

El discurso narrativo infantil de experiencia personal en niños y niñas pequeños/as: la construcción de un instrumento de evaluación

Autor:

Franco Accinelli, Ailín

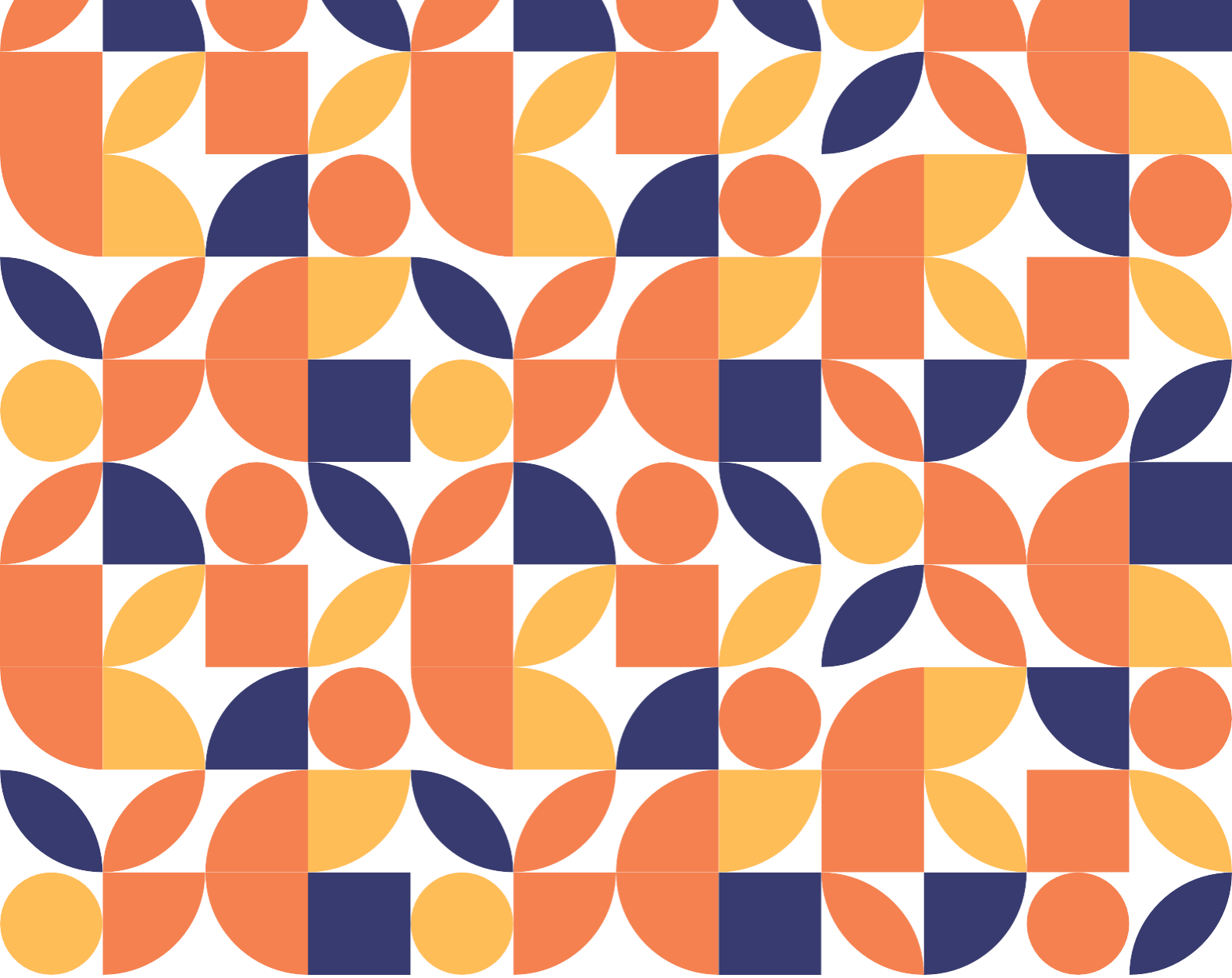
Tutor:

Stein, Alejandra

2025

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctora por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos en Ciencias de la Educación

Posgrado



El discurso narrativo infantil de experiencia personal en niños y niñas pequeños/as: la construcción de un instrumento de evaluación

Ailín Franco Accinelli

Doctorado en Ciencias de la Educación

Directora: Dra. Alejandra Stein

Codirectora: Dra. Celia Renata Rosemberg

.UBA FILO
Facultad de Filosofía y Letras



Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

El discurso narrativo infantil de experiencia personal en niños y niñas
pequeños/as: la construcción de un instrumento de evaluación

Doctorado en Ciencias de la Educación

Doctoranda: Ailín Franco Accinelli

Directora: Dra. Alejandra Stein

Codirectora: Dra. Celia Renata Rosemberg

Agradecimientos

A la Facultad de Filosofía y Letras, la Universidad de Buenos Aires y al CONICET, instituciones sin las cuales esta investigación no hubiera sido posible.

A Alejandra y Celia, por su constante guía y acompañamiento en este camino. Soy una afortunada de poder contar con dos grandes profesionales, pero sobre todo grandes personas, que contribuyen enormemente a mi crecimiento en esta área, y me dieron (y dan) muchísimas oportunidades para seguir aprendiendo y desarrollándome.

A Silvia, Alejandro, Melina y Brenda, a quienes les debo todo lo que soy, y todo lo que puedo lograr. A Joa, mi sostén y compañero de vida, por cuidarme y contenerme constantemente.

A David, gracias por recibirme con los brazos abiertos en Madrid, por acompañarme y enriquecer el modo de observar la narrativa infantil.

A Vale, quien me acompaña y confía en mí desde que era una pequeña estudiante de grado.

A Romina, gracias por todo tu conocimiento aportado durante la validación del instrumento.

A los jueces expertos: Juan Pablo, Maia, Gigliana, David y Florencia, quienes contemplaron con detalle y exhaustividad la propuesta, brindándome retroalimentaciones que fueron fundamentales para esta Tesis.

A los niños y niñas, y a las familias de las instituciones a las que concurrí durante estos años.

A los equipos directivos y docentes, por recibirme tan amablemente en sus espacios de trabajo.

Gracias por confiar en mi investigación, y permitirme ahondar en el estudio del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil a partir de los relatos de sus pequeños/as.

A toda mi familia. Por siempre confiar en mí y alentarme a seguir. A mis abuelos, sé que están.

A mis amigas que el guidismo me dio, Ceci, Agus, Eve, Julita, Merchi, Rochi, Belu, Vicky, Mica y Ceci. Gracias por apoyarme tanto y confiar en mí mucho más de lo que yo confío en mí misma. A Coti y Paula, Alfí y Agus, por ser mi sostén constante y sacarme siempre una sonrisa.

A Belu I.G, Flor E. y Nico G, porque pocas personas me entienden en mi propio caos, y me acompañan tanto como ellxs. A Sabri, Lula y Julia, por escucharme y acompañarme siempre.

A mis amigas que tuve la oportunidad de conocer a través de mi paso por la Facultad de Filosofía y Letras: Tefí, Agus, Lali y Tati. Ojalá pudiera verme con los ojos con los que ustedes me ven.

A mis amigxs de RELIF Argentina: Nico, Flor, Noe, Angie, Mari, Ale, Lau, Anto, Bei, Chiqui, Bren y Juan. Es hermoso compartir la pasión por la lingüística y la divulgación con ustedes.

Mi especial agradecimiento a Noe, Flor y Nico. Ustedes saben lo mucho que significan para mí. Noe, gracias por tus lecturas atentas y tus aportes. Sobran las palabras. A Martu, qué placer que Madrid nos haya encontrado.

A mis compas del CIIPME-CONICET: Eli, Ile, Lau, Cynthia, Carla, Maca, Vivi, Emi, Carlita, Mary, y Flor, por el recorrido compartido, los momentos vividos y el apoyo constante. A Lean y Andrés, por responder con atención y amabilidad a mis dudas estadísticas. A Yami y Juli, gracias por estar y acompañar. A María Luisa, sus charlas y sus consejos en los pasillos del CIIPME. A Sole, Mary y Cristinita. Es un placer trabajar con gente como ustedes.

A María que desata los nudos. Ella sabe lo mucho que la adoro y le agradezco su presencia en mi vida y en la de toda mi familia.

Índice

Resumen	9
Introducción.....	12
Parte I	
Principales líneas de investigación, perspectivas teóricas y metodológicas en el estudio y la evaluación del discurso narrativo infantil.....	19
Capítulo 1. El desarrollo y la evaluación del discurso narrativo infantil: estado de la cuestión.....	20
1.1 El estudio del desarrollo del discurso narrativo infantil.....	20
1.1.1 Aspectos estructurales: macro y microestructura narrativa.....	21
1.1.1.1 Estudios en torno a la macroestructura narrativa	21
1.1.1.2 Estudios en torno a la microestructura narrativa	31
1.1.2 Aspectos interaccionales de la narración: el rol adulto en la co-construcción del relato.....	41
1.1.2.1 Investigaciones en el marco del hogar.....	42
1.1.2.2 Investigaciones en contextos educativos escolares y comunitarios.....	44
1.2 La evaluación de las habilidades narrativas infantiles	47
1.2.1 La evaluación de narrativas de ficción en diversas poblaciones	47
1.2.1.1 La evaluación de narrativas de ficción en niños y niñas hispanohablantes.....	57
1.2.2 La evaluación de narrativas de experiencia personal	65
1.2.3 La evaluación de las habilidades narrativas desde una perspectiva dinámica.....	70
1.3 Síntesis	74
Capítulo 2. Encuadre teórico: perspectivas psicolingüísticas y socioculturales en torno al desarrollo narrativo	78
2.1 El desarrollo del discurso narrativo infantil desde las perspectivas psicolingüísticas actuales y la perspectiva sociocultural	80
2.1.1 De los guiones a la narrativa de experiencia personal.....	83
2.2 Aspectos estructurales de los relatos infantiles: la macro y la microestructura narrativa	85
2.2.1 La macroestructura narrativa.....	86
2.2.2 La microestructura narrativa	89
2.2.3 La coherencia en las narraciones infantiles de experiencia personal. El rol de la causalidad.....	90
2.3 La estructura retórica de las narrativas: un abordaje desde una perspectiva Etnopoética	94
2.4 La perspectiva dinámica en la evaluación del discurso infantil	97
2.5 Síntesis	101
Capítulo 3. Encuadre Metodológico	104
3.1. Objetivos	104
3.2 Diseño de investigación.....	105
3.3 Estudio 1: Análisis de la producción narrativa infantil de experiencia personal	106
3.3.1 Corpus de datos y participantes	106

3.3.2 Procedimientos de obtención y transcripción de los datos.....	108
3.3.3 Procedimientos de análisis de la información	114
3.3.3.1 Análisis estructural de las narrativas infantiles	114
3.3.3.1.1 Codificación de las narrativas	114
3.3.3.1.2 Análisis estadístico de los datos	122
3.3.3.1.3 Análisis cualitativo de las narrativas	122
3.3.3.2 Análisis de aspectos interaccionales: la autonomía conversacional infantil y el rol adulto en la construcción del relato	126
3.4 Estudio 2: Construcción del instrumento de evaluación y análisis de sus propiedades psicométricas	127
3.4.1 Estudio 2A: Confección del instrumento de evaluación narrativa	127
3.4.1.1 Revisión bibliográfica e instrumental.....	128
3.4.1.2 Definición y operacionalización del constructo	128
3.4.1.3 Redacción inicial de los ítems del instrumento	129
3.4.1.4 Juicio experto y revisión de los ítems del instrumento.....	129
3.4.2 Estudio 2B: Análisis de las propiedades psicométricas del instrumento de evaluación.....	133
3.4.2.1 Prueba piloto del instrumento	133
3.4.2.2 Confiabilidad intercodificador y análisis descriptivo preliminar de ítems	134
3.4.2.3 Análisis de la validez de constructo.....	134
3.4.2.4 Confiabilidad: consistencia interna	136
3.4.2.5 Análisis de la validez externa: concurrente y diferencial	136

Parte II

El desarrollo del discurso narrativo infantil de experiencia personal en niños y niñas argentinos hispanohablantes de 3 a 5 años en circunstancias socioeconómicas diversas y su evaluación..... 139

Capítulo 4. Estudio 1: Análisis de las narrativas de experiencia personal producidas por niños y niñas de 3, 4 y 5 años en circunstancias socioeconómicas diversas de Buenos Aires..... 140

4.1 Introducción	140
4.1.1. Procedimientos metodológicos.....	142
4.2 Resultados	143
4.2.1 Análisis descriptivo general de las narrativas infantiles de experiencia personal	143
4.2.2 La macro y la microestructura de las narrativas infantiles en los distintos grupos de edad y CSE	149
4.2.2.1 Macroestructura narrativa	149
4.2.2.2 Microestructura narrativa	156
4.2.3 Análisis cualitativo de las narrativas infantiles	168
4.2.4 Aspectos interaccionales: la autonomía conversacional infantil y el rol adulto en la construcción del relato.....	177
4.3 Discusión y conclusiones parciales	180

Capítulo 5. Estudio 2: Construcción del instrumento de evaluación y análisis de sus propiedades psicométricas	193
5.1 Introducción	193
5.1.1. Procedimientos metodológicos.....	193
5.2. Estudio 2A: Confección del instrumento de evaluación narrativa.....	196
5.2.1 Protocolo de obtención de las narrativas infantiles	197
5.2.1.1 La entrevista semiestructurada	198
5.2.1.2 Actividades previas	201
5.2.2 La escala de diversas dimensiones	201
5.2.2.1 Lógicas narrativas	202
5.2.2.2 Aspectos macroestructurales	204
5.2.2.3 Aspectos microestructurales	215
5.2.2.3.1 Cantidad y diversidad léxica, complejidad sintáctica	215
5.2.2.3.2 Recursos cohesivos	219
5.2.2.4 Aspectos interaccionales: el rol adulto en la co-construcción del relato y la autonomía conversacional infantil	221
5.2.3 La evaluación por jueces expertos	222
5.3 Estudio 2B. Análisis de las propiedades psicométricas del instrumento de evaluación	227
5.3.1 Prueba piloto del Instrumento	227
5.3.2 Confiabilidad inter-codificadores.....	227
5.3.3 El análisis descriptivo de ítems	229
5.3.3.1 Revisión y ajuste de los ítems	229
5.3.4 La validez de constructo: el análisis factorial	232
5.3.5 Confiabilidad: consistencia interna	238
5.3.6 La validez externa	240
5.4 Discusión y conclusiones parciales	240
Capítulo 6. Conclusiones generales.....	249
Referencias Bibliográficas	257
Anexos	285
Anexo 1. Ejemplo de transcripción de un relato de experiencia personal siguiendo el formato CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts).....	285
Anexo 2. Codificación y análisis de una narrativa infantil desde un punto de vista estructural e interaccional.....	287
Anexo 3. Planilla de evaluación para jueces expertos.....	295
Anexo 4. Escala de evaluación del discurso narrativo infantil.....	311
Anexo 5. Protocolo de administración y puntuación de la prueba de re-narrado del Pre-school Language Scales (PLS5; Zimmerman et al., 2012) y ejemplos de relatos	311

Índice de figuras y tablas

Tabla 1

Categorías relativas a la información macroestructural contenida en las cláusulas narrativas 115

Tabla 2

Categorías referidas a los recursos evaluativos 119

Figura 1

“Capi’s Story (Historia de Capi)”. Prueba de re-narrado a partir de imágenes del PLS-5 (Zimmerman et al., 2012) 138

Tabla 3

Medidas descriptivas relativas a la cantidad de cláusulas que contienen diferentes componentes de información macroestructural 144

Tabla 4

Medidas descriptivas de aspectos relativos a la organización causal y temporal de los relatos 144

Tabla 5

Medidas descriptivas de aspectos relativos a la cantidad de palabras y cláusulas y la diversidad léxica de los relatos 145

Tabla 6

Medidas descriptivas de aspectos relativos a la complejidad sintáctica de los relatos..... 146

Tabla 7

Medidas descriptivas de los recursos cohesivos considerados en los relatos 146

Tabla 8

Medidas descriptivas de los tipos de recursos evaluativos empleados por narrativa 147

Tabla 9

Medidas descriptivas de los tipos de intervenciones adultas en la construcción de la narrativa 148

Figura 2

Proporción de cláusulas con información orientativa, descriptiva, evaluativa y relativa a las acciones, y codas por grupo de edad y de CSE..... 149

Tabla 10

Regresiones beta para estimar el efecto de la edad y de las CSE en la información correspondiente a la macroestructura de las narrativas infantiles..... 150

Figura 3

Densidad causal de las narrativas por grupo de edad y CSE..... 152

Tabla 11

Regresiones beta para estimar el efecto de la edad y de las CSE en la densidad causal de las narrativas 152

Figura 4

Tipos de relaciones causales diversas por grupo de edad y CSE 153

Tabla 12

Regresiones beta para estimar el efecto de la edad y de las CSE en los tipos diversos de relaciones causales	154
Figura 5	
Densidad temporal de las narrativas por grupo de edad y CSE	155
Tabla 13	
Regresiones beta para estimar los efectos de la edad y de las CSE en la densidad temporal	155
Figura 6	
Cantidad de cláusulas y palabras de los relatos en cada grupo de edad y CSE.....	156
Tabla 14	
Regresiones de Poisson para estimar los efectos de la edad y las CSE sobre la cantidad de palabras y cláusulas incluidas en la narrativa infantil.....	157
Figura 7	
Diversidad léxica (MATTR) en cada grupo de edad y CSE.....	158
Tabla 15	
Regresiones beta para estimar los efectos de la edad y las CSE en la diversidad léxica de las narrativas	159
Figura 8	
Proporción de emisiones elípticas e índice de subordinación por grupo de edad y de CSE ..	160
Tabla 16	
Regresiones Gamma para estimar los efectos de la edad y las CSE en el índice de subordinación de la producción narrativa infantil	160
Tabla 17	
Regresiones beta para estimar los efectos de la edad y CSE en la proporción de emisiones elípticas	161
Figura 9	
Proporción de conectores y anáforas por grupo de edad y CSE	162
Tabla 18	
Regresiones beta para estimar el efecto de la edad y de las CSE en la proporción de conectores y anáforas.....	162
Figura 10	
Proporción de los diversos tipos de recursos evaluativos empleados por edad y por CSE....	164
Tabla 19	
Regresiones beta para estimar los efectos de la edad y las CSE en los tipos de recursos evaluativos empleados	165
Figura 11	
Lógicas narrativas (frecuencias relativas)	175
Tabla 20	
Cantidad de diferentes tipos de lógicas narrativas según edad.....	176
Tabla 21	
Cantidad de diferentes tipos de lógicas narrativas según CSE.....	176
Figura 12	
Lógicas narrativas por grupo de edad y CSE	177

Figura 13

Tipos de intervenciones adultas predominantes en los relatos por grupo de edad y CSE..... 179

Tabla 22

Regresiones beta para estimar los efectos de la edad y CSE en la proporción de los tipos de intervenciones adultas requeridos en la producción infantil..... 178

Tabla 23

Grado de acuerdo entre jueces por ítem medido con el coeficiente V de Aiken 223

Tabla 24

Análisis descriptivo y coeficiente de Kappa para los ítems del instrumento de evaluación .. 227

Gráfico de sedimentación..... 232

Tabla 25

Índices de ajuste global de los ítems 233

Tabla 26

Estadísticos descriptivos de los ítems y cargas factoriales rotadas de los AFE de 2 y 3 factores, del instrumento de evaluación narrativa..... 234

Tabla 27

Consistencia interna del instrumento 238

Resumen

La presente Tesis doctoral se inscribe en una investigación más amplia, titulada “El desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional en la primera infancia. Variaciones en función de las experiencias y los contextos en el Área Metropolitana de Buenos Aires” (P-UE 2018), financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) cuyo propósito consiste en aportar al conocimiento del desarrollo narrativo en la franja etaria de 3 a 5 años en niños y niñas hispanohablantes residentes en Argentina.

Esta Tesis¹ tiene como objetivos principales contribuir a la producción de conocimientos sobre el desarrollo discursivo infantil de experiencia personal en niños y niñas hispanohablantes de 3 a 5 años que crecen en circunstancias socioeconómicas diversas en Buenos Aires, Argentina, así como también construir y validar un instrumento de evaluación del discurso narrativo infantil desde una perspectiva dinámica (Gillam et al, 1999; Gutiérrez-Clellen, 2003; Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001; Taverna & Peralta, 2009), que contemple la ponderación del desarrollo real así como potencial del niño o la niña (Vygotsky, 1964). La pertinencia de abordar este objeto de estudio se sustenta en hallazgos de investigaciones precedentes que evidenciaron el papel de esta forma discursiva en el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil. En efecto, las narrativas de experiencia personal constituyen una de las primeras formas de discurso que los niños y las niñas producen (Nelson, 1989), que adquiere relevancia en diversas dimensiones cognitivas y socioemocionales: el pensamiento abstracto (Bruner, 1986; Fivush & Nelson, 2006; Nelson, 1996), la comprensión y comunicación de la propia experiencia (Aukrust & Snow, 1998; Carmiol & Sparks; 2014; Miller, 1994; Wortham, 2001), el concepto de sí mismo y la identidad (Fivush, 2001; Fivush et al., 2006; Nelson, 2003; Nelson & Fivush, 2004; Wortham, 2001). Asimismo, se ha destacado su influencia en la alfabetización y los logros escolares (Beck, 2008; Babayigit et al., 2021; Dickinson & McCabe, 1991; Pinto et al., 2016; Pinto et al., 2018; Snow et al., 2007; Sparks et al., 2013).

Esta investigación adoptó un diseño no experimental, transversal, observacional y también instrumental (Estudio 2) (Hernández Sampieri et al., 2010), que contempló dos estudios. En el primero, se analizó la producción narrativa infantil, considerando la configuración de aspectos macro y microestructurales e interaccionales (relativos al rol adulto en la co-construcción narrativa) de los relatos teniendo en cuenta la edad y las circunstancias

¹ ¹La investigación desarrollada en esta Tesis doctoral se inscribe en el subproyecto “Construcción de un instrumento para la evaluación del discurso narrativo” que forma parte del Proyecto PUE-18 (22920180100027CO), aprobado por el CONICET, bajo la dirección de la Dra. Celia Rosemberg, con sede en el CIIPME-CONICET.

socioeconómicas (Estudio 1). En el segundo, se llevó a cabo la construcción del instrumento de evaluación (Estudio 2A) y el análisis de sus propiedades psicométricas (Estudio 2B).

El análisis de las narrativas de experiencia personal consideró de modo heurístico las categorías desarrolladas en estudios previos, que atienden a las características macro y microestructurales de los relatos: componentes de la información estructural, cantidad de palabras y cláusulas, complejidad sintáctica, diversidad léxica, empleo de conectores, establecimiento de relaciones anafóricas e inclusión de diversos recursos evaluativos. A su vez, y considerando los postulados de la etnopoética y el análisis de estrofas (Hymes 1998; Scollon & Scollon, 1981) se contemplaron las características de la estructura retórica de las narrativas infantiles, atendiendo a las lógicas particulares en las que estas se configuraron.

Asimismo, considerando la relevancia del rol del adulto en la elaboración de la narrativa infantil (Carmioli et al. 2019; Caspe & Melzi, 2008; Melzi et al., 2020; Fivush, 1991; Minami, 2001; Peterson & McCabe, 1992, 1994; Silva & McCabe, 1996), y con el propósito de construir un instrumento de evaluación desde una perspectiva dinámica, se analizó la colaboración adulta en la co-construcción del relato y la autonomía infantil al narrar.

Los resultados de la investigación se organizan en dos capítulos:

En el Capítulo 4: “Análisis de las narrativas de experiencia personal producidas por niños y niñas de 3, 4 y 5 años en circunstancias socioeconómicas diversas de Buenos Aires” se presentan los resultados del Estudio 1, que comprendió el análisis retórico, macroestructural, microestructural y de la autonomía infantil. Se observa también cómo estos aspectos se configuran en los relatos teniendo en cuenta tanto la edad como las circunstancias socioeconómicas. Los resultados obtenidos brindan evidencia clave para comprender las características de la producción narrativa infantil de esta población atendiendo a sus características particulares, así como también constituyen un insumo fundamental para confeccionar el instrumento de evaluación del discurso narrativo.

En el Capítulo 5: “Construcción del instrumento de evaluación del discurso narrativo infantil de experiencia personal y análisis de sus propiedades psicométricas”, se exponen los resultados del Estudio 2, centrado en la construcción y validación del instrumento. En primer lugar, en el marco del Estudio 2A, se presenta el instrumento confeccionado a partir de los datos obtenidos en la revisión bibliográfica e instrumental, y del análisis de las narrativas infantiles (procedente del Estudio 1). Esta herramienta está constituida por dos elementos: (a) el Protocolo de obtención de las narrativas y (b) la Escala de evaluación. Se describen sus componentes, detallando qué aspecto de la producción narrativa infantil evalúa cada uno de

ellos y explicitando cuáles fueron los motivos de su inclusión. En segundo lugar, se detallan los resultados del Estudio 2B, centrado en el análisis de las propiedades psicométricas del instrumento. En términos generales, los hallazgos obtenidos a través de los análisis de esta segunda parte del Estudio 2 indican que el instrumento desarrollado posee adecuados niveles de validez, confiabilidad y consistencia interna, por lo que resulta pertinente para evaluar la producción narrativa de experiencia personal en niños y niñas argentinos hispanohablantes de entre 3 y 5 años, que crecen en distintos contextos socioeconómicos (vulnerabilizados y no-vulnerabilizados).

Esta Tesis proporciona evidencia empírica sobre el desarrollo del discurso narrativo de experiencia personal en niños y niñas pequeños hispanohablantes. El conocimiento del desarrollo discursivo en esta población es necesario a la hora de contemplar las habilidades de estos niños y niñas, y puede servir como base para el diseño de prácticas educativas concretas que contemplen las características propias de estas poblaciones. Asimismo, proporciona una herramienta de evaluación del discurso narrativo infantil que permite dar cuenta de las habilidades narrativas de esta población al momento de su implementación, así como también de cómo pueden potenciarse mediante las ayudas del interlocutor.

Finalmente, se consideraron las implicancias pedagógicas de la investigación. Se espera que el instrumento de evaluación confeccionado y validado en el marco de esta Tesis pueda utilizarse en el campo investigativo, educativo y clínico, apostando por una educación que promueva oportunidades de aprendizaje para todos y todas. Por último, se presentan las posibles líneas de investigaciones futuras.

Palabras clave: desarrollo narrativo, evaluación dinámica, niños y niñas hispanohablantes, relato de experiencia personal

Introducción

“Somos tan buenos para narrar que esta facultad parece casi tan "natural" como el lenguaje. Inclusive modelamos nuestros relatos sin ningún esfuerzo, con el objeto de adaptarlos a nuestros fines (...) Nuestra frecuentación de los relatos comienza temprano en nuestra vida y prosigue sin detenciones”
(Bruner, 2003, p.11)

La presente Tesis forma parte de una investigación más amplia titulada “El desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional en la primera infancia. Variaciones en función de las experiencias y los contextos en el Área Metropolitana de Buenos Aires”² (P-UE 2018), subvencionada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), cuyo propósito es aportar al estudio del desarrollo narrativo durante el período comprendido entre los 3 a 5 años en niños hispanohablantes residentes en Argentina.

En este marco, esta investigación se propone contribuir a la producción de conocimientos sobre el desarrollo discursivo infantil, específicamente, acerca de las características que presentan los relatos de experiencia personal de niños y niñas hispanohablantes de 3 a 5 años que crecen en diversas circunstancias³ socioeconómicas (vulnerabilizadas y no-vulnerabilizadas)⁴ de Buenos Aires, Argentina. Asimismo, se busca construir y validar un instrumento de evaluación del discurso narrativo que contemple estas características y considere tanto el desempeño infantil al momento de la evaluación como su desarrollo potencial, que se pone de manifiesto en la interacción con el adulto.

El proyecto propuesto se ubica epistemológica y teóricamente dentro del marco provisto por las Ciencias de la Educación, específicamente la Psicología Educacional (Coll,

²La investigación realizada en el marco de la presente Tesis doctoral corresponde al subproyecto “Construcción de un instrumento para la evaluación del discurso narrativo”, enmarcado en el Proyecto PUE-18 (22920180100027CO) aprobado por el CONICET, dirigido por la Dra. Celia Rosemberg y radicado en CIIPME-CONICET.

³Se emplea esta denominación siguiendo el planteo de Thornton y colaboradores (2021) para dar cuenta de la situación de los sujetos en este momento particular, en vez de utilizar la nomenclatura “nivel”, que da cuenta de una característica inherente al sujeto, difícilmente modificable.

⁴A lo largo de esta tesis haremos referencia a circunstancias socioeconómicas “vulnerabilizadas” y “no-vulnerabilizadas”, retomando la distinción señalada por Kottow (2008) entre “vulnerabilizadas” y “vulnerables”. Si bien este investigador se centra en el ámbito clínico, comprende que el ser humano es vulnerable en su integridad física, pero también en la construcción de su vida. En este marco, el término “vulnerabilizadas” da cuenta de una potencialidad de daño, propia del ser humano y, en el caso que abordamos aquí, de las CSE que afectan las condiciones de vida de los niños y niñas que componen la muestra. Frente a esta característica universal de lo humano, “vulnerabilizadas” indica que esta posibilidad ha pasado a ser un hecho y que es necesaria una acción positiva de protección para remover este daño.

1998; Kelly, 1982; Santrock, 2014), y tiene también en cuenta los aportes de la Psicolingüística aplicada a problemas educativos. En este marco, se asume una perspectiva que integra postulados de modelos psicolingüísticos actuales (Nelson, 1996; 2007; Tomasello, 2003; 2009) que parten de las premisas del constructivismo social (Castellaro, 2012; Cole, 1996; Rogoff, 1993), con los conceptos de la psicología sociocultural del desarrollo humano (Vygotsky, 1964) y con nociones de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982) y del análisis conversacional (Goodwin, 2000, 2003; Goodwin & Goodwin, 1986; Schegloff, 1979; Schegloff et al., 1977). Desde esta perspectiva, se concibe que el lenguaje adquiere un papel preponderante en la organización de los sistemas cognitivo y socioafectivo infantil, y se destaca el rol que el contexto posee en este desarrollo.

En este marco, se entiende a la narrativa como un género discursivo que organiza los intercambios comunicativos, la transmisión y la recreación de la cultura (Miller, 1994). Las narrativas tempranas se vinculan también con la socialización en una comunidad determinada (Aukrust & Snow, 1998; Carmiol & Sparks; 2014; Luo et al., 2012; Wiley, et al., 1998). En este sentido, se ha destacado el papel que tiene la narración de rutinas, experiencias e historias en el desarrollo del lenguaje y la promoción de la alfabetización durante el inicio de la escolarización (Dickinson & McCabe, 1991; Snow et al., 2007). De esta forma, la narración permite evidenciar la estrecha relación que existe entre el desarrollo del lenguaje, la cognición, la emoción, y el medio social y cultural, por lo que se vuelve sumamente relevante estudiar y evaluar la producción de este tipo de discurso de manera temprana.

Diversas investigaciones han abordado el estudio del desarrollo de las narrativas de experiencia personal en niños y niñas pequeños (de 3 a 6 años de edad, en promedio). Sin embargo, la mayoría de ellas se llevó a cabo con otras poblaciones (McCabe & Rollins, 1994, McCabe & Peterson, 1991; 1984; Peterson & McCabe, 1983; Minami, 1996; Zhang et al., 2019, entre otras). Aquellas investigaciones realizadas con niños y niñas hispanohablantes pusieron de manifiesto que estas narrativas infantiles presentan características que difieren de los relatos producidos por niños y niñas pertenecientes a otros grupos culturales y/o lingüísticos (Borzone de Manrique & Rosemberg, 2000; Rodino et al., 1991; Sparks et al., 2013; Stein, 2015, 2016; Uccelli, 2008). Ahora bien, es preciso destacar que, si bien existe una línea de investigación en crecimiento en torno al tema, todavía son escasos los estudios en los que participan niños y niñas hispanohablantes en sus países de origen (McCabe et al., 2008).

Por otro lado, a pesar de la importancia de las habilidades narrativas para el desarrollo infantil, hay pocos instrumentos especialmente diseñados para su evaluación. La mayoría de ellos contempla la evaluación de la comprensión y producción de narrativas de ficción en otras

poblaciones, específicamente de habla inglesa (Cowley & Glasgow, 1994; Gagarina et al., 2019; Gillam & Pearson, 2004; Gillam et al., 2007; Justice et al., 2010; Petersen et al., 2008; Renfrew, 1991; Strong et al., 1998). Los instrumentos desarrollados con datos de población hispanohablante o bien evalúan principalmente la comprensión de narrativas de ficción por parte de niños y niñas pequeños (Crespo et al., 2021; Signorini et al., 1989; Strasser et al., 2010), o bien están diseñados para detectar la presencia de trastornos del lenguaje (Kibrik et al., 2007; Pavez et al., 2001; Pavez et al., 2008). No se ha hallado ningún instrumento que evalúe específicamente la producción narrativa infantil de relatos de experiencia personal en niños y niñas hispanohablantes. Es necesario considerar, en este punto, que el desarrollo de la complejidad estructural de las narrativas de experiencia personal tiene lugar antes que las narrativas de ficción (Nelson, 1996; Schick & Melzi, 2010).

Asimismo, los instrumentos existentes han permitido evaluar las habilidades narrativas e identificar dificultades de aprendizaje relacionadas con el lenguaje, pero proporcionan medidas estáticas del rendimiento infantil, que consideran sólo el nivel de desarrollo actual (es decir, al momento de la evaluación). Si bien estas medidas brindan información diagnóstica valiosa referida a las habilidades narrativas infantiles, no permiten monitorear los eventuales progresos que tienen lugar a lo largo del desarrollo. Con el objetivo de superar tales limitaciones, se ha propuesto la estrategia de evaluación dinámica (Gillam et al., 1999; Taverna & Peralta, 2009). Esta modalidad de evaluación, basada en el enfoque de la Psicología Sociocultural de Vygotsky (1978) (en particular, en el concepto de “zona de desarrollo próximo”) proporciona tanto información diagnóstica como acerca del tipo de apoyo que el niño o la niña requiere para la elaboración narrativa. Por lo tanto, una investigación que aborde la evaluación de la narrativa desde una perspectiva dinámica, y que considere la importancia de andamiar los progresos infantiles, arroja luz sobre el desarrollo del discurso narrativo al comienzo de la escolaridad de niños y niñas hispanohablantes que crecen en circunstancias socioeconómicas diversas de Buenos Aires, Argentina.

Teniendo esto en cuenta, esta Tesis se propuso, por un lado, analizar, comprender, describir y explicar las características que adquiere la producción del discurso narrativo de experiencia personal en esta población, atendiendo a diversas dimensiones tales las características macro y microestructurales, y retóricas, de los relatos. Asimismo, buscó estudiar aspectos vinculados a la autonomía infantil al momento de narrar, en particular, las intervenciones adultas durante la conversación con el niño o niña, el tipo de apoyo proporcionado a la producción infantil y su incidencia en la construcción del relato. Estos

análisis son fundamentales para la construcción del instrumento de evaluación del discurso narrativo infantil desde una perspectiva dinámica.

Este objeto de estudio de la Tesis se investigó buscando dar cuenta de interrogantes específicos que se detallan a continuación:

1. ¿Qué características macroestructurales, microestructurales y retóricas poseen las narrativas de experiencia personal producidas por los niños y las niñas que conforman la muestra?
2. ¿Qué características presenta la intervención adulta y de qué manera influye en la producción narrativa infantil?
3. ¿De qué manera la edad y las circunstancias socioeconómicas se relacionan con la producción narrativa infantil de experiencia personal en cuanto los aspectos considerados?
4. ¿De qué manera los resultados del análisis de las narrativas infantiles y de la revisión de antecedentes contribuyen a la construcción del instrumento de evaluación?
5. El instrumento de evaluación construido, ¿cumple con criterios de validez, confiabilidad y consistencia interna?

La interrelación entre los diversos componentes que definen el objeto de estudio y delimitan las preguntas de investigación reveló la necesidad de emplear una metodología mixta, que combina un enfoque cuantitativo con uno cualitativo. Esto permitió generar inferencias más fuertes que al utilizar cada metodología por separado, y posibilitó un mayor entendimiento del objeto de estudio (Creswell, 2009; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2008).

Con el fin de dar respuesta a los interrogantes de esta Tesis, se llevaron a cabo dos estudios:

- a) un estudio que contempló el análisis de las características estructurales, retóricas y relativas a la autonomía infantil de los relatos de los niños y las niñas, atendiendo a su edad y las circunstancias socioeconómicas (Estudio 1);
- b) un estudio que implicó la construcción del instrumento de evaluación narrativa infantil, así como también su validación mediante el análisis de sus propiedades psicométricas (Estudio 2).

Para abordar los objetivos e interrogantes mencionados, en la primera fase de la investigación (Estudio 1), se analizó una muestra de narrativas producidas por niños y niñas de 3 a 5 años que crecen en diversas circunstancias socioeconómicas (en adelante, CSE) de Buenos Aires, Argentina (vulnerabilizadas y no-vulnerabilizadas). El corpus contiene relatos de experiencias personales pasadas de 228 niños y niñas, 117 crecían en CSE no-

vulnerabilizadas, y 111, en CSE vulnerabilizadas: 74 niños y niñas de 3 años; 65 niños y niñas de 4 años; y 89 niños y niñas de 5 años. Los relatos fueron audiograbados en el marco de entrevistas semiestructuradas individuales llevadas a cabo por la doctoranda en los jardines de infantes a los que los niños y las niñas concurrían. Los discursos fueron transcritos para su posterior análisis siguiendo las pautas CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) desarrollado en el marco del programa CHILDES (“Sistema de Intercambio de Datos del Lenguaje Infantil”) que permite su procesamiento mediante el programa CLAN (*Computerized Language Analysis*; MacWhinney, 2000).

En la segunda fase (Estudio 2) se construyó el instrumento de evaluación y se analizaron sus propiedades psicométricas. Este Estudio comprendió una primera parte (Estudio A) destinada al análisis de los resultados de la revisión bibliográfica e instrumental, la definición y operacionalización del constructo, la redacción inicial de los ítems del instrumento, su evaluación por medio de jueces expertos y posterior revisión. En la segunda parte (Estudio 2B), se llevó a cabo el análisis de la validez de constructo, de la consistencia interna y de la validez externa (concurrente y diferencial). El procesamiento y análisis estadístico de los datos se realizó mediante el uso del programa R Versión 4.3.2 en la Interfaz R Studio (R Core Team, 2023), y los softwares JASP 0.19.3 (Universidad de Amsterdam, 2025) y IBM SPSS Statistics (Versión 29).

Esta tesis está compuesta por una Introducción, seis Capítulos organizados en dos Partes, y un capítulo de Conclusiones generales.

La *Parte I*, “Principales líneas de investigación, perspectivas teóricas y metodológicas en el estudio y la evaluación del discurso narrativo infantil” contiene tres capítulos. El primero (“El desarrollo y la evaluación del discurso narrativo infantil: estado de la cuestión”) aborda las investigaciones que han atendido al estudio del desarrollo del discurso narrativo infantil y su evaluación temprana. Se incluyen trabajos que analizaron diversos aspectos del desarrollo narrativo relativos a su organización macro y microestructural, así como a la construcción interaccional de los relatos (en específico, el rol del adulto y la autonomía infantil a la hora de narrar). Finalmente, se consideran estudios dedicados a la confección y validación de instrumentos de evaluación de las habilidades narrativas infantiles, tanto desde una perspectiva tradicional como dinámica. El Capítulo 2 (“Encuadre teórico: perspectivas psicolingüísticas y socioculturales en torno al desarrollo narrativo”) presenta el encuadre teórico de esta tesis, de acuerdo con los siguientes ejes conceptuales: el discurso narrativo infantil desde las perspectivas psicolingüísticas actuales y la perspectiva sociocultural; y aspectos estructurales de los relatos infantiles: la macro y la microestructura narrativa. Asimismo, se examina la

propuesta de la etnopoética y del análisis de estrofas como herramienta teórica y metodológica de análisis narrativo. Finalmente, y en tanto uno de los objetivos generales de esta Tesis constituye la construcción de un instrumento de evaluación desde una perspectiva dinámica, se incluye un apartado en el que se desarrolla en detalle en qué consiste esta modalidad de evaluación. En el Capítulo 3 (“Encuadre Metodológico”) se presentan los objetivos generales y específicos de la tesis, así como también la metodología que sustenta la investigación.

La *Parte II*, “El desarrollo del discurso narrativo infantil de experiencia personal en niños y niñas argentinos hispanohablantes de 3 a 5 años en circunstancias socioeconómicas diversas y su evaluación” consta de dos capítulos en los que se presentan los Estudios realizados y sus resultados. En el Capítulo 4, titulado “Análisis de las narrativas de experiencia personal producidas por niños y niñas de 3, 4 y 5 años en circunstancias socioeconómicas diversas de Buenos Aires”, se presentan los hallazgos obtenidos al llevar a cabo el Estudio 1, que implicó el análisis cuantitativo y cualitativo del corpus de narrativas confeccionado en el marco de esta Tesis. Se describen los resultados de los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales de aspectos estructurales (macro y microestructurales), y la autonomía infantil al narrar, analizando cómo estas características se configuran atendiendo a la edad y a las circunstancias socioeconómicas. También se presentan los resultados del análisis cualitativo retórico de las narrativas.

En el Capítulo 5 “Construcción del instrumento de evaluación y análisis de sus propiedades psicométricas”, en el marco del Estudio 2, se describen los procedimientos llevados a cabo para construir la herramienta de evaluación y se presenta el instrumento, sus componentes y dimensiones. Todos estos elementos son puestos en diálogo con la literatura precedente que ha abordado la confección y validación de instrumentos para la evaluación del discurso narrativo infantil. Se presentan los resultados de la evaluación por jueces expertos, y se explicitan decisiones tomadas al momento de conservar y eliminar ítems, y de ajustar los puntajes (Estudio 2A). Asimismo, se abordan los análisis realizados para evaluar las propiedades psicométricas del instrumento elaborado: la prueba piloto, la confiabilidad intercodificador y el análisis descriptivo preliminar de ítems, el análisis de la validez de constructo, de la consistencia interna y de la validez externa (concurrente y diferencial) del instrumento (Estudio 2B).

Finalmente, en el Capítulo 6, “Conclusiones generales” se discuten los hallazgos de esta investigación, reparando en los resultados de cada uno de los capítulos de la Parte II de la tesis, y relacionándolos. Así, se retoman las conclusiones parciales a las que se arribó en los Capítulos 4, y 5, vinculándolas con la literatura antecedente, y en relación con los objetivos generales y específicos. Se revisan también las preguntas que guiaron la investigación. Finalmente, se destaca la relevancia de esta Tesis, atendiendo a su contribución a la comprensión y el avance del estudio del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil, específicamente, del desarrollo narrativo. Asimismo, se presentan en este capítulo implicancias tanto para la investigación futura como para la educación.

Parte I

Principales líneas de investigación, perspectivas teóricas y metodológicas en el estudio y la evaluación del discurso narrativo infantil

Capítulo 1. El desarrollo y la evaluación del discurso narrativo infantil: estado de la cuestión

Esta Tesis se centra en el estudio de la producción del discurso narrativo infantil de experiencia personal por parte de niños y niñas hispanohablantes de 3 a 5 años de edad que crecen en circunstancias socioeconómicas diversas (vulnerabilizadas y no-vulnerabilizadas) en Buenos Aires, Argentina. Este primer capítulo se aboca a la presentación de investigaciones antecedentes de relevancia para el estudio del desarrollo del discurso narrativo infantil.

La narrativa infantil de experiencia personal constituye un objeto de estudio complejo, que puede ser abordado desde diversas perspectivas. Por ello, para la revisión de trabajos precedentes se han tenido en cuenta diversos aspectos: las características de los materiales utilizados, los procedimientos empleados para la producción y el análisis de los relatos, el tipo de proceso cognitivo en el cual se colocó el foco de análisis (comprensión y/o producción), y las características lingüísticas y culturales de las poblaciones estudiadas. A su vez, se analizaron los instrumentos específicamente confeccionados para su evaluación considerando qué tipos de relatos buscaron producir (narrativas de experiencia personal y/o de ficción), y qué aspectos de las narrativas se contemplaron (macroestructurales, microestructurales, relativos a la situación de interacción y el rol del adulto en la construcción del relato infantil).

Teniendo esto en cuenta, los antecedentes se presentan en dos apartados principales. En el primero de ellos (§1.1), se revisan investigaciones que atienden al desarrollo temprano de esta forma de discurso: por un lado, aquellas centradas en el análisis de aspectos macro y microestructurales de los relatos, por otro lado, las que atendieron al estudio de aspectos interaccionales de la producción narrativa. En el segundo apartado (§1.2), se relevan los instrumentos confeccionados para evaluar las habilidades narrativas infantiles. Se describen en detalle los materiales y procedimientos que constituyen estos instrumentos, así como también los métodos aplicados para el análisis de sus propiedades psicométricas y los resultados obtenidos.

1.1 El estudio del desarrollo del discurso narrativo infantil

Desde la segunda mitad del siglo XX ha tenido un importante desarrollo el estudio del discurso narrativo en niños y niñas pequeños en el marco de modelos psicolingüísticos y socioculturales (Bruner 1977; Nelson, 2007; Tomasello, 2003; 2009; Vygotsky, 1978) que parten de las premisas del constructivismo social (Castellaro, 2012; Cole, 1996; Rogoff, 1993).

Las investigaciones se han centrado no sólo en las características que este tipo de discurso posee en diversas poblaciones, sino que también han atendido al contexto social en que los primeros relatos ocurren.

Los estudios previos que analizaron el desarrollo del discurso narrativo pusieron de manifiesto que los primeros relatos infantiles tienen lugar alrededor de los 2 años y constituyen reconstrucciones lingüísticas de las secuencias de acciones de las que los niños y las niñas participan diariamente (p. ej. la hora del baño, la preparación para irse a dormir, una comida familiar, situaciones de juego) (Blum-Kulka, 1993; Bruner, 1986; Nelson, 1989; Rosenberg et al., 2016). En ellos, los niños y las niñas pueden establecer relaciones causales y temporales con más facilidad que cuando relatan situaciones no habituales en su vida. Progresivamente, pueden narrar un hecho particular situado en el tiempo, que constituye una desviación de un evento habitual, así como comprender y producir narrativas ficcionales (McCabe & Rollins, 1994; Miller & Sperry, 1988; Nelson, 1996; Stadler & Ward, 2005). A continuación, se revisan aquellas investigaciones que atendieron al análisis de las características macro y microestructurales de los relatos infantiles.

1.1.1 Aspectos estructurales: macro y microestructura narrativa

Como se detallará en §2.2, la incorporación de distintos componentes macroestructurales favorece la organización de relatos con una estructura jerárquica y secuencial (Berman & Slobin, 1994; Hudson & Shapiro, 1991; Karmiloff-Smith, 1986). Por su parte, la presencia de aspectos microestructurales da cuenta de la capacidad que tienen los niños y las niñas de conectar las emisiones (Hickman, 1995; Hudson & Shapiro, 1991; Iandolo et al., 2013), así como también de los componentes léxicos y morfosintácticos del discurso, como la complejidad sintáctica o la longitud concebida a partir del número de cláusulas o palabras (Camus Torres & Aparici, 2023). En lo que sigue, se examinan investigaciones dedicadas al estudio de aspectos macroestructurales (§1.1.1.1) y microestructurales (§1.1.1.2) de las narrativas infantiles.

1.1.1.1 Estudios en torno a la macroestructura narrativa

La mayoría de las investigaciones que abordaron el análisis de aspectos macroestructurales de las narrativas infantiles de experiencia personal involucraron niños y niñas hablantes del inglés (McCabe & Peterson, 1991; 1984; McCabe & Rollins, 1994, Peterson & McCabe, 1983; Reese et al., 2010; Reese et al., 2011; Shapiro & Hudson, 1991, entre otros). En esta línea, McCabe y colaboradores (McCabe & Rollins, 1994, McCabe &

Peterson, 1991; 1984; Peterson & McCabe, 1983) analizaron la macroestructura de relatos de experiencia personal producidos por niños y niñas de 2 a 5 años y concluyeron que, entre los 2 y 3 años, éstos incluían y relacionaban únicamente dos eventos en sus relatos, hecho que se modificaba a los 4 años, cuando lograban introducir más eventos pero que no seguían un orden cronológico. A esa edad, las historias no solían presentar eventos evaluativos y solo permitían recapitular una serie de acontecimientos, por ejemplo, unas vacaciones familiares (Sparks et al., 2013). Si bien estos investigadores evidenciaron que el establecimiento de la cronología se lograba alrededor de los 5 años, también hallaron que los niños y las niñas solían, a esta edad, omitir la resolución y generar narraciones truncadas (McCabe & Peterson 1991, 1984; Peterson & McCabe, 1983). Recién alrededor de los 6 años construían relatos de experiencia personal coherentes y estructurados, que incluían diferentes componentes narrativos (p. ej., orientación, complicación, evaluación), y cuyos eventos estaban ordenados de manera secuencial hasta llegar a una complicación, y a su posterior resolución; es decir, elaboraban *Classic Narratives* (“narrativas clásicas”) (Labov 1972; 2010, Labov & Waletsky, 1967) (ver posteriormente §2.2). Es importante mencionar, en este punto, que los autores consideran como índice aproximado de complejidad narrativa a la longitud del relato (Peterson & McCabe, 1983). Este modelo de estructura narrativa propuesto por Peterson y McCabe (1983), titulado *High Point* (“de punto álgido”), ha sido empleado para el estudio de narrativas de experiencia personal de niños y niñas de 3 a 6 años (según el estudio) provenientes de China (Zhang et al., 2019), Japón (Minami, 1996) y Colombia (Galván Reyes et al., 2015), entre otros. De manera general, estos trabajos pusieron de manifiesto que, a medida que la edad aumentaba, las narrativas infantiles eran más extensas, seguían un orden temporal más preciso, y eran más ricas en contenido.

