

# El recuerdo de cuentos e historias en los niños \*

Alvaro Marchesi \*\*  
Gema Paniagua

## 1. INTRODUCCION

Los estudios actuales sobre los procesos de comprensión y memoria otorgan una gran importancia a la utilización de materiales realistas y significativos para el sujeto. Frente a los experimentos que manejan el recuerdo de dígitos, sílabas y palabras para averiguar los cambios que se producen con la edad en las capacidades y procesos de memoria de los niños, la utilización de cuentos y narraciones que permite estudiar cómo los niños comprenden una información lingüística compleja, supone un avance importante, ya que conecta con una actividad que realizan continuamente los niños desde edades muy tempranas en su vida diaria. Los cuentos no son solamente una fuente de curiosidad e interés para los niños sino que, a través de ellos, amplían su conocimiento social y sus modelos de identificación y experimentan nuevas formas de organizar los acontecimientos y de progresar en sus intercambios comunicativos.

Los estudios sobre las historias han tenido una mayor continuidad, a lo largo del tiempo en el campo de la lingüística y en el de la antropología. Entre los trabajos más influyentes hay que destacar la obra de los formalistas rusos, especialmente el libro de Propp *The morphology of the folktale* (1928/1972); la escuela estructuralista francesa y sus análisis de la narrativa (Barthes, Greimas, Bremond); el estudio del antropólogo americano Colby (1973), quien formalizó y aplicó una gramática a las leyendas esquimales; el trabajo de George Lakoff, que elaboró un sistema de reglas generativas para las narraciones; y finalmente los intentos de construcción de una gramática del texto por parte, entre otros, de Van Dijk y Petöffi<sup>1</sup>.

Estos estudios pusieron de manifiesto que existe una estructura estable que organiza la información transmitida por la historia y que proporciona una conexión lógica a las distintas partes de la narración, aunque los contenidos semánticos de estas historias sean diferentes.

Sin embargo, hay dos importantes cuestiones que este tipo de análisis no se plantea:

cómo influye el conocimiento que el individuo posee en su comprensión de las historias y qué relación existe entre la estructura existente en el texto y la posible estructuración que el oyente otorga a esa información que se le proporciona.

Estos problemas han sido por el contrario el objetivo principal de la investigación psicológica, desde el primitivo trabajo de Binet y Henry (1894) y la posterior y ya clásica obra de Bartlett (1932). Binet y Henry ya habían manifestado que los niños no producen un recuerdo exacto de las historias sino que se producían omisiones y transformaciones, recordándose mejor unos acontecimientos que otros. Bartlett se apartó de las teorías sobre la memoria de su época al afirmar con claridad que la memoria es un proceso activo de reconstrucción que implica el conjunto del sistema cognitivo del individuo. El recuerdo de una narración no supone la reproducción exacta de sus aspectos sintácticos y semánticos, sino que se producen omisiones, modificaciones e invenciones. Este conjunto de transformaciones indica que la memoria es constructiva y debe entenderse como el producto de la interacción entre la información de que dispone el individuo y sus procesos cognitivos. Bartlett utiliza el concepto de esquema mental para explicar los cambios que se producen en el recuerdo a lo largo del tiempo. Y aunque su concepción del esquema mantiene estrechos contactos con el de actitud y es definido de manera excesivamente genérica, es innegable que ha tenido una profunda influencia, no sólo entre los investigadores que estudian las narraciones sino también en gran parte de las teorías cognitivas actuales.

El esquema es para Bartlett una organización activa de reacciones experimentadas en el pasado que actúan para producir una respuesta adaptada. El recuerdo estaría determinado por la interacción de los esquemas disponibles del sujeto y la información recibida, modificándose los esquemas en función de los intereses y disposiciones del individuo al recibir una nueva información. Estos esquemas tienden a ser estables en el tiempo y son compartidos por la mayoría de los

\* Estas investigaciones han sido posibles gracias a la colaboración del colegio Príncipe de Asturias, de Madrid, y del colegio Rufino Blanco, de Salamanca. Gracias también a Ino Valle, que diseñó los dibujos de los cuentos, y a Rafael Sanmartín, que realizó la parte fundamental del tratamiento estadístico.

\*\* Dirección de los autores: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva. Campus de Somosaguas. Madrid.



individuos en una cultura determinada, lo que explica las regularidades encontradas en las transformaciones que las personas realizan en el recuerdo de las narraciones. Sin embargo, también existen diferencias individuales en los intereses y actitudes, lo que permite comprender las variaciones que se producen en el recuerdo entre los sujetos.

Durante muchos años los planteamientos de Bartlett permanecieron olvidados debido al predominio en la psicología anglosajona de la tradición conductista. Sin embargo, en la última década, el renovado interés por el significado y el procesamiento conceptual de la información condujo a una recuperación de las ideas básicas de Bartlett, especialmente su noción de esquema y su consideración de la memoria como un proceso constructivo, solamente a partir del cual pueden entenderse las modificaciones, añadidos, olvidos, etc., que se producen en el recuerdo de una narración.

Entre las investigaciones actuales sobre el recuerdo de historias pueden distinguirse dos campos de trabajo diferenciados, aunque con estrechas relaciones mutuas: el que se sitúa en el área de la Inteligencia Artificial (IA), y el que se incluye de forma más clara en el ámbito de la Psicología Cognitiva.

Uno de los primeros trabajos en IA fue la tesis de Charniak (1972) sobre la comprensión de historias en los niños. En él puso de manifiesto que el niño tiene que utilizar una gran cantidad de conocimiento del mundo para entender una historia sencilla. En años posteriores se abordó de forma más sistemática cómo las personas organizan su conocimiento de la realidad: Minsky (1975) introdujo la noción de «frame» (marco); Schank (1975) la de «script» (guión) a partir de las primeras formulaciones de Abelson, con quien elaboró después conceptos tan significativos como metas, planes, temas, etc. (Schank y Abelson, 1977). Desde esta perspectiva, los cuentos e historias y su representación en la memoria son considerados como secuencias de acciones o sucesos, para cuya comprensión es imprescindible hacer uso del conocimiento que se posee sobre las acciones humanas.

En el campo de la Psicología Cognitiva, las investigaciones en los últimos años han sido cada vez más numerosas. Kintsch (1974) y Kintsch y Van Dijk (1978) abordaron la comprensión del discurso y de los textos narrativos, subrayando la importancia de las estructuras semánticas globales o «macroestructuras». Al mismo tiempo se empezaron a elaborar las gramáticas de las historias (Rumelhart, Mandler y Johnson, Thorndyke, Stein y Glenn), recogiendo el análisis estructural que el lingüista ruso Propp había realizado al final de los años veinte. Mientras que los estudios en el campo de IA están principalmente basados en el análisis de las secuencias de acción, las gramáticas proporcionan

un conjunto de reglas de reescritura para descomponer una historia en sus elementos estructurales constituyentes. Además sostienen que existe una correspondencia entre estas reglas y categorías de la narración y los esquemas de conocimiento que utiliza el sujeto para su comprensión y recuerdo<sup>2</sup>.

La presente revisión se centra fundamentalmente en los estudios realizados a partir de la psicología cognitiva, aunque se incorporan también de forma puntual aportaciones específicas provenientes de IA y de la lingüística. En un primer apartado se recogen los dos principales modelos que han puesto en primer plano el importante papel que el esquema de la historia ocupa en la comprensión y recuperación de la información almacenada en la memoria: el modelo de estructura de la historia, que ofrece un análisis detallado de las principales categorías que la constituyen y de sus interrelaciones a través de la formulación de una gramática de la historia (Rumelhart; Stein y Glenn); y el basado en una teoría más general de la estructura del texto (Kintsch y Van Dijk). Posteriormente se analiza a partir de ambos enfoques complementarios la adquisición y desarrollo en los niños del esquema de las historias. Finalmente se recogen algunas investigaciones que se centran en otros factores distintos del esquema de la historia y que afectan al recuerdo de los textos: la familiaridad con el contenido del cuento, los intereses y perspectivas del sujeto y la influencia del contexto en la interpretación de la narración.

## 2. ESQUEMA Y GRAMÁTICAS DE LOS CUENTOS

El concepto de esquema, entendido básicamente como los núcleos estructurados de conocimientos que representan conceptos genéricos almacenados en la memoria, es un constructo teórico que se ha ido imponiendo entre los investigadores sobre la memoria y más especialmente entre los que estudian el recuerdo de narraciones.

Inspiradas en el trabajo de Bartlett, distintas investigaciones han tratado de demostrar que la comprensión de un texto o narración oral, su codificación y recuperación dependen de la activación y utilización de esquemas cognitivos.

El esquema que un individuo posee de las historias consiste en un conjunto de expectativas sobre el tipo de categorías que se encuentran en ellas y sobre la forma en que se conectan unas con otras. La comprensión de una historia se contempla como el proceso de construir una representación de la narración utilizando la estructura prototípica almacenada en la memoria. Cuando es necesario recordarla, las características generales de la historia son reactivadas y utilizadas como mecanismo de recuperación.



El esquema de la historia permite al oyente separar los distintos componentes de la narración, ya que el esquema especifica las relaciones temporales y causales que se establecen entre las distintas partes de la historia. De esta forma el sujeto es capaz de constatar cuándo una historia se aparta de su orden lógico o cuándo falta alguna de sus partes constituyentes. La investigación experimental ha comprobado que los individuos tienden a recordar la secuencia prototípica de la historia incluso habiendo escuchado previamente la historia de forma desordenada, y que añaden nueva información que cumple las funciones de las categorías que habían sido suprimidas.

Este esquema se corresponde estrechamente con las categorías básicas presentes en la narración y que tratan de ser identificadas a través de gramáticas concretas. El estudio de la comprensión y el recuerdo de cuentos e historias a partir de la elaboración de este tipo de gramáticas se ha convertido en la actualidad en una vía de investigación extraordinariamente fecunda.

Las primeras gramáticas se centraron tan sólo en los aspectos lingüísticos de las narraciones y se referían a tipos de cuentos muy concretos. Así, siguiendo el formalismo de la lingüística generativa, Lakoff (1972) elaboró la primera gramática de narraciones, realizando una reformulación mediante el uso de reglas de reescritura de la teoría de las leyendas rusas propuesta por Propp (1928/1972). También Colby (1973) utilizó este método para formalizar una gramática específica para las leyendas esquimales.

Pero fue Rumelhart (1975) quien elaboró la primera gramática de carácter general para las historias y quien, asimismo, propuso que dicha gramática era un reflejo del esquema que los sujetos aplican a la comprensión y el recuerdo de historias. Rumelhart inició así la rama de estudios sobre el recuerdo de cuentos más fructífera hasta el momento. En efecto, diversos autores (Mandler y Johnson, 1977; Thorndyke, 1977; Stein y Glenn, 1979) han trabajado en este campo utilizando distintas versiones de esta gramática inicial y partiendo de los mismos presupuestos básicos apuntados por Rumelhart. Presupuestos básicos que podrían resumirse en los tres siguientes: 1) El material de un cuento o narración tiene un determinado tipo de estructura interna. 2) Las narraciones pueden ser descritas en términos de una red jerárquica de categorías y de relaciones lógicas que se dan entre estas categorías. 3) Esta red se corresponde en cierta manera con la forma en que los sujetos organizan la información.

