

Maité Monforte Maresma
maitemoma@yahoo.es
Universidad Internacional de La Rioja

Ignacio Ceballos Viro
ignacio.cebillos@unir.net
Universidad Internacional de La Rioja

(Recibido 9 abril 2014 / Aceptado 30 junio 2014)

Recuerdo narrativo colectivo a los 3-4 años de edad

*COLLECTIVE NARRATIVE MEMORY
BEING 3-4 YEARS OLD*

Resumen

¿Qué es lo que recuerdan los niños de 3-4 años de un relato literario que les acaban de contar? ¿Cómo tratan de narrar esos episodios de forma colectiva? A estas preguntas se intenta ofrecer respuesta en el presente artículo. Partiendo de los antecedentes teóricos clásicos sobre la materia (aplicación de esquemas narrativos, desarrollo cognitivo en el estadio preoperacional, factores influyentes en el recuerdo de relatos), se analizan los resultados de las renarraciones sin y con imágenes de 5 cuentos narrados por maestras de Educación Infantil a un grupo de 18 niños. El estudio detallado de las intervenciones infantiles revela qué tipo de episodios y pasajes de los cuentos se recuerdan, cuáles son omitidos, y cuáles se inventan; y arroja cierta luz sobre la relación existente entre recordar y recrear a estas edades. Asimismo, se incide en la relevancia de factores verbales, paraverbales y no-verbales en la fijación en la memoria infantil de elementos de los relatos.

Palabras clave: Cuentos, Educación Infantil, Recepción literaria, Recuerdo narrativo.

Abstract

What do 3- years old children remind of a literary story they have just heard? How do they try to retell the episodes collectively? To answer these questions in this article. Based on the classic theoretical background on the subject (narrative schemes applied, cognitive development in the preoperational stage, influential variables in remembering stories), we analyse the results of the retellings, with and without pictures, of 5 stories told by Pre-Kindergarten teachers to a group of 18 children. An exhaustive examination of children's utterances reveals what kind of episodes and passages from the stories are remembered, omitted, and invented. So, it sheds some light on the relationship between remembering and recreating at these ages. Moreover, we emphasise the importance of verbal, paraverbal and non-verbal factors in fixing the stories components in children's memories.

Key-words: Narrative memory, Pre-Kindergarten, response to literature, stories, tales.

1. Introducción y antecedentes teóricos

Tradicionalmente, los estudios dedicados a comprender el proceso y los resultados del recuerdo narrativo en niños de corta edad han sido producidos desde el ámbito de la psicología. Los brillantes trabajos pioneros de esta rama del conocimiento (Rumelhart, 1975; Stein y Glenn, 1979; o Marchesi

y Paniagua, 1983, en nuestro país) instauraron el uso de relatos *ad hoc*, conformados según categorías pertenecientes a esquemas narrativos apriorísticos (introducción, episodio, suceso inicial, respuesta interna, plan interno, ejecución, consecuencia directa, acción), útiles para entender algunas particularidades del recuerdo y el olvido, pero que no siempre encajaban en todo tipo de historias (Black y Wilensky, 1979).

Lo que proponemos en el siguiente artículo es añadir una perspectiva sobre el estudio del recuerdo narrativo basada en las situaciones reales del aula en las que los niños de 3-4 años escuchan relatos literarios completos. De este modo, no analizaremos solamente el recuerdo de elementos estructurales de la "gramática" de las historias, sino también de factores discursivos (detalles verbales) y performativos (no verbales). La utilidad de este tipo de estudios queda, a nuestro juicio, fuera de toda duda. En palabras de Marchesi y Paniagua (1983: 27),

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 tempranas en su vida diaria.

Así es como los niños, a través de los cuentos, amplían su conocimiento del mundo y de las relaciones socioculturales, a la par que estos cuentos les proporcionan habilidades que les ayudan a organizar sus pensamientos y a poder comunicarlos de forma efectiva a los demás.

1.1. Modalidades de recuerdo, memoria narrativa

Según Mendoza (2004: 1), "la memoria tiene una estructura narrativa [...] y lo que no se estructura de forma narrativa se pierde de la memoria". Según este mismo autor, la memoria se construye sobre la base de narraciones que constituyen formas discursivas y modos organizativos de experiencias. Podríamos decir que la memoria es constructiva, se trata de un proceso cognitivo en el que interaccionan distintos factores que proporcionan un esquema mental, ayudando así a que se produzcan cambios en nuestra memoria a corto y a largo plazo (Marchesi y Paniagua, 1983).

Esto nos lleva a reflexionar sobre la propuesta teórica de Bruner (1988), quien descubre los orígenes cognitivos de la narrativa como forma de pensamiento, incorporando el conocimiento y la organización narrativa como capacidad cognitiva. Así es como la modalidad narrativa del pensamiento nos brinda la posibilidad de organizar la experiencia y construir la realidad a través de significados que dan sentido a las experiencias personales y, por lo tanto, se vincula a la comprensión y el recuerdo narrativo.

1.2. Incidencia del esquema narrativo en el recuerdo

Marchesi y Paniagua (1983), basándose en los estudios realizados a partir de la psicología cognitiva, esbozaron un estado de la cuestión sobre la incidencia del esquema narrativo en la comprensión y recuerdo de cuentos sencillos a la edad de cuatro años. Una estructura narrativa clara y definida proporciona elementos organizativos que ayudan a recordar de forma más eficaz personajes, episodios y acciones representadas en la historia. En toda narración existe una estructura que organiza la información que es transmitida por el narrador, proporcionando una conexión lógica entre las distintas partes de las que consta la narración, y así una mejor comprensión y recuerdo de los oyentes.

En las investigaciones realizadas por estos autores (Marchesi y Paniagua, 1983; Marchesi, 1983; Paniagua, 1983; León y Marchesi, 1987) sobre el recuerdo de cuentos e historias en los

niños, se quiso ir más allá para descubrir cómo influía el conocimiento que tiene cada uno sobre la comprensión de relatos y cuál era la relación existente entre la estructura del texto y la posible estructura que el oyente le otorga a la información proporcionada. Según Bartlett (1932), el recuerdo se determinaría por la interacción de los esquemas que dispone el sujeto y la información que recibe del exterior, modificándose éstos en función de los intereses, motivaciones y experiencias de cada persona y estabilizándose en el tiempo. Así pues, el esquema previo (a modo de categorías kantianas) de la historia ofrece elementos organizativos causa-tiempo que permiten la comprensión de un texto escuchado.

Rumelhart (1975) fue el primero en desarrollar una gramática de las historias con la que se pretendía representar la organización interna de los relatos. Así pues, elaboró unos presupuestos básicos a modo de reglas sintácticas y de interpretación semántica que se producirían, según él, en la mayoría de historias, estrechamente relacionadas con las estrategias de organización cognitiva y, en consecuencia, con el recuerdo narrativo:

- 1) Todo cuento o narración dispone de una determinada estructura interna.
- 2) Las narraciones se describen a través de una red jerárquica de categorías –introducción, episodio, suceso, reacción, respuesta interna, respuesta abierta, ejecución, aplicación, preacción y consecuencia– y de las relaciones que se dan entre ellas.
- 3) Dicha red se corresponde con la forma que tiene cada persona de organizar la nueva información.