Sin embargo, también se han identificado diferencias en la estructuración coherente de las narrativas producidas por las distintas poblaciones consideradas. Por ejemplo, en el patrón cronológico de los relatos de niños y niñas chinos (Zhang et al., 2019), en el componente evaluativo entre las narrativas producidas por niños y niñas estadounidenses angloparlantes con ascendencia africana y con ascendencia europea (McCabe, 1997); así como también se halló que los niños y niñas japoneses producían narrativas extremadamente breves (Minami & McCabe, 1991). Así, en un estudio con niños y niñas chinos de entre 3 y 6 años, Zhang y colaboradores (2019) observaron que, en su totalidad, lograban incluir hábilmente la orientación, la complicación y la evaluación, mientras que poseían más dificultades con la resolución. A los 3 años, los relatos presentaban solo dos eventos, mientras que a los 4 años ya conseguían construir narrativas completas, así como también ordenar los eventos cronológicamente. Sin embargo, recién a los 5 años tendían a incluir en sus relatos mayores

componentes tales como evaluaciones y orientaciones, aunque todavía carecían de puntos culminantes o resoluciones claras. Por lo tanto, concluyen los autores, el patrón cronológico a los 5 años parecía ser más rico, evolucionado y completo en comparación con el de los 4 años. En una investigación con niños y niñas colombianos hispanohablantes de 5, 9 y 11 años, Galván Reyes y colaboradores (2015) observaron que los niños y las niñas más pequeñas solían producir narrativas que seguían el patrón terminado en el punto álgido (*End-at-High-Point Narrative*) ya que sus relatos, generalmente, terminaban en cláusulas de complicación, omitiendo la resolución. Por el contrario, los niños y las niñas mayores solían elaborar narrativas que seguían el patrón clásico o *High point* (Labov & Waletsky, 1967) en tanto poseían los elementos propios de esta lógica estructural: inicio, complicación y resolución. No hallaron diferencias en lo que respecta a la inclusión de información orientativa. Se destaca la relevancia de estos hallazgos, en tanto reflejan la particularidad que tiene la tarea de narrar una experiencia personal frente a interlocutores que no conocen o no han vivido los hechos narrados: al contar algo para alguien que no comparte la experiencia, es fundamental incluir este tipo de información para contextualizar. Además, los autores señalan que los niños y las niñas mayores incluían orientaciones con mayor frecuencia que sus pares de menor edad y secuenciaban más los eventos que entretajían la trama.

Los estudios mencionados hasta aquí evidencian, entonces, un patrón de desarrollo narrativo infantil: a mayor edad, se producen relatos más estructuralmente complejos, entendiendo como tales a aquellos relatos extensos que se ordenan secuencial y cronológicamente en torno a un evento central. Sin embargo, diversas investigaciones pusieron de manifiesto que este tipo de ordenamiento no constituye una característica universal.

En esta línea, Michaels (1988) observó que los niños y las niñas afroamericanos en edad escolar seguían una lógica de asociación temática en la organización de las narrativas de experiencia personal. Por su parte, Minami (2001) encontró que los relatos de niños y niñas japoneses presentaban una estructura “multiepisódica”. De hecho, el autor observó que, a mayor edad, los niños y las niñas elaboraban relatos que se alejaban del orden cronológico, con el fin de colocar énfasis en por qué querían contar la narración, más que en la secuencia de acciones acontecidas.

En específico, investigaciones llevadas a cabo con niños y niñas hispanohablantes evidenciaron que las narrativas producidas por estas poblaciones presentan características macroestructurales distintas respecto a los relatos producidos por niños y niñas pertenecientes a otros grupos culturales y/o lingüísticos (Borzone de Manrique & Rosemberg, 2000; Rodino et al., 1991; Sparks et al., 2013; Stein, 2015, 2016; Uccelli, 2008).

En un estudio comparativo con niños y niñas latinos, afroamericanos y angloamericanos de nivel⁵ socioeconómico bajo de Estados Unidos que tenían 6 y 7 años, Rodino y colaboradores (1991) hallaron que, a diferencia de los niños y niñas angloparlantes, sus pares hispanohablantes solían construir relatos de experiencia personal en los que los eventos no estaban cronológicamente secuenciados. Estos niños y niñas se focalizaban en la descripción individual de los eventos, junto con la inclusión de contextualizaciones y evaluaciones en torno a éstos, más que en la narración de las acciones acontecidas siguiendo un orden temporal preciso.

Por su parte, en una investigación realizada en Perú con niños y niñas hablantes de español, Uccelli (2008) encontró que las narrativas también solían estructurarse en torno a diferentes experiencias relacionadas entre sí (para marcar eventos importantes y enfatizar puntos particulares en su narrativa) y, con frecuencia, se desviaban de la línea temporal de los eventos reales. Este hallazgo ya había sido reportado por Eisenberg (1986) en un estudio en torno a conversaciones orales sobre relatos de experiencias pasadas que dos niñas hispanohablantes mantuvieron con sus familiares entre los 21 y 38 meses de edad, quienes producían narrativas en las que solían fluctuar de la descripción de un evento a otro. Si bien se creía que este hecho reflejaba la presencia de una memoria infantil incipiente, aún no sistematizada (McCabe & Rollins, 1994), según Uccelli (2008) estas características, lejos de constituirse como indicadores de una patología o una inmadurez en el desarrollo del lenguaje (tal como se ha concebido en el caso de los niños y las niñas hablantes del inglés) sirven a funciones retóricas y dan cuenta de habilidades discursivas complejas. En efecto, otras investigaciones con sujetos hispanohablantes observaron que los adultos de estas poblaciones solían colocar el foco en el mantenimiento de la conversación (más que en la organización temporal), lo que permitía que los niños y las niñas recuperaran diversos eventos pasados priorizando los detalles, la descripción y la evaluación por sobre la secuenciación de los relatos (Carmioli & Sparks, 2014; Melzi, 2000; Silva & McCabe, 1996; Sparks et al., 2013; Stein, 2015, 2016).

En un estudio exploratorio sobre las narrativas de experiencia personal de niños y niñas venezolanos de entre 3.6 y 6.9 años de grupos socioeconómicos altos y bajos, Shiro (1999) reportó que las destrezas narrativas que evidenciaron un mayor desarrollo se relacionaban con el uso del lenguaje evaluativo, con la estructura discursiva y la complejidad del relato. Por un

⁵Si bien, tal como se explicitó, en esta Tesis se emplea la denominación “circunstancias socioeconómicas vulnerabilizadas y no-vulnerabilizadas”, en este capítulo se consideran las denominaciones que cada autor o autora empleó originalmente en su estudio.

lado, la investigadora halló que el empleo de evaluaciones aumentaba con la edad (especialmente entre los 3 y 6 años). Por otro lado, encontró que los cambios evolutivos según sector social variaban menos en una dimensión “textual” (es decir, la cohesión, los componentes narrativos, la complejidad estructural) que en una dimensión “interpersonal” (el aspecto evaluativo). El análisis de los relatos de niños y niñas pertenecientes a diversos grupos socioeconómicos reveló que las tendencias evolutivas fueron similares en ambos casos: ambos grupos desarrollaban de manera paralela las destrezas relacionadas con el uso de lazos cohesivos en el discurso narrativo. No obstante, la autora señala que las diferencias se encontraron, justamente, en el uso de recursos evaluativos, ya que los niños y niñas de grupos socioeconómicos altos solían emplear una mayor y más diversa cantidad de este tipo de recursos que sus pares de sectores bajos. Este hecho resulta significativo debido a que, tal como se ha mencionado previamente, los comentarios evaluativos le permiten al narrador lograr que el relato cobre relevancia para su interlocutor (Labov, 2010; Labov & Waletzky, 1967), así como distinguir entre el mundo como objetos y acontecimientos percibidos, y como intenciones, deseos y creencias imperceptibles. En efecto, la autora sugiere que el estudio de la evaluación en la narración infantil puede dar cuenta de las habilidades emergentes de los niños y las niñas con mayor precisión que otros aspectos narrativos (Shiro, 1998; 1999).

Posteriormente la autora llevó a cabo un nuevo estudio con niños y niñas venezolanos en edad escolar (primer y cuarto grado) en el que analizó narrativas ficcionales y de experiencia personal con el objetivo de observar cómo variaba el uso del lenguaje evaluativo en ambos géneros narrativos, y en qué medida este se relacionaba con la edad y el estatus socioeconómico (Shiro, 2003). Sus resultados sugieren que la mera presencia de evaluaciones constituye una condición necesaria, pero no suficiente, para garantizar la coherencia narrativa. Es decir, la autora encuentra que no fue la cantidad de expresiones evaluativas lo que le brindaba complejidad del relato, sino más bien la manera en que estas se integraban de forma articulada con los eventos narrados.

En Argentina, Borzone de Manrique y Granato de Grasso (1995) llevaron a cabo una investigación en torno a la producción de relatos (ficcionales y de experiencia personal) en la que participaron niños y niñas hispanohablantes de 5 años (media de edad: 5.5 años) que dividieron en tres grupos (A, B y C), en base a su sector socioeconómico de procedencia. Los niños y las niñas del grupo A pertenecían, en su mayoría, a hogares de niveles medios y altos, mientras que sus pares de los grupos B y C provenían generalmente de familias de sectores bajos. Las autoras hallaron que, en comparación con sus pares de sectores bajos, los niños y niñas de sectores medios (grupo A) requirieron de un menor apoyo del contexto conversacional

a la hora de narrar, así como también produjeron relatos más completos, con mayor número de componentes macroestructurales (resumen, orientación, complicación, resolución, coda y evaluación) incluidos. Los niños y las niñas de sectores bajos (B y C), en cambio, evidenciaron habilidades lingüísticas caracterizadas como contextualizadas, que les permitieron desempeñarse en la comunicación cara a cara, apoyándose en conocimiento compartido no explicitado, en recursos no léxicos (como gestos y prosodia), y en el contexto presente para otorgarle significado al discurso. Así, estos niños y niñas actuaban como si el recuerdo de la experiencia fuese compartido con el entrevistador.

En otro estudio sobre producción de narrativas de experiencia personal realizado en Argentina, Borzone de Manrique y Rosemberg (2000) encontraron que niños y niñas de 5 años lograban ordenar los eventos de manera temporal e incluso causal, explicitando el marco contextual en el que sucedieron, y construyendo así un discurso coherente en el que la idea central se mantenía a lo largo de todo el relato. Se concluye que, a esta edad, parece ponerse de manifiesto el control productivo de los recursos lingüísticos para desarrollar relatos coherentes en la producción de relatos de experiencia personal. En este sentido, sostienen las autoras, es preciso destacar que -tal como se detallará en el Capítulo siguiente-, al momento de narrar un evento se ponen en juego diversas estrategias y recursos cognitivos: tener la memoria en tiempo presente y de ahí partir hacia el pasado para recuperar de la memoria a largo plazo los eventos; pero también hacerlo en orden y traducir toda esa información a lenguaje.

Más recientemente, Stein (2015, 2016) llevó a cabo un estudio longitudinal con diadas niño/niña-cuidador principal, durante el período comprendido entre los 2.6 y 4 años, en el hogar de 6 niños hispanohablantes pertenecientes a un grupo de sectores medios de Buenos Aires, Argentina. La autora analizó un corpus de 81 narrativas producidas en conversaciones entre un niño/niña y un interlocutor (padre, madre, hermanos u otra persona habitualmente a su cargo en el hogar), con el fin de estudiar su estructura, especialmente, el componente evaluativo. Los relatos se produjeron en torno a tres situaciones: (a) lectura de cuento, (b) relato de experiencia personal pasada reciente y (c) conversación sobre un evento futuro. Los resultados evidencian que el componente que predominó en las narraciones producidas tanto a los 2 como a los 4 años en los tres contextos conversacionales analizados fue el evaluativo, en comparación con la cantidad de información descriptiva, orientativa y relativa a las acciones narradas. Asimismo, se encontró que este componente tendía a aumentar con la edad, tanto en lo que respecta a la proporción de información evaluativa incluida en los relatos como el uso de recursos evaluativos (p.ej. la presencia de conectores causales para introducir las

explicaciones brindadas). A su vez, la autora halló que los relatos elaborados durante las conversaciones en torno a eventos pasados y futuros contenían mayor presencia de información descriptiva, orientativa y evaluativa, así como una mayor cantidad y diversidad de recursos evaluativos, en comparación con las narrativas producidas durante las situaciones de lectura de cuentos. Así, se enfatiza la importancia que adquieren las conversaciones en torno a eventos pasados en tanto constituyen situaciones cotidianas de interacción que facilitan la participación infantil y potencian su desarrollo narrativo, sobre todo, en lo que respecta a la inclusión de información evaluativa en torno a los eventos.

Finalmente, cabe destacar el estudio realizado por Stein et al. (2016) centrado en el análisis de las habilidades narrativas y de vocabulario de niños y niñas de 3 a 5 años que crecen en comunidades urbanas marginadas de Argentina. Los resultados mostraron relaciones entre determinados aspectos propios de la producción narrativa (complejidad sintáctica y evaluaciones) y la comprensión y producción de vocabulario. En específico, en lo que respecta a la evaluación, se observó, por un lado, que solo los niños y niñas con narrativas más extensas y con mayor diversidad léxica incluyeron evaluaciones en sus relatos. Por otro lado, en el caso de los niños y las niñas más pequeñas (3 años), solo aquellos con puntuaciones más altas en vocabulario produjeron evaluaciones.

Como se desprende de la revisión consignada hasta aquí, los trabajos que atendieron a macroestructura de los relatos infantiles de experiencia personal se focalizaron en el estudio de la estructura narrativa, en términos de los componentes de información incluidos en el relato (orientativa, referencial, evaluativa) (Haden et al., 1997; Reese et al., 2011; Shiro, 1999; Stein, 2015, 2016). De acuerdo con estos estudios, dicha información puede estar organizada secuencialmente en torno a un evento culminante y su posterior resolución (McCabe & Rollins, 1994; McCabe & Peterson, 1991; 1984; Peterson & McCabe, 1983), o bien en torno a diversos eventos pasados relacionados temáticamente (Melzi, 2000; Michaels, 1988; Minami, 2001; Uccelli, 2008).

Es preciso llamar la atención sobre el hecho de que en ninguna de las investigaciones mencionadas se atendió específicamente a la causalidad, a pesar que, como se detallará en el Capítulo 2, constituye una dimensión central de la estructura narrativa. Si bien se hallaron algunos trabajos que han abordado el análisis de la causalidad infantil, éstos se basaron en tareas de re-narración de historias de ficción (Borzzone, 2005; Rosemberg, 1994; Rosemberg et al., 1993) y se realizaron en su mayoría con poblaciones de niños y niñas más grandes (Gutierrez-Clellen e Iglesias, 1992), o con trastornos del desarrollo o del lenguaje (Coloma Tirapegui, 2013; Pávez et al., 2011). Únicamente dos estudios han analizado la dimensión

causal en relatos de experiencia personal en niños y niñas pequeños (Franco Accinelli et al., 2022; 2023). A continuación, se presentan los principales aportes de los trabajos mencionados.

En primer lugar, Gutierrez-Clellen e Iglesias (1992) solicitaron a niños y niñas hispanohablantes sin alteraciones lingüísticas de 4 a 8 años la re-narración de una historia videograbada. Los relatos infantiles fueron audiograbados, transcritos y codificados en cláusulas para su análisis. Las cláusulas narrativas se clasificaron en cuatro categorías: estados mentales, estados físicos, acciones y objetivos. Se identificó el tipo de relación que cada niño o niña estableció entre las cláusulas, siguiendo la propuesta de Kemper (1988): causalidad *resultante* (acciones que provocan estados físicos), causalidad *de iniciación* (acciones que inician estados mentales), causalidad *de posibilitación* (estados físicos que -im-posibilitan acciones), y causalidad *de motivación* (estados mentales que motivan acciones). Los resultados no evidenciaron diferencias significativas en el establecimiento de relaciones causales por edad. No obstante, sí se halló un incremento significativo en la proporción de diversas relaciones causales establecidas: los niños y las niñas mayores tendían a conectar acciones mediante relaciones causales relativas al ámbito mental con una frecuencia mayor que los menores, quienes solían incluir en sus relatos una mayor cantidad de relaciones causales vinculadas al ámbito físico.

En Chile, se registran investigaciones que han estudiado la construcción de la causalidad durante la producción de narrativas de ficción, pero éstas se llevaron a cabo mayormente en niños y niñas de 4 y 5 años con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). En esta línea, Pavez y colaboradores (2001) analizaron, mediante una tarea de re-narrado, el manejo que poseían niños y niñas con TEL (promedio de edad: 4.5 años) en categorías correspondientes a la macroestructura narrativa y vinculadas con la causalidad. Para ello, tuvieron en cuenta los tipos de relaciones de causalidad presentes en los relatos infantiles en base a los criterios de Kemper (1988) mencionados previamente. Las autoras hallaron una asociación entre la complejidad sintáctica y la construcción causal del relato. Esto evidencia que la subordinación y los sintagmas proposicionales (propios de una sintaxis compleja) constituyen mecanismos que correlacionan con las relaciones de causalidad, sumamente relevantes en la organización del contenido de la narración (Pavez et al., 2001). Por su parte, Coloma Tirapegui (2013) estudió la estructura y las relaciones causales y temporales de los relatos orales. Llevó a cabo una investigación comparativa entre un grupo de estudio constituido por 20 niños y niñas con TEL y un grupo control conformado por 19 niños y niñas sin alteraciones lingüísticas. La producción de los relatos se realizó mediante la *prueba de Evaluación de Discurso Narrativo* (EDNA) (Pavez et al., 2008) mientras que, para el análisis de las relaciones causales y temporales de los

relatos se empleó el *Procedimiento para Evaluar Discurso* (PREDI) (Pavez et al., 2002) (ambos instrumentos se describirán más adelante, ver §1.2.1.1). Se consideró que los niños y las niñas establecían relaciones causales si asociaban de manera lógica (es decir, mediante una relación de causa-efecto) acciones y estados. La presencia de relaciones temporales, en cambio, señala una sucesión o coexistencia de eventos, y se identificaron mediante conectores de temporalidad (p. ej. “luego”, “entonces” y “después”). Los resultados evidencian que los niños y las niñas con TEL solían incluir una menor cantidad de relaciones causales en sus relatos que los niños y las niñas del grupo control. Con las relaciones temporales no sucedió lo mismo, aunque el promedio total de estas relaciones fue menor en comparación con el de las causales. Por otro lado, las autoras sostienen que la ausencia de diferencias también pudo haberse debido a la forma de analizar los datos, ya que la relación temporal exigía una marca formal que la explicitara (no así con las causales). En definitiva, los resultados de esta investigación constituyen nueva evidencia en torno a la relación existente entre la estructura narrativa y las relaciones causales antes y durante la escolarización primaria (Coloma, 2003; Pavez et al., 2001).

En Argentina, se halló una serie de trabajos que estudiaron la dimensión causal, pero durante la comprensión de textos narrativos ficcionales en niños y niñas (Borzone, 2005; Rosemberg, 1994; Rosemberg et al., 1993). Estos estudios han empleado el *Modelo de Análisis de Narraciones en Red Causal* (Trabasso & Sperry, 1985; Trabasso et al., 1982; Trabasso et al., 1989; van den Broek, 1990). Tal como se detallará en el Capítulo 2 (ver §2.2.3), en este modelo se parte de la idea de que, en una narración, los enunciados adquieren distinta relevancia de acuerdo a la cantidad y calidad de relaciones causales que establezcan con otros enunciados del relato. Este modelo permite la elaboración de redes causales de los eventos incluidos en el relato en base al supuesto subyacente del “razonamiento contrafáctico” (Mackie, 1974), que sostiene que la relación causal entre eventos se da de manera condicional: si el evento A no hubiese ocurrido, entonces el evento B tampoco. Las redes elaboradas a partir de los relatos infantiles constituyen un indicador de cómo los niños y las niñas interrelacionan causalmente la secuencia de eventos, es decir, de cómo construyen la causalidad del relato. Estas investigaciones han evidenciado la existencia de un patrón de desarrollo caracterizado por un incremento en el grado de complejidad y coherencia de la organización causal de los relatos infantiles. Este hecho podría reflejar diferencias en las representaciones mentales y en las estrategias de uso de estas representaciones para vincular los eventos de la historia. Los niños y las niñas pequeñas, entonces, parecen tener más dificultades para utilizar de forma estratégica la información contenida en sus guiones de conocimiento (es decir, sus estructuras de

conocimiento que mantienen ligada la información en la memoria, ver §2.1.1) y emplearla en la reelaboración e integración causal de secuencias de eventos que no se ajustan estrictamente a un guion. Probablemente, ello se deba a que los guiones que poseen se encuentran aun fuertemente vinculados a las situaciones (cotidianas) que les dieron origen (Rosemberg, 1994).

Finalmente, y como fue mencionado, solo se hallaron dos estudios que analizaron la causalidad en la producción de relatos de experiencia personal en niños y niñas pequeños hispanohablantes (Franco Accinelli et al. 2022; 2023). Se estudiaron 66 relatos de experiencia personal de niños y niñas de 3, 4 y 5 años (22 de cada uno de los distintos grupos de edad) que crecían en circunstancias socioeconómicas desfavorecidas. Los discursos fueron obtenidos a partir de entrevistas semiestructuradas niño-investigador realizadas en el contexto del jardín de infantes (Rosemberg et al., 2015-2016), audiograbados y transcritos para su análisis.

En un primer estudio (Franco Accinelli et al. 2022), las autoras analizaron la organización y la construcción de la causalidad en las narrativas mediante un uso heurístico de una versión adaptada del *Modelo de Narraciones en Red Causal*. Se contempló: la extensión de las narrativas (medida en “unidades terminales”, ver §3.3.2); la cantidad de conexiones causales establecidas; el grado de densidad relacional (número de conexiones causales de la narrativa dividido el número de unidades terminales); la proporción de eventos pluricausados, en intersección, tautológicos (reiterativos), en “vía muerta”; y la proporción de cortes en la cadena causal de eventos. No se observaron diferencias significativas según la edad en la extensión de las narrativas infantiles. Asimismo, se halló que los niños y las niñas de los tres grupos de edad considerados lograron construir relatos causalmente conectados. En efecto, las narraciones analizadas incluyeron, en promedio, entre 4 y 7 conexiones causales. A su vez, los relatos presentaban una baja proporción de cortes en la cadena causal -esto es, eventos desvinculados que carecen de antecedentes y consecuentes-. Ahora bien, los resultados evidenciaron que los niños de 4 y 5 años establecieron una mayor cantidad de relaciones causales entre eventos que sus pares de 3 años. Ello es consistente con la mayor densidad causal observada en los relatos de los niños y niñas de más edad. Se halló también una disminución en el número de eventos en vía muerta en este tramo de edad, hecho que, sostienen las autoras, constituye un indicador del incremento progresivo en el grado de complejidad y coherencia de la organización causal de relatos.

En un segundo estudio (Franco Accinelli et al., 2023), se combinaron procedimientos cualitativos y cuantitativos para ahondar en el estudio de la construcción de la causalidad en las narrativas infantiles. Se identificaron los tipos de relaciones causales establecidas entre los eventos, así como otros tipos de relaciones incluidas que contribuyen a dimensiones no

causales de la macroestructura narrativa (relaciones temporales y temáticas). También se analizaron los eventos desvinculados con el fin de identificar los tipos de eventos en vía muerta, así como los motivos de los cortes en las cadenas causales. Los resultados mostraron que todos los niños y las niñas participantes lograban establecer diversos tipos de relaciones causales - física, psicológica, motivación y posibilitación- en sus relatos. Con el incremento de la edad, establecían una mayor cantidad de relaciones causales de diverso tipo -al menos tres tipos diferentes de relaciones causales-. También se halló que los niños y niñas relacionaban los eventos temáticamente. En efecto, casi un cuarto de los relatos (24%) que componen la muestra estaban configurados por múltiples situaciones temáticamente relacionadas. Finalmente, el análisis de los eventos desvinculados evidenció, por un lado, que los cortes en la cadena causal solían producirse por la presencia de eventos que los niños y niñas no lograban vincular adecuadamente en tanto referían a información no relevante o desconectada del tema sobre el cual se estaba narrando, o en tanto omitían información necesaria para vincular los eventos. Por otro lado, respecto a los eventos en vía muerta, el análisis puso de manifiesto que la mayoría refería a aspectos relacionados con diferentes componentes de información narrativa: relativa a las acciones y a las circunstancias en las que tuvieron lugar (acción, orientación). Estos hallazgos coinciden con aquellos encontrados por diversos estudios sobre producción narrativa con niños y niñas de estas edades, los cuales evidenciaron que la inclusión de elementos contextuales se logra de forma temprana, mientras que el establecimiento de relaciones causales y temporales más complejas, así como la inclusión de información evaluativa, resulta más dificultoso (del Moral Pérez et al., 2022; Hood & Bloom, 1979; O’Kearney, et al., 2007; Pavez Guzman et al., 2008; Shiro, 1999; Reese et al., 2011).

1.1.1.2 Estudios en torno a la microestructura narrativa

En lo que respecta al estudio de aspectos microestructurales de los relatos, las investigaciones se han realizado mayormente con narrativas de ficción. Dentro de los que analizaron el discurso narrativo de experiencia personal se encuentran los trabajos previamente mencionados de McCabe y colaboradores (McCabe & Peterson, 1991; 1984; McCabe & Rollins, 1994, Peterson & McCabe, 1983). Las autoras hallaron que, a medida que aumentaba la edad, los niños y las niñas lograban producir discursos más extensos y complejos (considerando a la longitud narrativa como un índice aproximado de complejidad narrativa), y con una mayor conexión causal y temporal entre los eventos narrados, medida en base al uso de conectores.

En un estudio de producción narrativa a partir de una tarea de re narrado de un cuento con niños y niñas de 5, 7 y 10 años y jóvenes adultos franceses, Jisa (2000) se propuso analizar de qué manera el desarrollo de la sintaxis productiva -es decir, aquella que facilita la agrupación de la información en unidades- influye en la cohesión referencial. Los resultados evidencian un desarrollo progresivo de la capacidad de “empaquetar” información mediante la sintaxis (Berman & Slobin, 1994). Una posible explicación, sostiene el autor, radica en el hecho de que, con la edad, los niños y las niñas adquieren mayor control productivo sobre los medios sintácticos más compactos para codificar la información narrada. Así, a medida que aumenta la edad, poseen un mayor dominio de su producción narrativa que les permite, mediante un mayor uso de elementos sintácticos, establecer mayores relaciones de correferencia y, así, generar relatos más cohesivos.

En esta línea, en una investigación realizada por Iandolo y colaboradores (2013) con niños y niñas italianos de entre 3 y 11 años, los autores analizaron aspectos microestructurales del relato, tales como el número de proposiciones y episodios incluidos y los recursos de cohesión utilizados. Los resultados evidencian un aumento del número de proposiciones y episodios de la historia, es decir, de la interconexión lingüística entre los elementos de las frases del relato. Los autores señalan que, si bien desde los 4 años algunos niños y niñas comenzaban a enlazar varias acciones en sus relatos, estos episodios solían organizarse de manera arbitraria y estar escasamente cohesionados mediante recursos como “y”, “coma”, “después”, “punto”, “pausa”. A partir de los 5 años, se observó un mayor empleo de recursos de cohesión más complejos, como los nexos subordinantes. Los autores concluyen que la consolidación de estas habilidades relacionadas con el establecimiento de la microestructura narrativa -específicamente, la integración de acciones en secuencias narrativas cohesionadas y organizadas mediante conectores- continúa desarrollándose hasta alrededor de los 9 años de edad.

Más recientemente, Venkatraman y Thiruvalluvan (2021) llevaron a cabo un estudio con niños y niñas hindúes de entre 3 y 6 años. Se les solicitó a los participantes dos tareas: una de re-narrado, a partir de la escucha de una historia del evaluador, y una de producción narrativa -a partir de imágenes-. Se analizaron los siguientes aspectos microestructurales de los relatos: el número total de palabras en la narración, la longitud media de los enunciados y del número total de frases, en tanto se ha demostrado que constituyen indicadores de la complejidad sintáctica y semántica del relato (Justice et al., 2006). Se halló que, en ambas tareas, a medida que la edad aumentaba, los relatos eran más extensos, y, los eventos fueron recordados de forma más cohesionada. A su vez, a mayor edad, se evidenció también un incremento en la

complejidad sintáctica de los relatos y en la cantidad de enunciados. No obstante, encontraron que los relatos se volvían más sofisticados y complejos recién a partir de los 5 años.

En lo que respecta al empleo de recursos evaluativos, en la investigación previamente mencionada de Shiro (1999) la autora se propuso analizar el uso de estos recursos (negación, atenuantes, discurso referido, repeticiones, estados mentales) atendiendo a la edad y los contextos socioeconómicos de los niños y niñas pequeñas. Los resultados evidencian que, mientras la cantidad total de evaluaciones de las narrativas aumentaba con la edad (especialmente en el grupo de 6 años), los tipos de evaluación manifestaban tendencias desiguales: expresiones referentes al estado mental, atenuantes y reporte de habla se incrementaban, mientras que la negación y las repeticiones tendían a disminuir. En lo que respecta a los contextos socioeconómicos, los recursos evaluativos que mostraron un mayor incremento en los relatos de niños y niñas de nivel alto fueron las de estado mental, atenuantes y reporte de habla. Se observó también que los porcentajes de repetición y negación en los relatos tendían a disminuir con la edad en los niños y niñas de nivel bajo y no mostraban un claro patrón evolutivo en sujetos de nivel alto. Estas tendencias mixtas le permiten a la autora inferir que algunos tipos de evaluación reflejan en mayor medida la madurez de las destrezas narrativas que otros.

En un estudio con hablantes nativos de inglés, Bamberg y Damrad-Frye (1991) se centraron en el análisis de la función y la frecuencia de los recursos evaluativos en las narrativas producidas por niños y adultos. Para ello, obtuvieron relatos a partir del libro *Frog, where are you?* (Mayer, 1969), producidos por tres grupos: niños y niñas de 5 años, de 9 años y estudiantes universitarios. El análisis consideró cinco tipos de recursos evaluativos: referencias a estados mentales y emocionales, discurso referido, atenuadores (“*hedges*”), expresiones negativas y conectores causales. Los resultados evidenciaron que, si bien ya desde los 5 años los niños y las niñas empleaban recursos evaluativos en sus narrativas, había diferencias en su frecuencia y función según la edad. Así, mientras que los niños y niñas pequeños tendían a emplear de manera equivalente los distintos tipos de recursos, hacia los 9 años y en la adultez predominaban las referencias a estados internos. Sin embargo, su función variaba: mientras que los más pequeños y pequeñas solían emplearlas de manera localizada, vinculándolas a eventos inmediatos o a rasgos visibles de los personajes, los niños y niñas mayores, y los adultos, las integraban en la organización global del relato, utilizándolas para sostener la coherencia y dar jerarquía a la trama. Algo similar ocurrió con el discurso referido: en los niños y niñas pequeños, su uso se restringía casi exclusivamente a la reproducción literal de la voz de los personajes. A partir de los 9 años, y con mayor claridad en la adultez, el discurso referido se

constituía como una estrategia evaluativa que intensificaba la expresividad del relato y ofrecía perspectivas subjetivas adicionales, lo que enriquecía la implicación del oyente en la narración. El empleo de atenuantes no evidenció diferencias entre los niños y niñas de 5 y 9 años, pero sí entre estos y los adultos, quienes solían emplearlos con mayor frecuencia. Finalmente, los conectores causales también mostraron un cambio progresivo en su función. Los más pequeños solían aplicarlos de manera puntual para relacionar eventos inmediatos (“se cayó porque corría”), mientras que los mayores los empleaban de forma más estratégica para estructurar la trama en su conjunto, articulando causas y consecuencias que sostenían la coherencia general del relato.

En este sentido, en la investigación previamente mencionada de Stein (2015, 2016) centrada en estudiar la estructura y el lenguaje evaluativo en narrativas producidas por díadas niño-cuidador principal durante el período comprendido entre los 2.6 y 4 años se halló que, en cuanto a los recursos evaluativos utilizados en cada uno de estos contextos conversacionales, en todos los casos aquellos empleados con mayor frecuencia fueron la referencia a estados internos y los *irrealis* (Labov, 1972). En las situaciones de lectura de cuento, en cambio, los niños y niñas empleaban con frecuencia conectores causales para introducir explicaciones. De manera similar, en un estudio llevado a cabo por Romero Contreras y Gómez Martínez (2013) en el que se analizó la evaluación narrativa en relatos (en este caso, de ficción) elaborados por niños y niñas hispanohablantes de 3 a 12 años residentes en México, los resultados evidencian que, entre los 3 y 6 años, los niños y las niñas solían incluir en sus narrativas principalmente evaluaciones de emoción de estado (p. ej. para expresar sentimientos de felicidad, tristeza, enojo, alegría de los personajes) y algunos comentarios generales, pero estas evaluaciones no solían relacionarse con los sucesos narrados sino que aparecían más bien como expresiones aisladas (p. ej. “La mariposa estaba feliz”). A partir de los 7 años, conectaban (ya sea por yuxtaposición, o mediante el uso de conectores copulativos como “y”) los antecedentes o las consecuencias de sus expresiones evaluativas, vinculando así las evaluaciones con el contenido del relato. Por último, a partir de los 10 años, los niños y las niñas comenzaban a emplear más recursos discursivos (p.ej, conectores causales como “de tanto que...”, “entonces”) para hacer explícita la relación que esa evaluación tiene con los sucesos, y realizaban comentarios personales mediante los cuales evidenciaban su posicionamiento frente a los eventos narrados.

En lo que respecta al empleo de recursos cohesivos (en específico, conectores y anáforas), un conjunto de investigaciones se ha focalizado en determinar el momento del desarrollo en el que los niños y las niñas alcanzan el dominio de las habilidades de estructuración narrativa vinculadas con el empleo de estos recursos para dar cuenta de las

relaciones entre los eventos incluidos (p.ej. el empleo de partículas conectivas o de referencias anafóricas, e incluso recursos evaluativos) y han llegado a conclusiones diversas (Hickmann & Schneider, 2000; Kim, 2013). Por un lado, una serie de autores sostiene que el dominio de este aspecto discursivo se realiza tempranamente, entre los 3 o 4 años (véase, p.ej., Bamberg, 1986; Clancy 1992; Gundel 2009; Keenan & Klein 1975; Keenan & Schieffelin 1976; Maratsos 1974, 1976). Sin embargo, aunque algunas investigaciones han hallado que los niños y las niñas utilizaban conectores causales (p.ej. “porque”, “entonces”, “si”) de manera temprana, antes de su escolarización (Bloom et al., 1980; Hood & Bloom, 1979), lo hacían sin lograr comprender en su totalidad sus implicancias lógicas hasta mucho después (French, 1988; French & Nelson, 2012). Así, inicialmente, incorporaban conectores en la interacción dialógica, en contextos discursivos específicos (en base al uso que le daban los adultos) y, posteriormente, los utilizaban de forma más flexible y con mayor control sobre la semántica de los términos (Evers-Vermeul & Sanders, 2011; Levy & Nelson, 1994; Martínez, 2019). En esta línea, investigaciones con niños y niñas hablantes de diversas lenguas (como el inglés, catalán o cantonés) en torno a la producción de narrativas de ficción han evidenciado que los principales dispositivos de cohesión parecen no dominarse hasta los 9 años y, en algunos casos, hasta los 12 años (p.ej., la referencia anafórica y el uso de conectores) (Berman & Slobin, 1994; Caballero et al., 2020; Karmiloff-Smith, 1986; Kit-Sum To et al., 2010). Estos estudios mostraron que, al igual que sucede con el uso de conectores, de manera temprana, entre los 3 y 5 años, los niños y las niñas producían discursos sin anomalías sintácticas, pero empleando como estrategia cohesiva el uso de expresiones referenciales de forma deíctica y repetitiva, apoyándose en gran medida en los estímulos ilustrados en los que se basa la historia. Alrededor de los 5 años comenzaban a emplear una estrategia “sujeto-temático” (Karmiloff-Smith, 1981), mediante la cual organizaban la narrativa a partir de limitar el uso de pronombres para hacer referencia al personaje principal, no sólo en cláusulas sucesivas, sino también para re-introducirlo. Con el paso del tiempo, entre los 8 y 12 años, los usos pronominales se flexibilizaban, y se empleaban con una referencia anafórica completa, por ejemplo, para aludir a personajes secundarios (Jisa, 2000; Hudson & Shapiro, 1997). Así, a medida que aumentaba la edad, los niños y las niñas empleaban mayor cantidad de recursos tales como la anáfora o los conectores y, en consecuencia, elaboraban narraciones más cohesionadas (Silva & Cain, 2017).

Ahora bien, debe señalarse que las diferencias encontradas por los estudios precedentes que han abordado el análisis de estos recursos cohesivos en el desarrollo lingüístico infantil pueden deberse no solo a la edad, sino también a las decisiones metodológicas respecto a cómo

producir las narrativas (Hickman et al., 1995; Jisa, 2000; Kim, 2013). En la producción narrativa, la presencia de elementos referenciales en los relatos puede verse influida por el conocimiento compartido entre el niño o la niña y su interlocutor. Así, por ejemplo, cuando se les solicita re-narrar una historia presentada oralmente, suelen obtenerse narrativas que incluyen referencias pronominales más adecuadas al contexto del relato que cuando se producen a partir de una secuencia de imágenes. Es posible pensar que este último caso, en el que existe un mayor conocimiento mutuo, puede inducir a los niños y las niñas a apoyarse más en las ilustraciones que en la organización interna del discurso y, en consecuencia, a emplear más recursos deícticos y repetitivos (Kail & Sánchez y López, 1997). A su vez, si las narrativas se elaboran a partir de juguetes y/o muñecos, el uso por parte de los niños y las niñas de formas indefinidas para introducir referentes es mucho menos frecuente. En este sentido, Kim (2013) sostiene que es posible conciliar ambos puntos de vista (es decir, de aquellos que sostienen que el dominio de recursos cohesivos se logra de manera temprana vs. quienes argumentan que se trata de un logro tardío del desarrollo infantil) afirmando que los niños y las niñas dominan la habilidad pronto, pero ésta no se manifiesta plenamente en su discurso debido a la carga cognitiva impuesta por las tareas complejas mediante las cuales esta habilidad discursiva se evalúa.

De manera más reciente, Lindgren y colaboradores llevaron a cabo una investigación con niños y niñas suecos monolingües (Lindgren, 2017) y bilingües (Lindgren et al., 2020) de 4 a 6 años en el que se propusieron analizar si existe un desarrollo progresivo en el uso de expresiones referenciales apropiadas para introducir nuevos personajes. Para ello, se emplearon dos instrumentos evaluativos: el MAIN (Gagarina et al., 2019) y el ENNI (Schneider et al., 2005) (que serán desarrollados en detalle en §1.2.1). Los resultados evidencian que la habilidad de introducir personajes de manera apropiada en el relato se desarrolla ampliamente a lo largo de estas edades: los niños y las niñas de 6 años produjeron una menor proporción de pronombres, y una proporción mayor de frases nominales apropiadas (principalmente indefinidas) que los niños y las niñas pequeñas, mientras que, a su vez, sus pares de 5 años produjeron una mayor proporción de este tipo de recursos cohesivos que los más pequeños (4 años) (Lindgren, 2017).

Por su parte, Korecky-Kröll et al. (2019) analizaron la producción narrativa, en niños y niñas alemanes monolingües y bilingües (alemán-turco) de 4 años de diversos grupos socioeconómicos. Para estimular la producción de los relatos, emplearon el libro *Frog, where are you?* (Mayer, 1969). Los resultados evidenciaron diferencias en el uso de elementos correferenciales entre los niños y las niñas bilingües y monolingües -los primeros demostraron

mayores destrezas narrativas que sus pares monolingües-, pero no así entre grupos socioeconómicos. No obstante, encuentran que los niños y las niñas de sectores bajos bilingües poseían más dificultades para producir elementos (co)referenciales textualmente correctos en su alemán como lengua segunda que todos los demás -sujetos provenientes de sectores altos monolingües y bilingües, y de sectores bajos monolingües-. Esto puede deberse, sostienen los autores, al hecho de que, en general, estos niños y niñas poseían menos experiencia en la producción de un discurso coherente, requisito fundamental para producir un relato que sea comprensible para un oyente que no conoce ni ha participado de los hechos narrados -tal como se desarrollará en el Capítulo 2 (ver §2.2.1).

En lo que respecta al español, en un estudio llevado a cabo por Sebastián y Slobin (1994) también se ha hallado que a los 3 años los niños y las niñas solían dominar rápidamente recursos cohesivos como el uso de nexos coordinantes (p.ej. “y”, “pero”) pero no es hasta los 4 o 6 años que lograban emplear en su discurso cláusulas subordinadas (p.ej. “cuando”, “porque”). A su vez, entre los 5 y los 9 años, el uso de la conjunción coordinante “y” en español disminuía (del 55% de las cláusulas a los 5 años, al 41% a los 9, y a sólo el 24% en la adultez), mientras que el uso de conjunciones de subordinación aumentaba.

Por su parte, en el estudio con niños y niñas caraqueños de diversos sectores sociales anteriormente mencionado, Shiro (1999) halló que si bien, en general, los niños y las niñas producían relatos que contenían relaciones causales, dichos relatos no se marcaban explícitamente con conectores. Ahora bien, la autora también encontró que, en promedio, el empleo de elementos cohesivos (específicamente, la correferencia, la elipsis y la conjunción) aumentaba significativamente con la edad, es decir, los niños y niñas mayores emplearon un número significativamente mayor de lazos cohesivos en sus relatos. A su vez, al analizar la habilidad de establecer relaciones anafóricas en los relatos, se observó que los niños y las niñas de sectores socioeconómicos bajos parecían desarrollarla de manera más tardía que sus pares de sectores altos. De la misma manera, si bien el empleo de estos marcadores discursivos es escaso, más de la mitad del grupo de 6 años de sectores medios los incluyó, mientras que ninguno de los niños y niñas de sectores bajos los empleó.

En Argentina, en el previamente mencionado estudio de Borzone de Manrique y de Grasso (1995), se halló que los niños y niñas de sectores medios no sólo construyeron relatos más completos (es decir, con mayor información macroestructural) sino también con un mayor dominio de relaciones anafóricas, precisión léxica y presencia de información integrada e interrelacionada a través del uso de subordinadas y variedad de conectores de frase. De hecho, solo quienes pertenecían a sectores socioeconómicos medios evidenciaron un dominio de la

referencia anafórica, mediante el cual lograron señalar si la información narrada era nueva o si la referencia había aparecido previamente en el discurso. Asimismo, encontraron que utilizaron algunos recursos de cohesión, generalmente, como respuesta a intervenciones adultas, es decir, en la interacción diádica. Esto ya había sido reportado por Eisenberg (1986) en su estudio con niños y niñas hispanohablantes previamente mencionado, mediante el cual se evidencia que, primero, empleaban recursos cohesivos en la interacción diádica y, posteriormente, lograban incluirlos en sus propias producciones narrativas. Las autoras destacan la relevancia de atender desde temprana edad al desarrollo de estrategias discursivas durante la producción narrativa infantil, de manera de poder establecer puente entre los usos del lenguaje que los niños y las niñas desarrollan en el entorno del hogar, y los estilos conversacionales que luego adoptarán en el ámbito escolar.

Posteriormente, Borzone y Silva (2010) llevaron a cabo un estudio con niños, niñas y jóvenes hispanohablantes de 5, 8, 11 y 16 años en el que analizaron el uso de expresiones anafóricas para introducir y mantener la referencia en la producción narrativa a partir de una secuencia de imágenes sin texto. Si bien los resultados evidencian un incremento en el dominio de los recursos anafóricos -a mayor edad, mayor dominio de este recurso-, el desempeño pareciera estar condicionado por el contexto de la tarea de relato -como ya se mencionó- y también por las características gramaticales y discursivas de la lengua. En el grupo de niños y niñas de 5 años la estrategia predominante fue la nominal, es decir, el uso de frases nominales completas (p.ej. “el perro”, “el perro del agricultor”) para establecer lazos cohesivos, tal como fue hallado con niños y niñas hispanohablantes (Hudson & Shapiro, 1997; Jisa, 2000; Karmiloff-Smith, 1981). Las autoras concluyen que los niños y las niñas comienzan a utilizar recursos anafóricos desde temprano, pero de manera esporádica y restringida. A medida que la edad aumenta, van adquiriendo una mayor experiencia lingüística que les brinda un mayor dominio del léxico, de la sintaxis y de las formas discursivas, lo que posibilita que empleen una mayor cantidad de expresiones anafóricas, de manera más adecuada al contexto discursivo-oracional.

Por su parte, Alam (2015) analizó el uso de conectores y el mantenimiento de la correferencia en la producción narrativa infantil, en este caso de ficción, en niños y niñas de 4 años de poblaciones urbano-marginadas de Buenos Aires, en tres contextos de interacción: con un niño / niña mayor, de la misma edad, y de manera individual. Los relatos se produjeron en el marco del jardín de infantes al que los niños y niñas concurrían, a partir de una secuencia de imágenes especialmente diseñada para el estudio que recuperaba el contexto de un evento al que todos y todas habían asistido. Se atendió a la frecuencia de aparición de los conectores

aditivos (“y”, para unir eventos o estados, pero no personajes), temporales (“después”, “y después”, “cuando”, “entonces”, “luego”), causales (“porque”) y adversativos (“pero”, “sin embargo”). Los conectores se definieron en función de su forma y no del uso semántico que los niños y las niñas hacían de ellos. En el caso de la correferencia, se atendió al uso de recursos verbales y no verbales para establecer relaciones anafóricas en las narrativas en 3 participantes de cada relato: personaje principal, secundario, antagonista y objeto. Se prestó especial atención al uso de pronombres personales (“ella”, “él”) y clíticos (“lo”, “la”) para referir al participante, y se consideraron tanto usos exofóricos (cuando el referente no estaba en el texto) como endofóricos (cuando era posible recuperar el referente del texto). También se contemplaron los usos ambiguos, es decir, cuando utilizaban un pronombre, pero no era posible establecer su antecedente ni en el texto ni en el contexto. Se halló que el uso de los recursos mencionados variaba según se tratase de un contexto de producción individual, en interacción con un par o en interacción con un niño o niña mayor. En consonancia con estudios previos (McCabe & Peterson, 1991; Shapiro & Hudson, 1991), los resultados evidencian que el conector más frecuente en la producción narrativa de los niños y niñas de 4 años, en las tres condiciones consideradas, fue el aditivo, en segundo lugar, el temporal, y en menor medida, el causal y el adversativo. El uso de los conectores, no obstante, fue mayor cuando narraban individualmente o con un par, que al narrar con un niño o niña de mayor edad. Este hecho, sostiene la autora, puede deberse a que los niños y niñas mayores solían realizar preguntas a sus interlocutores más pequeños empleando conectores temporales o aditivos que marcaban la secuencialidad de la narrativa. Los niños y niñas mayores, entonces, establecían la conexión previamente, lo que puede explicar el menor uso de conectores por parte de los niños y niñas pequeños en esta condición. En lo que respecta a la correferencia, los resultados mostraron diferencias significativas únicamente en el uso de recursos exofóricos y ambiguos, no en aquellos endofóricos. La condición en la que mayormente se emplearon los usos exofóricos fue la de interacción con un niño o niña de igual edad, mientras que los usos ambiguos se registraron únicamente en la condición individual. Así, el andamiaje del niño mayor pudo haber reducido la cantidad de relaciones de correferencia empleada en esta situación de interacción (en comparación con la interacción con un par). Este estudio aporta nueva evidencia de la habilidad de los niños y las niñas pequeñas de utilizar estos recursos cohesivos, relativos a la microestructura narrativa, así como también para atender a los aportes de sus interlocutores y construir un intercambio coherente. Posteriormente, Alam y Rosenberg (2016) analizaron las diferencias existentes en el uso de recursos evaluativos en estos tres contextos (en interacción con un par, con un niño mayor o de modo individual). Los resultados

dan cuenta de diferencias en el uso de este tipo de recursos en las narrativas producidas por los niños y niñas de 4 años de acuerdo al contexto. Al interactuar con un par o un niño mayor, solían apelar al uso de evaluaciones en mayor medida que cuando narraban de forma individual. A su vez, en estos contextos se destaca el uso de ciertos recursos, como el estilo indirecto y las codas. Esto puede deberse, sostienen las autoras, al andamiaje y la “zona de desarrollo próximo” que se genera en torno a la presencia del niño más grande (Vygotski, 1978), que posibilita la inclusión de recursos evaluativos que los niños y niñas pequeñas no suelen emplear cuando narran de forma individual o con un par.

Los diversos estudios que analizaron la macro y la microestructura de los relatos infantiles han mostrado la incidencia que tiene la producción oral de relatos coherentes en las posteriores habilidades de lectura y escritura (Beck, 2008; Bruner, 1986; Dickinson & McCabe, 1991; Peterson & McCabe, 1994; Pinto et al., 2019; Snow et al., 2007; Sparks et al., 2013). De hecho, se ha evidenciado que la competencia narrativa, específicamente, la elaboración de relatos coherentes y estructurados, constituye un predictor de sus habilidades para comprender y producir textos escritos (Babayigit et al., 2021; Pinto et al., 2016; Reese et al., 2010; Silva & Cain, 2017).

Respecto a los aspectos macroestructurales, los resultados de las investigaciones revisadas evidencian que es alrededor de los 4 o 5 años cuando los niños y niñas logran estructurar la información de un modo más complejo, estableciendo relaciones causales entre la mayor parte de los eventos. Es importante tener en cuenta que varios autores han encontrado que, a los 4 años, parece producirse un punto de inflexión en el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil (Hood & Bloom, 1979; O’Kearney et al., 2007; Pávez Guzman, et al., 2008; Reese et al., 2011), aunque se destaca que la competencia narrativa no se desarrolla al mismo ritmo en todos ellos (Lever & Sénéchal, 2011; Pinto et al., 2018). Ahora bien, aquellos estudios que involucraron población hispanohablante pusieron de manifiesto que la estructuración de las narrativas producidas por estos grupos de niños y niñas difiere de aquellas producidas por otros grupos culturales/lingüísticos: se observa una escasa preponderancia de la dimensión temporal, en tanto que adquiere más relevancia la dimensión evaluativa (Rodino et al., 1991; Shiro, 19990; Stein, 2015, 2016). Asimismo, las narrativas no siempre se organizan en torno a un único evento, sino que pueden incluir diversas anécdotas relacionadas temáticamente (Uccelli, 2008). Por otro lado, aunque se ha destacado el rol de la causalidad en la construcción de la coherencia narrativa infantil, son escasas las investigaciones que se han detenido en su estudio al momento de analizar la producción discursiva infantil. Estos trabajos señalan la dificultad que presenta para los niños y niñas pequeñas el establecimiento de relaciones

causales (sobre todo, de aquellas relativas al ámbito mental). De allí la necesidad de atender a su estudio y evaluación temprana.

En lo relativo a los aspectos microestructurales, por un lado, se ha encontrado un patrón de desarrollo del discurso narrativo infantil: a mayor edad, los relatos poseen mayor extensión, y evidencian un incremento en la complejidad sintáctica (Iandolo y colaboradores, 2013; Jisa, 2000; Venkatraman & Thiruvalluvan, 2021). Asimismo, se observó que, a medida que aumenta la edad, hay un empleo más controlado de recursos cohesivos durante el período comprendido entre los años del nivel inicial y los primeros años de la escolaridad primaria (McCabe & Rollins, 1994, McCabe & Peterson, 1991; 1984; Minami, 1996; Peterson & McCabe, 1983; Zhang et al., 2019). Esto da cuenta de que, si bien los niños y las niñas suelen incluir tempranamente tales recursos, al principio suelen hacerlo más bien de manera imitativa -sin lograr comprender en su totalidad su significado-, hecho que se modifica a medida que la edad aumenta.

En su conjunto, los resultados de las investigaciones revisadas hasta aquí, centradas en el análisis de aspectos vinculados a la estructura de los relatos infantiles, enfatizan la importancia de continuar profundizando el estudio del desarrollo narrativo en poblaciones socioculturalmente diversas, así como de considerar diferentes aspectos y dimensiones en el análisis de la estructuración de narraciones coherentes, en el marco de situaciones de interacción con un niño o adulto mayor. Asimismo, se evidencia la necesidad de tener en cuenta la evaluación temprana de estos aspectos, tanto a nivel macro como microestructural, especialmente considerando la incidencia que el desarrollo de un relato coherente tiene en la alfabetización y los logros escolares.