Otra importante línea de trabajo sobre los esquemas de las historias se desarrolla a partir de las investigaciones sobre la estructura semántica del discurso, y supone una extensión de la teoría sobre la comprensión

y coherencia del texto formulada por Kintsch (1977) y Kintsch y Van Dijk (1978).

La primera parte de este apartado se centrará en analizar y evaluar los modelos presentados en estos dos enfoques complementarios. Posteriormente se discutirán las investigaciones específicamente evolutivas que han abordado la adquisición del esquema de los cuentos en los niños, los cambios que se producen con la edad y su influencia en el recuerdo. La habilidad por parte de los niños de recordar la secuencia temporal del cuento, la comparación del recuerdo de cuentos ordenados frente a desordenados y las categorías de la narración que mejor o peor se recuerdan, son los datos más útiles para comprobar la progresión evolutiva.

## 2.1. Gramáticas de las historias

### 2.1.1. Rumelhart

Rumelhart (1975) ha desarrollado una gramática que intenta representar la organización interna de las historias sencillas. La gramática consiste en un conjunto de reglas sintácticas que producen la estructura constituyente de las historias y un conjunto de reglas de interpretación, semántica estrechamente relacionadas con las anteriores y que determinan la representación semántica de la historia. Este tipo de reglas formalizadas en la gramática se corresponde con las estrategias organizadoras utilizadas por los sujetos para la comprensión y recuerdo de las historias.

La unidad básica de análisis es el nodo informativo o categoría. Cada categoría contiene una información específica que desempeña una función particular dentro de la estructura de la historia. Estas categorías, que pueden estar formadas por una o más proposiciones, constituyen una red jerárquica, cuyas relaciones específicas están determinadas por las reglas sintácticas y semánticas de la gramática. Las categorías básicas son la Introducción, el Episodio, el Suceso, la Reacción, la Respuesta Interna, la Respuesta Abierta, la Ejecución, la Aplicación, la Preacción y la Consecuencia.

La primera regla dice que la HISTORIA está formada por una introducción seguida por un episodio. La introducción es la presentación de los personajes principales y su contexto. No tiene un papel integrador dentro del episodio, y en algunas ocasiones se puede suprimir, siendo los personajes y sus características principales introducidos a lo largo de la historia. Las proposiciones contenidas en la introducción son todas de carácter estático y se relacionan entre sí por una relación conjuntiva («y»). Semánticamente, la relación que existe entre la introducción y el episodio consiste en que la primera permite el desarrollo de la segunda.



El EPISODIO, a su vez, está compuesto sintácticamente de un suceso y una reacción. El SUCESO es la categoría más amplia de toda la gramática. Puede estar constituido por un cambio de estado, una acción e incluso por un episodio completo.

Entre el suceso y la reacción se establece una relación semántica en la que el primero inicia a la segunda. La reacción se compone a su vez de dos partes: una respuesta interna y una respuesta abierta.

La RESPUESTA INTERNA expresa fundamentalmente deseos o emociones. Dichos deseos o emociones son los que motivan la realización de la RESPUESTA ABIERTA. Esta categoría se compone de acciones o ejecuciones.

Las EJECUCIONES, a su vez, se relacionan entre sí por una relación «entonces» que indica sucesión temporal. La estructura interna de la ejecución se compone de un plan y una aplicación de dicho plan, motivando el primero la realización de la posterior aplicación. La aplicación se compone, a su vez, de tres partes: preacciones (que es opcional), acción y consecuencia.

En un artículo posterior, Rumelhart (1977) ha desarrollado sus ideas sobre la comprensión de historias breves, señalando que su estructura es semejante a una situación de solución de problema y analizando más detenidamente dos tipos de esquema: el *episodio* y el *intentar* («try»). La estructura de muchas historias comienza sucediéndole algo al protagonista, que se plantea conseguir un determinado objetivo. El resto de la historia es una descripción de la conducta de solución del problema del protagonista en su propósito de realizar la meta propuesta. Esta conducta de solución de problema está normalmente bien estructurada y es semejante a la secuencia de acciones ejecutadas por un programa del GPS (General Problem Solver).

Existirían dos esquemas presentes en esta conducta: el esquema EPISODIO, que especifica las relaciones entre el suceso inicial, la meta y la ejecución para cumplir la meta, y el esquema INTENTAR, que especifica la estructura interna de la ejecución y cuya estructura es semejante al GPS. Rumelhart representa estos esquemas a través de programas de ordenador, analizando de forma detallada sus variables y su funcionamiento.

Para Rumelhart, la comprensión y el recuerdo de este tipo de historias estaría en función de los esquemas con los que cuenta el sujeto. El proceso de comprensión sería idéntico al proceso de seleccionar y verificar los esquemas conceptuales que permiten que el texto sea conocido. Por ello las historias tienden a ser transformadas durante la comprensión y el recuerdo para ajustarse a los esquemas disponibles.

### 2.1.2. Mandler y Johnson

Una interesante revisión de la gramática

de Rumelhart fue efectuada por Mandler y Johnson (1977) y empleada en varios estudios evolutivos sobre el recuerdo de historias. Mandler y Johnson encontraron que la propuesta de Rumelhart sólo podía ser utilizada para explicar la estructura de un número muy limitado de historias, en concreto, de aquellas que contaran con episodios aislados o integrados, unos dentro de otros. Por otra parte, el dualismo establecido por Rumelhart entre relaciones semánticas y sintácticas entorpeció la labor de análisis de las historias. Por todo ello, Mandler y Johnson realizaron una serie de modificaciones que se concretan en una definición más exhaustiva de cada categoría, de las conexiones intercategorías y de las posibles relaciones existentes entre varios episodios de una misma historia.

Otra de las modificaciones que introdujeron, que supone un cierto retroceso con respecto al modelo original, consistió en la supresión de parte de la estructura jerárquica intraepisódica; las categorías «comienzo», «desarrollo» y «final» de la historia, que se corresponden con las categorías que van del suceso a la consecuencia en la gramática de Rumelhart, se sitúan a un mismo nivel en la red. Esta nueva estructuración no da cuenta, como sus propios autores admiten, de la relación jerárquica real que se establece entre las tres categorías.

Pero tal vez la innovación más fundamental que estos autores han realizado sobre la propuesta original de Rumelhart consista en haber añadido al modelo unas reglas transformacionales que especifican los cambios permisibles en la estructura de las historias para que puedan seguir siendo consideradas historias correctamente constituidas. En otras palabras, lo que se pretende es que se pueda distinguir mediante la gramática las historias bien formadas de las mal formadas, y en última instancia, de los textos no narrativos.

Estas reglas transformacionales analizadas más ampliamente en un artículo posterior (Johnson y Mandler, 1980), son de dos tipos: reglas que determinan las omisiones permitidas y reglas sobre las reorganizaciones de las categorías. En relación con las primeras, hay tres tipos de categorías que pueden suprimirse en la estructura de superficie de la historia: comienzos, reacciones y finales. En los tres casos, existen dos condiciones para que su supresión no rompa la estructura episódica, produciendo mayores dificultades en su comprensión: 1) Solamente puede omitirse una de las tres categorías en un episodio determinado. 2) Debe existir una cierta redundancia en la estructura episódica, de tal forma que el oyente pueda realizar fácilmente las inferencias necesarias para recuperar la estructura completa.

Las reglas que se refieren a los posibles cambios en el orden de las categorías están formuladas de forma mucho más vaga. La



más importante es que cuando una categoría se expresa en lugar distinto al de su orden canónico, deben explicarse las conexiones causales y temporales entre las categorías adyacentes, lo que no es necesario cuando el orden es el normal. La única categoría que cambia habitualmente en una historia es el «propósito» del protagonista: en vez de situarse antes de la «ejecución», tiende a hacerlo después de la misma. Esto exige que ambas categorías estén conectadas con un «porque» o «para», con el fin de indicar que la categoría posterior es el motivo de la ejecución que fue expresada anteriormente.

Las reglas de transformación propuestas por Mandler y Johnson son, evidentemente, escasas. Sin embargo, esto responde a su objetivo de restringir las transformaciones a aquellas que mantienen la integridad de un episodio como la unidad básica de una historia en términos de la habilidad del oyente para recuperar su forma prototípica, y recogen tan sólo aquellas transformaciones que ocurren regularmente.

### 2.1.3. Stein y Glenn

La gramática de Stein y Glenn (1979) para las historias se basa en gran medida en el modelo de Rumelhart (1975) y de hecho coincide con él en los aspectos esenciales. Dado que es el instrumento utilizado en nuestros experimentos para analizar los cuentos, su exposición será algo más detallada.

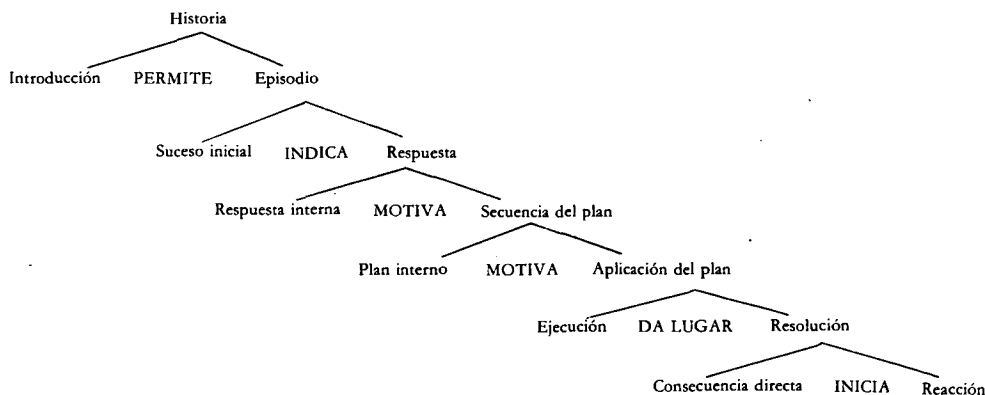
Stein y Glenn utilizaron en un estudio inicial (1975) el esquema propuesto por Rumel-

hart, y a partir de las insuficiencias y dificultades que encontraron a la hora de aplicarlo realizaron un conjunto de modificaciones. Las principales críticas que realizaron a la gramática de Rumelhart coinciden con las apuntadas por Mandler y Johnson (1977). En primer lugar, Stein y Glenn señalan las dificultades que entraña el trabajo con dos sistemas diferentes de reglas, las sintácticas y las semánticas, por lo que en su modelo dichas reglas se agrupan en un sistema único. En segundo lugar, su gramática especifica los tipos de relaciones temporales y causales que se establecen entre categorías y entre episodios, relaciones no suficientemente estudiadas en la gramática original. En tercer lugar, se especifican las variaciones estructurales que pueden suceder dentro de un episodio, aspecto que tampoco se había recogido. Y finalmente Stein y Glenn indican que el sistema de categorías establecido por Rumelhart se ajustó con dificultad a la mayoría de los cuentos e historias infantiles, por lo que se han suprimido o añadido algunas categorías, y en otras se ha modificado la definición de la información que pueden contener.