Más tarde, Mandler y Johnson (1977) realizaron una revisión sobre la gramática propuesta por Rumelhart (1975) y añadieron nuevas reglas para poder distinguir las historias con estructuras bien formadas de aquellas otras que no lo estaban. Se trata de dos tipos de reglas: por una parte, las que determinan las omisiones que se pueden permitir; y por otra, las que se refieren a cambios organizativos en las categorías. Dichas reglas resultaron escasas, por lo que Stein y Glenn (1979) retomaron el modelo de Rumelhart (1975) y, coincidiendo con aspectos básicos de dicho modelo, realizaron una serie de modificaciones señalando las dificultades con las que se encontraron en sus investigaciones al usar dos sistemas diferentes de reglas –sintácticas y semánticas–, por lo que agruparon dichas reglas en un único sistema y suprimieron algunas categorías, añadiendo otras que se ajustaran más a su corpus de estudio. La estructura propuesta por Stein y Glenn (1979) fue la siguiente: historia, episodio, respuesta, secuencia del plan, aplicación del plan y resolución.

Finalmente, Kintsch y Van Dijk (1978) propusieron un modelo que establecía dos niveles fundamentales en la comprensión y recuerdo de historias: la microestructura –representación del texto en forma de proposiciones que se van estructurando e interrelacionando en la memoria a corto plazo– y la macroestructura –elaboración simultánea de macroproposiciones a partir de las microproposiciones que se consideran relevantes para la construcción del resumen o argumento de la historia–. Este argumento se elabora tratando de hacerlo encajar con el esquema preexistente en el individuo, en el que confluyen los conocimientos y las expectativas del propio sujeto (mediatizadas por su cultura) sobre cómo son las historias y la estructura previsible de las mismas. Así, el esquema representa una parte fundamental en la comprensión y recuerdo de historias.

Dicho todo esto, y tras conocer los distintos modelos, se deduce que una buena comprensión narrativa, con el consecuente recuerdo, implica simultáneamente esquemas narrativos y el conocimiento de las relaciones temporales y causales entre los sucesos o acciones. No se recordará de igual modo una historia bien organizada, que una que no siga un orden lógico. Aunque, como es evidente, aún estamos obviando una de las variables más importantes en este asunto: la edad.

1.3. Esquema narrativo: adquisición y desarrollo a los 3-4 años

Creemos interesante descubrir y comprender el proceso por el cual los niños adquieren el esquema narrativo y cuáles son los cambios que se producen en las edades con las que trabajamos en este estudio.

Sobre este aspecto Piaget (1973) estudió la habilidad de los niños pequeños para contar cuentos a sus compañeros, a partir de la escucha anterior de dichos cuentos. En su investigación se pudo observar cómo los niños pequeños tenían dificultades para recordar una narración de forma ordenada en el tiempo y relacionando los elementos de causa-efecto, aunque sí recordaban sucesos conectados entre sí, por los que mostraban gran interés personal. Esto se debía, según él, a su perspectiva egocéntrica, característica en esta etapa preoperatoria de desarrollo (hasta, aproximadamente, los 6-7 años).

A raíz de las aportaciones de Piaget, Brown *et al.* (1977) realizaron un estudio en el que analizaban el desarrollo del orden temporal y utilizaban historias más estructuradas, de acuerdo con la gramática de Mandler y Johnson (1977), y Stein y Glenn (1979). Brown llegó a la conclusión de que los niños que se encuentran en la etapa preoperacional disponen de habilidades para identificar las relaciones causales y temporales dentro de una narración y ordenarlas en orden correcto de sucesión, aunque muestran dificultad para recordar secuencias en orden inverso (explicable por la irreversibilidad del pensamiento, según el modelo piagetiano del desarrollo). Los niños de estas edades no muestran dificultades para recordar historias sencillas en su orden correcto debido a que el esquema narrativo presente en la historia proporciona el recuerdo de forma organizada.

Paniagua (1983: 53), precisando, establece una frontera entre los 3 y los 4 años de edad, en relación con el esquema narrativo. Según sus investigaciones,

a los tres años el recuerdo de cuentos sencillos es prácticamente nulo en algunos niños, y muy escaso y desordenado en el resto, siendo la única característica relevante la importancia concedida a las consecuencias [la parte del relato que, según su modelo, expresa el logro de la acción del protagonista]. [...] Pero se puede afirmar que la mayoría de estos niños de cuatro años, así como la totalidad de los de seis años, aplican un esquema de la historia al recuerdo de cuentos sencillos. [...] Algunas de las transformaciones constructivas que aparecen a partir de los cuatro años reflejan la intervención de dicho esquema. Tal es el caso de las sustituciones, relativamente frecuentes a los cuatro años, que constituyen un mecanismo para mantener una estructura mínimamente narrativa, "rellenando" mediante nuevas proposiciones aquellas categorías cuya proposición original se ha olvidado.

De este modo, la edad de 3-4 años resulta un campo fértil para ahondar en los estudios sobre el recuerdo narrativo, al constituir un periodo sensible en la aparición de los esquemas y conceptualizaciones de la estructura de un relato.

1.4. Influencia de otros factores en el recuerdo narrativo

El esquema narrativo solamente nos ofrece información acerca de la organización del relato, pero no todo lo necesario para comprender la totalidad una historia. Cuando escuchamos o leemos un relato, se ponen en funcionamiento nuestros conocimientos, intereses o perspectivas acerca de lo leído o escuchado, y todo ello nos ayuda a construir el significado según nuestra interpretación. Así pues, a la hora de recordar dicho texto influyen otros factores (Marchesi y Paniagua, 1983):

- 1) Conocimiento previo sobre un tema determinado: influye en las estrategias organizativas y de control de la información.
- 2) Perspectiva e interés personal: nos proporciona elementos interpretativos que otorgan importancia a las ideas plasmadas en el texto, manteniéndolas durante un periodo de tiempo más largo en nuestro recuerdo.
- 3) Contexto social y cultural: nos conforma como miembros de un grupo en particular, organiza nuestras experiencias en un proceso de construcción del significado sobre la base de nuestro conocimiento de la realidad y desarrolla nuestra comprensión de la relación entre personas, sus motivaciones y las consecuencias de sus acciones.
- 4) Familiaridad con el contenido de la historia: las narraciones que contienen personajes y acciones más familiares para el oyente se comprenden y recuerdan mejor, ya que permiten predecir con más facilidad el desarrollo de la historia.
- 5) Factor afectivo-emocional: los niños suelen identificarse con alguno de los protagonistas del cuento, esto les lleva a organizar la historia a través de la mirada del protagonista, por lo que reaccionarán según sus motivaciones y recordarán con más facilidad lo escuchado.

