



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Relación entre planificación y producción narrativa en niños de 4 a 6 años

Estudiante: Flavia Antonella Chaparro Moreno

4.941.516-5

Facultad de Psicología, Universidad de la República

Docente tutor: Prof. Adj. Mag. Karen Moreira

Docente Revisor: Dra. Celina Korzeniowski

Montevideo, Uruguay

28 de febrero de 2023

Resumen

Investigaciones previas sugieren que la planificación podría estar implicada en el proceso de narrar historias. Aunque ambas habilidades comienzan su desarrollo en el período preescolar y están involucradas en el éxito académico, al momento no hay estudios que se centren específicamente en la relación de dichos aspectos. El objetivo de este trabajo fue caracterizar la relación entre planificación y las habilidades de producción narrativa. Se utilizó el Test de Laberintos de Porteus para evaluar la planificación y una tarea de producción narrativa. La muestra estuvo conformada por 130 niños de 4 a 6 años, pertenecientes a un nivel socio-económico medio de Montevideo, Uruguay. Los resultados mostraron diferencias en el desempeño en relación a la edad tanto en el Test de Laberintos de Porteus como en la tarea de producción narrativa. Por otro lado, en relación al sexo sólo se hallaron diferencias en la puntuación Q del Test de Laberintos de Porteus. Además, se encontraron asociaciones positivas entre las tareas de planificación y producción narrativa. Los resultados en este trabajo aportan evidencia sobre la relación entre planificación y las habilidades de producción narrativa en niños, lo cual abre interrogantes e invita a seguir investigando sobre el tema.

Palabras clave: Planificación, Producción Narrativa, Desarrollo Evolutivo.

Introducción

Las funciones ejecutivas son consideradas uno de los componentes más importantes para asegurar que el desarrollo infantil y adolescente sea exitoso (Florez-Lázaro et al., 2014). Dichas funciones, se pueden definir como una serie de procesos cognitivos, afectivos y motivacionales, que permiten realizar tareas complejas orientadas a objetivos (Lepe-Martinez et al., 2017; Latorre-Román et al., 2020). Las habilidades incluidas dentro de este concepto son la inhibición, planificación, organización, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y autorregulación, las cuales ejercen un rol central en la toma de decisiones, el control de las emociones y el comportamiento social (Matute et al., 2008).

El desarrollo de las funciones ejecutivas ocurre de manera desigual, madurando algunas habilidades antes que otras, durante un período que se extiende desde el primer año de vida hasta el final de la adolescencia (Korzeniowski, 2011). Tanto el rendimiento académico, como las competencias sociales y afectivas del niño, dependen de la evolución de dichas funciones. Es por ello que las alteraciones tempranas en el desarrollo ejecutivo, pueden dar lugar a numerosas consecuencias a corto, mediano y largo plazo (Stelzer et al., 2011; Rubiales et al., 2016).

La planificación es una habilidad poco estudiada, la cual ocupa un lugar importante en la vida diaria de las personas para poder organizar y llevar a cabo actividades de manera eficiente (Gardner y Rogoff, 1990; Gold et al., 2021). Esta puede ser entendida como el proceso de formular una secuencia de pasos para lograr un objetivo (Tottori et al., 2019). Para que eso sea posible, es necesario que intervengan una serie de procesos cognitivos que permitan diseñar con anticipación diversas secuencias de eventos hipotéticos y sus consecuencias, para así poder ejecutar el plan y reconocer el logro de la meta (Carlin et al., 2000). Además, estudios sugieren que esta habilidad puede predecir el rendimiento escolar, así como el razonamiento analógico (Vogelaar et al., 2019).

Algunos plantean que la planificación podría explicarse como un proceso en dos niveles. Uno de ellos es el nivel de formulación, el cual hace referencia al desarrollo de una estrategia para anticipar el curso de acción destinado a lograr un objetivo. Por otro lado, el nivel de ejecución se basa en la capacidad de monitorear y guiar la realización del plan para llegar a un resultado exitoso (Allain et al., 2005).

Su desarrollo corresponde a un proceso de maduración más tardía en relación a otras habilidades ejecutivas, como pueden ser la atención, las respuestas inhibitorias y la autorregulación (Jacobs y Anderson, 2010). Se hace presente en los niños a partir de los 4 años, y continúa su evolución hasta los 15 años aproximadamente (Rubiales et al., 2011), presentando importantes cambios entre los 5 y 8 años (Matute et al., 2008).