1.1.2 Aspectos interaccionales de la narración: el rol adulto en la co-construcción del relato

Como se señaló anteriormente, las primeras narrativas infantiles de experiencia personal tienen lugar en el marco de actividades cotidianas compartidas en las que los niños y las niñas escuchan y comienzan a producir relatos. Las intervenciones de los adultos, así como de niños y niñas mayores, contribuyen a recordar los eventos y organizarlos en la memoria, así como a elaborar una narrativa verbal oral. Progresivamente, logran mayor autonomía en la construcción de las narraciones. De allí la importancia de atender al rol del adulto o niño/niña mayor en la producción narrativa infantil.

En este apartado se revisan aquellas investigaciones que se han centrado específicamente en el rol del adulto y su incidencia en la autonomía infantil al momento de

narrar. En primer lugar, se analizan aquellas investigaciones realizadas en el marco del hogar en torno a conversaciones entre niños y niñas, y sus cuidadores (principalmente, las madres) (§1.1.2.1). En segundo lugar, se abordan aquellos estudios realizados en contextos educativos escolares y comunitarios, colocando el foco en las estrategias empleadas por los y las docentes al momento de andamiar la producción narrativa infantil (§1.1.2.2).

1.1.2.1 Investigaciones en el marco del hogar

Diversos estudios realizados en el campo de la Psicología Sociocultural y la Psicolingüística analizaron el rol adulto en la estructuración de las primeras narrativas orales (en particular, relatos sobre experiencias pasadas) construidas en el marco de conversaciones entre niños y niñas pequeños, y sus cuidadores (Carmiol et al. 2019; Fivush, 1991; Melzi et al., 2020; Minami, 2001; Peterson & McCabe, 1992, 1994, entre otros). Algunos de ellos estudiaron las variaciones longitudinales en el tipo y la cantidad de información incluida en los relatos infantiles, así como la relación entre la información proporcionada por los adultos de manera temprana y la estructura de las narrativas producidas posteriormente por los niños y las niñas de manera independiente.

En esta línea, Fivush (1991) analizó la relación entre la provisión de información orientativa, referencial y evaluativa por parte de las madres en conversaciones sobre eventos pasados cuando los niños y las niñas tenían 2.6 años, y la habilidad para producir narrativas independientes un año después. Las madres recibieron indicaciones de conversar en torno a acontecimientos novedosos que hayan ocurrido una o dos veces (p. ej. un viaje en avión o una visita al parque). Los relatos fueron analizados primero en base a su organización temporal (indicación coherente de la relación temporal de los acontecimientos por parte del narrador), la densidad narrativa (tipo y cantidad de preguntas realizadas por las madres) y la función narrativa (orientativa, referencial o evaluativa). Los resultados pusieron de manifiesto que aquellos niños y niñas cuyas madres proveían más información orientativa y evaluativa en las narrativas producidas en conjunto, incluían posteriormente ese tipo de información en las narrativas independientes.

De manera coincidente con estos hallazgos, Peterson y McCabe (1992, 1994) identificaron relaciones entre el tipo de información narrativa incluida por las madres en los intercambios tempranos con sus hijos e hijas de 26 y 27 meses de edad, y las narrativas de experiencia personal producidas por estos niños y niñas posteriormente, a los 43 y 45 meses. Los autores encuentran que, al formular preguntas en torno al contexto de la narración (cuándo y dónde ocurrieron los hechos), los adultos fomentaban que los niños y las niñas pudieran darse

cuenta de la importancia de incluir esos aspectos en sus narrativas, con el fin de orientar a sus interlocutores. Asimismo, evidencian que, si el adulto colocaba el énfasis en la elaboración de los eventos (*qué* sucedió), más que en su contextualización (*cuándo* y *cómo* sucedieron los hechos), le estaba indirectamente enseñando al niño o niña la relevancia de construir relatos más elaborados y estructurados, aunque con menor información contextual. Por su parte, Haden y colaboradores (1997) y Newcombe y Reese (2004) analizaron las variaciones longitudinales en la estructura de las narrativas producidas en colaboración por parte de díadas madre-niño norteamericanas y neozelandesas de habla inglesa. Haden y colaboradores (1997) observaron que tanto los niños y las niñas como sus madres incrementaban la información sobre las acciones de los eventos, así como información referencial descriptiva, orientativa y evaluativa a lo largo del tiempo. De manera similar, Newcombe y Reese (2004) hallaron que, si bien los niños y las niñas incluían en sus relatos evaluaciones y orientaciones, mostraron un estilo estable recién a los 25 meses de edad.

Investigaciones más recientes realizadas con población hispana han mostrado que los estilos de interacción difieren entre grupos culturales/lingüísticos (Casper & Melzi, 2008; Melzi, 2000; Melzi et al., 2011; Silva & McCabe, 1996). En esta línea, Melzi (2000) llevó a cabo diversos estudios comparativos entre díadas madre-hijo centroamericanas hispanohablantes y europeo-norteamericanas angloparlantes. En ambos casos, se invitó a las madres a dialogar en torno cuatro eventos pasados que los niños y niñas de 4 y 5 años habían vivido. Los resultados evidenciaron que los estilos de las madres centroamericanas y europeas diferían debido a que colocaban el énfasis en diferentes aspectos de la interacción narrativa. Así, las madres centroamericanas solían adoptar un estilo más bien “de elicitación”⁶, otorgándole mayor importancia a los aspectos narrativos conversacionales (p.ej. el uso de preguntas abiertas), mientras que las madres europeo-americanas solían adoptar un estilo “constructor”; centrándose en mayor medida en los aspectos narrativos organizativos de la interacción (p.ej., mediante el empleo de preguntas cerradas). En un estudio posterior, Melzi y colaboradores (2011) analizaron la construcción de relatos a partir de la lectura de cuentos de ficción y de la producción de narrativas personales de eventos pasados con díadas madre-niño peruanas y anglosajonas. En líneas generales, las madres europeas prefirieron co-construir narraciones con sus hijos e hijas, independientemente del contexto, mientras que las madres peruanas adaptaron su rol de participación al contexto, alternando entre un rol de “audiencia” durante la narración

⁶Se emplea el término *elicitación* en tanto constituye la traducción original del inglés *elicitation* (“mother 's elicitation styles”; Melzi, 2000).

de eventos pasados, y un rol de “narrador único” durante la lectura de libros (ubicando al niño o la niña en el lugar de audiencia). Las autoras sostienen que los estilos adoptados por las madres podrían haber estado influenciados, aunque no determinados, por las concepciones culturales de los contextos conversacionales y sus roles, así como de los objetivos de socialización parental para el desarrollo de los niños y las niñas. Por ejemplo, en los hogares latinos las madres suelen introducir a los bebés en las conversaciones: como los niños y las niñas todavía no producen discurso, completan el turno infantil y, a medida que crecen, la participación de la madre en las conversaciones infantiles decrece, y se vuelve secundaria (Eisenberg, 1986). En cambio, en las familias estadounidenses la conversación suele ser mayormente diádica: madre e hijo mantienen conversaciones individuales. En este contexto, las madres participan plenamente en el intercambio verbal, centrándose más en objetivos específicos de la tarea que en propósitos sociales de la conversación (Schieffelin & Eisenberg, 1984).

En líneas generales, estos estudios ponen de relieve la necesidad de analizar la producción del discurso narrativo infantil en el marco de interacciones tempranas (niño-madre/padre/cuidador). En particular, se enfatiza la atención a los apoyos que los adultos brindan durante la producción narrativa y su influencia en las características de los relatos elaborados por los niños y niñas. En el apartado siguiente se observan los principales hallazgos obtenidos al estudiar este aspecto de la producción narrativa en contextos educativos escolares y comunitarios (niño-docente/educador).

1.1.2.2 Investigaciones en contextos educativos escolares y comunitarios

En el ámbito educativo escolar también se han llevado a cabo estudios que analizan el rol del adulto (en este caso, docentes) al momento de andamiar el discurso narrativo infantil. En esta línea, Silva y Cain (2017) hallaron que la formulación de determinadas preguntas por parte de los y las docentes (p. ej. como qué sintieron, o por qué llevaron a cabo determinada acción) contribuyen a la construcción oral de narrativas de ficción más coherentes y cohesivas en niños y niñas británicos angloparlantes de 4 a 6 años. Las autoras sostienen que este tipo de estrategias puede dar lugar a una mejor producción narrativa en el futuro.

Por otro lado, Melzi y colaboradores (2022) llevaron a cabo un estudio con niños y niñas hispanohablantes de 3 y 4 años en el contexto del jardín de infantes con el fin de analizar de qué manera los y las docentes colaboraban con la producción narrativa infantil. Para ello, implementaron un programa de narración oral en el aula confeccionado en base a las características culturales específicas de las comunidades hispanohablantes titulado *Reading*

Success Using Co-Constructive Elaborative Storytelling Strategies (R-SUCCESS). Así, capacitaron a los y las docentes para llevar a cabo la producción de narraciones orales (sin libro) en tres momentos: antes, durante y después de la narración. Se les pidió que narraran una historia, pero que también hicieran participar a los niños y las niñas en momentos clave de la narración, fomentando así su capacidad de escucha e involucramiento. Los autores encuentran que, efectivamente, la participación activa de los y las docentes durante la narración oral de historias fomenta la participación infantil, involucrando más a los niños y las niñas en la co-construcción de la historia al emplear un discurso más desafiante desde el punto de vista cognitivo (p. ej. análisis, predicciones) que si se estuviera empleando un libro ilustrado. Asimismo, encuentran que, mediante el andamiaje docente, los niños y las niñas también lograban construir historias más extensas, con mayor diversidad léxica y complejidad sintáctica, organizadas cronológicamente, y con mayor coherencia temática. De esta manera, se subraya la importancia de diversificar las actividades en el aula del jardín de infantes a la hora de narrar oralmente, en tanto este tipo de actividad podría ser clave para fomentar las habilidades narrativas infantiles (Melzi et al., 2022).

El estudio previamente mencionado que Michaels (1988) realizó con niños y niñas caucásicos y afroamericanos de Estados Unidos, mediante el cual observó que los relatos producidos por estos últimos siguen una lógica de asociación temática, se realizó en el marco de la actividad del “tiempo de compartir”⁷ en la ronda. Allí, la autora también evidencia la relevancia del rol docente, en tanto proporciona un andamiaje que genera espacios para que cada niño o niña produzca su relato. Ahora bien, teniendo en cuenta que la autora halló diferencias culturales en los grupos estudiados (los niños y las niñas caucásicos seguían un estilo narrativo centrado en un tema, mientras que los afroamericanos adoptaban un estilo de asociación temática), el problema que se presentó es que los y las docentes tendían a colaborar con todos los niños y las niñas de acuerdo a su modelo discursivo, implícito, correspondiente con el de los niños y las niñas caucásicos. Debido a ello, al momento de andamiar los discursos de los niños y niñas afroamericanos fracasaron, en tanto no lograron identificar adecuadamente la perspectiva infantil, centrada en la asociación -y no en la secuenciación- de eventos. Estos resultados destacan la importancia no solo de colaborar con la producción infantil sino, sobre todo, de atender a la perspectiva desde la cual cada niño o niña narra, y a la manera en la que

⁷El “tiempo de compartir” en la ronda constituye un momento de la jornada en el jardín de infantes en el cual los niños y las niñas narran experiencias personales, y los y las docentes colaboran mediante distintas estrategias y movimientos (p.ej. repetición, reestructuración y preguntas semánticamente contingentes), andamiando así el discurso infantil y colaborando en la construcción de conocimiento compartido.

logra construir su relato. No se trata, entonces, sólo de cuánta ayuda se le brinda al niño, sino también, y sobre todo, de qué tipo de andamiaje se ofrece para producir relatos más coherentes.

En Argentina, Rosemberg y colaboradores (Borzone & Rosemberg, 1994; Rosemberg & Borzone de Manrique, 1994; Rosemberg & Manrique, 2007) analizaron las estrategias que empleaban los y las docentes para colaborar con niños y niñas de 3, 4 y 5 años en la reconstrucción de relatos de experiencia personal. Sus resultados evidencian que, tal como sucede con las madres en el contexto del hogar, los y las docentes también diferían en los estilos de colaboración durante la construcción de relatos infantiles, interviniendo mediante el empleo de preguntas cerradas -centradas en la recuperación de información aislada- o “narrativizando”, es decir, retomando en su discurso la participación del niño o la niña en la situación, explicitando las intenciones y relacionándolas con las acciones que han tenido lugar. Asimismo, identificaron que, cuando el adulto empleaba estrategias que recuperaban el propósito comunicativo infantil, los niños y las niñas producían narraciones más coherentes, en las que se visibilizaba su perspectiva personal en relación al evento relatado.

Otros estudios llevados a cabo en la región, en el marco de un programa de niños tutores en alfabetización⁸ realizados en instituciones del entorno barrial en comunidades urbano-marginadas, han puesto el foco en la interacción no ya entre niño o niña y adulto, sino entre niños y niñas de diversas edades. Así, en el estudio previamente mencionado de Alam y Rosemberg (2016), se buscó analizar las diferencias existentes en el uso de recursos evaluativos por parte de niños y niñas de 4 años durante la producción de narrativas en los tres contextos mencionados (en interacción con un par, con un niño mayor o de modo individual, ante la sola presencia de la investigadora). Los resultados dan cuenta de diferencias en el uso de recursos evaluativos en las narrativas producidas por los niños y niñas pequeños de acuerdo al contexto. Al interactuar con un par o un niño mayor, los niños solían apelar al uso de evaluaciones en mayor medida que cuando narraban de forma individual. A su vez, en estos contextos se destaca el uso de cierto tipo de recursos, como el estilo indirecto y las codas. Tal como se mencionó, esto puede deberse al andamiaje y la “zona de desarrollo próximo” que se genera en torno a la presencia del niño más grande (Vygotski, 1978), que posibilita la inclusión de recursos evaluativos que los niños y las niñas pequeños no suelen emplear cuando narran de forma individual o con un par. Este resultado también se evidencia en otras investigaciones llevadas a cabo por las autoras, previamente mencionadas, en las que estudiaron la producción de

⁸ “De niño a niño: un programa de niños tutores en alfabetización”, programa financiado por Fundación CARE Alemania, Fundación Arcor Argentina y CONICET Argentina (Alam & Rosemberg, 2016).

narrativas en diadas niños y niñas pequeños de distintas edades (4 y 12 años) y encontraron que, gracias al andamiaje de los niños y las niñas mayores, los relatos producidos por los más pequeños incluyeron una mayor cantidad de información y adquirieron mayor complejidad (Alam, 2015; Alam & Rosenberg, 2014).

En su conjunto, los trabajos revisados en §1.1.2 destacan el hecho de que los adultos puedan comprender a los niños y niñas, identificando aquellos aspectos de las narrativas que son importantes para ellos y ellas, la razón por la que quieren contar sus experiencias, y la perspectiva personal desde la que pretenden comunicarse, con el fin de poder colaborar en la estructuración y organización de su discurso. Se resalta así la relevancia de las conversaciones tempranas entre niños y niñas pequeños y adultos en el marco de diversos contextos de interacción para el desarrollo del discurso narrativo. Asimismo, se refleja la necesidad de considerar las particularidades de los distintos grupos sociales en la co-construcción de las narrativas tanto al momento de analizar los relatos infantiles, como también al elaborar el instrumento de evaluación del discurso narrativo.

1.2 La evaluación de las habilidades narrativas infantiles

La evaluación de la producción narrativa infantil proporciona una importante medida del nivel de discurso expresivo de los niños y las niñas (Dipper & Pritchard, 2017; Leitão et al., 2025; Spencer & Petersen, 2020). En este sentido, la evaluación del desempeño narrativo implica el análisis tanto de los recursos lingüísticos como de los comunicativos en respuesta a la exigencia de construir una historia (Silva et al., 2025). Asimismo, la evaluación de la narrativa proporciona una valiosa fuente de datos para identificar a los sujetos que necesitan apoyo para desarrollar habilidades narrativas, informar el establecimiento de objetivos y orientar la selección de los métodos para alcanzarlos (Winters et al., 2022).

Los instrumentos diseñados para la evaluación de habilidades narrativas suelen centrarse en la comprensión y producción de relatos de ficción, y han sido mayormente contruidos para población de habla inglesa. En la evaluación, se atiende a los aspectos macro y/o microestructurales de los relatos (Justice et al., 2010; Terry, et al., 2013) tales como las características globales de la historia (p. ej. personajes, estados mentales, resolución) o su estructura lingüística interna (p. ej. uso de estructuras gramaticales y sintácticas, lenguaje descontextualizado, dispositivos cohesivos, etc.) (Gorman et al., 2016). Los instrumentos destinados a evaluar las narrativas infantiles de experiencia personal son escasos, y también se confeccionaron mayormente teniendo en cuenta las características de otras poblaciones,

específicamente de habla inglesa. A continuación, se revisan los instrumentos existentes que evalúan discurso narrativo ficcional (§1.2.1) y de experiencia personal (§1.2.2).

1.2.1 La evaluación de narrativas de ficción en diversas poblaciones

Entre los instrumentos diseñados para evaluar las narrativas de ficción se encuentran el *Test of Narrative Language* (Gillam & Pearson, 2004); el *Test Bus Story* (Cowley & Glasgow, 1994; Renfrew, 1991), el *Strong Narrative Assessment Procedures* (Strong et al., 1998); el *Narrative Assessment Protocol* (Justice et al., 2010); el *Index of Narrative Complexity* (Petersen et al., 2008); el *Monitoring Indicators of Scholarly Language* (MISL) (Gillam et al., 2017); el *Edmonton Narrative Norms Instrument* (ENNI; Schneider et al., 2005); el *Test of Narrative Production* (TNP) (Herman et al., 2004); y el *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN) (Gagarina et al., 2015; Gagarina et al., 2019). A continuación, se describe cada uno de ellos.

El *Test of Narrative Language* (TNL) (Gillam & Pearson, 2004; 2017), evalúa habilidades de comprensión y producción de discurso narrativo ficcional por parte de niños y niñas de 5 a 12 años. Los autores presentan al test como un complemento de otras pruebas estandarizadas que utilizan formatos artificiales para evaluar los componentes del lenguaje oral, y como una prueba especialmente útil para diagnosticar dificultades de aprendizaje con base en el lenguaje. El TNL ha sido normalizado en base a la población estadounidense y comprende tres formatos: sin apoyo, con apoyo en una secuencia de cinco dibujos, y con apoyo en una sola ilustración a color. Hasta el momento, solamente existe una versión en inglés. Los niños y las niñas escuchan las historias narradas por el evaluador, responden una serie de preguntas de comprensión, y luego elaboran un nuevo relato. Se le indica a los evaluadores que no deben dar indicaciones, excepto cuando los niños y las niñas hacen una pausa prolongada o cuando parecen haber terminado, para incitarlos a continuar en el caso que lo deseen (p. ej., "¿te gustaría añadir algo más?"). La evaluación atiende a los elementos macro y microestructurales de las narrativas infantiles. Posee la ventaja de que, para su análisis, no requiere ningún tipo de transcripción ya que el examinador analiza la naturaleza de la respuesta observada para cada ítem directamente a partir de un protocolo diseñado para este instrumento. Este hecho facilita su implementación, especialmente en contextos escolares.

Por su parte, el *Test Bus Story*, originalmente producido en inglés británico (Renfrew, 1969) y luego adaptada al inglés americano (Cowley & Glasgow, 1994), evalúa las habilidades para producir relatos de ficción por parte de niños y niñas de 3.6 a 6.11 años. Este instrumento busca analizar, específicamente, dos aspectos de la narrativa infantil: la información (el

contenido semántico de la narración) y la longitud (entendida como medida de complejidad sintáctica de la narración) (Justice et al., 2010). Los niños y las niñas deben observar una secuencia de 12 dibujos mientras el evaluador les lee en voz alta la historia. Luego, deben re-narrarla con apoyo en las imágenes. El evaluador interviene mediante comentarios solo en caso de que lo considere necesario, mediante afirmaciones (p.ej. "uh", "oh "), repitiendo los enunciados infantiles, o empleando conectores (p.ej. "y ", "entonces "). Los relatos son audiograbados, transcritos y posteriormente calificados. El instrumento de evaluación considera: la información contenida en los relatos infantiles (cantidad de detalles del relato que coinciden con la historia); la extensión (promedio de palabras) y complejidad de las frases (cantidad de enunciados que contienen cláusulas subordinadas o relativas), y la autonomía infantil en la producción de la narrativa (medida de acuerdo a la cantidad de indicaciones realizadas por el evaluador). Se ha evidenciado la fiabilidad de la prueba mediante test-retest ($r = 0.70$) y entre evaluadores ($r = 0.66$) para la puntuación de la información contenida en la narrativa de los niños y niñas (Zevenbergen et al., 2003). No obstante, la necesidad de que los profesionales transcriban las producciones narrativas para poder puntuar su longitud genera que esta herramienta sea menos factible de ser empleada en entornos escolares, en los que los docentes pueden no contar con recursos ni tiempo para llevar a cabo las transcripciones (Justice et al., 2010).

En el marco de la prueba *Strong Narrative Assessment Procedure* (SNAP, Strong et al., 1998), diseñada para evaluar las habilidades narrativas de 7 a 11 años, los niños y las niñas escuchan una narrativa de ficción mientras miran una secuencia de ilustraciones que representan la historia. Posteriormente, la re-narran a una persona que hace de audiencia “ingenua” y responden una serie de preguntas de comprensión. Las narrativas infantiles son transcritas y analizadas de acuerdo a sus características macro y microestructurales, organizadas bajo cuatro categorías generales: longitud, sintaxis, cohesión, y gramática de la historia. El SNAP ofrece instrucciones para el cálculo tanto de la frecuencia como del porcentaje de rasgos narrativos, controlando así la longitud de la narrativa en función de la frecuencia de los elementos del relato. Si bien la prueba no proporciona a los profesionales un esquema de puntuación, un examen exhaustivo de las muestras narrativas utilizando los procedimientos del SNAP puede ser útil para describir los relatos y para monitorear los cambios a lo largo del rendimiento infantil. El análisis de las propiedades psicométricas de esta prueba evidenció acuerdos inter-evaluadores del 81 % para la segmentación y del 87 % para la codificación (John et al., 2003).

El *Narrative Assessment Protocol* (NAP; Justice et al., 2010) fue especialmente diseñado con fines educativos para evaluar las habilidades lingüísticas expresivas de niños y niñas de 3 a 5 años en el contexto de una tarea narrativa (p. ej., la narración de un cuento). El objetivo es que los sujetos cuenten una historia a partir de la visualización de un cuento ilustrado (sin texto). Los resultados se evalúan mediante un formulario estandarizado que puntúa la inclusión de elementos sintácticos, morfológicos y léxicos, como la estructura oracional (p. ej. presencia de oraciones subordinadas), estructura de la frase (p. ej. uso de frases nominales complejas), modificadores (p. ej. uso de adverbios), sustantivos y verbos. Esta herramienta busca superar las limitaciones de instrumentos anteriores, como *The Bus Story*, en tanto pretende ser un instrumento con gran “escalabilidad”⁹ (es decir, capaz de ser empleado por un gran número de individuos) (McDonald et al., 2006). Para ello, los autores buscaron: puntuar la narrativa infantil sin necesidad de recurrir a una transcripción, elaborar pruebas que requieran poco tiempo de transcripción (menos de 20 minutos: 8 para recolectar la narrativa y 10 para puntuarla mediante la visualización de la grabación) y construir una herramienta poco costosa, en tanto requiere pocos materiales y formularios (un libro de cuentos, los protocolos de producción y administración, y los formularios de puntuación). El NAP demostró tener buenas propiedades psicométricas en niños y niñas monolingües de habla inglesa, e incluso en otras lenguas, como el mandarín (Hao et al., 2018). En específico, el análisis de la fiabilidad intercodificador da cuenta de un nivel de acuerdo que va del 82% al 100%, evidenciando que el NAP puede aplicarse de manera fiable por evaluadores capacitados. De la misma manera, la evaluación de la validez de constructo mediante un análisis factorial exploratorio (AFE) primero, y confirmatorio (AFC) posterior, evidencia que el NAP presenta una fuerte validez como medida unidimensional de 12 ítems. El coeficiente alfa para el puntaje total fue de .84 y .83 para una versión reducida; .83 y .82 para la versión no reducida; lo cual indica un alto nivel de consistencia entre los ítems del NAP. En lo que respecta al análisis de la validez concurrente, se examinaron las relaciones entre el desempeño de los niños en el NAP y en el test estandarizado *Clinical evaluation of language fundamentals preschool, second edition* (CELF Preschool-2)¹⁰, así como las relaciones predictivas entre el desempeño en el NAP y en el CELF

⁹Se emplea el término “escalabilidad” en tanto constituye la traducción original del inglés *scalability* (McDonald, et al., 2006).

¹⁰El *Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool, Second Edition* (CELF Preschool-2) (Wiig et al., 2004) es una prueba estandarizada diseñada para evaluar las habilidades del lenguaje en niños y niñas entre los 3 y 6 años que tiene como objetivo identificar retrasos o trastornos del lenguaje. Las áreas evaluadas incluyen: comprensión del lenguaje, expresión verbal, habilidades lingüísticas emergentes, memoria lingüística y procesamiento auditivo.

Preschool-2 (Wiig et al., 2004). Los autores concluyen que los resultados del desempeño de los niños y las niñas en ambas medidas exhibieron relaciones concurrentes y predictivas con las pruebas estandarizadas de lenguaje que se comparan favorablemente con informes previos.

El *Index of Narrative Complexity* (INC; Petersen et al., 2008) consiste en un instrumento de evaluación del discurso narrativo que integra la investigación existente y los enfoques conceptuales y analíticos relacionados con la evaluación de los aspectos macro y microestructurales de las narraciones orales, así como también medidas vinculadas con la productividad general del discurso (p. ej. la longitud del relato) y con su nivel de expresividad (riqueza estilística) (Gillam & Pearson, 2004; Justice et al., 2006; Miller & Chapman, 2004; Strong 1998; Ukrainetz, 2006; Ukrainetz et al., 2005). La prueba combina elementos del *High point analysis* (Labov & Waletzky, 1967), y de la *Gramática de las historias* (*Story Grammar*) (Stein & Glenn, 1979)¹¹ y su posterior revisión de Peterson y McCabe (1983). El INC contiene escalas para medir los componentes de la macroestructura (personaje, escenario, respuesta interna, plan, intento, consecuencia) y las características de la microestructura (conjunciones coordinadas y subordinadas, adverbios, verbos metacognitivos y metalingüísticos, y frases nominales elaboradas) de los relatos infantiles. Estas categorías están ponderadas de forma que permitan documentar el incremento en la complejidad de las competencias narrativas del niño o la niña a lo largo de la intervención. A mayor puntaje, mayor complejidad narrativa. Se ha observado que el sistema de puntuación INC posee puntuaciones consistentes y posee validez, fiabilidad y sensibilidad para detectar cambios en el desarrollo discursivo infantil.

Posteriormente, Gillam et al (2017) revisaron el INC y lo convirtieron en una medida denominada *Monitoring Indicators of Scholarly Language* (MISL), diseñada para medir las habilidades del discurso narrativo en niños y niñas con dificultades del lenguaje. El MISL evalúa narrativas obtenidas en respuesta a imágenes secuenciadas y estímulos de una sola escena. Se trata de un instrumento que tiene dos subescalas, una relativa a la microestructura, y otra relacionada con la macroestructura. La primera posee cinco ítems relacionados con el estilo de lenguaje escrito (presencia de nexos coordinantes y subordinantes, adverbios, verbos que expresan estados metacognitivos como “pensar”, “planear”, “decidir”, y frases nominales complejas como “la dulce niña feliz”), un ítem de gramaticalidad (referido a errores

¹¹Desde este enfoque, se propone que las narrativas de ficción están estructuradas en siete elementos: (a) escenario donde actúan los personajes (escenario principal); (b) tiempo y lugar (escenario secundario); (c) acontecimiento inicial que rompe el equilibrio y requiere una respuesta del protagonista; (d) respuestas internas de los personajes; (e) las acciones de los personajes; (f) las consecuencias de esas acciones; y (g) las reacciones de los personajes (sentimientos y pensamientos relacionados con el resultado de sus acciones) (Stein & Glenn, 1979) (ver Capítulo 2, apartado §2.1.1, para más detalle).

gramaticales, como el uso incorrecto de pronombres, la falta de concordancia entre sujeto y verbo, o errores de tiempo verbal y flexión) y uno de temporalidad (que evalúa si las oraciones contienen cambios del presente al pasado o al futuro, o si reflejan un uso coherente de un tiempo verbal). Por su parte, la subescala de macroestructura posee siete ítems referidos a siete elementos del relato: personaje, escenario, acontecimiento, respuesta inicial, respuesta interna, plan, acción y consecuencia. Los ítems se puntúan del 0 al 3, siendo 0 indicador de un relato estructuralmente escueto, y 3 de un relato elaborado, completo, coherente y cohesionado. El instrumento se puso a prueba mediante un estudio en el que participaron 109 niños y niñas de entre 5 y 9 años con trastorno del lenguaje. Los resultados evidenciaron niveles aceptables de confiabilidad (consistencia interna) medido con el alfa de Cronbach (para el instrumento total: $\alpha = 0,79$; para la subescala de macroestructura $\alpha = .71$; y para la subescala de microestructura: $\alpha = .67$), y entre evaluadores (con puntuaciones que fueron del 90% o superiores, lo que indica niveles aceptables de fiabilidad de los codificadores). La validez de constructo se evaluó mediante la realización de un análisis factorial confirmatorio (AFC), con el objetivo de analizar el grado de ajuste entre las propiedades de los ítems y el modelo de medición propuesto. Este modelo mostró un ajuste adecuado. Estos resultados permitieron a los autores respaldar la validez del constructo y confirmar que las dimensiones de macroestructura y microestructura constituyen factores diferenciados pero interrelacionados en el análisis de la narrativa infantil. Estos análisis, entonces, permiten confirmar la validez del instrumento para su uso como herramienta de seguimiento del progreso en aspectos específicos de la competencia narrativa (Gillam et al., 2017)

El *Edmonton Narrative Norms Instrument* (ENNI; Schneider et al., 2005) es una herramienta de evaluación que permite recopilar información lingüística de niños y niñas de 4 a 9 años a través de una tarea de re-narrado de relatos de ficción. En total, el instrumento posee seis historias. Los relatos se presentan mediante imágenes que los niños y las niñas deben ver y luego re-narrar. El ENNI también permite puntuar las narrativas en base a una serie de medidas lingüísticas y gramaticales, tales como la cantidad total de palabras y de palabras diferentes, la inclusión de información sobre la historia (p.ej el evento inicial, la contextualización, el intento, el logro), expresiones de referencia anafórica (relativos a la cohesión textual), medidas de complejidad sintáctica (p. ej, el número de palabras diferentes, la longitud media del enunciado, y el índice de subordinación). Se analizó la validez de constructo, concurrente y la fiabilidad del instrumento. En cuanto a la primera, las historias utilizadas fueron diseñadas según el modelo del *Story Grammar* previamente mencionado, que predice un aumento progresivo del grado de conocimiento narrativo con la edad. En relación

con la validez concurrente, se hallaron correlaciones estadísticamente significativas entre las puntuaciones del ENNI y los puntajes obtenidos en dos versiones de la ya mencionada *Clinical Evaluation of Language Fundamentals* (CELF-P y CELF-3), lo cual refuerza su valor como medida del desempeño lingüístico infantil. Por último, la confiabilidad intercodificadores del instrumento evidencia niveles de acuerdo alto ($r = .92$). No obstante, los autores reconocen que una limitación del instrumento constituye el hecho de que los evaluadores también hayan desarrollado el protocolo de puntuación, por lo que se destaca la necesidad de, en estudios futuros, evaluar la aplicación del instrumento por medio de profesionales externos.

El *Test of Narrative Production* (TNP) (Herman et al., 2004) fue elaborado con el objetivo de evaluar las habilidades narrativas en niños y niñas británicos de 4 a 11 años que estén aprendiendo Lengua de Señas británica como lengua primera, o niños y niñas bilingües (Lengua de Señas británica e inglés). La prueba se diseñó específicamente para observar aspectos macro y microestructurales del discurso narrativo infantil, e incluye también preguntas de comprensión. Los relatos son audiograbados y transcritos para su análisis. La macroestructura se puntúa teniendo en cuenta el contenido narrativo (CN) y la estructura narrativa (EN). Para puntuar el CN, se tiene en cuenta la cantidad de episodios incluidos por relato (el cuento consta de 15 episodios) y la inclusión de información adicional. Esta prueba ha sido adaptada al inglés (Jones et al., 2016), al catalán (Caballero et al., 2020) y al español (Camus Torres et al., 2022). En la versión en español, la puntuación de la EN tiene en cuenta los siguientes componentes: orientación o contextualización en espacio y tiempo; relato de eventos anteriores al *clímax*; *clímax* o punto álgido; resolución o relato de los eventos posteriores al *clímax*; evaluación (expresión de puntos de vista propios o de sentimientos e intenciones de los personajes), y secuencia narrativa o presentación de los episodios en orden cronológico. En lo que respecta a la microestructura, se evalúan los mecanismos de cohesión, evaluación y gramática (MCEG), que comprende tres subcomponentes: mecanismos de cohesión (MC), mecanismos de evaluación (ME) y gramática (G). Los MC incluyen la cohesión referencial y el uso de conectores y/o conjunciones. Los ME evalúan el uso, por parte de los niños y las niñas, de alguno de los siguientes recursos evaluativos: intensificadores, adjetivos, adverbios de modo, estilo directo y estilo indirecto. Respecto a la Gramática (G), se tiene en cuenta: el uso correcto de artículos, de pronombres, inclusión y uso adecuado de preposiciones; concordancia (entre el verbo y el sujeto; y en género y número), uso correcto de los tiempos verbales, inclusión y uso adecuado de cadenas verbales (perífrasis), correlación verbal entre oración principal y oración subordinada, y uso correcto de oraciones subordinadas adjetivas o de relativo. Se analizó la confiabilidad inter-codificadores del instrumento

mediante el cálculo del porcentaje de concordancia interjueces (81.4%), y el valor del índice Kappa ($k = .80$), que indica un alto nivel de concordancia. Los casos de desacuerdo entre evaluadores se discutieron y se resolvieron y, en ocasiones, se realizaron pequeñas adaptaciones del sistema de puntuación. Para el análisis de la consistencia interna de la prueba se utilizó el índice alfa de Cronbach. Asimismo, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para evaluar la relación (a) de los componentes de la prueba con la edad, y (b) entre los componentes de la prueba. Los resultados mostraron una correlación fuerte y significativa entre la edad y la puntuación media total de la prueba. Asimismo, se encontró una correlación significativa y fuerte entre la edad y las puntuaciones medias obtenidas en los componentes a nivel macroestructural y microestructural, en todos los casos.

Por último, el *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN) constituye un instrumento de evaluación de libre acceso que forma parte de la Batería de Test de LITMUS (*Language Impairment Testing in Multilingual Settings*; Armon-Lotem et al., 2015), construida para evaluar el desarrollo típico y atípico del lenguaje en niños y niñas que están aprendiendo su segunda lengua. El objetivo consistió en construir un instrumento útil para obtener narrativas de diversos entornos lingüísticos, socioeconómicos y culturales. Asimismo, permitió a los investigadores y a los profesionales del ámbito clínico distinguir entre niños y niñas bilingües con y sin Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), mediante el establecimiento de comparaciones entre lenguas. En específico, el MAIN evalúa las habilidades de producción y comprensión narrativa en niños y niñas de 3 a 10 años. El diseño de la prueba contempla tres modalidades: a) producción narrativa, b) renarrado, y c) narración después de escuchar una historia modelo. En total, la prueba cuenta con cuatro historias ilustradas en seis imágenes a color. Cada una de ellas está compuesta por tres episodios definidos por la inclusión de los siguientes componentes: objetivo, intento y resultado, y referencias a estados internos de los personajes colocados estratégicamente como sucesos iniciadores o reacciones. A su vez, el instrumento también contiene un criterio para evaluar la inclusión de elementos microestructurales, con 10 rasgos agrupados en 3 categorías: longitud narrativa y léxico (número total de tokens, número de palabras/lemas diferentes y número de unidades de comunicación), complejidad morfosintáctica y cohesión discursiva (longitud media de las unidades de comunicación en general y de las tres unidades de comunicación más largas), y complejidad sintáctica (número y proporción de construcciones subordinadas y construcciones coordinadas). Finalmente, este instrumento contiene una serie de preguntas de comprensión en torno a componentes macroestructurales y relativos a los estados internos de los personajes.

Ahora bien, se ha hallado una serie de estudios en torno a la producción de narrativa de ficción que no han utilizado un instrumento en específico, sino que han evaluado los discursos mediante diversas tareas de (re)narrado: a partir de la visualización de una historia en formato de una o más imágenes, de libro ilustrado -con o sin presencia de texto-, de un video, o escuchada directamente del evaluador.

En la investigación previamente mencionada de Bamberg y Damrad-Frye (1991), los autores emplearon la técnica de re narrado mediante el cuento ilustrado *Frog, where are you?* (Mayer, 1969). El examinador le proporcionó el libro al niño o la niña, le dio tiempo a que lo observara, y luego le pidió que lo narre con sus propias palabras. Debido a que se trata de un libro sin texto, este cuento ha sido empleado como instrumento de producción de las narrativas por numerosos estudios de diversos idiomas (Berman & Slobin, 1994), tanto en niños y niñas sin alteraciones lingüísticas o cognitivas (Gillam et al., 2009; Gorman et al., 2016; Hao et al., 2018; Melzi et al., 2020; Strasser & Lissi, 2006; Strasser et al., 2009, entre otros), como en niños y niñas con espectro autista (Sah & Torng, 2015) o Trastorno Específico del Lenguaje (del Valle Hernández et al., 2018). Wofford et al. (2022), por ejemplo, llevaron a cabo un estudio exploratorio con el fin de examinar si existían diferencias en la producción narrativa de niños y niñas hispanohablantes y angloparlantes que tenían entre 5.2 y los 7.10 años, y que asistían al jardín de infantes o en primer grado en el momento de su participación. En el estudio se trabajó con muestras narrativas en español e inglés. Siguiendo las recomendaciones de SALT (Miller et al., 2019), todos los niños y las niñas narraron primero *Frog, Where Are You?* (Mayer, 1969) para asegurar una exposición inicial al esquema narrativo de libros sin palabras, y luego produjeron narraciones con *One Frog Too Many* (Mayer, 1975). La administración de ambas tareas siguió el protocolo de elicitación de SALT. El examinador modelaba la historia con un guion orientativo y luego pedía al niño que la volviera a contar en el mismo idioma. En ambos casos, solo proporcionó indicaciones mínimas abiertas (es decir, que no proporcionan al niño respuestas o vocabulario) para guiar al niño en la re-narración de la historia.

En esta línea, Pinto y colaboradores (Pinto et al., 2009; Pinto et al., 2016, Pinto et al., 2018), evaluaron la producción narrativa de niños y niñas italianos mediante la narración de historias de ficción -creadas por docentes de las instituciones escolares, novedosas para los niños y niñas pero adecuadas a su edad- por parte del evaluador, y el posterior re narrado por parte de los niños y las niñas. Los relatos fueron audiograbados, transcritos y analizados en base a los siguientes elementos macroestructurales: título, apertura convencionalizada del relato, personajes, escenario, problema, evento central, resolución y cierre. En base a su

presencia, ausencia y/o combinación de estos elementos en la narrativa, los relatos se clasifican en cinco categorías: sin relato, esbozo de una historia, historia incompleta, historia esencial, historia completa.

Más recientemente, en el estudio previamente mencionado con niños y niñas hindúes, Venkatraman y Thiruvalluvan (2001) analizaron las características microestructurales de narrativas infantiles mediante una tarea de re-narrado de un cuento ilustrado a color¹² que los pequeños debían mirar y luego relatar con sus palabras. Se les dio a los evaluadores la posibilidad de alentar de manera neutral a los niños y las niñas a continuar el relato en el caso de que fuera necesario (p. ej. preguntando “¿algo más?”, “¿qué pasó después?”), hasta un máximo de cinco veces. Los relatos también fueron audiograbados y transcritos para su análisis mediante el uso de índices de medición. Se analizaron los siguientes aspectos microestructurales: cantidad total de palabras -sin contar los rodeos, falsos inicios, y las expresiones repetidas- (Justice et al., 2010), cantidad total de enunciados (Crookes, 1990) y la longitud media del enunciado (Baixauli et al., 2016). Los resultados evidencian la precisión con la que estos parámetros miden la complejidad semántica y sintáctica de la narración (Justice et al., 2006).

Por su parte, Caballero et al (2020) estudiaron las características macro y microestructurales de las narrativas producidas por niños y niñas catalanes que tenían entre 4 y 11 años de edad mediante el test *The Spider Story*, que consta de un video corto (2 minutos de duración aproximada) sin sonido en el que se cuenta una historia que los niños y las niñas deben ver en ausencia del evaluador y luego narrar con sus propias palabras. A continuación, deben responder tres preguntas de comprensión. Los relatos son audiograbados y transcritos. Esta herramienta fue empleada para evaluar el discurso narrativo infantil en numerosas lenguas, incluido el inglés. Para puntuar las narrativas, se tuvieron en cuenta aspectos macro y microestructurales de los relatos. Para la macroestructura, se consideró: a) el contenido: el nivel de detalle con el que los niños y las niñas narraban, de acuerdo a la presencia de 16 elementos de la historia; (b) la estructura: organización global de la narrativa, puntuada en base a una adaptación del *High-point Analysis*, que incluía el análisis de seis elementos: orientación, dos acciones en la complicación, el *clímax* y la resolución; y c) la presencia de comentarios evaluativos y el ordenamiento secuencial de los eventos. Para la evaluación de la microestructura, se contempló el uso de conectores y marcadores discursivos, elementos pronominales, los morfemas gramaticales (artículos, preposiciones, pronombres, formas

¹² Extraído de <https://storyweaver.org.in/stories/49-my-fish-no-my-fish>.

verbales, concordancia de género y número, y de persona gramatical, uso de frases verbales, cláusulas subordinadas) y recursos evaluativos (ej. adjetivos, adverbios intensificadores). Los resultados destacan la implicancia del instrumento en tanto permite que los profesionales que trabajan con niños y niñas hablantes del catalán puedan llevar a cabo evaluaciones sistemáticas del desarrollo narrativo propio de esta población.

La evaluación de las habilidades narrativas mediante la re-narración de videos breves también fue empleada en un estudio con niños y niñas bilingües español-inglés que tenían entre 5 y 6 años realizado por Wood et al. (2018). Específicamente, los autores centraron su atención en tres medidas: la cantidad de palabras diferentes y de palabras por minuto, y la precisión verbal. Los resultados evidencian que la tarea de re-narrado es sensible a las diferencias de desarrollo de los niños y niñas bilingües a lo largo del año escolar.

En síntesis, los instrumentos de evaluación del discurso narrativo infantil revisados en este apartado se han diseñado para analizar narrativas de ficción en otras poblaciones, mayormente niños y niñas pequeñas angloparlantes, e implican el re-narrado a partir de una historia presentada de manera oral o audiovisual. Se trata de herramientas sólidas, con criterios de validez, confiabilidad y/o consistencia interna para evaluar aspectos de la macro y la microestructura narrativa, que brindan información relevante para la elaboración del instrumento de evaluación que se busca construir en el marco de esta Tesis. No obstante, es preciso recordar que, tal como se mencionó al inicio del Capítulo, se ha evidenciado que la estructura narrativa de los relatos producidos por niños y niñas hispanohablantes difiere a la de aquellas elaboradas por sus pares angloparlantes. Por ello, es necesario revisar aquellos instrumentos que se han construido para evaluar el discurso narrativo de estas poblaciones.

1.2.1.1 La evaluación de narrativas de ficción en niños y niñas hispanohablantes

En lo que respecta a niños y niñas hispanohablantes, si bien se han desarrollado algunos instrumentos para la evaluación del discurso narrativo, en este caso también la mayoría evalúa la comprensión de relatos ficcionales en sujetos con desarrollo típico o con trastornos del lenguaje. Entre éstos, se encuentra la adaptación al español del *Narrative Assessment Protocol* (NAP; Justice et al., 2010); la *Evaluación del Discurso Narrativo* (EDNA) (Pavez et al., 2001; Pavez et al., 2008), los *Procedimientos para evaluar discurso* (PREDI) (Pavez et al., 2008), la *Prueba de Comprensión Narrativa Preescolar* (PCNP) (Strasser et al., 2010), el *Índice de Complejidad Narrativa - Adaptado* (INC-A) (Crespo et al., 2021); el instrumento de diagnóstico de comprensión la de narraciones (Signorini et al., 1989), y la *Evaluación de la*

Comprensión y Emisión de Narrativa Infantil (ECENI) (Kibrik et al., 2007). A continuación, se caracteriza cada uno de ellos.

Gorman y colaboradores (2016) llevaron a cabo una adaptación al español del *Narrative Assessment Protocol* (NAP; Justice et al., 2010) con niños y niñas de ascendencia mexicana y puertorriqueña. El análisis de la validez de constructo, concurrente y predictiva apoyó la utilidad de la adaptación al español. Para evaluar la validez de constructo, se consideró la estructura factorial del NAP y su invarianza a lo largo del tiempo. Los resultados del análisis factorial de los 27 ítems indicaron que el NAP evalúa un constructo estable. Por otro lado, se llevó a cabo un análisis de la validez concurrente de esta adaptación del NAP en relación con medidas estandarizadas de vocabulario en español: la prueba *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test: Spanish-Bilingual Edition* (EOWPVT—SBE; Brownell, 2001a). Los resultados proporcionan evidencia robusta a favor de la validez concurrente del instrumento. Ahora bien, una limitación que es necesario mencionar, y de la cual dan cuenta los autores, es el tamaño y las características de la muestra, compuesta mayoritariamente por niños y niñas mexicanos y de grupos socioeconómicos bajos, por lo que los hallazgos en torno a la validez de la prueba no pueden ser directamente extrapolados a otras poblaciones de niños y niñas hablantes del español. A su vez, debe tenerse en cuenta que las transcripciones y la codificación fueron realizadas por sujetos bilingües expertos, por lo que resta analizar si, en el caso de que este análisis se lleve a cabo por bilingües no formados, docentes, o fonoaudiólogos, por ejemplo, los resultados serían los mismos (Gorman et al., 2016).

En Chile, Pavez y colaboradores (Pavez et al., 2001; Pavez et al., 2008) elaboraron una propuesta para la evaluación y el análisis de las características macroestructurales de narrativas infantiles de ficción: el procedimiento de *Evaluación del Discurso Narrativo* (EDNA). La propuesta abarca la evaluación de tres aspectos: el manejo de guiones, la producción, y la comprensión de narrativas. Reviste aquí interés el análisis de los últimos dos. Para evaluar la producción, se presentan tres relatos de ficción considerando la complejidad narrativa de cada uno de ellos sin apoyo visual, debido a que, sostienen los autores, experiencias previas mostraron que, si la evaluación incluye imágenes, los niños y las niñas tienden a describir los dibujos de cada lámina y no a narrar la historia. Asimismo, evidencian que, en el caso de la presencia de dificultades del lenguaje, el desempeño infantil mejora cuando la tarea implica narrar una historia sin imágenes (Schneider, 1996). En el caso de que los niños y las niñas evidencien dificultades al narrar, el evaluador puede intervenir mediante preguntas que inviten a continuar (p. ej. “¿y qué más?”). Se destaca la necesidad de que la situación de producción narrativa sea lo más natural posible, asemejándose a experiencias cotidianas infantiles (p. ej.,

la lectura compartida de cuentos en el hogar). Las narrativas se transcriben de manera ortográfica, respetando exactamente las palabras dichas por los niños y las niñas. El análisis se efectúa siguiendo una propuesta derivada de la *Gramática de las historias* (McCabe & Peterson, 1991; Thorndyke, 1977) e implica tres etapas: (a) distinguir entre relatos estructurados y sin estructura. En el caso de los no estructurados, (b) determinar el tipo de emisión producida (si el sujeto no dice nada o relata otro cuento, si emite una o dos oraciones, si aglutina oraciones y/o estados, si agrupa oraciones enumerativamente en torno a un enunciado, si formula secuencias del tipo “obstáculo + resultado”, o “acción + obstáculo). En los estructurados, (c) identificar las categorías formales que las constituyen (presentación completa: personaje y problema; episodio completo: acción, obstáculo, resultado; y final: abrupto o normal). Los autores construyen una tabla explicativa con criterios operativos, a fin de facilitar el análisis de ambos tipos de relatos (con y sin estructura) y sobre la cual debe llevarse a cabo el registro. La puntuación final se calcula al sumar los puntos de las dos secciones (“No estructura relatos” y “Estructura relatos”). En base a ella, es posible señalar en qué percentil se ubican los niños y las niñas evaluados, así como el nivel de desarrollo narrativo, basándose en la *Escala de desarrollo narrativo* (Landaeta et al., 2009). Esta escala no tiene como objetivo clasificar las narrativas, sino calificar la mayor o menor estructuración de los relatos infantiles en base a una serie de características por edad: no estructura, transición (3 años), estructura (4, 5 y 6; 10 años). A su vez, la estructura narrativa se divide en tres subapartados: relata con presentación y episodio, pero solo uno de ellos completo (4 años); relata con presentación completa, episodio completo, pero sin final (5 y 6 años); y relata con presentación completa, episodio completo y final (10 años). Así, los indicadores de la escala caracterizan las narrativas no estructuradas, la transición hacia la siguiente etapa y, finalmente, las narraciones estructuradas (Monforte & Ceballos, 2014). Los autores sostienen que el instrumento puede ser utilizado por educadores y/o fonoaudiólogos para conocer y analizar el desarrollo narrativo infantil (Pavez et al., 2008).

Pavez et al. (2008) también confeccionaron un instrumento para evaluar la comprensión narrativa titulado *Procedimientos para evaluar discurso* (PREDI) que consta de tres cuestionarios correspondientes a tres cuentos de ficción confeccionados en el marco de este instrumento (titulados: *La ardillita glotona*, *El sapito saltarín* y *el Lobo friolento*). Cada cuestionario contiene preguntas literales e inferenciales. Las primeras evalúan la comprensión de tres categorías: presentación, episodio y final. En el caso de las preguntas inferenciales, en cambio, la adecuada elaboración de respuestas requiere que el niño o niña relacione la información presente en el cuento con los conocimientos previos que posee sobre el tema. Se

realizó una serie de estudios estadísticos aplicados a una muestra de 169 niños y niñas de 4 a 10 años (83 niñas y 86 niños) sin trastornos del lenguaje para analizar la validez y confiabilidad del instrumento. Primero, se llevó a cabo un análisis de varianza ANOVA y prueba *post hoc* Scheffé para comparar los puntajes obtenidos, cuyos resultados fueron significativos. Luego, se indagó la posible correlación entre la edad y la puntuación total, mediante una prueba de Spearman, y la posible correlación entre cada ítem y la puntuación total, mediante el test de Pearson. Finalmente, se analizó la confiabilidad del instrumento mediante el empleo del coeficiente alfa y el análisis de los percentiles de los niños y las niñas por grupo de edad. Las autoras evidencian que la prueba posee validez y confiabilidad en tanto es sensible para discriminar la comprensión del discurso narrativo en estos niños y niñas.