Según los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas por León y Marchesi (1987), el que un cuento posea un contenido familiar para el niño, no sería un indicador del recuerdo cuando dicho contenido es presentado junto a otros que poseen otras variables cognitivas. Sí fue significativo el recuerdo cuando el cuento poseía contenidos fantásticos e imaginarios, facilitando el proceso de la memoria. Esto podría deberse a causas de tipo afectivas, motivacionales o intereses personales que inciden de forma muy positiva en el recuerdo del niño.

Sin embargo, en nuestra opinión, la incidencia de otros factores en el recuerdo narrativo no se queda aquí. Tal y como explicábamos al principio del artículo, en un contexto real, no de laboratorio, en el que el cuento es narrado o leído por un adulto ante un grupo de niños (en un aula, por ejemplo), coexisten:

- 6) Factores verbales, presentes en el nivel discursivo del relato, tanto en el nivel léxico como morfosintáctico: las palabras utilizadas para narrar el cuento, tanto si resultan familiares como si resultan desconocidas, influirán en una mayor o menor comprensión (y posterior recuerdo) de la historia.
- 7) Factores paraverbales y no-verbales: tanto el énfasis puesto en la narración-lectura del cuento por parte del adulto en marcar cada pasaje con determinada entonación, tono, intensidad, timbre, ritmo, etc., así como con ciertos gestos y actitudes corporales que los niños pueden observar, incidirán necesariamente en la capacidad de recuerdo de esa historia particular por parte de los niños.

1.5. Lectura de imágenes

Antes de aprender a leer y escribir, el niño sabe interpretar y producir imágenes, tanto interna como externamente. El primero de los lenguajes gráficos del niño es el dibujo, por el cual expresa sus emociones y sus sentimientos (Vygotski, 1990). De igual modo, la lectura de imágenes es el primer acercamiento que tienen los niños pequeños con el acto lector.

Poulsen, Kintsch, Kintsch y Premack (1979), utilizaron en sus estudios álbumes ilustrados y pidieron a los niños –de 4 a 6 años de edad– que contaran los cuentos a partir de la lectura de sus imágenes. Acto seguido se les pidió que recordaran la historia sin mirar las ilustraciones. En un

primer momento se les presentaron las ilustraciones según el orden lógico de la historia, después les mostraron las imágenes desordenadas. Su objetivo fue descubrir qué papel tenía el esquema de la historia en su recuerdo. Sus resultados mostraron que a los 4 años de edad, cuando se les presentaban las imágenes en el orden lógico, describían y organizaban mejor su recuerdo narrativo. Por el contrario, cuando las imágenes estaban desordenadas, sus respuestas fueron irrelevantes, puesto que la secuencia gráfica carecía de significado. Todo ello refleja la habilidad de los niños para comprender, recordar y reproducir ciertas narraciones utilizando un esquema narrativo que organiza causal y temporalmente la historia.

2. La experimentación con el recuerdo narrativo

Los datos utilizados para el presente estudio forman parte de una investigación más amplia que trataba de medir diferentes aspectos de la capacidad narrativa de niños de corta edad (Monforte, en prensa). Además de las estructuras narrativas usadas en sus relatos orales libres, o la incidencia de un input significativo de cuentos tradicionales y de autor en la mejora de su competencia contando historias, un elemento que se reveló de enorme interés fue la capacidad de recuerdo que mostraban los niños sobre los cuentos que les eran contados. A esta cuestión dedicamos nuestro análisis.

2.1. Población y muestra

Para el presente estudio se empleó un aula del primer curso de Educación Infantil, de la escuela Jaume I de La Sénia –Tarragona–. El grupo estuvo formado por 9 niñas y 9 niños de entre tres y cuatro años de edad, coincidentes con un grupo clase. Nos encontramos con algunos alumnos extranjeros: 1 niño de Argelia y 2 de Rumanía, y el resto fueron de nacionalidad española. La mayoría provenían de familias con niveles socioeconómicos de clase media.

2.2. Experimentación en el aula

Durante los meses de marzo y abril de 2013, se llevaron a cabo en el aula distintas pruebas que nos ofrecieron datos suficientes para identificar y analizar el grado de asimilación –fidelidad del recuerdo– de las historias escuchadas por parte de los niños.

a) *Narraciones*: Las profesoras narraron oralmente al grupo-muestra un cuento por día, durante una semana lectiva. Estos fueron los cuentos escogidos:

- *Marcianos en calzoncillos*. Claire Freedman –ed. Brúixola–.
- *Donde viven los monstruos*. Maurice Sendak –ed. Altea–.
- *El flautista de Hamelín*. Hermanos Grimm –ed. Combel–.
- *El lobo y los siete cabritillos*. Hermanos Grimm –ed. Montena–.
- *Cenicienta*. Charles Perrault –ed. Montena–.

Tanto en las ediciones que se manejaron como en la propia narración oral se usó la lengua catalana, vehicular en la escuela y mayoritaria entre los niños. Se intentó hacer una selección de cuentos en los que hubiera variedad en la tipología de personajes y de temas, diferencias en la estructura narrativa y que ofrecieran calidad en sus ilustraciones. Así, por ejemplo, hay cuentos tradicionales y cuentos de autor contemporáneo; *Marcianos en calzoncillos* presentaba la particularidad de estar en verso; *Donde viven los monstruos* presentaba saltos espacio-temporales en la narración y numerosos elementos fantásticos; *El flautista de Hamelín*, en contraste, resulta más realista en la mayoría de sus aspectos; *El lobo y los siete cabritillos*,

elegido por su peculiar personificación de los animales; y *Cenicienta*, donde encontramos un claro ejemplo de oposición entre la bondad y la maldad. Por otra parte, se decidió realizar esta fase del experimento sin mostrar las ilustraciones a los niños, para potenciar la fantasía e imaginación del niño, al ser éste quien extrae el significado a través de las imágenes creadas en su mente (Wells, 1988: 186-192; Bettelheim y Zelan, 2001: 35-38), y de este modo poder efectuar con éxito las siguientes dinámicas grupales.

