto como mecanismo gramatical para construirlo. Igualmente, en estos mismos relatos, aparece muy poca o ninguna información del paisaje de la conciencia, ni en el primer plano ni en el segundo, por lo tanto, la información sobre la vida mental de los personajes queda prácticamente velada. Pareciera ser que todos los esfuerzos de los niños están puestos en asegurar la coherencia básica del relato, en mantener el tema central e, incluso, en describir las distintas escenas, por ello, lo que no es parte fundamental de este esqueleto narrativo, no parece necesario de ser nombrado y puede, fácilmente, dejarse a la inferencia del lector.

#### 4.3.4 Sexto básico.

Como hemos señalado en el apartado de los resultados generales de este colegio, es en los relatos producidos por los niños y niñas de sexto básico en los que vemos una presencia cuantitativamente mayor de cláusulas de segundo plano en relación con los demás cursos, siendo las narraciones de los varones los que presenta más pasajes de trasfondo, fenómeno contrario a lo evidenciado en el colegio anterior donde eran los relatos elaborados por las niñas los que llevaban una ventaja cuantitativa. No obstante lo anterior, estos relatos no alcanzan a igualar los resultados obtenidos en la primera escuela.

La siguiente tabla presenta la distribución de los relatos de sexto básico en cláusulas de primer y de segundo plano:

Cláusulas	Hombres			Mujeres		
	S37	S38	S39	S40	S41	S42
1° plano	23	15	24	30	22	27
2° plano	14	8	16	15	7	11
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>23</b>	<b>40</b>	<b>45</b>	<b>29</b>	<b>38</b>

Tabla 26: Extensión de las narraciones de alumnos de sexto básico. Colegio B

En la tabla podemos ver que, en términos de cantidad de cláusulas, hombres y mujeres presentan una extensión bastante similar y, a su vez, en lo que respecta exclusivamente a las de segundo plano, igualmente se aprecian números equivalente al comparar ambos sexos. No obstante, es el subgrupo de los varones el que presenta un total levemente mayor.

Al mirar hombres y mujeres por separado, vemos que la mayoría de los relatos tienen un segundo plano más desarrollado mientras que dos de ellos son más breves (23 y 29 cláusulas de extensión total). Recordemos, además, que estos son las narraciones más extensas de todo el corpus correspondiente al colegio B.

En términos cualitativos, se aprecian textos con la estructura de una narración infantil completa (Coloma, Pavez y Maggiolo, 2008), utilizando formas introductorias típicas de la narración infantil, otorgándoles la voz a los personajes y desplegando coherentemente la trama en un escenario bien construido. Otros relatos, por su parte, parecen ser más un resumen de la información vista en las láminas o bien una descripción de las mismas, lo que las lleva a constituirse, esencialmente, en una sucesión de eventos de primer plano.

En el caso del subgrupo de los hombres, encontramos dos narraciones muy similares en lo que respecta a la cantidad de cláusulas de segundo plano pero que se diferencian cualitativamente ya que en el primer relato abundan no solo las construcciones con el uso del pretérito imperfecto sino que también se observa el uso de construcciones perifrásticas que se encuentran a la base del segundo plano de la narración. Veamos algunos ejemplos:

Ejemplo 56:

*...No la encontraban. El niño buscó por un hormiguero, mientras el perro jugaba con un panal. El niño no pudo encontrar a la rana y le dijo: "tú no eres rana" y se fue. El perro se quedó jugando con el panal y el perro desafortunadamente, bota el panal [...] Al perro después lo empiezan a seguir las abejas, el búho sigue al niño y luego el búho se cansa y*

*el niño sigue buscando a su rana [...] en vez de estar afirmado de una rama, estaba afirmado de un venado y el venado va corriendo a una pendiente.* (S37: hombre, 6° básico, colegio B)

La cláusula que da inicio al fragmento es una evaluación de los eventos referidos anteriormente en el relato y, como tal, se construye con una negación y el verbo en pretérito imperfecto. El segundo ejemplo (*mientras el perro jugaba con un panal*) presenta un evento que ocurre simultáneamente al que se ha introducido inmediatamente antes en el discurso; se entiende, por tanto, que tanto el niño como el perro se encontraban realizando distintas acciones que se desplegaban temporalmente de manera coordinada. En la cláusula *el perro se quedó jugando con el panal*, se retoman los eventos vinculados al perro en el mismo punto en el que se habían dejado anteriormente y, por tanto, no hay un avance temporal y esta cláusula, construida por medio de una perífrasis verbal, es parte del trasfondo de la narración. Finalmente, en el segmento *en vez de estar afirmado de una rama, estaba afirmado de un venado y el venado va corriendo a una pendiente*, el hablante explicita y corrige que no eran ramas sino un venado aquello que toma el niño, esto debido a las láminas del relato en las que el venado aparece primero como unas supuestas ramas. Para dar cuenta de esto el hablante se sirve de construcciones perifrásticas y, en la última cláusula de una perífrasis verbal durativa.

En síntesis, vemos que en este texto, se presentan elementos variados para la construcción del segundo plano, abundando el uso del pretérito imperfecto y construcciones perifrásticas. Por su parte, la información semántica codificada en el trasfondo tiende a dar cuenta de eventos que ocurren simultáneamente y a presentar explicaciones. Debemos señalar que también una de las cláusulas de trasfondo, construida gramaticalmente con presente, es semánticamente parte del paisaje de la conciencia: *el niño lo llama por la ventana, desesperado*. Vemos que con esta última acotación el hablante da cuenta de una emoción del personaje motivada por sucesos que son parte del paisaje de la acción.

Como dijimos anteriormente, el tercer texto de este subgrupo presenta características muy similares a la narración recién vista; sin embargo, destacamos algunas diferencias y características particulares que son interesantes de hacer notar en el análisis: 1) a diferencia del relato anterior, éste no presenta segmentos en el cual se utilice el estilo directo para narrar las intervenciones verbales de los personajes, 2) semánticamente, hay mayor variedad en el tipo de información que se codifica en el

segundo plano, de hecho, llama la atención la mayor cantidad de cláusulas propias del paisaje de la conciencia asociadas al segundo plano, por ejemplo: *Había una vez un niño que tenía una rana y él la quería mucho*”(S39: hombre, 6° básico, colegio B), vemos que en la última cláusula se presenta, utilizando el pretérito imperfecto, información sobre una emoción del personaje que resulta de una evaluación hecha por el hablante de las láminas observadas. 3) Se incorpora una secuencia que utiliza el modo subjuntivo para dar cuenta de eventos posibles en el mundo del relato. Esto es notable debido a que el uso del subjuntivo es tan escaso en los relatos que hemos visto que una construcción de este tipo podría denotar flexibilidad retórica, un desempeño mayor en la tarea (que se ve reflejado en el relato completo al mirarlo íntegramente) y, por ende, un mayor manejo de la narración y de la capacidad misma de narrar con un determinado propósito comunicativo. La cláusula en cuestión se presenta en el siguiente pasaje:

Ejemplo 57:

*El niño buscaba por todas formas y no lo encontraba. Donde luego buscó en un árbol y apareció un búho. En cualquier parte buscara, él no encontraba a la rana, sino a otros animales.* (S39: hombre, 6° básico, colegio B)

Vemos que el uso del subjuntivo se asocia a una síntesis de los eventos referidos anteriormente y enuncia, a su vez, una evaluación respecto a sucesos posibles de ocurrir, esto es, que en cualquier parte que se llevara a cabo la búsqueda, los resultados serían negativos.

Finalmente, cabe señalar que dentro de los elementos comunes que se evidencian en ambos relatos, se destaca la construcción que ambos niños hacen del escenario previo y punto de partida para el despliegue de los eventos que constituirán el relato, además de la correcta mantención de los referentes a lo largo del texto lo cual contribuye muchísimo a la construcción de la coherencia. Por otra parte, en términos de la cohesión del relato, en ambos existen algunos desajustes gramaticales en el uso de pronombres y otros mecanismos de correferencia que surgen, quizás, de la intención de ambos niños por construir relatos de alto nivel.

El último relato que compone este grupo de los textos producidos por niños de 6° año básico del colegio B es bastante diferente a lo visto en los dos anteriores. Esto se debe principalmente a que, a primera vista, el texto se acerca más a lo que entenderíamos como un resumen elaborado posteriormente a la revisión de las láminas que componen el libro, más que a una narración propiamente tal. En este sentido, llama la

atención la brevedad del texto completo, la cual se entiende debido a que se utilizan enunciados que incorporan a más de uno de los eventos que se van presentando. A continuación el relato:

Ejemplo 58:

*Era un niño que tenía una rana y esa rana se le perdió. Entonces él, como su perro era bien amigo suyo, salió con él a buscar a la rana. Primero lo fueron a buscar por dentro de la casa, entonces se les ocurrió ir al bosque. En el bosque el niño buscó a la rana por diferentes partes, en los lugares más estrechos sufriendo accidentes por los animales que él estaba molestando por buscar a rana. Como por ejemplo, pasa que el perro bota un panal de abejas, al niño lo muerde un topo, sale un búho, en el momento en que se encuentra con un venado, el venado lo tira al río. Pero ese venado, cuando los tira, el niño escucha como unos soniditos así de rana. Va atrás y encuentra que la rana era hijo de una familia de ranas que había ahí. Y entonces se llevó a su rana y se despidió de las otras ranas y así.* (S38: hombre, 6° básico, colegio B)

Observamos que el texto se construye con el uso de los verbos en pretérito perfecto simple para dar cuenta de los eventos de primer plano, los cuales se presentan mayoritariamente como logros: *esa rana se le perdió; lo fueron a buscar; se les ocurrió;* etc. Respecto a las cláusulas de segundo plano, estas se configuran mediante el uso del pretérito imperfecto y, en menor medida, con la utilización del gerundio para presentar los eventos en su proceso de desarrollo.

Dentro de los pasajes de trasfondo, encontramos información de distinto tipo: descriptivas: *era un niño que tenía una rana;* narrativas *sufriendo accidentes por los animales* y explicativas *que él estaba molestando por buscar a su rana.* Vemos que en estos últimos dos fragmentos, se utiliza un verbo en progresivo con una finalidad narrativa y, posteriormente, una perífrasis durativa para continuar con la visión de proceso que el hablante le otorga a estos eventos.

Si bien es cierto, los relatos producidos por los niños y niñas de 6° básico son, en general, de los más complejos de la escuela, el subgrupo de las narraciones de las mujeres presenta una menor cantidad de cláusulas de segundo plano a pesar de que, en términos de la extensión total, las narraciones son similares tanto en niños como en niñas. A continuación analizaremos este último grupo.

Los tres relatos que componen este subgrupo, al mirarlos en su conjunto, parecen encontrarse en diferentes niveles: el primer texto parece ser más complejo ya que en él se

detallan los diferentes eventos que van dándole vida al relato, incorporando explicaciones, evaluaciones y explicitando diferentes relaciones causales que aseguran la coherencia del texto. El segundo texto es bastante más breve en lo que respecta a su extensión total y, en primera instancia, parece estar configurado fundamentalmente por cláusulas de primer plano, mediante una sucesión de eventos codificados en perfectivo y, también, en presente. El tercer texto, por su parte, tiene una extensión un poco mayor al anterior y, al leerlo, llama la atención el abundante uso del presente, sobre todo al inicio del relato, es decir, en la construcción del escenario que funciona como anclaje para el desarrollo de la acción.

El uso del presente es un elemento repetido en los tres relatos de este grupo y, de hecho, aparece utilizado tanto para introducir cláusulas de primer plano como de segundo. Veamos algunos ejemplos:

Ejemplo 59:

*... ya está de noche, porque hay una luna en la ventana. Entonces el niño se va a dormir con su perrito y la rana se escapa del frasco. Entonces, el niño, al despertar, encuentra que la rana no está ahí y se empieza a preocupar...* (S40: mujer, 6° básico, colegio B)

Ejemplo 60:

*Una vez un niño tiene una rana de mascota. La pusieron en un frasco. En la noche, al dormir el niño y el perro, no se dan cuenta de que la rana se escapa...* (S41: mujer 6°básico, colegio B)

Ejemplo 61:

*El niño observa a su rana con su perro. El niño está durmiendo con su mascota y la ranita sale del frasco, así como queriéndose se escapa.* (S42: mujer, 6°básico, colegio B).

En los pasajes anteriores, podemos ver que las tres hablantes utilizan el presente histórico para introducir eventos de primer plano gracias al valor aspectual de evento que adquiere el presente a nivel discursivo. Como ya hemos dicho, además, este uso le otorga agilidad y viveza a la narración. En este sentido, podríamos estar frente al presente histórico que ya hemos descrito antes en este análisis. Igualmente, es siempre llamativo el uso del presente para construir el primer plano ya que el relato, más que parecer una narración autónoma, completa e independiente de las imágenes vistas por los niños, se acerca mucho a una descripción en voz alta de las láminas que van revisando.

Respecto a las cláusulas en presente que forman parte del trasfondo narrativo, vemos que, el ejemplo 59, se inicia con la introducción de un estado homogéneo, *estar de*

*noche*, para luego entregar una explicación a esta afirmación. En este sentido, el presente también es utilizado al explicitar las relaciones causales que sostienen la coherencia base del relato. En el ejemplo 60, también se observa una cláusula de trasfondo en presente, *no se dan cuenta*, para referirse nuevamente a una explicación que asegura la coherencia del relato. El hecho de que exista una negación en dicha cláusula, refuerza la idea de que es un segmento propio del segundo plano narrativo. En el ejemplo 61, las dos primeras cláusulas que componen el fragmento, *el niño observa su rana con su perro. El niño está durmiendo con su mascota*, miradas en su conjunto, nos parece que la primera es de segundo plano ya que presenta un estadio (inicial en el relato) homogéneo que no implica un avance del punto de referencia temporal. No así en el caso de la segunda cláusula, en la cual no se aprecia un avance del punto R marcado lingüísticamente, sino que la descripción de cada lámina de manera independiente y el orden de ellas, genera el avance de la narración. En este tercer relato, además, el uso del presente se aprecia solamente en los primeros pasajes de la narración ya que, posteriormente, el hablante prefiere casi exclusivamente el pretérito perfecto simple para cláusulas prominentes y el pretérito imperfecto para los segmentos de trasfondo.

Al comparar este grupo de relatos con los elaborados por las niñas de 6° básico del colegio A, podemos ver que en las narraciones del primer establecimiento no sólo hay una superioridad numérica (relatos con mayor cantidad de cláusulas de segundo plano), sino que, además, tanto los procedimientos gramaticales empleados para construir el trasfondo, como el tipo de información que se incorpora en él, son más variados en el grupo de la primera escuela. En el segundo establecimiento, en cambio, se observan relatos de menor elaboración y menor diversidad en la construcción del trasfondo de la narración.