Shum et al. (2000), evaluaron la planificación en niños de 6 a 16 años con y sin traumatismo encefalocraneano utilizando la Torre de Londres y el test de Laberintos de Porteus. Observaron que los niños más grandes presentan un mejor desempeño general, y que los tiempos de planificación disminuyen a medida que aumenta la edad. En concordancia con lo anterior, Díaz et al. (2012) evaluaron el desarrollo de la planificación utilizando la Torre de Hanoi en niños de 6 a 12 años. Los resultados mostraron diferencias significativas en relación a la edad, siendo los niños de 6 y 7 años quienes presentaron un rendimiento inferior en comparación con los más grandes. Por otro lado, Marino et al. (2001), utilizaron el test de Laberintos de Porteus para evaluar adultos de entre 15 y 70 años. Hallaron que los más jóvenes presentaban un rendimiento superior en la prueba, además encontraron diferencias en el desempeño en relación al sexo, y que existía una gran influencia del nivel educativo.

Generalmente, los niños preescolares suelen formular propósitos verbales simples vinculados con eventos cotidianos, pudiendo así resolver problemas y elaborar estrategias frente a situaciones futuras (Rubiales et al., 2011). Sin embargo, pueden presentar dificultades al momento de construir planes avanzados y adaptar sus estrategias de planificación si se dan situaciones con las cuales no están familiarizados (Hudson, et al., 1995). Hudson, et al. (1995),

observaron que los niños de 3 a 5 años son capaces de utilizar conocimientos generales de eventos familiares para la construcción de distintos tipos de planes, incluyendo planes para solucionar incidentes y planes de prevención frente a posibles percances. De todas formas, pudieron encontrar diferencias entre la cantidad de información de planificación brindada, lo que sugiere que la capacidad de planificar utilizando conocimientos de eventos tiene un gran desarrollo durante los años preescolares.

La estrategia utilizada va a depender del tipo de tarea a realizar, los objetivos y las habilidades propias de cada individuo (Gardner y Rogoff, 1990). Gardner y Rogoff (1990) examinaron si el grado de reflexión en la planificación de los niños se adapta a los objetivos de la tarea. Para ello, utilizaron distintos tipos de laberintos en niños de 4 a 9 años. Algunos laberintos estaban diseñados para fomentar la planificación previa, y otros la planificación improvisada. Observaron que tanto los niños más grandes como los más pequeños fueron capaces de adaptar sus estrategias de planificación a las circunstancias, pero los mayores lo lograron en mejor medida. Además, aquellos que planificaron con anticipación cometieron menos errores que los que improvisaron.

Por otro lado, cabe destacar que estas habilidades son muy sensibles a las influencias ambientales (Moscuén et al., 2018). Esto puede observarse en un estudio de Arán-Filippetti y Richaud de Minzi (2011), en donde analizaron el estilo cognitivo de reflexividad-impulsividad y la planificación en niños de 6 años en condiciones de riesgo por pobreza. En dicho estudio, los niños pertenecientes a estos tipos de contextos presentaron mayor impulsividad cognitiva, así como una capacidad de planificación más pobre en relación a los niños de contextos más favorables. El control inhibitorio es de gran importancia para lograr una planificación adecuada (Díaz et al., 2012). Dicha habilidad se desarrolla con la edad, siendo generalmente los niños más impulsivos que los adultos, y puede presentar variaciones dependiendo del sexo (Kendall y Wilcox, 1979; O'Keefe, 1975).

Además de las funciones ejecutivas, entre los 3 y 5 años se da también un gran desarrollo en la capacidad de producir narrativas orales, las cuales son necesarias para garantizar un posterior éxito académico, principalmente en la lectura y escritura (Friend y Bates, 2014; Wellhausen, 1993).

El desarrollo narrativo, se extiende desde la edad preescolar hasta la niñez tardía y adolescencia (Caballero et al., 2020). Para que una narración esté bien construida, es necesario que existan relaciones de significados entre los elementos que la componen (Pérez, 1997), entendiendo como coherencia a la relación entre los eventos de una historia (Silva et al., 2014). En general, las narraciones de los niños pequeños son descripciones breves y sin relaciones causales, a diferencia de los niños más grandes quienes pasan a producir historias más elaboradas (Curenton, 2010). En niños en edad preescolar, los investigadores suelen utilizar distintos métodos para facilitar las narraciones, como pueden ser grabaciones, elicitación directa pidiendo una historia, el uso de imágenes, y juegos de simulación. En los contextos de juego, los objetos pueden servir de apoyo en la construcción de la trama, además de favorecer la coherencia de la narración en caso de que el niño omita referencias relacionadas al evento (Ilgaz y Aksu-Koc, 2005; Karmiloff, 1985).