- b) *Preguntas*: De forma colectiva, inmediatamente después de los cuentos narrados por las maestras, se realizó una asamblea de preguntas sobre la historia. El propósito de estas preguntas abiertas era asegurar en lo posible el recuerdo posterior de la historia –veremos más adelante hasta qué punto se logró esto–, y poder analizar, entre otros, los siguientes ítems:
 - o Grado de reconocimiento de elementos fantásticos/reales: personajes, ambientación y sucesos.
 - o Grado de secuenciación, recuerdo y comprensión de la historia.
- c) *Renarración sin imágenes*: Una hora después de haber escuchado el cuento, les pedimos a los niños que fueran ellos quienes nos narraran ese cuento, de forma colectiva. Esta prueba diferencia nuestro experimento de los más habituales sobre recuerdo narrativo: por un lado, la distancia temporal entre la escucha y la renarración es escasa (en otros estudios llegaba hasta la semana), y, por otro, al realizarse de forma colectiva añadíamos una variable nueva: la interacción entre las memorias individuales de los niños (lo cual se demostró, como enseguida veremos, un factor de introducción de creatividad).
- d) *Renarración con imágenes*: A la semana siguiente se añadió otra prueba –sugerida tras observar un aumento del interés de los niños por los cuentos y por el acto de narrarlos a sus compañeros, dentro de la dinámica global de la experimentación sobre narrativas infantiles que estábamos llevando a cabo–: los niños narraron los cuentos que se les habían contado, a partir de la lectura colectiva de las ilustraciones. Realizamos una lectura diaria durante una semana lectiva. Esta prueba nos permitió extraer información en relación a cómo el conocer una historia determina la interpretación de las ilustraciones, y cómo se equilibran el peso de la ilustración y del recuerdo del texto a la hora de narrar.

Al inicio de cada una de las pruebas, se explicó a los niños el funcionamiento de las mismas y las normas mínimas para realizar la prueba con éxito. Se intervino cuando se consideró necesario, con entonaciones atractivas y refuerzos positivos para animar a los niños a responder o a continuar la renarración –en su caso–, intentando influir lo mínimo posible en el experimento para garantizar unos resultados fiables.

2.3. Recogida y registro

La totalidad de las pruebas realizadas en relación con el recuerdo de las narraciones se registró a través de grabaciones audiovisuales, obteniendo un total de 4 horas de registro netas para este aspecto. Esta técnica de recogida de datos, junto con la observación –participante y no participante–, fueron los instrumentos básicos para la extracción de información y posterior análisis detallado de cada una de las pruebas.

De cara al análisis de las intervenciones de los niños, transcribimos sus palabras. Normalmente, los niños se expresaban en lengua catalana, y conservamos sus originales sin traducir, para mayor fidelidad.

3. Lo que los niños recordaron e inventaron

A través de las pruebas descritas obtuvimos suficientes fuentes para medir el grado de incidencia de la narración de las maestras y la capacidad de reproducción de estos cuentos por parte de los niños. Los indicadores para la medición de esta memoria narrativa giraron en torno a: qué recuerdan de la historia y qué omisiones hacen de partes significativas del cuento; y las intervenciones de los niños que encajan con el cuento real, y las que son inventadas. A esto quisimos añadir también la comparación de las intervenciones realizadas entre chicos y chicas, para descubrir si existían diferencias significativas entre ambos sexos.

3.1. Asimilación de las historias que escuchan los niños: fidelidad del recuerdo

3.1.1. Preguntas sobre el cuento

Como se ha comentado, el propósito de las preguntas realizadas a los niños, tras las narraciones hechas por parte de las maestras, fue comprobar la comprensión de los relatos y asegurar en la medida de lo posible cierta fiabilidad para las subsiguientes pruebas de recuerdo. Mediante preguntas del estilo de "¿Existen los monstruos / los marcianos / ...?", "¿Os puede pasar a vosotros algo así?", "¿Pueden el lobo y los cabritillos hablar de verdad?", etc., se pudo comprobar cómo los niños admiten la lógica de los cuentos, asegurando que lo ocurrido en ellos podría pasarles a ellos tal como pasó en el cuento. Únicamente en *El flautista de Hamelín* se originó cierto debate entre los niños acerca de si lo narrado había ocurrido, no había ocurrido, o sucedió hace mucho tiempo.

A través de preguntas más concretas sobre qué sucede al comienzo, al final, o después de diferentes eventos, se trató de intentar que los niños ejercieran cierto control estructural sobre su recuerdo. Los niños, en general, parecen comprender la historia (y disfrutarla), pero no tanto saber organizar lógicamente sus episodios, ignorando lo que sucedía en partes importantes (especialmente en las introducciones y planteamientos de la trama). Veremos que estas características de su recuerdo inmediato concuerdan a la perfección con lo ocurrido una hora más tarde, cuando se les pidió que renarraran la historia.

3.1.2. Renarración sin imágenes

A partir de los datos recogidos en esta prueba pudimos comprobar que, en general, a los 3-4 años los niños no disponen de una memoria narrativa eficaz. En las renarraciones realizadas por parte de los niños una hora después de haber escuchado el cuento, comprobamos que solamente un 38,55% de sus intervenciones encajaban con el cuento real, mientras que el restante 61,45% de las intervenciones fueron totalmente inventadas. Su recuerdo parecía ser más bien una acción creativa y, aunque recordaban algunos detalles, no eran capaces de incluirlos en un hilo argumental.

Por ejemplo, tras escuchar el cuento *El lobo y los siete cabritillos*, los niños reprodujeron colectivamente la historia de la siguiente manera:

Gu.— El de les tres cabretes!

Maestra.— Com comença el conte?

Cl.— Que les tres cabretes i el llop se les va menjar a les tres cabretes, a les grans i a les menudetes no, perquè estava escondida a un rellotge i no la encontraba.

Ai.— Que el llop i la mare de les cabretes, que el llop tenia pedres a la panxa.

Gu.— Això és el final.

Ai.— I llavors se va caure al riu.

Maestra.— I què més passa al conte?

Gu.— Que hi havia un drac.
 la.— No! hi havia un llop!
 Gu. e la.— [Hi havia un llop/ hi havia un drac/ un llop/ un drac...]
 Ke.— No! Al conte també hi havia un dinosaurio Rex, a que sí?
 Gu.— Sí, però també hi havia un drac.
 Ya.— Que el llop tenia pedres a la panxa i se caia al riu.
 Maestra.— I què més?
 El.— El llop pujava dalt d'una zebra blanca i negra.
 Ke.— I hi havia un dinosaurio Rex.
 Gu.— I també hi havia un drac.
 la.— Però, allí a casa tinc dos zebres.
 Ke., Gu. e la.— [siguen discutiedo sobre si había un dinosaurio, un dragón o un lobo...]
 Ra.— Obrien la porta les cabretes.
 Maestra.— I què passava?
 la.— Entrava el llop. Per que lo llop vindria a casa de les tretze cabretes.
 Ke., Gu. e la.— [Ke sigue diciendo lo del dinosaurio, Gu añade un caballo a su dragón.
 Siguen discutiedo esto con la]
 Maestra.— I què més passava al conte de les cabretes? Com s'acaba?
 Ya.— I també hi havia un drac de foc.
 El.— Sortia un lleó.
 Gu.— També sortia un drac i també un dinosaurio Rex.
 El.— I també una marieta i el lleó va mossegar a la marieta.
 Ke.— No! al llop li va mossegar el lleó.
 Gu.— I també a la zebra li va mossegar el llop.
 El.— No li va mossegar a la zebra.
 Ke.— I al conte hi havia un sac de pedres.
 Maestra.— S'ha acabat este conte?
 Todos.— Si!!!