Tanto el EDNA como el PREDI se aplican de forma individual, oral, e incluyen normas para cotejar los puntajes obtenidos (González et al., 2018). No obstante, si bien ambos instrumentos fueron diseñados para evaluar el discurso narrativo infantil en niños y niñas hispanohablantes, ninguno de ellos tiene en cuenta aspectos macro y microestructurales en un rango etario que abarque todo el período de desarrollo de la narración (Camus Torres et al., 2022).

En esta línea, Bustos Ibarra y Crespo (2004) y Crespo et al. (2021) ajustaron, dentro del EDNA, el *Index of Narrative Complexity* (INC) (Petersen et al., 2008). En primer lugar, se elaboró una prueba de re narrado siguiendo, por un lado, la *Gramática de las historias* de Stein y Glenn (1979) (para la producción de los relatos) y, por el otro, el modelo aplicado por Pavez et al. (2008) (para las preguntas de comprensión). La prueba comprende una tarea de producción narrativa con apoyo visual a partir de un cuento titulado *La mariposa Flopi* que posee una estructura de dos episodios. Primero, el relato se presenta en formato audiovisual, a través de una presentación digital (voz grabada e imágenes estáticas). Luego, se muestra en formato de libro (sin acceso a texto escrito) y debe ser narrada al evaluador. Por último, los niños y las niñas responden preguntas de comprensión. La evaluación se lleva a cabo en una sola sesión, es audiograbada y posteriormente transcrita. Para el análisis, se emplea el *Adapted Index of Narrative Complexity* (INC-A) que tiene en cuenta, siguiendo la propuesta de Justice et al. (2006) reelaborada por Petersen y colaboradores (2008), diez categorías: personaje, marco (lugar y tiempo), evento inicial, respuesta interna, plan, acciones/intentos de los personajes, consecuencias, marcadores formulaicos, marcadores temporales y, finalmente, conocimiento de diálogo. Las preguntas se puntúan de acuerdo a su pertinencia, completitud y adecuación a la historia. Este instrumento fue puesto a prueba mediante un estudio con niños y niñas con Desarrollo Típico (DT) y con Trastornos del Lenguaje (TDL) a los 5 y 10 años. El

empleo de esta herramienta permitió dar cuenta de diferencias en ambos grupos en el desempeño en todos los índices del INC-A a los 5 años, que no se mantienen a los 10 años. Estas diferencias se encontraron en todos los criterios que se consideran esenciales (acciones, personajes, evento inicial, plan y consecuencia), así como en la mayoría de los criterios no esenciales, cuya presencia o ausencia no afecta el estatus de lo narrativo (marco, respuesta interna, forma del diálogo, evaluación, marcadores formulaicos y temporales) excepto en el marco y los marcadores temporales. Los autores destacan la utilidad del instrumento para evaluar el desempeño narrativo de niños y niñas hispanohablantes con desarrollo típico y con trastornos del lenguaje en los dos momentos considerados. Recientemente, Silva et al. (2025) analizaron la validez del INC-A (Crespo et al., 2021) basándose en la evaluación independiente del rendimiento narrativo en niños y niñas de 5 y 10 años también con DT y TDL. Para garantizar la validez del análisis, se evaluó la concordancia entre evaluadores utilizando el coeficiente Kappa de Fleiss. El análisis de la concordancia arrojó un coeficiente de 0.601. Este resultado se considera aceptable, sostienen las autoras, dado el número de criterios ponderados y la elevada variabilidad intrínseca de las escalas de valoración. En resumen, se evidencia la eficiencia y rigurosidad del instrumento, en tanto la coherencia y las modificaciones sistemáticas introducidas por Bustos Ibarra y Crespo (2014) y Crespo et al. (2021) han mejorado sustancialmente la herramienta, consolidando sus propiedades psicométricas y mejorando su validez predictiva y su potencial clínico para evaluar el rendimiento y el desarrollo de las habilidades narrativas en niños hispanohablantes. Sin embargo, su nivel de validez concurrente aún no se ha evaluado.

Por su parte, Strasser et al. (2010) desarrollaron en Chile la *Prueba de Comprensión Narrativa Preescolar* (PCNP). Este instrumento consiste en un libro sin texto con ilustraciones a color que contiene una narrativa ficcional de estructura canónica, titulada *Chigüiro encuentra ayuda* (1987). Asimismo, incluye un cuestionario con una pauta de codificación que consta de 19 preguntas, la mayoría de inferencia causal acerca de intenciones, pensamientos, sentimientos, problemas, diálogo y resolución, pero también contiene preguntas literales sobre información relativa a los personajes y una destinada a medir la comprensión del tema general de la historia. El procedimiento es el siguiente: (1) *introducción*: el evaluador le muestra al niño o la niña el libro, (2) *visión preliminar*: se le indica a cada participante que debe mirar las imágenes e ir diciendo todo lo que se le ocurra a partir de estas; (3) *cuestionario*, con preguntas de inferencia causal y de información literal. Para el análisis de los datos, los autores desarrollaron un manual de codificación mediante el cual asignar a cada pregunta un puntaje según si existe una inferencia y si esta es suficiente para comprender los eventos en relación a

la historia. Cada respuesta recibe 0, 1 o 2 puntos según su relevancia y presencia de una inferencia de coherencia, en un rango que va de 0 a 38. Se evaluó la confiabilidad y la validez concurrente del instrumento. Se estimó la confiabilidad inter-codificador mediante el coeficiente Kappa de Cohen: los coeficientes fueron entre buenos y excelentes para casi todas las preguntas. La consistencia interna de la prueba, evaluada con el coeficiente alfa de Cronbach, fue alta ($\alpha = 0.85$). Para analizar la validez concurrente, se estimaron sus correlaciones (r de Pearson) con pruebas de Vocabulario Receptivo (VR) y Comprensión Auditiva de Cuentos (CAC), cuyos resultados fueron directos y significativos. Estos resultados evidencian que la PCNP es apropiada para medir comprensión narrativa en niños y niñas chilenos de 3.6 a 5 años, sensible al progreso en la comprensión narrativa que ocurre con el desarrollo. Una de sus principales ventajas consiste en que, a diferencia de las pruebas tradicionales de comprensión auditiva de cuentos, no requiere la lectura previa de un relato. A su vez, el hecho de que sea una prueba que implica una sola sesión conlleva una ventaja para los evaluadores, debido a que, en el caso de que se aplique en varias sesiones, existen múltiples factores que pueden interferir entre la primera lectura y la evaluación.

En Argentina, Signorini et al., (1989) elaboraron un instrumento de diagnóstico de la comprensión de narrativas de ficción para niños y niñas, en este caso, de escolaridad primaria. La elaboración del instrumento se basó en dos modelos procesales de análisis textual: la *Gramática de las historias* (Stein & Glenn, 1979) y el *Modelo de Análisis en Red Causal* (Trabasso & Stein, 1997). Su aplicación conlleva la lectura de un texto narrativo y la técnica de evocación libre luego de la lectura. Para preparar el material de la prueba, por un lado, se realizó la segmentación y categorización del relato en unidades, y la construcción de una representación arbórea que representa las categorías (o unidades estructurales) y las relaciones entre ellas siguiendo el criterio de Stein y Glenn (1979) previamente mencionado. Por otro lado, se llevó a cabo la construcción de redes causales entre los eventos de cada cuento siguiendo el modelo propuesto por Trabasso y colaboradores (Trabasso et al. 1988; Trabasso & Sperry, 1985). Finalmente, se elaboraron preguntas de comprensión de los textos, destinadas a recuperar información no incluida en la evocación libre. Para determinar la importancia relativa de los enunciados de los textos, se tuvieron en cuenta dos factores: (a) la pertenencia de cada enunciado del texto a las categorías propuestas y (b) el número de conexiones causales de cada enunciado. De acuerdo con esta prueba, un sujeto ha comprendido el texto si recupera más del 50% de los enunciados de la narrativa. Los resultados evidencian que esta herramienta permite identificar el tipo de información que los sujetos omiten y/o distorsionan. En este sentido, resulta apropiada para evaluar la comprensión de cuentos y, específicamente, la

incidencia que tiene el empleo del esquema narrativo por parte del sujeto en la comprensión. Las autoras destacan la especificidad del instrumento, en tanto posibilita dar cuenta de los aspectos particulares del proceso de comprensión que está evaluado (Signorini et al., 1989).

De manera más reciente, Kibrik y colaboradores (2007) elaboraron el ECENI: *Evaluación de la Comprensión y Emisión de Narrativa Infantil*, una adaptación ERRNI (*Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument*; Bishop, 2004), un instrumento de producción de lenguaje narrativo infantil del inglés¹³. Primero, se presentan secuencialmente los estímulos (dibujos) que construyen una historia infantil. Para poder comprenderla, los niños y las niñas deben realizar inferencias e interpretar hechos causales. Luego, los sujetos deben relatar la historia con los estímulos presentes y, después de un intervalo de 20 minutos en los cuales no reciben ninguna indicación, sin ellos. Una vez finalizada la tarea, se les brinda un cuestionario breve que incluye preguntas de comprensión literales e inferenciales con el fin de evaluar estos aspectos de la historia. El instrumento se aplicó en un estudio con niños y niñas de 4 a 6 años sin alteraciones del lenguaje y los resultados evidencian que el ECENI permite diferenciar el perfil de rendimiento infantil, tanto en función de los valores esperables para su edad; como en función de los perfiles lingüísticos específicos de los tipos de alteraciones del lenguaje del desarrollo (*Trastorno Específico del Lenguaje y Trastorno Semántico Pragmático*).

Por otro lado, en la revisión de antecedentes se encontró también, en población de habla hispana, una serie de estudios que analizaron el discurso narrativo infantil en niños y niñas pequeños que no han utilizado un instrumento en específico, pero que han llevado a cabo la evaluación mediante la visualización de una historia, con o sin presencia de imágenes, y su posterior re-narrado por parte de los niños y las niñas.

Resches y Granato (2005), han analizado las habilidades narrativas de un grupo de niños y niñas argentinos hispanohablantes de 8 y 9 años de diferentes grupos socioculturales a partir de tres procedimientos diferentes, siguiendo la *Gramática de las historias* de Stein y Glenn (1979): una tarea en la que se les solicitó una narración oral de la viñeta formada en

¹³ El ERRNI evalúa la capacidad de relacionar, comprender y recordar una historia. Se trata de un instrumento que busca proporcionar información sobre las habilidades narrativas de los niños y las niñas a partir de los 6 años. Contiene dos historias paralelas vinculadas a una secuencia de 15 escenas. Implica la re-narración de cada historia (con y sin pistas visuales), y la respuesta de una serie de preguntas de comprensión. Posteriormente, los relatos se transcriben y analizan. Se incluyen dos historias paralelas en tanto permiten repetir las pruebas y minimizan el efecto de la práctica (Bishop, 2014)

base al ítem "Fuego" del Subtest de Ordenamiento de Láminas del *Test de Inteligencia para Niños y Adolescentes* de D. Wechsler, WISC III (1993). Luego, se les pidió el relato de una historia a partir de una lámina temática, denominada "Niña Lastimada". Finalmente, debían re-narrar un cuento previamente leído por el examinador. Los resultados obtenidos evidencian la utilidad del modelo de la *Gramática de las historias* para analizar la variabilidad de las producciones infantiles. Asimismo, las autoras encuentran que las diferencias intergrupales observadas presentaron rasgos particulares según el tipo de tarea empleada: la producción a partir de una secuencia de imágenes generó relatos más homogéneos en lo que respecta a su estructura episódica, mientras que la lámina temática dio lugar a producciones de una mayor heterogeneidad intragrupal. Finalmente, la tarea de re-narrado resultó la más dificultosa para los niños y las niñas, en tanto exigía mayores recursos de procesamiento (memoria operativa y puesta en juego de conocimientos previos) para organizar la información, específicamente en lo que respecta a la disponibilidad de esquemas narrativos. En este sentido, arrojó una mayor cantidad de diferencias intergrupales que la lámina temática en lo que respecta a las habilidades para concatenar y conservar la estructura episódica del texto fuente.

Por su parte, Del Valle Abraham et al. (2009) se propusieron evaluar el discurso narrativo infantil en niños y niñas de 5 y 6 años sin alteraciones del lenguaje que concurrían a un jardín de infantes en la ciudad de Buenos Aires para que, posteriormente, sus puntajes puedan constituir un parámetro en la evaluación clínica de niños y niñas con patologías lingüísticas. Así, llevaron a cabo una tarea de re-narrado en la que les presentaron a los niños y las niñas un cuento videograbado, con la consigna de que lo narren posteriormente al examinador. Las autoras enfatizan la importancia de la colaboración del evaluador en la producción del relato, al inicio (p. ej. "había una vez"), repitiendo enunciados infantiles, asintiendo o incitándolos a continuar (p.ej. "sí", "muy bien", "¿y entonces?"). Los relatos fueron grabados y transcritos para su análisis en base a su estructura y contenido. Las autoras concluyen que mediante este procedimiento es posible evaluar de manera precisa las destrezas narrativas infantiles, reflejando cuáles son las relaciones que realizan los niños y las niñas evaluados y entre qué elementos del relato.

En un estudio longitudinal, para evaluar la producción narrativa infantil en niños y niñas bilingües (español-inglés) en el jardín de infantes y en primer grado, Uccelli y Páez (2007) emplearon un procedimiento de producción de una historia a partir de imágenes. Los niños y las niñas debían mirar las ilustraciones y luego narrar al evaluador qué sucedía. Los relatos fueron grabados y posteriormente transcritos. Se analizó su productividad, medida en frecuencia de palabras mediante el programa CLAN, MacWhinney, 2000; y su calidad,

mediante medidas estructurales y lingüísticas del esquema de codificación de Pearson (2002). Los resultados de análisis estadísticos mediante el empleo de correlaciones bivariadas evidenciaron correlaciones significativas en los puntajes obtenidos por los niños y las niñas tanto en español como en inglés.

Finalmente, en el ya mencionado estudio de Shiro (2003), la autora se propuso estudiar la habilidad de niños y niñas venezolanos hispanohablantes de utilizar lenguaje evaluativo al narrar historias ficticiales y de experiencia personal. Para producir los relatos ficticiales, empleó una estrategia “abierta”, que consistió en pedirle al niño o la niña que le cuente la historia de su película preferida, y una estrategia “estructurada”, que implicó el re-narrado de una historia a partir de un video titulado *Picnic* (Weston Wood, 1993). Las tareas empleadas le permitieron a la autora medir con precisión las habilidades narrativas de los niños y las niñas.

A pesar de que, tal como se ha evidenciado aquí, se han desarrollado y/o adaptado y validado instrumentos para la evaluación de habilidades narrativas para la población hispanohablante, no existen pruebas para la evaluación de estas habilidades en estas poblaciones que cuenten con fortaleza psicométrica (Acosta et al., 2014; Bustos Ibarra & Crespo Allende, 2014). Asimismo, los instrumentos revisados hasta aquí están diseñados para evaluar relatos de ficción, no así de experiencia personal. Cabe destacar que la re-narración de ficción constituye una práctica menos frecuente y que se adquiere más tardíamente que la narración de experiencias personales. En el próximo apartado se revisan los procedimientos empleados por aquellos trabajos que han abordado la evaluación de este tipo de narrativas.

1.2.2 La evaluación de narrativas de experiencia personal

Tal como se observa en el apartado anterior, existe una gran cantidad de investigaciones que han estudiado la producción narrativa infantil mediante el re-narrado de historias ficticiales previamente presentadas. Ahora bien, es preciso tener en cuenta, por un lado, que en el desarrollo infantil la producción de relatos de experiencia personal tiene lugar antes que la de relatos ficticiales. Por otro lado, las tareas de narración y re-narración de historias demandan a los niños y las niñas diversas exigencias cognitivas (Nelson, 2007) y, en este sentido, se ha postulado que el primer tipo de tarea es más difícil de resolver que el segundo (Lever & Sénéchal, 2011). Eisenbeiss (2010) considera que la técnica semiestructurada de re-narrado reviste dos ventajas: (1) permite comparar las respuestas de los distintos sujetos que participan en un estudio y, (2) posee mayor validez ecológica que las tareas experimentales, por encontrarse más cerca de las vivencias habituales de los niños y las niñas. No obstante, esta

técnica posee una limitación fundamental: mide la producción narrativa oral, pero basada en la comprensión del estímulo inicial. Así, la estructura inherente de este tipo de tarea y la carga del procesamiento que tiene el niño o la niña al tener que prestar atención al estímulo inicial (auditivo y/o visual) pueden afectar la fluidez, la precisión y la complejidad del discurso producido (Bustos Ibarra & Crespo Allende, 2014). Al momento de narrar una historia previamente vista y/o escuchada, es probable que el niño o la niña ya tenga almacenados en su memoria episódica los componentes de información necesarios para contar el relato (p. ej. identificación de la información relevante, el establecimiento de relaciones entre los eventos) y haya establecido una estructura necesaria para presentar la información. Por esta razón, la tarea de re narrado, sostienen Lever y Senechal (2011), es más bien una tarea de comprensión: los niños y las niñas desarrollan la capacidad de comprender lo que hace una buena historia antes de ser conscientes de cómo construir una narración de ficción de calidad (Nelson, 2007). Así, los niños y las niñas podrían confiar en sus habilidades de comprensión y valerse de ellas para producir sus relatos de manera más sencilla que cuando tienen que producir una historia que no fue previamente presentada (Pinto et al., 2018). Este tipo de tareas proporcionan a los niños un modelo lingüístico al que pueden recurrir cuando re-narraran la historia. Por consiguiente, las diferencias individuales en el rendimiento de la narración de historias pueden no ser un indicador puro de la capacidad narrativa del lenguaje, ya que los niños y niñas pueden utilizar otros recursos cognitivos (por ejemplo, la memoria de trabajo) al volver a contar la historia (Wofford et al., 2022). Por lo tanto, si se presenta una dificultad, podría tratarse de un problema de comprensión de base que esté afectando a la producción, sin que necesariamente haya dificultades en la producción en sí misma.

Por todo lo mencionado hasta aquí, resulta necesario elaborar instrumentos que permitan evaluar exclusivamente la producción narrativa infantil, es decir, sin la posibilidad de una influencia o condicionamiento de la producción por parte del procesamiento del *input* inicial (sean imágenes, un relato oral, o un video) (Bustos Ibarra & Crespo Allende, 2014). Asimismo, este tipo de tarea puede ser especialmente útil para los profesionales que desean supervisar el progreso de los niños y niñas, ya que suelen requerir menos tiempo para recopilarlos (en tanto el evaluador no necesita dedicar tiempo a leer el guion de la historia al niño o niña) (Wofford et al., 2022).

A continuación, se presenta una revisión de diferentes investigaciones que se han centrado en la evaluación del discurso narrativo infantil de experiencia personal, colocando el foco en la descripción de los instrumentos que se han empleado para ello.

En primer lugar, el *Conversational Map of Narratives of Real Experiences* (McCabe y Rollins, 1994; Peterson & McCabe, 1983) constituye una herramienta de evaluación del discurso narrativo infantil confeccionada en base a los hallazgos de las investigaciones que dieron cuenta del desarrollo de la macroestructura de las narrativas de experiencia personal de niños y niñas de 2 a 5 años de Estados Unidos, en las cuales el entrevistador compartía, primero, una experiencia personal con el niño (p.ej, “¿Sabías qué? Ayer estuve enfermo y tuve que tomar una medicina realmente asquerosa”). Su aplicación implica la producción de tres narrativas siguiendo las pautas de un protocolo. En este, se indican tres aspectos cruciales para producir los relatos: (a) usar un estímulo (p. ej. experiencias significativas como el hecho de haberse lastimado levemente), (b) obtener al menos tres narrativas por niño o niña, (c) emplear estímulos neutrales para alentar la continuidad del relato (p. ej, asintiendo, repitiendo las palabras del niño o la niña, o haciendo preguntas que lo inviten a continuar, como “¿qué pasó después?”), (d) minimizar la auto-conciencia infantil, de manera que la evaluación se lleve a cabo de la manera más natural posible. La narrativa más extensa se codifica atendiendo a la macroestructura y a la evaluación del punto culminante (*high point*), siguiendo la propuesta de Labov y Waletzky (1967). Así, se identifican diversos tipos de narrativas de experiencia personal de acuerdo la cantidad de eventos incluidos, las relaciones lógicas y causales establecidas, el orden secuencial de los eventos narrados, la presencia de la complicación y su posterior resolución: narrativas de dos o más eventos, que no siguen un orden lógico-causal (*Miscellaneous Narrative*), o temporal (*Leap-Frog Narrative*), sin un punto culminante (*Chronological Narrative*), sin una resolución (*End-at-High-Point Narrative*), o con todos los elementos propios de este tipo de relatos (*Classic Narrative*). En el capítulo siguiente se desarrollará en detalle esta taxonomía (ver §2.2).

Este procedimiento fue empleado también por Uccelli (2008) para analizar la construcción de la evaluación y la temporalidad en relatos producidos por niños y niñas hispanohablantes de entre 5 y 8 años, y compararlos con un grupo de niños y niñas angloparlantes emparejados en edad. Los relatos fueron analizados de acuerdo a tres dimensiones: (1) *representación temporal*, es decir, la sucesión de acontecimientos y su disposición lineal en el texto narrativo, (2) *alcance*: cantidad de experiencias narradas, y (3) *componente evaluativo*, tomando como base la definición propuesta por Labov y Waletzky (1967). Mediante este procedimiento, y tal como se mencionó previamente, la autora identificó las características narrativas distintivas de los relatos producidos por estos niños y niñas, que se alejaban de aquellas elaboradas por sus pares angloparlantes. En esta línea, con el objetivo de analizar la relación entre la construcción narrativa en conversaciones madre-hijo sobre

experiencias pasadas y los logros en la alfabetización académica, Sparks et al. (2013) aplicaron el esquema de codificación de Peterson y McCabe (1983) (adaptado por Wishard, 2008) para analizar las narrativas producidas por niños y niñas de 4 años. Los hallazgos apoyan la visión de Uccelli (2008) en lo que respecta a la presencia de un repertorio de habilidades narrativas propias de los niños y las niñas latinos que incluyen historias que suelen centrarse más en la evaluación y menos en la temporalidad.

Más recientemente, Melzi y colaboradores (2020) analizaron las habilidades narrativas de niños y niñas de 4 años pertenecientes a familias latinas de bajos ingresos que residían en Nueva York. Para ello, emplearon dos tareas: (a) el procedimiento de producción de narrativas de experiencia personal propuesto por Peterson y McCabe (1983), (b) la producción de un relato mediante el uso del libro ilustrado *Frog, Where are You?* (Mayer, 1969). Las narrativas infantiles fueron transcritas y codificadas para su análisis en el programa CLAN (MacWhinney, 2000) en base a tres habilidades narrativas principales: autonomía conversacional, organización narrativa y aspectos léxicos de los relatos. La autonomía conversacional evaluó la capacidad infantil de narrar de manera independiente, en un puntaje que va del 1 al 4, en base a los siguientes indicadores: =1 el niño/a requiere de una detallada instrucción por parte del evaluador, =2 el niño/a narra con una intervención neutral del evaluador, =3 el evaluador proporciona ayuda mínima, =4 el niño/a narra de forma independiente. Para medir la organización narrativa, se utilizó el esquema de codificación de la gramática de la historia de Gillam y Gillam (2010), que propone calificar la complejidad y del relato en un puntaje que va del 0 al 21, de acuerdo a siete componentes: personajes, escenario, suceso inicial, respuesta interna, plan, acción/intento y consecuencia. Cada uno se puntúa del 0 al 3 (0= menor complejidad, 3=mayor complejidad narrativa). Por último, se utilizaron índices de la producción lingüística del programa CLAN para calcular: (a) el número total de enunciados, (b) el número total de palabras, el índice de complejidad y la productividad lingüística, y (c) la diversidad léxica.

En el estudio anteriormente mencionado, para producir relatos de experiencia personal en niños y niñas venezolanos de 6 a 11 años, Shiro (2003) utilizó dos disparadores, que la autora denominó, también, “abiertos” y “estructurados”. En el primer caso, la tarea consistía en preguntarle al niño o niña sobre algún momento en el que se haya asustado y, en el segundo, siguiendo también la propuesta de Peterson y McCabe (1983), el evaluador le contaba una anécdota, y luego le preguntaba si le había sucedido algo similar. En el caso de que una anécdota no fuera suficiente para producir la narrativa, el entrevistador podía comentar hasta tres más. Si el niño o la niña elaboraba más de una narrativa, se seleccionaba para su análisis

la más extensa. La autora encuentra que los relatos producidos fueron variados, y abarcaron temáticas como enfermedades, lesiones o accidentes leves, o encuentros aterradores con criminales o animales salvajes. Aquellos sobre lesiones o lastimaduras fueron las más frecuentes (50% de los relatos producidos). La selección de temas, sostiene la autora, refleja los tipos de experiencias que los niños y niñas pueden recordar y, por lo tanto, narrar (aunque su alcance está limitado por el disparador que suscitó estas narraciones).

En su conjunto, los trabajos revisados en §1.2, evidencian que, pese a la relevancia de las habilidades narrativas para el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil, son escasos los instrumentos especialmente diseñados para su evaluación. Asimismo, la mayoría de estos fueron confeccionados para evaluar la comprensión y producción de narrativas de ficción en otras poblaciones (mayormente, niños y niñas angloparlantes) (Cowley & Glasgow, 1994; Gagarina et al., 2015; Gagarina et al., 2019; Gillam & Pearson, 2004; Gillam et al., 2007; Justice et al., 2010; Petersen et al., 2008; Renfrew, 1991; Strong et al., 1998). Para ello, suelen emplearse tareas de re-narrado a partir de un relato oral (Pinto et al., 2009; Pinto et al., 2016, Pinto et al., 2018), de una secuencia de imágenes sueltas o pertenecientes a un cuento ilustrado, sin texto (especialmente, el cuento *Frog, where are you?*) (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Gillam et al., 2009; Gorman et al., 2016; Hao et al., 2018; Melzi et al., 2020; Strasser & Lissi, 2006; Strasser et al., 2009, entre otros) o de un video (Caballero et al., 2020).

En Argentina, los instrumentos desarrollados o bien evalúan principalmente la comprensión de narrativas de ficción (Signorini et al., 1989; Strasser et al., 2010), o bien están diseñados para detectar la presencia de trastornos del lenguaje (Kibrik et al., 2007; Pavez et al., 2001; Pavez et al., 2008). En este último caso, estos instrumentos también contemplan la producción de relatos ficcionales, no así de experiencia personal. Por su parte, aquellas investigaciones centradas en el estudio del discurso narrativo de experiencia personal realizadas con poblaciones de niños y niñas hispanohablantes han destacado la propuesta del *Conversational Map of Narratives of Real Experiences* (McCabe & Rollins, 1994; Peterson & McCabe, 1983).

En el rastreo de antecedentes no se identificaron instrumentos confeccionados específicamente para evaluar la producción de narrativas de experiencia personal en niños y niñas hablantes de español. En líneas generales, los estudios que han puesto el foco en este tipo de discurso lo han abordado a partir del registro mediante audio y/o video de situaciones cotidianas en el hogar (Rosemberg, Alam & Stein, 2011; 2012; 2014; Rosemberg, Silva & Stein, 2010; Stein, 2015; 2016; Stein et al., 2020) o en el jardín de infantes (Alam & Rosemberg, 2014; Borzone y Rosemberg, 1994; Rosemberg & Manrique, 2007). Es por ello

que se requieren otros instrumentos que resulten adecuados para la evaluación de las narrativas de experiencia personal de niños y niñas pequeños hispanohablantes residentes en Argentina.

1.2.3 La evaluación de las habilidades narrativas desde una perspectiva dinámica

Los instrumentos mencionados en los apartados anteriores han permitido observar las habilidades narrativas infantiles e identificar dificultades de aprendizaje relacionadas con el discurso narrativo en los niños y las niñas evaluados, considerando solo su nivel de desarrollo actual. Si bien estas medidas proporcionan información diagnóstica valiosa referida a las habilidades narrativas infantiles, no permiten monitorear los eventuales progresos que tienen lugar a lo largo del desarrollo. En cambio, siguiendo a Gutiérrez-Clellen y Quinn (1993), y tal como se desarrollará en el Capítulo 2 de esta Tesis (ver §2.3), desde la perspectiva de la evaluación dinámica se propone evaluar el proceso y no solo el resultado. Así, se tiene en cuenta tanto lo que el niño o la niña puede hacer de manera individual, así como también aquello que puede lograr con la ayuda de un adulto, en el marco de la interacción. En base a ello, se elabora un plan de acción personalizado, que atienda a las particularidades y los logros que cada niño o niña evidencie en ambas condiciones (con y sin ayuda adulta) (Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001).

En la revisión de antecedentes, se hallaron escasos trabajos que adoptaron la estrategia de evaluación dinámica para estudiar el discurso narrativo infantil. Por un lado, Gillam et al. (1999) buscaron evidenciar cómo, en un contexto clínico, los profesionales pueden utilizar el proceso de evaluación dinámica para evaluar las habilidades de discurso narrativo y expositivo infantil. Este tipo de evaluación se realiza mediante tareas de test-enseñanza-retest, y permite que los niños y niñas (re)narren historias, a la vez que los evaluadores regulan algún aspecto de la producción narrativa en dos sesiones de intervención separadas. Los discursos narrativos producidos en el marco de esta propuesta son audio-grabados y transcritos para su posterior análisis. El examinador le va brindando ayudas graduales al participante para que entienda el objetivo de la tarea y su relevancia respecto a otras actividades cotidianas. Asimismo, colabora con el niño o niña en el desarrollo de un plan para aplicar la información aprendida. Se consideran los tipos de cambios que ha hecho, cuánto esfuerzo fue necesario para ayudarlo o ayudarla a cambiar, y cuál fue la naturaleza del cambio. En específico, se plantean cinco preguntas que pueden servir como base para evaluar posibles trastornos del lenguaje o diferencias del desarrollo lingüístico:

1- ¿el niño o la niña fue capaz de formar una historia más completa y/o más coherente con el apoyo del evaluador?

2- ¿cuánto tuvo que esforzarse el evaluador para que el niño o la niña genere cambios positivos?

3- ¿el niño o la niña prestó atención e incluyó más elementos de la historia cuando el examinador utilizó la enseñanza interactiva?

4- una vez que se retiró el apoyo del evaluador, ¿el niño o la niña fue capaz de aplicar las estrategias aprendidas?

5- ¿el aprendizaje fue rápido y eficaz o, por el contrario, fue lento y laborioso?

Los autores evidencian la utilidad de la evaluación dinámica en el ámbito educativo y clínico, en tanto los resultados proporcionan un marco para desarrollar un plan de intervención que puede aplicarse en el aula y/o a través de la intervención clínica directa (Gillam et al., 1999).

De manera similar, Peña et al. (2014) se propusieron analizar la precisión de la evaluación dinámica en torno a la identificación de la capacidad narrativa en niños y niñas, con y sin alteraciones del lenguaje, que aprenden inglés como segunda lengua. La evaluación se llevó a cabo durante el año previo al ingreso a la escolaridad primaria. La tarea se dividió en los tres momentos previamente mencionados: pre-test, mediación, y post-test. Durante la lectura de un cuento, los evaluadores emplearon claves mínimas mientras que, durante la producción narrativa, brindaron pistas de retroalimentación para alentar al niño o la niña a continuar su relato. Los resultados del estudio brindan evidencia adicional al hecho de que las dificultades de procesamiento discursivo pueden y deben necesariamente observarse mientras los niños y las niñas participan en sesiones de intervención lingüística. Así, este estudio da cuenta de que la combinación de juicios clínicos sobre el desempeño de los niños y las niñas durante el aprendizaje, junto con las medidas de los resultados obtenidos, conduce a buenas decisiones diagnósticas. En este sentido, se concluye que la evaluación dinámica constituye una valiosa técnica de diagnóstico en tanto proporciona un medio estructurado por el cual los profesionales clínicos pueden analizar tanto los procesos de aprendizaje como los logros, es decir, el producto.

El previamente mencionado *Index of Narrative Complexity* (INC) fue empleado por Petersen et al., (2008) con el fin de examinar cinco relatos infantiles producidos en los tres momentos (pretest 1, pretest 2, y post-test). Los niños y las niñas debían narrar dos de las historias incluidas en *Test of Narrative Language* (TNL) (Gillam & Pearson, 2004), y tres, luego de visualizar uno de los siguientes libros con imágenes (sin palabras): *Bird and his ring* (Miller, 2000), *One Frog Too Many* (Mayer & Mayer, 1975), y *A Boy, a Dog and a Frog* (Mayer, 1967). Para determinar la fiabilidad del sistema de puntuación del instrumento, se

evaluó a los niños y las niñas en dos momentos con un intervalo de un mes entre cada uno, antes de iniciar la fase de intervención (pretest 1 y 2). Durante dicha fase, los participantes asistieron a sesiones de intervención narrativa cuatro veces por semana durante un mes. Al finalizar este período, se les administró nuevamente una prueba (posttest). En ese mismo momento se aplicó la *Test of Narrative Language* (TNL) con el objetivo de evaluar la validez de criterio de la prueba. Los resultados sugieren que el instrumento permite evaluar el proceso de desarrollo de las habilidades narrativas de los niños y las niñas durante el período considerado. Estas habilidades se mantuvieron estables durante un periodo sin intervención, pero mejoraron significativamente tras un mes de intervención intensiva. Este patrón se replicó tanto en las medidas del INC como en los puntajes del TNL, y los tamaños del efecto obtenidos mediante *d* de Cohen confirmaron la relevancia clínica de estos cambios.

Por último, se hallaron solo dos trabajos que se han propuesto analizar la estrategia de evaluación dinámica para evaluar el desarrollo lingüístico infantil de niños y niñas hispanohablantes. En primer lugar, Gutiérrez-Clellen y Peña (2001) llevaron a cabo un estudio de caso con dos sujetos de 4 años (una niña y un niño), latinoamericanos residentes de Filadelfia, Estados Unidos. El propósito de la investigación consistió en aplicar la estrategia de evaluación dinámica para determinar la posible presencia de problemas aprendizaje, así como el nivel de progreso infantil durante la experiencia lingüística mediada (MLE). Las habilidades lingüísticas infantiles fueron medidas al inicio de la intervención mediante la observación de la interacción entre pares en el aula y mediante tests del lenguaje estandarizados tales como el *EOWPVT-R* (Gardner, 1990) (traducido al español), o el *Preschool Language Scale* (PLS, Zimmerman, et al. 2012)¹⁴, entre otros. La niña tuvo un bajo rendimiento en los test de lenguaje, mientras que el niño no evidenció dificultades lingüísticas. Durante las sesiones de intervención, la niña se mostró motivada y atenta, pero demostró pocos logros y una aparente dificultad al momento de aplicar lo aprendido al resto de las tareas. Estos resultados evidencian que esta niña requería ayudas constantes en el área del lenguaje. El niño, en cambio, obtuvo un alto nivel de respuesta, y puntuaciones elevadas en varias de las áreas evaluadas. A su vez, demostró grandes logros en las áreas de atención, planificación,

¹⁴El *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test-Revised* (EOWPVT-R) es un test estandarizado diseñado para evaluar el vocabulario expresivo desde la infancia hasta la adultez. En específico, evalúa la capacidad de nombrar objetos, acciones o conceptos al observar imágenes individuales (en otras palabras, mide qué tanto vocabulario puede producir verbalmente un individuo a partir de estímulos visuales). Por su parte, y tal como se verá en el Capítulo 3, el *Preschool Language Scale* (PLS), también es una prueba estandarizada ampliamente empleada para evaluar el desarrollo de habilidades lingüísticas (comprensión, expresión, vocabulario) en niños y niñas de hasta 7.11 años. Su objetivo principal es identificar retrasos o trastornos del lenguaje en etapas tempranas del desarrollo infantil.

autorregulación, transferencia y motivación. En este caso, el niño no presentó problemas de aprendizaje. Por ello, la evaluación dinámica se utilizó para proporcionarle más experiencias lingüísticas (especialmente, en lo que respecta a tareas de denominación), lo que le permitió aumentar su capacidad de vocabulario de forma significativa. Los autores destacan la utilidad de la evaluación dinámica para diferenciar con precisión entre niños y niñas con y sin alteraciones del lenguaje que provienen de entornos culturales y lingüísticamente diversos. De esta manera, es posible tomar decisiones educativas más acertadas, en pos de pensar estrategias de intervención y evaluación dinámica a través de las cuales potenciar el desarrollo lingüístico infantil (Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001).

En segundo lugar, Gutiérrez-Clellen, Peña y Quinn (1995) llevaron a cabo la implementación de la evaluación dinámica para analizar el desempeño de niños y niñas hispanohablantes bilingües (segunda lengua: inglés) de 4 años residentes en México durante la lectura de cuentos en el jardín. Así, en primer lugar, observaron tres grupos diferentes a partir de la lectura de distintos episodios de un mismo relato, en dos casos en inglés, y en uno en español. A partir de las observaciones realizadas, y en base a los objetivos de enseñanza planteados por cada docente, se pautaron diversas instancias de mediación (MLE) orientadas a facilitar la descripción de escenas, acciones, consecuencias y reacciones mediante preguntas específicas para cada episodio del relato. Los autores evidencian que los niños y las niñas con dificultades de aprendizaje discursivo, efectivamente, requirieron de mayor ayuda por parte del examinador y fueron quienes debieron continuar con una intervención mediante la cual se promoviera su desarrollo lingüístico. En cambio, los niños y las niñas que no tuvieron estas dificultades mostraron fácilmente sus habilidades lingüísticas, sin necesidad de intervenciones luego del proceso de evaluación. Los autores destacan también la importancia de atender al rol adulto como mediador del desempeño narrativo infantil, y la necesidad de que se empleen diversas estrategias de interacción para andamiar el desarrollo.

Pese a que, tal como se evidencia en este apartado, son escasos los estudios que han empleado la estrategia de evaluación dinámica del discurso narrativo infantil, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que este tipo de evaluación constituye una valiosa técnica que proporciona un medio estructurado mediante el cual analizar tanto los procesos de aprendizaje como los logros infantiles. De allí la importancia de elaborar un instrumento de evaluación del discurso narrativo infantil que posea estas características.

1.3 Síntesis

A lo largo de la revisión de antecedentes realizada en este capítulo se destacaron, en primer lugar, los resultados de las investigaciones que analizaron el desarrollo narrativo infantil y las características de los relatos de experiencia personal en niños y niñas pequeños (Bruner, 1986, 1990; Galván Reyes et al., 2015; McCabe & Rollins, 1994, McCabe & Peterson, 1991; 1984; Nelson, 1996, 2007; Peterson & McCabe, 1983; Zhang et al., 2019; entre muchos otros). Estos estudios dan cuenta de diferencias en la producción narrativa infantil en diversas poblaciones culturales y lingüísticas, tanto en lo que respecta a aspectos macro y microestructurales como interaccionales (relativos al rol adulto en la co-construcción del relato).

Los hallazgos evidencian que la estructura de las narrativas en la población infantil hispanohablante suele diferir respecto a aquellas producidas por niños y niñas pertenecientes a otros grupos culturales y/o lingüísticos. Se observa que, más que narrar sus experiencias mediante la inclusión de una sucesión temporal de acciones referidas a los acontecimientos vividos, los niños y niñas hispanohablantes suelen principalmente construir relatos en base a información descriptiva -mediante la cual se caracterizan los hechos, personajes y/o lugares narrados- así como también evaluativa -que evidencia la perspectiva desde la cual narran- (Shiro, 1999; Sparks et al. 2013; Stein, 2015; Uccelli, 2008). Se subraya así la necesidad de considerar estas características al momento de construir el instrumento de evaluación narrativa.

En particular, en esta revisión se atendió a los hallazgos de aquellos trabajos que analizaron la producción narrativa infantil teniendo en cuenta la edad y las circunstancias socioeconómicas de los niños y niñas (Melzi et al., 2020; Shiro, 1998; 1999; 2003; Stein, 2015; 2016). En lo que respecta a la edad, en líneas generales, estos resultados ponen de manifiesto la presencia de un patrón de desarrollo discursivo en el marco de la producción narrativa infantil, tanto en lo relativo a aspectos macroestructurales como microestructurales (Galván Reyes et al., 2015; Iandolo et al., 2013; McCabe & Rollins, 1994, McCabe & Peterson, 1991; 1984; Peterson & McCabe, 1983; Venkatraman & Thiruvalluvan, 2021; Shiro, 1999; Sparks et al., 2013; Zhang et al., 2019). Si bien las investigaciones centradas en el análisis de las características infantiles considerando las circunstancias socioeconómicas son más escasas, han observado la presencia de relatos más cohesionados y complejos sintácticamente en el caso de los niños y niñas que se encuentran en CSE no-vulnerabilizadas (Borzone de Manrique & Granato de Grasso, 1995; Korecky-Kröll et al. 2019; Shiro, 2003). En el marco de estos

estudios, se destaca la importancia del componente evaluativo, ya que es en este, más que en otros aspectos estructurales del discurso, donde se observaron diferencias entre grupos socioeconómicos. En conjunto, los resultados justifican la necesidad de desarrollar herramientas y estrategias que promuevan la producción narrativa infantil de manera que todos los niños y niñas, desde edades tempranas y en interacción con otros (adultos o niños mayores), puedan construir relatos coherentes (Reese et al., 2011) mediante los cuales transmitir sus experiencias y reflejar el significado que estos acontecimientos tienen para ellos.

En este sentido, se examinaron aquellas investigaciones que analizaron el tipo de intervención adulta y su incidencia en la autonomía infantil al narrar, tanto en el ámbito del hogar (Caspe & Melzi, 2008; Haden et al., 1997; Melzi, 2000; Newcombe & Reese, 2004; Peterson & McCabe, 1992; 1994; Silva & McCabe, 1996) como en contextos educativos, escolares y comunitarios (Borzone & Rosemberg, 1994; Melzi & colaboradores, 2022, Michaels, 1988; Silva & Cain, 2017; Rosemberg & Borzone de Manrique, 1994; Rosemberg & Manrique, 2007). Estos trabajos observan la presencia de diferentes estilos adultos al momento de colaborar con la producción narrativa infantil. Se destaca, en el marco de poblaciones hispanohablantes, el empleo de estrategias que permiten contribuir a la organización temporal y causal del relato infantil, y a la evaluación de los eventos narrados (Carmioli et al., 2019; Fivush et al. 2006; McCabe & Peterson, 1991; Melzi, 2000; Minami, 2001; Peterson & McCabe 1991, 2004). Así, los resultados de estas investigaciones muestran que, cuando los adultos adoptan estas estrategias, los niños y niñas recuerdan los eventos pasados en mayor medida, así como también suelen estructurar los relatos de modo coherente y producir narrativas más extensas.

Por otro lado, en este Capítulo se revisaron los instrumentos orientados a la valoración de las habilidades narrativas. En líneas generales, estos instrumentos enfatizan la importancia de considerar, al momento de evaluar el discurso narrativo infantil, aspectos relativos a la composición macro y microestructural. Se ha destacado también la relevancia de atender específicamente a la causalidad, en tanto constituye un elemento central de la construcción del relato, difícil de dominar para niños y niñas pequeños (Borzone, 2005; Coloma Tirapegui, 2013; Gutierrez-Clellen e Iglesias, 1992; Pavez et al., 2001; Rosemberg, 1994; Rosemberg et al., 1993). Asimismo, en el caso de los niños y niñas de habla hispana, es preciso también atender a una configuración narrativa que no necesariamente se corresponda con la propuesta por el *HighPoint Analysis*, como por ejemplo la presencia de narrativas asociativas o “multianecdóticas” (Uccelli, 2008).

La revisión de los instrumentos confeccionados para la evaluación del discurso narrativo infantil subraya la necesidad de llevar a cabo análisis psicométricos que permitan poner a prueba la validez, fiabilidad y consistencia interna del instrumento elaborado. Se destaca, entre ellos: (a) el empleo del alfa de Cronbach para evaluar la confiabilidad (Gillam et al., 2017; Herman et al., 2004; Justice et al., 2010; Pavez et al., 2008; Strasser et al., 2010), (b) el uso el índice Kappa para el análisis de la fiabilidad inter-codificador (Petersen et al., 2008; Silva et al., 2025; Strasser et al., 2010); (c) la realización de análisis factoriales para evaluar la validez de constructo (Gillam et al., 2017; Gorman et al., 2016; Justice et al., 2010); y (d) el empleo de correlaciones y regresiones para el análisis de la validez concurrente (Justice et al., 2010; Gorman et al., 2016; Schneider et al., 2005; Strasser et al., 2010). Todos estos aspectos se retomarán en detalle en el Capítulo 5 de esta Tesis.

Aun así, la mayoría de los instrumentos revisados contemplan las características propias de narrativas de niños y niñas de otras poblaciones, principalmente angloparlantes. A su vez, la mayoría de ellos analiza la producción de narrativas de ficción. Debe tenerse en cuenta que, como se mencionó, se ha evidenciado que la producción narrativa en niños y niñas hispanohablantes posee características diferentes a las de otras poblaciones lingüísticas y culturales. Asimismo, y como se verá en el Capítulo 2, la narrativa de experiencia personal posee una estructura que difiere de las narrativas de ficción, y se desarrolla más tempranamente en la infancia. Es necesario, entonces, aportar evidencia específica al respecto. La revisión de antecedentes realizada en el marco de esta Tesis y presentada en este Capítulo fundamenta la necesidad de ahondar en el estudio de la producción narrativa infantil de experiencia personal de niños y niñas pequeños hispanohablantes con el fin de aportar conocimiento acerca de la composición de los relatos propios de esta población, así como también de construir un instrumento de evaluación que contemple las características propias de estos niños y niñas.

Finalmente, se destacan los antecedentes relativos al uso de la estrategia de evaluación dinámica (Gillam et al., 1999; Peña et al. 2014; Taverna & Peralta, 2009). Estos resultados, junto con los hallados al momento de revisar aspectos interaccionales relativos al rol adulto en la co-construcción del relato, subrayan la importancia que tiene llevar a cabo un proceso evaluativo de la producción narrativa infantil desde esta perspectiva. Esto permitirá contemplar, en el marco de la interacción niño-adulto, tanto lo que el niño o la niña realiza por su cuenta, como aquello que puede llegar a lograr con ayuda del interlocutor (Gutiérrez-Clellen et al., 1995; Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001).

En definitiva, y en línea con los objetivos generales de esta investigación, los estudios revisados aquí dan cuenta de las particularidades de la variable objeto de estudio de esta Tesis,

el discurso narrativo infantil de experiencia personal, así como también de la relevancia que éste adquiere en el marco del desarrollo lingüístico y cognitivo. Asimismo, esta revisión se constituye como insumo fundamental para la construcción de un instrumento destinado a la evaluación de narrativas de experiencia personal desde una perspectiva dinámica en niños y niñas pequeños hispanohablantes residentes en Argentina.

Capítulo 2. Encuadre teórico: perspectivas psicolingüísticas y socioculturales en torno al desarrollo narrativo

Esta Tesis se inscribe dentro del marco provisto por las Ciencias de la Educación, específicamente la Psicología Educacional, en tanto disciplina científica que incluye un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos de gran relevancia en el desempeño profesional de educadores, y en tanto punto de partida para comprender la enseñanza y el aprendizaje en ámbitos educativos (Coll, 1998; Kelly, 1982; Santrock, 2014). Por otro lado, esta investigación también tiene en cuenta los aportes de la Psicolingüística -aplicada a problemas educativos- disciplina perteneciente al campo de las Ciencias Cognitivas que reúne los fundamentos empíricos de la Psicología y la Lingüística para estudiar los procesos mentales que subyacen a la adquisición y al uso del lenguaje (Slobin, 1971). Al centrarse en el estudio de los procesos y estructuras sobre las que se asienta la habilidad de producir y comprender lenguaje, constituye una disciplina que aporta tanto al estudio del lenguaje como al de la mente humana.

En particular, en esta investigación se adopta una perspectiva que integra los postulados psicolingüísticos actuales (Nelson, 1996; 2007; Tomasello, 2003; 2009) que parten de las premisas del constructivismo social (Castellaro, 2012; Cole, 1996; Rogoff, 1993); con los conceptos de la psicología sociocultural del desarrollo humano (Bruner, 1977; Vygotsky, 1964) y en postulados posteriores de este marco (Dickinson et al., 2006; Nelson, 1996; Tomasello, 2003). Desde este enfoque se tienen en cuenta, al abordar el desarrollo infantil, los procesos de construcción interna del conocimiento junto con el contexto social del aprendizaje en el que este se produce. Así, se concibe que el lenguaje adquiere un papel preponderante en la organización de los sistemas cognitivo y socioafectivo infantil, y se destaca el rol que el contexto posee en este desarrollo. En el marco de este encuadre, la noción de *contexto* comprende varios aspectos: las interacciones sociales, su textura discursiva, lingüística y no verbal, pero también las representaciones sociales, los significados que los sujetos ponen en juego en estos intercambios (es decir, el “contexto cognitivo”, Rosemberg & Menti, 2014; Rosemberg et al., 2016). En este sentido, se concibe que el desarrollo lingüístico se produce en las interacciones que tienen lugar durante situaciones cotidianas de juego, comida, lectura, entre otras (Rosemberg, 2008), en las que los niños y niñas van aprendiendo de manera temprana a hacer uso del lenguaje.

El lenguaje, entonces, posee no sólo funciones en la comunicación humana, sino que permite, además, representar y aproximarse heurísticamente al mundo. En la textura de las actividades y de la interacción social, el lenguaje contribuye al proceso de desarrollo cognitivo infantil. Desde este marco, se comprende a la cognición humana como producto de factores evolutivos que implican el desarrollo de habilidades para comprender el punto de vista de otros, así como también para comunicar conocimientos a través del lenguaje (Nelson, 2007, 2010; Tomasello, 2003).

Asimismo, esta investigación se apoya en nociones de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982) y del análisis conversacional (Goodwin, 2000, 2003; Goodwin & Goodwin, 1986; Schegloff, 1979; Schegloff et al., 1977). En el marco de la sociolingüística interaccional, se ha propuesto que el contexto orienta la comprensión, es decir, guía a los participantes del intercambio para que puedan interpretar adecuadamente las emisiones lingüísticas. Para ello, los interlocutores generan inferencias a partir de lo que los hablantes van produciendo, es decir, de las llamadas “pistas de contextualización”, que contienen la información (verbal y no verbal) necesaria para desencadenar el proceso inferencial y facilitar la comprensión mutua (Gumperz, 1982). La interacción, entonces, es dirigida por un proceso de incidencia coloquial que se basa en la percepción por parte de los participantes de estas pistas que contextualizan el intercambio. A través de ellas, los interlocutores reconocen las actividades habladas como secuencias más amplias de conversación a través de las cuales pueden reconocerse los contextos, a la vez que crean y señalizan esquemas que sirven de marcos para las interpretaciones situadas. Es fundamental tener en cuenta este hecho al momento de analizar la producción narrativa infantil, en tanto la colaboración que el adulto puede prestar depende de que éste pueda identificar aquellos aspectos del evento en los que el niño o la niña se ha focalizado, así como la perspectiva personal desde la que pretende comunicar su experiencia (Rosemberg & Manrique, 2007).