Lo mismo que en la gramática de Rumelhart, la unidad de análisis son las categorías, donde cada categoría se puede describir haciendo referencia a una categoría de orden superior. Este tipo de red jerárquica, junto con las relaciones que se dan entre las distintas categorías, se muestra en el cuadro 1.

CUADRO 1

*Estructura de un episodio simple, en N. L. Stein y C. G. Glenn, 1979, p. 61.*





La historia consta de una categoría introductoria y un sistema de episodios. En primer lugar se analizarán las categorías y sus relaciones dentro de un episodio y después las relaciones entre episodios.

*Introducción.* La introducción no se considera parte del episodio por no estar relacionada causalmente con el resto de la narración. La introducción tiene dos funciones: la presentación de los principales personajes y la presentación del contexto de la historia. La primera subcategoría (introducción mayor) está presente en todos los cuentos, mientras que la segunda (introducción menor) no es absolutamente necesaria. Normalmente estos dos tipos de introducción se realizan al principio de la narración, pero también pueden tener lugar en cualquier otra parte cuando es necesario introducir un nuevo personaje o dato contextual.

La introducción da paso a un sistema de episodios.

*Episodio.* El episodio es la unidad de orden superior de una historia y consiste en una secuencia de comportamiento completo. El episodio consta de una sucesión causal de hechos que empieza en un suceso inicial y finaliza en una solución.

Stein y Glenn parten del supuesto de que los oyentes o lectores de historias organizan la información en episodios mientras la procesan. Esta hipótesis fue confirmada en dos estudios sobre la validez del episodio (Glenn, 1978; Stein y Glenn, 1979) que se comentarán posteriormente.

El episodio consiste en un suceso inicial más una respuesta.

*Suceso inicial.* Se trata del suceso que inicia el episodio. Puede consistir en un acontecimiento natural (cambios en el ambiente físico), en acciones por parte de los personajes o en vivencias internas de éstos.

El suceso da lugar a una respuesta que consiste en una respuesta interna por una parte y a la secuencia del plan por otra.

*Respuesta interna.* Esta categoría refleja el estado psicológico de uno o varios de los personajes tras el suceso. Puede consistir en una respuesta afectiva, en la expresión de deseos o intenciones o en conocimientos de los personajes. Muchas historias no cuentan con esta categoría, ya que frecuentemente este tipo de sentimientos, etc., se deduce del suceso o de la conducta que le sigue, y no es necesario expresarlo de forma explícita.

La respuesta interna motiva la elaboración de un plan, plan que consta de un plan interno y de su aplicación.

*Plan interno.* Esta categoría se da con muy poca frecuencia en las historias infantiles. Normalmente aparece en aquellas en que el personaje tiene cierta dificultad en alcanzar su meta, y por ello tiene que elaborar un plan estratégico consistente en varias submetas, teniendo en cuenta las hipotéticas consecuencias de cada paso.

El plan interno motiva la aplicación del plan, que a su vez consiste en la ejecución de dicho plan y en la solución de la situación conflictiva. Hay que señalar que Stein y Glenn, en sus trabajos empíricos, no distinguen el plan interno de la respuesta interna, agrupando ambas categorías en una sola: respuesta interna.

*Ejecución.* Consiste la ejecución en una acción o acciones que llevan directamente a la solución o, por lo menos, aportan los prerequisites necesarios para alcanzarla.

Dentro de la solución hay que distinguir la consecuencia directa y la reacción.

*Consecuencia directa.* La consecuencia puede expresar el logro o no logro de la meta, o cualquier cambio producido por la ejecución del plan. Puede consistir en acontecimientos naturales, acciones o estados finales.

La consecuencia inicia la reacción.

*Reacción.* Es la categoría final de la estructura del episodio. Expresa lo que los personajes sienten o piensan sobre el logro de su meta o cómo este logro afecta a otros personajes. Las reacciones pueden ser respuestas afectivas, conocimientos o acciones.

Cada una de estas categorías puede contener una o varias proposiciones. Cuando existe más de una, estas unidades pueden estar relacionadas entre sí, dentro de la misma categoría, de tres formas distintas: una relación «y», que se refiere al caso en que las proposiciones ocurran simultáneamente o bien no tengan ninguna relación temporal aparente; una relación «entonces», que se da cuando una proposición precede temporalmente a otra, pero no es su causa, aunque pueda darse el caso de que aporte las condiciones previas para que la segunda suceda; y por último, una relación de «causa» en la que una proposición influye directamente sobre la siguiente.

Para que una historia determinada esté formada por un episodio no es necesario que tenga todas las categorías antes citadas. De hecho, en la mayoría de los cuentos y leyendas se omiten algunas de ellas. Para considerar un episodio como completo es necesario, no obstante, que contenga explícitamente al menos tres tipos de información (Glenn, 1978): indicar el motivo del protagonista a través de un suceso o de una respuesta interna; especificar el plan de conducta del protagonista, ya sea mediante el plan interno o la ejecución, y expresar algún tipo de solución por medio de la categoría consecuencia.

Si no se dan estas tres condiciones, la secuencia comportamental se considera un episodio incompleto.

Un cuento puede estar formado por varios episodios, que se relacionan entre sí constituyendo un sistema que se puede representar por una cadena lógica.

Dos episodios cualesquiera se conectan



por uno de los tres tipos de relación antes citados: «y», «entonces» y «causa». siendo los dos últimos los más frecuentes. Al igual que en las categorías, la relación «entonces» indica una sucesión temporal en la que el primer episodio puede marcar los prerrequisitos para el segundo, pero no es su causa directa. En la relación de «causa» un episodio viene determinado por otro. Estos dos tipos de relaciones se pueden confundir entre sí con mucha facilidad, y en algunos cuentos es difícil determinar a cuál de los dos corresponde la conexión entre episodios.

La relación «y» indica que los dos episodios suceden simultáneamente. Normalmente dos episodios relacionados de esta forma se conectan a un tercero por una relación «entonces» o de «causa».

Finalmente existe un cuarto tipo de relación, en el que un episodio está incluido dentro de otro, es decir, un segundo episodio comienza después de que el primero haya empezado y acaba antes o al mismo tiempo que éste.

#### 2.1.4. Evaluación de las gramáticas

Las gramáticas de las historias han suscitado una serie de críticas, siendo las más sistematizadas las formuladas por Black y Wilensky (1979) en un denso artículo que produjo una cadena de réplicas inmediatas (Rumelhart, 1980; Mandler y Johnson, 1980; Frisch y Perlis, 1981).

Black y Wilensky realizaron una doble revisión de las gramáticas, desde el punto de vista formal y desde el punto de vista empírico. Para ellos la única gramática correcta desde un punto de vista formal es la de Johnson y Mandler (1980), por ser la única que cuenta con reglas transformacionales. Sin embargo esto no constituye un grave handicap para el resto de las gramáticas ya que dichas reglas pueden ser añadidas sin mucha dificultad. De hecho, algunos autores han señalado reglas para la elaboración de resúmenes (Rumelhart, 1977), y reglas de formación del episodio (Glenn, 1978; Stein y Glenn, 1979) que en parte coinciden con las reglas transformacionales de Johnson y Mandler.

Desde el punto de vista empírico Black y Wilensky añadieron una nueva crítica a las gramáticas de las historias: una gramática para ser adecuada debe dar cuenta de todas las historias posibles y no dejar sin explicar ninguna que se considere como tal. Sin embargo, existen textos que no se consideran historias que pueden ser analizados a través de la gramática, e historias que plantean graves dificultades para su análisis por medio de la gramática.

La respuesta de Rumelhart (1980) y de Mandler y Johnson (1980) fue contundente. Black y Wilensky no parece que hayan entendido el alcance de este tipo de gramáti-

cas, ya que no se pretende que las gramáticas de las historias abarquen todas las historias posibles, sino solamente un tipo de historias concretas: historias de transmisión oral en todas las gramáticas e historias organizadas como situación problema en el caso de Rumelhart. Incluso Rumelhart indica que prefiere utilizar el término «esquema de las historias» y no el de gramática, para evitar la identificación con la gramática del lenguaje.

Pero tal vez la crítica básica que Black y Wilensky paltean se refiere a las gramáticas como modelos de comprensión. Para estos autores el recurrir a la supuesta existencia de un esquema para las narraciones es algo totalmente artificial y no justificado. Para ellos, en la comprensión y memoria de narraciones intervienen los mismos procesos que sirven para la comprensión y memoria de secuencias y de hechos relacionados causalmente. El problema de la estructura de la narración es secundario frente al contenido, y la comprensión de las historias se puede explicar recurriendo a esquemas de orden menos general que el «esquema de las historias».

Sin embargo, hay que destacar que los autores que trabajan con gramáticas de las historias no rechazan la importancia del contenido y no consideran que el esquema de la historia justifique y explique por sí solo la comprensión y recuerdo de las historias, sino que se trata tan sólo de una de las fuentes de conocimiento que intervienen en dichos procesos.

Las réplicas que ha producido el artículo de Black y Wilensky no deben hacer olvidar las limitaciones e insuficiencias que subsisten en los modelos de comprensión y memoria que se articulan en torno a la gramática de la historia. Un primer problema está en la misma definición de historia. Stein (1982) ha agrupado en cuatro categorías las diferentes posiciones sobre el concepto de historia:

1. Los que describen los componentes mínimos de una historia en términos de cambios estado-suceso-estado, sin que sea necesario incluir una conducta dirigida hacia una meta.
2. Aquellos que describen la historia como reflejando principalmente una conducta dirigida hacia una meta en respuesta a un problema planteado. Las propuestas principales de Rumelhart (1977), de Stein y Glenn (1979) y Mandler y Johnson (1977) entrarían en esta categoría.
3. Los que critican las definiciones que se basan en alcanzar una meta y reclaman que las características que constituyen una historia sean descritas de forma más detallada.
4. Los que sostienen que no existe un único conjunto de características para definir una historia, ya que el contexto



y los sucesos específicos que se producen en la narración son elementos críticos para abordar las características precisas de una historia determinada.