Otro ejemplo en el que se observa claramente lo comentado hace un momento sería la renarración de *Marcianos en calzoncillos* (en esencia, unos marcianos que bajan a la tierra y juegan con la ropa interior de los tendedores), donde los niños reprodujeron la historia de la siguiente manera:

Maestra.— Quin era el conte que hem contat aquest matí?
 Ra. — El de los marcianos!
 Maestra.— Com començava el conte?
 Ad.— Una hostia, una "fanquia". Lo papa de Ad.
 Gu.— Hi havia un robot gran.
 Ad.— Un marciano.
 Maestra.— I què passava?
 Ra.— Que la camisa del robot, del marciano, se'n va anar ràpid a dalt.
 Ke.— I los marcianos, porque los robots, los marcianos estaven a casa.
 Gu.— No, estaven al carrer.
 Ke.— No, estaven a casa destruïnt un Castell.
 Cl.— Però després venia el monstre i les metia a una cazuela.
 Ya.— Però després se van amagar i tenia una llave.

la.— Al Castell anava pujant per les escales un caballero.
 Maestra.— Què feien los marcianos?
 Gu.— Volien menjarse un robot, li van disparar.
 la.— Van baixar els marcianos i se van menjar una croqueta, una bajoca i una patata.
 la.— Los marcianos han perdut los calçotets. Anaven a dalt a buscar els calçotets.
 Anaven ràpid a buscar calçotets.
 Maestra.— I què més passava?
 Gu.— Hi havien quatre robots que anaven per el Castell.
 Ya.— Anaven a su casa, a la de los Pitufos.
 Jo.— Que un caballer estava pujant a les escales.
 Ke.— I los marcianos baixaven a buscar los calçotets i hi havia una màquina de roba.
 Maestra.— I què feia la màquina de roba?
 Gu.— I estava agranant. La màquina de la roba agranava la roba.
 Ke.— No, no, no! que va pasar que los marcianos estaven en los calçotets, los marcianos han vist un calçotet.
 Maestra.— I què més passava?
 Ke.— Que los marcianos se'n anaven a la Planeta.
 RA.— Que robot que se moren.
 Gu.— Hi havia un altre caballero al Castell.
 Maestra.— I què més passava a n'este conte?
 Ke.— Que arriben al seu Planeta. Que hi havia una casa.
 Jo.— Los marcianos pujaven a la muntanya perque volien agafar fulles.
 Ya.— Que nieve també ne hi havia.
 la.— A la muntanya hi ha un munt de neu, i també havia un ninot de neu.
 Ke.— Que los marcianos estaven baixant de lo Planeta i van pujar a la muntanya. Que van pujar a la muntanya i van fer un ninot de neu i hi havia un munt de neu. I estava nevant.
 Ra.— Los marcianos feien un puzle i la tapa se va xopar de aigua.
 Gu.— A la muntanya era tot de gel.
 Ya.— Pero tenim guants.
 Me.— Que va vindre un altre monstro i se va menjar un peixet.
 Cl.— Había un gegant gran i se menjava tota la terra.
 Ai.— Me'n vull anar a casa.
 la.— Pujaven al cotxe i anaven a la muntanya plena de neu.

En la Figura 1 se muestra en forma de gráfico esta desproporción entre el recuerdo fiel y la invención añadida, una vez sumado el total de intervenciones de los niños en las renarraciones sin imágenes de los 5 cuentos contados.

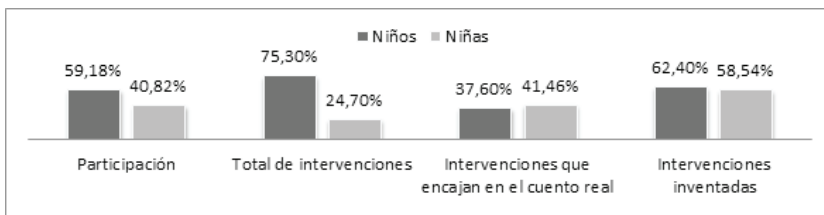


Figura 1. Renarraciones sin imágenes

El grado de participación en la prueba –es decir, la proporción de niños y niñas que intervino en ellas– fue equilibrada entre ambos sexos en sendas renarraciones de cada cuento, sin manifestar diferencias estadísticamente significativas. Lo que sí que resultó sorprendente fue la diferencia entre el número de intervenciones concretas hechas por parte de los chicos –75,30%–, y las hechas por parte de las chicas –24,70%–. Muchos de los niños se encontraban más cómodos en las pruebas colectivas, interviniendo de forma muy activa en la mayoría de los casos. Como se pudo comprobar en otras pruebas del estudio global –que quedan fuera de los intereses del presente artículo–, las niñas se encontraron más desinhibidas en las pruebas individuales, participando mucho más de la experiencia que en las colectivas.

3.1.3. Renarración con imágenes

El porcentaje de participación de los niños, al igual que en el caso anterior, no mostró diferencias significativas. Sí es de nuevo llamativa la diferencia del número total de intervenciones entre ambos sexos: un 62,54% de intervenciones por parte de los niños, frente a un restante 37,46% por parte de las niñas.



Figura 2. Renarraciones con imágenes

Observamos cómo el conocer la historia determinó la interpretación de las ilustraciones, como era de esperar: más de un 60% de las intervenciones tanto de los niños, como de las niñas coinciden con el cuento real; las intervenciones que no encajan no llegan al 40% (compárese con el 61,4% de las renarraciones sin imágenes), por lo que podemos llegar a la conclusión de que la escucha, por parte de los niños, de los cuentos narrados por las maestras la semana anterior a esta prueba, influyó en los resultados de la misma, revelándose una conclusión válida en dos sentidos: el recuerdo del texto ejerce cierto peso a la hora de interpretar el contenido de las ilustraciones, y las ilustraciones a su vez son un eficaz –aunque no infalible a estas edades– resorte para activar la memoria del relato.

Decimos “no infalible” porque se comprueba en las grabaciones cómo, al visualizar las imágenes que se les van mostrando, el esfuerzo de los niños se centra más en describir la ilustración que en recordar la historia que habían escuchado y que, de una forma u otra, almacenaban en su memoria.

3.2. Las omisiones en el recuerdo

Descubrimos que los niños omitían, en muchas ocasiones, partes muy significativas de cada uno de los cuentos. Este análisis de las omisiones ha resultado tan estimulante como el del recuerdo fiel, de cara a establecer unas conclusiones acerca de la concepción de los relatos que poseen los niños de esta edad, y para, de algún modo, introducirnos en lo que llama la atención a sus mentes cuando escuchan un cuento concreto. Por ejemplo, en *El lobo y los siete cabritillos*, al ser un cuento que presumiblemente habían escuchado anteriormente en más de una ocasión, recordaban con más claridad la estructura del cuento, e incluso alguno de los niños reconocía el final del cuento, pero omitieron algunos episodios, como las estrategias del lobo, con su estructura tripartita, y el regreso de la madre, partes esenciales en la sintaxis discursiva de esa historia.