Para tener una idea general de lo que afirmamos anteriormente, la siguiente tabla compara los relatos de mujeres, de 6° básico, de la escuela A y de la B, respectivamente:

	Colegio A	Colegio B
Procedimientos gramaticales utilizados para construcción de segundo plano	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pretérito imperfecto.</li> <li>- Subordinación.</li> <li>- Construcciones perifrásticas.</li> <li>- Uso de adverbios de simultaneidad.</li> <li>- Uso del condicional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pretérito imperfecto.</li> <li>- Construcciones perifrásticas.</li> <li>- Presente con valor aspectual imperfectivo.</li> </ul>

Tipo de información semántica codificada en segundo plano.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripciones.</li> <li>- Explicaciones (causalidad y finalidad).</li> <li>- Paisaje de la conciencia.</li> <li>- Pasajes narrativos que no hacen avanzar R.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripciones.</li> <li>- Explicaciones (causalidad y finalidad).</li> <li>- Paisaje de la conciencia.</li> <li>- Pasajes narrativos que no hacen avanzar R.</li> <li>- Evaluación.<sup>20</sup></li> </ul>
Cantidad de cláusulas de segundo plano (sumatoria de los tres relatos)	53	33

Tabla 27: comparación entre los relatos de 6° básico elaborados por mujeres de ambos colegios.

Podemos ver que, en lo que respecta al tipo de información que los hablantes codifican en segundo plano, existe similitud entre ambos grupos, no obstante, la gran diferencia se observa en los mecanismos gramaticales utilizados para la construcción del segundo plano ya que en el caso del primer colegio hay un uso mucho más variado y rico de formas de construcción del trasfondo, mientras que en el caso del segundo colegio solamente utilizan las formas básicas y prototípicas asociadas al 2° plano narrativo, sumando, además, el uso del presente con valor aspectual imperfectivo. Además, el número de cláusulas de segundo plano es bastante mayor en el primer colegio, lo que significa que las narraciones de dicho grupo presentan un segundo plano más rico y, por ende, una mayor riqueza en lo que respecta a la contextualización necesaria para guiar al receptor en la tarea de comprender el relato.

A modo de síntesis, observamos que los relatos de 6° año básico, que son los más elaborados del colegio B, no logran alcanzar las características de los textos de 6° básico del colegio A, que presentan un mayor desarrollo del segundo plano y, por ende, de la narración misma.

En función a la afirmación anterior, podemos señalar que es en los cursos más pequeños donde los relatos del colegio B presentan mayor riqueza en comparación con el otro establecimiento. Esto ocurre particularmente en 2° básico ya que en 4° año la

<sup>20</sup> Aparece un pasaje evaluativo, en uno de los relatos de este subgrupo y, al parecer, es el único ejemplar del corpus. El segmento es *...y se despidió tranquilamente con su perro, después de la gran aventura que habían tenido*. Esta es la cláusula que cierra el texto.

distancia se acorta bastante para luego dar paso al colegio A que cuenta con narraciones con un segundo plano más amplio y diverso.

#### 4.3.5 Octavo básico.

El último grupo de narraciones de nuestro corpus se caracteriza por presentar relatos más breves que los de 6° básico y, a la vez, bastante similares a los de los niños y niñas de 8° básico del colegio anterior. Esta similitud se observa tanto en términos de la extensión total de los relatos (y la variabilidad de un sujeto a otro), como en la cantidad de cláusulas de trasfondo identificadas en cada una de las narraciones.

Como en la mayoría de los grupos analizados, los relatos construidos por las niñas presentan mayor cantidad de cláusulas de trasfondo, respecto de los elaborados por niños. No obstante, es necesario matizar esta información señalando que es tal la diferencia entre un relato y otro que, nuevamente, apuntamos que la individualidad de cada sujeto y el análisis particular sobre cada relato son absolutamente necesarios, junto con las conclusiones comunes para cada grupo.

La siguiente tabla presenta la distribución de las cláusulas que componen el relato, separándolas en prominentes y de trasfondo:

	Hombres			Mujeres		
Cláusulas	S43	S44	S45	S46	S47	S48
1° plano	21	41	26	11	22	22
2° plano	6	7	10	8	15	11
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>48</b>	<b>36</b>	<b>19</b>	<b>37</b>	<b>33</b>

Tabla 28: extensión de las narraciones de alumnos de octavo básico. Colegio B

Podemos ver que, si bien la mayoría de los relatos tienen una extensión similar (sobre las 30 cláusulas), los trasfondos narrativos parecen ser muy breves y contener poca información, en relación con la gran cantidad de cláusulas que se concentra en el primer plano. Por ejemplo, el relato del sujeto número 44 del corpus, presenta 41 cláusulas de primer plano frente a solo 7 de segundo. La diferencia entre ambos planos es, sin duda, significativa.

Distinto es el caso de los relatos números 43 y 46, que muestran un segundo plano reducido pero que, a la vez, se caracterizan por su corta extensión total, sobre todo la narración número 46 que se compone de 19 cláusulas.

El resto de las narraciones de 8° básico de esta escuela muestra una cantidad mayor de pasajes de segundo plano y, por tanto, se puede inferir que los relatos presentarán una mayor riqueza y presencia de información que va más allá de la estrictamente necesaria para asegurar la coherencia de la narración y conservar el hilo conductor de la misma.

En el caso de los relatos producidos por los varones de 8° básico vemos que, pese a que la extensión total es variable, la construcción del segundo plano es cuantitativamente limitada, sobre todo en los dos primeros relatos. Estos se caracterizan por el uso casi exclusivo del pretérito imperfecto para la construcción de segundo plano; de hecho, el primero de ellos solamente presenta el uso de este recurso gramatical para introducir información en el trasfondo de la narración. El segundo, en cambio, también presenta un pasaje construido con gerundio y, además, el ya conocido presente. Veamos algunos ejemplos:

Ejemplo 62:

*Había una vez un niño que tenía una rana la cual le gustaba mucho [...] Al día siguiente, en la mañana, se da cuenta que su rana no estaba [...] Busca entre un orificio de un árbol y salió un búho. Tampoco estaba en el orificio del árbol.* (S43: hombre, 8° básico, colegio B)

En el fragmento citado, observamos el uso del pretérito imperfecto como mecanismo gramatical preferido y exclusivo para introducir información en segundo plano. Así, los pasajes que dan inicio al relato se constituyen como anclaje para que, a partir de los eventos iniciales presentados como estados, comience a desplegarse una narración constituida casi exclusivamente por cláusulas de primer plano que introducen logros. Por ejemplo: *en la noche la rana se escapa, el niño se da cuenta, la empieza a buscar*, etc.

En este relato se utiliza principalmente el presente para dar prominencia a los distintos pasajes que componen el primer plano. La narración va avanzando mediante la introducción de secuencias construidas con el uso del presente con valor perfectivo hasta llegar al desenlace en el que se aporta, por primera vez una cláusula construida con pretérito perfecto simple que a la vez evalúa (mediante un adjetivo calificativo) la aventura vivida por los personajes. En ella, además se explicita una emoción del personaje: *busca detrás de un árbol y encontró a su rana y se fueron felices a su casa*.

La segunda narración es, sin duda, la más extensa del grupo de relatos de 8° año básico de este colegio. No obstante, la amplia mayoría de cláusulas que la componen

pertenecen al primer plano. Otra característica que comparte con el relato anterior, es el uso constante del presente para la construcción del texto.

En este caso, el trasfondo se construye con el uso mayoritario del imperfectivo, un caso de presente y un progresivo. Veamos algunos pasajes:

Ejemplo 63:

*Había una vez un niño, el cual tenía su perro y su rana encerrada en un frasco [...] la rana, tan incómoda en su frasco, decidió escapar [...] Escucha un leve sonido, lo cual piensa que es su rana. Ve detrás de un tronco y la encuentra. Ve dos ranas, la cual una de ellas era la de él.* (S44: hombre, 8° básico, colegio B).

Es notorio el abundante uso del presente en la construcción del primer plano. De hecho, hay un quiebre entre las primeras cláusulas y el resto del texto, ya que luego del segmento *la rana, tan incómoda en su frasco, decidió escapar*, donde el verbo principal se introduce en pretérito perfecto simple, solamente se aprecia el uso del presente en las cláusulas de primer plano.

La información semántica de las cláusulas de trasfondo suele ser explicativa, por ejemplo en *... su perro, el cual había revisado el frasco, se le queda el frasco encerrado en la cabeza*, donde, con la incorporación de la información destacada, se asegura el establecimiento de la coherencia del relato, ya que se explicitan las relaciones causales elementales para la misma.

Otra particularidad de esta narración es que el sujeto incorpora bastante información sobre las emociones y estados mentales del personaje y, en desmedro de la relación teórica entre segundo plano y paisaje de la conciencia, esta se ubica exclusivamente en el primer plano ya que se plantea, cada vez, como consecuencia de lo narrado anteriormente y, por lo tanto, se ubica en un punto temporal posterior. Por ejemplo:

Ejemplo 64:

- a) *...Ve el frasco y ve que está vacío. Se asusta. Baja de su cama...*
  - b) *...encuentra un topo y el topo se enoja.*
  - c) *... de la nada salen muchos niños (alude a las ranas bebés). (El niño) se sorprende...*
- (S44: hombre, 8° básico, colegio B).

Vemos que cada vez que el hablante introduce una emoción, lo hace de tal manera que la información es parte del primer plano ya que se plantea como consecuencia de los eventos que narra anteriormente. Esta es una forma interesante de incorporar este tipo de información, la cual habíamos visto a lo largo del corpus, pero no con la sistematicidad planteada en este caso.

El tercer relato de este grupo, presenta 10 secuencias que hemos clasificado como segundo plano, las que se presentan de distintas formas: mediante construcciones perifrásticas, pretérito imperfecto, así como con el apoyo de adverbios de simultaneidad y de la negación.

En cuando al tipo de información que aparece en segundo plano, esta es descriptiva (...*que tenía en la cabeza*), narrativa (...*el panal se cayó mientras el niño buscaba en el árbol*) y explicativa (... *pero no eran ramas sino que era un venado*). El hablante codifica variada información semántica en el segundo plano, lo que le otorga mayor complejidad al texto.

Junto con esto, aparece un segmento codificado en voz pasiva (algo escaso en nuestro corpus): *Las abejas salieron persiguiendo al perro y él fue asustado por un búho*. Este pasaje es destacable en la medida en que junto con la utilización de la voz pasiva, encontramos información propia del paisaje de la conciencia ya que se entrega al lector una emoción experimentada por el personaje. Consideramos que este pasaje es parte del segundo plano ya que junto con la baja transitividad asociada al uso de la voz pasiva, parece ser que el conector “y” se utiliza para señalar la simultaneidad de los eventos narrados: las abejas persiguen al perro mientras el niño es asustado por un búho.

En este relato, encontramos también que algunas de las cláusulas de segundo plano funcionan como especificación y ampliación de la información entregada inmediatamente antes en el relato y que es parte del primer plano. Por ejemplo:

Ejemplo 65:

- a) *El perro se cayó y quebró el frasco, que tenía en la cabeza, y el niño salió a ayudarlo.*
- b) *Luego fueron a buscarlo al bosque. El niño lo buscaba por un orificio en el suelo, el perro en un panal le ladraba. (S45: hombre, 8° básico, colegio B)*

En 65.a, el segmento subrayado es una especificación de lo dicho anteriormente, una explicación o detalle que busca asegurar la comprensión por parte del lector/oyente. En el segundo fragmento, 65.b, se introduce el evento principal y abarcador: *fueron a*

*buscarlo al bosque* y, posteriormente, se especifica todo aquello que tanto el perro como el niño hicieron en el aquel lugar: buscar en un orificio, ladrarle al panal.

Consideramos destacable este relato ya que el hablante parece tener muy presente la figura del receptor, pues constantemente le entrega información clave para la comprensión, enriqueciendo un relato que, aunque breve, es completo y fácil de comprender.

Al comparar este subgrupo de relatos con los de los niños de 8° año del colegio anterior, podemos señalar que en ambos grupos se presentan características similares en cuanto a la extensión; de hecho, en los dos colegios se aprecia un texto breve, sintético y dos de extensión similar. No obstante, no encontramos relatos con la riqueza del segundo plano que expresa una de las narraciones de la otra escuela, que se destaca del resto no solo por su nivel de detalle y riqueza a la hora de narrar, sino también porque el hablante da nombres a los personajes (*Timmy, Nube y Francisco*), volviendo su narración única, al salir de los personajes tipos (*niño, perro y rana/sapo*) y utilizando recursos tanto gramaticales como léxicos y creativos para construir un relato completo. De todas formas, en ambos cursos se observa que en relación con 6° año, hay una baja del segundo plano y, en consecuencia, de la riqueza de la narración en general.

Como hemos dicho anteriormente, esto puede explicarse debido a que este tipo de tareas (con el tipo de estímulo utilizado) es mucho más significativo para los niños y niñas más pequeños que para los de mayor edad, quienes pueden ser más reticentes tanto a la historia misma vista en el libro álbum, como a la tarea de narrar. Además, es posible que ellos deduzcan que su interlocutor ya conoce la historia y, por ello, es menos significativo narrar con el detalle requerido para el estudio.

Para cerrar el análisis del corpus utilizado en esta investigación, nos queda dar cuenta de las narraciones elaboradas por las niñas de 8° año del colegio B.

En primer lugar, vemos que en estas narraciones el segundo plano presenta una leve alza, ya que hay una pequeña diferencia de cantidad entre las narraciones de los niños y de las niñas a favor de estas últimas. Sin embargo, los relatos presentan una extensión total un poco menor. Esto quiere decir que en el caso de los hombres, sus narraciones se enfocaban en el primer plano, el cual en cada caso era bastante extenso (pensemos, por ejemplo, en el texto que presenta 21 cláusulas de primer plano y 6 de segundo o en el que tiene una proporción de 41 a 7). En cambio, en el caso de las niñas, el relato que presenta una menor cantidad de cláusulas de trasfondo, a la vez es el más pequeño del grupo completo y, en primera instancia, parece mucho más un resumen

dicho de memoria que una narración elaborada mientras se revisaban las láminas a partir de las que se creaba la historia.

A pesar de la brevedad de este relato, encontramos variedad de recursos gramaticales para la construcción del segundo plano y, de igual manera, diversidad en el tipo de información que la hablante incorpora en el trasfondo narrativo ya que ésta sostiene su relato incorporando muchas explicaciones en las cuales se explicita información relevante para la construcción de una imagen mental coherente de la narración.

Dentro de las características de esta primera narración, encontramos que se introduce información de trasfondo utilizando el pretérito imperfecto, la subordinación y construcciones perifrásticas para elaborar el segundo plano. Veamos algunos pasajes:

Ejemplo 66:

*Que un niño tenía una rana en un frasco y luego, cuando el niño estaba durmiendo, se le escapó [...] El niño se subió a una roca, pensando que era una rama, se cayó encima de la cabeza como de un alce. (S46: mujer, 8º básico, colegio B)*

Observamos que se da inicio al relato sin utilizar las clásicas formas introductorias de la narración infantil sino que, en cambio, se comienza describiendo de inmediato una situación inicial, estática, dada por el verbo *tener*. Posteriormente, vemos que se introduce información que especifica la narración mediante el uso de cláusulas subordinadas que, como sabemos, es un recurso prototípico de construcción de segundo plano, a pesar de que en nuestro corpus haya sido un recurso totalmente secundario.

Respecto al tipo de información que conforma el segundo plano en este breve relato, encontramos secuencias que se enfocan en narrar pasajes que no hacen avanzar el punto de referencia temporal (*cuando el niño estaba durmiendo*), secuencias explicativas (*luego salió al patio, buscándola*) así como pasajes que aportan con información sobre los estados mentales de los personajes (*el niño se subió a una roca, pensando que era una rama*). Como vemos, junto con la variedad de información que se inserta en el trasfondo narrativo, se observa el usos de la subordinación, del progresivo y del pretérito imperfecto que, como hemos visto, hacen que este relato sea, incluso en su brevedad, más diverso que otros que son más extensos, pero que presentan menor variedad de recursos gramaticales y de información semántica en el trasfondo.