Trabasso y Nickels (1992) estudiaron la coherencia en las narraciones de niños y adultos. Observaron que los niños de 3 años realizaban narraciones principalmente descriptivas, pero a los 4 años ya eran capaces de incluir acciones como posibles intentos relevantes para el objetivo principal, lo que demuestra ya un conocimiento del plan de metas, y a la edad de 5 años, ya se comienza a evidenciar una narración organizada de acuerdo a un plan de metas jerárquico. Por otro lado, en un estudio realizado en niños preescolares hasta de quinto año, hallaron que la mayoría de los niños más grandes producían narrativas basadas en metas, mientras que sólo la mitad de las narrativas de los niños preescolares eran de ese estilo (Benson, 1996).

Algunos autores plantean que para ser una buena historia, se debe hacer referencia directa o indirecta a ciertas dimensiones de acción basada en metas: un protagonista que sea capaz de una acción intencional, una declaración explícita de los deseos o metas del protagonista, acciones llevadas a cabo a favor de los objetivos del protagonista, y un desenlace relacionado con el logro o no logro de dichos objetivos (Stein y Albro, 1997).

Stein y Policastro (1984) estudiaron qué se consideraba una historia desde el punto de vista de niños y docentes. Los niños así como los docentes reconocieron como historias tanto las que se basan en metas como las no basadas en metas. Observaron que para ser considerada una historia, algo que debía estar presente era un protagonista con vida y una relación causal entre los eventos. Además, en relación a las acciones destinadas a metas, se observó que este tipo de acciones podría no estar incluida, siempre que se diera el caso de que el protagonista no tenga control sobre determinadas situaciones y no pueda ser capaz de elaborar un plan. De todas formas, es necesario que exista una referencia a por qué no es posible ese tipo de acciones. Por otro lado, los docentes aceptaron más cantidad de pasajes como una historia que los niños. Esta diferencia se debió a que los niños prefirieron las historias basadas en metas sobre las no basadas en metas, siendo las últimas no consideradas historias la mayoría de las veces.

Los estilos narrativos de los niños también pueden presentar diferencias en relación al género. Generalmente, en las historias de las niñas los personajes suelen contar con relaciones estables y armoniosas, y las actividades se desarrollan en entornos físicos específicos y estables. Por ejemplo, historias centradas en la familia y sus actividades cotidianas en el hogar, utilizando personajes como príncipes y princesas. Por otro lado, en las narraciones de los niños es frecuente la ausencia de relaciones estables y armoniosas, y suelen estar marcadas por el conflicto, empleando personajes poderosos y destructivos, como por ejemplo animales grandes o héroes de acción (Nicolopoulou, 2008).

Para narrar una historia es necesaria la planificación de oraciones, manteniendo y manipulando estructuras sintácticas complejas (Veraksa et al., 2020). A pesar de que tanto las funciones ejecutivas como las habilidades narrativas comienzan su desarrollo en el período preescolar y están implicadas en el éxito escolar, la relación entre ambas durante este período es poco clara (Friend y Bates, 2014).

Arán Filippetti y Richaud (2015) analizaron la relación entre las funciones ejecutivas y la producción narrativa escrita en niños y adolescentes argentinos de 8 a 15 años. Los resultados mostraron que las tareas que evaluaron memoria de trabajo, inhibición, flexibilidad cognitiva y planificación, estaban asociadas con puntajes más altos en la tarea de escritura de un texto narrativo.

Por otro lado, Ygual et. al. (2010) estudiaron la influencia de las funciones ejecutivas en la comprensión de historias y la coherencia narrativa en niños de 6 a 11 años con diagnóstico de Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Para evaluar la planificación, se utilizó la figura compleja de Rey, pudiendo observarse valores de correlación elevados con la mayoría de las medidas de competencia narrativa. Además, los resultados de dicha prueba, indicaron que las habilidades de planificación predecían el número de episodios completos recordados, así como las secuencias de planteamiento informativo y los tipos de secuencias intento-acción.

El presente estudio

Los antecedentes presentados sugieren que la planificación podría estar implicada en el proceso de narrar historias. A pesar de esto, al momento no hay estudios que se centren específicamente en la relación de dichos aspectos. Este trabajo tiene como objetivo caracterizar la relación entre planificación y habilidades de producción narrativa en niños de 4 a 6 años. En base a la literatura anteriormente expuesta, se espera que el desempeño de los niños tanto en planificación como en producción narrativa progrese con la edad. Además, se

espera encontrar diferencias relacionadas al género en la medida de planificación. Por último, esperamos que los niños que presentan un mejor desempeño en planificación, también sean capaces de construir narrativas más complejas.