Tabla 1. Omisiones en *El lobo y los siete cabritillos*

Renarración con imágenes	Renarración sin imágenes	Episodios del cuento
Recordada	Omitida	1. Presentación de Mamá Cabra y los cabritillos.
Omitida (pero recuerdan que la madre no estaba)	Omitida	2. La mamá se marcha tras advertir a sus hijos de que no abran la puerta al lobo.
Recordada (pero solo dicen que no le abrieron)	Omitida	3. El lobo llama a la puerta, pero los cabritillos se dan cuenta de su voz ronca y las patas negras.
Omitida	Omitida	4. El lobo se va a comprar miel para aclarar su voz.
Recordada (pero solo dicen que no le abrieron)	Omitida	5. El lobo vuelve a llamar a la puerta, finge la voz de la madre, pero los cabritillos reconocen su pata negra y no le dejan entrar.
Recordada (pero dicen que la harina se la come)	Omitida	6. El lobo va al panadero a buscar harina para blanquearse la pata.
Recordada	Recordada (pero solo recuerdan cuando abren la puerta)	7. El lobo vuelve a llamar a la puerta, y los cabritillos son engañados por la voz clara y la pata blanca del lobo, y abren la puerta.
Recordada	Recordada	8. El lobo entra, los cabritillos se esconden, pero se come a todos menos a la que se había escondido en el reloj.
Recordada	Omitida	9. Mamá Cabra regresa, halla todo desordenado, llama a sus hijos, y la pequeña responde y le explica lo sucedido.
Recordada (pero omiten la acción de ir a buscarlo)	Omitida	10. Van a buscar al lobo y lo encuentran junto al río. Abren su tripa y rescatan a los cabritillos.
Recordada	Recordada	11. Mamá Cabra les manda a buscar piedras para rellenar la tripa del lobo, y se la cosen.
Recordada	Omitida	12. El lobo se despierta y siente sed, va a beber al pozo, se cae y se ahoga.
Recordada	Omitida	13. Mamá Cabra y los cabritillos se alegran mucho, cantan y bailan, y se refuerza la moraleja de no abrir la puerta a nadie.

Tabla 2. Omisiones en *El flautista de Hamelín*

Renarración con imágenes	Renarración sin imágenes	Episodios del cuento
Recordada	Recordada	1. Presentación del flautista.
Recordada	Recordada	2. Plaga de ratas en el pueblo.
Omitida	Recordada	3. Preocupación de la gente por encontrarse ratas en la cama, en la ducha...
Omitida	Omitida	4. Anuncio del alcalde y promesa de recompensa.
Omitida	Omitida	5. El flautista llega y se ofrece voluntario.
Recordada	Omitida	6. El alcalde le promete al flautista que si lo soluciona, le dará una bolsa con monedas de oro.
Recordada	Recordada	7. El flautista hace sonar la flauta y todos los ratones y las ratas le siguieron hasta el río y se ahogaron.
Omitida	Recordada	8. Tras comprobar que no quedan más ratas, la gente celebra una fiesta en la calle.
Recordada	Recordada	9. El alcalde no quiere dar la bolsa de monedas de oro al flautista.
Recordada	Omitida	10. El flautista se enfada, hace sonar la flauta y todos los niños del pueblo le siguen, hasta esconderse detrás de una montaña.
Omitida	Omitida	11. La gente del pueblo se entristece y va a buscar al alcalde para que le dé las monedas de oro al flautista y así poder recuperar a sus hijos.
Omitida	Omitida (solo recuerdan que le dio el dinero)	12. El alcalde le da las monedas de oro al flautista y éste devuelve a los niños al pueblo.

Tabla 3. Omisiones en *Donde viven los monstruos*

Renarración con imágenes	Renarración sin imágenes	Episodios del cuento
Recordada (solo hablan de las travesuras, no del castigo)	Omitida	1. Max hacía muchas travesuras y su mamá le castigó a su habitación sin cenar.
Recordada	Omitida	2. La habitación de Max se convierte en un bosque cada vez más frondoso, y a lo lejos aparece el mar con una barca.
Recordada	Recordada	3. Max se sube a una barca, navega durante días, meses, años... hasta llegar al lugar donde viven los monstruos.
Recordada	Recordada (recuerdan mucho los gestos y los rugidos de la narración)	4. Los monstruos, al ver llegar a Max, rugían muy fuerte, con los ojos bien abiertos y enseñando dientes y garras.
Omitida	Omitida	5. Max les planta cara a los monstruos y les doma con su truco mágico.
Omitida	Omitida	6. Los monstruos coronan a Max como Rey de los Monstruos y empieza la fiesta (bailes, cantos, juegos...).
Omitida	Omitida	7. Max se cansa de jugar y castiga a los monstruos a irse a dormir sin cenar.
Recordada (solo explican que Max estaba triste)	Omitida	8. Max se sintió muy solo y empezó a pensar en el aroma de su hogar.
Omitida	Omitida	9. Max decide que ya no quiere ser más el Rey de los Monstruos, se saca la corona y se marcha.
Recordada	Omitida	10. Los monstruos se ponen tristes, no quieren que Max se vaya.
Recordada (dicen que se queda dormido en el barco y que se pone contento cuando llega a casa)	Omitida	11. Max sube a su barca y navega durante horas, días, semanas, meses... hasta llegar de nuevo a su casa, donde en su habitación, encima de la mesilla, se encuentra su cena, todavía calentita.

Tabla 4. Omisiones en *La Cenicienta*

Renarración con imágenes	Renarración sin imágenes	Episodios del cuento
Omitida	Omitida	1. La mamá de Cenicienta murió y su padre se volvió a casar con otra mujer que tenía dos hijas, las tres eran muy malas.
Recordada	Recordada	2. La madrastra ordenaba a Cenicienta hacer todas las tareas del hogar.
Recordada	Recordada	3. La Cenicienta era tan buena, que hacía todo lo que le ordenaban sin rechistar.
Omitida	Omitida	4. Reciben en la casa una invitación del príncipe para ir a un baile. El príncipe quiere encontrar esposa.
Recordada	Omitida	5. Las hermanastras le dicen a la Cenicienta que ella no puede ir al baile porque no la han invitado.
Omitida	Recordada	6. La Cenicienta hace los vestidos a las hermanastras y las peina para que estén bien guapas para ir al baile.
Omitida	Recordada	7. Ella quería ir al baile y como no la dejan ir, se pone muy triste.
Recordada	Omitida	8. Aparece un hada madrina y con su varita mágica convierte una calabaza en una carroza, unos ratones en unos caballos... y finalmente, le hace un vestido precioso con unos zapatitos de cristal.
Omitida	Omitida	9. El hada advierte a la Cenicienta de que la magia desaparecerá cuando sean las 12 de la noche.
Recordada	Recordada (pero solo que va al baile)	10. La Cenicienta llega al baile. Todos quedan asombrados por su belleza. El príncipe se enamora y pasa toda la noche bailando con ella.
Recordada	Recordada	11. Suenan las 12 de la noche y la Cenicienta escapa corriendo antes de que desaparezca la magia. Con las prisas pierde un zapatito de cristal.
Omitida	Omitida	12. El príncipe encuentra el zapatito y va casa por casa para probarlo a todas las chicas del reino y encontrar así a la chica misteriosa.
Recordada	Omitida	13. Llega a la casa de la Cenicienta, las hermanastras se prueban el zapatito pero no les entra. Se lo prueba Cenicienta y el príncipe descubre que ella es la chica de la que se enamoró.
Recordada	Recordada (dicen que se casaron y comieron muchas perdices)	14. Juntos se marcharon al castillo y vivieron felices para siempre.