El siguiente texto que compone el trío de las narraciones hechas por las niñas de 8° básico del colegio B presenta mayor extensión que el anterior y, a la vez, mayor cantidad de cláusulas de segundo plano. En él, se utiliza mayoritariamente el pretérito imperfecto para introducir información de trasfondo, ya sea en combinación con gerundio o participio, o bien con adverbios de simultaneidad. Todos estos recursos gramaticales se usan para expresar, mayoritariamente, secuencias narrativas que no implican avance del punto de referencia temporal, sino que se despliegan en el relato simultáneamente a los eventos principales. En menor medida, encontramos pasajes con intención explicativa y descriptiva y solamente una alusión a la vida mental de uno de los personajes, específicamente a una emoción (...*la encontraron, cuando vieron que estaba enamorada y había tenido muchas ranitas*).

A diferencia de otros relatos que hemos visto, en este caso se utiliza el pretérito perfecto simple como forma prototípica para la construcción del primer plano y no se observa el uso del presente (presente histórico que abundaba en relatos de otros niños y niñas de 6° básico).

A modo de ejemplificar lo dicho en los párrafos anteriores, presentamos algunos fragmentos de esta narración:

Ejemplo 67:

*El niño y su perro observaban a su rana que estaba dentro de un frasco. Mientras el perro con el niño dormían la rana se escapaba del frasco. Cuando despertó el niño con el perro vieron que la rana se había escapado [...] Al niño le apareció una ardilla y el perro ladraba hacia el panal [...] el perro corría tratando de dejar atrás las abejas. El niño estaba en una piedra buscando a su rana y el búho lo perseguía....* (S47: mujer, 8° básico, colegio B).

Podemos ver que el texto comienza describiendo de inmediato la escena que da inicio al libro estímulo. Luego, se narran eventos que ocurren simultáneamente: niño y perro duermen *mientras* la rana se escapa. Estos dos eventos ocurren al mismo tiempo pero, a la vez, se ubican en un punto temporal posterior a lo presentado en la primera cláusula del relato.

En el segmento donde se narra lo vivido en el bosque, se aprecia una suma de eventos codificados en pretérito imperfecto, en los cuales se da cuenta de todo lo que realizaban los protagonistas: ladrar hacia el panal (mientras al niño se le aparece una ardilla), correr con la intención de dejar atrás a las abejas (al señalar esta información la hablante explicita las causas de la acción principal). Es interesante que, gramaticalmente,

la mayoría de las cláusulas de la cita podrían clasificarse como parte del segundo plano pero que, al mirar en conjunto el relato, se logra ver el avance del punto temporal de la narración.

La tercera narración de este subgrupo y, a la vez, la última de nuestro corpus se caracteriza por tener una extensión promedio en relación a lo que hemos visto anteriormente, con 33 cláusulas en total, de las cuales 11 hemos clasificado como parte del segundo plano. Observamos que estos se codifican utilizando fundamentalmente el pretérito imperfecto, adverbios que denotan simultaneidad y también cláusulas en negativo. Por su parte, el tipo de información que se introduce en el trasfondo corresponde en su mayoría a pasajes narrativos que no hacen avanzar el punto de referencia temporal sino que, como bien sabemos, presentan eventos que ocurren simultáneamente a otros introducidos anteriormente en la narración, los cuales suelen ser principales (por ejemplo, los que tienen que ver con el niño protagonista del relato, ubicando los que se relacionan con el perro en segundo plano). Llama la atención, también, que aparecen dos cláusulas con información propia del paisaje de la conciencia: una en primer plano y otra en segundo: *el perro se lanzó de la ventana y rompió el frasco que estaba en su cabeza. El niño se enojó: Lo buscaron en un orificio en la tierra y el perro estaba distraído con unas abejas.*

Como se puede ver, ambos pasajes nos entregan información sobre la vida mental de los personajes pero de manera muy diferente: en el primer caso, se señala que *el niño se enojó* y esto es una emoción que se configura como una reacción a los eventos relatados inmediatamente antes. Al ser una consecuencia de lo anterior, se ubica en un punto temporal diferente, por lo cual la hablante lo codifica haciendo uso del pretérito perfecto simple y, nosotros lo clasificamos como parte del primer plano.

En el segundo ejemplo, en cambio, se afirma que *el perro estaba distraído*, en este caso, mediante una construcción copulativa se da cuenta de un estado mental que no implica un avance del relato por lo que la hemos clasificado como parte del trasfondo.

Finalmente, cabe señalar que en este relato se construye el primer plano de manera típica, utilizando los verbos en pretérito perfecto simple y, a la vez, se alterna con información relevante para mantener la coherencia del relato que se presenta en pretérito imperfecto simple y que sostiene la estructura causal del texto, como parte del segundo plano .

Es interesante que este 8º año básico sea tan parecido cuantitativamente a lo visto en el 4º básico del mismo establecimiento, relación que también se aprecia en el colegio A

en donde tanto 4° como 8° año presentan un promedio de 11,5 cláusulas de trasfondo. Este retroceso que observamos en ambos cursos trae a la discusión si es o no pertinente aplicar este tipo de instrumentos en cursos tan grandes, ya que pierden parte de su relevancia al ser un relato típicamente infantil. De todas formas, nos parece que cualquier estudio que indague en las capacidades de producción de textos de los cursos más grandes de la educación básica es un aporte ya que las edades “intermedias” entre la infancia y la adultez, suelen ser los grupos menos estudiados en estos ámbitos.

## V. CONCLUSIONES

### 5.1 Introducción.

En este trabajo, nos situamos en el amplio marco de los estudios sobre la narración, específicamente, en lo que respecta a la producción de textos narrativos y en estos, hemos tomado como base teórica la distinción entre primer y segundo plano.

Estos conceptos, que han sido tomados de estudios como los de Labov y Waletzky (1967) y Hopper y Thompson (1980), entre otros, implican que dentro de una narración existen cláusulas narrativas que hacen avanzar el relato, y otras no narrativas, que detienen el avance del punto de referencia temporal para introducir información que enriquece la narración y que es fundamental para guiar al lector oyente en el proceso de comprensión del texto.

En este marco, nuestra investigación tuvo como objetivo principal la identificación de procedimientos gramaticales implicados en la construcción del segundo plano narrativo en estudiantes de educación básica de Santiago de Chile. Junto con ello, nos propusimos identificar el tipo de información semántica que los hablantes codificaban en el trasfondo del relato y, finalmente, comparar los distintos subgrupos del estudio considerando las variables edad, sexo y las características socioeconómicas de la escuela.

Siguiendo lo anterior, trabajamos con un grupo de niños y niñas desde 2° hasta 8° año básico de dos escuelas de la ciudad de Santiago. Utilizamos este grupo de estudio considerando la hipótesis de que a medida que los niños crecen, van desarrollando en sus producciones narrativas un segundo plano más amplio y complejo, entendiendo esta complejidad como una mayor diversidad de procedimientos implicados en la construcción del mismo y, a la vez, una mayor variedad de información semántica codificada en dicho plano.

La metodología utilizada para el análisis de los datos obtenidos en terreno fue mixta ya que por un lado se realizó un análisis cuantitativo de los datos y, a la vez, se analizaron las cláusulas de segundo plano cualitativamente identificando las especificidades y diferencias entre los relatos de la muestra.

El instrumento que utilizamos para elicitación de las narraciones de los niños y niñas fue el libro álbum *Frog where are you* de Mercer Mayer (1969) que ha sido ampliamente usado en estudios sobre narraciones tanto en niños como en adultos. Mediante la técnica

del recuento obtuvimos las narraciones de los participantes del estudio, las que fueron grabadas en el momento y posteriormente transcritas en texto simple para su análisis.

En este capítulo de conclusiones, se incorpora una discusión final sobre los resultados obtenidos en cada curso y escuela, destacando los hallazgos fundamentales de la investigación. La discusión se realizará siguiendo el mismo orden establecido en el análisis de los datos: en primer lugar expondremos conclusiones generales y su discusión, para luego realizar especificaciones por cursos, desde los más pequeños hasta los mayores contemplando de inmediato las variables sexo y escuela, implicadas en el estudio. Posteriormente y a modo de cierre, se expondrán las limitaciones y proyecciones de esta investigación.

## **5.2 Resultados generales.**

Basados en la hipótesis inicial de este trabajo, podemos decir que efectivamente existe un enriquecimiento del segundo plano narrativo a medida que los niños crecen, lo que se ve reflejado en nuestro estudio ya que se observa un aumento sostenido desde segundo hasta sexto básico en ambos colegios. Sin embargo, en octavo año se aprecia una disminución del segundo plano, lo que intentamos explicar mediante dos razones: 1) las características propias del instrumento, el cual está pensado originalmente como un cuento para niños pequeños, por lo que puede ser menos significativo para sujetos de mayor edad y 2) una mayor capacidad de los niños para sintetizar y, por ende, dejar más elementos a la inferencia y no explicitar todo como podrían hacer los más pequeños.

La variabilidad cuantitativa del segundo plano es muy amplia tanto dentro de los mismos subgrupos como en lo que respecta a la comparación de los distintos cursos. Esto nos ha permitido considerar permanentemente que las diferencias entre sujetos son igual de valiosas que las necesarias generalizaciones en la obtención de los resultados. Además, nos ha servido para no perder de vista que el grupo de estudio de nuestra investigación es pequeño e insuficiente para establecer resultados generales para los grupos etarios participantes.

El uso del pretérito imperfecto es la marca por excelencia de los pasajes de segundo plano de nuestra investigación. Algunos hablantes, sobre todo los de menor edad, lo utilizan prácticamente de manera exclusiva. Posteriormente, aparecen utilizadas construcciones perifrásticas y, en menor medida, se incorporan cláusulas subordinadas. El uso del modo subjuntivo, por su parte, escasea en nuestro corpus de estudio. Como

dijimos en el análisis de los resultados, esto puede explicarse debido a que los hablantes utilizan estructuras gramaticales más simples y absolutas, prefiriendo el modo indicativo. Esta simplificación la explicamos considerando el hecho de que los sujetos son niños y niñas en proceso de adquisición de habilidades de producción de textos, quienes, además, pueden transferir sus conocimientos de la conversación a la construcción de relatos autónomos.

En cuanto al tipo de información semántica introducida en segundo plano, podemos ver que mayoritariamente corresponde a secuencias descriptivas y a segmentos narrativos que no implican un avance del punto de referencia temporal (Cavalli et. al. 1995 y Ortiza, 2010). En menor medida encontramos pasajes que hacen referencia a información propia de los estados mentales de los personajes, esto es, segmentos correspondientes al paisaje de la conciencia. Esto último es interesante ya que, parece ser, que este tipo de información es más utilizada para la construcción del primer plano que para la del segundo.

Los relatos elaborados por los estudiantes de segundo año básico se caracterizan por su simplicidad, entendiendo esto como la abundancia de segmentos de primer plano, codificados como logros, que avanzan hasta completar la tarea pedida; igualmente, se caracterizan por su variabilidad ya que contamos con relatos muy breves y con otros más extensos y elaborados. Observamos, también el uso casi exclusivo del pretérito imperfecto para introducir información de trasfondo, el que cumple, al menos, tres funciones: 1) codificar eventos que ocurren simultáneamente, 2) introducir acciones en un punto de referencia temporal anterior al momento de habla y 3) dar cuenta de la vida mental del personaje, esto último, muy escasamente.

En este grupo, el uso de adverbios temporales secuenciales es abundante, incluso, en el colegio A aparecen exclusivamente, en desmedro de adverbios que denotan simultaneidad (como *mientras*) que aparece en reiteradas ocasiones en cursos mayores e incluso en un relato de segundo básico correspondiente al colegio B. Observamos una tendencia de los niños más pequeños a omitir los pasajes en los que se requiere codificar simultaneidad. Esto lo intentamos explicar considerando que los niños más pequeños focalizan sus esfuerzos en construir un relato coherente que avance progresivamente hasta el final, por lo que sus narraciones son, como ya hemos dicho, una sucesión de logros, un esqueleto narrativo coherente pero sin mucho de la riqueza que aportan los segmentos de trasfondo.

El uso del presente se aprecia en todos los niveles estudiados, incluido el segundo año básico; esto es interesante ya que mayoritariamente adquiere un valor perfectivo para introducir información prominente, por lo que se condice con el presente histórico o narrativo y cumple con las condiciones estilísticas que se le atribuyen, como por ejemplo, dar viveza y agilidad al relato en tanto da relieve a la información que introduce.

La distinción de sexo no es muy productiva en este curso ya que tanto niños como niñas elaboran relatos similares. Sí conviene señalar que una de las narraciones de este grupo es bastante más elaborada que las demás ya que aproximadamente un 50% del relato corresponde a pasajes de segundo plano y, además, incorpora el uso del modo subjuntivo y de construcciones perifrásticas con participio, procedimientos que no se observan en el resto del grupo. Esto nos permite reconsiderar nuevamente la idea de la variación de un sujeto a otro, entendiendo que las capacidades narrativas son netamente individuales.

Los pasajes explicativos escasean en los relatos de segundo básico, esto conlleva a que queden ocultas las relaciones causales que sostienen la coherencia del relato. Solamente en uno de los textos, se observa el uso de la subordinación para explicitar la causa de un suceso de primer plano. Esto es relevante ya que se repite esta estructura a lo largo del análisis, esto es, explicitar relaciones causa efecto utilizando ambos planos de la narración, ubicando la causa del suceso en segundo plano y la consecuencia en primer plano. Por ejemplo: *y después el perrito, como lo había empujado, se cayó el panal; el niño se cae porque había un búho.*

El uso del conector *y* es abundante en este grupo de narraciones y se utiliza con un valor de coordinación más que de adición de información y, por lo tanto, se asocia a la incorporación de eventos que ocurren simultáneamente. Esto es concordante con los estudios de Bocaz (1987) quien señala que los niños pequeños utilizan el conector *y* con diferentes valores semánticos y no solo con el valor de adición dado por la gramática ya que afirma que es el conector preferido por los niños para denotar simultaneidad en tanto que la forma *mientras* aparece tardíamente en la superficie textual.

El colegio B presenta una ventaja cuantitativa en relación con el colegio A. Sin embargo, la construcción del segundo plano sigue siendo muy sencilla y con una extensión similar. De hecho, en este colegio hay una menor presencia de segmentos del paisaje de la conciencia, mientras que en el colegio A en todos los relatos se incorporaba al menos una secuencia relacionada con las emociones o intenciones de los personajes, ya sea en primer o en segundo plano.

Para explicar estas leves diferencias cuantitativas de ambos segundo básicos (sobre todo en lo que respecta a la extensión total de las narraciones y no tanto en lo vinculado a la cantidad de segmentos de trasfondo), debemos considerar dos factores: 1) las características de trabajo de los colegios en los cursos anteriores, tanto en el preescolar como en primero básico, información que desconocemos y 2) el hecho de que en el primer colegio la prueba se realizó durante los primeros meses del año y en el segundo establecimiento se efectuó a fines del año escolar y, por lo tanto, los niños están más cercanos a los 8 años de edad y, además, ya han cursado el 2º año de enseñanza básica casi por completo.