Método

Diseño

El diseño empleado fue de tipo no experimental, transversal, descriptivo y correlacional.

Participantes

La muestra utilizada fue no probabilística y estuvo compuesta por 130 niños de 4, 5 y 6 años de edad (63 niñas) de nivel socio-económico medio, que asistían a 2 instituciones de educación privada de la ciudad de Montevideo. La media de edad en meses para los niños de 4 años fue $M=54,86$ ($DT=2,96$), para los niños de 5 años fue $M=65,61$ ($DT=3,69$), y para los niños de 6 años fue $M=78,33$ ($DT=2,77$). Se trató de una muestra de un proyecto mayor que estudió la relación entre funciones ejecutivas y las habilidades narrativas en niños de 4 a 6 años.

Instrumentos

Test de Laberintos de Porteus. Se utilizó para evaluar la planificación. La prueba consta de 12 laberintos de complejidad creciente y puede aplicarse desde niños a partir de los 3 años hasta adultos. Se deben resolver los laberintos siguiendo una serie de condiciones como no levantar el lápiz, no cortar ni tocar líneas, y no entrar en callejones sin salida. Cuenta con dos puntuaciones, una puntuación cuantitativa (ICP) que mide la habilidad de planificación y una puntuación cualitativa (Q), la cual mide el control inhibitorio. La puntuación cuantitativa irá del 0 al 12 dependiendo en qué ensayo resolvió cada laberinto, teniendo permitido 2 ensayos hasta el laberinto 11, y 4 ensayos a partir del laberinto 12. La puntuación cualitativa se obtiene en

base a los errores impulsivos que haya cometido en la realización de los laberintos (Porteus, 2006; Korzeniowski, 2015).

Tarea de producción narrativa. Se utilizó para evaluar la capacidad de los niños de estructurar un discurso narrativo. En esta tarea se utiliza un conjunto de títeres y un escenario. En primer lugar, el evaluador narra una historia como modelo utilizando un escenario y títeres. Luego, se le pide al niño que elabore una historia utilizando otro escenario y otros personajes. Por último, se le retiran los títeres y debe volver a contar la historia (Alam et al., 2020). Para este estudio, se utilizó como medida el tipo de secuencia presente en la narración.

Procedimiento

Para esta investigación se contó con la autorización de las instituciones. Además, se solicitó el consentimiento informado de los padres y el asentimiento de los niños. Las pruebas fueron aplicadas de manera individual en horario escolar, y estuvieron a cargo de evaluadores capacitados.

Análisis estadístico

Para el análisis de datos se utilizó el programa IBM SPSS versión 21. En primer lugar, se realizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov y los estadísticos descriptivos. Las comparaciones por edad se realizaron a través de la prueba de Kruskal-Wallis, para los contrastes por género se utilizó la prueba U de Mann-Whitney, y para estudiar la asociación entre las distintas variables se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman.

Resultados

Prueba de normalidad

La prueba de Kolmogorov-Smirnov indicó una distribución no normal de la población (Tabla 1), por lo que se emplearon pruebas no paramétricas en los siguientes análisis.

Tabla 1

Estudio de la normalidad de las habilidades de planificación y producción narrativa en niños de 4 a 6 años de edad

	Estadístico	gl	sig
Porteus ICP	,12	128	,00
Porteus Tiempo	,17	128	,00
Porteus Q	,15	128	,00
PN SEC CT	,18	128	,00
PN SEC ST	,18	128	,00

Estadísticos descriptivos

Posteriormente, se presentan los estadísticos descriptivos de las distintas variables (Tabla 2).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos

	P25	P50	P75
Porteus ICP	4,00	5,25	7,25
Porteus Tiempo	197,50	336,00	577,00
Porteus Q	4,60	6,35	9,74
PN SEC CT	2,00	3,00	4,00
PN SEC ST	1,00	2,00	3,00

Contrastes por edad

A continuación, se analizó si existían variaciones en el desempeño de los niños en las distintas pruebas en relación a la edad. Al realizar el contraste, la prueba de Kruskal-Wallis mostró diferencias para las variables ICP, tiempo de ejecución y producción narrativa sin títeres. En todos los casos, se encontró una mejora en el desempeño a medida que aumentaba la edad, siendo entre los niños de 4 y 6 años que se encontraron mayores diferencias. Sin embargo, no se encontraron diferencias en función de la edad para la puntuación Q, ni producción narrativa con títeres (Tabla 3).