Pero además de estas definiciones teóricas, hay que tener en cuenta el concepto que tienen los niños sobre las historias, concepto que puede ir cambiando con la edad. Glenn y Stein (1980) investigaron qué características consideran los niños que son adecuadas para formar una historia bien hecha, pidiendo a niños de cinco a doce años que contaran una buena historia. La mayoría de las historias estaban formadas por episodios y eran secuencias de acciones para obtener un objetivo, lo que coincide con las definiciones propuestas. Pero también hubo otro tipo de historias, que fueron clasificadas en tres subtipos principales: historias de secuencias descriptivas, en las que no se producían limitaciones temporales; historias de secuencia de acción, que incluían las acciones diarias de un protagonista sin conexión causal entre ellas; e historias de secuencia reactiva, en las que no se incorporaba un plan o una meta ya que el protagonista dependía enteramente de fuerzas extremas. Los resultados obtenidos señalaron que el 48 por 100 de los niños de preescolar, el 31 por 100 de los niños de ocho años y el 24 por 100 de los niños de diez años contaban este tipo de historias, lo que parece indicar que los niños, especialmente los más pequeños, tienen un concepto de la historia más amplio que el formulado por los estudios realizados.

Hay que reconocer finalmente que las gramáticas, tal como se han formulado hasta el momento, tienen un alcance limitado ya que no han incluido una descripción detallada de la estructura del conocimiento semántico específico que hace posible la comprensión, ni describen los tipos de estructura que deben ser utilizados para comprender historias de múltiples protagonistas ni contienen las reglas que permitan representar los diálogos entre dos personajes (Stein, 1979). Además, y aunque diversos estudios han señalado cambios con la edad en la utilización del esquema de las historias, no se ha incorporado todavía este tipo de cambios evolutivos en los modelos propuestos.

## 2.2. El modelo de Kintsch

Las investigaciones de Kintsch sobre la comprensión y el recuerdo de las historias proceden de su trabajo sobre la estructura semántica del discurso y son una concreción del modelo más general que ha desarrollado junto con Van Dijk (Kintsch y Van Dijk, 1978) acerca de la comprensión y coherencia de un texto. Una historia sería uno de los ejemplos característicos de un discurso estructurado. A pesar del riesgo de incurrir en

algunas repeticiones, puede ser más clarificador exponer en primer lugar su modelo sobre la comprensión del texto y a continuación su aplicación a la comprensión y el recuerdo de las historias.

El modelo establece dos niveles fundamentales en la comprensión del discurso: el nivel de microestructura y el nivel de macroestructura. El nivel microestructural incluye la transformación inicial del texto en una representación conceptual o proposicional y la ordenación de las proposiciones en una estructura coherente que se denomina el texto base. El modelo plantea que el lector va representándose en su memoria a corto plazo cada proposición y relacionándola con las proposiciones ya almacenadas anteriormente. El proceso se detiene si el número de proposiciones que deben ser mantenidas en la memoria inmediata para dar coherencia al texto o a una parte del texto supera la capacidad de la memoria. De no producirse esta sobrecarga, el lector construye una estructura que puede representarse como una red, en que cada nodo es una proposición simple y cada vínculo entre nodos significa la coherencia entre dos proposiciones.

Este proceso puede sufrir una serie de complicaciones. A veces un retículo simple no puede formarse porque no hay ninguna proposición coherente en la memoria a corto plazo. Entonces comienza un proceso de búsqueda en la memoria a largo plazo hasta que se encuentra una proposición adecuada que se reinstala en la memoria a corto plazo para conectarla con las proposiciones ya presentes. Pero a veces esta conexión no puede producirse porque la coherencia entre una y otras es escasa, lo que exige añadir proposiciones adicionales conectivas entre ambas. También es posible que esta búsqueda a través de la memoria no sea capaz de descubrir una proposición coherente, lo que obliga a un proceso inferencial que produce mayores dificultades en el procesamiento. De acuerdo con el modelo, el lector comprende un texto cuando construye, parte a parte, una representación integrada del mismo.

Además de los procesos de comprensión de la microestructura del texto realizados proposición por proposición, el lector va construyendo simultáneamente el resumen o argumento del texto: es el nivel macroestructural, de naturaleza más global y que caracteriza el discurso en su conjunto (Van Dijk, 1977, 1980). El procesamiento de la información en este nivel conduce a la elaboración de macroproposiciones a partir de las microproposiciones del texto base. Sin embargo, estas macroproposiciones no necesitan estar expresadas explícitamente en el texto, por lo que es preciso incorporar un conjunto de reglas para obtener la macroestructura a partir de la microestructura del discurso, es decir, reglas que transformen una secuencia de proposiciones en otra a un nivel distinto.





Este tipo de transformación semántica es realizado a través de macrooperadores bajo el control de un *esquema*.

Las microproposiciones pueden ser consideradas relevantes o irrelevantes en función de este esquema específico que el sujeto utiliza. Las que son relevantes son adaptadas como macroproposiciones, bien directamente, bien a través de un proceso de construcción y generalización realizado por medio de los macrooperadores. Las microproposiciones irrelevantes para este esquema se suprimen. De esta forma el argumento o resumen del texto es representado por una lista ordenada y coherente de macroproposiciones.

El modelo asume, por tanto, que la comprensión del texto está siempre controlada por un esquema. Este esquema representa las metas y expectativas del lector y determina la aplicación de los macrooperadores y, en consecuencia, la selección de las partes del texto que formarán su resumen o argumento. Los esquemas de un texto son las estructuras generales de conocimiento que abstraen las convenciones y principios mantenidos por una cultura determinada al construir determinados tipos de texto, como una historia, una explicación o la exposición de un trabajo científico. El concepto de esquema ocupa de esta forma un papel central en la explicación de la comprensión y el recuerdo de las historias.

Este conocimiento que las personas tienen sobre cómo las historias están construidas constituye el «esquema de la historia»: Kintsch *et al.* (1977) han resumido las principales expectativas que normalmente se posee en nuestra cultura sobre cómo las historias están organizadas:

1. La historia debe tener un protagonista principal: el héroe.
2. Los acontecimientos de la historia deben estar relacionados temporal y causalmente.
3. La historia consiste en una secuencia de episodios, cada uno de los cuales está formado por tres categorías: exposición, complicación y resolución.
4. La exposición proporciona un marco estable para relacionar las proposiciones del episodio. La complicación introduce una nueva situación sorpresiva e interesante. La resolución es una consecuencia directa de la complicación.

La obtención del resumen de la historia (el macroprocesamiento) no consiste tan sólo en la clasificación de la información en estas categorías. Kintsch y Van Dijk (1975) distinguen dos procesos simultáneos y altamente relacionados.

El primero consiste en la aplicación del esquema. El sujeto, ante un texto narrativo, reconoce que dicho texto se trata realmente de una narración y va clasificando la infor-

mación en las distintas categorías antes citadas. Este reconocimiento y la clasificación en una u otra categoría se realiza sobre una base probabilística y es posible por una serie de indicadores presentes en el texto. Estos indicadores son de carácter muy variado y abarcan desde los formales y lingüísticos como el ritmo de la narración, la entonación, la división por párrafos en los cuentos escritos, los macroconectores como «pero», «sin embargo», «entonces», hasta los que se refieren a los protagonistas, las discontinuidades en el tiempo y el propio contenido de la historia.

El segundo consiste en derivar una etiqueta proposicional para cada categoría, lo que se produce mediante la aplicación de macrooperadores a la lista de proposiciones del texto base. Esta etiqueta es una macroproposición y el conjunto de estas macroproposiciones junto con las categorías de la historia a las que corresponden constituyen la macroestructura de la historia. Lo que normalmente se denomina el argumento se corresponde según este modelo con dicha macroestructura.

Finalmente Kintsch realiza una importante distinción entre dos tipos de esquema: los que se refieren específicamente a la estructura de las narraciones y los principios generales del conocimiento humano que son necesarios para interpretar las acciones que suceden en las historias. Ya que la mayoría de las historias está basada en acciones humanas, el conocimiento más relevante es el relacionado con los principios y reglas de la acción humana. Como señalan Poulsen *et al.* (1979) en uno de sus experimentos, los niños pueden comprender las relaciones causales de un suceso de caza no por su conocimiento específico de las historias sino porque pueden organizarlo sobre la base de un «script de caza», que es una parte de su conocimiento general sobre las acciones. La comprensión de las historias implica, por tanto, esquemas específicos de la historia y esquemas de conocimiento sobre las secuencias temporales y causales de las acciones.

### 2.3. Adquisición y desarrollo del esquema de los cuentos en los niños

Los diferentes modelos propuestos ponen de relieve la importancia que tiene para la comprensión y el recuerdo de una historia la utilización de un esquema de la narración, entendido como el conjunto de expectativas que el sujeto posee sobre su organización interna y sobre la forma en que sus unidades están relacionadas temporal y causalmente. La cuestión que ahora se plantea es determinar cómo va adquiriendo el niño este esquema de las historias y qué cambios se producen con la edad.

El estudio clásico sobre el recuerdo de



historias en los niños es el publicado por Piaget en *Lenguaje y Pensamiento en el niño* (1923/1972), que tiene su continuación veinte años más tarde en *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño* (1946/1978). En el primero Piaget estudia la habilidad de los niños para contar a sus compañeros tres cuentos que habían escuchado previamente: «Epaminondas», «Niobe» y «Los Cuatro Cisnes». En la investigación sobre el tiempo se analiza la capacidad de los niños para construir y reconstruir historias a partir de diferentes series de dibujos.

Las conclusiones de Piaget en ambos libros son distintas, pero complementarias. En *Lenguaje y pensamiento* las dificultades en el recuerdo de los niños pequeños se explica principalmente por su egocentrismo en la comunicación. En *El desarrollo de la noción de tiempo* Piaget plantea una explicación más basada en los procesos cognitivos del niño. Aunque se encuentra un mejor orden temporal en el recuerdo de historias que en el recuerdo de otros materiales, como las instrucciones para la utilización de un dispositivo mecánico, los niños menores de siete-ocho años no son capaces de contar una narración de forma ordenada, lógica y coherente. Los niños pequeños recuerdan los sucesos de la historia y sus conexiones en función de su interés personal y de su perspectiva egocéntrica, sin mantener el orden temporal real y las relaciones de causa-efecto. Este fracaso del niño preoperacional en organizar las narraciones en el orden coherente sería debido a la irreversibilidad de su pensamiento. Solamente en el período de las operaciones concretas el niño sería capaz de formar una representación interna del orden de los sucesos, ya que esto presupone la reversibilidad del pensamiento.

Los datos aportados por Piaget han sido posteriormente discutidos y completados desde dos líneas de investigación convergentes: la que analiza la sucesión temporal en el niño preescolar (Brown y colaboradores) y la que utiliza historias más estructuradas de acuerdo con una gramática que posibilita un análisis más preciso (Mandler y Johnson, Stein y Glenn). Veamos sus aportaciones más relevantes.

Los estudios realizados por Brown (Brown, 1975, 1976 a, 1976 b; Brown y Murphy, 1975) señalan las siguientes conclusiones:

1. En la tarea piagetiana de reproducir una historia, los niños realizaron una tarea de recuerdo, ya que debían volver a contar la historia verbalmente. Sin embargo, su fracaso no es el resultado de una incapacidad de reconstruir el pasado, sino que es el producto de las dificultades del niño con las características de la tarea y de su escasa facilidad de comunicación oral. Si se valora la memoria del niño por medio del reconocimiento o la reconstrucción, que el propio Piaget ha

señalado como modos de respuesta evolutivamente más tempranos que el recuerdo, los niños de cinco años son capaces de reproducir el orden de los sucesos de una historia.