Las narraciones de los niños y niñas de cuarto básico son más extensas que las de segundo básico lo que, sin embargo, no asegura la presencia de relatos con segundo plano más amplio o más diverso. De hecho, el uso del pretérito imperfecto continúa siendo la forma preferida para la introducción de pasajes de trasfondo aunque comienzan a aparecer combinaciones interesantes y, por tanto, las perífrasis verbales intentan posicionarse como un mecanismo productivo. Los relatos se complejizan, ya no son meramente una sucesión de hechos, al contrario, aparece utilizada la subordinación, abundan los adverbios temporales secuenciales y también los de simultaneidad; esto, a pesar de que continúa siendo productivo el uso de *y* con el valor de *mientras*.

Respecto al uso de perífrasis verbales o construcciones perifrásticas, llama la atención lo que ocurre con las perífrasis de obligatoriedad, por ejemplo *el niño se tuvo que vestir*, ya que la información que se entrega por medio de la perífrasis es parte del primer plano y no del segundo, como es de esperar debido a la relación entre perífrasis verbales y segundo plano. Esto surge debido a que la obligación se expresa como una necesidad externa al sujeto que le es inevitable, por lo cual se le resta intencionalidad al verbo principal, *vestirse*.

En los relatos de cuarto año básico, aparece un tratamiento particular de la simultaneidad que se consolida en los cursos mayores. Nos referimos a la parte de la historia en la que el niño y su perro buscan por distintos lugares a la rana perdida; las láminas muestran a ambos personajes realizando acciones distintas que ocurren simultáneamente. Los niños que en su relato dan cuenta de esta simultaneidad, eligen codificar en primer plano las acciones realizadas por el niño y, en segundo plano, las que realiza el perro. Esto se repite a lo largo del corpus y aparece, por primera vez, en cuarto básico.

A modo de síntesis, los procedimientos gramaticales evidenciados en las narraciones de cuarto básico son el pretérito imperfecto, subordinación, adverbios de simultaneidad, perífrasis verbales y otras construcciones perifrásticas. Como hemos dicho, el pretérito imperfecto sigue siendo el mecanismo preferido de los niños para introducir información de trasfondo, esto a pesar de que hay mayor diversidad de recursos implicados en la construcción del segundo plano en comparación con los relatos de segundo básico. Por su parte, el primer plano se construye combinando el pasado perfecto con el presente ya que mediante ambas formas se pueden introducir logros y hacer avanzar el tiempo del relato.

En los relatos de este grupo se observa el establecimiento explícito de las relaciones causales que están a la base del relato; esto es novedoso en tanto los niños del curso anterior preferían omitir estas relaciones, las que de todas maneras podía inferir el lector/oyente. En el caso de los relatos de cuarto año y de los cursos siguientes, se consolida lo que hemos dicho con anterioridad: las causas se ubican en el segundo plano y las consecuencias en el primer plano.

Otro punto destacable es lo que respecta a la flexibilidad retórica que van ganando los niños ya que intentan suplir las carencias léxicas o gramaticales de la mejor forma posible, salvando la coherencia del relato e intentando cumplir el propósito comunicativo establecido al principio de la tarea. De esta forma, evitan los cortes o interrupciones en su narración ya que construyen vías alternativas para resolver los problemas a los que se enfrentan de manera independiente.

Las narraciones elaboradas por los niños y niñas de sexto básico son muy variadas unas de otras, tanto desde una mirada cuantitativa como de una cualitativa. Esto quiere decir que hay relatos extensos y otros muy breves y, a la vez, algunos utilizan diversos recursos gramaticales para la construcción del segundo plano, mientras que otros lo hacen solo usando algunos de ellos (pretérito imperfecto y perífrasis verbales). En este punto del análisis nos dimos cuenta de la necesidad de contar con un criterio claro y explícito para evaluar la riqueza y calidad de una narración a fin de poder caracterizarlas de la forma más objetiva posible.

Estos relatos se caracterizan porque, la mayoría de ellos, narra paso a paso lo que se despliega en las distintas imágenes del libro álbum, se explicitan las relaciones causa efecto, se incorporan explicaciones, se detallan cada vez más las descripciones, para llegar a constituirse como el grupo con mayor segundo plano y con los relatos más extensos y ricos en información de todo el corpus de esta investigación. De la misma

forma, estas narraciones se destacan por tener amplias y detalladas descripciones de las escenas del libro estímulo.

Aparece en este grupo un segmento construido con voz pasiva, mecanismo que no se vuelve a observar en el resto de las narraciones; se incorpora la subordinación de manera constante, el uso del subjuntivo aparece en menor medida y, junto con esta variedad de recursos gramaticales para codificar información en el segundo plano, se observa que esta, semánticamente, también es variada: descripciones, explicaciones e información de la vida mental de los personajes, especialmente sus emociones, intenciones y, en mucho menor medida, pensamientos o ideas.

En sexto año, el colegio A presenta narraciones más elaboradas que las del colegio B, esto lo sostenemos considerando tanto la extensión de los relatos como la variedad de mecanismos gramaticales utilizados en la construcción del segundo plano. De hecho, en los relatos de este último establecimiento, no se observa el uso de la subordinación ni de perífrasis verbales, procedimientos abundantes en las narraciones del colegio A.

Destacamos que las narraciones de las niñas de sexto básico del colegio A incorporan fórmulas introductorias típicas de la narración infantil, característica que no se había observado antes en los relatos analizados. Esto es relevante en tanto el uso de estos recursos es uno de los criterios establecidos por Coloma, Pavez y Maggiolo (2008) para definir una narración *completa*.

En el caso de este curso y del siguiente, sí vale la pena analizar los datos en función de la variable sexo ya que se aprecian diferencias que en los cursos más pequeños no se veían, por lo cual no era una variable productiva para el análisis. En los cursos mayores, en cambio, comienza a aparecer cierta diferenciación entre los relatos de los niños y de las niñas. Por ejemplo, en sexto básico en el colegio A, las narraciones elaboradas por mujeres son más extensas y más diversas (tanto en mecanismos gramaticales como en tipo de información semántica) que las de los niños. Lo contrario ocurre en el colegio B, en el que son las narraciones de los niños las que presentan mayor extensión y diversidad en el segundo plano. Vemos, además, que ambas escuelas presentan mayor similitud en este curso que en los niveles menores en los que el colegio B presentaba narraciones con un mayor número de cláusulas de trasfondo y, a la vez, mayor diversidad en los procedimientos implicados en la construcción del segundo plano.

Para cerrar las conclusiones generales, comentaremos los resultados obtenidos en el análisis de las narraciones de los estudiantes de octavo básico de ambos colegios.

En este grupo, lo más significativo es que ambos grupos presentan una disminución tanto de cantidad de cláusulas de segundo plano como de variedad de procedimientos gramaticales implicados en su construcción y del tipo de información codificada en el trasfondo. Esto, como hemos dicho en reiteradas ocasiones puede explicarse por el estímulo utilizado ya que al ser para niños más pequeños no era motivante ni significativo para los adolescentes y, también, debido a que los sujetos de mayor edad cuentan con más recursos gramaticales y lingüísticos en general, por lo que un mayor poder de síntesis puede haber influenciado a la hora de elaborar los relatos. No obstante, debemos recordar que los niños de octavo básico recibieron la misma instrucción que todos: crear una narración lo más completa posible a partir de las láminas.

Sumado a lo anterior, otro rasgo particular de las narraciones de este grupo es la diversidad que se observa de un relato a otro: algunos son completísimos, complejos en sus estructuras gramáticas y en el nivel del léxico; otros, en cambio, parecen ser más un resumen de lo visto en las láminas, basados en la descripción más que en la creación de una narración autónoma.

A diferencia de lo ocurrido en sexto básico, los relatos de los varones son más elaborados que los de las niñas, esto en ambos colegios. Pero en la escuela B, esta superioridad de los relatos de los hombres es incluso menos significativa ya que el grupo presenta narraciones breves, con un segundo plano escueto y el uso casi exclusivo del pretérito imperfecto.

Dentro de los elementos nuevos que se aprecian en este grupo, llama la atención que es en el curso más alto donde aparece brevemente una evaluación o marca del narrador. Tal como vimos en el marco teórico, las marcas del narrador son escasas en las producciones narrativas infantiles, no obstante, nos sorprende que solamente un sujeto y en una ocasión haya incorporado una evaluación motivada por los sucesos que se muestran en el libro.

Se observa también que se combinan de buena manera los paisajes de la acción y de la conciencia articulándose en ambos planos de la narración. Con esto vemos que se consolida la manera de codificar las relaciones causales en el relato: las causas en segundo plano y las consecuencias en primer plano. Como ya hemos dicho, esta forma de organización de la información no es exclusiva, pero sí se repite en muchas oportunidades y desde cuarto básico en adelante. Igualmente, vemos que la información de la vida mental de los personajes puede o no codificarse en el trasfondo ya que,

mayoritariamente en nuestro corpus, las emociones de los personajes se ubican como consecuencia de los actos anteriormente introducidos en el discurso.

El resto de los procedimientos utilizados por los estudiantes de octavo básico, no se diferencian de lo visto en cursos anteriores: pretérito imperfecto como recurso preferido para la codificación de información en el trasfondo narrativo, el primer plano construido en base a logros, codificados tanto en pretérito perfecto simple como en presente con valor aspectual perfectivo, uso de construcciones perifrásticas para el segundo plano, así como de la subordinación y del modo subjuntivo en menor medida. Observamos, entonces, que el grupo de octavo básico no se diferencia mucho del resto por su productividad, sino que se distingue por presentar narraciones más acotadas y sintéticas, más parecidas a las de los cursos con niños más pequeños que al curso que le precede inmediatamente.

### **5.3 Limitaciones y proyecciones.**

Consideramos fundamental tener en cuenta las limitaciones y proyecciones de este estudio. En primer lugar, una limitación es la cantidad de participantes de la investigación, ya que son solamente 48 estudiantes, por lo cual nuestro análisis es solamente descriptivo de esa realidad y no nos permite generalizar los resultados obtenidos a un espectro mayor.

En segundo lugar, consideramos que hubiera sido de gran ayuda contar con un análisis estadístico mayor y más sofisticado, ya que contar con valores como la frecuencia relativa, por ejemplo, habría sido de gran interés para nosotros.

En tercer lugar, en nuestro estudio habría sido de gran ayuda contar con una conceptualización de *riqueza* y *complejidad* ya que fueron dos términos que utilizamos ampliamente en nuestros análisis pero que no teníamos definidos previamente en el marco teórico.

De igual manera, creemos que el análisis de los datos estuvo desligado del marco teórico el cual no fue aprovechado óptimamente a pesar de que en él contábamos con las nociones conceptuales básicas para el análisis.

Respecto a las proyecciones, nos parece que cada una de las limitaciones planteadas puede verse como una posible proyección del trabajo actual, así como también una mirada más al servicio de la didáctica del lenguaje y de la educación en general. Posiblemente se pueden derivar algunos procedimientos o metodologías didácticas para trabajar con los estudiantes la producción de textos tanto orales como

escritos y, este estudio podría dar un giro buscando favorecer la labor docente en el área de Lenguaje y Comunicación.

Sería provechoso, además, comparar nuestro estudio con otros similares y ampliar la muestra de trabajo, contemplando fundamentalmente niños y niñas más pequeños, así como también realizar el trabajo con adultos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Applebee, Arthur. 1978. *The child's concept of story: ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.

Avilés, Tania y Gabriela Osorio. 2010. *Tiempo, aspecto y narración: Uso y función del presente histórico en narraciones de experiencia personal*. Tesis para optar al grado de Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica con mención en Lingüística. Universidad de Chile.

Bassols, Margarida y Anna Torrent. 1997. *Modelos textuales*. Barcelona: Octaedro.

Belinchón Mercedes, Ángel Rivière y José Manuel Igoa. 2005. *Psicología del lenguaje: investigación y teoría*. Madrid: Trotta.

Bocaz 1986. "Comprensión de la estructura narrativa de la gramática de las historias: estudio preliminar". *Revista de lingüística teórica y aplicada* 24. 63-77.

Bocaz Aura. 1996. "El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles". *Revista Lenguas Modernas* 23. 49-70.

Burgos, Eduardo y Myriam Cortés. 2014. *Relación entre el desarrollo del modo narrativo y el del modo descriptivo desde la niñez hasta la adolescencia*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica. Universidad de Chile.

Bruner, Jerome. 1986. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

\_\_\_\_\_ 1991. *Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón. 2012. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Cautín-Epifani, Violeta. 2013. "Enfoque cognitivo para la comprensión de narraciones: una mirada desde la psicología discursiva y el modelo de indexación de eventos". *Literatura y lingüística*. 29. 252-271.

Cavalli, Daniela, Brunilda San Martín, Abelardo San Martín y Carol Yus. 1995. *Construcción del segundo plano narrativo del discurso infantil*. Informe final para optar al grado de licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas. Universidad de Chile.

- Coloma, Carmen Julia, Mercedes Pavez y Mariangela Maggiolo. 2008. *El desarrollo narrativo en niños: una propuesta práctica para la evaluación en niños con trastorno del lenguaje*. Barcelona: Ars Médica.
- De Vega, Manuel y Fernando Cuetos [coords.]. 1999. *Psicolingüística del Español*. Madrid: Trotta.
- De Swart, Henriette. 2003. "Coercion in a cross-linguistic theory of aspect." *Mismatch. Form-function incongruity and the architecture of grammar*. Stanford: CSLI Publications. 231-258.
- Graesser, Arthur, Murray Singer y Tom Trabasso. 1994. "Constructing inferences during narrative text comprehension". *Psychological Review* 101(3). 371-395
- Hopper, Paul y Sandra Thompson 1980. "Transitivity in grammar and discourse". *Language*, 56 (2), 251-299.
- Johnson-Laird, Philip Nicholas.1983. *Mental models : towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Karmiloff, Kyra y Annette Karmiloff-Smith. 2005. *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*. Madrid: Ediciones Morata.
- Labov, William y Joshua Waletzky.1967 "Narrative analysis. Oral versions of personal experience". *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: U. of Washington Press. 12-44.
- Labov, William. 1972. "The transformation of experience in narrative syntax". *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 354-396.
- Llach Valdivieso, Carolina.Tolchinsky, Liliana & Simó, Rosa (2001). "Escribir y leer a través del currículum". *Rev. signos* [online]. 2003, vol.36, n.54, pp. 264-266.
- Mata, Francisco Salvador. 2004. "Habilidades narrativas de alumnos con dificultades en el aprendizaje: comprensión de textos". *Innovación educativa*. 14. 327-338.
- Mendoza, Elvira y Paz López. 2004. "Consideraciones sobre el desarrollo de la teoría de la mente (ToM) y del Lenguaje". *Revista de Psicología General y Aplicada* 57(1). 49-67.

Ortiz, Carolyn. 2010. *El segundo plano narrativo en niños con déficit visual*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística con mención en Lengua Española. Universidad de Chile.

Parra Carriel, Gabriela. (2012). *Conciencia y lenguaje: análisis del presente histórico y sus funciones en narraciones orales de carácter autobiográfico*. Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Cognitivos. Universidad de Chile.

Reinhart, Tannia. 1984 "Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts". *Linguistics*. 22. 779-809.