Tabla 5. Omisiones en *Marcianos en calzoncillos*

Renarración con imágenes	Renarración sin imágenes	Episodios del cuento
Recordada	Recordada	1. Presentación de los marcianos en calzoncillos.
Omitida	Omitida	2. A los marcianos les gusta mucho la ropa interior.
Recordada (pero dicen que se iban a su planeta, no a la Tierra)	Recordada (pero solo dicen que han perdido calzoncillos)	3. Como en el espacio no hay calzoncillos, suben al platillo volante para ir en búsqueda de calzoncillos al planeta Tierra.
Omitida	Omitida	4. Ponen un radar en la nave para detectar ropa tendida.
Recordada	Omitida	5. Entran en el jardín de una casa y encuentran en el tendedero calzoncillos de muchos colores y formas distintas.
Recordada	Omitida	6. Los marcianos empiezan a jugar con los calzoncillos.
Omitida	Recordada	7. Los extraterrestres toman los calzoncillos para llevárselos a su planeta.
Recordada	Omitida	8. La madre aparece en el jardín y los marcianos se marchan volando con su platillo volante.
Recordada	Omitida	9. Cuando nos pongamos la ropa interior, deberemos mirar bien dentro que no sea que algún marciano se haya quedado escondido dentro.

Como se ha explicado anteriormente, estos recuerdos señalados en las tablas no se expresaron necesariamente de forma ordenada en las renarraciones colectivas, sino que por lo general surgían deshilvanadamente en las sucesivas intervenciones de los niños.

Prestando atención a las omisiones, se puede comprobar que en la sesión del recuerdo sin imágenes el argumento del relato queda reducido a su mínima expresión. Por poner un ejemplo concreto, en el cuento de *El flautista de Hamelín*, las diferentes secuencias se convierten en una enumeración muy fragmentada de escenas que habían impresionado la imaginación de los niños, difícil de seguir si no se conoce el argumento:

Adr.— [Hi havia una vegada...] Un flautista.
 Maestra.— I què més?
 Cl.— Havien rates.
 Maestra.— On havien rates?
 Cl.— A la cama.
 Maestra.— I què més va passar a n'este conte?
 Ke.— Que les rates se van menjar txocolate.
 Gu.— I quan se'n anaven a dutxar, les rates obrien la porta i cridaven.
 Maestra.— I què més passava?
 Ra.— No tenien diners.
 Maestra.— Què va passar en los diners?
 Gu.— Que se'ls va quedar l'alcalde.
 Ia.— Si, i el txocolate.

Ke.— Que s'ha quedat les monedes pa que atrape als ratolins.
 Maestra.— Però què va passar?
 Ke.— Que no té monedas [el alcalde]
 Cl.— Però después se va emportar totes les rates y dicen "¡bien!". [...] Que después le va donar els dinerets. [...] Perque va a matar les rates.
 Gu.— Sí, a escobazos.
 Ke.— Que les va a matar en la escoba.
 Ia.— I les va posar a bassura. La mare!
 Adr.— I les va tirar la basura encima.
 Maestra.— I què més?
 Ca.— Hi havia un lobo.
 Ia.— No!
 Cl.— Sí!
 Ia.— No! Al conte del flautista no sortia un lobo.
 Maestra.— Què més hi havia al conte del flautista?
 Gu.— Hi havien rates.
 Ia.— I ratolins
 Gu.— He dit que hi havien rates.
 Maestra.— I què més, qué passava, que feia el flautista?
 Gu.— Va matar les rates a escobazos.
 Cl.— Les va tirar a la platja. [...]
 Ia.— Turut, turuuuuut.
 Maestra.— I què passava quan tocava la flauta?
 Ia.— Que se va caure de cap.

Por otro lado, si prestamos atención a los episodios que quedan borrados completamente de su recuerdo, tanto cuando renarran el cuento sin imágenes como cuando lo intentan recordar a partir de las ilustraciones, encontramos las siguientes tendencias:

a) *Supresión de detalles*: como es lógico, e igual ocurre con el recuerdo narrativo a otras edades. No se recuerdan aspectos secundarios de la trama como que el lobo va a comprar miel para disfrazar su voz ronca, el truco de Max de mirar fijamente a los ojos a los monstruos o el que la cena aún esté caliente a su regreso, el radar marciano que localiza tendedores con calzoncillos, etc. En cambio, hay excepciones cuando los detalles se refieren a la ambientación escénica del cuento, como la descripción de las ratas entrando en la ducha o metiéndose bajo las camas de Hamelín.

b) *Supresión de prohibiciones y convocatorias, y en general secuencias iniciales*: se olvidan la advertencia de Mamá Cabra a sus hijos, la convocatoria y promesa de premio del alcalde de Hamelín, el castigo de la mamá de Max, el segundo casamiento del padre de Cenicienta, la advertencia del hada sobre el regreso a las 12 de la noche, etc. Se trata de un tipo de olvido curioso, porque estos elementos son muchas veces el motor que empuja la trama, y se obvian cuando los renarra el niño de 3-4 años.

c) *Supresión de acciones internas y reacciones emocionales*: la descripción psicológica de los personajes tiende a desaparecer de las renarraciones de los niños de estas edades. Así, el momento de tristeza de los padres del pueblo de Hamelín, que les lleva a presionar al alcalde, la nostalgia y soledad de Max (sólo recordada en la renarración con imágenes), o el gusto de los marcianos por la ropa interior, son suprimidos. Este resultado es coherente con lo obtenido por Marchesi y Paniagua (1983: 38-39).