En el desarrollo de esta Tesis, el encuadre teórico ha sido organizado de acuerdo con tres ejes conceptuales. En primer lugar, se delimita y conceptualiza el objeto de estudio de esta investigación y su desarrollo durante la infancia en el marco de las perspectivas teóricas que enmarcan esta investigación (Eje: “El desarrollo del discurso narrativo infantil desde las perspectivas psicolingüísticas actuales y la perspectiva sociocultural”). En segundo lugar, se lleva a cabo la caracterización, considerando estas perspectivas, de los aspectos estructurales que configuran a las narrativas (con especial énfasis en el rol de la coherencia en la narrativa de experiencia personal) junto con la descripción de una propuesta de análisis que permite ahondar en el estudio situado y contextualizado de estas (Eje: “Aspectos estructurales de los

relatos infantiles: la macro y la microestructura narrativa”). Por último, y en tanto uno de los objetivos principales de esta investigación constituye la construcción de un instrumento de evaluación dinámica, se desarrolla esta modalidad de evaluación, destacando sus ventajas respecto a la evaluación tradicional (Eje: “La perspectiva dinámica en la evaluación del discurso infantil”).

2.1 El desarrollo del discurso narrativo infantil desde las perspectivas psicolingüísticas actuales y la perspectiva sociocultural

En las investigaciones presentadas en el Capítulo 1 se incluyen los trabajos más destacados que han abordado el estudio del discurso narrativo infantil en lo que respecta a los aspectos lingüísticos y cognitivos de su desarrollo en la infancia temprana (ver, especialmente, §1.1). En este primer apartado se abordan los principales conceptos vinculados con el discurso narrativo de experiencia personal, su estructura organizativa y su desarrollo en la infancia.

El relato de cuentos, mitos, leyendas, historias personales y sucesos cotidianos forma parte de la vida social de todas las culturas. La narración es un modo natural en el que las estructuras conceptuales derivadas de la experiencia se organizan y representan a partir de categorías lingüísticas (Bruner, 2003; Rosemberg et al., 2016), y un modo de transmitir esas experiencias, así como también los valores y conocimientos de la comunidad, y de comunicarse y de compartir otros mundos (Miller, 1994). Específicamente, las narrativas de experiencia personal permiten que los niños y niñas comprendan sus propios estados mentales y de los otros como algo extendido en el tiempo, relacionando así el pasado con el presente (Fivush & Nelson, 2006). Todos los niños y niñas, en tanto miembros de una cultura, participan tempranamente, junto con otros, de situaciones en las que se relatan hechos cotidianos y anécdotas personales, se narran historias y se leen cuentos. En estas situaciones compartidas, los niños y las niñas entran en contacto con las experiencias de otras personas, con conocimientos, valores y estilos de vida que pueden ser diferentes de los que caracterizan su entorno cercano (Rosemberg et al., 2014). De allí la importancia que adquiere el dominio temprano del discurso narrativo para el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil, así como también para la integración social y cultural, en el marco de una determinada comunidad (McCabe et al., 2008).

Ahora bien, la narrativa, más que numerosos objetos de estudio en el campo de la lingüística, se resiste a definiciones y conceptualizaciones directas y consensuadas. Es por ello que su estudio admite diversas perspectivas de abordaje (De Fina & Georgakopoulou, 2012;

Moreira, 2023). Por un lado, distintos enfoques se han centrado en las *propiedades estructurales* de las narrativas, y se han focalizado en su estudio como una construcción textual y discursivamente organizada: una actividad estructurada en unidades identificables y analizables. Desde estas perspectivas, el estudio de las narrativas comprende el análisis de sus características en términos de elementos componentes, del modo en el que los enunciados se conectan, o del tipo de representación mental asociada al discurso narrativo. Por otro lado, se ha abordado el análisis de la narrativa en tanto *práctica social* que está moldeada por y moldea múltiples contextos sociales. Desde estos enfoques, se busca atender a las funciones que cumple el discurso narrativo en la interacción social o en el proceso de construcción de la propia identidad como narrador, o a las funciones comunicativas que se buscan cumplir a través de la producción del discurso narrativo. Es importante mencionar que estas perspectivas no se presentan como excluyentes; por el contrario, un aporte central del análisis de esta forma discursiva consiste en vincular las propiedades estructurales del discurso con las funciones que este desempeña en los planos cognitivo y social (Berman, 2009; Berman & Slobin, 1994; Moreira, 2023). Es por ello que en esta Tesis se propone el abordaje de la narrativa infantil desde un enfoque amplio, que integre perspectivas estructurales y experienciales.

Desde un enfoque *estructural*, entonces, las narrativas se conciben como formas de discurso extenso en las cuales se reportan al menos dos eventos y sus relaciones (temporales, causales, contrastivas) (De Fina & Georgakopoulou, 2012; Nix, 2024; Ninio & Snow, 1996; Uccelli, 2008). De acuerdo con Bruner (1990), la narración se caracteriza por su naturaleza secuencial (ordenamiento temporal y causal de sucesos, estados mentales y acontecimientos que son interpretados por los sujetos en términos de propósitos, motivaciones, intenciones, creencias, afectos y valores, y que otorgan al discurso su contenido temático), su opacidad referencial (estructuración con independencia de la realidad extralingüística), su especialización en la elaboración de vínculos entre lo excepcional y lo corriente, y una estructura más o menos canónica. Siguiendo a Stein y Albro (1997), los relatos reflejan los valores sociales, creencias, dilemas y objetivos que subrayan y motivan la conducta humana. Incluso considerando las variaciones culturales, sostienen las autoras, las narraciones casi siempre relatan aspectos de un conflicto ocurrido en la vida cotidiana del sujeto, con foco en la valoración de éste en torno al conflicto en sí mismo (más adelante, al abordar el aspecto evaluativo de la narración, se profundizará este punto) y las soluciones empleadas para resolverlo.

En particular, la narrativa de experiencia personal se ha definido como una forma de contar acontecimientos pasados experimentados por el narrador cuya estructura se establece

por la existencia de una coyuntura temporal entre al menos dos cláusulas independientes (Labov, 1972, 2010). Ahora bien, tal como evidencian los diversos estudios revisados en el Capítulo 1, se ha encontrado que no todas las narrativas de experiencia personal responden a esta definición (McCabe, 1997; Minami, 2001; Rodino et al., 1991; Michaels, 1988; Uccelli 2008). Por lo tanto, y siguiendo a Uccelli (2008), en esta Tesis se parte de una definición más amplia y adecuada a la población objeto, que concibe a la narrativa de experiencia personal como un tipo de discurso conectado, mediante el cual el sujeto proporciona un relato de eventos relacionados temáticamente que han sido experimentados personalmente, desplazados en el tiempo pasado.

Desde un enfoque *experiencial*, se contempla la manera en la que, mediante la producción de relatos sobre eventos personales, pasados y futuros en el marco de situaciones de interacción, los niños y niñas comprenden el modo en el que la secuencia de eventos y los conceptos temporales se relacionan con el lenguaje y el pensamiento (Hudson, 2006; Nelson 1996). En efecto, diversas investigaciones han evidenciado la estrecha relación que existe entre narración, desarrollo lingüístico y cognitivo, y medio social y cultural. El desarrollo del discurso narrativo está ligado a la construcción de un sentido de sí mismo, a la conceptualización del tiempo, así como a la representación de uno mismo a lo largo del tiempo (Fivush & Nelson, 2006; Nelson, 1996, 2007) y, en consecuencia, a la emergencia de la memoria autobiográfica (Nelson & Fivush, 2004). En este sentido, se concibe que las narrativas tempranas se vinculan con la socialización en una comunidad determinada (Aukrust & Snow, 1998; Carmiol & Sparks; 2014; Luo et al., 2012; Wiley, et al., 1998). En el caso de los niños y niñas latinos hispanohablantes, por ejemplo, Melzi y colaboradores (Melzi et al., 2022; Melzi & Caspe, 2005) han observado que el objetivo de relatar historias es compartir las experiencias vividas y la sabiduría para que los niños y niñas puedan posteriormente utilizar esta información en sus propias decisiones. En este sentido, como señalaron Beck (2008) y Wortham (2001), al momento de ingresar en la escuela, el dominio del género narrativo puede constituir una herramienta social para el establecimiento y el mantenimiento de relaciones con otras personas.

El desarrollo narrativo se relaciona también con la comprensión y la reflexión sobre los eventos (Nelson, 2007), con el desarrollo del lenguaje y la alfabetización (Dickinson & McCabe, 1991; Graves et al., 1989; Portilla et al., 2021; Ravid & Tolchinsky, 2002; Snow et al., 2007; Sugate et al., 2018; Wellman et al., 2011). Diversas investigaciones han mostrado que la competencia narrativa -en particular, la capacidad de elaborar relatos coherentes y estructurados- predice el nivel de comprensión y producción de textos escritos (Babayigit et

al., 2021; Pinto et al., 2016, Pinto et al., 2018; Reese et al., 2010; Silva & Cain, 2017). En este sentido, el dominio de un discurso extendido (es decir, conectado y no dependiente del contexto físico inmediato para su interpretación) como la narrativa conlleva el desarrollo de habilidades de comprensión y producción de un estilo de lenguaje escrito (Blum-Kulka, 2002; Ninio & Snow, 1996; Pan & Snow, 1999; Snow & Uccelli, 2009). Estas habilidades, construidas inicialmente en relación con el discurso oral, son luego capitalizadas en el proceso de aprendizaje de la comprensión y producción de textos escritos, tanto narrativos como de otras formas discursivas (Díaz Oyarce & Mendoza Saavedra, 2012; Pinto et al., 2016).

2.1.1 De los guiones a la narrativa de experiencia personal

Como se mencionó, la narración constituye una de las primeras formas de discurso producidas (Nelson, 1989; 1996). Para comprender cómo se construye esta competencia desde los primeros años de vida, es necesario atender al carácter temprano y culturalmente situado del discurso narrativo. Tal como sostiene Bruner (2003), los niños y niñas entran muy pronto en el mundo de la narrativa y desarrollan, a la par de los adultos, expectativas acerca de cómo debería ser el mundo.

En efecto, como se especificó en el capítulo anterior, los primeros relatos tienen lugar alrededor de los 2 años y se manifiestan mediante reconstrucciones lingüísticas de las secuencias de acciones cotidianas en el hogar (p. ej. momentos de comida compartida, de juego, actividades en torno al baño, actividades previas a irse a dormir; Ely et al., 2001; Larson et al., 2006; Rosenberg, 2000; Stein et al., 2020). En tanto la narrativa constituye una herramienta de socialización, mediante la participación en eventos cotidianos en los que esta forma de discurso se pone en juego, los niños y niñas van internalizando el esquema implícito en las narrativas, así como también las estrategias y las fórmulas de señalización (Gumperz, 1982) que este formato tiene en su comunidad, en su cultura (Aukrust & Snow, 1998; Carmiol & Sparks; 2014; Luo et al., 2012; Wiley, et al., 1998). Estas primeras representaciones mentales esquemáticas y generalizadas de eventos constituyen *scripts* o *guiones*¹⁵ (Schank & Abelson, 1977), en los cuales las acciones están relacionadas temporal y causalmente en torno a un objetivo que tiene el niño o niña, o los actores, con base en la experiencia del mundo real (Nelson et al., 1983; Rosenberg, 1994; Rosenberg et al., 2014). Estos guiones le proporcionan

¹⁵Otras teorías se refieren a los *guiones* como *esquemas* (Rumelhart & Ortony, 1977) o *marcos* (Minsky, 1975). Más allá de la denominación, la idea central es la misma: una estructura de conocimiento que mantiene ligada la información en la memoria y que posee variables que, al instalarse el esquema durante el procesamiento, se completan con los valores de la situación específica (Rosenberg, 1994).

al niño o a la niña pequeña un contexto espacio-temporal mediante el cual comprender eventos de la vida real, ya sean rutinarios o novedosos (Nelson & Gruendel, 1981; Nelson et al., 1983; Rosemberg, 1994), y constituyen la base a partir de la cual ir elaborando conocimiento más abstracto, complejo y flexible que le permita hacer inferencias en torno a la conectividad y la intencionalidad humana (Nelson et al., 1983; Rosemberg, 1994). En este sentido, los guiones constituyen representaciones tanto individuales como sociales compartidas, por lo que posibilitan tanto la internalización de la cultura como la vida en sociedad (Rosemberg et al., 2010).

Los guiones se van almacenando en la memoria episódica (es decir, aquella que conserva a largo plazo los eventos experimentados por el sujeto y que guarda información sobre el tiempo, lugar, y significado personal de la información; Tulving, 1972). Este hecho posibilita que los niños y las niñas vayan construyendo progresivamente su modelo mental del mundo que experimentan. El niño o niña almacena, durante un breve período de tiempo, cada nuevo evento en el que participa. Si el evento se reitera y se vuelve recurrente, pasa a formar parte de esta memoria, de su modelo mental del mundo. De lo contrario, es olvidado (Rosemberg et al., 2010).

A partir de los 2 años y medio, entonces, los niños y niñas comienzan a narrar situaciones genéricas vinculadas con sus rutinas cotidianas. Estos primeros relatos ponen en evidencia sus habilidades para distanciarse del aquí y ahora de la interacción y transmitir al oyente la representación de un evento ausente (Rosemberg et al., 2010). Sobre la base de estos guiones genéricos (Nelson, 1996), logran progresivamente relatar hechos particulares situados en el tiempo, conformando secuencias discursivas organizadas en torno a tópicos significativos para su experiencia (p. ej., un cumpleaños, un accidente leve, una anécdota familiar o de la escuela; Silva, 2010). De esta forma, comienzan a producir narrativas de experiencia personal (Ninio & Snow, 1996; Uccelli, 2009) y, más adelante, a comprender y elaborar relatos de ficción. Como fue mencionado, esta progresiva complejización de la narrativa tiene lugar en la interacción social: en conversaciones sobre eventos pasados (Fernández & Melzi, 2008; Nelson, 1996) y futuros (Hudson, 2004, 2006), en situaciones de juego (Pellegrini, 1985) y en actividades de lectura compartida (Snow et al., 2001). A través de estas experiencias, los niños y niñas transforman los guiones de la vida cotidiana en narraciones mediante las que comunican sus vivencias y, con el tiempo, incorporan elementos ficcionales. De este modo, la narrativa infantil se configura como un discurso cada vez más organizado, en el que convergen factores cognitivos, lingüísticos y sociales, lo que permite que las sencillas secuencias de eventos

iniciales se conviertan progresivamente en relatos más coherentes, claros y pertinentes (Hess, 2010; Hess & Auza, 2013; Tomasello, 2000).

Si bien las narrativas de ficción no constituyen el foco de esta investigación, adquiere relevancia describirlas brevemente debido a que, por un lado, y como se indicó en el Capítulo 1 (ver §1.2), la mayoría de los instrumentos de evaluación narrativa infantil se ha centrado en el estudio de esta forma discursiva. Por otro lado, caracterizar este tipo de relatos también permite diferenciarlos de las narrativas de experiencia personal y colocar el foco en las características distintivas de estas últimas, objeto de estudio de esta investigación doctoral.

El campo teórico que canónicamente se ha empleado para describir la estructura de las narrativas de ficción y que, tal como se consignó en el capítulo precedente, ha servido de base para la elaboración de instrumentos de evaluación, es el enfoque de la *Gramática de las Historias* de Stein y Glenn (1979). Se parte de la Teoría de los esquemas o guiones, según la cual estos mecanismos de procesamiento específicos guían la comprensión (y la producción) de las narraciones (Pinto et al., 2018). Según esta propuesta, la estructura de un relato ficcional posee una introducción, una descripción de los estados emocionales y cognitivos de los personajes, el planteamiento de un conflicto o estado emocional junto con un plan para su resolución y, finalmente, una conclusión. En específico, deben estar presentes siete categorías: (1) el *escenario* en el que actúan los personajes (escenario principal); (2) *el tiempo y el lugar* de la historia (escenario secundario); (3) un *acontecimiento inicial* que rompe el equilibrio y requiere una respuesta por parte del protagonista; (4) las *respuestas internas* de los personajes (reacciones afectivas, objetivos, deseos, pensamientos, etc.); (5) las *acciones* de los personajes relacionadas con los objetivos; (6) las *consecuencias de las acciones* de los personajes; y (7) las *reacciones* de los personajes (en términos de sentimientos y pensamientos relacionados con el resultado de sus acciones).

Como se mencionó, las narrativas de experiencia personal difieren en su organización respecto de las narrativas de ficción. A continuación, se describirán los componentes macro y microestructurales de los relatos de experiencias pasadas, y se abordará la relevancia que adquieren estos aspectos en la construcción de la coherencia narrativa.

2.2 Aspectos estructurales de los relatos infantiles: la macro y la microestructura narrativa

El discurso narrativo puede analizarse considerando diversos aspectos relativos a su estructura y su contenido. Existe un amplio consenso respecto a las dimensiones que deben

necesariamente considerarse en el análisis de esta forma discursiva. Se contemplan, por un lado, aspectos superestructurales y macroestructurales y, por el otro, microestructurales (Berman, 2009, Karmiloff-Smith, 1986; Pávez et al., 2008). Así, en esta Tesis se parte de la propuesta clásica de Kintsch y van Dijk (1978) y van Dijk y Kintsch (1983), quienes sostienen que la organización del discurso narrativo oscila entre un nivel *macroestructural* (configuración global o nivel semántico del discurso), uno *microestructural* (configuración local o interconexión micro-lingüística) y uno *superestructural* (estructura formal del discurso)¹⁶. Si bien estos niveles coexisten, se interrelacionan (Hess & Auza, 2013; Hickmann, 2004) y son necesarios para producir adecuadamente una narración (Govindarajan & Paradis, 2019), refieren conceptualmente a aspectos distintos, por lo que resulta útil metodológicamente distinguirlos para estudiar el uso del discurso que realizan los sujetos (Pavez et al., 2008).

2.2.1 La macroestructura narrativa

La macroestructura constituye la base de la organización narrativa, donde se encuentra el modelo interno o *script*, un mecanismo de control global para los elementos de la historia mediante el cual se organiza el relato. Relatar una historia implica articular una secuencia de acontecimientos situados en el tiempo, lo cual conlleva a poner el foco en el encadenamiento *temporal* y *causal* de los eventos. En este sentido, la macroestructura se define tanto por la configuración global de las relaciones textuales como por la correspondencia que guarda el relato con el conocimiento del mundo del narrador (Berman, 2009) y se vincula con la capacidad de éste para utilizar sus habilidades lingüísticas con la finalidad de entretener los episodios narrados en los planos temporal y espacial, así como para ubicar las acciones y seleccionar a los participantes y eventos pertinentes que orienten al interlocutor a seguir la línea discursiva de la narración (Casado, 2006; Hess & AUSA, 2013; Hickmann, 2004). Asimismo, comprende la organización causal del relato, considerando distintos tipos de relaciones: habilitantes o de posibilitación, físicas, motivacionales y psicológicas (Camus Torres & Aparici, 2023; Kupersmitt & Armon-Lotem, 2019). Finalmente, la macroestructura contempla también el establecimiento de relaciones temáticas entre contenidos distantes en el discurso

¹⁶ Según Van Dijk, el texto estructura su contenido en el plano global en dos tipos: las denominadas macroestructura y superestructura textuales. La *superestructura* constituye la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto. Consiste en el “esqueleto” reconocible que caracteriza un género discursivo, por su forma habitual y por ello convencional de estructurar la información: organiza las secuencias de frases y les asigna una función específica en la comunicación. Mientras que la macroestructura resume el contenido global, la superestructura representa la forma que adopta el discurso. No obstante, esta investigación se centra en el análisis de la macroestructura, que refiere a aspectos semánticos -y no a aspectos funcionales- del discurso.

(van Dijk & Kintsch, 1983). Se trata de un fenómeno que permite al destinatario organizar el contenido (o significado) de un discurso (Pavez et. al., 2008).

En lo que respecta a la macroestructura del discurso narrativo de experiencia personal, Labov y Walestsky (1967) propusieron un esquema prototípico compuesto por cinco componentes: resumen, orientación, complicación, resolución, coda y evaluación. El *resumen* proporciona una breve síntesis de la historia que se va a desarrollar. En esta parte, el narrador sintetiza de manera concisa (normalmente, en una frase) el relato que quiere presentar. Esta estrategia asegura el derecho del narrador a hablar ya que posibilita que los oyentes puedan confirmar la relevancia del tema (Labov, 2010). La *orientación* posee una función referencial en tanto allí se ubica la información acerca de quiénes son los participantes, el espacio y el tiempo en que ocurrieron los eventos en la historia. En este momento de la narración se brindan respuestas a las posibles preguntas “¿quién?” “¿cuándo?” “¿dónde?” “¿qué estaban haciendo?”. Si bien, teóricamente, la orientación suele ir al principio, en la práctica suele aparecer, estratégicamente, en otros momentos del relato (p.ej., con función evaluativa). La *complicación*¹⁷ constituye el elemento central o esqueleto narrativo (donde se expresa *qué* ocurrió). Es el hecho inesperado que irrumpe la trama de la historia: sin complicación, no hay narrativa. Tras la aparición de este evento central, el (o los) evento(s) siguiente(s) conforman la *resolución*. Este momento corresponde a la solución o resultado del conflicto en que se ven envueltos los participantes de la historia tras la aparición del suceso inesperado. Esta sección está regida por la secuencia temporal y causal propia de la narración. Los relatos también suelen presentar *evaluaciones* de los hechos narrados, en las que se suspende la trama y se exteriorizan los pensamientos (p.ej. "Sabía que le iba a encantar"), motivaciones (p.ej. "Quería ir a ver la película"), emociones (p.ej. "Tenía tanto miedo"), así como también se enfatizan (p.ej. "Hacía mucho calor") o reiteran (p.ej. "Lloré y lloré") ciertas circunstancias o hechos del relato. De esta manera, las evaluaciones comunican el significado y la importancia que tienen los eventos para el narrador (Haden et al., 1997; Nelson & Fivush, 2004). De hecho, mediante la evaluación, el narrador logra que el relato cobre relevancia para el interlocutor, ya que explicita el motivo por el cual lo cuenta, la razón de dirigirse a un interlocutor en particular y la pertinencia de incluir un comentario evaluativo en ese momento preciso de la narración (Shiro, 1999). Finalmente, las narrativas contienen algún comentario final o *coda* (p. ej., "y ya no tengo más para contar"), que generalmente enlaza la narración con la interacción que se está dando

¹⁷Se emplea el término “complicación” en tanto constituye la traducción original del inglés *complicating* (Labov, 1972; 2010).

en el presente (el tiempo de la enunciación). La coda constituye la herramienta mediante la cual el narrador indica que la historia ha terminado. Por lo general, se encuentra desligada de la narración principal y cumple la función de finalizar las secuencias de complicación y resolución. No obstante, la coda es opcional y no siempre aparece en la narración (Labov, 1972; 2010).

La propuesta de Labov, pionera en el estudio del discurso narrativo, constituye un referente clásico y fundacional para el análisis de la narración oral. Sin embargo, debe considerarse que su enfoque se desarrolló a partir de relatos producidos por adultos y fue formulado hace casi seis décadas. En consecuencia, resulta necesario contemplar propuestas más recientes que se hayan focalizado en el estudio y de la narrativa infantil (p.ej., Berman & Slobin, 1994; McCabe et al., 2008; Melzi et al., 2022; Melzi & Caspe, 2005; Shiro, 1999; Uccelli, 2008, entre otros), que se revisarán en los párrafos que se presentan a continuación. En este punto, es importante tener en cuenta que estas investigaciones han observado que no siempre las narrativas de experiencia personal contienen la estructura canónica completa, sino que se construyen a partir de “piezas del modelo” (Sparks et al. 2013). Entonces, no todos los relatos contienen siempre los cinco componentes descritos en el párrafo anterior, así como tampoco la presencia de todos ellos implica una mayor complejidad narrativa. Sin embargo, algunos de estos componentes, como la complicación, son fundamentales para que un discurso narrativo se identifique como tal. Por su parte, la resolución (sin ser un componente obligatorio) puede formar parte del esqueleto narrativo debido a que refleja la reacción del (o los) participante(s) a los cambios producidos a partir de la complicación. La orientación, a pesar de su carácter descriptivo, se hace indispensable porque permite al interlocutor entender la historia: la información que se incluye aquí depende del conocimiento que el narrador cree que comparte con el interlocutor. El resumen, al igual que la coda, constituye un componente opcional. En definitiva, desde esta perspectiva, una narrativa de experiencia personal debe contener por lo menos *dos* eventos, razón por la que la complicación, entonces, constituye un componente obligatorio.

Tal como se observó en el Capítulo 1, diversas investigaciones que han abordado el estudio de la narrativa de experiencia personal en niños y niñas de 3 a 9 años (McCabe & Rollins, 1994; Peterson & McCabe, 1983) han establecido una clasificación progresiva (considerando el caso de niños y niñas de clase media de origen europeo-americano), compuesta por cuatro tipos de estructuras, de acuerdo a la edad del sujeto: *high point*, *leapfrog*, *chronological*, and *ending-at-highpoint narratives*. La *High point narrative* es la forma canónica de contar historias, que contiene todos los elementos propios de este tipo de relatos.

Las narrativas que comprenden dos o más eventos, pero que no siguen una secuencia temporal, se titulan *Leap-Frog Narratives*, en tanto el narrador “salta” de un evento a otro sin tener en cuenta lo que puede ser un elemento esencial de la historia o la secuencia de los acontecimientos. Este tipo de narrativas suele ocurrir muy tempranamente, y luego desaparece alrededor de los 4 años. Las *Chronological narratives* incluyen una secuencia adecuada de acontecimientos, pero sin un punto culminante (*high point*). Estas historias no suelen tener comentarios evaluativos y sólo recapitulan una serie de acontecimientos (p. ej., una historia sobre unas vacaciones en familia). Si bien las narrativas cronológicas son típicas de los niños y niñas de 4 años, suelen observarse también en otras edades. Finalmente, las *End-at-High-Point Narratives* incluyen todos los componentes de una narración clásica, pero carecen de resolución. Es decir, están ordenadas secuencialmente, pero suelen finalizar abruptamente en el evento culminante. Suelen encontrarse mayoritariamente en niños y niñas de 5 años (Peterson & McCabe, 1983).

En esta línea, las investigaciones llevadas a cabo por Peterson y McCabe (1983) (ver §1.2.2), han llevado a las autoras a concluir que la estructura narrativa canónica incluye la complicación (una serie de eventos en secuencia temporal), el punto culminante (al que se llega luego de recapitular los acontecimientos y que es seguido, normalmente, de una suspensión de la acción que subraya su importancia), la orientación (información contextual suficiente para facilitar la comprensión del relato) y la resolución (nueva recapitulación de eventos que siguen al punto culminante). Ahora bien, estudios llevados a cabo con otras poblaciones, y revisados también en el Capítulo 1 de esta Tesis (ver §1.1.1.1), han observado que la importancia de los componentes narrativos estructurales varía de una cultura a otra, razón por la cual, al analizar la estructura de un relato, debe tenerse en cuenta la comunidad (lingüística y cultural) a la cual el narrador pertenece (Michaels 1988, Minami, 2001; Rodino et al., 1991; Uccelli, 2008).

2.2.2 La microestructura narrativa

La construcción de una narrativa requiere también del dominio de aspectos microestructurales del relato, es decir, del manejo de los recursos lingüísticos que permiten dotar de unidad al discurso y transmitir de manera eficaz los acontecimientos relatados (Berman & Slobin, 1994). La microestructura narrativa refiere a la relación semántica existente entre las palabras y cláusulas en el discurso e incluye la *cohesión*: un conjunto de mecanismos formales (sintácticos y/o semánticos) que permiten la continuidad temática del discurso y explicitan las relaciones locales (Pavez et al., 2008).

La microestructura también suele referirse a los componentes léxicos y morfosintácticos del discurso, relativos a la complejidad sintáctica o a la longitud del relato, concebida a partir del número de cláusulas o palabras (Camus Torres & Aparici, 2023) y contempla recursos gramaticales y léxicos necesarios para lograr la cohesión textual. Entre estos mecanismos se destacan las expresiones anafóricas, mediante las cuales ir introduciendo nuevos hechos y participantes (Halliday & Hasan, 1976; Lindgren, 2017, 2020). De hecho, al producir un discurso, se introduce una serie compleja de conceptos, pero solo algunos de ellos son retomados para desarrollar y dar continuidad al tópico, así como también para cohesionar el texto. Así, y siguiendo a Borzone y Silva (2010), es preciso tener en cuenta que, mediante el uso de estos mecanismos de cohesión, los sujetos seleccionan los participantes principales de la serie de eventos narrados, es decir, hacen foco sobre ellos. Es fundamental, entonces, para garantizar la comprensión del relato, que esta distinción se marque mediante mecanismos lingüísticos. Si el interlocutor del relato no logra distinguir cuáles son los participantes en los que el narrador coloca el foco, entonces es posible que se dificulte el establecimiento de la relación entre los eventos, así como también habrá dificultades de comprensión en tanto la adjudicación del interlocutor no coincidirá con la que pretendió establecer el hablante. En este punto es importante destacar que el español, a diferencia de otras lenguas como el inglés, exige que los niños y niñas aprendan a usar pronombres anafóricos, especialmente, en contextos en los que solo la presencia del verbo no alcanza para indicar el referente sujeto, o en contextos con referencias de contraste (Kail et al., 1997). Por ello, es fundamental atender al estudio y la evaluación de estos aspectos microestructurales de la producción discursiva de manera temprana en niños y niñas hispanohablantes.

Finalmente, el nivel microestructural comprende la inclusión de recursos o mecanismos evaluativos, como el discurso directo; los adjetivos o adverbios que describen la intención del hablante; intensificadores o atenuadores (Caballero et al., 2020; Herman et al., 2004; Hudson & Shapiro, 1991).

2.2.3 La coherencia en las narraciones infantiles de experiencia personal. El rol de la causalidad

Como se ha señalado anteriormente, la producción de narrativas de experiencia personal está asociada a la comprensión de la propia experiencia, al desarrollo de la memoria autobiográfica, a la configuración de la identidad, así como a la comunicación efectiva de la subjetividad. Ahora bien, para poder ser comprendido, todo relato de experiencia personal debe ser *coherente*. Por ello, la coherencia constituye una dimensión fundamental del desarrollo del

discurso narrativo (Trabasso et al., 1982; Nicolopoulou, 2008; Reese et al., 2011). Un relato de este tipo es coherente si tiene sentido para un oyente “ingenuo”, que no conoce ni vivenció los hechos referidos.

Desde un enfoque estructural, para que una narración sea coherente, debe estar organizada temporal y causalmente: todas las partes de la historia deben estar estructuradas de forma que la secuencia de eventos esté interrelacionada significativamente. Es decir, tanto las partes de la historia como la historia en su conjunto deben estar relacionadas de forma convincente y satisfactoria (Reese et al., 2011; Shapiro & Hudson, 1991). Desde una perspectiva experiencial, todo discurso constituye una estructura organizada que proporciona indicios o pistas que permiten construir su significado (p. ej, las palabras seleccionadas en cada oración, el orden de las oraciones, los marcadores de cohesión) (Cuetos, 2015; Gumperz, 1982). De esta manera, se considera que la coherencia discursiva depende tanto de las características del discurso (estructura, marcadores de cohesión) como de la actividad del interlocutor. En otras palabras, la coherencia no constituye un simple rasgo que aparece en los discursos, sino más bien un producto de los procesos cognitivos puestos en funcionamiento por los usuarios (de Beaugrande & Dressler, 1997). Para que un discurso sea comprendido, es necesario que el interlocutor construya su significado a partir de la interpretación de estas *pistas* que el narrador brinda, junto con su propio conocimiento del mundo. De ahí la relevancia de elaborar relatos que contengan pistas para que el interlocutor pueda construir una representación adecuada de éstos, y de atender a esas pistas de contextualización que permitan comprender la perspectiva desde la cual se narran los hechos.

Entonces, para poder producir relatos comprensibles para el interlocutor, se necesita de un conocimiento macroestructural: quien narra debe ser capaz de componer narrativas con eventos que estén estructurados de manera jerárquica (Berman & Slobin 1994; Hudson & Shapiro 1991; Kamiloff-Smith, 1986; Iandolo, 2013). Asimismo, se requiere un conocimiento microestructural: el narrador debe elaborar relatos extensos y conectar semánticamente entre sí las cláusulas que configuran los eventos de su relato mediante elementos lingüísticos tales como la correlación de los tiempos verbales, el empleo de diversos marcadores discursivos (p. ej. “porque”, “cuando”, “por eso”; “siempre”; “el otro día”) o anáforas (p. ej. “ella”, “lo”) (Hickman, 1995; Hickmann & Schneider, 2000; Hudson & Shapiro, 1991, Iandolo 2013).

En síntesis, narrar un evento de experiencia personal constituye una habilidad cognitiva que implica cooperar, informar, compartir información, tomar en cuenta la perspectiva del otro (Lindgren, 2017), involucrarse en la interacción, y atender a un mismo foco de atención (Hess & Auza, 2013). Requiere llevar a cabo un complejo proceso representacional. El narrador no

solo debe sostener en la memoria el presente, retrotraerse al pasado para ubicar el evento que pretende narrar y luego volver al presente para representarlo y secuenciarlo en términos lingüísticos (recuperando el inicio, las acciones en el orden en que sucedieron y el final), sino que también debe elegir la perspectiva desde la cual se relatarán los eventos. Es el narrador quien debe asumir toda la responsabilidad de la organización del relato (Owens, 2003; Pavez et al., 2008; Polo Molina & Acuña Robertson, 2018). Éste debe decidir qué relevancia le dará a las acciones que narra (p. ej. qué eventos coloca en primer plano, y cuáles en segundo plano), es decir, tiene que crear relaciones entre los eventos y establecer una estructura mediante la cual se presenta la información (Roch et al., 2016; Rosemberg et al., 2010). Es por ello que la elaboración de narraciones coherentes se vuelve un aspecto central del desarrollo discursivo y cognitivo infantil, a la vez que presenta un desafío para los niños y niñas pequeñas. Tal como sostienen Rosemberg y colaboradores (2014), un relato que atrapa, que interesa al interlocutor, tiene necesariamente que ser comprensible, claro, y estar adecuadamente estructurado: nadie desea escuchar aquello que no puede comprender.

Ahora bien, en la construcción de una representación coherente, las relaciones temporales, pero sobre todo las causales, adquieren un rol fundamental (Arechalde, 2016). Manejar hábilmente eventos contextuales y evaluativos en relación con la complicación y resolución del relato le otorga a éste una organización jerárquica, contribuye a la coherencia, así como también permite al interlocutor comprender e involucrarse mejor con los eventos narrados (Zimmermann, 2002). De hecho, estudios sobre comprensión de narraciones evidenciaron que la construcción de la representación mental de un relato se facilita al lograr la coherencia causal (Barreyro & Molinari Marotto, 2005; Ferretti et al., 2018; Trabasso et al., 1984, van den Broek, 1990).

Es preciso, entonces, al estudiar el discurso infantil, atender al rol de la causalidad en la producción narrativa (Borzone, 2005; Trabasso & Stein, 1997). En efecto, para comprender los eventos narrados es necesario inferir las causas (físicas y/o psicológicas) que relacionan un evento con otro. Asimismo, mediante el establecimiento de relaciones causales en sus relatos de experiencia personal, los niños y niñas ponen de manifiesto un dominio de las relaciones existentes entre el lenguaje y el contexto de utilización, hecho que favorece el desarrollo de sus habilidades metalingüísticas en general y de la competencia metatextual en particular (Gombert, 1992). De allí la importancia de considerar el establecimiento de relaciones de causalidad al analizar la producción de narraciones de experiencia personal en niños y niñas pequeños hispanohablantes.

Desde los años ochenta, se ha desarrollado un importante programa de investigación en torno a la estructura causal del discurso narrativo, tanto en lo que respecta al estudio de la coherencia como así también a la representación situacional que se construye durante su comprensión (Barreyro & Molinari Marotto, 2013; Trabasso et al., 1982; Trabasso et al., 1989; van den Broek, 1990; van den Broek & Lorch, 1993). Tal como se consignó en el capítulo anterior (ver §1.1.1.1), al construir un relato, los sujetos tienen en cuenta todos los antecedentes y consecuentes de un enunciado, estructurando así el texto en una red causal de eventos (Barreyro & Molinari Marotto, 2013; Sah & Torng, 2015; Trabasso et al., 1982; Trabasso et al., 1989; van den Broek, 1990; van den Broek & Lorch, 1993). En este contexto, y para estudiar de qué manera los sujetos establecen relaciones causales entre eventos y ensamblan las proposiciones o cláusulas (y sus relaciones) en una representación en red que refleje la estructura causal de un relato, se propone el *Modelo de Narraciones en Red Causal* (Trabasso & Sperry, 1985, van den Broek & Lorch, 1993). Los autores en esta línea sostienen que, en una narración, los enunciados adquieren distinta relevancia de acuerdo a la cantidad y calidad de relaciones causales que establezcan con otros enunciados del relato. Así, se propone este modelo en tanto instrumento que permite inferir cómo los sujetos relacionan causalmente los eventos en su representación mental de la secuencia, otorgándole distinta relevancia a los enunciados o eventos que conforman el relato.

Finalmente, en el marco de este modelo (Kemper, 1988; Trabasso & Sperry, 1985, Trabasso et al., 1989), se han distinguido diferentes tipos de conexiones causales posibles entre eventos: motivación, causalidad física, causalidad psicológica, y posibilitación. La *motivación* implica conexiones entre metas y las acciones que se llevan a cabo para conseguirlas: estados mentales que motivan acciones (p.ej. “Él quería la rana/ la atrapó”), u objetivos motivan acciones (p. ej. “Saltó/ para llamar su atención”). La *causalidad psicológica* incluye las emociones, cogniciones, intenciones y/o disposiciones de los seres humanos o animales. Este tipo de relaciones causales puede establecerse entre acciones que inician estados mentales (p.ej. “Él la encontró/ ella estaba feliz”), o estados físicos que inician estados mentales (p. ej. “Llegaron tarde/ él estaba enfadado”)¹⁸. La distinción entre motivación y causalidad psicológica se basa en las acciones dirigidas (o no) a un objetivo. La *causalidad física* involucra cambios en los estados físicos de personas u objetos (p. ej. “Se cayó / se ensució”). La

¹⁸Siguiendo la propuesta de Pavez y colaboradores (2007), se decidió emplear el término “acción” para hacer referencia a las acciones de los participantes, “estados físicos”, para aludir a las características de los sujetos y lugares, y, finalmente, “estados mentales”, para dar cuenta de las emociones, intenciones, conocimientos y disposiciones de los participantes del relato.

posibilitación describe la relación entre un evento y una pre-condición necesaria para que ocurra, pero que no llega a ser suficiente para generarlo (p. ej. estados físicos que permiten acciones: “Tenía un cuchillo/ cortó la rana”) (Kemper, 1988).

En definitiva, el estudio del establecimiento de relaciones causales establecidas entre los eventos es fundamental para comprender y describir el desarrollo de las narrativas de experiencia personal en niños y niñas pequeños. Por ello, al momento de estudiar la coherencia narrativa de los relatos infantiles, debe necesariamente tenerse en cuenta de qué manera se llevó a cabo la construcción de la coherencia causal.

2.3 La estructura retórica de las narrativas: un abordaje desde una perspectiva Etnopoética

Si bien, como se ha mencionado, los estudios llevados a cabo por Labov y colaboradores (ver §1.1.1.1) sentaron las bases del análisis narrativo, su propuesta ha sido objeto de críticas debido a la escasa atención prestada al contexto situacional y sociocultural en el que se producen los relatos. Desde este enfoque, la narrativa se concibe como una unidad autónoma y autocontenida, con pautas estructurales claramente delimitadas. En esta Tesis se parte de dichos aportes fundacionales, así como los desarrollos posteriores que, a partir del análisis de narrativas infantiles, han permitido avanzar en la conceptualización de la estructura y la coherencia de los relatos de experiencia personal, descritos en los párrafos anteriores. Ahora bien, al mismo tiempo, se consideran perspectivas alternativas que ofrecen marcos analíticos complementarios para dar cuenta de la especificidad discursiva de estas producciones.

En este sentido, existe un enfoque que ha postulado que la estructura narrativa no puede asumirse *a priori* e independientemente del contexto o, más específicamente, del entorno cultural más amplio en el que ocurre la narración: el de la etnopoética (Hymes 1981; Tedlock 1983; Woodbury, 1985) y el análisis de estrofas (Gee 1986, 1989; Minami & McCabe 1991). Siguiendo a De Fina y Georgakopoulou (2012), desde la etnopoética se considera que el estudio de las narraciones orales está íntimamente ligado a la investigación de las culturas y sus formas específicas de aprehender y organizar la realidad; así como también constituye un medio para lograr una mejor comprensión de las formas locales de conocimiento. Desde este marco, y en línea con las perspectivas psicolingüísticas y socioculturales actuales mencionadas al inicio del Capítulo, la narrativa es concebida como un modo primordial de experimentar y dar sentido al mundo, pero también una forma de hablar moldeada culturalmente que ocupa un lugar especial

en el repertorio de géneros sociolingüísticos de una comunidad. Así, el enfoque etnopoético de la estructura narrativa considera que las formas en que se organizan los discursos constituyen un reflejo y una (re)creación de una tradición cultural de elaboración de significados. Al mismo tiempo, reconoce la singularidad de la voz de los agentes sociales como intérpretes y el potencial de creatividad e innovación que ofrece la continua revisión de las formas tradicionales en nuevos contextos.

En esta investigación, se consideran los aportes de Hymes (1981), quien concibe a etnopoética como una intervención en la forma de los textos, una manera de (re)ordenar un acontecimiento de narración para recuperar “la forma literaria en la que las palabras nativas tenían su esencia” (p. 384). Cabe preguntarse, en este punto, a qué se refiere el autor al hacer referencia a la “forma literaria” (o “poética”) del discurso. Siguiendo a Kataoka (2012), en Lingüística, el estudio de la poética está estrechamente asociado a las teorías expuestas por Roman Jakobson, quien la definió en términos de relaciones verticales (paradigmáticas) y horizontales (sintagmáticas) de los elementos lingüísticos, más precisamente, de los componentes fonéticos y morfosintácticos. A su vez, sostiene el autor, es preciso tener en cuenta que, a nivel social, esta práctica poética puede encontrarse en todas partes, no sólo en las culturas “superiores” a las que se asocian típicamente poemas y versos, sino también en las culturas de masas en las que predomina el uso espontáneo del lenguaje (e incluso el vulgarismo). Por su parte, a nivel individual, la poética se filtra en todos los ámbitos de la vida.

Si se considera el papel ya destacado de las narrativas -en la configuración del pensamiento, en la percepción de uno mismo y de los demás, en la socialización y en el establecimiento de vínculos con otros miembros de la comunidad-, así como su presencia en conversaciones cotidianas que comparten componentes comunes en todas las culturas -y que comprenden secuencias de eventos cargadas de afecto dentro de un tramo mundano del discurso- resulta esperable que la «epifanía lírica»¹⁹ también les sea inherente. Por ende, la poética no es una cualidad exclusiva de la poesía propiamente dicha, sino una dotación de cualquier tipo de discurso natural (Kataoka, 2012).

En este contexto, Hymes (1981), junto con postular que la organización interna de las narraciones refleja formas culturalmente específicas de entender la realidad, también llama la atención sobre la cualidad poética de los textos producidos por las culturas orales y, en

¹⁹ La «epifanía lírica» consiste en un fenómeno en el que se produce una irrupción momentánea pero trascendental de breves tramos de formas líricas en una epopeya. Se caracteriza por presentar diversos rasgos retóricos, como cierto contorno prosódico, mayor densidad léxica, símiles y, muy probablemente, repetición y paralelismo en todos los tipos y niveles de interpretación (Friedrich, 2001).

particular, de las formas tradicionales de contar historias. Para el autor, el uso de patrones artísticos como estructuras paralelas, repeticiones rítmicas y oposiciones léxicas atestiguan un nivel alto de destreza formal y sofisticación cultural. Asimismo, enfatiza el hecho de que uno de los aspectos más importantes de la interpretación discursiva es la *variación*, y que su realización es constitutiva de la tradición. Estas ideas han sido decisivas para precipitar un cambio en el estudio de las narrativas, las cuales dejaron de concebirse como *tipos textuales*, para pasar a entenderse como *tipos de eventos* (De Fina & Georgakopoulou, 2012); y para destacar el rol de la etnopoética y el análisis de estrofas como marco adecuado y útil para poder comprender estos episodios (Poveda, 2012).

Al momento de llevar a cabo el análisis de las narrativas, desde un punto de vista etnopoético, se propone una distinción entre tres tipos de unidades que conforman los discursos: líneas, estrofas y episodios. Esta organización narrativa ha sido pensada para facilitar los procesos de transmisión de información y memorización. En el capítulo siguiente se caracteriza y ejemplifica cada una de ellas. Es fundamental tener en cuenta que la estructuración en líneas, estrofas y episodios existe en tantas culturas y géneros diversos porque reflejan unidades de competencia discursiva humana. En este sentido, desde una perspectiva etnopoética (especialmente, Gee, 1986; 1989; Hymes 1981; Scollon & Scollon, 1989) se concibe que la disposición visualmente poética (es decir, en segmentos similares a estrofas) de unidades de estructura narrativa no es solo una construcción sino también un compromiso teórico con la idea de que estas unidades reflejan estructuras básicas de la cognición humana y representan formas de habla socio-históricamente formadas que son comunes a las culturas orales de todo el mundo.

El estudio de la estructura retórica de los discursos reviste importancia en tanto implica abordar la forma lingüística más allá de la oración (Woodbury, 1985), sensible al contexto de producción. En el caso de niños y niñas pertenecientes a grupos minoritarios -por ejemplo, la población infantil afroamericana contemplada en el trabajo de Michaels (1988), citado en el capítulo anterior-, se ha observado que las narrativas percibidas por los adultos como lingüísticamente incoherentes suelen referirse a experiencias ocurridas fuera del ámbito escolar. En estos casos, el desempeño discursivo no siempre se interpreta como producto de déficits o limitaciones cognitivas y lingüísticas (aunque esas interpretaciones resulten perniciosas), sino como un “reflejo” de los entornos poco estructurados en los que los niños y niñas efectivamente participan (Poveda, 2012).

Por todo lo expuesto en este apartado, se considera que analizar los discursos narrativos que componen la muestra de esta investigación a la luz de estas perspectivas, es decir, no solo

desde un enfoque textual, sino también desde una mirada sociocultural e interaccional, permitirá acceder a una comprensión más profunda y situada de la complejidad del discurso narrativo infantil, en la población objeto de estudio. En consonancia con este enfoque, el análisis de los relatos desde una perspectiva etnopoética, centrado en la organización en versos y estrofas, puede resultar pertinente para interpretar los episodios que constituyen los relatos en función del contexto cultural al que pertenecen los sujetos. Así, este tipo de análisis brinda herramientas para caracterizar con mayor precisión estos discursos, identificando tanto sus rasgos particulares como aquellos que los distinguen de los de otras poblaciones.

2.4 La perspectiva dinámica en la evaluación del discurso infantil

Hasta aquí, se ha delimitado y conceptualizado el objeto de estudio de esta investigación, en el marco de los enfoques teóricos en los que esta Tesis se inscribe. Asimismo, se han caracterizado, a partir de estas aproximaciones, los aspectos estructurales que configuran a la narrativa, junto con la presentación de una perspectiva de abordaje situado y contextualizado: el enfoque de la etnopoética y el análisis de estrofas. A continuación, y en tanto uno de los objetivos principales de esta Tesis consiste en construir un instrumento de evaluación del discurso narrativo de experiencia personal desde una perspectiva dinámica, se explicará en qué consiste esta modalidad de evaluación, enfatizando en cuáles son las ventajas de elaborar una herramienta desde esta perspectiva.

Históricamente, la evaluación del desarrollo cognitivo y lingüístico infantil se llevó a cabo utilizando modelos tradicionales, es decir, mediante el empleo de test estandarizados. La evaluación tradicional, mediante este tipo de pruebas normativas, lleva a presuponer que los resultados poseen validez predictiva. Es decir, se considera que las conductas de los niños y niñas evaluadas son representativas del desarrollo del lenguaje en otros contextos de evaluación fuera del ámbito clínico y, en el caso de evaluar al niño o a la niña nuevamente, los resultados serán similares (Gutiérrez-Clellen, 2003). Ahora bien, muchas veces estos resultados no reflejan una estimación confiable de la verdadera capacidad de desarrollo infantil. Este tipo de evaluación fue ampliamente utilizado en el campo de las dificultades de aprendizaje, entre finales del siglo XIX y principios del XX, por modelos tradicionales como el médico, el conductual, el centrado en procesos cognitivos básicos o el psicopedagógico del aprendizaje estratégico. Estos modelos se dedicaron a estudiar las dificultades específicas de aprendizaje (en adelante, DEA) (Defior et al., 2016) desde una perspectiva en la que se buscaba formular explicaciones sobre su etiología, evaluación, diagnóstico e intervención (Taverna & Peralta,

2009). En otras palabras, estos modelos abordaron la evaluación del desempeño infantil desde una perspectiva reduccionista, sin tener en cuenta que cada dificultad posee una etiología que les es propia y, por ende, criterios de evaluación, diagnóstico e intervención que también van a ser específicos a ella.

Entre los años 1960 y 1990, con el establecimiento de la obligatoriedad de la escolarización y el aumento de niños y niñas con dificultades en las instituciones escolares, el campo de las DEA cobra impulso, y comienzan a surgir nuevas categorías diagnósticas. En este contexto, se profundiza la necesidad de tener en cuenta las diferencias intra e interindividuales, atendiendo, por un lado, al desempeño y el contraste en las capacidades de aprendizaje de cada sujeto (p. ej., al hecho de que un niño o una niña pueda tener un muy buen rendimiento en ciertas habilidades, y muy bajo en otras). Por otro lado, considerando la diversidad existente entre niños y niñas, partiendo del hecho de que hay ciertos sujetos que aprenden determinadas habilidades y otros que no (Defior et al., 2016).

De esta manera, y de cara a estas dificultades, se establece un giro conceptual y se abandona la idea de que las dificultades de aprendizaje se centran de modo exclusivo en los problemas neurológicos, sensoriales o psicológicos de los niños y niñas. Así, se plantea la necesidad de tener especialmente en cuenta, al momento de llevar a cabo una evaluación del desempeño infantil, el contexto cultural y social de procedencia, y las actividades culturales que el niño o la niña realiza y comparte con otros sujetos de su entorno (Gutiérrez Clellen, 2003; Taverna & Peralta, 2009). De hecho, se empieza a percibir que las dificultades halladas en las evaluaciones pueden no necesariamente deberse, por ejemplo, a la presencia de un trastorno del lenguaje, sino que pueden estar relacionadas con las oportunidades que cada sujeto haya experimentado en su contexto de origen. Así, un niño o una niña con pocas experiencias escolares, o que crece en circunstancias vulnerabilizadas, puede evidenciar un rendimiento más bajo que un niño o una niña que posea mayor experiencia escolar o provenga de un hogar en circunstancias menos vulnerabilizadas (Gutiérrez Clellen, 2003).