2. Los niños preescolares reproducen mejor los sucesos que tienen una relación lógica que aquellos cuyas relaciones son arbitrarias. Esto indica que incluso los niños preoperacionales tienen alguna habilidad para apreciar las conexiones causales y lógicas e inferir la secuencia temporal más probable de los sucesos.

3. Los niños preescolares manifiestan una gran dificultad en recordar la secuencia de los sucesos en orden inverso. Pueden llegar con facilidad a los resultados si se les proporcionan las causas iniciales, pero les es más difícil recuperar los sucesos iniciales a partir de sus consecuencias.

4. Estos datos indican que los niños en la etapa preoperacional son capaces de ordenar un conjunto de sucesos en el orden correcto de sucesión, siempre que tengan que considerar solamente una secuencia cada vez y el orden de los sucesos deba reconstruirse en el orden original. Sin embargo, no tienen la habilidad suficiente para realizar tareas más complejas que requieran la reproducción de una secuencia que nunca se ha percibido como una unidad integrada o manejar una secuencia hacia adelante o hacia atrás.

5. Las investigaciones de Brown sobre el desarrollo del orden temporal, a pesar de sus discrepancias con la edad de aparición de determinadas conductas, coinciden con la teoría propuesta por Piaget. Existe un período semiológico que precede a la verdadera operatividad en el que el niño es capaz de construir series lógicas y recordar acontecimientos ordenados en condiciones favorables. Su lógica funciona de forma eficiente solamente en una dirección. Pero no está presente la habilidad de reconstruir las series igualmente bien en ambas direcciones ni la habilidad de anticipar que el orden permanecerá idéntico si se producen transformaciones irrelevantes. Hay una ausencia de la flexible reversibilidad del pensamiento operatorio. Hasta el período del verdadero pensamiento operatorio el niño no va a poder seguir el curso de los sucesos de forma eficiente en ambas direcciones, utilizando una lógica operacional completa.

Las investigaciones sobre el recuerdo de cuentos también aportan datos importantes sobre la habilidad de los niños preescolares para mantener una secuencia lógico-temporal. Diversos estudios realizados con niños de seis-siete años (Mandler y Johnson, 1977; Stein y Glenn, 1979) e incluso con niños de cuatro años (Stein y Garfin, 1977; Poulsen et al., 1979) indican que los niños preoperacionales tienen pocas dificultades para recordar historias sencillas organizadas en su orden



normal. Esta facilidad para mantener el orden lógico-temporal en este tipo de tareas se explica por la utilización por parte de los niños preescolares del «esquema de las historias», que les permite recordar la información de forma organizada.

Estos datos plantean de nuevo una aparente contradicción con la conclusión piagetiana de que los niños pequeños mezclan los sucesos y las relaciones cuando exponen los cuentos. Esta disparidad de resultados puede explicarse teniendo en cuenta el tipo y la organización de las historias presentadas. Mandler y Johnson (1977) analizaron las historias utilizadas por Piaget y señalaron que una de ellas («Los Cuatros Cisnes») estaba formada en su última parte por sucesos desconectados, con escasa o nula estructura causal o temporal. Las otras dos historias tenían una mayor estructura pero apenas se hacían explícitas las conexiones causales. Los materiales poco estructurados afectarían más el recuerdo de los niños que el de los adultos. Utilizando historias más claras y mejor organizadas (una de ellas era una versión más completa del «Epaminondas» de Piaget y otra era la historia de «Niobe» con pequeñas modificaciones), Mandler y Johnson concluyeron que los niños de seis años son sensibles a la estructura de las historias y tienen un esquema que organiza la recuperación de una forma semejante a la de los adultos. Si las historias que se les cuenta a los niños están bien formadas y se corresponden con el orden de sucesos previsto por el esquema interno del niño, el recuerdo de la historia se ajustará a la secuencia presentada.

A partir de la constatación de la presencia del esquema de la historia en los niños preescolares, el estudio de los cambios que se producen con la edad en la consolidación y utilización de este esquema se ha centrado en el análisis de dos tipos de datos: la comparación del recuerdo de historias, ordenadas de acuerdo con la gramática propuesta, frente a historias desordenadas y el estudio de las categorías de la historia que mejor se recuerdan en cada edad. Aunque los estudios son todavía escasos, su exposición y discusión va a permitir determinar algunos importantes cambios evolutivos.

### 2.3.1. *Recuerdo de historias ordenadas vs. desordenadas*

Cuando las historias que se presentan al niño están organizadas de acuerdo con la estructura especificada por la gramática, los sujetos no manifiestan especiales dificultades en recordarlas siguiendo el orden lógico establecido. Sin embargo, nuevos datos sobre las estrategias utilizadas en la codificación y recuperación de la información deben obtenerse cuando las narraciones no se ajustan a la estructura prototípica y se presentan de forma desordenada. En este caso, la pre-

sencia de un esquema consolidado y flexible debe permitir al niño reorganizar la información, añadiendo nuevas relaciones y categorías que permitan una representación integrada y coherente de la historia.

Poulsen, Kintsch, Kintsch y Premack (1979) estudiaron este tema en niños de cuatro y seis años. Utilizaron libros de cuentos con dibujos sin texto, pidiendo a los niños que contaran el cuento a medida que iban viendo los dibujos. Inmediatamente después se les pedía que lo recordaran sin mirar el cuento. En la condición normal, los dibujos estaban ordenados según su orden lógico y natural. En la condición mezclada, los dibujos estaban desordenados. El objetivo era evaluar el papel del esquema de la historia comparando las respuestas del niño a los dibujos que se presentaban en orden normal y en orden mezclado.

Sus conclusiones indican que la disponibilidad de un esquema de la historia afecta la forma en que los niños describen y recuerdan los dibujos, encontrándose significativas diferencias entre los niños de cuatro y seis años. Los niños de cuatro años, cuando se les presentan los dibujos en orden normal, dan descripciones mejores, más en consonancia con lo que el dibujo representa, organizando su exposición y recuerdo en forma de historia. Esto refleja su habilidad para comprender historias y que han adquirido un esquema organizador de la historia en el que se basa su comprensión. El panorama es muy distinto cuando las historias estaban desordenadas. Sus respuestas eran mucho más primitivas e irrelevantes. Ante la falta de significado de los dibujos, simplemente los nombraban o no respondían, sin apenas intentar conectarlos, lo que indicaba que el esquema de la historia no estaba siendo utilizado.

Por el contrario, los niños de seis años, ante las historias desordenadas, desarrollaban una estrategia mucho más activa, próxima a la de los adultos. Intentaban elaborar una secuencia lógica, produciendo un número aproximadamente igual de proposiciones integradas dentro de la narración, y no meramente descriptivas, en la situación desordenada que en la ordenada, lo que refleja el intento por parte del niño de construir una narración a partir de los items aislados. El mismo empeño se traduce en la utilización de convencionalismos narrativos como «érase una vez», «fueron muy felices», «un día», etc. Estos convencionalismos eran mucho más frecuentes en la condición desordenada, lo que se explica como un intento de dar coherencia a la serie de dibujos no relacionados. Poulsen *et al.* señalan finalmente que se puede afirmar que se produce un cambio evolutivo importante entre estas dos edades en lo que se refiere al «esfuerzo por extraer el significado», lo que indica que los niños de seis años han adquirido un esquema más



integrado y eficaz que los niños de cuatro años.

Otras investigaciones han puesto de relieve que se producen nuevos cambios a lo largo de la edad escolar en la utilización de estrategias para el recuerdo de las historias. Mandler (1978) y Mandler y DeForest (1979) exploraron la forma en que niños y adultos hacen uso de su conocimiento de las formas prototípicas de las historias durante el recuerdo. Las historias, construidas de acuerdo con la gramática de Mandler y Johnson (1977), se presentaban en su formato normal con sus categorías gramaticales entremezcladas.

Hasta los once años los niños fueron menos hábiles que los adultos en mantener el orden de las historias entremezcladas incluso cuando se les pedía específicamente que lo hicieran de esa forma. Si se les presentaban historias entremezcladas y se les decía que las recordaran en su orden normal, incluso los niños de siete años lo hacían perfectamente. Sin embargo, cuando se les presentaban las historias entremezcladas y se les pedía que las recordaran como las habían escuchado, los niños menores de once años manifestaban una fuerte tendencia a recordarlas en su orden prototípico.

Estos datos indican que los niños, a partir de los seis-siete años, han adquirido un esquema de las historias que les conduce a reorganizar de manera automática cualquier secuencia de sucesos para que se ajusten a sus propias expectativas sobre la organización temporal-causal que deben tener las narraciones. Este automatismo supone también que a los niños de estas edades les falta la flexibilidad necesaria, presente en niños mayores y en adultos, para utilizar otros métodos alternativos de organizar sus procesos de recuperación.

Conclusiones semejantes fueron obtenidas en un experimento realizado por Stein y Nezworcki (1978) con niños de seis y diez años, en el cual se varió sistemáticamente la posición de tres categorías (respuesta interna, consecuencia y reacción), situando cada una de ellas en lugares diferentes a lo largo de la historia. Los niños de diez años recordaron igual todas las historias que tenían inversiones que aquellas organizadas de acuerdo con la secuencia prototípica. Incluso algunas de las primeras fueron recordadas significativamente mejor. Por el contrario, el recuerdo de los niños de seis años fue significativamente peor en la mayoría de las historias invertidas que en las historias que se ajustaban a la secuencia esperada. Estos resultados confirman de nuevo que los niños pequeños no han adquirido todavía las estrategias específicas necesarias para organizar y recordar aquellas historias que se apartan del orden establecido por el esquema básico, estando mucho más atados a dichos esquemas que los niños mayores.

Estos cambios evolutivos que surgen al comparar el recuerdo de historias ordenadas frente a desordenadas pueden completarse analizando las categorías que mejor y peor se recuerdan en diferentes edades.

### 2.3.3 *Categorías de la historia mejor recordada*

Uno de los primeros estudios de carácter evolutivo es el llevado a cabo por Mandler y Johnson (1977) sobre el recuerdo de cuentos en niños de seis y nueve años, utilizando también adultos como punto de referencia. En general, los adultos recordarán más que los niños de nueve años, quienes a su vez recordarán más que los de seis años. Existía un orden semejante entre las categorías en los tres grupos de edades, lo que sugería que incluso los sujetos más pequeños eran sensibles a la estructura de las historias y tenían un esquema a través del cual organizaban la recuperación de forma semejante a los adultos.

Analizando las categorías que mejor y peor se recordaban, en todas las edades se olvidaban más las reacciones y los finales. El resto de las categorías se recordaba por igual en los adultos pero no en los niños. El cambio más importante se encontraba en la consecuencia. En los niños de nueve años no existía una gran diferencia entre el recuerdo de la ejecución y la consecuencia, mientras que en los niños pequeños esta diferencia era muy pronunciada no recordándose apenas la ejecución y siendo la consecuencia una de las categorías mejor recordadas. De hecho, la consecuencia era la única categoría para la que no existían diferencias significativas entre los tres grupos de edades.