Tabla 3

Contrastes por edad

	Porteus ICP	Porteus Tiempo	Porteus Q	PN SEC CT	PN SEC ST
Chi-cuadrado	36,17	12,73	1,16	2,39	7,72
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,00	,00	,55	,30	,02

Contrastes por género

Por último, la prueba U de Mann-Whitney no mostró diferencias en relación al género en ninguna de las variables (Tabla 4).

Tabla 4

Contrastes por género

	Porteus ICP	Porteus Tiempo	Porteus Q	PN SEC CT	PN SEC ST
U de Mann-Whitney	1804,00	1882,00	1700,50	1916,00	1870,50
W de Wilcoxon	3820,00	4093,00	3978,50	4194,00	4148,50
Z	-1,16	-,92	-1,91	-,93	-1,15
Sig. asintót. (bilateral)	,24	,35	,05	,35	,25

Análisis de correlaciones

Al realizar el análisis de asociación, se encontraron correlaciones significativas entre algunas variables. Se observó una correlación positiva entre la edad y el Índice de Calidad de Porteus (ICP) y tiempo de ejecución, lo cual indica que los niños más grandes fueron capaces de resolver más laberintos, y a su vez demoraron más tiempo. Además, la edad también se asoció positivamente con la tarea de producción narrativa en la secuencia sin títeres, lo que significa que los niños más grandes narraron secuencias más complejas.

El ICP mostró una correlación positiva con el tiempo de ejecución de Porteus, lo que indica que los niños que resolvieron más laberintos tardaron más tiempo. Además, aquellos con más errores impulsivos, también demoraron más tiempo en completar los laberintos. A su vez, se observó una correlación positiva entre el ICP y producción narrativa en la secuencia sin títeres, indicando que los niños que resolvieron más laberintos, lograron narrar historias con secuencias más complejas. En cuanto a producción narrativa, también se observó una correlación positiva entre producción con títeres y producción sin títeres, por lo que los niños que narraron secuencias con una mayor complejidad en el relato con títeres, también lo hicieron en la modalidad sin títeres (Tabla 5).

Tabla 5

Correlación entre las habilidades de planificación y producción narrativa en niños de 4 a 6 años de edad (n = 130)

Variabes	Porteus Tiempo	Porteus Q	PN SEC CT	PN SEC ST	Edad
Porteus ICP	,76**	,08	,05	,20*	,53*
Porteus Tiempo		,25**	,10	,15	,28**
Porteus Q			-,08	-,09	-,06
PN SEC CT				,75**	,12
PN SEC ST					,24**

Nota: Rho de Spearman, **. La correlación es significativa al nivel ,01 (bilateral), *. La correlación es significativa al nivel ,05 (bilateral)

Discusión

El propósito de este trabajo fue caracterizar la relación entre planificación y producción narrativa en niños de 4 a 6 años. Este estudio resulta relevante ya que, tanto la planificación como las habilidades narrativas están involucradas en el éxito académico (Vogelaar et al., 2019; Friend y Bates, 2014).

En cuanto al desempeño en el Test de Laberintos de Porteus en relación a la edad, se encontraron diferencias entre los grupos tanto en el ICP como en el tiempo de ejecución, siendo los niños de 6 años quienes presentaron mayores puntajes, mientras que las puntuaciones de los niños de 4 años fueron notoriamente inferiores. Estos resultados coinciden con estudios anteriores, en los cuales también se encontraron diferencias en la capacidad de planificación según la edad, lo que implica además una disminución en los tiempos de planificación (Díaz et al., 2012; Shum et al., 2000; Marino et al., 2001). De todas formas, nuestra muestra estuvo conformada por niños de menor edad que los niños pertenecientes a las muestras de las investigaciones anteriormente mencionadas, por lo tanto este estudio

aporta resultados novedosos en relación a la evolución de la planificación desde edades tempranas.

En la tarea de producción narrativa, los niños más grandes también presentaron un mejor desempeño en la secuencia sin títeres, no siendo así en la secuencia con títeres. Esto puede deberse a que, como plantean Ilgaz y Aksu-Koc (2005), los niños son capaces de producir estructuras más complejas desde edades más tempranas si se encuentran en contextos de juego y cuentan con objetos que sirvan de apoyo, ayudándoles a recordar lo sucedido anteriormente en la historia y reflejando la situación actual. En este caso, podría decirse que los títeres sirvieron para facilitar las producciones narrativas de los niños más pequeños, mientras que encontraron un mayor nivel de complejidad cuando la tarea no demandaba el uso de objetos.