Reyes, Claudia. 2003. "Visión panorámica de los estudios sobre la narración". *Revista de humanidades: Tecnológico de Monterrey*. 15. 95-120.

Serra, Miquel, Elisabet Serrat, Melina Aparici, María Rosa Solé, Aurora Bel Gaya. 2013. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Smith, Carlota. 2003. *Modes of Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

Soto, Guillermo y Aura Bocaz. 2000. "Narrar y exponer: el tratamiento del discurso en la reforma educacional", *El Mercurio: suplemento Artes y Letras*- 20-21.

Soto, Guillermo. 2011. "Estructura narrativa y proyecciones entre situaciones homogéneas y discretas: léxico, gramática y coerción", *Lenguas Modernas* 37 (1), 109-125.

Tomasello, Michael, Malinda Carpenter, Josep Call, Tanya Behne y Henrike Moll. 2004. "Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition". *Behavioral and Brain Sciences* 28. 675-735.

Van Dijk, Teun. 1972. "Some Aspects of Text Grammars. A study in Theoretical Linguística and Poetics. The Hague: Mouton.

\_\_\_\_\_ 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Vendler, Zeno. 1957. "Verbs and times". *The Philosophical Review* LXVL. 143-160.

## ANEXOS

### COLEGIO 1:

(S= sujeto; FN= fecha nacimiento)

S1

CURSO: 2ºA

FN: 08/04/2007

Un niño tenía una rana, se fue a dormir, la rana se escapó. Y el niño se dio cuenta que no estaba en su pote [¿], empiezan a buscar por todas partes. Después empiezan a buscar por afuera de la ventana y el perro se cae con el vidrio en la cabeza. El niño va pa' abajo a buscarlo y van pa' afuera de la casa a buscarlo. Se meten pa'l bosque, el niño... el niño encuentra un... un castorcito acá adentro [indica la imagen], y el perro se le cae en la... se le cae la... el panal, encima. El niño se sube al... al... al tronco, le aparece un búho, se cae. El perro sale corriendo de miedo de las abejas, el búho lo está siguiendo al niño. Se sube el niño a dos ramitas de una piedra... a dos ramitas en la tierra, y que era un alce. El alce se fue corriendo ju... con el niño arriba de su cabeza y se... el alce, el alce paró, y el niño y el perro cayeron para abajo. El niño cayó de lado junto a su perro y después salieron del agua. Le dijo al perro el niño que esté en silencio, vieron pa' atrás de un tronco y ahí habían dos ranas. Después se llevaron a una y se fueron el niño y el perro. Fin.

S2

CURSO: 2ºA

FN: 26/11/2006

El niño en la noche se iba a ir a acostar, después estaba durmiendo, la rana se está escapando. Y después el niño despertó y la rana no estaba. Y después buscaron por todos lados y no estaba. Y después el perro se cayó. Después fueron a buscarlo al patio y... y el perro quería sacar el panal. El niño buscaba por todos lados. Y después al perro se le cayó el panal y estaba lleno de abejas. Y después el niño se cayó y las abejas todas perseguían al perro pa' picarlo. Aquí el niño está subiendo a un... a uno... a una roca, y se subió arriba de un arce [SIC], se le llevó y después con el perro y el niño, se cayeron. Y se cayeron el niño de po... el niño sentado y el perro arriba de la cabeza. Y después ahí el perro nadó con el niño hasta llegar al palo y entonces se lanzaron pa'l otro lado y encontraron a su familia. Y ahí... ahí después encontraron a la... a su rana. Y se termina.

**S3****CURSO: 2ºA****FN: 17/10/2006**

El niño le gustaba ver la ranita y el perrito también. Y entonces, en la noche, se escapó. Y en el día el niño la buscó, la buscó... y gritó... y abrió la ventana, y gritó: ¡Rana, dónde estás! Y el perro se cayó... el perro se cayó y el niño lo tomó, y después siguió llamando a la rana. Y después el perro quería un panal y se subió al árbol, y el niño estaba viendo en el hoyo y le pegó en la nariz él [indica imagen]. Y el perro... al perro se le cayó el panal, y vio, y el niño estaba en el árbol a ver si estaba. Y en el hoyo estaba un búho, y el niño se cayó, y el perro corrió. El niño se subió a esa roca y dijo: "Rana, dónde estás". Y el niño se queda en un alce y el perro corrió, ahí... y el niño se cayó ahí, al agua. Se levantó y después dijo: Shhhh [silencio]. Vio detrás del ar... del tronco y estaba dos ranas y vinieron ellos. Y encontró la rana y se la tiró [¿]

**S4****CURSO: 2ºA****FN: 22/04/2007**

Había un sapito tan lindo, pero en una noche escapó. Y lo buscaron, vieron donde está, primero. Después lo buscaron por la bota, por la ventana... el perrito se estaba cayendo, pero alcanzó el niño a tomarlo. Lo llamaron, y lo llamaron por hoyos, el panal, pero se encontraron con una rata y el niño dijo: "Oh, qué apestoso". Y el panal se cayó y salieron todas las... las avispas o ¿las abejas?... las abejas, y le empezaron... y el niño buscó por un hoyo pero había un búho que lo botó. Después el perrito salió corriendo porque las... porque las abejas se fueron atrás de él. Pero el niño se molestó mucho con el búho porque estaba muy gruñón, porque lo despertaron. Después llamaron, llamaron, pero se encontró con un... con un rino... ¿cómo se llama? Reno. Después el reno corrió y los botó. Los botó y cayó en una poza. Escucharon un sapito y después dijo: "Shh". Después vieron y habían dos sapitos, y después salieron los hijos. Después dijo: un [¿] niño para un sapito. Fin.

**S5****CURSO 2ºA****FN: 29/06/2006**

Un niño tenía una rana. Él, de ahí, tuvo que dormir. La rana salió del pote. De ahí, el niño se levantó con el perro, vieron el frasco vacío. Buscaron las botas, en el frasco y el perro se atoró la cabeza en el frasco. De ahí el perro se cayó con el frasco y lo rompió el frasco, y el niño se enojó con el perro. Le dice: "Ranita, ¿dónde estás?", pero también huele. Buscaron en el suelo, buscaron arriba... el niño estaba diciendo que había un mal olor. El perro botó la... el panal, el niño se subió a un árbol. De ahí el niño se cayó, el perro salió corriendo. Al niño, de ahí... de ahí, un halcón lo estuvo molestando, el niño quiso subirse.

De ahí el niño buscó... de ahí se encontró con un ciervo, se atoró ahí. De ahí el ciervo se enojó. El ciervo lo botó al perro y al niño... y el niño y el perro cayeron al agua. El niño hizo: "Shh", y de ahí buscan detrás del árbol. De ahí se paran arriba, encuentran a ranas... y de ahí encuentran a su rana. Fin.

## **S6**

### **CURSO 2ºA**

**FN: 18/02/2007**

Primero estaban los tres... los tres jugando. Y luego el niño se quedó dormido y sin... los dos se quedaron dormidos, y sin darse cuenta la ranita escapó. Y luego se dieron cuenta que la ranita se había escapado. Primero estaban... estaban... estaban buscando a la ranita por todos lados de la pieza y también lo estaban buscando por la ventana del perrito... de la casa. Después, el perrito se cayó de la ventana, y después el niño lo recogió al perrito y después llamaron los dos a la ranita. Y después andaban buscando los dos en diferentes lugares. Estaba... el perro... el perrito estaba buscando en el panal, y el niño estaba buscando en donde están las zarigüeyas. Y después el perrito, como lo había empujado, se cayó el panal, como el árbol no podía resistir tanto, y el niño se subió arriba de un árbol. Y después había un búho que lo había asustado al niño y el niño se cayó, y el perrito con las abejas se había espantado mucho que fue corriendo. Después el niño se subió en unas rocas y llamó, llamó a la ranita. Luego el niño se quería subir al árbol pero no se pudo subir al árbol, así que... y no era un árbol porque era un alce. Y después el alce lo botó al niño con el perrito y después el niño, como no era tan profundo el mar... como no era tan profundo el mar el niño no se había ahogado. Y después quería buscarlo debajo de una... de un tronco, de un tronco hueco, y le dijo al perrito que hiciera silencio para buscar si estuviera ahí la ranita. Y después habían dos parejas, su ranita con una... con una sa... con un sapo. Luego ellos tuvieron hijos y después estuvieron mirando al mar y estuvieron jugando un rato con la bebé de la... de la ranita. Fin.

## **S7**

### **CURSO 4ºA**

**FN: 16/02/2005**

Un día, un niño y su perro veían a una nueva mascota que tenían: una rana. Como ya se estaba haciendo de noche, el niño y su perro fueron a acostarse, y como el niño dejó la tapa abierta de donde estaba la rana, la rana se escapó. El niño, rápidamente, buscando con su perro, y se apoyaron en la ventana a llamarlo. Luego, el perro se acercó mucho a la ventana y se cayó, y el niño se enojó porque se acercó mucho. Luego, fueron al bosque a buscar a la rana, y el niño buscaba en un hoyo en la tierra y luego prontamente el niño, o sea, una ardilla salió del hoyo y estaba enojadamente. Luego el niño se subió al árbol, buscaba en los hoyos y salió un búho. El búho persiguiéndolo, el niño se subió a la roca, y un venado se lo llevó. Luego el venado corría por el risco, y el niño se cayó al agua. El perro se subió a la cabeza del niño porque no quería mojarse, entonces escucharon un

ruido tras del tronco y vieron que la rana tenía una familia. Tomaron una rana y se despidieron de su familia.

**S8**

**CURSO 4°A**

**FN: 17/03/2005**

Un niño con un perro tenían una ranita en un frasco, y después, se fueron a dormir y la rana se escapó, y después cuando despertaron, vieron que no estaba. Se vistieron y llamaron a la rana por la ventana y después el perro se cayó y el niño fue a verlo. Después lo tomó en brazos, después fueron al bosque, a un bosque a buscar a la rana. Y había un panal. Y después el perro estaba jugando con el panal y el niño estaba buscando por todos lados, cuando... y después el niño estaba en un... buscando ahí en un hoyo y le apareció una ardilla y el perro seguía molestando al panal. Y después al perro se le cayó el panal y el niño estaba arriba de un árbol buscando. Después al niño le apareció un búho del árbol y las abejas del panal estaban persiguiendo al perro. Después el niño... el niño echó al ave y empezó a buscar más y más. Y después encontraron a un animal. El niño se subió arriba de él, los dos, y después se cayeron a... al... a un pozo y después se levantaron y vieron un tronco. Y después el niño le dijo que no haga ruido al perro para ver al otro lado del tronco y después vieron a la rana, y después se pasaron a ver a todas las ranas cuál era la suya. Ahí la encontraron y se fueron.

**S9**

**CURSO 4°A**

**FN: 05/04/2005**

Era una vez que había un niño con su perro y tenían una rana, y después se pusieron a dormir y la rana se escapó, y cuando despertaron, no estaba la rana. El niño se tuvo que vestir lo más rápido y el perro metió a cabeza a una cuestión de vidrio, y se asomaron a la ventana y el niño le empezó a gritar a la rana. Y después el perro se cae de la ventana y después el niño baja y toma al perro, y se le quebró el vidrio. El niño va al bosque y llama a la rana, y el perro mientras mira las abejas... y mientras el niño busca en un hueco la rana, el perro juega con un panal de abejas, de repente sale un castor y el perro sigue jugando con las abejas. Y después el panal de abejas se cae, y el niño está asomado... está arriba de un árbol en un hueco buscando a la rana. Y después sale un búho y las abejas siguen al perro y el niño se cayó porque lo asustó el búho. Y después el niño se sube a una roca y el perro está abajo así triste. Y después el niño se cae en la cabeza de un venado, y el venado se lo lleva mientras el perro lo sigue. Y el venado frena, y se cae el perro y el niño al agua. Y el niño cayó de espaldas y después se dio vuelta, y escuchó a la rana. Y le dice que se quede calladito pa' buscar si está la rana. Y después cuando lo ven, hay dos ranas. Y después, cuando lo ve de nuevo, sale toda la familia. Y después se lleva a un hijo, y se va y la rana chiquitita se queda abajo. Y fin.

**S10****CURSO 4ºA****FN: 24/05/2005**

Había una vez un niño, un perrito y una rana. Después, el niño se quedó dormido, dormido con el perrito y la rana quería salir a ver a su familia. Después el perrito despertó al niño para ver si estaba la rana. Y después el niño... el niño buscó por todas partes, por las botas, y el perro se quedó atascado con el frasco. Después el perrito se cayó y el frasco se rompió. Después fueron al bosque y el perrito con el niño se dieron cuenta que salieron abejas. Después el perrito, como molestaba a las abejas, el niño estaba buscando en un hoyo. Después al niño le salió un castor y le salió un mal olor. Después el perrito seguía moviendo el árbol y las abejas salieron. Después el niño estaba buscando en un tronco, en un hoyo del tronco, y después al perrito las abejas le salieron persiguiendo. Después el niño quería subir a una roca para ver si encontraba la rana. Después había un ciervo y se lo llevó. Después el ciervo tiró a los... niño y al perrito, después se cayeron a un lago. Después el niño quería oír si habían ranas ahí. Después le decía silencio al perrito para ver si escuchaban a la familia. Después el niño con el perro fueron a ver si estaban, y estaba su familia, estaba la familia y la rana. Después el niño se fue y le dieron una rana.

**S11****CURSO 4ºA****FN: 27/11/2004**

Había un niño que tenía una rana. Estaba metida en un frasco. De repente, él se acuesta a dormir con su perro en su cama y la rana se escapa del frasco. Él despierta, y ve el frasco, y no estaba la rana. Después la andaba buscando por todas partes, por las botas... después abrió la ventana y la andaba buscando por afuera. Después el perro se cayó y quebró el frasco, y el niño se enojó con el perro. Después andaba buscándolo por un bosque, y el pe... y había una ésta con abejas y salieron volando por todas partes porque gritaba muy fuerte. Y el perro estaba mirando a las abejas. Después la andaba buscando por un agujero, y en vez de salir una rana, salió una ardilla. El perro está mirando esto para ver si estaba en el... donde estaban las abejas, y tanto de mirarlo ahí, se cayó la ésta de las abejas. Después la andaba buscando por un árbol, y salió un búho, y después las abejas andaban persiguiendo al perro por todas partes, y el búho también perseguía al niño. Después lo dejó de perseguir, se subió a una roca que había y estaba buscándolo por ahí para ver si se veía más cerca la rana, y salió un animal, y se sentó arriba del animal y el animal lo tiró al agua. De repente, el niño se cae con su perro y estaba saludando y se estaba riendo. Después hay un tronco, y quiere ver si está ahí la rana. Después se tiran a ver si está ahí la rana y la encuentran, a las dos ranas, a la mamá y al papá. Después ven que tienen ranitas chiquititas y los niños se... y el perro con el niño están felices. Después le saca la rana de ellos, y se lo llevan. Le dice chao y fin.