La importancia otorgada a la consecuencia por los niños de seis años fue también puesta de manifiesto en uno de los experimentos realizados por Stein y Glenn (1979), cuyo estudio puede considerarse como el más completo realizado hasta ahora con niños y que bien merece una exposición más detallada.

En un primer experimento comprobaron el recuerdo de niños de seis y diez años utilizando cuatro narraciones representativas de la literatura infantil que fueron analizadas de acuerdo con la propia gramática elaborada por Stein y Glenn (ver punto 2.1.3.). A cada uno de los niños se les contó oralmente dos cuentos. Después de la narración de cada cuento se les pedía que lo recordaran verbalmente. Al cabo de una semana, se les volvía a solicitar su recuerdo.

No se encontraron diferencias evolutivas en la organización temporal de la historia ni en la importancia relativa otorgada en el recuerdo a las distintas categorías que constituían las historias. La secuencia de los niños de la información de la historia se correspondía estrechamente a la secuencia temporal



de los ítems en las historias originales, lo que demuestra de nuevo que incluso los niños de seis años son capaces de organizar y secuenciar temporalmente la información contenida en cuentos sencillos.

En las cuatro historias, las distintas categorías diferían en cuanto al grado de relevancia en el recuerdo, lo que se producía también de la misma forma en las distintas edades y tiempos de la prueba. Las categorías mejor recordadas fueron, por este orden, la introducción, la consecuencia y el suceso, seguidas de la ejecución, la reacción y la respuesta interna. Este orden en el recuerdo de las categorías es muy semejante al obtenido por Glenn (1978) con niños de siete años.

Para Stein y Glenn, el hecho de que la pertinencia de una proposición a una determinada categoría tenga un cierto valor predictivo de la importancia que dicho ítem va a tener en el recuerdo, indica que los sujetos hacen distinciones entre distintos tipos de información, y que dichas distinciones se corresponden en algún grado con las distinciones entre categorías que se dan en la gramática.

Las diferencias evolutivas más significativas se producían en tres medidas: el recuerdo total, el recuerdo de respuestas internas y el número de inferencias añadidas al recuerdo. Los niños mayores incluían más proposiciones de cada categoría en el recuerdo que los niños de seis años. Pero la diferencia más significativa, encontrada en las cuatro historias, se halló en las respuestas internas. La razón de este hecho puede estar en que los mayores son más conscientes de la significación causal de la información intencional e incluyen este tipo de información más sistemáticamente al contar la historia.

En un segundo experimento, Stein y Glenn intentaron completar la investigación anterior mediante el estudio de algunos aspectos referidos a la comprensión que permitieran determinar la relación comprensión-memoria en relación con las narraciones. Para ello utilizaron el mismo número de niños, las mismas edades y los mismos cuentos. Ahora se pedía a los niños que contestaran a unas preguntas encaminadas a detectar si habían comprendido las relaciones causales entre episodios y proposiciones y también que expresaran lo que consideraban como lo más importante.

En la primera tarea cabe destacar la alta frecuencia de respuestas internas que daban los niños como razón explicativa tanto de otras respuestas internas como de ejecuciones y consecuencias. Estos datos contrastan con los hallados en la tarea de recuerdo, en los que las respuestas internas son las proposiciones peor recordadas. Esto permite concluir a Stein y Glenn que la omisión de dichas respuestas en el recuerdo no implica su falta de comprensión.

En la segunda tarea, resumen de lo más importante se produce un cambio evolutivo significativo, que coincide con el señalado por Mandler y Johnson: mientras que los niños de diez años daban mayor importancia a las respuestas internas, los niños de seis años se centraban más frecuentemente en las consecuencias. ¿A qué puede ser debido este cambio en el esquema de la narración que el niño posee? La teoría de Piaget puede facilitar una explicación convincente. La orientación hacia los resultados que manifiestan los niños preoperacionales es una expresión de su interés por el resultado físico de las acciones. Este interés conduce a fijarse principalmente en las consecuencias de una serie de sucesos y a olvidar los sucesos anteriores. «La conciencia de una acción —afirmará Piaget— comienza con la conciencia de sus resultados, y no es hasta más tarde que la descentración o comparación conduce al niño a volver hacia la acción misma» (Piaget, 1946).

Algunos estudios sobre la comprensión de series temporales (Ferreiro y Sinclair, 1971; Bronckart y Sinclair, 1973) obtienen las mismas conclusiones: los niños preoperacionales favorecen el resultado final de una secuencia de acciones. También Brown (1976), estudiando la reconstrucción de secuencias lógicas de dibujos, encontró que los niños pequeños tendían a escoger el ítem terminal en primer lugar, mientras que los niños mayores seleccionaban primero el ítem inicial.

Estas investigaciones, aunque escasas, permiten avanzar de forma provisional algunas orientaciones sobre los cambios con la edad en la comprensión y el recuerdo de historias. Provisionalidad que es todavía mayor en cuanto a las edades que se indican, ya que su posible generalización debe hacerse teniendo en cuenta el tipo de tareas que se utilizaron y el ambiente social, educativo y cultural donde se realizaron las pruebas, que condicionó sin duda la evolución de los niños.

Los niños preescolares han adquirido ya un esquema básico de las historias a través del cual organizan la información que se les presenta. Este esquema es al principio muy rígido y se activa solamente ante cuentos sencillos y bien estructurados. Progresivamente el niño va adquiriendo un esquema más elaborado y flexible, debido a que sus operaciones cognitivas le permiten reorganizar y transformar la información y aplicar la estrategia más apropiada. Un cambio significativo se produce a partir de los seis-siete años, cuando el niño utiliza el esquema del cuento para organizar también y dar coherencia a las historias desordenadas. Posteriormente, el niño va siendo capaz de construir las narraciones no sólo en su orden lógico-temporal de las causas a las consecuencias, sino también en su orden inverso de los efectos a las causas, gracias a su



dominio de la reversibilidad operatoria. Paralelamente, los niños pueden utilizar estrategias de recuperación más flexibles que les permiten responder a la tarea propuesta de forma más eficaz, sin estar tan vinculados al esquema prototípico de las historias. Este último cambio ha sido situado en torno a los once años.

Sin embargo, este esbozo evolutivo presenta una serie de limitaciones importantes: 1) No se han estudiado edades anteriores a los cuatro años. 2) El material utilizado y el análisis de las historias realizado en las investigaciones que se han tratado de conectar es diferente: Poulsen *et al.* utilizan dibujos con niños de cuatro y seis años, analizan la organización de esas historias de acuerdo con el modelo de Kintsch y comprueban cambios evolutivos comparando historias normales y mezcladas; Mandler-Johnson y Stein-Glenn narran las historias oralmente a niños mayores de seis-siete años, analizan estas historias a través de gramáticas más completas y comprueban los cambios evolutivos comparando las categorías que mejor y peor se recuerdan en cada una de las edades. Un intento de superar estas limitaciones, realizando un estudio evolutivo en donde se analizan todos estos factores sobre las mismas bases, son los experimentos I y II que nosotros hemos realizado y que se expondrán posteriormente.

### 3. LA INFLUENCIA DEL CONOCIMIENTO PREVIO DEL CONTENIDO DE LOS INTERESES Y DE LA PERSPECTIVA DEL NIÑO EN SU RECUERDO DE LAS HISTORIAS

Los estudios revisados hasta ahora insisten principalmente en el papel que ocupa el esquema que el sujeto posee sobre la organización de las historias en su comprensión, codificación y recuperación posterior. Cuando la estructura de la historia se corresponde con las expectativas que sobre ella tiene el oyente o lector, su recuerdo es óptimo. Además, si el texto se desvía del esquema ideal, tenderá a ser reorganizado para ajustarse a ese esquema.

Sin embargo, la importancia indudable del esquema de la historia no debe hacer olvidar la influencia de otro tipo de factores en la comprensión y el recuerdo de las historias. Un texto no es algo inmutable, cuya estructura dirige férreamente la organización que el lector realiza en su memoria. El significado de un texto, y por consiguiente también de una historia o un cuento, es de alguna manera construido por los individuos sobre la base de las limitaciones que el propio texto impone. Sujetos con diferentes conocimientos, intereses y perspectivas, o el mismo sujeto en distintos contextos, pueden

construir interpretaciones bastante diferentes.

Apenas se han realizado estudios evolutivos sobre la influencia de estas variables en el recuerdo de los cuentos. Algunos más se han producido utilizando textos diversos con sujetos principalmente adolescentes y adultos. Estos últimos estudios han contribuido en gran medida a ampliar las investigaciones sobre el recuerdo de historias en los niños más allá de la demostración de la realidad de las gramáticas, por lo que puede ser conveniente hacer una breve exposición previa de sus conclusiones más significativas.

La importancia del conocimiento previo sobre un tema determinado fue puesta de manifiesto en una serie de experimentos realizados con adultos por Voss y sus colaboradores (Chiesi, Spilich y Voss, 1979; Spilich *et al.*, 1979).

En esta investigación se escogieron dos grupos de sujetos que diferían en su conocimiento del beisbol (sujetos con alto conocimiento del beisbol, AC, y sujetos con bajo conocimiento, BC), y se compararon los resultados que obtuvieron en su comprensión y recuperación de una información relacionada con ese deporte. Los datos indicaron que aunque ambos grupos no diferían en su conocimiento de los objetivos del juego, la ejecución de los sujetos AC fue superior a la de los sujetos BC. Los sujetos AC atendieron y recordaron mejor la información específicamente relevante con las metas del juego, relacionaron un conjunto de acciones del juego y seleccionaron los cambios más importantes en el juego en relación con la finalidad del mismo. De esta forma la investigación mostró que el grado de conocimiento de los sujetos sobre un tema concreto puede influir en las estrategias que se desarrollan para atender de forma selectiva, organizar y controlar la información.

La perspectiva y el interés del sujeto ocupan también un papel importante en la interpretación y estructuración de un discurso narrativo. Pichert y Anderson (1977) demostraron el efecto de la perspectiva del lector en la importancia otorgada a las ideas expresadas en un texto y en su recuerdo. Se leyó a los sujetos una narración que contenía alguna información que sería de especial interés para el comprador de una casa y otra información que interesaría más probablemente a un ladrón. A distintos grupos de personas se les pidió que leyeran el texto y evaluaran la importancia de las ideas desde la perspectiva de un comprador o de un ladrón. Si la importancia que se otorga a las unidades del texto fuera inherente al texto mismo, los distintos grupos realizarían una evaluación semejante, lo que fue confirmado dada la baja correlación intergrupo encontrada. Después se les pidió que recordaran el texto. La importancia otorgada a las ideas



a partir de una determinada perspectiva fue el mejor predictor del recuerdo de los sujetos que leyeron el texto desde esa perspectiva.