El visionado de las grabaciones permite comprobar, además, el efecto de uno de los factores que señalábamos en el apartado 1.4: la influencia del gesto del narrador oral en el recuerdo. Al

recordar el gesto de los monstruos que hizo la narradora cuando reciben a Max en *Donde viven los monstruos*, los niños reviven el cuento: "—I van fer jarrg! —No, havia unos ulls grans, i va ensenyar així [las garras]", dicen Adr. y Ke., mostrando sus manos como zarpas. Esta información, no propiamente verbal, ha pasado a formar parte de su memoria oral de la narración, y constituye, a nuestro juicio, un rasgo importante que deberíamos estudiar con mayor profundidad en adelante.

4. Conclusiones

A los 3-4 años de edad, los niños demuestran una capacidad de recuerdo narrativo que podría ser juzgada, sin embargo, como deficiente. Algo así expresaban ya en 1894 Binet y Henry, en los albores de estos estudios, al advertir las omisiones y transformaciones que se producían en el recuerdo de historias de los niños (citado en Marchesi y Paniagua, 1983: 27). Habiendo usado cuentos de argumento sencillo, en ocasiones ya conocidos previamente por los niños, la capacidad de expresar sus episodios, no digamos ya manifestando un orden secuencial similar al original, es poca. Concentran su atención en aspectos llamativos de la ambientación del relato o de su conflicto central, omitiendo generalmente las causas de esos conflictos, su resolución definitiva, y las motivaciones internas de los personajes.

Sin duda aquí debemos distinguir dos causas posibles: su capacidad de recuerdo narrativo como tal, y también su capacidad de expresión narrativa, puesto que es posible que los niños hayan comprendido más de lo que son capaces de expresar con palabras (en relación con las narrativas infantiles a estas edades, ver Landaeta et al., 2009; Heilmann et al., 2010; Shiro, 2011; Monforte y Ceballos, en prensa). En cualquier caso, se manifiesta que la captación del orden lógico-cronológico de las historias y de las relaciones causa-efecto escapa a su comprensión a estas edades, y que son capaces de recordar mejor detalles de los relatos que tener una visión de conjunto de los mismos.

La peculiaridad del presente estudio proviene en parte de tratar la memoria narrativa a partir de una renarración colectiva. El recuerdo narrativo, materializado a través de los intentos de renarración conjunta de cinco cuentos diferentes, ha mostrado cómo la interacción de las diferentes "imágenes mentales" que los niños pudieran tener del cuento provocaba un proceso creativo. La memoria trataba de completar sus huecos (ausencias de recuerdos y también carencia de un esquema narrativo apriorístico sobre el que organizar los episodios) añadiendo información extraña al cuento, creada sobre la marcha. Recordar un relato, por lo tanto, por medio de estas dinámicas de aula en las que se trabaja colectivamente, supone reinventar. Los resultados, a la luz de los ejemplos, son sorprendentes.

Se hace preciso señalar, a este respecto, que la dinámica general en la que estaba inmersa la muestra de niños a lo largo de esos meses implicaba un contacto muy acusado con la literatura, incluyendo pruebas de creación narrativa, que pudieron introducir cierto sesgo en los resultados.

Hemos tratado en estas páginas de sistematizar, a partir de la recopilación de antecedentes teóricos y de nuestra propia experiencia, los factores que pueden incidir en la memoria narrativa de una historia a estas edades (véase el punto 1.4). Asimismo, el análisis de las renarraciones infantiles, sin imágenes y con imágenes, de los cinco cuentos propuestos, han manifestado la relevancia no sólo de la información recordada por los niños, sino también de la información omitida y de la inventada (apartados 3.1 y 3.2).

A la espera de otros resultados que aumenten la fiabilidad de las presentes conclusiones, esperamos haber mostrado el interés de estos estudios para el conocimiento de la recepción literaria de los niños de 3-4 años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bettelheim, B., y Zelan, K. (2001). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Binet, A., et Henry, V. (1894). "La mémoire des phrases (mémoire des idées)". *L'Année Psychologique*, 1, 24-59.
- Black, J. B., and Wilensky, R. (1979). "An Evaluation of Story Grammars". *Cognitive Science*, 3, 213-230.
- Brown, A. L., Smiley, S. S., Day, J. D., Townsend, M. A. R., and Lawton, S. C. (1977). "Intrusion of a Thematic Idea in Children Comprehension and Retention of Stories". *Child Development*, 48, 1454-1466.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa [ed. 2001].
- Heilmann, J., Miller, J. F., and Nockerts, A. (2010). "Sensitivity of Narrative Organization Measures Using Narrative Retells Produced by Young School-Age Children". *Language Testing*, 27 (4), 603-627.
- Kintsch, W., and Van Dijk, T. A. (1978). "Toward a Model of Text Comprehension and Production". *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
- Landaeta, M. M., Coloma, C. J., y Pavez, M. M. (2009). "Estimulación de narraciones infantiles". *Revista CEFAC - Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação*, 11 (3), 379-388.
- León, J. A., y Marchesi, Á. (1987). "La influencia de variables cognitivas en el recuerdo de cuentos y su valoración en función de la edad". *Infancia y Aprendizaje*, 37, 19-32.
- Mandler, J. M., and Johnson, N. S. (1977). "Remembrance of Things Parsed. Story Structure and Recall". *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Marchesi, Á. (1983). "La influencia del contenido de la historia en el recuerdo de los niños". *Infancia y Aprendizaje*, 22, 65-72.
- Marchesi, Á., y Paniagua, G. (1983). "El recuerdo de cuentos e historias en los niños". *Infancia y Aprendizaje*, 22, 27-46.
- Mendoza, J. (2004). "Las formas del recuerdo. La memoria narrativa". *Athenea Digital*, 6, 1-16.
- Monforte, M. (en prensa). "Habilidad narrativa y creativa a los 3-4 años de edad".
- Monforte, M. y Ceballos Viro, I. (en prensa). "Estructuras narrativas en niños de 3-4 años de edad".
- Paniagua, G. (1983). "El recuerdo de cuentos en los niños preescolares". *Infancia y Aprendizaje*, 22, 47-56.
- Piaget, J. (1973). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe Autónoma.
- Poulsen, D., Kintsch, E., Kintsch, W., and Premack, D. (1979). "Children's Comprehension and Memory for Stories". *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 379-403.
- Rumelhart, D. E. (1975). "Notes on a Schema for Stories". En Bobrow, D. G. and Collins, A. (Eds.). *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science* (pp. 211-236). New York: Academic Press.
- Shiro, M. (2011). *El desarrollo de los géneros en el habla infantil: el caso de la narración*. Universidad Central de Venezuela.
- Stein, N. L. (1979). "How Children Understand Stories: A Developmental Analysis". En Katz, L. G. (Ed.). *Current Topics in Early Childhood Education* (vol. 2, pp. 261-290). Norwood (NJ): Ablex Publishing Corporation.
- Stein, N. L. and Glenn, C. G. (1979). "An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children". En Freedle, R. O. (Ed). *New Directions in Discourse Processes*. Norwood (NJ): Ablex Publishing Corporation.
- Vygotski, L. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia, ensayo psicológico*. Barcelona: Akal.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