**S12****CURSO 4ºA****FN: 14/11/2004**

Había un día que el niño tenía una rana. Y el perro estaba viendo la rana junto con el niño. Después se fueron a dormir y la rana se escapó, y al día siguiente el niño vio y no estaba la rana. Empezó a buscar por las botas, por todas partes. Abrió la ventana y buscó por todas partes, y el perro tenía el cuenquito en la cabeza. El perro se cayó por la ventana y el niño lo fue a buscar. Lo fueron a buscar pa'afuera y empezó a salir abejas. El perro estaba jugando con las abejas y empezaron... empezó un bicho a salir y era hediondo. Después el perro sacudió mucho el árbol y empezaron a salir abejas. El niño se subió al árbol y empezó a buscar en un hueco que estaba ahí. Después el niño intentó subirse a la roca y había... y se subió arriba, y apareció un alce y se lo llevó, y el perro iba ladrando. El niño se cayó junto con el perro, y el niño le dijo que esté silenciosamente y el perrito estaba ahí escondido. Buscaron por todas partes, y el niño se subió a un tronco, y encontraron a la ranita con la esposa al lado y tenían varios hijitos. Y el niño se quedó con una de las ranitas y todos quedaron ahí.

**S13****CURSO 6ºA****FN: 29/07/2002**

Había una vez un niño con su perro que estaban observando a una rana. El niño, tras muchas horas de estar muy cansado, se duerme, mientras que la rana sale de su frasco. Luego de despertar, el niño ve el frasco y siente que... o sea, ve que no está la rana. El niño con el perro buscan mucho tiempo a la rana. Luego ven por la ventana, y ven que no está. El perro se tropieza y cae, y rompe el frasco. Luego, van al bosque y se sienten molestados por las abejas. El perro, mientras se divierte con las abejas, el niño sigue buscando en un hoyo que ha encontrado. Luego, sale un topo del hoyo. El perro botó donde estaban las abejas, mientras el niño seguía buscando. Luego sale un búho porque se molestó porque había mucho ruido afuera y, más encima... más encima, el perro estaba siguiendo a las abejas. Después el niño seguía buscando a la rana, pero lo estaba molestando un ave, entonces la alejó y siguió buscándola, mientras se afirmó de una rama. La rama era un ciervo. El ciervo salió corriendo y se tropezó con el perro. El niño y el perro salieron al agua, donde quedaron muy mojados. Luego, escuchan los crujidos de la rana. Se esconden para que no los pillen. Luego ven y está la rana con su pareja y, luego de un rato, aparecen sus hijos. La rani... la rana le da un hijo para que lo cuide con mucho amor.

**S14****CURSO 6°B****FN: 08/04/2003**

Estaba el niño con su perro viendo a la rana. Aquí estaban durmiendo y la rana salió del... del frasco. Aquí el niño se dio cuenta, estaba de día, que no estaba la rana. Después el niño buscaba por todas partes, por las poleras, por todas partes. Después buscaban por el jardín con el perro. Aquí el niño vio que el perro se cayó con el frasco, y el niño lo recogió. Aquí el niño se fue al bosque a buscarlo. Acá el perro estaba buscando así por ahí, y el niño buscaba en el hoyito, y le salió un topo, y lo mordió en la nariz. Después el perro botó el panal de las abejas, y el niño estaba buscando entre los árboles. Aquí el perro sale arrancando de las abejas y el niño se cae porque había un búho. Aquí el niño también sale arrancando y se sube donde una roca, y en la roca había, ¿cómo se llama?, un alce. Y el niño estaba encima del alce y el alce lo botó. Y el niño aquí se cae al agua con el perro. Aquí el niño estaba ahí y le dijo al perro que no hiciera ruido. Después buscaron y encontró a la rana. Y aquí vio que tenía una familia. Aquí se fue y dejó a la familia y ahí se llevó a la rana.

**S15****CURSO 6°B****FN: 10/04/2002**

Había una vez un perro, una rana y un niño que jugaban hasta la noche. Después el niño con el perro se quedaron dormidos mientras la rana salía. Al día siguiente, el niño con el perro se habían dado cuenta que la rana no estaba. Lo buscaron por todos lados. Se asomaron por la ventana y gritaban: "¡Rana, dónde estás! De repente el perro se cae de la ventana y el niño baja a buscarlo. Buscan por todos lados, gritando: ¡Rana, dónde estás! El niño encontró un hoyo y gritó: Rana, ¿estás ahí?, mientras el perro jugaba con un panal de abejas. De repente sale un animal y le muerde la nariz, mientras que el perro le ladra al panal de abejas. El perro bota el panal de abejas y las abejas les persiguen, mientras el niño ve en un hoyo que había en un árbol, buscando el sol [¿] El niño se cae, sale un búho y el perro es perseguido por las abejas. Y de repente el búho lo sale persiguiendo, el niño se sube a unas piedras. De repente, el búho se va y el niño grita: ¡Rana, dónde estás! Sale un venado. El venado lo lleva con el perro, y se caen, y ahí ve al sapo [¿]. Cae al agua y ahí el niño con el perro escucharon el sonido. El niño le dice al perro: "Cállate, de seguro pueden estar aquí", estaba ladrando. El niño con el perro se asoman, y encuentran a dos sapos con sus hijos. De repente el niño con el perro se llevan al sapo que se les escapó y se despiden de los padres y de los hijos de los sapos.

**S16****CURSO 6°A****FN: 17/09/2002**

Un día un niño con su perro tenían una mascota que era una rana, en un frasco de cristal. En una noche, el perro y el niño observaban a la rana. Cuando se fueron a dormir, la rana, con sus largas patas, intentó huir del frasco de cristal, aunque lo logró. Al día siguiente, el perro y el niño encontraron que en el frasco de cristal no había, no estaba su mascota, la rana. Buscaron por todos lados, el perro por el... por la jarra de cristal y el niño, en los zapatos, y dieron vuelta toda la casa. Y gritaron por la ventana, al oír que no respondía, el niño o sea, el perro se balanceó y creo que cayó sobre... con el frasco de cristal en la cabeza. El niño bajó y vio que el perro había roto la jarra de cristal. El niño se enojó mucho con el perro y lo regañó. Luego, fueron al bosque a buscar, a ver si estaba la rana. El niño le gritó, y al ver que no venía, a ver que no venía la rana. Lo buscó por madrigueras, lo buscó por la madriguera de un topo, mientras el perro jugaba con las abejas de su panal. Luego el niño metió dentro su cabeza y al ver que lo mordió un topo en la nariz, mientras el perro estaba jugando con las abejas. Luego, el niño encontró un agujero en el árbol, que... se subió y luego vio... a ver que no había nada, al ver que no había nada. Mientras el perro, jugando con las abejas, moviendo el árbol se le ha caído la... el panal de abejas. El niño cuando, al ver que no había nada, se asustó al ver que había un búho que lo arrojó... que lo arrojó, mientras el perro huía de las abejas. Intentó huir del búho subiéndose a unas rocas, asomándose por unas ramas, que al parecer, no eran unas ramas, sino que eran unos cuernos de un asno. El asno lo tomó y lo llevó a un barranco, mientras el perro ladraba para salvar a su amo. El asno, con sus cuernos, arrojó al niño y al perro a una laguna que había ahí abajo. El perro y el niño salieron muertos de la risa. Al parecer, en un tronco viejo que estaba al lado de la laguna, el niño hizo callar al perro y vieron que al lado del árbol roto había una rana y su esposa rana. Luego vieron que tenían hijitos, y el perro asombrado, y el perro asombrado. Luego de ver a la familia muy feliz, tomaron a su rana y se fueron contentos hacia la casa de ellos, despidiéndose de la familia de la rana. Fin.

**S17****CURSO 6°A****FN: 08/08/2002**

Era un niño que tenía... que estaba con su perro y tenía una rana. Él se fue a la cama porque tenía que, al otro día, ir al colegio. La rana se escapó. Al otro día en la mañana, el niño la andaba buscando por todos lados. La buscó por sus zapatos, hasta por donde se podría meter. Y empezó a gritar: "Rana, ¿dónde estás?" Por fuera de la ventana. El perro se cayó hacia afuera de su casa. El niño se enojó mucho. Fueron al bosque a buscarla, y no la encontraban. El niño se acercó a uno hoyo de topo para ver si estaba. Le salió un topo que era muy hediondo. Fue a buscarla hasta un árbol. Salió una lechuza y lo botó. Él quería asomarse por una roca para ver si la veía mejor, pero salió un reno y se lo llevó

hasta un... hasta la orilla de un lago. El niño y su perro se cayeron hacia el lago. Después de atravesar un tronco, encontraron a dos ranas con sus hijos. Él encontró a su amigo rana y se lo llevó para su casa.

**S18**

**CURSO 6°A**

**FN: 04/11/2002**

Estaban en una casa y era de noche. Entonces el niño con su perro, estaban viendo una rana que tenían en un frasco. Entonces el niño se acostó con el perro y la rana estaba en el tarro, y se quiso salir, y después, al día siguiente, el niño con el perro lo miraron y no estaba. Después lo empezaron a buscar; el perro metió la cabeza en el tarro. Después de eso, el niño salió a la ventana y empezó a gritar. Después el perro se asomó con el tarro. El perro se cayó, el niño lo empezó a mirar. Después el niño se tiró y el perro lo [ininteligible]. Después salieron al bosque, y el niño le empezó a gritar y el perro empezó a maullar. Después de eso, el perro se quiso lanzar a las abejas, al panal. Después el niño empezó a ver en un hoyo. Después el perro se acercó más y el niño miró por el hoyo y le salió un castor. Después el perro botó al panal y el niño empezó a buscar por un hoyo en el árbol. En el hoyo del árbol había una lechuza y después al perro lo empezaron a perseguir los... las abejas. Después pasó la lechuza y el niño se subió a un... a una piedra y el niño se afirmó de unas ramas, y no eran ramas las ramas, era un reno. Después el reno iba corriendo y el perro le iba ladrando, y el perro, o sea el niño, iba encima del reno, y botó al perro y al niño. Cayeron a un charco y el perro se subió arriba de la cabeza del niño. Y el niño dijo que se callara, y empezaron, se subieron al tronco y empezaron a mirar, y estaba su rana con su pareja y después el niño como que se quería bajar y salieron las ranitas, sus hijos. Después el niño parece que le dieron un hijo y el niño se despidió y se fue.

**S19**

**CURSO 8°A**

**FN: 16/05/2000**

Había una vez un niño que tenía una rana, y a la noche él se durmió, se fue a la cama y la rana se salió del frasco. Al día siguiente el niño despertó y vio en el frasco que no había nada. Se puso a buscar entre las cosas. Vio por la ventana y el perro se cayó. Fueron hacia un bosque a buscar a la rana. Mientras la buscaban salió un castor que mordió al niño, y después fueron a un árbol a buscar, y le salió un búho. Lo asustó y se cayó. Se subió a una piedra y empezó a gritar: "Rana, ¿dónde estás?". Se asomó un ciervo y se subió a la cabeza. Lo llevó hacia un vacío y se cayó de nuevo. Se encontraron con un lago adonde había un tronco donde se sentían ruidos. El niño se cayó en el perro y encuentran, atrás del tronco, la rana y su familia. Y fin.

**S20****CURSO 8ºA****FN: 25/01/2001**

Timy había a su casa con su perro Nube muy cansado. Había encontrado una rana, que la llamó Francisco, en el bosque. Muy cansado se fue a acostar, dejando solo a Francisco. Francisco aprovechó la oportunidad para escaparse. A la mañana siguiente, él vio que Francisco no estaba. Él se asustó, buscó por todos lados: debajo de la cama, en las zapatillas, en todos lados. Abrió la ventana para ver si estaba Francisco, gritando: “¡Francisco! ¡Francisco! ¡Francisco!”, mientras su perro tenía el frasco donde estaba en la cabeza. En un mal movimiento, Nube se cayó. Timy lo fue a buscar, asustado y enojado, porque pensó que le pudo haber pasado algo malo. Salió al bosque a buscar a Francisco con su perro. Él estaba buscando en un hormiguero mientras Nube estaba atacando un colmenar de abejas. De la nada se le apareció un topo a Timy, mientras que el perro seguía atacando. Él fue a un gran árbol y se subió. Empezó a buscar entre un hoyo que estaba, mientras que Nube al fin logró que el colmenar se cayera. Timy se asustó porque vio salir a un búho; se cayó, mientras que Nube escapaba de las abejas. El búho, esperando que se alejara Timy, esperando que se alejara, Timy encontró una gran roca, donde se subió, mientras que Nube regresaba asustado. De la nada, les apareció un venado grande. Lo llevó a un risco con Nube, ladrándole al lado. Lo botó; se cayó a una laguna con Nube, llevándolos más adentro del bosque. Quedaron todos empapados. De repente, escuchó un sonido de una rana. Él pensó que era Francisco, así que hizo que su perro se callara. Vio del otro lado, y ahí estaba Francisco con una rana, y vio que venían sus hijos de Francisco. A Timy le regalaron un bebé de Francisco, mientras que Francisco y su amada lo veían alejarse contentamente. Fin.

**S21****CURSO 8ºB****FN 16/05/2001**

Había una vez un niño sentado a los pies de la cama junto a su perro observando la rana, que él había conseguido, dentro de un frasco. Luego de un rato, el niño le dio mucho sueño y se puso a dormir. En ese momento, la rana aprovechó de escaparse. Al día siguiente, se dieron cuenta que ella no estaba. El niño se vistió, abrió la ventana, y empezó a gritarle: “Rana, rana ¿dónde estás?”, junto al perro. El perro se había caído de la ventana y luego el niño baja y lo recoge. Salen al bosque, luego de un rato, y empiezan de nuevo a gritar: “Rana, rana ¿dónde estás?”. Se acercaron junto a un... en un árbol, y en el árbol había un panal de abejas, y también había un agujero. Dentro de ese agujero salió un topo, y el niño se asustó. El perro saltó encima... saltó y movió el nido de abejas y las abejas cayeron sobre el hoyo y el topo se fue a otro lado. El niño fue a buscar dentro de un árbol, el cual tenía un grande agujero, y dentro salió un búho. Luego de escaparse del búho, el niño se subió a una roca grande y empezó a gritar: “Rana, rana ¿dónde estás?”. Se afirmó de unas ramas, las cuales eran los cuernos de un alce. El perro salió

persiguiendo al alce que llevaba al niño, pero había un acantilado y juntos se cayeron a un río. Para suerte de ellos, estaban bien. Se subieron encima de un tronco, y encontraron una familia de ranas, y entre ellas, estaba la rana que ellos habían encontrado. La agarraron y luego se fueron despidiendo de esa rana.

## **S22**

### **CURSO 8°A**

**FN: 05/05/2001**

El libro se trata de un niño que capturó una rana. Cuando se va a dormir, la rana se escapa, y el niño va a buscar a la rana con su perro. El niño entra en un bosque, buscando a la rana, donde se encuentra con varios animales. Y en eso, cae a un estanque, cuando escucha a la rana. Y se da cuenta que la rana tenía una familia, entonces como no se podía llevar al papá de la familia, se llevó una pequeña ranita.

## **S23**

### **CURSO 8°A**

**FN: 19/10/1999**

Se trata de que un niño estaba en su habitación, en la noche, mirando con su perro, y eso, y la rana, mirándolos. Y después el niño se va a acostar y la rana se sale del frasco. Después el niño despierta al día siguiente, impresionado porque no está su rana. Después busca entre sus zapatos y el perro en el frasco. Después el perro sale por la ventana y el niño estaba gritando para llamar a su rana. Después el niño... después ve que el niño se cae su perro y después, él va a buscar a su perro. Después salen al bosque a buscar al perro, o sea, a la rana, y después el niño busca en un hoyito y se da cuenta que hay una rata, y el perro está ladrando a un panal de abejas. Después el niño se sube a un árbol a buscar dentro de un hueco del, cómo se llama, del árbol, y ve que sale un búho, y el niño se cae y después el perrito sale corriendo. Después el niño se trata de subir a una roca y llama a su rana. Después ve que hay un reno, y como que se lo lleva, y el reno va... va corriendo y después lo bota hacia el lago. Después se cae con su perro. Después el niño le dice que guarde silencio al perrito para buscar detrás del tronco, y después ve a dos ranitas con su renacuajos, y después se lleva a su ranita felizmente.