Un estudio posterior de Anderson y Pichert (1978) indicó cómo dos esquemas diferentes de recuperación producen distintos tipos de recuerdo. Los sujetos leyeron y recordaron historias bajo instrucciones idénticas a las del experimento anterior. Como se esperaba, el recuerdo manifestó un fuerte efecto según la perspectiva particular de los sujetos. Después se presentó a la mitad de ellos la otra perspectiva antes de intentar un segundo recuerdo. Estos sujetos pudieron recordar información relevante a la nueva perspectiva que habían olvidado en su inicial intento.

Conclusiones semejantes fueron obtenidas por Anderson *et al.* (1977) quienes encontraron que un texto ambiguo que describía o bien un juego de cartas o una partitura musical era interpretado con este último significado en mayor proporción por estudiantes de música que por estudiantes de educación física.

Las investigaciones sobre el recuerdo de historias están recogiendo estas orientaciones y extendiendo su exploración a nuevos temas y problemas. El esquema de la historia contiene solamente nuestro conocimiento sobre la organización convencional de cuentos e historias en nuestra cultura pero no todo el conocimiento que es necesario para comprender una historia. La mayor parte del conocimiento que es imprescindible para asimilar una historia no es específico de las mismas. El conocimiento de las secuencias de las acciones humanas y sus relaciones en situaciones determinadas de los motivos e intenciones de las personas, de las características de los lugares donde la historia se desarrolla, etc., son estructuras de conocimiento que no forman parte del esquema de la historia y que se utilizan en muchas más situaciones que en la comprensión de historias.

Al mismo tiempo se está insistiendo también en la importancia que la familiaridad con el contenido de la historia, el contexto en el que se presenta y la identificación con alguno de los personajes del cuento pueden tener para su comprensión y recuerdo. Thorndyke (1977) comprobó que las historias cuyos caracteres y acciones son más familiares al sujeto y han sido conocidos en alguna otra ocasión, se comprenden y recuerdan mejor. La narración sobre «El viejo granjero», que expresaba lo que hacía un granjero con una serie de animales conocidos que realizaban conductas habituales en ellos, era mejor recordada que la narración sobre «La Isla Circular», en donde los caracteres y las acciones (senadores, asociaciones, votaciones...) eran menos familiares y obvios. Las

situaciones familiares permiten al sujeto conocer y predecir con mayor facilidad el contenido y desarrollo del argumento de la historia, pudiendo también realizar inferencias y conectar las diferentes partes de que consta, lo que no podría ser hecho de la misma manera ante contenidos alejados de su actual conocimiento y experiencia.

El efecto del contexto sobre el significado del texto en el recuerdo de historias en niños de distintas edades fue demostrado por Brown *et al.* (1977) en dos experimentos en los que se proporcionó una información contextual diferente que podía ser utilizada para elaborar y precisar los aspectos más ambiguos de las historias presentadas. En el primero de ellos se dijo a un grupo de niños que el personaje principal de una historia sobre una huida era un 'condenado', mientras que a otro grupo se le dijo que era el chimpancé de una serie de televisión. En el segundo se contó a los niños la historia de Tor, un miembro de la tribu targa. Previamente se expuso a algunos niños que los targa eran esquimales, a otros que eran indios del desierto y al resto no se le dio ninguna información de la tribu. El contexto proporcionó un marco interpretativo para la comprensión de las narraciones, clarificándose las partes ambiguas en función del conocimiento preexistente. Además, el recuerdo fue superior cuando se proporcionó un contexto relevante que cuando ese contexto no era aportado. Una conclusión llamativa es que, aunque los niños mayores tienen un mejor recuerdo, no se producen diferencias significativas en los resultados básicos: los niños desde los siete años utilizan también el marco contextual en los procesos de comprensión para clarificar, modificar y completar las narraciones.

Otro tipo de variables que afectan el recuerdo de las narraciones son de carácter más afectivo-emocional: la identificación del niño con alguno de los protagonistas del cuento le conduce a adoptar la orientación vital de este personaje, organizando la historia a través de sus ojos y reaccionando a los sucesos con sus pensamientos y sentimientos. El recuerdo del niño manifiesta también esta perspectiva, recuperándose con más facilidad las características y situaciones en las que se ve envuelto el protagonista e interpretando sus acciones con mayor benevolencia.

Entre los nuevos temas abordados ocupa un lugar destacado el análisis de las diferentes clases de conocimiento social que los niños de distintas edades deben poseer para la comprensión de las historias. Recientes investigaciones han explorado cómo los niños pueden inferir y utilizar la información a partir de las distintas categorías planteadas por la gramática de la historia para realizar juicios morales (Nezworski, Stein y Trabasso,



1979; Grueneich y Trabasso, 1981), así como el desarrollo de la comprensión del niño de la relación entre las motivaciones de los personajes y las consecuencias de sus acciones (Bruce, 1980; Grueneich y Trabasso, 1981; Bisanz y Voss, 1981). Existe un acuerdo general en que el conocimiento de las interacciones sociales humanas es uno de los contenidos más importantes implicados en la comprensión de las historias. Sin embargo su estudio está todavía en sus comienzos. Una de las tareas de los próximos años puede consistir por tanto en la elaboración de una psicología social y cognitiva del discurso y de las historias.

#### 4. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Las investigaciones realizadas sobre el recuerdo de cuentos e historias en los niños han permitido comprender mejor sus habilidades cognitivas ante materiales complejos y significativos, pero no han impulsado todavía una reflexión amplia y continuada sobre la utilidad de sus conclusiones en el proceso educativo y el aprendizaje escolar de los niños. Mayor número de ideas han sido aportadas en torno a la comprensión de textos y las habilidades de lectura a partir de los estudios sobre la comprensión de la estructura lógica, las inferencias y la utilización de estructuras de conocimiento de orden superior para codificar, representar y recuperar la información transmitida en las historias. Una breve exposición de las orientaciones más relevantes en relación con la práctica educativa puede servir para finalizar esta revisión, dejando abierto un campo escasamente explorado.

Parece bastante evidente que los niños preescolares, a partir de los cuatro años, han adquirido las habilidades necesarias para comprender una historia, siendo capaces, por tanto, de recordar el orden correcto de los sucesos siempre que el contenido sea familiar y la sucesión se ajuste a las expectativas del niño. Igualmente son capaces de realizar inferencias y transformaciones en la información presentada. El esquema de los niños en estas edades es poco flexible y encuentran también dificultades cuando tienen que exponer los cuentos de forma verbal.

Todo ello pone de relieve la importancia de fomentar la adquisición del esquema de narraciones a través de experiencias variadas con cuentos e historias de distinto contenido y complejidad. Este esquema de la historia está estrechamente vinculado a la organización temporal y causal del niño cuyo desarrollo le permita comprender y recordar mejor los acontecimientos interrelacionados con los que se enfrenta en la vida diaria.

Algunas investigaciones realizadas (ver el estudio posterior de Gema Paniagua) insisten

en la influencia positiva en el recuerdo del niño de narraciones escenificadas a través de muñecos. Esto sugiere no utilizar solamente con los niños preescolares el modo de comunicación oral, sino aprovechar también las posibilidades que ofrece al niño la presentación activa y dinámica de los sucesos y las historias. Permitir igualmente que el niño exprese sus conocimientos a través de formas combinadas de expresión, que pueden incluir el modo gráfico, oral, manipulativo, gestual, etc.

Una interesante aplicación práctica de estos estudios es utilizar historias estructuradas como materiales adecuados para los niños que comienzan a leer. Muchos textos utilizados en el aprendizaje de la lectura son frases aisladas que están muy lejos de suscitar el interés de los niños. E incluso cuando el niño se enfrenta con algún cuento, éste ha sido excesivamente reducido para facilitar su comprensión, produciendo normalmente más confusión al faltar elementos importantes de la secuencia narrativa. La utilización de cuentos bien estructurados en los comienzos de la lectura favorece la comprensión, la actividad constructiva por parte del niño y su satisfacción al realizar una tarea más agradable.

Los niños mayores, a lo largo de la edad escolar, han manifestado un mayor dominio del esquema de la narración que les permite organizar cuentos desordenados e incluso invertidos en su orden temporal. Sin embargo, estas habilidades en la comprensión de cuentos e historias no tienen que manifestarse igualmente en otro tipo de textos descriptivos que son los que habitualmente deben ser comprendidos y recordados en el aprendizaje escolar. Las investigaciones realizadas, especialmente aquellas basadas en el modelo de Kintsch y Van Dijk, permiten realizar algunas sugerencias.

Un texto no debería recoger muchos conceptos diferentes, ya que esto supone tener que establecer una red excesivamente amplia, donde es difícil elaborar las relaciones. Por otra parte, la introducción de un concepto nuevo en el texto exige al lector un esfuerzo de comprensión y de relación con su conocimiento existente que aconseja limitar el número de ideas nuevas que se van expresando en el texto. Repetir las ideas centrales hace posible que se destaquen durante el proceso de lectura y permite conectarlas con otras nociones de menor importancia. La organización adecuada del texto, cuya complejidad debe estar en relación con la capacidad cognitiva del lector, supone que los conceptos expresados estén suficientemente vinculados para que se produzca una representación integrada y coherente, en donde fácilmente se destaquen las nociones principales.

Enmarcar más ampliamente los hechos o ideas que se exponen en el texto tiene tam-





bién múltiples consecuencias positivas. Por un lado, aumenta la familiaridad del lector con el contenido del texto y desarrolla su interés sobre el mismo, al aumentar su conocimiento sobre el tema. Por otro, facilita que se puedan buscar más rápidamente conexiones y realizar inferencias, todo lo cual conduce a que el proceso de comprensión sea más eficiente.

Finalmente, es importante potenciar al máximo la elaboración de la información por parte del niño, suprimiendo toda exigencia de memorización exacta. El niño, al modificar la información, adaptarla a sus esquemas y enriquecerla mediante sus inferencias, logra una representación más coherente y completa, que le permite, en definitiva, una mejor comprensión y recuerdo de los textos.

## Notas

<sup>1</sup> Un interesante análisis de los cuentos maravillosos españoles, utilizando principalmente la metodología propuesta por Propp, ha sido publicado recientemente. (A. Rodríguez Almodóvar: *Los cuentos maravillosos españoles*. Crítica, 1982.)

<sup>2</sup> La creciente conexión entre los estudios realizados dentro de la Psicología Cognitiva, de IA y los que proceden del campo de la lingüística y la teoría del discurso narrativo, es un claro índice del progreso que se está produciendo en este tema. Un notable ejemplo de esta influencia y colaboración interdisciplinar está presente en el número de la revista *Poetics* (1980) dedicado a la comprensión de historias.