En relación al desempeño según el género, no se encontraron diferencias en ninguna de las variables. La puntuación Q como medida de control inhibitorio estuvo al límite de la significación, lo cual difiere de lo planteado por Kendall y Wilcox (1979), quienes hallaron que los niños presentaban mayor impulsividad que las niñas. El ICP como medida de planificación no presentó diferencias en el desempeño en relación al género. Esto coincide con los resultados reportados por Matute, et al. (2008) quienes no encontraron un efecto del sexo en la planificación utilizando la Pirámide de México. Por otro lado, Marino, et al. (2001) sí encontraron diferencias significativas de acuerdo al sexo empleando el Test de Laberintos de Porteus.

Nuestros resultados muestran una asociación positiva entre la edad y el ICP. El hecho de que los niños más grandes fueron capaces de resolver más laberintos, coincide con lo planteado anteriormente en cuanto a que a medida que avanza la edad, mejora el desempeño en las tareas de planificación (Díaz et al., 2012; Shum et al., 2000; Marino et al., 2001). La edad también se asoció positivamente con la tarea de producción narrativa en la secuencia sin títeres. Que los niños más grandes hayan sido capaces de narrar secuencias más complejas se

ajusta a lo planteado en la literatura previa, la cual plantea que los niños van desarrollando su capacidad para producir historias más elaboradas al aumentar la edad (Curenton, 2010).

Por otro lado, se encontró una correlación positiva entre la capacidad de planificación y producción narrativa. Los niños que obtuvieron mayores puntajes en la tarea que evaluaba planificación, a su vez fueron capaces de narrar historias con secuencias más complejas. Estos hallazgos van en línea con estudios anteriores, en los cuales se encontraron asociaciones positivas entre las tareas de planificación y aquellas que evaluaban las competencias narrativas (Arán Filippetti y Richaud, 2015; Ygual et al., 2010). Cabe destacar que dicha asociación se dió solamente en la modalidad sin títeres, no encontrándose relación entre la tarea de planificación y producción narrativa en la secuencia con títeres. Esto puede deberse a que los títeres ayudan en la construcción de la trama, ya que elaborar una narración sin contar con ningún tipo de apoyo, requiere una mayor carga de la memoria (Ilgaz y Aksu-Koc, 2005). Además, los títeres favorecen la narración en caso de que el niño omita referencias relacionadas al evento, omisiones que pueden afectar la coherencia de la historia en la narración sin títeres (Karmiloff, 1985).

Por último, no se observó asociación entre las habilidades de planificación e impulsividad. Estos datos difieren con los resultados reportados en estudios anteriores, en los cuales se encontró correlaciones negativas entre ambas variables (Moscuén et al., 2018; Korzeniowski et al., 2016).

Limitaciones y direcciones futuras

Este trabajo aporta evidencia sobre la relación entre planificación y las habilidades de producción narrativa en una muestra de niños de 4 a 6 años, lo cual hasta el momento ha sido poco explorado. Sin embargo, presenta algunas limitaciones. Una de ellas es el tamaño y las características de la muestra. Teniendo en cuenta lo sensible que son estas habilidades a las influencias ambientales (Moscuén et al., 2018; Arán-Filippetti y Richaud de Minzi, 2011), al

estar conformada por niños de nivel socio-económico medio, no permite la generalización de los resultados. Por lo tanto, se sugiere para próximos estudios contar con una muestra más amplia y que incluya otros sectores socio-económicos.

Otra de las limitaciones es que, a pesar de que estudios sugieren que la edad y el vocabulario influyen en las demás variables, en este trabajo no se controló dicha influencia, por lo que sería interesante que se tenga en cuenta para futuras investigaciones.