## **S24**

### **CURSO 8°B**

**FN: 14/05/2001**

Estaba Pepito, su perrito y la ranita. Pepito y su perrito se van a acostar, olvidándose de tapar el vasito donde estaba la ranita. Pepito de repente se despierta, viendo su cachorrito y no estaba la ranita. Pepito se desespera y empezó a buscar por todas partes con la

ayuda de su perrito, de su cachorro. Pepito sale a buscarlo por la ventana y, sin querer, su cachorrito se cae. Pepito sale enojado a buscarlo. Luego lo van a buscar al bosque. Luego van a buscar a una especie de hormiguero donde ve Pepito si está su ranita, y su perrito le está ladrando a un panal. Luego Pepito ve que, por el hormiguero, le sale un pequeño hámster y su perrito le está ladrando a un panal. El panal sin querer se cae, y su cachorrito se sorprende, mientras que Pepito está buscando entremedio de un árbol. Sorpresivamente a Pepito le sale un búho, y su cachorro está siendo perseguido por miles de abejas. Pepito, sin darse cuenta, se sube a una roca, y no ve que habían cuernos de venado, confundidos con ramas. De repente, sale un gran venado y lo deja atrapado entremedio de sus cuernos. El venado, desesperado, busca algo para sacarse al niño de su cabeza, donde su cachorrito lo está persiguiendo para ver si lo puede sacar. De repente el venado lo suelta, cayendo a un pequeño precipicio, con su cachorro. Caen al agua, a un río, donde escuchan el sonido de unas ranas. Pepito se sube arriba del tronco haciendo callar a su perrito, donde, sorpresivamente, ven a los papás de su ranita y, de repente, sale la ranita que estaban tanto buscando. Se van felices y contentos hacia la casa.

## **COLEGIO 2:**

**S25**

**CURSO: 2°**

**FN: 05/10/2006**

Había una vez un perro, un niño y un sapo. Entonces... era muy tarde. Entonces se fueron a acostar el perro y el niño, y el sapo, por mientras que no los veía, se arrancó al bosque. Entonces, cuando en la mañana, fueron a buscar por toda la casa y fueron al bosque. Entonces fueron... estaban con distintos animales en el bosque y se cayeron a una parte en el agua y escucharon a un sapo gruñendo, diciendo "Gruac" y entonces encontraron al sapo perdido.

**S26**

**CURSO: 2°**

**FN: 08/11/2007**

Había una vez una rana que estaba en un frasco para que no se escape, ya. Después el niño se acostó en la cama y despertó y vio que la rana ya no estaba en el frasco. Y después lo buscó por todas partes: en las botas, abajo de la cama, por la ventana, y no lo encontró. Después el perro se... el perro se cayó de la ventana y quebró el frasco, y el niño se enojó con él. Después lo buscaron en la calle y todavía no lo encontraban. Lo buscaron en unos hoyos, en los árboles, y aún no lo encontraban. Lo buscó en otro hoyo y salió una lechuza y corrieron. El niño se escondió y lo empezó a llamar... la empezó a

llamar a la rana. Y después cayó encima de un... [Cristóbal se queda en silencio; me mira porque no sabe qué animal es, y le digo ¿un venado?].... de un venado y corrieron. Después el niño y el perro se cayeron al agua y lo buscaron en un tronco, detrás de un tronco y la encontraron. Y después su... el niño se llevó a la rana y se fue. Y fin

**S27**

**CURSO 2°**

**FN: 31/07/2006**

Había un niño y un perro en una casa con una rana, los tres juntos. Y después, cuando estaban durmiendo, la rana se escapó. Al día siguiente, el niño y el perro vieron que la rana se había escapado y lo empezaron a buscar. Lo buscaban por todas partes en la pieza, pero no lo encontraron. Abrieron la ventana, gritaron a ver si es que la rana la escuchaba pero no estaba ahí. Después el perro se cayó de la ventana; el niño lo agarró y se fueron a buscarlo. Después fueron al bosque, le gritaban a la rana [¿?] a ver si es que él iba a ellos, pero tampoco lo encontraban. El perro lo buscó con unas abejas y el niño, en un hoyo. Después el perro hizo que salgan las abejas y en el hoyo que el niño estaba buscando salió una ardilla y le pegó. Después se cayó el panal de abejas y el perro, y empezaron a perseguirlo. Mientras el niño estaba buscando en el hoyo del árbol a ver si es que estaba la rana. Del hoyo del árbol salió un búho y lo botó, mientras que al perro lo perseguían las abejas. El niño se escapó del búho y se subió a una roca a ver si es que estaba la rana. Y de esa roca salió un ciervo y lo llevó a un precipicio, el perro mientras le ladraba pa' que suelte al niño. Después los dos se cayeron y cayeron... cayeron al agua. Después se pararon y miraron en el hoyo de un tronco que se había caído y pensaron que iba a estar ahí. Después el niño le dijo que se calle al perro y después lo vieron, y la rana hacia el otro lado. Encontraron a dos ranas y después a una familia de ranas. Después las ranas le dijeron dónde estaba su rana, encontraron a su rana, se despidieron de la familia de la rana, así... y fin.

**S28**

**CURSO: 2°**

**FN: 07/08/2006**

La rana estaba en un envase, y el perro y el niño la estaban mirando. Después el niño con el perro estaban durmiendo y la rana se salió del jarro. Cuando despertaron, la rana ya no estaba. Buscaron por los zapatos, buscaron por afuera de la ventana. Y el perro se había caído. Y después el perro lengüeteó al niño. Buscaron por el bosque, buscaron por un hoyo y ahí en el hoyo había una ardilla. Y el perro buscaba por el árbol, el niño buscaba por el árbol, y el perro buscaba... Después del árbol, salió un búho y al perro lo estaban persiguiendo abejas. Después buscó en la roca y le salió un ave. Cuando estaba buscando le salió un huemul y el huemul lo botó y el niño cayó al mar. El niño le dijo al perro: "Shh" y ahí buscaron en un tronco y ahí estaba la rana con su familia y sus hijos. Y después el niño se puso muy contento.

**S29****CURSO 2°****FN: 14/05/2007**

Había una vez un niño que tenía una mascota que era una rana y le gustaba mirarla, y se hizo de noche y su mamá le dijo: “A Acostarse”, y se va a acostar. Mientras dormía la rana se fue, se escapó y a la mañana siguiente iba a verla y no estaba, entonces la buscó por las botas suyas, y luego el perro la buscaba si el... se le metió la cabeza en... donde estaba la rana. Y luego abrieron la ventana y dijeron: “Rana, rana, ¿dónde estás?”. Y se cayó. Entonces el niño lo fue a buscar. Y luego fueron al bosque, encontró un hoyo y gritó: “Rana, rana, ¿estás aquí?”, y luego salió un animal y dijo: “Silencio, por favor, que trato de dormir”. Luego encontró un árbol con un hoyo, y dijo: “Rana, rana, ¿estás ahí?”. “Niño cállate, que trato de dormir para estar despierto para la noche”. Luego lo estaba persiguiendo y encontró una roca. Gritó: “Rana, rana, ¿dónde estás?”, y vino un animal y lo subió arriba y lo botó a un lago. Entonces ahí se mojó completo y ahí escuchó: “Gua, guanac, guanac”, cerca de ahí. Y vio detrás del tronco y ahí estaba: una rana y un sapo, con muchos, muchas ranitas. Fin.

**S30****CURSO: 2°****FN: 11/09/2006**

Había una vez un niño que atraparon una rana. Luego, el niño estaba durmiendo con su perro, y la rana se escapó. Luego el niño despertó y la rana no estaba. El niño se levantó y se vistió y gritó por muchas partes pero no estaba. Luego el perro se cayó al suelo. Luego estaba molestando y salieron muchas abejas. El perro jugaba y el niño vio en el hormiguero. Estaba muy [No se entiende]. Luego se cayó el... [Carla se queda en silencio y me mira, porque no sabe lo que es y le digo que es un panal]... panal de las abejas donde el perro lo movía. Y el niño se cayó y el perro corría y corría. Luego llegó un búho y el niño gritaba. Luego lo atrapó un venado y corrieron. Luego el perro y el niño se cayeron al agua. El niño y el perro habían caído al agua, mientras escucharon algo. El perro hacía bulla y el niño dijo que tenían que hacer silencio. Vieron, buscaron detrás del árbol. Habían dos ranas y renacuajos, ranas chiquititas. Luego el niño se llevó una rana para la casa y los papas sabían.

**S31****CURSO 4°****FN: 07/05/2005**

Lo que se trata de un niño en su habitación [¿?] con su perro en un frasco tiene una rana. El niño y el perro empezaron a dormir y la rana se escapó del frasco. El niño a la mañana... el niño, el perro se levantaron y la rana no estaba. Entonces lo buscaron por

todas partes, y luego lo buscó por la ventana. Y luego el perro se cayó y el niño lo salvó o se enojó. Ahí lo empezaron a buscar por el bosque y el perro quería agarrar un ¿cómo se dice esto? [Yo: un panal] Un panal de abejas y el niño, del hoyo que estaba acercando, le salió un topo, un roedor. El niño buscó en una parte de un árbol y al perro se le cayó un panal de abejas atrás y el niño se cayó porque de ese hueco salió un búho y las abejas estaban persiguiendo al perro. Entonces después el búho se fue y el niño está buscando al perro y el perro estaba... fue donde él y fue entre medio de las rocas y lo agarró un alce al niño y lo llevó. Y el perro está persiguiendo al alce, lo tiró por un barranco y cayeron al agua y el agua no era tan profunda. Después vieron un tronco que está vacío. Entonces vieron, y vieron por atrás y la rana estaba con toda su familia y después se fueron, se llevaron a la rana y le dijeron adiós a toda su familia.

**S32**

**CURSO 4°**

**FN: 02/12/2004**

Había una vez un niño y un perrito que tenían una rana. Una noche, la rana se escapó de su pequeña jaulita. Al día siguiente los dos no encuentran a la ranita. Ellos buscan por doquier. No lo encuentran. La llaman por la ventana y no contesta. Luego el perrito se cae y el niño se enoja. Luego viven una gran aventura buscando a su ranita. El niño busca en el agujero de un topo y el perrito va buscando en una colmena. Luego el topo sale de su guarida y golpea al niño por error. El perro se pone a ladrar, se pone a ladrar a la colmena, y destruye a la colmena y las abejas atacan al perrito. Luego el niño se sube a un árbol e intenta encontrar a su ranita en un orificio. Un búho lo empuja y lo bota, y lo sigue molestando, y al perrito lo siguen las abejas. Luego el niño se sube arriba de una roca para llamar a su ranita. Luego encuentra un alce, y por error, se sube en él, y el alce lo lleva a un precipicio y lo bota al agua. Cuando el niño cae al agua, escucha a su ranita. Ve detrás del tronco, diciéndole al perrito que haga silencio. Cuando mira atrás del tronco, ve a su ranita y a la esposa de su ranita que tenían muchísimos hijos. Luego el niño dejó a su ranita en paz y se llevó a uno de los hijos para tener una nueva mascota con quien jugar. Fin.

**S33**

**CURSO 4°**

**FN: 11/06/2004**

Que había un niño que tiene una rana. Un día, después, pasó una noche y se durmió y cuando despertó la rana no estaba. Entonces la buscó en toda su pieza y después fue para afuera, al bosque, y se encontró a varios animales. Y después, de arriba de un animal, se cayó al agua, y pasó... y había un tronco y atrás de ese tronco estaba la rana.

**S34****CURSO 4°****FN: 07/04/2005**

Había una vez un niño, un perrito y una rana que eran tan felices. Así que el niño se tenía que ir a dormir con su perrito y su rana se escapó. Al siguiente día, el niño y su perrito vieron que no estaba la rana, y se vistió rápidamente y fue a la ventana y buscó a la ranita, llamándola, hasta que su perrito se cayó de la ventana, y tuvo que ir a buscarlo. Y fueron al bosque y llamaron a su ranita. Y el niño, buscando en los hoyitos, encontró un hámster y él se subió a un árbol mientras las abejas estaban buscando al perrito. Se subió al árbol, vio un hoyo y salió un búho, y se cayó. Se subió a una roca y fue un cóndor. Estaba llamando hasta que encontró un animal y se cayó encima de él, y se lo llevaba. Y se paró en la punta del cerro y el niño con el perrito se cayeron al agua, y estaban felices, hasta que escucharon un ruido y era la ranita. Miraron por el tronco hasta que encontraron a la mamá... a los padres de las ranitas y aparecieron todos sus hijos. Y vieron que ahí estaba su ranita y su familia estuvo contenta por estar con ella. Fin.

**S35****CURSO 4°****FN: 18/11/2004**

Había un niño que los papás le compraron una rana y, mientras que el niño dormía, la rana se escapó. Después, cuando despertaron, vieron que la rana ya no estaba. El niño buscó por todas partes de la pieza, hasta en los zapatos, y el perro empezó a revisar donde estaba la rana y se le quedó atorado en la cabeza. Después el perro se quedó con el niño para ir a buscar a la rana. Y fueron a ver al bosque y el perro encontró un panal de abejas. Después el perro trató de botar el panal y el niño, mientras que el perro hacía eso, el niño trataba de buscar por un agujero a ver si estaba su rana, y vio a un animal. Y el animal le ayudó a buscar a la rana porque la vio pasar y el perro botó el panal, y el niño se encontró con un búho. Y el búho lo trató de ayudar y el niño siguió buscando la rana por donde le dijo el búho. Luego, el niño iba revisando por los arbustos y por las rocas, y encontró un alce. Que el alce no los quería ayudar así que los botó por un acantilado y el niño se cayó al agua. Después, el niño escuchó en un tronco que había sonado algo, y trató de buscar y le dijo al perro que no hiciera ruido para poder encontrar a la rana. Después encontró a la rana, que estaba con... que se había casado y había tenido renacuajos. Después el niño se quedó con uno de los renacuajos y vivió feliz.

**S36****CURSO 4°****FN: 12/10/2004**

Que el niño tenía una rana en la fuente. Y después el niño se puso a dormir, la rana salió. Después despertaron y vieron que ya no estaba la rana. Y la empezaron a buscar y el niño empezó a ver entre la ropa y el perro se metió la cabeza adentro de la fuente. Empezaron a gritar y el perro se cayó, quebró la fuente y le empezó a lamer la cara al niño. Después fueron pa'l bosque, el perro empezó a ladrarle a un panal. Después el niño encontró un topo y el perro botó el panal. Y el niño empezó a gritar entre un árbol y vio un búho, y se cayó y el perro empezó a correr de las abejas. Y el niño tenía miedo con el búho y se subió a una roca y había un alce, y el niño se subió a la cabeza del alce y después empezó a correr y lo botó a un lago. Y después escucharon a la rana y vieron que estaban ahí y después se llevaron a una rana chica que tenían ellos y se la llevaron y dejaron a todas las ranas [no se entiende final].