Con el objetivo de superar las limitaciones de la evaluación tradicional, se ha propuesto la estrategia de evaluación dinámica (Gillam et al., 1999; Taverna & Peralta, 2009). Esta metodología había sido inicialmente empleada a principio del siglo XX (más específicamente, a partir del año 1920) en el campo de la Psicología, debido, justamente, a un interés creciente en cuestionar el empleo de los resultados obtenidos en los tests estandarizados como medida de la capacidad de aprendizaje de un individuo. Posteriormente, en los años sesenta, la estrategia de evaluación dinámica comenzó a emplearse en el campo de la Psicología Cognitiva, pero fue entre los años setenta y ochenta que su uso se extendió, y empezó a considerarse para

medir el logro académico en tareas que involucren, por ejemplo, la lectura o la matemática (Gutiérrez Clellen & Peña, 2001).

Esta modalidad de evaluación se basa en el enfoque de la psicología sociocultural de Vygotsky (1978), en particular, en el concepto de “zona de desarrollo próximo” (en adelante, ZDP). Su empleo no sólo proporciona información diagnóstica, sino también acerca del tipo de apoyo que los niños y las niñas requieren para su desarrollo discursivo. Se ha señalado que este tipo de evaluación es especialmente valiosa debido a que, a diferencia de las medidas estáticas del rendimiento de un individuo que consideran sólo su nivel de desarrollo actual (es decir, al momento de la evaluación), las medidas dinámicas extienden el foco a los niveles de desarrollos potenciales o próximos (Gutiérrez-Clellen, 2003; Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001; Taverna & Peralta, 2009). Desde esta perspectiva, se mide el proceso y no tan solo el producto: precisamente, lo que se evalúa es la capacidad de aprendizaje o “modificabilidad”²⁰ en tanto se analizan los cambios de respuesta del niño o la niña en el mismo proceso de evaluación (Gutiérrez-Clellen & Quinn, 1993).

El objetivo de la evaluación dinámica es, justamente, determinar el “tamaño” de la ZDP en la interacción, durante el proceso de evaluación (Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001). Así, se analiza el nivel de modificación de respuesta del niño o la niña a una determinada prueba, el esfuerzo necesario para avanzar y el nivel de generalización de esos procesos a otras pruebas del lenguaje. En efecto, la evaluación dinámica busca medir los progresos del sujeto evaluado en relación con su desempeño inicial, como producto de los procesos de interacción con el evaluador. Se ha demostrado que este tipo de evaluación posee mayor validez predictiva que la evaluación estática o tradicional del lenguaje (Gutiérrez-Clellen, 2003).

Siguiendo la propuesta de Gutiérrez-Clellen y Quinn (1993), en la evaluación dinámica del discurso narrativo infantil, en primer lugar, el evaluador obtiene, en diversos contextos narrativos, muestras de discurso narrativo espontáneo por parte de los niños y niñas. Durante la evaluación inicial, se analiza si el niño o la niña utiliza las reglas de contextualización adecuadas a diversos contextos narrativos basándose en una evaluación global de la coherencia temporal, causal, referencial y espacial del relato. Así, en esta etapa, se identifican las dificultades del sujeto que pueden estar vinculadas con diferencias en torno al contexto de producción, y no con alteraciones del lenguaje. Por ejemplo, algunos niños y niñas que participan en entornos culturales diversos pueden producir relatos breves, con poca

²⁰Se emplea el término “modificabilidad” en tanto constituye la traducción original del inglés *modifiability* (Gutiérrez-Clellen, 2003; Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001)

elaboración, sin incluir todos los componentes típicos de este tipo de relatos. En este caso, la evaluación puede orientarse a facilitar la producción narrativa en diversos contextos (Gutiérrez-Clellen, 2003). En un segundo momento, el evaluador examina el nivel de cambio de la conducta narrativa infantil, y le describe al niño o a la niña las reglas de contextualización de diversas situaciones narrativas (p. ej., re-narración de cuentos a un público conocido o desconocido, narración en un contexto social informal, relato de una película o un cuento, entre otros). Luego, se le da a cada niño o niña un objetivo (p. ej., "hablar como si fuera un libro" presentando a los personajes por su nombre o profesión) que debe seguir, cumpliendo estas reglas. Es en esta etapa, mediante la realización de diversas tareas narrativas, cuando se mide la habilidad narrativa infantil.

Las medidas de “modificabilidad” incluyen una disminución del número de ayudas necesarias para obtener los desempeños narrativos esperados. Un niño o niña con un alto nivel de “modificabilidad” producirá narrativas específicas con poca intervención por parte del evaluador, y se adaptará con relativa facilidad a diversos contextos narrativos. Se sugiere que la habilidad de trasladar las estrategias narrativas aprendidas a nuevas situaciones y nuevos contextos constituye un predictor de la competencia discursiva (en este caso, narrativa) infantil. Entonces, si durante esta etapa de mediación el niño o niña logra aprender nuevas estrategias y adaptarse a diversos contextos de narración, evidenciaría que posee un alto nivel de “modificabilidad”. Por el contrario, si durante esta etapa de mediación no logra este objetivo, entonces esto evidencia que posee un bajo nivel de “modificabilidad”, así como también que su desempeño se relaciona con la presencia de poca experiencia previa en la aplicación de este tipo de reglas en contextos narrativos específicos. Para estos niños y niñas, entonces, será necesario desarrollar un plan de intervención individualizado (Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001).

En definitiva, uno de los objetivos generales de esta Tesis consiste en construir un instrumento de evaluación narrativa que pueda proporcionar información relevante para prevenir dificultades posteriores y para diseñar estrategias de promoción educativa apropiadas en niños y niñas hispanohablantes residentes en Argentina que crecen en diversas circunstancias socioeconómicas. Se espera que esta herramienta pueda utilizarse no solo en el ámbito investigativo y clínico, sino también en prácticas educativas concretas en niños y niñas hispanohablantes de grupos socioculturales diversos, apostando por una educación que promueva oportunidades de aprendizaje para todos y todas. Este hecho resulta de suma importancia, sobre todo, teniendo en cuenta las consecuencias generadas en materia educativa por el impacto de la pandemia del COVID-19 a raíz del cierre temporal de las escuelas, que

han alterado el aprendizaje y han afectado las vidas de muchos niños y niñas, especialmente de los más vulnerabilizados (ONU, 2023; Rosenberg, 2022).

En este contexto, es necesario generar prácticas educativas y herramientas concretas que permitan acompañar, contener y sostener los aprendizajes y las trayectorias infantiles. Para ello, es fundamental concebir a la evaluación del desempeño discursivo infantil desde una perspectiva dinámica, que considere los contextos sociales y culturales en los que estos niños y niñas participan, y que permita medir los logros obtenidos como producto de los procesos de interacción con el adulto. Así, en el contexto interaccional, el adulto debe necesariamente proporcionar ayudas graduales, dar cuenta de si este desempeño inicial mejora y, de lo contrario, planificar acciones concretas y contextualizadas para ello.

2.5 Síntesis

Esta Tesis se propone abordar el estudio del discurso narrativo infantil de experiencia personal desde una perspectiva que contempla los postulados de la psicolingüística (Nelson, 1996; 2007; Tomasello, 2003; 2009) aplicada a problemas educativos, que parten de las premisas del constructivismo social (Castellaro, 2012; Cole, 1996; Rogoff, 1993); así como también los conceptos de la psicología sociocultural del desarrollo humano (Bruner, 1977; Dickinson et al., 2006; Nelson, 1996; Tomasello, 2003; Vygotsky, 1964). Asimismo, se consideran las nociones de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982) y del análisis conversacional (Goodwin, 2000, 2003; Goodwin & Goodwin, 1986; Schegloff, 1979; Schegloff et al., 1977), fundamentales para atender a aspectos interaccionales de la construcción del relato. Desde estas perspectivas, se tienen en cuenta, al momento de estudiar el desarrollo infantil, los procesos de construcción interna del conocimiento junto con el contexto social en el que este se produce.

En su conjunto, estos postulados permiten comprender la narrativa infantil como una práctica discursiva situada que contempla dimensiones cognitivas, lingüísticas y sociales. Así, los enfoques estructurales aportan herramientas fundamentales para caracterizar los componentes macro y microestructurales de los relatos. Por su parte, las perspectivas experienciales, especialmente las relativas a la etnopoética y el análisis de estrofas, destacan la necesidad de considerar la narrativa en el entramado de las prácticas comunicativas cotidianas. Siguiendo estas premisas, es necesario tener presente que los relatos no constituyen estructuras aisladas ni descontextualizadas, sino que se dan en determinados contextos situacionales y socioculturales a los cuales es necesario atender al analizar las producciones infantiles.

La articulación de estos marcos conceptuales resulta fundamental para avanzar en el estudio de la narrativa infantil como fenómeno discursivo situado, y como espacio privilegiado para la construcción de significados compartidos, la configuración de la memoria autobiográfica y la socialización en contextos culturales determinados. Estos enfoques constituyen el marco desde el cual se lleva a cabo el análisis de las características de la producción narrativa de los niños y niñas que componen la muestra de esta Tesis, así como también desde el cual se propone la elaboración del instrumento de evaluación narrativa que atienda a las características particulares de este tipo de discurso en esta población.

Aunque los postulados de Labov (Labov, 1972; 2010; Labov & Waletzky, 1967) sentaron las bases del estudio narrativo, se han basado en investigaciones realizadas con adultos angloparlantes décadas atrás, por lo se requieren de nuevas conceptualizaciones que permitan estudiar las características propias de los relatos infantiles de experiencia personal en poblaciones hispanohablantes. Asimismo, si bien se hallaron investigaciones que, partiendo de estas premisas, han elaborado propuestas para el análisis de la producción narrativa infantil (p.ej., Peterson & McCabe, 1983; McCabe et al., 2008; Melzi et al., 2022; Melzi & Caspe, 2005; Shiro, 1999; Uccelli, 2008), estas se han realizado con niños y niñas de otras regiones. De allí la necesidad de generar nueva evidencia teórica, y herramientas prácticas de evaluación e intervención ajustadas a la especificidad de la producción de narrativas de experiencia personal en niños y niñas pequeños hispanohablantes que crecen en diversas CSE en Argentina.

Finalmente, es preciso considerar que toda narración constituye un medio de socialización y comunicación y se da en la interacción con un otro: siempre se narra para alguien que escucha. Por ello, las nociones revisadas en este capítulo respecto a la evaluación dinámica, junto con las investigaciones revisadas en el Capítulo 1 (ver §1.1.2), subrayan la relevancia del rol adulto en el desarrollo del discurso narrativo infantil, otro elemento clave a considerar en esta investigación. En especial, al llevar a cabo la construcción del instrumento, teniendo en cuenta la importancia de este tipo de evaluación que contempla la ponderación del desarrollo real, así como potencial del niño o niña, de acuerdo a las ayudas necesarias y proporcionadas por parte del adulto.

En síntesis, la presente Tesis busca contribuir a la producción de conocimientos sobre el desarrollo discursivo infantil de experiencia personal en niños y niñas hispanohablantes de 3 a 5 años que crecen en CSE diversas, mediante un abordaje que propone el análisis de narrativas de experiencia personal en estas poblaciones considerando tanto sus propiedades estructurales como los contextos interaccionales y culturales en los que se producen. Asimismo, la articulación de perspectivas estructurales y experienciales resulta clave para la

construcción de un instrumento de evaluación desde un enfoque dinámico. Dicho instrumento busca valorar las características de la producción narrativa de esta población y, al mismo tiempo, atender al desarrollo real y potencial de los niños y niñas, reconociendo la complejidad de este objeto de estudio en contextos concretos de interacción.

Capítulo 3. Encuadre Metodológico

3.1. Objetivos

En esta investigación se aborda el estudio y la evaluación del discurso narrativo infantil de experiencia personal en niños y niñas hispanohablantes en edad correspondiente al nivel Inicial (3, 4 y 5 años) que crecen en circunstancias socioeconómicas diversas de Buenos Aires (Argentina) en la actualidad. Este objeto ha sido focalizado a partir de la revisión de investigaciones antecedentes (Capítulo 1) y del encuadre teórico presentado en el Capítulo 2. Se proponen los siguientes objetivos:

a. Objetivos generales:

1. Contribuir a la producción de conocimientos sobre el desarrollo discursivo infantil de experiencia personal en niños y niñas hispanohablantes de 3 a 5 años que crecen en circunstancias socioeconómicas diversas.
2. Construir y validar un instrumento de evaluación del discurso narrativo de experiencia personal desde una perspectiva dinámica que valore las características de la producción narrativa de esta población, así como el desarrollo real y potencial del niño y la niña.

b. Objetivos específicos

Para dar cuenta de los objetivos generales de esta Tesis, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar y describir las características macroestructurales y microestructurales de las narrativas de experiencia personal producidas por niños y niñas de 3, 4 y 5 años de grupos en diferentes circunstancias socioeconómicas (vulnerabilizadas y no-vulnerabilizadas), junto con las intervenciones de la evaluadora durante la construcción del relato, atendiendo al apoyo proporcionado a la producción discursiva infantil.
2. Construir un instrumento de evaluación narrativa, a partir del análisis de los relatos de experiencia personal producidos por niños y niñas de 3, 4 y 5 años y de la revisión bibliográfica e instrumental.
3. Analizar la confiabilidad, la consistencia interna y la validez del instrumento construido.

3.2 Diseño de investigación

Esta investigación adoptó un diseño no experimental, transversal, observacional y también instrumental (Estudio 2) (Hernández Sampieri et al., 2010), que contempló dos estudios. En el primero se llevó a cabo el análisis de la producción infantil de relatos de experiencia personal (§3.3 Estudio 1). El segundo consistió en la confección del instrumento de evaluación narrativa y el análisis de sus propiedades psicométricas (§3.4 Estudio 2).

Se trata de un diseño *no experimental y observacional*, en tanto se observó el fenómeno narrativo en su contexto natural, con el fin de posteriormente analizarlo. En otras palabras, se partió de situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza: en este caso, las características de la producción narrativa de los niños y las niñas que componen la muestra. Asimismo, se adoptó un diseño *transversal*, en tanto los datos fueron recolectados en un tiempo único en los distintos grupos socioeconómicos y de edad considerados. Finalmente, el Estudio 2 adoptó un diseño de tipo instrumental, orientado a la construcción y validación de una herramienta destinada a evaluar la producción narrativa infantil en contextos de interacción (Cabrera-Tenecela, 2023).

La complejidad del objeto de estudio de esta Tesis requirió el empleo de una metodología mixta, que integra estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas (Hernández Sampieri et al., 2010).

El discurso narrativo infantil, variable objeto de este estudio, se operacionalizó a través de varios indicadores relativos a las características macroestructurales (componentes de información narrativa; organización causal, temporal y temática), microestructurales (cantidad y diversidad de palabras, cantidad de cláusulas, complejidad sintáctica, recursos cohesivos), así como a aspectos de su construcción interaccional (específicamente, el tipo y la cantidad de apoyo adulto). Para el análisis de las características macroestructurales, microestructurales y de los aspectos interaccionales, se recurrió de modo heurístico a categorías desarrolladas en investigaciones previas con niños y niñas hispanohablantes (Borzone de Manrique & Granato de Grasso, 1995; Shiro, 1999, 2003; Stein, 2015) y contempladas en los instrumentos de evaluación diseñados para evaluar narrativas de experiencia personal (Gillam & Gillam, 2010; McCabe & Rollins, 1994; Peterson & McCabe, 1983). En una primera instancia, se realizó un análisis inductivo con el objetivo de explorar la adecuación y pertinencia de dichas categorías al material específico de este estudio. Una vez consensuada la versión final del sistema categorial, se procedió a la codificación sistemática del corpus completo, seguida de los análisis estadísticos.

El establecimiento de relaciones entre los indicadores relativos al discurso narrativo infantil con las variables independientes edad y circunstancias socioeconómicas se llevó a cabo por medio de procedimientos estadísticos inferenciales. Estos análisis se combinaron con un análisis cualitativo siguiendo los lineamientos de la etnopoética y el análisis de Estrofas (Gee, 1986, 1989; Hymes, 1981; Tedlock, 1983; Woodbury, 1985). Este abordaje cualitativo permitió comprender la lógica estructural de los relatos e identificar patrones narrativos propios de esta población. Los resultados de ambos análisis (cualitativo y cuantitativo) se consideraron en la construcción del instrumento de evaluación. Los análisis de la validez y confiabilidad del instrumento se llevaron a cabo mediante procedimientos estadísticos específicos.

3.3 Estudio 1: Análisis de la producción narrativa infantil de experiencia personal

3.3.1 Corpus de datos y participantes

En el primer Estudio que compone esta investigación, y que se presenta en el Capítulo 4 de esta Tesis, se elicitaban relatos de experiencias personales pasadas a 228 niños y niñas, 117 que crecen en circunstancias socioeconómicas (en adelante, CSE) vulnerabilizadas, y 111, en CSE no-vulnerabilizadas. La muestra está conformada por 74 niños de 3 años (34 de CSE vulnerabilizadas; 40 de CSE no-vulnerabilizadas), 65 niños de 4 años (32 de CSE vulnerabilizadas; 33 de CSE no-vulnerabilizadas), 89 niños de 5 años (45 de CSE vulnerabilizadas; 44 de CSE no-vulnerabilizadas). Los niños y las niñas participantes del estudio eran hablantes nativos del español, y poseían competencias lingüísticas acordes con su edad: en ningún caso se presentaron trastornos cognitivos ni lingüísticos. Se buscó que una de las narrativas sea referida a un momento grato y, la otra, a un momento no grato. En los casos en los que el niño o niña produjo más de dos narrativas, se seleccionaron las dos más extensas (en tanto, como se vio en el Capítulo 1, la longitud se utiliza como índice aproximado de complejidad; Peterson & McCabe, 1983). Por lo tanto, el corpus de este estudio quedó conformado por un total de 456 narrativas.

Este corpus de datos fue registrado en el marco de cinco instituciones escolares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a las que concurrían niños y niñas en CSE vulnerabilizadas (4) y no-vulnerabilizadas (1). La categorización de la población se realizó en base a los criterios que consideran los niveles educativos y las ocupaciones que ejercen sus

padres/madres (Sautú, 1997), así como también el grado de desarrollo social y económico de las zonas en las que se encuentran (Rodríguez, 2013).

Dentro del grupo de escuelas a las que concurrían niños y niñas en CSE vulnerabilizadas, la primera (escuela “A”) se encuentra en la comuna 8, posee alta concentración poblacional (3.7 personas por hogar, 88.1% de hogares familiares, 2.1% de viviendas precarias, IDECBA, s.f.), altos niveles de desempleo (10%), así como también de subocupación (12.3%). Se trata de una escuela parroquial de gestión privada que solo tiene nivel inicial. Consta de dos turnos, mañana y tarde y, en ambos casos, almuerzan en el comedor de la institución. Los niños y niñas que asisten a ella residen en barrios cercanos. Se llegó a esta escuela a través de redes personales y profesionales del equipo de investigación del CIIPME-CONICET, que ha realizado allí trabajos de investigación y transferencia. La segunda (escuela “B”) se encuentra en la comuna 4, una de las más pobladas de la Ciudad de Buenos Aires (2.7 personas por hogar, 69.7% de hogares familiares, 2.1% de viviendas precarias), y con altos niveles de desocupación (9.3%) y subocupación (11.9%). Es una escuela de gestión social que tiene nivel inicial (maternal e infantes) y primario, jornada completa. En este caso, se llegó a esta institución a través de un miembro del equipo de investigación del CIIPME-CONICET que fue parte del equipo directivo durante una década. La tercera (escuela “C”) y cuarta (escuela “D”) a las que asisten niños y niñas en CSE vulnerabilizadas están ubicadas en la comuna 7. Esta comuna posee una población de 2.10 personas por hogar, un 12.1% residente en villas de emergencia o asentamientos, constituyéndose así en la cuarta comuna de la Ciudad de Buenos Aires con más elevado porcentaje de población en este tipo de condición. A su vez, se trata de la tercera comuna con mayor trabajo informal de la ciudad (tasa de desocupación y subocupación del 14.3%, y tasa de población asalariada del 26.5%) (IDECBA, s.f). Ambas están ubicadas en zonas de villas de emergencia, y también constituyen escuelas de gestión social. La escuela C tiene nivel inicial (maternal e infantes), primario y medio, jornada completa, y también se llegó a través de la misma participante del equipo de investigación del CIIPME-CONICET mencionada respecto a la escuela B. La escuela D posee nivel inicial, primario y medio - jornada completa- y a ella se accedió por medio de una becaria doctoral del CIIPME-CONICET, que se desempeñaba allí como docente del nivel medio. Por último, la escuela incluida en el grupo en circunstancias socioeconómicas no-vulnerabilizadas (escuela “E”), es una institución de gestión privada ubicada en la comuna 13, en una zona residencial de alto poder adquisitivo y de baja concentración poblacional (2 personas por hogar, 51.4% de hogares familiares). La escuela es laica y bilingüe, tiene nivel inicial, primario y secundario, y cada uno de estos niveles cuenta con su propio edificio. Se accedió a ella

mediante redes personales del equipo; previo a la toma de datos de esta Tesis ya se había realizado un trabajo de investigación y transferencia allí por parte del equipo de trabajo del CIIPME-CONICET.

A raíz de las conversaciones entabladas con los equipos directivos de las instituciones, se obtuvo información sobre el nivel educativo y la ocupación de los padres y las madres de los niños y niñas. En el caso de las instituciones en CSE vulnerabilizadas, el padre y/o la madre solía tener una escolaridad de 7 años o menos y poseía trabajos inestables; en algunos casos constituían inmigrantes provenientes de países limítrofes. Respecto a la institución a la que concurrían los niños y niñas en CSE no-vulnerabilizadas, al menos uno de los dos (padre y/o madre) era profesional con educación universitaria o terciaria.

3.3.2 Procedimientos de obtención y transcripción de los datos

Para la producción de las narrativas, en primer lugar, se les solicitó a los niños y las niñas que relataran una experiencia personal por medio de entrevistas semiestructuradas. Se eligió este procedimiento en tanto se ha demostrado que constituye la situación que mejor reproduce las condiciones que regulan las interacciones conversacionales cotidianas (Labov, 1991) y permite obtener volúmenes importantes de habla autónoma infantil mediante la producción de secuencias discursivas organizadas sobre diferentes tópicos significativos (Silva, 2010), tales como la narración de un momento en el que se hayan lastimado, o de una anécdota familiar o escolar que hayan experimentado. La entrevista para fines lingüísticos crea un formato de interacción muy similar al de una conversación informal debido a que, entre otros rasgos, se pueden presentar superposiciones de turnos y el habla no se encuentra muy planificada. A su vez, este procedimiento permite controlar la obtención de datos que habilita la comparación entre sujetos. En función de ello, la entrevista es tanto el instrumento como el formato de interacción que permitió conservar las ventajas del habla espontánea (y evitar que los niños y las niñas se sintieran en una situación de evaluación), pero que, a su vez, admitió la elaboración de pautas *ad-hoc* que guiaron la aplicación, de acuerdo con las necesidades metodológicas específicas de esta investigación.

Con el fin de promover un conocimiento mutuo y establecer una relación de familiaridad entre el niño o la niña y la investigadora, antes de realizar las entrevistas individuales, ésta asistió al jardín de infantes y participó de actividades áulicas, compartiendo con los niños y las niñas diferentes momentos de aprendizaje y juego. Durante esa etapa, la entrevistadora mantuvo una charla coloquial grupal con cada sala de niños y niñas, en la que les explicó la actividad a desarrollar: sólo consistía en una charla que se registra mediante audio

(para que no se pierda nada de lo que se cuente); en la que se conversa en torno a cuestiones cotidianas que permiten conocer más acerca de cómo ellos y ellas hablan. Además, les comentó que ese conocimiento se utilizará para ayudar a otros a aprender mejor y más rápido. En líneas generales, y con la ayuda docente, los niños y niñas preguntaron y participaron activamente de esas conversaciones.

Al momento de realizar las entrevistas, se tuvieron en cuenta los procedimientos recomendados por las asociaciones profesionales internacionales con relación al trabajo y observación con niños y niñas, los principios establecidos por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la ley n° 26.061 de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Así, se informó a los adultos responsables de los detalles y requerimientos del estudio y se les solicitó por escrito y por duplicado (un formulario para la entrevistadora, el otro para la institución escolar) autorizar la participación de los niños y las niñas a su cargo, estableciendo así un acuerdo de anonimato y confidencialidad. Estos procedimientos son los aprobados por el Comité de Ética del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina (CONICET, 2006), que corrobora el cumplimiento de los principios pertinentes, y por las comisiones evaluadoras de proyectos y becas de Ciencias Sociales y Humanidades del organismo. En el caso de la escuela “E”, a la cual asistían niños y niñas en CSE no-vulnerabilizadas, algunos padres y madres solicitaron una entrevista con la doctoranda y directoras, la cual se llevó a cabo previo a la toma de datos, de manera virtual. Allí, se explicó en detalle en qué consistía el proyecto de investigación, cómo se llevaría a cabo el proceso de obtención de las narrativas, y se respondieron todas las consultas que los padres y las madres fueron manifestando. Asimismo, al realizar las entrevistas individuales, se respetó la intención de aquellos niños y niñas que manifestaron no querer salir de la sala. Respecto a quienes accedieron a la entrevista, previo a iniciar con la grabación, se le solicitó a cada uno y a cada una que dé su asentimiento para participar o no. Entonces, si los padres y/o madres habían autorizado la participación del niño o la niña en el estudio, pero éste/a no quería salir del aula y/o no asentía a que la entrevista fuera grabada, no participaba de la investigación, ya que en todo momento se respetó su poder de elección y autonomía.

Para la obtención de las narrativas, se empleó una versión adaptada del paradigma de producción narrativa de Peterson y McCabe (1983) revisado en §1.2.2, previamente empleado en diversos estudios con niños y niñas hispanohablantes para obtener narrativas de experiencia personal (Melzi et al., 2020; Shiro, 2003; Uccelli, 2008, entre otros). Este procedimiento destaca la importancia de que, durante la entrevista, los niños y las niñas produzcan al menos tres relatos. Esta elección se debe a que, independientemente del motivo que se utilice, ninguna

historia atrae por igual a todos los niños y niñas (p. ej., no todos y todas se han lastimado de forma memorable).

En cuanto a los tópicos de producción narrativa, en general, se ha evidenciado que es probable que los niños y las niñas cuenten sus mejores historias sobre un evento no grato vivenciado recientemente (p. ej. un momento en el que se hayan lastimado levemente), en tanto constituyen experiencias que casi todos han tenido, y que son lo suficientemente significativas para cualquier niño y niña en particular como para que valga la pena hablar de ellas (McCabe & Rollins, 1994; Minami, 2001; Rosenthal & McCabe 2000; Peterson & McCabe, 1983, Shiro, 2003). De hecho, en un estudio que tuvo como objetivo analizar la producción narrativa de niños y niñas hispanohablantes, revisado en el Capítulo 1, Shiro (2003) encontró que, al momento de narrar sus experiencias, abarcaron una amplia gama de temas: encuentros aterradores con delincuentes o con animales, padecimiento de enfermedades, lesiones o accidentes leves. No obstante, los accidentes fueron el tema más frecuente en las narrativas infantiles (alrededor del 50% de los relatos). Teniendo esto en cuenta, en esta investigación se tomaron los siguientes tópicos:

1. Narración de accidentes leves o episodios poco gratos (p. ej. algún momento en el que se hayan lastimado levemente, o asustado).
2. Narración de un episodio grato reciente que haya sido significativo para los niños y las niñas (p.ej. un cumpleaños, la visita de un familiar, paseo, juego).
3. Otras anécdotas significativas y/o recientes (p. ej. actividades llevadas a cabo durante la jornada, o el día anterior, en el colegio).

Para determinar si las consignas eran adecuadas para la población en estudio, se realizó una prueba piloto con 10 niños y niñas de 3 años (5 de cada CSE), 10 niños y niñas de 4 años (5 de cada CSE), y 10 niños y niñas de 5 años (5 de cada CSE). La prueba inicial evidenció que el pedido de narración de estos temas lograba respuesta en los niños y las niñas.

Debe tenerse en cuenta que el contenido exacto del relato no es importante en sí mismo, sino que lo relevante es que se pida a los niños y las niñas que narren experiencias que les sean significativas. Asimismo, en las interacciones espontáneas, es más fácil animar a los sujetos a hablar de sus experiencias si la entrevistadora, como estímulo, comparte primero la suya (Peterson & McCabe, 1983; Rosenthal & McCabe, 2000). Es por ello que siempre la entrevistadora comenzó contando su propia experiencia en torno al tema elegido. Se consignan, a modo de ejemplo, consignas para la producción de los relatos en torno a los tópicos seleccionados:

1. La entrevistadora le muestra al niño o a la niña que tiene una curita en el dedo y comenta: “¿Sabés que el otro día estaba andando en bicicleta, me tropecé con una piedra y me raspé un poquito la rodilla? ¿Vos alguna vez te lastimaste? ¿Querés contarme qué pasó?”
2. La entrevistadora le dice al niño o niña: “¿Sabés que ayer fui al cumpleaños de mi prima? Fue en un salón, había un pelotero, jugamos y nos divertimos mucho y comimos una torta muy rica. ¿Vos fuiste hace poco a un cumpleaños? ¿Me querés contar cómo fue?”
3. La entrevistadora comenta: “Ayer fui a visitar otro jardín y los chicos y chicas estaban con la maestra pintando con témperas y crayones, y luego fueron a jugar al patio y a merendar. ¿Vos qué hiciste hoy en el jardín?²¹ ¿Querés contarme?”

Estos criterios buscaron evitar que la entrevista reprodujera circunstancias no apropiadas (p. ej., que los niños y niñas se cohibieran y/o se sintieran examinados) y, de esta manera, posibilitó que interactúen de la forma más natural y espontánea posible. Se buscó dar lugar a un relato libre, espontáneo y fluido de los eventos. El orden de los núcleos fue contrabalanceado entre los sujetos para evitar un efecto de *confound*²².

Tal como se especificó en el capítulo anterior, desde muy temprano en la infancia, los niños y niñas se acostumbran a contar historias a sus padres, madres, hermanos, etc. (Ely et al., 2001; Larson et al., 2006; Rosemberg, 2000; Stein et al., 2020), quienes les responden libremente. Es por eso que, en este contexto, para obtener relatos infantiles, la entrevistadora también debe responder (Peterson & McCabe, 1983). Así, y para que un niño o niña que no recibe ninguna respuesta durante la narración no interpretara el silencio como desinterés y truncara el relato, la entrevistadora buscó ser lo más receptiva posible. En este sentido, y en tanto se pretende construir un instrumento de evaluación del discurso narrativo infantil que desde una perspectiva dinámica (Gillam et al, 1999; Gutiérrez-Clellen, 2003; Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001; Taverna & Peralta, 2009), se buscó que la entrevistadora intervenga de acuerdo a los requerimientos y apoyos requeridos por cada niño o niña en la construcción del relato. Ahora bien, al mismo tiempo, se procuró no guiar explícitamente al niño o a la niña durante la producción de sus relatos. Cuanto más intervenga el adulto, menos posibilidades

²¹Si la entrevista era al inicio de la Jornada Escolar, se preguntaba por el día anterior: “¿Te acordás qué hiciste ayer en el jardín? ¿Querés contarme?”

²²Los efectos de *confound* ocurren cuando los niveles de la variable independiente (en este caso, los diversos aspectos de la producción narrativa infantil) varían en relación directa con algún otro factor que no es de interés para el estudio pero, de todos modos, tiene impacto en la variable dependiente (Arunachalam, 2013), tales como el orden en el que se presentan los estímulos disparadores.

tendrá de evaluar lo que el niño o la niña puede hacer por sí mismo (Haden & Hoffman, 2013). Se propuso, entonces, invitarlo/a de la manera más natural posible a relatar los eventos, a partir de intervenciones neutrales que mostraran el interés por escuchar aquello que quería contar (McCabe & Rollins, 1994; Minami, 2001; Rosenthal et al., 2000). Por otro lado, se ha demostrado la importancia de minimizar la autoconciencia infantil al producir una narración: cada niño o niña debe considerar la interacción no como una prueba, sino como un momento para compartir con otros (Rosenthal & McCabe, 2000). Así, se buscó no apurarlo/a en ningún momento, para que sintiera comodidad y pudiera abrirse a compartir sus experiencias.

Se buscó entonces alentar la continuidad narrativa mediante preguntas generales que estimularan al niño o la niña a continuar con el relato (p.ej: “¿me querés contar algo más?” “¿sí?” “¿y?” “¿y luego qué pasó?”), repitiendo de forma exacta sus palabras al hacer una pausa; diciendo "ajá" y "contame más"; pero no a partir de preguntas que lo o la induzcan a producir aspectos específicos del evento relatado (p. ej.: “¿por qué?”, “¿cuándo?”, “¿quién?”). Si el niño o la niña se detenía y no continuaba su relato, sí se recurrió a preguntas más específicas. Los sujetos fueron entrevistados de a uno por vez, en un espacio que los jardines de infantes habilitaban para la entrevista, tales como la Biblioteca, o el Salón de Usos Múltiples (S.U.M). Con el objetivo de preservar la validez ecológica del estudio, se buscó que los ámbitos fueran para ellos y ellas gratos y conocidos, es decir, ambientes relajados donde se sintieran a gusto. Así, en primer lugar, se consultó con los equipos directivos de las instituciones cuáles eran los lugares disponibles para realizar las entrevistas. Luego, se conversó con los docentes y auxiliares a cargo acerca de la frecuencia de asistencia de los niños y las niñas a esos sitios, de la familiaridad que tenían con estos, así como en cuáles de ellos se producirían menos interrupciones de otros miembros de la comunidad educativa, para evitar que se distrajeran ni cohibieran debido a las características del espacio físico (Silva, 2010). En el caso de los niños y las niñas que concurrían al jardín de CSE no-vulnerabilizadas, a pedido de los padres y las madres en la reunión previa al ingreso de la entrevistadora a la institución, siempre estuvo presente un docente auxiliar, que no intervino ni participó en la interacción. En el caso de los jardines de CSE vulnerabilizadas, solamente estaban presentes la evaluadora y el niño o la niña entrevistada.

Las investigaciones que se han dedicado al estudio de la interacción social y el desarrollo del lenguaje han recurrido a métodos audiovisuales, en tanto posibilitan una aproximación ecológica a las características de los comportamientos verbales y no verbales que configuran las oportunidades de aprendizaje del lenguaje en contextos interaccionales (Rosemberg & Menti, 2014). Ahora bien, en esta investigación el foco de interés estuvo puesto

en aspectos lingüísticos y verbales, por lo que los relatos fueron únicamente audiograbados. No obstante, los movimientos y gestos realizados por los niños y las niñas participantes, así como la disposición espacial de estos y la entrevistadora, fueron registrados mediante la escritura de notas de campo. Con el fin de que el niño o niña no se distraiga e interrumpa su relato, estas notas se registraron de manera inmediata una vez que éste volvía a su sala, y antes de entrevistar al siguiente.

Los relatos fueron transcritos para su posterior análisis siguiendo las pautas CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) desarrollado en el marco del sistema CHILDES (*Child Language Data Exchange System*)²³, que permite su procesamiento mediante el programa CLAN (*Computerized Language Analysis*; MacWhinney, 2000).²⁴ La elección de este programa se debe, por un lado, a que fue diseñado con el fin de analizar archivos que contienen muestras de transcripciones de habla, por lo que permite realizar recuentos de frecuencias y diversidad de palabras, búsqueda de palabras, recuento de cantidad de turnos, cálculo del largo promedio del turno o del enunciado, entre otros procesamientos (Diez-Itza et al., 1999). Por otro lado, y tal como se evidenció en el Capítulo 1, se trata de una herramienta ampliamente empleada a la hora de transcribir los datos en investigaciones antecedentes que analizaron el discurso narrativo infantil de experiencia personal (véase, p. ej., Curenton et al., 2008; Gillam & Gillam, 2010; Melzi et al., 2020; Uccelli & Páez, 2007; Venkatraman & Thiruvalluvan, 2021, entre otros).

En un primer momento, se realizó una transcripción completa de toda la situación de entrevista. Los relatos se segmentaron en *cláusulas* y en *unidades terminales* (en adelante, UT), siguiendo el criterio empleado en estudios previos centrados en el análisis de narrativas orales infantiles de ficción (Alam & Rosemberg, 2016; Gutierrez-Clellen e Iglesias, 1992; Rosemberg, 1994) y de experiencia personal (Alam et al., 2020; Jiménez Van Der Biest, 2006; Shiro, 1999; 2003; Stein, 2015). En los relatos orales, el concepto de *oración* no resulta aplicable como instrumento de análisis: en la lengua oral no resulta posible identificar de manera objetiva los límites de las oraciones que constituyen los relatos. Es por ello que se empleó la noción de cláusula y de unidad terminal. La cláusula constituye la unidad básica de la estructura narrativa (Labov & Waletzky, 1997), y consiste en una construcción predicativa

²³ *Child Language Data Exchange System* es una herramienta creada por Brian MacWhinney y colaboradores en Carnegie Mellon University que tiene por objetivo mejorar el proceso de recopilación, transcripción y análisis de datos naturalísticos (es decir, obtenidos en interacciones espontáneas que se dan en el marco de situaciones cotidianas). En otras palabras, se trata de una herramienta que facilita el intercambio de datos transcritos, aumenta la fiabilidad de la transcripción y automatiza el proceso de análisis de datos (MacWhinney & Snow, 1990).

²⁴En el **Anexo 1** se presenta un ejemplo de una transcripción de un relato obtenido en el marco de esta investigación, realizada en este formato.

que consta de un sujeto y de un predicado (que, en su caso típico, tiene como núcleo un verbo conjugado, es decir que presenta la flexión de persona y número, en concordancia con el sujeto, y de tiempo y modo) (Di Tullio, 2014). La unidad terminal consiste en una cláusula principal más cualquier cláusula(s) subordinada(s) (Hunt, 1970; Véliz, 1988). En el siguiente ejemplo, se pueden observar dos unidades terminales, la primera de ellas contiene dos cláusulas:

(1)

UT 1: cuando yo estaba andando en bicicleta [*cláusula 1*]

me cayó con una piedra con la bicicleta [*cláusula 2*]

UT 2: y después papá me puso crema [*cláusula 3*]

Luego, a través de la aplicación GEM²⁵ del programa CLAN, se identificaron los fragmentos narrativos y, mediante la misma aplicación, se extrajeron dos narrativas por sujeto (una que refiere a un momento grato y una en la que se narra un momento no grato), atendiendo a su longitud. Finalmente, se crearon dos archivos por cada niño o niña, uno por cada narrativa. En los casos en los que no se identificó una narrativa grata y/o no grata, se incluyó una de las narrativas vinculadas con las actividades escolares o a elección.

3.3.3 Procedimientos de análisis de la información

En el Estudio 1 de esta investigación, se combinan diferentes procedimientos para el análisis de las narrativas de experiencia personal producidas por los niños de 3, 4 y 5 años. A continuación, se describe cada uno de ellos:

3.3.3.1 Análisis estructural de las narrativas infantiles

3.3.3.1.1 Codificación de las narrativas

Para el análisis de la macroestructura narrativa se consideró la presencia y cantidad de información orientativa, descriptiva, relativa a las acciones, a las evaluaciones y codas, así como también la organización temporal, causal y temática de los relatos. Con este fin, se recurrió de modo heurístico las categorías desarrolladas en estudios previos (p.ej. Borzone de Manrique & Rosemberg, 2000; Stein, 2015, 2016). Las categorías resultaron adecuadas para los datos analizados en la presente investigación.

En la Tabla 1 se caracteriza y ejemplifica el tipo de información predominante considerado por cada cláusula. Se optó por analizar la información por cláusulas y no por

²⁵El comando GEM busca selecciones previamente etiquetadas o "gemas" dentro de transcripciones más amplias para su posterior análisis.

unidades terminales ya que este último método no permite distinguir aquellos casos en los que hay dos cláusulas (una principal y una subordinada) que contengan distinto tipo de información, tal como sucede en el siguiente caso:

(2)

1. Niño: un día cuando estaba en el “Club de Amigos” [UT 1. Cláusula 1: orientación]
2. Niño: me caí [UT 1. Cláusula 2: acción]

Así, en (2), la niña produce una unidad terminal que contiene dos cláusulas, una de ellas subordinada. La cláusula principal refiere a una acción (caerse), mientras que la cláusula subordinada refiere al lugar en el que ocurrió este hecho. Al codificar por UT, esta información de la cláusula subordinada (en este caso, orientativa) se perdería. De allí la decisión de contemplar la información incluida en las cláusulas (y no unidades terminales) incluidas por relato.

Tabla 1

Categorías relativas a la información macroestructural contenida en las cláusulas narrativas

Categoría	Definición	Ejemplo
Orientación	La cláusula contiene información acerca de quiénes son los participantes, el tiempo, el espacio y la actividad o situación. Responde a las preguntas: ¿quién? ¿cuándo? ¿dónde?	Niño: yo cumplí el once de agosto [orientación] Entrevistadora: ah, hace poco Niño: sí, fue en mi parque de hecho [orientación]
Acción	La cláusula contiene información acerca de las acciones llevadas a cabo por los participantes del relato, eventos psicológicos como <i>llorar</i> , <i>reír</i> , <i>pensar</i> , <i>asustarse</i> , <i>temer</i> , <i>divertirse</i> . Este tipo de acciones,	Niña: se divirtieron mucho pero mucho en los juegos [evaluación] Niña: y comimos una torta de “Paw Patrol” [acción]

relativas a la emoción y/o cognición, son consideradas Evaluaciones.

Descripción	La cláusula contiene información relativa a la caracterización de personas, lugares, objetos o hechos narrados.	Niña: en el cumple de Emma había globos multicolor y una torta rosa [descripción]
Evaluación	La cláusula contiene información sobre la perspectiva del narrador acerca de los eventos (p. ej, emociones o pensamientos que la narración despierta). Se suspende o ralentiza la acción, mediante la referencia a eventos que no ocurrieron o que podrían haber ocurrido (<i>irrealis</i>), el énfasis, las comparaciones, así como la inclusión de las voces de otros personajes (discurso referido), entre otras.	Entrevistadora: ¿y me querés contar qué pasó? Niño: estaba jugando al básquet [acción] Niño: yo quería tirar la pelota [evaluación] Niño: pero pero me quedé haciendo equilibrio así mirá [hace equilibrio] [evaluación] Niño: y me caí [acción]
Coda	Comentario final que enlaza el relato con el momento en el que tuvo lugar la situación de interacción. Constituye una de las herramientas que tiene el narrador para indicar que la historia ha finalizado. La declaración devuelve el escenario temporal al presente,	Niña: no estaba mi auto. Niña: entonces a mi mamá le dije que me compré otro auto. Niña: y me compró el amarillo. Entrevistadora: ¿en serio? Niña: Sí nunca más se perdió [coda] (fin del relato)

excluyendo la pregunta “¿y qué pasó entonces/después?”

Estas cláusulas, por lo general, son opcionales (no siempre aparecen en la narración).

El análisis de la microestructura narrativa contempló la cantidad de palabras y de cláusulas que configuran los relatos, la diversidad léxica, la complejidad sintáctica, la cantidad y proporción de referencias anafóricas, la cantidad, proporción y tipo de conectores, así como también los diversos recursos evaluativos empleados al construir los discursos.

En lo que respecta a la complejidad léxica y sintáctica de las narrativas, se identificaron las siguientes medidas:

- *Cantidad de cláusulas y de palabras*, a partir del uso del comando del programa CLAN: MLU - largo promedio del enunciado (*mean length of utterance*). Este comando permite determinar la longitud media del enunciado de un hablante específico, así como también proporciona el número total de enunciados y de palabras de un archivo. El MLU mide con precisión la complejidad semántica de la narrativa, y tal como se señaló en el Capítulo 1, ha sido ampliamente empleado para el análisis del discurso narrativo infantil (véase, p. ej., Justice et al., 2006; Kibrik et al., 2007; Venkatraman & Thiruvalluvan, 2021). Se excluyeron expresiones “de relleno” tales como “em”, “ah”, “¡uy!”, los símbolos como ‘xxx’²⁶, las repeticiones de palabras o frases²⁷, palabras compuestas como dos unidades y no como una palabra (véase Brown, 1973 p. 54 para más detalle).
- *Diversidad léxica*, medida en base al comando MATTR del programa CLAN. Este índice mide la diversidad de palabras de una muestra mediante el índice *Moving Average Type-Token Ratio* (MATTR), el cual se basa en una ventana móvil que calcula los TTR (*Type-Token Ratio*) para cada ventana sucesiva de longitud fija (N). Inicialmente, se selecciona una longitud de ventana (en este caso, 10 palabras) y se calcula el TTR de las palabras 1-10. A continuación, se contabiliza el TTR de las palabras 2-11, 3-12 y así sucesivamente hasta el final del discurso. Para la puntuación

²⁶Según las pautas CHAT, los fragmentos inaudibles se señalan como ‘xxx.’

²⁷En el caso de que estas repeticiones tuvieran una intención evaluativa, se señaló expresamente que fueran contabilizadas como palabras.

final, se promedian los TTR estimados. Entonces, a diferencia del TTR tradicional, el MATTR minimiza la influencia de la longitud del texto, proporcionando una medida más estable y comparable entre muestras (Covington & McFall, 2010). El valor resultante es una proporción entre 0 y 1, donde valores más altos reflejan mayor diversidad léxica. Si bien diversos estudios han contemplado el uso del TTR como medida de diversidad léxica, el MATTR, en tanto permite calcular la relación type-token por ventana de palabras, es más robusta que el TTR y menos sensible al tamaño de la muestra, hecho que la vuelve más confiable para corpus de diferentes longitudes. Asimismo, al poder ajustar el tamaño de la ventana, se trata de una medida más adaptable: se puede controlar el nivel de detalle o el enfoque que se desea aplicar al análisis léxico.

- *Complejidad sintáctica*: se contabilizó la cantidad total de emisiones complejas (conformadas por más de una cláusula) empleadas por relato. Esta medida se estimó de manera indirecta, mediante el cálculo de un *índice de subordinación*, dividiendo el total de cláusulas por el total de unidades terminales incluidas en las narrativas. Este cálculo arroja un valor que, cuanto más se aproxime al 1, evidencia una menor complejidad sintáctica. Los conectores utilizados para identificar las cláusulas subordinadas, debido a su frecuencia en la oralidad y por emplearse, casi exclusivamente, para introducir cláusulas dependientes que establecen relaciones de subordinación, fueron “que”, “quien”, “donde”, “cuando”, “porque”.

En lo relativo a las *referencias anafóricas*, debe considerarse que el empleo de anáforas no constituye la única forma de establecer la correferencialidad, sino que también es posible establecer relaciones referenciales hacia adelante, mediante el uso de referencias *catafóricas* (es decir, la forma pronominal se emplea antes del referente, y no después, como en el caso de las anáforas). No obstante, se ha decidido considerar únicamente las referencias anafóricas, en tanto que éste suele ser el modo más habitual de construir la correferencia (De Beaugrande & Dressler, 1997) y en tanto que las investigaciones precedentes que han abordado el estudio de cohesión en la producción narrativa infantil se han centrado en el establecimiento de este tipo de relaciones (Alam, 2015; Berman & Slobin, 1994; Borzone de Manrique & Granato de Grasso, 1995; Borzone & Silva, 2010; Korecky-Kröll et al., 2019; Lindgren et al., 2020). Se consideró el empleo de pronombres personales (p. ej., “ella”, “él”) y de pronombres clíticos (p. ej., “lo”, “la”) para referir a los participantes que forman parte de los eventos narrados.

En el caso de los *conectores*, se tuvo en cuenta la frecuencia de aparición de los conectores aditivos (p. ej., “y”, “también”, “además”), temporales (p. ej. “después”,

“entonces”), causales (p. ej. “porque”, “por eso”) y adversativos (p. ej. “pero”) inter-clausales, es decir, empleados para dividir las cláusulas (y no aquellos que se encontraran dentro de ellas). Teniendo en cuenta que, desde la “Nueva gramática de la lengua española” (RAE & ASALE, 2010), se considera que los conectores pertenecen propiamente a una clase discursiva (más que sintáctica) de palabras, que puede estar formada por adverbios, preposiciones, conjunciones o por segmentos más complejos, en el caso de los conectores temporales, se incluye a todos aquellos adverbios que le permitan al narrador ubicar los eventos en el tiempo, señalar frecuencia o periodicidad, p.ej: “una vez”, “ahora”, “ya”, “ayer”, “una/dos/tres veces”, “la semana pasada”, etc. Asimismo, y siguiendo lo propuesto en investigaciones previas realizadas en Argentina (véase, especialmente, Alam, 2015) y revisadas en el Capítulo 1 (ver §1.1.1.2), los conectores se definieron en función de su forma y no del uso semántico que los niños y las niñas hacían de ellos, excepto en el caso de “entonces”, que se contempló si se empleaba con valor temporal o lógico-causal.

Finalmente, y considerando las investigaciones que destacaron el valor de la evaluación en el marco de la producción narrativa infantil (ver §1.1.1), se contemplaron los diversos recursos evaluativos empleados por los niños y las niñas: estados internos de los participantes, *irrealis*, discurso referido, adjetivos o adverbios que manifiestan la actitud del hablante, establecimiento de relaciones causales, empleo de repeticiones, elementos paralingüísticos (Labov, 1972; Stein, 2015; Shiro, 1999; 2003). Tal como se indicó en el Capítulo 2, y como fue considerado en el marco de investigaciones precedentes (p.ej., Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Caballero et al., 2020), se considera que los comentarios evaluativos, relativos al nivel de las palabras y las cláusulas (y no a un nivel de la estructura global o contenido de la historia) forman parte del aspecto microestructural del discurso narrativo. A continuación, en la Tabla 2 se caracterizan y ejemplifican las categorías referidas a cada uno de los recursos evaluativos considerados:

Tabla 2

Categorías referidas a los recursos evaluativos

Categoría	Definición	Ejemplo ²⁸
-----------	------------	-----------------------

²⁸ En el **Anexo 2** se presenta la codificación detallada del tipo de información por cláusula, del tipo de recurso evaluativo empleado, así como también se brinda un ejemplo de un relato analizado teniendo en cuenta estas categorías.

Estado Interno	Comentarios mediante los cuales los niños y las niñas expresan emociones y/o dan a conocer su pensamiento y creencias.	Niña: mis abuelos me dieron la bici Niña: así que eh hhhh, ¡estaba chocha! [evaluación: estado interno - emoción] <i>Entrevistadora: ¿y me querés contar qué hiciste el día del padre?</i> Niño: eh le compré un perfume Niño: el olor era fuerte Niño: mi mamá lo sentía rico y yo feo [evaluación: estado interno - pensamiento/creencia]
<i>Irrealis</i>	Negaciones, referidas a eventos que no ocurrieron o que podrían haber ocurrido o comparaciones.	Niño: una vez me caí [acción] Niño: y no me pusieron curita [evaluación: irrealis]
Discurso Referido	Implica inclusión de la voz del otro en el propio discurso	Niño: la piñata era de aviones. <i>Entrevistadora: ¿sí?</i> Niño: sí y le y le dije a mi papá si me podía meter y dijo que no podía [evaluación: discurso referido] porque porque....y yo la llené de “Vauquitas”
Adverbios y adjetivos	Manifiestan explícitamente la actitud del hablante	Niña: estaba re lindo cuando me bañé... y no quería salir más. <i>Entrevistadora: ¿en serio?</i> Niña: estaba re lindo calentito [evaluación: adjetivo y adverbio que denota la actitud del hablante]

Relaciones causales	Establecimiento de relaciones causales con función evaluativa	Niña: y ella lo quería atrapar Niña: pero no podía Niña: porque era más alto [evaluación: causalidad]
Repeticiones	Reiteración de palabras y/o frases con el objetivo de enfatizar en algún elemento del discurso	Niño: me caí solo dos veces en el mismo día. Niño: <u>dos</u> veces [reiteración con función enfática]
Elementos paralingüísticos ²⁹	Cambios en el tono e inflexión de la voz, alargamiento de vocales, entre otros	Niña: eh...había un profesor que hacían algo de... mm de algo hicieron...mmm hicieron un conejo. <i>Entrevistadora: ohh.</i> Niña: ¡un mono! uh ah ah ah [=! imita el sonido del mono]

Antes de llevar a cabo los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales, se evaluó la confiabilidad inter-codificador. El 30% de las narrativas fue codificado por la doctoranda y por la directora de la investigación. El porcentaje de acuerdo alcanzado para cada categoría fue del 86,7 % o superior. En los casos de desacuerdo, la decisión final se estableció luego de un chequeo.