## Referencias

- ANDERSON, R. C., y Pichert, J. W.: «Recall of previously unrecallable information following a shift in perspective». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 17. 1-12. 1978.
- ANDERSON, R. C.; REYNOLDS, R. E.; SCHALLERT, D. L., y GOETZ, E. T.: «Frameworks for comprehending discourse». *American Educational Research Journal*. 4. 367-381. 1977.
- BARTLETT, F. C.: *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge. Cambridge University Press. 1932.
- BINET, A., y HENRI, V.: «La mémoire des phrases (mémoire des idées)». *L'Année Psychologique*. 1. 24-29. 1894.
- BISANZ, G. L., y VOSS, J. F.: «Sources of knowledge in reading comprehension: cognitive development and expertise in a content domain». En A. M. LESGOLD y CH. A. PERFETTI (eds.): *Interactive processes in reading*. Hillsdale, N. J. LEA. 1981.
- BLACK, J. B., y BOWER, G. H.: «Story understanding as problem solving». *Poetics*. 9. 223-225. 1980.
- BLACK, J. B., y WILENSKY, R.: «An evaluation of story grammars». *Cognitive Science*. 3. 213-230. 1979.
- BRONCKART, J. P., y SINCLAIR, H.: «Time, tense and aspect». *Cognition*. 2. 107-130. 1973.
- BROWN, A. L.: «Recognition, reconstruction and recall of narrative sequences by preoperational children». *Child Development*. 46. 156-166. 1975.
- BROWN, A. L.: «The construction of temporal succession by preoperational children». En A. D. PICK (ed.): *Minnesota Symposia on Child Psychology*. University of Minnesota Press. 1976.
- BROWN, A. L., y FRENCH, L. A.: «Construction and regeneration of logical sequences using causes and consequences as the point of departure». *Child Development*. 47. 634-643. 1976.
- BROWN, A. L., y MURPHY, M. D.: «Reconstruction of arbitrary versus logical sequences by preschool children». *Journal of Experimental Child Psychology*. 20. 307-326. 1975.
- BROWN, A. L.; SMILEY, S. S.; DAY, J. D.; TOWNSEND, M. A. R., y LAWTON, S. C.: «Intrusion of a thematic idea in children recall of prose». *Child Development*. 48. 1.454-1.466. 1977.
- BRUCE, B.: «Plans and social actions». En R. J. SPIRO, B. C. BRUCE, y W. F. BREWER (eds.): *Theoretical issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education*. Hillsdale, N. J. LEA. 1980.
- COLBY, B. M.: «A partial grammar of Eskimo folktales». *American Anthropologist*. 75. 645-662. 1972.
- CHARNIAK, E.: «Towards a model of children's story comprehension». Tesis para el doctorado de filosofía. MIT. 1972.
- CHIESI, H. L.; SPILICH, G. J., y VOSS, J. F.: «Acquisition of domain-related information in relation to high and low domain knowledge». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 18. 257-274. 1979.
- FERREIRO, E., y SINCLAIR, H.: «Temporal relations in language». *International Journal of Psychology*. 6. 39-47. 1971.
- FRASSE, P.: *The Psychology of time*. Nueva York. Harper Row. 1963.
- FRISCH, A. M., y PERLIS, D. A.: «A re-evaluation of story grammars». *Cognitive Science*. 5. 79-86. 1981.
- GLENN, C. G.: «The role of episodic structure and of story length in children's recall of simple stories». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 17. 229-247. 1978.
- GLENN, C. G., y STEIN, N. L.: *Syntactic structure and real world themes in stories generated by children* (Teach. Rep.). Urbana, University of Illinois, Centro para el estudio de la lectura. 1980.



- GRUENEICH, R., y TRABASSO, T.: «The story as a social environment: children's comprehension and evaluation of intentions and consequences». En J. H. HARVEY (ed.): *Cognition, Social Behavior and the environment*. Hillsdale, N. J. LEA. 1981.
- JOHNSON, N. S., y MANDLER, J. M.: «A tale of two structures». *Poetics*. 9. 51-86. 1980.
- KINTSCH, W.: *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, N. J. LEA. 1974.
- KINTSCH, W.: «On comprehending stories». En M. A. JUST, y P. A. CARPENTER (eds.): *Cognitive processes and comprehension*. Hillsdale, N. J. LEA. 1977.
- KINTSCH, W.; MANDEL, T. S., y KOZMINSKY, E.: Summarizing scrambled stories». *Memory and Cognition*. 5. 547-552. 1977.
- KINTSCH, W., y VAN DIJK, T. A.: «Toward a model of text comprehension and production». *Psychological Review*. 5. 363-394. 1978.
- LAKOFF, G. L.: «Structural complexity in fairy tales». *The study of man*. 1. 128-150. 1972.
- MANDLER, J. M.: «A code in the node: The use of a story schema in retrieval». *Discourse Processes*. 1. 14-35. 1978.
- MANDLER, J. M., y DE FOREST, M.: «Is there more than one way to recall a story?» *Child Development*. 50. 886-889. 1979.
- MANDLER, J. M., y JOHNSON, N. S.: «Remembrance of things parsed. Story structure and recall». *Cognitive Psychology*. 9. 111-151. 1977.
- MINSKY, M. A.: «A framework for representing knowledge». En P. WINSTON (ed.): *The psychology of computer vision*. Nueva York. McGraw-Hill. 1975.
- NEZWORSKI, T.; STEIN, N. L., y TRABASSO, T.: *Story structure versus content effects on children's recall of evaluative inferences*. (Teach. Rep. no. 129). Urbana-Champaign: University of Illinois, Centro para el estudio de la lectura. 1979. (Ver también *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1982. 21. 196-206.)
- PANIAGUA, G.: «El recuerdo de cuentos en niños preescolares». Memoria de licenciatura. Madrid. Universidad Autónoma. 1982.
- PIAGET, J.: *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires. Guadalupe Autónoma. (Original publicado en 1923.) 1972.
- PIAGET, J.: *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México. F. C. E. (Original publicado en 1946.) 1978.
- PICHERT, J. W., y ANDERSON, R. C.: «Taking different perspectives on a story». *Journal of Educational Psychology*. 63. 309-315. 1977.
- POULSEN, D.; KINTSCH, E.; KINTSCH, W., y PREMACK, D.: «Children's comprehension and memory for stories». *Journal of Experimental Child Psychology*. 28. 379-403. 1979.
- PROPP, V.: *Morfología del cuento*. Madrid. Fundamentos. (Original publicado en 1928.) 1972.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A.: *Los cuentos maravillosos españoles*. Barcelona. Crítica. 1982.
- RUMELHART, D. E.: «Notes on a schema for stories». En D. G. BOBROW, y A. COLLINS (eds.): *Representation and understanding: Studies in Cognitive Science*. Nueva York. Academic Press. 1975.
- RUMELHART, D. E.: «Understanding and summarizing brief stories». En D. LABERGE, y S. J. SAMUELS (eds.): *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale, N. J. LEA. 1977.
- RUMELHART, D. E.: «Schemata: The building blocks of cognition». En R. J. SPIRO, B. C. BRUCE, y W. F. BREWER (eds.): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J. LEA. 1980.
- RUMELHART, D. E.: «On evaluating story grammars». *Cognitive Science*. 4. 313-316. 1980.
- SCHANK, R.: «The structure of episodes in memory». En D. G. BOBROW, y A. COLLINS (eds.): *Representation and understanding: studies in Cognitive Science*. Nueva York. Academic Press. 1975.
- SCHANK, R. C., y ABELSON, R. P.: «Scripts, plans and knowledge». Cuarta Conferencia Internacional sobre la Inteligencia Artificial. Tbilisi. Georgia. 1975.
- SCHANK, R. C., y ABELSON, R. P.: *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, N. J. LEA. 1977.
- SPLICH, G. J.; VESONDER, G. T.; CHIESI, H. L., y VOSS, F. F.: «Text processing of domain-related information for individuals with high and low domain knowledge». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 18. 275-290. 1979.
- STEIN, N. L.: «How children understand stories». En L. KATZ (ed.): *Current topics in early childhood education* (vol. 2). Norwood, N. J. Ablex. 1979.
- STEIN, N. L.: «The definition of a story». *Journal of Pragmatics*. 6. 1982.
- STEIN, N. L., y GARFIN, D.: *Preschool children's understanding of stories*. Manuscrito no publicado. University of Illinois. Urbana-Champaign. 1977.
- STEIN, N. L., y GLENN, C. G.: *A developmental study of children's recall of story material*. Denver. 1975.
- STEIN, N. L., y GLENN, C. G.: «An analysis of story comprehension in elementary school children». En R. V. FREEDLE (ed.). *New directions in discourse processing*. Norwood, N. J. Ablex. 1979.
- STEIN, N. L., y GLENN, C. G.: «Children's concept of time: The development of a story schema». En W. J. FRIEDMAN (ed.): *The developmental psychology of time*. Nueva York. Academic Press. 1982.
- STEIN, N. L., y NEZWORSKI, M. T.: «The effect of organization and instructional set on story memory». *Discourse Processes*. 1. 177-193. 1978.
- STEIN, N. L., y TRABASSO, T.: «What's in a story: An approach to comprehension and instruction». En R. GLASER (ed.): *Advances in Instructional Psychology* (vol. 2). Hillsdale, N. J. LEA. 1982.
- THORNDYKE, P. W.: «Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse». *Cognitive Psychology*. 9. 77-110. 1977.
- TRABASSO, T.; STEIN, N. L., y JOHNSON, L. R.: «Children's knowledge of events: a causal analysis of story structure». En G. H. BOWER (ed.): *The psychology of learning and motivation* (vol. 15). Nueva York. Academic Press. 1981.
- VAN DIJK, T. A.: «Semantic macrostructure and knowledge frames in discourse comprehension». En M. JUST, y P. A. CARPENTER (eds.): *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, N. J. LEA. 1977.
- VAN DIJK, T. A.: *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, N. J. LEA. 1980.
- VAN DIJK, T. A., y PETOFF, J.: *Grammars and descriptions*. Berlin-Nueva York. De Gruyter. 1977.

# Resumen



En este artículo se plantea una discusión acerca de teoría e investigaciones más relevantes sobre el recuerdo de cuentos e historias. Se analizan tres cuestiones principalmente: 1) Los modelos o teorías sobre la comprensión y recuerdo de las historias, especialmente la gramática de Stein y Glenn. 2) Los estudios evolutivos en relación con los cambios en la utilización del esquema de la historia. 3) La influencia de otro tipo de factores en el proceso de construir una representación coherente de la historia.

## Summary

This paper presents a discussion of theory and data related to the recall of a story. Three issues are considered: 1) The model or theory of story comprehension and recall, specially the Stein and Glenn's grammar. 2) The developmental studies concerning the changes in the story schema. 3) Another factors assumed to influence the process of constructing a coherent representation of stories.

## Résumé

Dans cet article on présente une discussion des théories et des investigations plus importantes sur la mémoire des contes et des histoires. On analyse trois sujets principaux: 1) Les modèles ou théories sur la compréhension et mémoire des histoires, spécialement la grammaire de Stein et Glenn. 2) Les études évolutifs sur les changements dans l'utilisation du schème de l'histoire. 3) L'influence d'une autre sorte de facteurs dans la construction d'une représentation cohérente de l'histoire.