**S37****CURSO 6°****FN: 11/11/2002**

Yo veo que acá dice: Había una vez un niño que tenía de mascota una rana y un perro. Un día el niño, mientras dormía, desafortunadamente se le escapó la rana. El niño, al día siguiente, se despierta y ve que no está la rana. El niño muy preocupado lo busca por toda la casa. Luego, sin saber qué hacer, lo llama por la ventana, desesperado. El perro que tenía se cayó y el niño lo... ¿cómo se llama esto? Se cayó con él. Ya. Fueron al bosque y gritaron: "Rana, rana, ¿dónde estás?". No la encontraban. El niño buscó por un hormiguero, mientras el perro jugaba con un... ay, ¿cómo se llama esto? Un panal. El niño no pudo encontrar a la rana y le dijo: "Tú no eres rana", y se fue. El perro se quedó jugando con el panal y el perro, desafortunadamente, bota el panal. El niño, sin saber qué hacer, lo busca por dentro de un árbol y lo sorprende un búho y el niño le dice: "Tú tampoco eres rana". Al perro, después de botar el panal, lo empiezan a seguir las abejas. El búho sigue al niño. Luego el búho se cansa y el niño sigue buscando a su rana y grita: "Rana, rana, ¿dónde estás?". En vez de estar afirmado de una rama, estaba afirmado de un venado, y el venado va corriendo a una pendiente, y bota al niño. El niño, afortunadamente, con su perro, caen en el agua. El niño dice: "Auch, no me dolió". El niño sigue buscando a su rana y le hace "Shhh" al perro para que no pueda hablar. El niño asoma la cabeza y encuentra a la rana con su novia. Luego llegan sus hijos y dice: "Oh, rana, tienes hijos". Luego el niño se va con una rana y dice: "Te prometo que lo cuidaré muy bien". Fin.

**S38****CURSO 6°****FN: 06/09/2002**

Era un niño que tenía una rana y esa rana se le perdió. Entonces él, como su perro era bien amigo suyo, salió con él a buscar a la rana. Primero lo fueron a buscar por dentro de la casa; entonces se les ocurrió ir al bosque. En el bosque, el niño buscó la rana por diferentes partes, en los lugares más estrechos, sufriendo accidentes por los animales que él estaba molestando por buscar a su rana. Como por ejemplo pasa que el perro bota un panal de abejas, al niño lo muerde un topo, sale un búho, pero en el momento en que se encuentra con un venado, el venado los tira a un río. Pero ese venado, cuando los tira, el niño escucha como unos soniditos así de rana. Va atrás y encuentra que la rana era hijo de una familia de ranas que habían ahí. Y entonces, se llevó a su rana y se despidió de las otras ranas y así.

**S39****CURSO 6°****FN: 04/10/2002**

Había una vez un niño que tenía una rana, y él la quería mucho. Y también él tenía un perro. Eran sus dos mascotas. El perro y el niño querían mucho a la rana. El niño y el perro en la noche se durmieron, estaban durmiendo, y la rana aprovechó y se escapó. Al otro día, el niño con su perro vieron que la rana no estaba en su frasco. Luego empezaron a buscar por la casa. Luego decidieron salir a buscarla afuera, porque no la encontraban adentro. Luego el perro se cayó en la ventana y el niño tuvo que ir a buscarlo. Fueron a buscar a un bosque que estaba cerca de la casa, y no la encontraban. Luego, el niño buscó por un agujero y el perro empezó a buscar en un árbol. El niño buscaba por todas formas y no lo encontraba. Donde luego buscó en un árbol y apareció un búho. En cualquier parte que buscara él no encontraba la rana sino otros animales. Luego, siguió su búsqueda, se subió a una roca y, sin querer, se subió a un venado y el venado lo tiró por un precipicio, donde se cayó con el perro. Luego, el perro y el niño cayeron por un pantano. Ellos escucharon el sonido de la rana detrás de un tronco. Luego, con silencio, miraron hacia el otro lado del tronco y ahí estaban su rana y otra rana, las que se querían mucho y tuvieron muchas ranitas bebés. Luego el niño decidió dejar a su rana y se llevó una ranita bebé de ellos, y se fue a su casa con el perro.

**S40****CURSO 6°****FN: 02/01/2003**

Había una vez un niño que estaba con su perrito y una ranita en un frasco en su dormitorio, por lo que se ve que ya está de noche porque hay una luna en la ventana. Entonces, el niño se va a dormir con su perrito y la rana se escapa del frasco. Entonces el niño, al despertar, encuentra que la rana no está ahí, entonces se empieza a preocupar. Empieza a buscar por su dormitorio, el perrito busca ahí por si vuelve a estar ahí, el niño busca en sus botas; después salen e intentan así llamarlo. Entonces el perrito se cae y se le rompe el frasco que tenía en la cabeza, y el niño se enoja con él. El niño sigue llamando a la rana y el perrito está oliendo algo, que al parecer era un panal de abejas. El perrito se empieza a emocionar con el panal de abejas, como ve que hay abejas revoloteando, y el niño busca en esa madriguera. De la madriguera parece que saliera una especie de cuyi y el perrito sigue saltando para atrapar el panal hasta que se le cae. Y el niño se sube a ese árbol para ver si estuviera ahí. Entonces el niño se cae del árbol y las abejas están persiguiendo al perro porque se le cayó el panal. Entonces el niño después se encuentra perseguido por un búho. Después se sube a la piedra y empieza a llamar a su rana, y el perrito está un poco adolorido por las abejas persiguiéndolo. Luego, el niño cae sobre la cabeza de un venado y el venado sale corriendo y el perrito se adelanta para intentar ayudarlo. Luego, el venado hace que se caiga el niño y el perrito. Entonces caen a una especie de laguna pero, gracias a dios, que los niños están bien, el niño y el perrito. Luego, hay un tronco cerca del lago donde cayeron, entonces revisan qué hay, y ven a su rana que tiene una pareja. Entonces se dan cuenta que, como la rana tiene una pareja y tienen bebés, además. Entonces el niño se despide de él con una ranita chiquitita de este parcito. Y entonces vivieron felices el par de ranitas y el niño.

**S41****CURSO 6°****FN: 24/09/2002**

Una vez un niño con un perro tiene una rana de mascota. La pusieron en un frasco. En la noche, al dormir el niño y el perro, no se dan cuenta de que la rana se escapa. Al despertar, la rana no estaba. Buscan por todas partes: dentro de sus botas y dentro del frasco. Gritan por la ventana si la rana estaba. El perro se cayó con el frasco en la cabeza. El niño y el perro bajaron a buscar a su rana. Gritan por los bosques dónde estaba la rana. Buscan por las madrigueras y por los panales de abejas. Buscan en los huecos de los árboles, y el niño se cae y el perro, tras de él, muchas abejas. Buscan por las rocas y por cerca de los pájaros. Buscan si está por atrás, pero hay un reno. El niño y el perro se caen al lago. Sin darse cuenta se van por el río, hasta llegar a un tronco hueco donde, sospechosamente, saltan sobre él. Ahí estaba su rana con, parece ser, su pareja. Tenían ranas hijos. Y finalmente le dan una rana al niño y se despidió [¿?] tranquilamente con su perro después de la gran aventura que habían tenido.

**S42****CURSO 6°****FN: 07/09/2002**

Aquí el niño observa su rana con su perro. El niño está durmiendo con su mascota y la ranita sale del frasco, así como queriéndose se escapa. El niño despierta con su perro y observa el frasco y ve que no está la rana. El niño la empieza a buscar así por todos lados de su pieza, llamándolo, y el perrito era tan travieso que se cayó de la ventana y el niño lo fue a buscar así como enojado. Salieron a buscarlo como a un bosque, gritándolo, su nombre, y el niño lo buscó y se encontró con un topo. El perrito, como era tan travieso, quería morder la colmena de avispas y el perrito lo consiguió, botó las avispas. Y el niño buscó en un árbol y salió un búho, y él... parece que el búho lo empujó y el perrito botó la colmena de avispas y lo salieron persiguiendo. El niño trató de buscar entre las piedras, y el perrito siempre lo acompañaba. Entonces vio que lo tomó un venado y lo empujó así como a una laguna. Cayó con su perro y el niño parece que escuchó algo con su perrito. Fue atrás del tronco para ver qué era y le decía en silencio a su perrito que fueran a ver, y vieron a su rana con una familia. Entonces, el niño se sorprendió y se llevó una, así como de otra mascota y dejó a su rana con su familia ser felices.

**S43****CURSO 8°****FN: 07/11/2000**

Había una vez un niño que tenía una rana, la cual le gustaba mucho, y en la noche, su rana se escapa. Al día siguiente, en la mañana el niño se da cuenta que su rana no estaba. La empieza a buscar entre su ropa, dentro de la pieza. Al ver que no está dentro de la pieza sale a su patio a buscarla. Empieza a llamarla, la empieza a llamar, busca entre una cueva, en el cual sale un castor y se dio cuenta que no estaba. Busca entre un orificio de un árbol y salió un búho. Tampoco estaba en el orificio del árbol, así que fue a buscar en otra parte. Después busca entre un arbusto y, por accidente, cae entre las astas de un alce. El alce comienza a correr alocadamente y lo bota a un lago. El niño, de repente, siente a la rana hacer sonido y, silenciosamente, busca detrás de un árbol y encontró a su rana. Y se fueron felices a su casa.

**S44****CURSO 8°****FN: 19/12/2000**

Había una vez un niño, el cual tenía su perro y su rana encerrada en un frasco. Una noche, el niño se quedó dormido y la rana, tan incómoda en su frasco, decidió escapar. El niño en la mañana se levanta, ve a su rana... ve el frasco y ve que está vacío. Se asusta. Baja de su cama y empieza a buscar por todas partes su rana. Busca en unas botas,

busca debajo de la cama, y se asusta, lo cual después sale a ver por la ventana y a gritar: “Rana, rana, ¿dónde estás?”. Su perro, el cual había revisado su frasco, se le queda el frasco encerrado en la cabeza y cae por la ventana por el peso del frasco. El niño se tira a buscarlo, lo cual el perro lo agradece con una lamida en su cara. El niño decide salir al bosque a buscarla. Busca, busca, busca, lo cual se encuentra con distintos lugares como madrigueras, en la cual encuentra un topo y el topo se enoja. Encuentra un árbol; empieza a revisar por dentro. De la nada le sale un búho; lo asusta. Sigue buscando, lo cual no encuentra su rana. De la nada se sube a una roca y ve a su venado, o sea, un venado. Mira por la ventana, piensa que esas son ramas y, de la nada, sale un venado y lo saca corriendo y frena, de la nada, en un precipicio. El niño cae, cayendo sobre un charco. El niño no se rinde y sigue buscando por el... sigue su búsqueda. Escucha un leve sonido, lo cual piensa que es su rana. Él ve detrás de un tronco y la encuentra. Ve dos ranas, la cual una de ellas era la de él. Piensa que es su esposa, y de la nada salen muchos niños. Se sorprende lo cual, muy entusiasmado, no deja que su rana se separe de su esposa y de sus hijos, lo cual le regalan un bebé y se lo lleva a su casa.

**S45**

**CURSO 8°**

**FN: 05/03/2001**

Había una vez un niño que tenía un perro, el cual se encontró una rana. Cuando estaban durmiendo la rana se escapó y ellos se dieron cuenta. Lo buscó por toda la habitación y abrió la ventana y salieron a buscarlo para afuera. Luego el perro se cayó y se quebró el frasco, que tenía en la cabeza, y el niño salió a ayudarlo. Luego se fueron de la casa y fueron a buscarlo al bosque. El niño lo buscaba por un orificio en el suelo; el perro, en un panal, le ladraba. El panal se cayó, mientras el niño buscaba en un árbol. Las abejas salieron persiguiendo al perro y él fue asustado por un búho. El búho salió volando y el niño se subió a una roca y se afirmó de unas ramas para gritar. Pero no eran ramas sino que era un venado y el venado se lo llevó en la cabeza. El perro salió ladrando alrededor. El niño se cayó por un barranco y se deslizó hasta un pantano, en donde cayó. Luego escuchó un... a la rana, se acercó al tronco. Detrás del tronco estaba la rana con su esposa y luego aparecieron niños. Luego el niño se despidió de la rana y se llevó uno de sus hijos. Fin.

**S46**

**CURSO 8°**

**FN: 28/04/2001**

Que un niño tenía una rana en un frasco y luego, cuando el niño estaba durmiendo, se le escapó. Cuando no la vio, empezó a buscar por todo su habitación. Por la ventana; luego salió al patio, buscándolo. Todavía no lo encontraban. Luego encontraron... estaban buscando por un panal y las abejas empezaron a perseguir al perro. El niño se subió a una roca, pensando que era una rama, se cayó encima de la cabeza como de un alce.

Luego, cuando estaba encima, se cayó por como un barranco al agua con su perro. Luego encontró un tronco y, en silencio, vio, y estaba la rana con su familia y, luego de eso, él se la llevó.

**S47**

**CURSO 8°**

**FN: 03/05/2001**

El niño y su perro observaban a su rana que estaba dentro de un frasco. Mientras el perro con el niño dormían, la rana se escapaba del frasco. Cuando despertó el niño con el perro vieron que la rana se había escapado. Buscaron por las botas, la cama, la ventana y no la encontraron. Salieron al patio y no estaba. La fueron a buscar por un bosque y no la encontraron. El niño buscó por un hoyo en la tierra y el perrito por un panal de abejas. Al niño le apareció una ardilla y el perro ladraba hacia el panal. Al perro lo empezaron a perseguir las abejas y el niño buscó dentro del hueco de un árbol donde le apareció un búho. El perro corría, tratando de dejar atrás a las abejas. El niño estaba en una piedra buscando a su rana y el búho lo perseguía. Se subió arriba de la piedra llamando a su ranita. Cuando se subió arriba de la cabeza de un venado, y el venado salió corriendo, y su perrito tratando de ayudarlo, no pudo y se cayeron a un barranco, donde cayeron al agua. Buscaron a la rana detrás del tronco y la encontraron, cuando vieron que estaba enamorada y había tenido muchas ranitas. Y se fueron con una.

**S48**

**CURSO 8°**

**FN: 06/10/2000**

En una noche, un niño con su perro miraban a una rana que tenían en un frasco. Luego se fueron a dormir y, mientras dormían, la rana se escapó del frasco. A la mañana siguiente miraron y no estaba. La buscaron en todas partes: en las botas, en el frasco, por la ventana, y no la encontraban. Luego el perro se lanzó de la ventana y rompió el frasco que estaba en su cabeza. El niño se enojó. Luego salieron a un bosque y lo buscaron, y tampoco estaba. Lo buscaron en un orificio en la tierra y el perro estaba distraído con unas abejas. Luego, del orificio salió un ratón y el perro botó el panal de abejas, y lo salieron persiguiendo. El niño buscaba en un árbol y de ahí salió un búho que hizo que se cayera. Buscó en una roca, y detrás de esa roca había un venado y el venado salió con el niño sobre él. Después cayeron hacia un río y en el río se encontraron con un tronco. Fueron silenciosamente tras del tronco y vieron que habían dos ranas y sus hijos. Ahí encontraron a la rana que habían perdido y se la llevaron.