3.3.3.1.2 Análisis estadístico de los datos

Una vez estimado el grado de acuerdo entre codificadoras, los datos se analizaron estadísticamente de manera descriptiva primero e inferencial después, con el fin de contemplar las características de las narrativas consideradas, teniendo en cuenta las circunstancias socioeconómicas y la edad de los niños y niñas participantes. Para ello se empleó, por un lado, la regresión de Poisson, apropiada para modelizar datos cuando la variable de resultado es un recuento (Hilbe, 2011, Long & Freese, 2014), que permitió llevar a cabo un análisis estadístico de las cantidades promedio obtenidas. Asimismo, y en tanto los discursos narrativos diferían

²⁹Tal como se mencionó, si bien las entrevistas no fueron videograbadas, los gestos y expresiones fueron registrados mediante las notas de campo de la investigadora.

en longitud, se realizó una serie de regresiones Beta, en tanto se ha demostrado que constituye un procedimiento óptimo para modelar proporciones. Este tipo de regresiones utiliza la distribución beta, la cual es muy flexible, puede acomodar sesgos y simetrías, y permite modelar el desplazamiento regular de la localización (media) pero también la heterocedasticidad³⁰, mediante un parámetro de "precisión". De esta manera, permite adecuarse ampliamente a las distintas formas que pueda tomar la distribución original (Ferrari & Cribari-Neto, 2004; Smithson & Verkuilen, 2006). Por otro lado, la naturaleza de una de las variables (complejidad sintáctica, medida en base al índice de subordinación) requirió el ajuste de modelo lineal generalizado con familia Gamma³¹. La categoría de referencia (es decir, el nivel base de comparación) fue, en todos los casos, "CSE no-vulnerabilizadas" y "3 años". El procesamiento y análisis estadístico de los datos se realizó mediante el programa R Versión 4.3.2 en la Interfaz R Studio (R Core Team, 2023).

3.3.3.1.3 *Análisis cualitativo de las narrativas*

Las investigaciones consideradas en la revisión de antecedentes (ver §1.1) pusieron de manifiesto que no existe una estructura universal de las narrativas de experiencia personal, sino que, para poder caracterizarlas, es preciso tener en cuenta el contexto social y cultural en el que éstas se producen. Por ello, en esta investigación también se llevó a cabo un análisis cualitativo de las narrativas infantiles desde una perspectiva etnopoética y el análisis de estrofas (Hymes, 1981; Scollon & Scollon, 1981). En específico, se buscó analizar qué características retóricas presentan las narrativas de experiencia personal producidas por los niños y las niñas que conforman la muestra con el fin de identificar la configuración de lógicas o patrones narrativos.

A partir de las transcripciones y la (re)escucha de las grabaciones, las narrativas se segmentaron en *líneas*, *estrofas* y *episodios*, y se analizaron atendiendo a las lógicas narrativas adoptadas por los niños y las niñas que componen la muestra. En los apartados siguientes, se describen los aspectos considerados al momento de delimitar cada uno de estos niveles de análisis.

1. *Nivel inferior: líneas*

³⁰La *heterocedasticidad* es un concepto estadístico que se refiere a la falta de homogeneidad en la varianza de los errores o residuos de un modelo de regresión, y ocurre cuando la varianza de los errores no es constante a lo largo de los valores de las variables independientes. Es decir, los errores del modelo presentan dispersión variable, lo que viola uno de los supuestos fundamentales de los modelos de regresión lineal clásica.

³¹En el caso de que una variable sea continua, pero esté sesgada a la derecha y sea positiva, la forma más común de analizar estos datos es registrar y transformar el resultado. Sin embargo, desde RStudio se proponen alternativas en el marco del modelo lineal generalizado que pueden dar una mejor interpretabilidad, como la Regresión Gamma (Peña, 2021). Por ello, se decidió emplear esta metodología de análisis.

La línea se concibe como la unidad básica del análisis narrativo, entendida ya sea como una unidad conceptual (Chafe, 1980; Hymes, 1996) o entonacional (Chafe, 2011). Posee propiedades estructurales relacionadas, que es posible emplear como criterios para su identificación (De Fina & Georgakopoulou, 2012). Estas propiedades son:

- son relativamente cortas,
- suelen comenzar con "entonces", "y", "pero" (u otra conjunción o verbo de decir),
- poseen una entonación descendente que marca su final,
- suelen terminar con vacilaciones, alargamientos finales de sílaba, una breve pausa, entre otros.
- tienden a ser cláusulas simples (cuando los contornos de entonación no están disponibles, como en narrativas escritas o editadas),
- muestran un buen grado de paralelismo sintáctico y semántico con otras líneas adyacentes o cercanas a ellas.

Se propone a continuación el fragmento de un relato de un niño de 5 años³²

(3)

ESTROFA 1

1. Niño: y ayer **fue** el cumple de Benja
2. Niño: de pirata

[Pausa]

ESTROFA 2

3. Niño: pero **había...había** como un pelotero
4. Niño: pero **era** una pile
5. Niño: pero *no es no* **había** no estaba el piso
6. Niño: **había** pasto
7. Niño: **era** todo círculo

ESTROFA 3

8. Niño: y... y abajo **estaba** abierto
9. Niño: todo el círculo
10. Niño: y **subimos** a las escaleras con tobogán
11. Niño: y nos **tiramos** a la pileta.

En este ejemplo, se visualiza que las líneas tienden a estar marcadas al principio, en

³²Si bien en la revisión de la literatura se han hallado numerosos ejemplos proporcionados por los autores en el marco de estas propuestas, se decidió colocar aquí ejemplos extraídos de los discursos que conforman la muestra recolectada y analizada en el marco de esta Tesis.

este caso, mediante el uso de las conjunciones "pero" e "y", y al final (deslizamiento tonal, perceptible mediante el audio). Asimismo, las líneas también se identifican por su estructura interna, evidenciando un buen grado de paralelismo, por ejemplo, entre 5- 6 o 10 y 11.

En un relato las líneas se vinculan entre sí. Gee (1989) distingue cuatro tipos de vínculos: 1) temporales (contigüidad temporal), 2) lógicos (relación relevante de información no temporal, como por ejemplo un comentario, una explicación, una intención, un resultado, una excepción, una ejemplificación), 3) expresivos o emotivos (se incluyen acá repeticiones exactas, variaciones estilísticas y líneas actuadas o representadas); 4) sin vínculo (no se establece con la línea anterior ninguna de las relaciones de vinculación mencionadas). Así, en (3), entre las líneas 10 y 11 hay una relación de contigüidad temporal (primero subieron, luego se tiraron), mientras que entre las líneas 3 a 7 se establece una relación lógica (el niño expresa comentarios acerca de su visión del "pelotero-pileta" del cumpleaños).

Por último, y siguiendo a Kataoka (2012), es preciso tener en cuenta que no existe una medida universal para delimitar las líneas. Por el contrario, para el autor, la identificación de líneas es altamente susceptible a las normas locales. Entonces, y en tanto desde estos enfoques se concibe que las narrativas reflejan formas culturalmente específicas de entender la realidad (Hymes, 1996), es preciso tener en cuenta que, si bien existen criterios de identificación, estos varían de acuerdo a cada cultura.

2. Nivel intermedio: estrofas o escenas

Las estrofas constituyen un conjunto de líneas que tienen estructura paralela, se corresponden entre sí, y conforman una única "viñeta" (Gee, 1986; 1989). A nivel prosódico, estas líneas suenan como si estuvieran juntas, ya que tienden a producirse con la misma velocidad y con poca vacilación entre ellas. Suelen tener una longitud de entre cuatro y dos líneas. Ocasionalmente, una sola línea parece funcionar como una estrofa en sí misma. Su función consiste en marcar la perspectiva del narrador: al principio de cada estrofa se suele adoptar un nuevo punto de vista, ya sea mediante un cambio de participantes, en el tiempo o en el espacio en el que suceden los eventos (Scollon & Scollon, 1981).

Las estrofas están marcadas por una variedad de dispositivos lingüísticos, tales como el encadenamiento de temas (la primera línea contiene una frase nominal a la que se hace referencia en cada línea posterior mediante un pronombre), patrones fonológicos, rítmicos, sintácticos y/o semánticos de palabras y frases a lo largo de las líneas que las conforman, así como también patrones de pausa y ritmo. Asimismo, suelen caracterizarse por contener una serie de verbos conjugados en el mismo tiempo verbal, un conjunto de repeticiones o eventos en torno a un mismo tema.

En (3), por ejemplo, se observa un conjunto de líneas que poseen verbos conjugados en el mismo tiempo, en este caso, pretérito imperfecto y perfecto simple (destacados en negrita) que refieren a un mismo tema (el cumpleaños del compañero) y que evidencian patrones sintácticos y semánticos de palabras y frases, así como también entonacionales (pausa y ritmo). A su vez, se evidencia el punto de vista adoptado por el narrador (destacado en cursiva).

La estrofa constituye un nivel intermedio de análisis, mediador entre el enfoque único de la línea y la organización temática extendida del episodio. En términos del autor, las estrofas "miran en ambas direcciones" (Gee, 1986): organizan las líneas de los textos, mientras que, al mismo tiempo, constituyen la estructura interna de los episodios. Por esta razón la estrofa es, en muchos aspectos, una unidad de análisis crucial.

3. Nivel superior: episodios (o secciones)

Los episodios (o *secciones*, Gee, 1986) se caracterizan por tratar un tema común, tener continuidad en el tiempo, escenario o personajes, evidenciar paralelismo entre unidades del mismo nivel, y ciertos contornos de entonación final. Los criterios de definición de los episodios son los siguientes:

- suelen abarcar un único y amplio tema;
- no suelen implicar cambios internos (drásticos) de lugar, tiempo o personajes principales;
- dentro de éstos, las estrofas tienden a poseer estructuras o patrones particulares definibles sobre la base del paralelismo;
- tienden a terminar con una línea que posee una entonación descendente.
- al inicio, suele haber un buen número de vacilaciones, falsos comienzos y unidades conceptuales más cortas que una cláusula.

A continuación, se propone el siguiente ejemplo, extraído de un relato de un niño de 5 años:

(4)

EPISODIO 1. “La vacuna gallinera”

ESTROFA 1

1. Niño: mmm en la cancha de River abajo
2. Niño: des.. el primer día que me di que me di la primera vacuna

ESTROFA 2

3. Niño: después como no lloré
4. Niño: eh me llevaron a la plaza
5. Niño: solo fui con mi mamá

EPISODIO 2. “La otra vacuna”

ESTROFA 3

6. Niño: y después el otro día
7. Niño: pasaron varios días
8. Niño: me di otra vacuna

ESTROFA 4

9. Niño: y pasó lo mismo
10. Niño: todo lo mismo

ESTROFA 5

11. Niño: me dieron la vacuna
12. Niño: no lloré
13. Niño: y me llevaron a la plaza

En (6) se visualiza cómo el niño elabora un relato con dos episodios que abarcan un mismo tema (la aplicación de vacunas), y que reflejan un cambio leve (“y pasó lo mismo / todo lo mismo”) únicamente de lugar y tiempo en el que la niña recibió las vacunas. El inicio del Episodio 1, a su vez, está marcado por una vacilación (“mmm”) mientras que el segundo inicia con una unidad menor que la cláusula (“y después el otro día”).

El análisis de líneas, estrofas y episodios fue la base para la identificación de diferentes lógicas y patrones narrativos.

3.3.3.2 Análisis de aspectos interaccionales: la autonomía conversacional infantil y el rol adulto en la construcción del relato

En tanto uno de los objetivos finales de esta investigación consiste en construir un instrumento de evaluación narrativa infantil desde una perspectiva dinámica, se analizó la autonomía de los niños y las niñas al momento de narrar. Para ello, y teniendo en cuenta que diversas investigaciones precedentes que se centraron en el estudio del discurso narrativo infantil de experiencia personal utilizaron el *Conversational Map of Narratives of Real Experiences* (McCabe & Rollins, 1994) (p.ej., Melzi et al, 2013; 2020; Melzi, 2000; Michaels 1988), se empleó una adaptación de dicha propuesta. Esta herramienta puntúa las intervenciones adultas del 1 al 4, de acuerdo a su tipo. A mayor puntaje, mayor será la autonomía infantil al momento de narrar sus experiencias. A continuación, se detallan los tipos de intervenciones adulta considerados:

1. Intervención detallada: empleo de preguntas explícitas, cerradas, por parte de la entrevistadora como, por ejemplo: ¿qué? ¿por qué?, ¿cuándo?, ¿quién?, ¿cómo?

2. Intervención moderada: inclusión de preguntas generales, abiertas, que estimulan al niño o la niña a continuar con el relato. Por ejemplo: *¿me querés contar algo más?, ¿y?, ¿y luego qué pasó?, ¿qué pasó después?, ¿y qué más?, ¿algo más?, ¿y después?, ¿y entonces?* o re-preguntas (*Entrevistadora: ¿y qué pasó después? / Niño: me sangró/Entrevistadora: ¿te sangró?*)
3. Intervención mínima: realización de comentarios evaluativos (p.ej. *¡qué bien!, ¡guau! ¿en serio? ¿sí? ¿de verdad? ¡uh!, ¡guau!, ¡oh!*) o una afirmación que retome las palabras exactas utilizadas por los niños y las niñas al hacer una pausa.
4. Intervención neutral: el/la entrevistador/a sólo interviene para denotar atención e interés. Por ejemplo: *si, dale, ok, ajá, mirá, claro, a ver*, pero no hace ningún tipo de pregunta.³³

Una vez codificadas las intervenciones adultas se contabilizaron los totales y se calculó cuáles eran las predominantes por relato. Un mayor número de intervenciones de nivel “3” o “4” es un indicador de una mayor autonomía infantil al narrar. Por el contrario, una mayor presencia de emisiones del tipo “1” o “2” indica la necesidad del niño o la niña de contar con un mayor apoyo por parte de la entrevistadora y, por lo tanto, una menor autonomía conversacional.

Por último, una vez consignados los puntajes por relatos, se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos e inferenciales mediante los procedimientos descriptos previamente con el fin de analizar las relaciones entre la autonomía conversacional, y las variables edad y CSE.

3.4 Estudio 2: Construcción del instrumento de evaluación y análisis de sus propiedades psicométricas

El segundo estudio de la presente Tesis se organiza, a su vez, en el Estudio 2A y el Estudio 2B, y se presenta en el Capítulo 5. A partir de los resultados de los análisis cuantitativos y cualitativos realizados en el Estudio 1 (consignados en el Capítulo 4), junto con lo hallado en investigaciones precedentes (revisadas en el Capítulo 1) y considerando los postulados de las teorías que enmarcan esta investigación (descriptas en el Capítulo 2), se tomaron las decisiones para la construcción del instrumento de evaluación del discurso narrativo infantil de experiencia personal que constituye el Estudio 2A: “Confeción del instrumento de evaluación narrativa”. En esta primera parte del Estudio 2 se describen las

³³El ejemplo presentado en el **Anexo 2** ilustra cómo se ha llevado a cabo este procedimiento de análisis.

dimensiones e ítems del instrumento de evaluación, y se explicitan las razones que llevaron a considerar cada uno de los elementos que conforman la prueba. Una vez confeccionado el instrumento, se analizaron sus propiedades psicométricas: estos análisis constituyen el Estudio 2B: “Análisis de las propiedades psicométricas del instrumento de evaluación”.

3.4.1 Estudio 2A: Confección del instrumento de evaluación narrativa

Para la confección del instrumento se siguieron las sugerencias metodológicas de Hogan (2004) y los lineamientos de la Comisión Internacional de Test (ITC). Con el fin de garantizar la calidad de la herramienta, el proceso de construcción se llevó a cabo mediante una secuencia de actividades que fueron diseñadas de acuerdo con las recomendaciones de Tornimbeni, et al. (2008). A continuación, se describen los procedimientos realizados.

3.4.1.1 Revisión bibliográfica e instrumental

Por un lado, se revisaron las diversas investigaciones que han contribuido a la caracterización de la narrativa, en general, y de la narrativa de experiencia personal, en particular, desde un punto de vista psicolingüístico y sociocultural, cuyos resultados se plasman en el Capítulo 2 de esta Tesis. Por otro lado, se relevó y analizó el contenido de los instrumentos de mayor difusión para la evaluación general de la producción narrativa infantil.

Se examinaron 15 instrumentos contruidos específicamente para la evaluación de narrativas de ficción, 9 de ellos, en niños y niñas hablantes de otras lenguas –principalmente, el inglés– (Cowley & Glasgow, 1994; Gillam & Pearson, 2004; Gagarina et al., 2019; Herman et al., 2004; Justice et al., 2010; Gillam et al., 2007; Petersen et al., 2008; Schneider et al., 2005; Strong et al., 1998), y 6 en niños y niñas hispanohablantes (Crespo et al., 2021; Kibrik et al., 2007; Pavez et al., 2001; Pavez et al., 2008; Signorini et al., 1989; Strasser et al., 2010). En la revisión de antecedentes, solo se halló un instrumento destinado a evaluar la producción de narrativas de experiencia personal (*Conversational Map of Narratives of Real Experiences*; McCabe & Rollins, 1994; Peterson & McCabe, 1983).

3.4.1.2 Definición y operacionalización del constructo

Se adoptó el enfoque más actualizado y contextualizado de la narrativa de experiencia personal, que la define como un tipo de discurso conectado (al menos, dos cláusulas independientes; Labov, 1972, 2010), mediante el cual el sujeto proporciona un relato de eventos experimentados, relacionados temáticamente, y desplazados en el tiempo pasado (Hudson & Shapiro, 1991; Uccelli, 2008). Para su operacionalización, se definieron unidades

de análisis específicas que permitieran observar empíricamente la construcción del constructo en las producciones infantiles. Así, las narrativas fueron segmentadas y analizadas a partir de criterios estructurales, retóricos e interaccionales (relativos al rol adulto en la co-construcción del relato), atendiendo tanto a la organización interna de las narrativas (a nivel macro y microestructural), como a indicadores del apoyo adulto y de la autonomía infantil al narrar.

3.4.1.3 Redacción inicial de los ítems del instrumento

Se identificaron y redactaron los enunciados correspondientes a las dimensiones e ítems del instrumento considerando la revisión bibliográfica e instrumental. En este sentido, se consideraron tanto los procedimientos de construcción de los instrumentos relevados, así como las postulaciones teóricas de los modelos psicolingüísticos actuales (Nelson, 1996; 2007; Tomasello, 2003; 2009) que parten de las premisas del constructivismo social (Castellaro, 2012); los conceptos de la psicología sociocultural del desarrollo humano (Bruner, 1977; Vygotsky, 1964) y los postulados posteriores de este marco (Dickinson et al., 2006; Nelson, 1996; Tomasello, 2003), descritos en el Capítulo 1 de esta Tesis. Asimismo, y considerando las puntuaciones de las herramientas analizadas en la revisión instrumental (especialmente, Gillam & Gillam, 2010; Strasser et al. 2010), se definieron los puntajes de cada uno de los ítems que componen el instrumento.

3.4.1.4 Juicio experto y revisión de los ítems del instrumento

La primera versión del instrumento fue sometida a un juicio experto. Se decidió emplear esta técnica dado que, especialmente en el campo de la Psicología, se ha constituido como la estrategia principal para estimar la validez de contenido del instrumento. Este procedimiento implica una opinión informada de profesionales con trayectoria en el tema, reconocidos por otros expertos y expertas del área y que, debido a ello, pueden brindar información, evidencia, juicios y valoraciones hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o respecto a un aspecto concreto de éstos (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008, Garrote & del Carmen Rojas, 2015). Para la selección de los jueces y juezas, se siguieron, tomando como base la propuesta de Skjong y Wentworht (2000), los siguientes criterios: experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras); reputación en la comunidad científica; disponibilidad y motivación para participar; imparcialidad a la hora de emitir juicios; cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.

Para la obtención de los juicios, se siguió el método de agregados individuales, que propone que cada juez realice la evaluación individualmente (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Se consultó a 5 (cinco) jueces de experticia, 3 (tres) especialistas de la región (Argentina), científicos investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y 2 (dos) especialistas externos (de España y Estados Unidos) con amplia trayectoria en el estudio de la infancia temprana y el desarrollo narrativo:

- un Doctor en Psicología especializado en psicolingüística (comprensión de textos, rol de la memoria de trabajo y la estrategia de monitoreo);
- una Doctora en Ciencias de la Educación, especializada en alfabetización inicial (discurso argumentativo infantil en el marco del jardín de infantes);
- una Doctora en Ciencias de la Educación, también especializada en alfabetización inicial (producción de narrativas infantiles de ficción);
- un especialista externo (España), Doctor en Psicología, especializado en infancia temprana (prácticas lingüísticas orales y escritas en una variedad de contextos socio-educativos);
- una especialista externa (nativa de Perú, que realizó sus estudios de posgrado en Estados Unidos), Doctora en Psicología, especializada en psicología del desarrollo, y procesos de adquisición y uso del lenguaje (intersección de las prácticas culturales y lingüísticas y su relación con el desarrollo y el aprendizaje temprano, en particular de quienes aprenden dos idiomas en comunidades latinas/ex inmigrantes).

Siguiendo la propuesta de Perales (2018), se le brindó, a cada uno/a, los siguientes instrumentos:

- (a) Carta de presentación, en la que se explicó qué se pretendía con la investigación y qué se les demandaba como especialistas en el campo de la Psicolingüística y la Educación.
- (b) Instrumento: la *Escala de evaluación*, junto con el *Protocolo de obtención de las narrativas*.
- (c) Planilla de especificaciones, estructurada de la siguiente manera:
 - presentación e instrucciones: se incluyó una breve introducción agradeciendo y valorando su colaboración, explicando cuál es el objetivo de la investigación, así como también definiendo en detalle las cinco dimensiones narrativas a evaluar dentro de la competencia narrativa,
 - finalidad de la prueba a validar,
 - población a la que está dirigido el instrumento,

- modo de obtención e interpretación de las puntuaciones (identificando ítems inversos),
- definición operacional del constructo y de cada dimensión para posibilitar la evaluación de la validez de contenido.

Esta planilla incluía un cuadro con la totalidad de los ítems redactados y los criterios para su evaluación (relevancia, coherencia, claridad).

(d) Ejemplo de un relato producido por uno de los sujetos que componen la muestra, analizado y puntuado en base a esta primera versión del instrumento.

Se les pidió a los jueces y juezas que en una escala de tipo Likert (1- no cumple con el criterio, 2-bajo nivel, 3-moderado nivel, 4-bajo nivel) juzgaran la claridad, coherencia, y relevancia de los ítems y la suficiencia de cada dimensión del instrumento. La categoría *claridad* fue definida como la fácil comprensión de los ítems, así como también si su sintaxis y semántica eran adecuadas. La *coherencia* buscó analizar si los ítems tenían relación lógica con o eran indicadores de la competencia que buscan medir. La categoría de *relevancia* apuntó a medir si el ítem o la prueba resultaba esencial. Finalmente, la categoría de *suficiencia* se centró en juzgar si los ítems pertenecientes a cada prueba bastaban para obtener una medición exacta de los subcomponentes narrativos que se pretendían evaluar³⁴.

Respecto de la sistematización de las respuestas de los jueces y juezas y primera depuración de los ítems que componen el instrumento, se confeccionó una matriz con las respuestas cuantitativas de los expertos y expertas. Se analizó el grado de concordancia entre las respuestas de estos mediante el cálculo del porcentaje de acuerdo y la V de Aiken (Aiken, 1980, 1985), cuyo uso ha aumentado considerablemente durante los últimos años en investigaciones psicológicas o en campos que implican constructos psicológicos aplicados en diversas disciplinas, y se tuvieron en cuenta sus intervalos de confianza al 95% (Merino-Soto, 2018). En este contexto, el coeficiente V es comprendido como una medida de la magnitud o intensidad de los juicios expertos en relación con sus calificaciones de validez, lo que permite cuantificar el grado en que los ítems representan adecuadamente el dominio de contenido o su claridad. Se ha evidenciado la robustez de este método frente a la asimetría de la distribución muestral entre dos parámetros, y se destaca la ventaja de que, para poder emplearlo, no requiere asumir ninguna distribución conocida (Merino Soto, 2018).

La validez de los intervalos de confianza juega un papel clave en el análisis de la confiabilidad de los resultados obtenidos luego de llevar a cabo el juicio de expertos. Merino-Soto (2018) destaca el método propuesto en Penfield & Giocobbi (2004), adecuado para

³⁴En el **Anexo 3** se presenta la Planilla entregada a cada uno de los jueces.

muestras pequeñas e insensible a distribuciones asimétricas, como las que suelen encontrarse en los juicios de validez de contenido. Este método plantea el empleo de tres ecuaciones para calcular tanto el coeficiente V como los Intervalos de Confianza. Mediante estos cálculos, se logra estimar cuantitativamente la evidencia de validez basada en el contenido de los ítems que componen un test, en base a las calificaciones obtenidas mediante el criterio de expertos (jueces). El coeficiente V resultante de la aplicación de esta ecuación presenta valores que van entre 0 y 1, siendo los valores cercanos a 1 aquellos que indican un mayor acuerdo entre jueces, es decir, una mayor validez de contenido. En esta investigación, estos cálculos se realizaron mediante el uso de una calculadora online de acceso libre y gratuito³⁵. Se trata de una herramienta que permite calcular el coeficiente V de Aiken, y que estima cuantitativamente la evidencia de validez basada en el contenido de los ítems de un test. Paralelamente, se confeccionó una planilla con las observaciones, comentarios y sugerencias de los jueces y juezas con el fin de sistematizar y analizar esta información cualitativa.

Se realizó una primera depuración del instrumento preliminar. A continuación, con el fin de eliminar ítems redundantes, se llevó a cabo una nueva revisión exhaustiva por parte de la doctoranda. Por último, se revisaron y ajustaron los puntajes de cada uno de los ítems que componen el instrumento.

En conjunto, estos procedimientos permitieron garantizar la validez de contenido de la herramienta. Este tipo de validez implica una evaluación sistemática de la prueba para determinar si cubre una muestra representativa del área de conocimiento y/o conducta que debe medirse. Constituye el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide (Hernández Sampieri et al. 2010). Básicamente, contempla la respuesta a dos preguntas: (a) ¿cubre la prueba una muestra representativa de las habilidades y conocimientos especificados? y (b) ¿el desempeño en la prueba está razonablemente libre de la influencia de variables irrelevantes? En definitiva, el concepto clave de validez de contenido es que los ítems de un instrumento de medición y/o evaluación deben ser relevantes y representativos del constructo para un propósito evaluativo particular (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

³⁵ Psicometristas. (s.f.). Calculadora V de Aiken. Recuperado el 29 de abril de 2025, de <https://www.psicometristas.com/calculadora-v-de-aiken/>

3.4.2 Estudio 2B: Análisis de las propiedades psicométricas del instrumento de evaluación

Todo instrumento de medición debe necesariamente reunir dos requisitos: confiabilidad y validez (Hernández Sampieri et al., 2010). Al emplear el término *validez*, se está haciendo referencia al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. Se trata de un concepto complejo que debe alcanzarse en todo instrumento de medición que se aplica, y del cual pueden tenerse diversos tipos de evidencia: relacionada con el contenido, con el constructo y el criterio (Gronlund, 1990; Wiersma, 1999). Las primeras dos constituyen la validez *interna*, mientras que la última refiere a la validez *externa* del instrumento.

En este estudio se llevó a cabo una prueba piloto del instrumento y se determinaron sus propiedades psicométricas: confiabilidad, validez de constructo y validez externa (diferencial y concurrente). A partir de estos estudios psicométricos, se seleccionaron los ítems más idóneos y se llevó a cabo la elaboración de la forma definitiva del instrumento.

3.4.2.1 Prueba piloto del instrumento

Se realizó una prueba piloto del instrumento siguiendo los mismos procedimientos de obtención y transcripción descriptos en §3.3.2. En este caso, se construyó un corpus de 170 narrativas producidas por 80 niños y niñas en circunstancias socioeconómicas vulnerabilizadas, y 90 en CSE no-vulnerabilizadas. La muestra de participantes quedó conformada por 55 niños y niñas de 3 años (29 de CSE vulnerabilizadas y 26 de CSE no-vulnerabilizadas), 56 niños y niñas de 4 años (25 de CSE vulnerabilizadas y 31 de CSE no-vulnerabilizadas), 59 niños y niñas de 5 años (26 de CSE vulnerabilizadas y 33 de CSE no-vulnerabilizadas). Estos niños y niñas también eran hablantes nativos del español, y no poseían dificultades ni retrasos lingüísticos ni madurativos. De cada sujeto se extrajeron dos narrativas (una correspondiente a un evento grato y otra, a un evento no grato), considerando su longitud. Este corpus también ha sido registrado en el marco de las instituciones escolares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires descriptas más arriba: escuelas “A”, “B” y “C” (grupo de las instituciones CSE vulnerabilizadas) y escuela “E” (correspondiente al grupo de CSE no-vulnerabilizadas).

Se codificaron las narrativas infantiles y se asignaron los puntajes correspondientes para cada uno de los ítems del instrumento en las dimensiones macroestructural, microestructural y autonomía conversacional.

3.4.2.2 Acuerdo intercodificador y análisis descriptivo preliminar de ítems

Se llevó a cabo un análisis de los resultados de la prueba piloto con el fin de identificar los ítems y/o dimensiones débiles o defectuosos. Así, para obtener información más específica sobre el comportamiento de los ítems, se calculó la correlación ítem-test, también denominado “índice de homogeneidad (r)” mediante el uso del coeficiente de correlación de Pearson Corregida. Siguiendo a Muñiz (2005), si un ítem discrimina correctamente entre quienes puntúan bajo y alto, como consecuencia, debería existir una correlación positiva entre la puntuación obtenida en el ítem y la del test -en este caso, dimensión- correspondiente.

Asimismo, se analizó la confiabilidad del instrument, en primer lugar, mediante el acuerdo intercodificadores. La confiabilidad constituye un requisito de calidad de todo instrumento de medición y se define como el grado con el que un instrumento mide con precisión aquello que quiere medir y descarta el error, a través de la consistencia, la estabilidad temporal y el acuerdo entre los expertos (Garrote & del Carmen Rojas, 2015). La falta de confiabilidad repercute negativamente no solo en la validez del instrumento sino en todos los procesos relacionales que se incluyan (Mikulic, 2018).

La confiabilidad intercodificador se analizó a partir del coeficiente Kappa de Cohen (Feiss & Cohen, 1973; Viera & Garret, 2005) en tanto, por un lado, se ha empleado en la construcción de instrumentos de evaluación narrativa (véase, p ej., el *Índice de Complejidad Narrativa Adaptado- INC-A*, Crespo et al., 2021; la *Prueba de Comprensión Narrativa Preescolar*, Strasser & Larrain, 2010 o el *Test of Narrative Production-TNP*, Herman et al., 2004, descriptos en el Capítulo 1 de esta Tesis). Por otro lado, debido a que se ha utilizado con frecuencia para comprobar la fiabilidad entre evaluadores cuando existen dos categorías o para variables categóricas no ordenadas con tres o más categorías (Herman et al., 2004; McHugh, 2012; Li et al., 2023). Dos codificadoras (tesista y directora) realizaron la codificación independiente del 35% de los casos (n = 60). Se calculó el nivel de acuerdo y se precisaron los criterios; en los casos de desacuerdo, el puntaje final se resolvió mediante discusión entre ambas. El resto de los casos (n = 110) fue analizado por una sola evaluadora.

3.4.2.3 Análisis de la validez de constructo

La *validez de constructo* de un instrumento se define como el grado en el que puede afirmarse que éste mide un constructo o concepto (es decir, una variable medida que tiene lugar dentro de una teoría o esquema teórico), y requiere de la acumulación gradual de diversas fuentes de información (Hernández Sampieri et al., 2010; Mikulic, 2018). Se encuentra íntimamente relacionada con la validez de contenido, e indica que las medidas resultantes en

el contenido pueden ser utilizadas y consideradas pertinentes al fenómeno que se quiere medir. Para ello, es fundamental haber realizado previamente una clara definición del constructo o aspecto por medir (Garrote & del Carmen Rojas, 2015).

Para el análisis de la validez de constructo, se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio (en adelante, AFE) con el fin de determinar si los indicadores consignados en las dimensiones propuestas eran adecuados y precisos para medir la producción narrativa infantil de experiencia personal en niños y niñas hispanohablantes que crecen en diversas circunstancias socioeconómicas. Siguiendo a Mikulic (2018), se trata de una técnica estadística refinada para analizar las interrelaciones de los datos conductuales con el objetivo de reducir el número de variables o categorías a partir de los cuales puede describirse el desempeño de cada individuo, a un número relativamente pequeño de factores o rasgos comunes. Una vez que los factores se han identificado, sirven para describir la composición factorial de las pruebas. Entonces, el instrumento puede ser caracterizado en función de los factores principales que determinan sus calificaciones, junto con el peso o carga de cada uno y la correlación de la prueba con cada factor.

Para ello, en primer lugar, se analizó la dimensionalidad del instrumento (es decir, cuántas dimensiones y/o factores subyacentes explican las relaciones entre los ítems del instrumento) considerando el gráfico de sedimentación³⁶ y se realizó un análisis paralelo (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011) con el fin de evaluar la cantidad de factores a considerar. Se estimaron modelos de uno a tres factores tomando como base los resultados del gráfico de sedimentación, el análisis paralelo y la naturaleza de los ítems. Se analizó la validez basada en la estructura interna mediante un análisis factorial exploratorio (AFE) utilizando el software MPlus versión 8.0 (Muthén & Muthén, 1998-2017). Dado el carácter ordinal de las variables, se utilizó el método de estimación de media de mínimos cuadrados ponderados (WLSMV; Rhemtulla et al., 2012; Schmitt et al., 2018). Se empleó la rotación *geomin* para facilitar la interpretación de los factores (Sass & Schmitt, 2010). Asimismo, siguiendo a Hu y Bentler (1999) y Lloret et al. (2017), se consideraron los siguientes indicadores para interpretar el ajuste global: índice de Tucker-Lewis (TLI, > .95 ajuste excelente; > .90 ajuste adecuado) e índice de ajuste comparativo (CFI, > .95 ajuste excelente; > .90 ajuste adecuado), error

³⁶Un gráfico de sedimentación es una representación visual de los valores propios de los factores del AFE que, junto con el análisis paralelo, permiten determinar el número de factores a retener. Este gráfico ayuda a visualizar la cantidad de varianza explicada por cada factor mediante el “criterio de contraste de caída” (*scree plot*). Este criterio se basa en representar los autovalores de cada factor y localizar el punto de inflexión o “codo” de la curva; a partir de allí, los factores posteriores se consideran de escaso valor explicativo, dado que su contribución no supera la varianza esperada aleatoriamente (Lloret-Segura et al., 2017).

cuadrático medio de aproximación (RMSEA, < 0.05 ajuste excelente; <0.08, ajuste adecuado; IC 90%), e índice de error cuadrático medio estandarizado (SRMR, < 0.08). Se utilizó la matriz de correlación policórica dada la naturaleza ordinal de los ítems (Viladrich Angulo-Brunet & Doval, 2017).

Respecto de la variable “autonomía conversacional”, se analizó su rol como variable predictora de los puntajes brutos correspondientes a los factores identificados, así como del puntaje total. Posteriormente, los puntajes fueron ponderados utilizando los coeficientes de regresión estandarizados (β) obtenidos en el análisis predictivo.

3.4.2.4 Confiabilidad: consistencia interna

Por último, y en base a lo empleado en estudios previos que analizaron la narrativa infantil (Camus Torres, 2022; Gillam & Gillam, 2013; Gillam et al., 2017; Israelsen-Augenstein et al., 2022; Justice et al., 2010; Herman et al., 2004; Pavez et al., 2008; Strasser & Larrain, 2010), se llevó a cabo un análisis de la confiabilidad del instrumento a partir de evaluar su consistencia interna en base al coeficiente Alfa de Cronbach (α) (Cronbach, 1951) y el coeficiente Omega de McDonald (ω) (McDonald, 1970), ordinales para el puntaje total.

La decisión de empezar estos coeficientes se debe, por un lado, a que se emplean habitualmente para medir la fiabilidad en las ciencias sociales, del comportamiento y de la educación. Por el otro, a que se utilizaron la validación previa de instrumentos que evalúan la producción narrativa (véase, p. ej. Camus Torres et al., 2022; Gillam et al., 2017; Herman et al., 2004; Strasser & Larrain, 2010). Tanto el coeficiente Alfa de Cronbach (α) como el Omega de McDonald (ω) asumen que los datos están completos y se distribuyen de manera normal (Ravinder & Saraswathi, 2020). Los datos fueron analizados mediante el software JASP previamente mencionado.

3.4.2.5 Análisis de la validez externa: concurrente y diferencial

La *validez externa* establece la validez de un instrumento de medición al comparar sus resultados con los de algún criterio externo que pretende medir lo mismo y comprende la validez concurrente y la validez diferencial. En otras palabras, se refiere a qué tan generalizables son los resultados de un experimento a situaciones no experimentales, así como a otros participantes o poblaciones con algún criterio externo. Si este criterio se fija en el presente de manera paralela, se trata de validez *concurrente* (los resultados del instrumento se

correlacionan con el criterio en el mismo momento o punto de tiempo)³⁷ (Hernández Sampieri et al., 2010). Por su parte, la validez *diferencial* examina si un instrumento de evaluación mide el mismo constructo con la misma precisión y significado en distintos grupos poblacionales.

El análisis de la validez concurrente se llevó a cabo mediante la correlación Rho de Spearman (rs) y correlación punto biserial (rpb) con una prueba de re-narrado a partir de imágenes incluida en el *Pre-school Language Scales* (PLS5; Zimmerman et al., 2012), en la muestra de 170 niños y niñas previamente mencionada. Los discursos se obtuvieron a partir del empleo del *Protocolo de obtención de las narrativas* revisado y evaluado por los jueces expertos.

Para evaluar la validez diferencial, se compararon los puntajes de los factores obtenidos en función de las circunstancias socioeconómicas mediante la prueba U de Mann-Whitney, y según la edad mediante la prueba de Kruskal-Wallis. Para estos análisis, se utilizaron los softwares JASP 0.19.3 (Universidad de Amsterdam, 2025) y IBM SPSS Statistics (Versión 29).

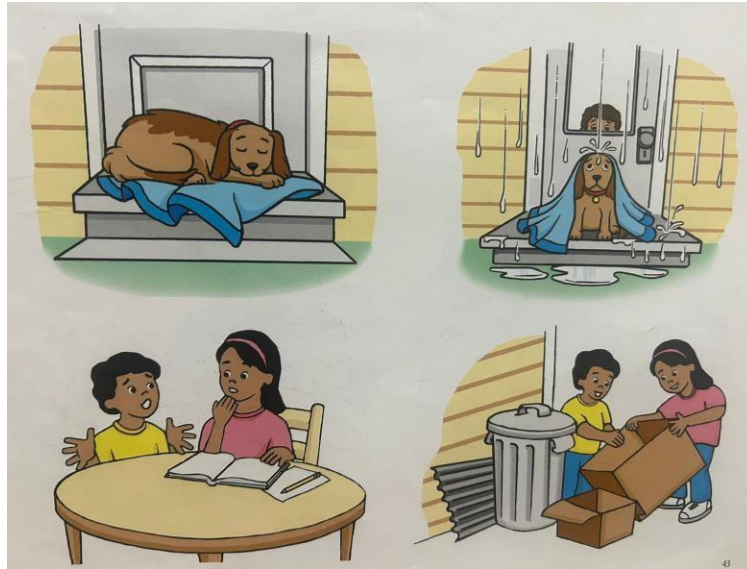
El PLS-5 es un test estandarizado que evalúa habilidades relativas a la comprensión y producción del lenguaje (vocabulario comprensivo y expresivo, desarrollo conceptual, habilidades narrativas, entre otras). Debido a la falta de pruebas para la evaluación de narrativas de experiencia personal en poblaciones hispanohablantes, se decidió emplear la prueba de re-narrado de este Test, validado y ampliamente utilizado en investigaciones centradas en el discurso narrativo infantil en estas poblaciones (p. ej., Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001). La prueba seleccionada se titula *Capi's Story* ("Historia de Capi") e implicó una tarea de re-narrado a partir de imágenes (ver Figura 1) siguiendo la siguiente consigna: "Este es el cuento de dos niños y su perro Capi. Escuchá el cuento. Quiero que me lo cuentes después de que yo termine (la entrevistadora narra). Ahora contame el cuento vos"³⁸

³⁷Si, por el contrario, se quisiera establecer la validez de criterio en el futuro, se trata de validez *predicativa* (Hernández Sampieri et al., 2010). En tanto esta investigación contempla un diseño transversal, se optó por fijar la validez concurrente y no predicativa.

³⁸En el **Anexo 5** se incluye el Protocolo de administración y puntuación de la prueba de re-narrado del *Pre-school Language Scales* y ejemplos de relatos obtenidos mediante el empleo de esta prueba.

Figura 1

“Capi’s Story (Historia de Capi)”. Prueba de re-narrado a partir de imágenes del PLS-5 (Zimmerman et al., 2012)



Parte II

El desarrollo del discurso narrativo infantil de experiencia personal en niños y niñas argentinos hispanohablantes de 3 a 5 años en circunstancias socioeconómicas diversas y su evaluación

Capítulo 4. Estudio 1: Análisis de las narrativas de experiencia personal producidas por niños y niñas de 3, 4 y 5 años en circunstancias socioeconómicas diversas de Buenos Aires

4.1 Introducción

Esta Tesis posee, como se ha especificado en el Capítulo precedente, dos objetivos generales. Por un lado, busca generar nueva evidencia acerca del desarrollo narrativo infantil de experiencia personal en niños y niñas hispanohablantes pequeños (3 a 5 años). Por otro lado, se propone construir un instrumento de evaluación de esta forma discursiva, plausible de ser empleado en esta población en contextos investigativos, educativos o clínicos y que, desde una perspectiva dinámica (Gillam et al., 1999; Gutiérrez-Clellen, 2003; Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001; Taverna & Peralta, 2009), contemple el desarrollo real y potencial de cada niño y niña. Para ello, y en el marco del Estudio 1 de esta investigación, se llevó a cabo un análisis de la producción narrativa infantil de experiencia personal.

En primer lugar, se buscó dar cuenta de qué características macroestructurales y microestructurales presentan las narrativas producidas por niños y niñas de 3, 4 y 5 años en diferentes circunstancias socioeconómicas, junto al análisis de las intervenciones de la entrevistadora durante la construcción del relato, atendiendo al apoyo proporcionado a la producción narrativa infantil. En segundo lugar, se analizaron las relaciones entre las características de los relatos, la edad y las CSE. Estos resultados constituyen evidencia clave para la construcción de un instrumento multidimensional adecuado para evaluar los relatos de niños y niñas de esta población, objetivo del Estudio 2 de esta Tesis.

Como se desprende de la revisión realizada en el Capítulo 1, por un lado, las investigaciones centradas en el análisis de la macroestructura narrativa infantil observaron la presencia de un patrón de desarrollo narrativo en el control de recursos macroestructurales necesarios para producir relatos coherentes entre los 3 y 6 años (McCabe & Rollins, 1994; McCabe & Peterson, 1991; 1984; Minami & McCabe, 1991; Peterson & McCabe, 1983; Zhang et al., 2019). En varios de estos estudios se identificó el momento evolutivo correspondiente los 4 años como un hito en el desarrollo cognitivo y lingüístico, en tanto a esta edad los niños y las niñas logran estructurar de manera coherente la información, estableciendo diversas

relaciones temporales y causales entre los eventos narrados (Hood & Bloom, 1979; Franco Accinelli et al., 2022; O’Kearney et al., 2007; Pávez Guzman, et al. 2008; Reese et al., 2011). Ahora bien, aquellos trabajos que involucraron población hispanohablante pusieron de manifiesto que la forma de estructurar las narrativas difiere respecto a otros grupos culturales/lingüísticos: se observa una menor preponderancia de la dimensión temporal, mientras que adquiere más relevancia la dimensión descriptiva y evaluativa (Franco Accinelli et al., 2022; Rodino et al., 1991; Sparks et al., 2013; Stein, 2015). Solo se ha hallado una investigación (Shiro, 2003) en la que se estudió la producción narrativa infantil atendiendo a aspectos macroestructurales y considerando las circunstancias socioeconómicas en las que crecen los niños y niñas. Este estudio evidenció que los cambios evolutivos según grupo socioeconómico variaban menos en una dimensión textual (es decir, relativa a la complejidad estructural del relato) que en una dimensión interpersonal (referida al aspecto evaluativo).

En lo relativo a la microestructura, los estudios revisados han hallado, por un lado, un patrón evolutivo respecto a la longitud de los relatos producidos por parte de niños y niñas pequeños (Galván Reyes et al., 2015; Peterson & McCabe, 1983; Zhang et al., 2019). Por otro lado, han encontrado que, si bien suelen incluir tempranamente recursos cohesivos (p. ej. el uso de conectores o el establecimiento de anáforas), al principio suelen hacerlo de manera imitativa, siguiendo a sus interlocutores mayores, pero sin lograr comprender en profundidad su significado hasta tiempo después. Al analizar el desarrollo de recursos cohesivos en la producción narrativa infantil teniendo en cuenta el contexto socioeconómico, se ha registrado una adquisición más tardía de la referencia anafórica en niños y niñas en circunstancias más desfavorecidas, así como también una tendencia a producir relatos menos completos -a nivel macroestructural- y con mayor necesidad de apoyo adulto, que sus pares en circunstancias menos desfavorecidas (de Manrique & de Grasso, 1995; Shiro; 1999). No obstante, debe tenerse en cuenta que los estudios con niños y niñas hispanohablantes hallados en la revisión de antecedentes que han analizado específicamente estos aspectos en sujetos en diversas circunstancias socioeconómicas son escasos, y se han llevado a cabo décadas atrás. Es preciso, entonces, generar nueva evidencia al respecto.

Finalmente, en lo que respecta a la autonomía infantil al narrar, las investigaciones precedentes coinciden en la centralidad del rol del adulto (madres, cuidadores, docentes) o de un niño o niña mayor. Estos estudios muestran que no solo es relevante cuánto sino, sobre todo, cómo se interactúa y andamia la producción narrativa infantil, considerando las diferencias socioculturales en la construcción del relato. Se ha identificado que la provisión de información orientativa, referencial y evaluativa por parte del adulto favorece el desarrollo posterior de

narraciones infantiles más elaboradas y coherentes, facilitando, por ejemplo, la inclusión de recursos evaluativos complejos en los relatos, como el uso del estilo indirecto o las codas. En conjunto, estos estudios subrayan la necesidad de considerar las características interaccionales y culturales del entorno en el análisis y la evaluación del discurso narrativo infantil, prestando especial atención al tipo de apoyo ofrecido por los interlocutores mayores.

Por todo lo mencionado hasta aquí, este Estudio se propone analizar la construcción de la coherencia de narrativas de experiencia personal por parte de niños y niñas hispanohablantes de 3, 4 y 5 años que crecen en circunstancias socioeconómicas diversas (vulnerabilizadas y no-vulnerabilizadas) en Buenos Aires, Argentina. Se atiende tanto a las características macro y microestructurales de los relatos, como a la autonomía conversacional al momento de elaborar una narrativa. Este análisis estuvo guiado por el primer objetivo específico propuesto en esta Tesis:

1. Analizar y describir las características macroestructurales y microestructurales de las narrativas de experiencia personal producidas por niños y niñas de 3, 4 y 5 años de grupos en diferentes circunstancias socioeconómicas (vulnerabilizadas y no-vulnerabilizadas), junto con las intervenciones de la evaluadora durante la construcción del relato, atendiendo al apoyo proporcionado a la producción discursiva infantil.

4.1.1. Procedimientos metodológicos

Las narrativas se obtuvieron siguiendo los procedimientos descritos en el capítulo precedente (ver §3.3), a partir de la realización de entrevistas individuales semiestructuradas audiograbadas llevadas a cabo por la doctoranda en los jardines de infantes a los que los niños y las niñas concurrían. Tal como se especificó, esta metodología posibilitó la obtención de narrativas de experiencia personal (al menos, tres por sujeto) de la manera más espontánea posible, a partir de diversos tópicos de elicitación. Para la transcripción y el análisis de los discursos se siguieron los procedimientos descriptos también en el Capítulo 3 (ver §3.3.2): la transcripción y codificación en cláusulas, siguiendo el criterio empleado en estudios previos centrados en el análisis de narrativas orales infantiles de ficción y de experiencia personal (Alam & Rosenberg, 2016; Rosenberg, 1994; Shiro, 2003; Stein, 2015), mediante el empleo de las pautas CHAT, que permitió su posterior procesamiento en el programa CLAN (MacWhinney, 2000). Para llevar a cabo el análisis cuantitativo de los datos, se utilizó tanto el CLAN como el programa R en su versión 4.3.2 en la Interfaz R Studio (R Core Team, 2023). Mediante este último, se realizó el análisis estadístico, tanto descriptivo como inferencial, de

los datos obtenidos.

El análisis cualitativo de los relatos se realizó siguiendo los procedimientos de la etnopoética y el análisis de estrofas (Hymes, 1981; 1982; Scollon & Scollon, 1981) descriptos en §3.3.3.1. Por último, para el análisis del rol adulto en la construcción del relato y de la autonomía infantil se empleó una adaptación del *Conversational Map of Narratives of Real Experiences* (McCabe & Rollins, 1994), descripto en §3.3.3.2.

A continuación, se exponen los resultados generales obtenidos al llevar a cabo el análisis estadístico descriptivo de todos aquellos aspectos relativos a la macro y la microestructura narrativa considerados, y así como al rol adulto en la construcción narrativa (§4.2.1). Luego, se especifican los hallazgos de los análisis de aspectos estructurales de los relatos atendiendo a cómo estas características relativas a la macro y la microestructura se configuran teniendo en cuenta la edad y las CSE (§4.2.2). Posteriormente, se presenta el análisis cualitativo de la estructura retórica de las narrativas infantiles (§4.2.3). Finalmente, se detallan los resultados a los que se llegó luego de analizar el rol adulto y la autonomía infantil al narrar (§4.2.4), observando también cómo estas características se presentan en los diversos grupos de edad y circunstancias socioeconómicas. El capítulo cierra con un apartado de discusión (§4.3) en que se vinculan las evidencias derivadas de estos análisis con la literatura antecedente y se elaboran conclusiones parciales que se retoman en el Capítulo 6 de esta Tesis.