Referencias bibliográficas

- Allain, P., Nicoleau, S., Pinon, K., Etcharry-Bouyx, F., Barré, J., Berrut, G., Dubas, F. y Le Gall, D. (2005). Executive functioning in normal aging: A study of action planning using the Zoo Map Test. *Brain and Cognition*, 57(1), 4-7. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2004.08.011>
- Alam, F., Rosemberg, C. y Scheuer, N. (2020). Gestos y habla en la construcción infantil de narrativas entre pares. *Cuadernos Del Centro de Estudios En Diseño y Comunicación*, (89), 185–210. <http://dx.doi.org/10.18682/cdc.vi89.3807>
- Arán-Filippetti, V. y Richaud, M.C. (2011). Efectos de un programa de intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo de pobreza. *Universitas Psychologica*, 10(2), 341-354. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672011000200003&script=sci_arttext
- Arán-Filippetti, V. y Richaud, M.C. (2015). Do Executive Functions Predict Written Composition? Effects Beyond Age, Verbal Intelligence And Reading Comprehension. *Acta Neuropsychologica*, 13(4), 331-349. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/42084>
- Benson, M. (1996). Structure, Conflict and Psychological Causation in Narratives of 4- and 5-Year-Olds. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42(2), 228-247. <https://www.jstor.org/stable/23087878>
- Carlin, D., Bonerba, J., Phipps, M., Alexander, G., Shapiro, M. y Grafman, J. (2000). Planning impairments in frontal lobe dementia and frontal lobe lesion patients. *Neuropsychologia*, 38(5), 655-665. [https://doi.org/10.1016/S0028-3932\(99\)00102-5](https://doi.org/10.1016/S0028-3932(99)00102-5)
- Caballero, M., Aparici, M., Sanz-Torrent, M., Herman, R., Jones, A. y Morgan, G. (2020). “El nen s’ha menjat una aranya”: The development of narratives in Catalan speaking children. *Journal of Child Language*, 47(5), 1-22. <https://doi.org/10.1017/S0305000920000057>

- Curenton, S. (2010). Narratives as Learning Tools to Promote School Readiness. *Early Education and Development*, 21(3), 289-292. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.485532>
- Díaz, A., Martín, R., Jiménez, J., García, E., Hernández, S. y Rodríguez, C. (2012). Torre de Hanoi: datos normativos y desarrollo evolutivo de la planificación. *European Journal of Education and Psychology*, 5(1), 79-91. <https://doi.org/10.30552/ejep.v5i1.81>
- Florez-Lázaro, J., Castillo-Preciado, R. y Jiménez-Miramonte, N. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología*, 30(2), 463-473. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>
- Friend, M. y Bates, R. (2014). The union of narrative and executive function: different but complementary. *Frontiers in Psychology*, 5(469), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00469>
- Gardner, W. y Rogoff, B. (1990). Children's Deliberateness of Planning According to Task Circumstances. *Developmental Psychology*, 26(3), 480-487. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.480>
- Gold, Z., Elicker, J., Evich, C., Mishra, A., Howe, N. y Weil, A. (2021). Engineering play with blocks as informal learning context for executive function and planning. *Journal of Engineering Education*, 110(4), 1-16. <https://doi.org/10.1002/jee.20421>
- Hudson, J., Shapiro, L. y Sosa, B. (1995). Planning in the Real World: Preschool Children's Scripts and Plans for Familiar Events. *Child development*, 66(4), 984-998. <https://doi.org/10.2307/1131793>
- Ilgaz, H. y Aksu-Koc, A. (2005). Episodic development in preschool children's play-prompted and direct-elicited narratives. *Cognitive Development*, 20(4), 526-544. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2005.08.004>

- Jacobs, R. y Anderson, V. (2002). Planning and Problem Solving Skills Following Focal Frontal Brain Lesions in Childhood: Analysis Using the Tower of London. *Child Neuropsychology*, 8(2), 93-106. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.93.8726>
- Karmiloff, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and cognitive processes*, 1(1), 61-85. <https://doi.org/10.1080/01690968508402071>
- Kendall, P. y Wilcox, L. (1979). Self-Control in Children: Development of a Rating Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(6), 1020-1029. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.47.6.1020>
- Korzeniowski, C. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología*, 7(13), 7-26. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/94811>
- Korzeniowski, C. (2015). (2015). *Programa de estimulación de las funciones ejecutivas y su incidencia en el rendimiento escolar en alumnos mendocinos de escuelas primarias de zonas urbano-marginadas*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de San Luis, Argentina].
- Korzeniowski, C., Cupani, M., Ison, M. y Difabio, H. (2016). Rendimiento escolar y condiciones de pobreza: el rol mediador de las funciones ejecutivas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(40), 474-494. <https://doi.org/10.14204/ejrep.40.15152>
- Latorre-Román, P., Lloris-Ogallar, E., Salas-Sánchez, J. y García-Pinillos, F. (2020). Asociación entre Función Ejecutiva, Madurez Intelectual y Condición Física en niños preescolares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 20 (79), 471-485. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.79.006>
- Lepe-Martinez, N., Pérez-Salas, C., Rojas-Barahona, C. y Ramos-Galaraza, C. (2017). Funciones Ejecutivas en Niños Preescolares con y sin Trastorno del Lenguaje. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, .26(3), 197-202.

http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-25812017000200197

- Matute, E., Chamorro, Y., Inozemtseva, O., Barrios, O. y Ardila, A. (2008). Efecto de la edad en una tarea de planificación y organización ('pirámide de México') en escolares. *Revista de Neurología*, 47(2), 61-70. <https://doi.org/10.33588/rn.4702.2007618>
- Marino, J., Fernández, A. y Alderete, A. (2001). Valores normativos y validez conceptual del test de Laberintos de Porteus en una muestra de adultos argentinos. *Revista Neurológica Argentina*, 26(3), 102-107. https://www.researchgate.net/publication/242174532_Valores_normativos_y_validez_conceptual_del_Test_de_Laberintos_de_Porteus_en_una_muestra_de_adultos_argentinos
- Moscuen, M., Korzeniowski, C. y Espósito, A. (2018). Planificación-organización y control inhibitorio en niños de edad preescolar pertenecientes a diferentes contextos socio-económicos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 64(1), 40-49. https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=47759&congresos=yes&detalles=yes&congr_id=6167283
- Nicolopoulou, A. (2008). The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. *Narrative Inquiry*, 18(2), 299-325. doi:[10.1075/ni.18.1.07nic](https://doi.org/10.1075/ni.18.1.07nic)
- O'Keefe, E. (1975). Porteus Maze Q score as a measure of impulsivity. *Perceptual and Motor Skills*, 41(2), 675-678. <https://doi.org/10.2466/pms.1975.41.2.67>
- Porteus, S. (2006). *Laberintos de Porteus* (4ª ed.). TEA Ediciones.
- Rubiales, J., Bakker, L. y Delgado, I. (2011). Organización y planificación en niños con TDAH: evaluación y propuesta de un programa de estimulación. *Cuadernos de Neuropsicología*, 5(2), 145-161.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-41232011000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=es

Rubiales, J., Bakker, L., Russo, D. y González, R. (2016). Desempeño en funciones ejecutivas y síntomas comórbidos asociados a niños con Trastorno por déficit de atención por hiperactividad (TDAH). *CES Psicología*, 9(2), 99-113.

<https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3640>

Shum, D., Short, L., Tunstall, J., O’Gorman, J., Wallace, G., Shephard, K. y Murray, R. (2000). Performance of Children with Traumatic Brain Injury on a 4-Disk Version of the Tower of London and the Porteus Maze. *Brain and Cognition*, 44(1), 59-62.

[https://doi.org/10.1016/S0278-2626\(20\)30190-1](https://doi.org/10.1016/S0278-2626(20)30190-1)

Stein, N. y Albro, E. (1997). Building Complexity and Coherence: Children Use of Goal-Structured Knowledge in Telling Stories. *Narrative Development: Six Approaches*, 5-44.

https://www.researchgate.net/publication/312466270_Building_complexity_and_coherence_Childrens_use_of_goalstructured_knowledge_in_telling_stories

Stein, N. y Policastro, M. (1984). The Concept of a Story: A Comparison between Children’s and Teachers’ Viewpoints. En H. Mandl, N. Stein, T. Trabasso (Ed.), *Learning and the Comprehension of Text* (pp. 113.155). Erlbaum.

Stelzer, F., Cervigni, M. y Martino, P. (2011). Desarrollo de las Funciones Ejecutivas en niños preescolares: una revisión de algunos de sus factores moduladores. *LIBERABIT*, 17(1), 93-100.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272011000100011

Tottori, N., Morita, N., Ueta, K. y Fujita, S. (2019). Effects of High Intensity Interval Training on Executive Function in Children Aged 8-12 Years. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214127>

- Veraksa, A., Bukhalenkova, D., Kartushina, N. y Oshchepkova, E. (2020). The Relationship between Executive Functions and Language Production in 5-6 Year Old Children: Insights from Working Memory and Storytelling. *Behavioral sciences*, 10(2), 1-12. <https://doi.org/10.3390/bs10020052>
- Vogelaar, B., Resing, W., Stad, F. y Sweijen, F. (2019). Is planning related to dynamic testing outcomes? Investigating the potential for learning of gifted and average-ability children. *Acta Psychologica*, 196, 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2019.04.004>
- Wellhausen, K. (1993). Eliciting and Examining Young Children's Storytelling. *Journal of Research in Childhood Education*, 7(2), 62-66. <https://doi.org/10.1080/02568549309594841>
- Ygual, A., Roselló, B. y Miranda, A. (2010). Funciones ejecutivas, comprensión de historias y coherencia narrativa en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(3), 151-161. doi: [10.1016/S0214-4603\(10\)70163-7](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(10)70163-7)