4.2 Resultados

4.2.1 Análisis descriptivo general de las narrativas infantiles de experiencia personal

En este apartado se presentan los resultados generales del análisis descriptivo de la estructura de las narrativas y la autonomía infantil al narrar.

El análisis de las características macroestructurales de los relatos consideró los componentes de información narrativa, así como su organización causal, temporal y temática.

Con respecto a la información macroestructural contenida en las cláusulas, se observa que los niños y las niñas participantes incluyen en sus narrativas información de diverso tipo, en diferentes medidas (Tabla 3). Esta información se refiere mayormente a acciones y evaluaciones y, en menor medida, a descripciones y orientaciones. Si bien la cantidad promedio de codas es baja en todos los casos, debe recordarse que se trata de un componente opcional que no siempre aparece en la narración (Labov, 2010).

Tabla 3

Medidas descriptivas relativas a la cantidad de cláusulas que contienen diferentes componentes de información macroestructural

	Orientación	Acción	Descripción	Evaluación	Coda
Media	2.06	6.96	3.80	5.58	0.17
DE	2.10	6.17	3.99	6.00	0.45
Máximo	18	41	23	35	3
Mínimo	0	0	0	0	0
Mediana	1	6	2	4	0

Al tener en cuenta la cantidad de situaciones diversas incluidas por relato, en líneas generales, los análisis descriptivos evidencian que, en promedio, los niños y niñas que componen la muestra suelen narrar más de una situación por narrativa ($M= 1.44$, $DE= 0.88$).

En relación con la organización causal y temporal de las narrativas, en la Tabla 4 se presentan las proporciones promedio de relaciones causales y temporales incluidas por relato (es decir, la cantidad de relaciones causales / temporales dividida la cantidad total de cláusulas), así como también de la cantidad promedio de los diversos tipos de relaciones causales establecidas. Como se puede observar, los niños y las niñas que componen la muestra incluyen, en promedio, más de una relación causal por relato (física, psicológica, de motivación o de posibilitación). Asimismo, presentan relaciones causales y temporales en proporciones similares.

Tabla 4

Medidas descriptivas de aspectos relativos a la organización causal y temporal de los relatos

	Densidad causal (proporción)	Tipos de relaciones causales diversas	Densidad temporal (proporción)
Media	0.17	1.81	0.16
DE	0.15	1.26	0.14

Mediana	0.14	2	0.13
---------	------	---	------

En lo que respecta a las características microestructurales de los relatos, se atendió a la cantidad y diversidad de palabras, la cantidad de cláusulas, la complejidad sintáctica y los recursos cohesivos (conectores y anáforas), así como también a los tipos de recursos evaluativos empleados.

Los análisis descriptivos de la cantidad de palabras y cláusulas pusieron de manifiesto que los niños y niñas de los tres grupos de edad y que crecen en diversas circunstancias socioeconómicas producen relatos extensos, considerando ambas medidas (ver Tabla 5). En lo que respecta a la diversidad léxica, el promedio general del índice de MATTR refleja la presencia de narrativas compuestas por una gran cantidad promedio de palabras diversas ($M=0.84$; $DE=0.11$).

Tabla 5

Medidas descriptivas de aspectos relativos a la cantidad de palabras y cláusulas, y la diversidad léxica de los relatos

	Palabras	MATTR	Cláusulas
Media	120	0.84	19.8
DE	101	0.11	15.2
Máximo	604	1	90
Mínimo	6	0	2
Mediana	90	0.86	16.5

Asimismo, y tal como se visualiza en la Tabla 6, la complejidad sintáctica de los relatos que componen la muestra medida en base al índice de subordinación es también variable, mientras que la cantidad promedio de emisiones elípticas (es decir, de una sola palabra) es relativamente baja considerando que los niños y las niñas incluyen, en promedio, 23.6 emisiones (considerando las cláusulas y las emisiones elípticas) por narrativa ($DE=16.5$). Es decir, en líneas generales, los relatos producidos por los niños y niñas participantes de este

Estudio reflejan un índice promedio variable de cláusulas complejas (subordinadas) así como también una cantidad promedio baja de emisiones simples (elípticas).

Tabla 6

Medidas descriptivas de aspectos relativos a la complejidad sintáctica de los relatos

	Índice de subordinación	Emisiones elípticas
Media	1.07	5.36
DE	0.99	4.93
Máximo	1.75	25
Mínimo	1	0
Mediana	1.01	4

A continuación, en la Tabla 7 se detallan los resultados de los análisis de la presencia de recursos cohesivos para dar cuenta de las relaciones entre los eventos incluidos en la narrativa: la inclusión de partículas conectivas y de referencias anafóricas. Como puede observarse, en general, y desde la temprana edad de 3 años, los niños y las niñas elaboran relatos cuyas emisiones se encuentran generalmente cohesionadas mediante el empleo de recursos como la referencia pronominal anafórica o los marcadores discursivos para establecer relaciones de adición, temporalidad, contraste o causalidad entre los eventos narrados.

Tabla 7

Medidas descriptivas de los recursos cohesivos considerados en los relatos

	Conectores	Anáforas
Media	10.8	8.48
DE	11.3	8.92
Máximo	78	66
Mínimo	0	0
Mediana	7	6

Por su parte, el análisis descriptivo de los tipos de recursos evaluativos empleados en los discursos pone de manifiesto que los niños y niñas incluyen diversos tipos de evaluaciones en cantidades similares (ver Tabla 8). No obstante, se visualiza una mayor cantidad promedio de evaluaciones referidas a estados internos, adverbios o adjetivos que denotan la actitud del hablante o a los *irrealis* (es decir, la referencia a eventos que no ocurrieron o que podrían haber ocurrido), frente a una menor presencia de evaluaciones relativas al uso del discurso diferido, reiteraciones, establecimiento de relaciones de causalidad y uso de recursos paralingüísticos. Por un lado, entonces, estos resultados brindan nueva evidencia acerca de la dificultad que conlleva, para los niños y las niñas pequeñas, establecer relaciones causales (en este caso, con función evaluativa) entre los eventos narrados. Por otro lado, la baja presencia de evaluaciones vinculadas a aspectos paralingüísticos podría deberse a cuestiones metodológicas: al tratarse de entrevistas grabadas únicamente mediante audio, el registro de este tipo de recurso (mediante notas de campo) implicó un mayor desafío respecto a la observación del resto de los recursos evaluativos.

Tabla 8

Medidas descriptivas de los tipos de recursos evaluativos empleados por narrativa

	Estado Interno	Adverbios / adjetivos	<i>Irrealis</i>	Discurso referido	Repetición	Causal	Para- lingüísti co
Media	1.10	1.22	1.22	0.21	0.60	0.49	0.14
DE	1.89	1.63	1.60	0.62	1.48	1.03	0.49
Máximo	18	9	13	5	9	8	4
Mínimo	0	0	0	0	0	0	0
Mediana	0	1	1	0	0	0	0

Finalmente, y en tanto uno de los objetivos principales de esta Tesis consiste en la construcción de un instrumento de evaluación narrativa desde una perspectiva dinámica, se realizó un análisis de la autonomía infantil al momento de producir los relatos, en base al tipo de ayuda adulta requerida. Para ello, y tal como se indicó en el Capítulo 3, se puntuaron las emisiones adultas de acuerdo al nivel de apoyo brindado, desde una intervención detallada (mediante el empleo de preguntas puntuales) hasta una neutral (en la que únicamente se provea de una retroalimentación para denotar atención e interés por el relato infantil).

Como se muestra en la Tabla 9, se halló que, en promedio, el tipo de intervención adulta que más se observa es la moderada, considerando como tal a aquellas preguntas generales, abiertas, que estimulan al niño o la niña a continuar con el relato (p.ej. “¿me querés contar algo más?” “¿sí?” “¿y?”, “¿y qué más?”). A continuación, y casi en igual medida, le sigue la mínima, es decir, relativa a la realización de comentarios evaluativos (p. ej. “¡qué bien!” “¡guau!” “¿en serio?”), o repetición de las palabras exactas utilizadas por los niños y las niñas al hacer una pausa. Finalmente, en medidas similares también, pero considerablemente menores que las intervenciones moderadas y mínimas, se evidencia un apoyo neutral -es decir, el niño o la niña narra de manera casi autónoma- y, por último, detallado, por parte de la entrevistadora.

Tabla 9

Medidas descriptivas de los tipos de intervenciones adultas en la construcción de la narrativa

	Intervención detallada	Intervención moderada	Intervención mínima	Intervención neutral
Media	3.45	7.87	7.80	3.83
DE	3.69	5.30	6.15	5.42
Máximo	37	36	39	50
Mínimo	0	0	0	0
Mediana	3	7	8	2

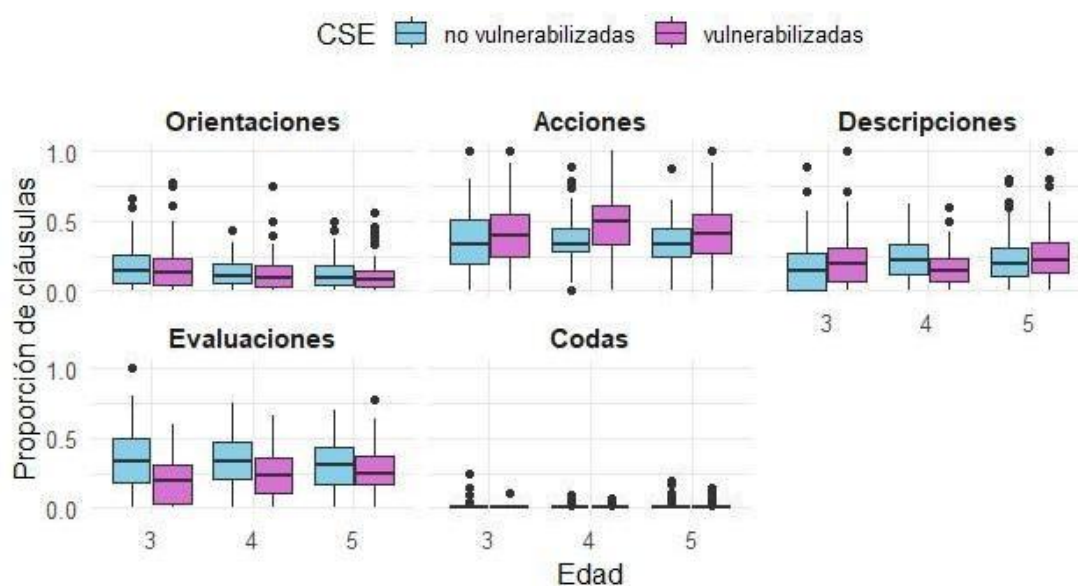
4.2.2 La macro y la microestructura de las narrativas infantiles en los distintos grupos de edad y CSE

4.2.2.1 Macroestructura narrativa

A continuación, se presentan los resultados del análisis del tipo de información predominante en las cláusulas que componen las narrativas infantiles. Para ello, se realizó una serie de regresiones beta con la proporción promedio de cada tipo de información incluida (orientaciones, descripciones, acciones, evaluaciones, codas) como variable dependiente, y la edad, las CSE y su interacción, como variables predictoras³⁹. Estos resultados se presentan en la Figura 2 y en la Tabla 10.

Figura 2

Proporción de cláusulas con información orientativa, descriptiva, evaluativa y relativa a las acciones, y codas por grupo de edad y de CSE



³⁹En todas las regresiones realizadas en este Estudio, la edad de 3 años y las CSE no-vulnerabilizadas se consideraron como nivel base.

Tabla 10

Regresiones beta para estimar el efecto de la edad y de las CSE en la información correspondiente a la macroestructura de las narrativas infantiles

Predictores	Variable dependiente: tipos de información incluida en las cláusulas β (SE) / exp (β)				
	Coeficientes del modelo de medias con logit-link				
	Orientaciones	Acciones	Descripciones	Evaluaciones	Codas
Intercepto	-1.51 (0.89) / 0.22	-0.55 (0.67) / 0.57	-1.92 (0.91) / 0.14*	-0.99 (0.82) / 0.37	-2.93 (0.73) / 0.05***
Edad	-0.02 (0.21) / 0.98	-0.18 (0.15) / 0.83	0.09 (0.21) / 1.09	-0.33 (0.19) / 0.71	0.00 (0.17) / 1.00
CSE	0.71 (0.59) / 2.03	-0.17 (0.41) / 0.84	0.11 (0.57) / 1.11	-1.55 (0.55) / 4.71**	-0.17 (0.47) / 0.84
Edad:CSE	-	-	-	0.27 (0.12) / 1.31*	-
Predictores	Coeficientes del modelo de precisión con logit-link				
Intercepto	1.27 (0.98) / 3.56	-2.08 (0.93) / /0.12*	0.12 (0.99) / 1.12	-1.35 (0.92) / 0.25	0.15 (0.78) / /1.16
Edad	0.07 (0.24) / 1.07	0.87 (0.22) / / 2.38***	0.25 (0.23) / 1.28	0.56 (0.22) / 1.75*	0.27 (0.18) / 1.31
CSE	-0.97 (0.63) / 0.37	1.71 (0.61) / 5.52**	0.07 (0.62) / 1.07	0.98 (0.62) / 2.66	0.88 (0.50) / 2.4
Edad:CSE		-0.36 (0.14) / 0.69*	-	-0.21 (0.14) / 0.81	-
Pseudo R ²	0.01	0.01	0.02	0.04	0.02
Log Likelihood	398.5	214.2	290.7	187.5	1629

***p < .001; **p < .01; *p < .05

Tal como se puede observar, en lo que respecta a la inclusión de información orientativa, descriptiva y al empleo de codas, no se identificaron efectos estadísticamente significativos en el modelo de medias, así como tampoco en el de precisión. Esto indica que la proporción de orientaciones, descripciones y codas incluidas en los relatos no varió de manera significativa en función de la edad, las CSE ni su interacción; y que la inclusión de este tipo de información fue igualmente variable en todos los casos.

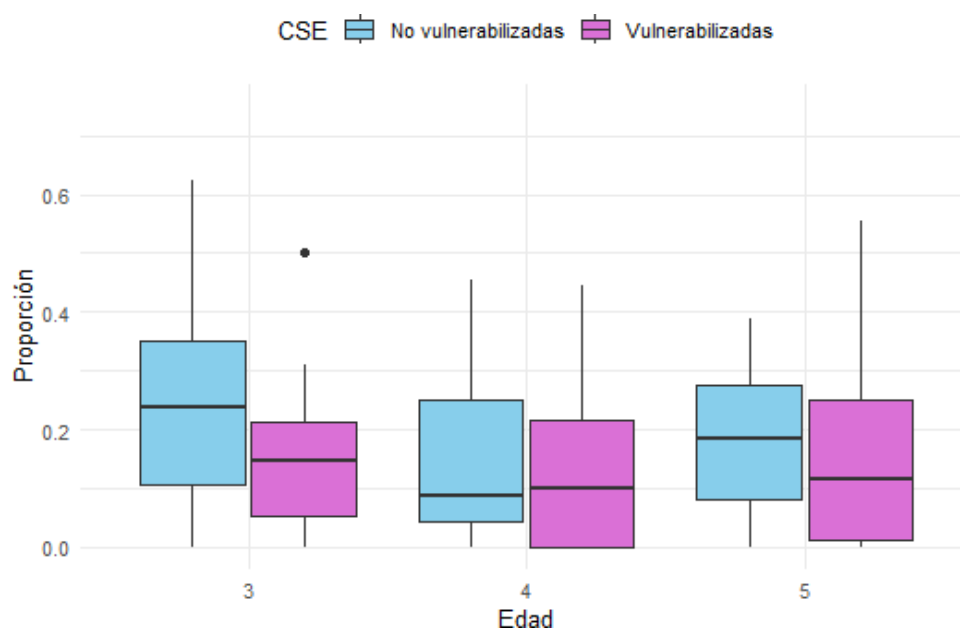
En lo relativo a las acciones, solo se hallaron efectos significativos al analizar el modelo de precisión. Por un lado, la edad se asoció de forma significativa con una mayor precisión: a mayor edad, el uso de acciones se vuelve más estable y consistente. Asimismo, los niños y niñas en CSE vulnerabilizadas tienden a producir acciones con menor variabilidad. No obstante, la interacción entre edad y CSE presentó un efecto negativo, lo que sugiere que el aumento de precisión con la edad es menos marcado en niños que crecen en CSE vulnerabilizadas.

Finalmente, en relación con la inclusión de evaluaciones, se halló un efecto negativo de las CSE: las narrativas producidas por los niños y niñas en CSE vulnerabilizadas presentan una proporción significativamente menor de evaluaciones que los relatos de sus pares en CSE no-vulnerabilizadas. No obstante, este efecto negativo se atenúa con la edad. En lo relativo al modelo de precisión, se observa únicamente que el incremento de la edad se asocia con una mayor consistencia (menor dispersión) en el uso de evaluaciones.

Para el análisis de la organización causal de las narrativas se atendió a la densidad causal (cantidad de relaciones causales dividida la cantidad de cláusulas) y a los tipos de relaciones causales incluidos en los relatos. Los resultados relativos a la densidad causal se presentan en la Figura 3 y en la Tabla 11:

Figura 3

Densidad causal de las narrativas por grupo de edad y CSE

**Tabla 11**

Regresiones beta para estimar el efecto de la edad y de las CSE en la densidad causal de las narrativas

Predictores	Variable dependiente: densidad causal
	β (SE) / exp (β)
	Coefficientes del modelo de medias con logit-link
Intercepto	-1.41 (0.21) / 0.29 ***
Edad	-0.56 (0.30) / 0.57
CSE	-0.59 (0.30) / 0.55 *
Edad:CSE	1.20 (0.46) / 3.32**
Predictores	Variable dependiente: densidad causal
	β (SE) / exp (β)
	Coefficientes del modelo de dispersión con logit-link
Intercepto	1.29 (0.26) / 3.63***

Edad	0.18 (0.37) / 1.20
CSE	0.35 (0.38) / 1.42
Edad:CSE	-1.39 (0.54) / 0.25 **
Pseudo R ²	0.01
Log Likelihood	137.1

***p < .001; **p < .01; *p < .05

Tal como se observa en la Tabla 11, el modelo de medias evidencia un efecto negativo de las circunstancias socioeconómicas y un efecto positivo de la interacción con la edad. Entonces, si bien la densidad causal tiende a disminuir en las narrativas producidas por los niños y niñas en circunstancias vulnerabilizadas, este efecto disminuye significativamente con la edad. El modelo de dispersión evidencia únicamente un efecto negativo de la interacción, es decir que, a mayor edad, hay menor precisión en la densidad causal de los relatos del grupo de niños y niñas en CSE vulnerabilizadas.

Ahora bien, al realizar un análisis considerando los tipos de relaciones causales incluidos por relato, y tal como se evidencia en la Figura 4 y en la Tabla 12, el modelo de Poisson no evidenció efectos de la edad, de las circunstancias socioeconómicas, ni de la interacción entre ambas.

Figura 4

Tipos de relaciones causales diversas por grupo de edad y CSE

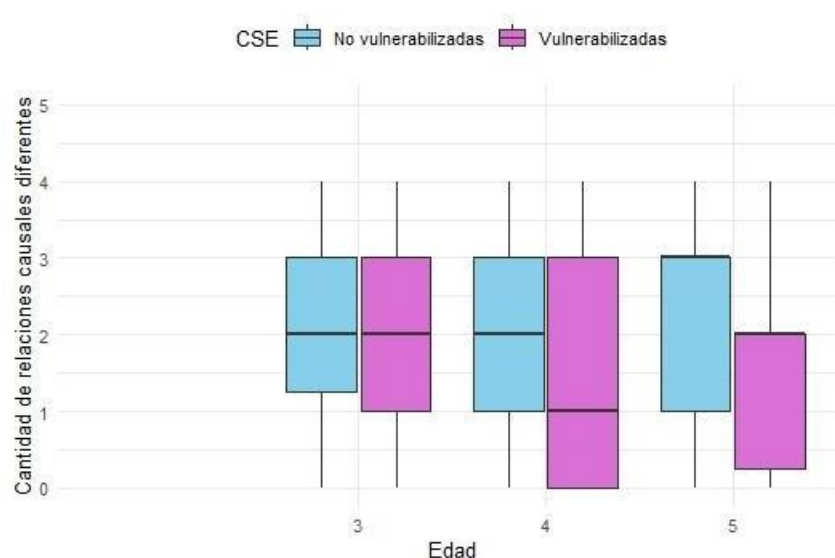


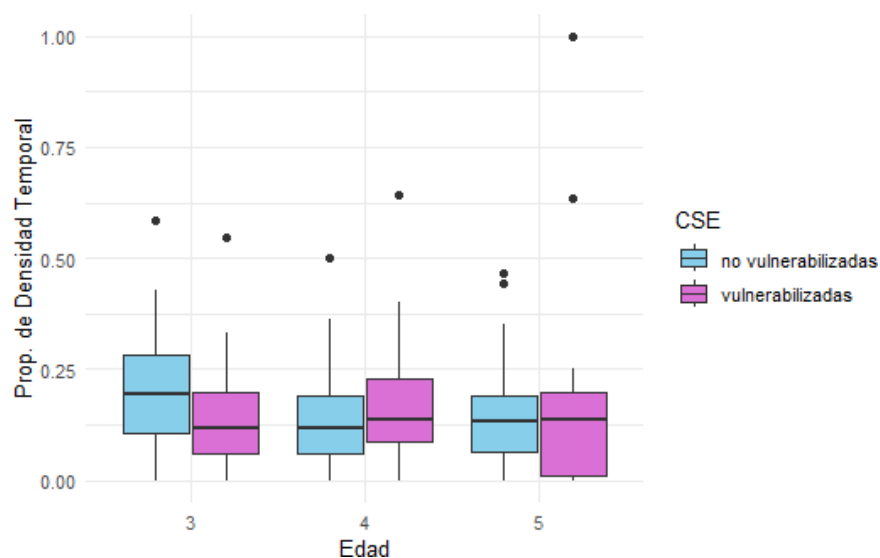
Tabla 12

Regresiones beta para estimar el efecto de la edad y de las CSE en los tipos diversos de relaciones causales

Tipos diversos de relaciones causales			
Predictor	B (SE)	exp (B)	IC 95%
Intercepto	0.45 (0.39)	1.57	[0.71, 3.35]
Edad	0.05 (0.09)	1.05	[0.87, 1.27]
CSE	0.26 (0.57)	1.31	[0.41, 4.04]
Edad:CSE	-0.11 (0.14)	0.89	[0.67, 1.17]
Pseudo-R ²	0.25		
AIC	561.58		

Nota. AIC: criterio de información de Akaike

Finalmente, y con el fin de analizar la organización temporal en los relatos, se llevó a cabo una regresión Beta que permitió observar el efecto de la edad y de CSE en la proporción de relaciones temporales (cantidad de relaciones temporales dividida la cantidad de cláusulas). No se identificaron efectos significativos de la Edad ni de las CSE. Los resultados se presentan en la Figura 5 y en la Tabla 13:

Figura 5*Densidad temporal de las narrativas por grupo de edad y CSE***Tabla 13***Regresiones beta para estimar los efectos de la edad y de las CSE en la densidad temporal*

Predictores	Variable dependiente: densidad temporal
	β (SE) / exp (β)
	Coeficientes del modelo de medias con logit-link
Intercepto	-1.38 (0.19) / 0.25***
Edad	-0.40 (0.27) / 0.67
CSE	-0.44 (0.29) / 0.64
Edad:CSE ⁴⁰	-
Predictores	Variable dependiente: densidad temporal
	β (SE) / exp (β)
	Coeficientes del modelo de dispersión con logit-link

⁴⁰ Tal como sucedió al analizar el tipo de información predominante por cláusula, y en tanto no se hallaron efectos principales de edad ni de CSE, no se incluyó la interacción.

Intercepto	1.58 (0.27) / 4.86***
Edad	0.18 (0.37) / 1.20
CSE	0.03 (0.38) / 1.03
Edad:CSE	-
Pseudo R ²	0.01
Log Likelihood	198

***p < .001; **p < .01; *p < .05

Tal como se observa en la Tabla 13, ni el modelo de medias ni el de precisión evidencian efectos de la edad ni de las CSE en la proporción promedio de relaciones temporales incluidas por relato.

4.2.2.2 Microestructura narrativa

A continuación, se presentan los hallazgos de los análisis de aspectos microestructurales de los relatos. En la Figura 6 y la Tabla 14 se incluyen los resultados respecto a la cantidad de palabras y cláusulas, teniendo en cuenta la edad, las CSE y su interacción.

Figura 6

Cantidad de cláusulas y palabras de los relatos en cada grupo de edad y CSE

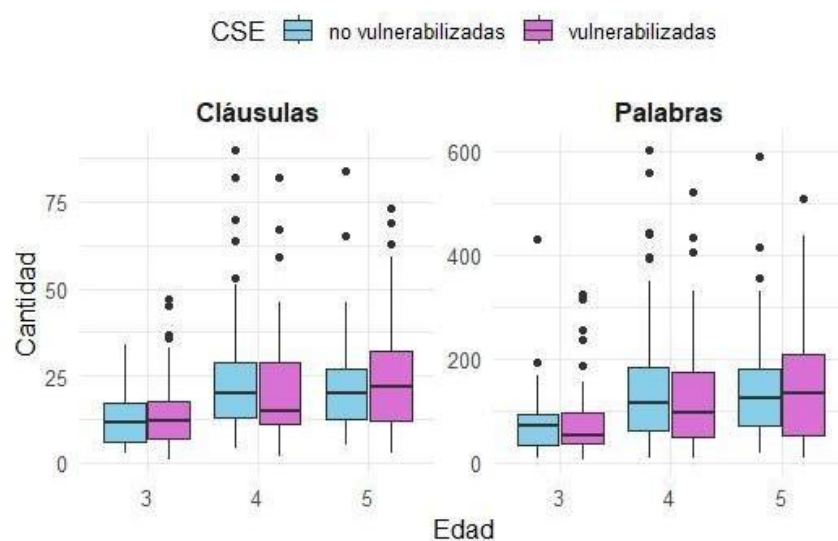


Tabla 14

Regresiones de Poisson para estimar los efectos de la edad y las CSE sobre la cantidad de palabras y cláusulas incluidas en la narrativa infantil

Palabras				Cláusulas		
Predictor	B (SE)	exp (B)	IC 95%	B (SE)	exp (B)	IC 95%
Intercepto	47.55 (0.00) ***	116.23	[115.22, 117.24]	29.62 (0.01) ***	19.34	[18.94, 19.76]
Edad	0.28 (0.00) ***	1.33	[1.32, 1.34]	0.25 (0.01) ***	1.29	[1.26, 1.32]
CSE	-0.04 (0.00) ***	0.96	[0.94, 0.97]	0.03 (0.02)	1.03	[0.99, 1.08]
Edad:CSE	0.03 (0.01) **	1.03	[1.01, 1.05]	0.03 (0.02)	1.03	[0.98, 1.09]
Pseudo-R ²	0.10			0.09		
AIC	326684.16			58324.49		

***p < .001; **p < .01; *p < .05

Se observan efectos significativos de la edad, las CSE y su interacción en la cantidad de palabras (ver Tabla 14). Con la edad, se incrementa significativamente la cantidad de palabras por relato. Por su parte, en las narrativas producidas por el grupo de niños y niñas en CSE vulnerabilizadas, la cantidad promedio de palabras disminuye. Ahora bien, los resultados de la interacción sugieren que el efecto negativo de las CSE se atenúa conforme se incrementa la edad. El modelo de regresión de Poisson para evaluar la influencia de la edad, las CSE y su interacción en la cantidad de cláusulas por relato mostró un efecto positivo significativo de la edad. No se identificaron efectos de las CSE ni de la interacción. Al ahondar en el análisis de

los efectos de la edad, se observan diferencias entre los niños y niñas de 3 años y sus pares mayores de 4 y 5 años ($p < 0.001$) tanto al contemplar la cantidad de palabras como de cláusulas. No se hallaron efectos entre los grupos de 4 y 5 años, en ninguno de los dos casos (palabras y cláusulas).

Los resultados del análisis de la diversidad léxica (índice MATTR) (ver Figura 7 y Tabla 15) revelaron un efecto positivo y significativo de la edad: a mayor edad, los niños y las niñas producen narrativas con mayor diversidad léxica. No se observan efectos de las CSE ni de la interacción. Al analizar el modelo de precisión, se identificaron efectos significativos de la edad, las CSE y su interacción. Tanto el aumento de la edad como el hecho de crecer en CSE no-vulnerabilizadas se asocian con una menor dispersión en la variedad léxica dentro de esos grupos. No obstante, la interacción negativa entre edad y CSE sugiere que el aumento de precisión con la edad es considerablemente menos pronunciado en el grupo de CSE vulnerabilizadas.

Figura 7

Diversidad léxica (MATTR) en cada grupo de edad y CSE

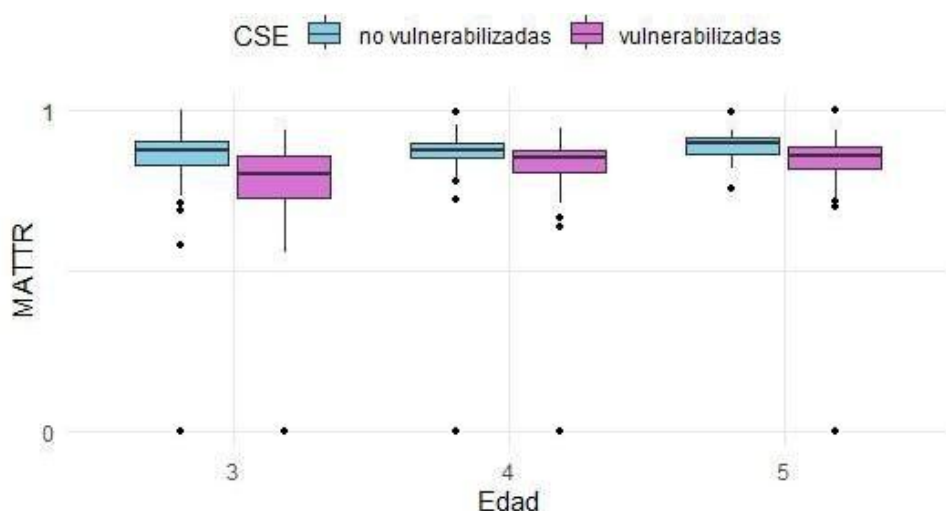


Tabla 15

Regresiones beta para estimar los efectos de la edad y las CSE en la diversidad léxica de las narrativas

Predictores	Variable dependiente: proporción promedio de palabras diversas incluidas por narrativa β (SE) / exp (β)
Coeficientes del modelo de medias con logit-link	
MATTR	
Intercepto	-0.19 (0.69) / 0.82***
Edad	0.58 (0.15) / 1.78***
CSE	0.25 (0.45) / 1.28
Edad:CSE	-0.18 (0.10) / 0.83
Predictores	Coeficientes del modelo de precisión con log-link
Intercepto	-6.69 (0.00) / 1.22***
Edad	2.47 (11.8) / 0.30***
CSE	3.88 (48.5) / 0.75***
Edad:CSE	-1.19 (0.30) / 0.18***
Pseudo R ²	0.05
Log Likelihood	298.8

***p < .001; **p < .01; *p < .05

Para el análisis de la complejidad sintáctica se tuvieron en cuenta dos medidas: el índice de subordinación y la proporción promedio de emisiones elípticas incluidas en los relatos. Los resultados pueden observarse en la Figura 8, y en las Tablas 16 y 17.

Figura 8

Proporción de emisiones elípticas e índice de subordinación por grupo de edad y de CSE

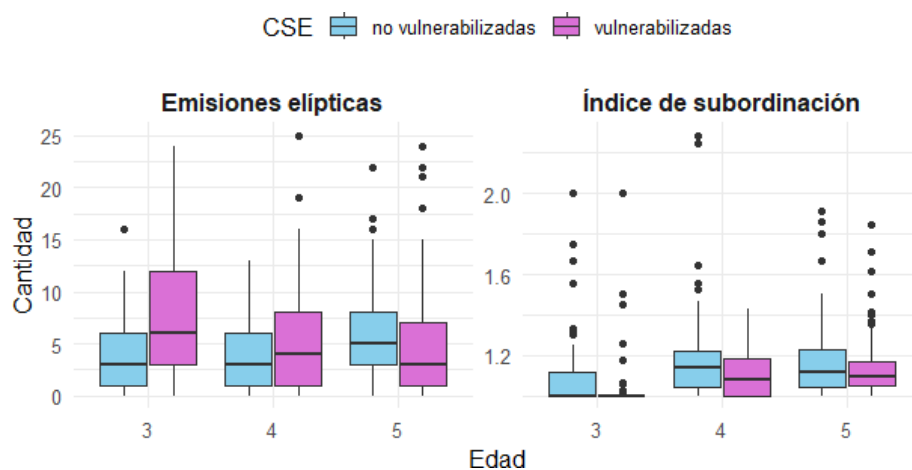


Tabla 16

Regresión Gamma para estimar los efectos de la edad y las CSE en el índice de subordinación de la producción narrativa infantil

Predictor	B (SE)	t	exp (B)	IC 95%
Intercepto	0.13 (0.11)	1.16	1.14	[0.91, 1.43]
Edad	0.01 (0.02)	0.43	1.01	[0.95, 1.07]

CSE	-0.11(0.02)	-1.49	0.89	[0.77, 1.03]
Edad: CSE	0.01	0.96	1.01	[0.98, 1.05]
Pseudo R ²		0.06		
AIC		-364.64		

***p < .001; **p < .01; *p < .05

Tal como se observa en la Tabla 16, los resultados obtenidos mediante el empleo de una regresión Gamma evidenciaron un efecto significativo de la edad en el índice de subordinación. En este caso, los análisis también dan cuenta de que fueron los niños de 4 y 5

años quienes presentaron un índice significativamente mayor que sus pares de 3 años. No se hallaron efectos de las CSE ni de la interacción.

Con respecto a las emisiones elípticas (ver Tabla 17), se identificó un efecto negativo de la edad: a mayor edad, se incluye significativamente una menor proporción de emisiones elípticas en los relatos. También se halló un efecto significativo y positivo de las CSE, lo que sugiere que los niños y niñas que crecen en circunstancias no-vulnerabilizadas tienden a producir una menor proporción de emisiones elípticas que aquellos que crecen en circunstancias vulnerabilizadas. La interacción entre edad y CSE fue también significativa pero negativa, lo que indica que la disminución de emisiones elípticas con la edad es menos pronunciada en el grupo de CSE vulnerabilizadas. El modelo de precisión identificó únicamente un efecto positivo de la edad.

Tabla 17

Regresiones beta para estimar los efectos de la edad y CSE en la proporción de emisiones elípticas

Predictores	Variable dependiente: proporción promedio de emisiones elípticas incluidas por narrativa	
	β (SE) / exp (β)	
	Coeficientes del modelo de medias con logit-link	
	Emisiones Elípticas	
Intercepto	-0.82 (0.13) / 0.44***	
Edad	-0.41 (0.19) / 0.66*	
CSE	0.62 (0.19) / 1.86**	
Edad: CSE	-0.86 (0.25) / 0.42***	
Predictores	Coeficientes del modelo de precisión con log-link	
Intercepto	0.69 (0.14) / 1.99	
Edad	0.60 (0.19) / 1.82**	
CSE	-0.11 (0.20) / 0.90	
Edad:CSE	-0.21 (0.31) / 0.81	

Pseudo R ²	0.03
Log Likelihood	144.3

***p < .000; **p < .001; *p < .01; . p < .05

El análisis de las características narrativas microestructurales también contempló el empleo de recursos cohesivos: la proporción promedio de conectores y de anáforas. Los resultados se presentan en la Figura 9 y en la Tabla 18.

Figura 9

Proporción de conectores y anáforas por grupo de edad y CSE

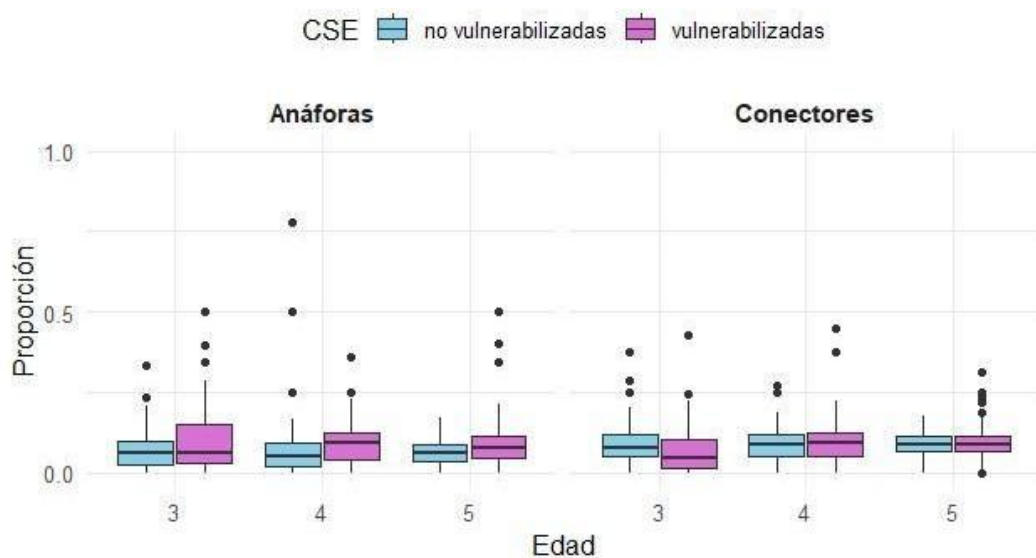


Tabla 18

Regresiones beta para estimar el efecto de la edad y de las CSE en la proporción de conectores y anáforas

Predictores	Variable dependiente: proporción promedio de conectores y anáforas incluidos por narrativa β (SE) / exp (β)	
Coeficientes del modelo de medias con logit-link		
	Conectores	Anáforas
Intercepto	0.07 (0.85) / 1.07	-1.15 (0.89) / 0.31
Edad	-0.46 (0.19) / 0.63*	-0.25 (0.20) / 0.77

CSE	-1.56 (0.53) / 0.21**	-0.36 (0.53) / 0.69
Edad:CSE	0.30 (0.12) / 1.34*	-
Predictores	Coeficientes del modelo de precisión con log-link	
Intercepto	-1.53 (1.62) / 0.21	-1.20 (1.37) / 0.30
Edad	0.95 (0.39) / 2.58*	0.76 (0.33) / 2.13*
CSE	1.54 (0.93) / 4.66	1.24 (0.80) / 3.45
Edad:CSE	-0.34 (0.22) / 0.71	-0.27 (1.19) / 1.30
Pseudo R ²	0.07	0.01
Log	654.7	526.7
Likelihood		

***p < .000; **p < .001; *p < .05

En lo relativo a la proporción de conectores por relato se halló un efecto negativo de las CSE: los niños y las niñas en CSE vulnerabilizadas emplean una proporción significativamente menor de conectores en sus narrativas que sus pares en CSE no-vulnerabilizadas. Ahora bien, se observó también un efecto negativo de la edad, lo que indica que la proporción de conectores por narrativa tiende a disminuir a medida que ésta aumenta. En específico, el análisis por grupo de edad evidenció un efecto significativo entre los grupos de 3 y 4 años ($p < 0.05$), así como entre 4 y 5 años ($p < 0.001$), siendo los de 4 años quienes incluyen una mayor proporción de conectores. La interacción entre edad y CSE fue significativa y positiva, lo que sugiere que, en el grupo de niños en CSE vulnerabilizadas, la proporción de conectores por relato aumenta con la edad. En cuanto al modelo de precisión, se encontró que la dispersión disminuye significativamente con la edad, es decir, las producciones narrativas de los niños y niñas mayores son más homogéneas en su uso de conectores.

Por su parte, el análisis de la proporción de anáforas por narrativa no mostró efectos estadísticamente significativos de la edad, las CSE socioeconómicas ni su interacción. El modelo de precisión reveló únicamente un efecto positivo de la edad sobre la consistencia en el uso de anáforas. Esto indica que, a mayor edad, los niños y las niñas tienden a utilizar este recurso cohesivo de manera más estable y homogénea, aun cuando la frecuencia relativa de uso no cambia de forma sustantiva.

El último aspecto microestructural analizado en el marco de esta investigación constituye la proporción de los tipos de recursos evaluativos empleados por los niños y niñas (estados

internos, adverbios y adjetivos que expresan la actitud del hablante, *irrealis*, discurso referido, repeticiones, causalidad y elementos paralingüísticos). Los resultados se muestran en la Figura 10 y en la Tabla 19.

Figura 10

Proporción de los diversos tipos de recursos evaluativos empleados por edad y por CSE

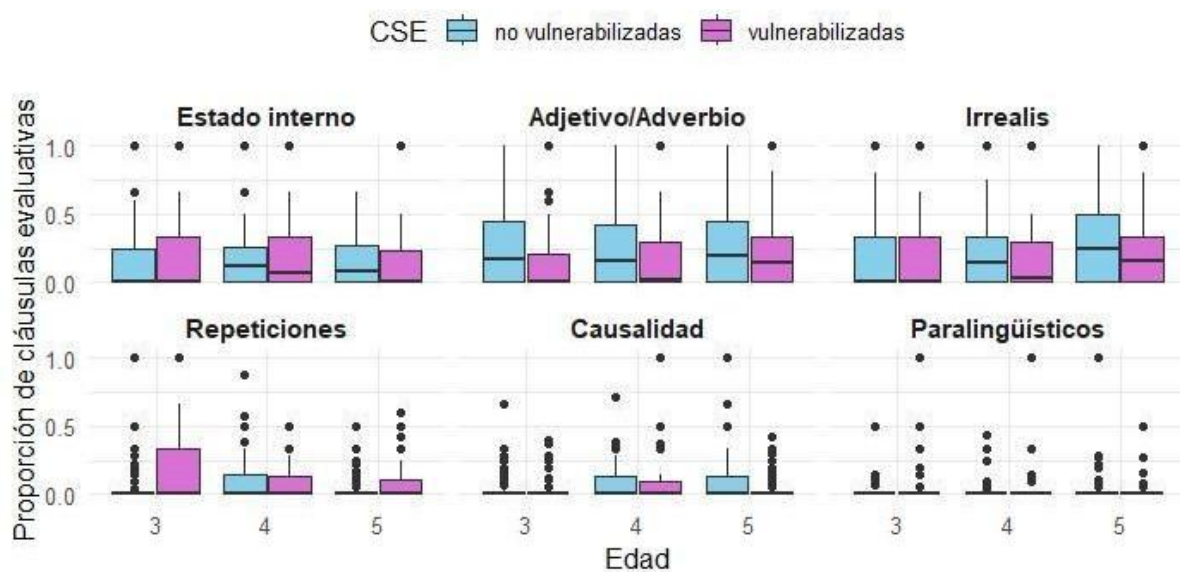


Tabla 19

Regresiones beta para estimar los efectos de la edad y las CSE en los tipos de recursos evaluativos empleados

Predictores	Variable dependiente: tipos de recursos evaluativos empleados						
	β (SE) / exp (β)						
	Coeficientes del modelo de medias con logit-link						
	Estado interno	Adverbio/ adjetivo	Irrealis	Discurso Referido	Repeticiones	Causalidad	Recursos Paralingüísticos
Intercepto	-0.39 (1.17) / 0.68	-1.95 (1.07) / 0.14	-0.58 (1.05) / 0.56	-1.47 (1.26) / 0.23	-4.80 (1.30) / 0.01*	-4.54 (1.34) / 0.01*	-7.39 (1.39) / 0.00*
Edad	-0.62 (0.28) / 0.54*	0.11 (0.25) / 1.12	-0.05 (0.25) / 0.95	-0.69 (0.30) / 0.50*	0.06 (0.32) / 1.06	0.79 (0.32) / 2.20*	0.62 (0.33) / 1.86
CSE	-1.57 (0.79) / 0.21*	-0.77 (0.72) / 0.46	-1.10 (0.70) / 0.33	-2.94 (0.80) / 0.05*	2.09 (0.86) / 8.08*	1.08 (0.97) / 2.94	4.17 (0.92) / 64.72***
Edad:CSE	0.34 (0.18) / 1.40	-	-	0.88 (0.19) / 2.41*	-0.25 (0.21) / 0.78	-0.41 (0.23) / 0.66	-0.77 (0.22) / 0.46***

Variable dependiente: tipos de recursos evaluativos empleados β (SE) / exp (β)							
Predictores	Coeficientes del modelo de precisión con logit-link						
	Estado interno	Adverbio/ adjetivo	Irrealis	Discurso Referido	Repeticiones	Causalidad	Recursos paralingüísticos
Intercepto	-2.10 (1.25) / /0.12	1.81 (1.15) / 6.11	-1.50 (0.92) / 0.22	-0.33 (1.39) / 0.71	3.49 (1.53) / 32.78*	3.34 (1.37) / 28.21*	6.46 (1.56) / 639.06***
Edad	0.80 (0.30) / 2.22 **	-0.25 (0.27) / 0.77	0.36 (0.21) / 1.43	0.86 (0.33) / 2.36*	0.01 (0.37) / 1.01	-0.84 (0.32) / 0.43	-0.63 (0.38) / 0.53
CSE	1.73 (0.86) / 5.64 *	-0.02 (0.78) / 0.98	1.31 (0.63) / 3.70*	3.47 (0.87) / 32.16*	2.13 (0.98) / 0.11*	-1.29 (1.05) / 0.27	-4.75 (1.01) / 0.00***
Edad: CSE	-0.40 (0.20) / 0.67	0.07 (0.18) / 1.07	-0.32 (0.14) / 0.72*	-1.04 (0.20) / 0.35*	0.23 (0.23) / 1.25	-	0.86 (0.25) / 2.36***
Pseudo R ²	0.007	0.04	0.02	0.02	0.02	0.01	0.01
Log Likelihood	983.4	808.7	632.6	1582	1291	1229	1632

***p < .001; **p < .01; *p < .05

Como puede observarse en la Tabla 19, tanto la edad como las CSE y su interacción influyen de forma diferenciada en el uso de recursos evaluativos por parte de los niños y las niñas que conforman la muestra.

En primer lugar, en lo que respecta al empleo de recursos evaluativos que constituyen estados internos, se visualiza un efecto negativo de edad: los niños y niñas mayores presentan una proporción significativamente menor. También se evidencia un efecto de las CSE, siendo los niños y niñas que crecen en CSE vulnerabilizadas quienes presentan significativamente menor inclusión de este tipo de recursos. No se observa un efecto del empleo de este tipo de evaluaciones al considerar ambas variables en interacción. El modelo de precisión, por su parte, indicó un aumento de la consistencia en el uso de cláusulas evaluativas de estado interno asociado a las CSE no-vulnerabilizadas, así como también a la edad, mientras que no hay un efecto de la interacción.

Los resultados de las regresiones realizadas teniendo en cuenta el empleo de Adverbios/adjetivos e *irrealis* no evidencian efecto de edad, CSE o su interacción. Sin embargo, el modelo de precisión teniendo en cuenta el empleo de *irrealis* reveló un efecto positivo de las circunstancias socioeconómicas, lo que implica una menor dispersión entre los niños y niñas de CSE vulnerabilizadas respecto al uso de este recurso. No obstante, la interacción edad y CSE también fue significativa pero negativa, lo que indica que la precisión disminuye con la edad en el grupo de CSE vulnerabilizadas.

En lo que respecta al empleo del discurso referido con función evaluativa, se halló un efecto negativo de edad y también de las CSE: los niños y niñas más grandes, como así también aquellos que crecen en CSE vulnerabilizadas, incluyen significativamente menor proporción de estos recursos evaluativos. Sin embargo, el efecto positivo de la interacción indica que los niños y niñas de mayor edad, y en CSE vulnerabilizadas, incluyen una mayor proporción de evaluaciones de este tipo. En cuanto a la precisión, se observó un efecto positivo de la edad y también de las CSE. A mayor edad, estos recursos se emplean de manera más consistente. Lo mismo sucede en el caso de niños y niñas que crecen en CSE vulnerabilizadas, quienes los emplean de manera más homogénea. Sin embargo, la interacción edad y CSE mostró un efecto negativo, lo que evidencia aquí también que a mayor edad y en CSE vulnerabilizadas hay una menor precisión en el uso de este recurso evaluativo.

En lo relativo al empleo de repeticiones con uso evaluativo, se observa que los niños y niñas en CSE vulnerabilizadas suelen incluir significativamente una mayor proporción y con una mayor precisión de este tipo de recurso, mientras que no se visualizan efectos por edad ni teniendo en cuenta la interacción.

Los análisis de los recursos evaluativos relativos a la causalidad, por su parte, evidencian únicamente un efecto de edad: los niños y niñas más grandes emplean significativamente más este recurso que sus pares menores.

Finalmente, el análisis del uso de recursos paralingüísticos con función evaluativa identificó un efecto positivo de las CSE: la proporción de este recurso aumenta en el caso de los niños y niñas en CSE vulnerabilizadas. Ahora bien, la interacción edad y CSE es negativa y significativa, lo que indica que el aumento en la proporción de evaluaciones empleando recursos paralingüísticos en CSE vulnerabilizadas se atenúa con la edad. En el modelo de precisión se observa un efecto negativo de las CSE y positivo de la interacción. Es decir, el grupo de CSE vulnerabilizadas presenta una mayor heterogeneidad (menor precisión) en edades tempranas, pero el efecto positivo de la interacción indica que esta variabilidad tiende a disminuir con la edad.

4.2.3 Análisis cualitativo de las narrativas infantiles

Hasta aquí, se presentaron los resultados obtenidos al analizar las características macro y microestructurales de los relatos infantiles. Tal como pudo observarse, se trata de narrativas que están compuestas por distinto tipo de información (evaluativa, descriptiva, orientativa, relativa a las acciones e inclusión de codas) relacionada causal y/o temporalmente, generalmente mediante conectores y/o anáforas, en relatos que tienen una extensión y complejidad (léxica y sintáctica) variable. Ahora bien, como se mencionó al inicio de este capítulo, este análisis cuantitativo se combinó con un análisis cualitativo de la estructura de los relatos. Para ello, se recurrió a la perspectiva etnopoética y del análisis de estrofas. Este análisis tuvo por objetivo comprender la manera en la que los diferentes aspectos macro y microestructurales considerados configuran discursos que ponen de manifiesto distintas lógicas narrativas: cíclica, canónica, asociativa y enumerativa. A continuación, se presentan los diferentes tipos de lógicas identificadas a partir de este análisis.

En primer lugar, las narrativas *canónicas* constituyen relatos que se encuentran estructurados siguiendo mayormente la lógica narrativa clásica planteada por Labov y Waletzky (1967): una serie de eventos ordenados de manera secuencial en torno a una complicación y su posterior resolución, y que suelen terminar con una coda que enlaza los eventos narrados con el momento en el que se produjo la narración. A continuación, se presenta un ejemplo de un relato que sigue esta lógica:

(5) Relato de una niña de 4 años (CSE vulnerabilizadas)

EPISODIO 1. La lastimadura

ESTROFA 1. La caída

Entrevistadora: ¿qué pasó ahí en la rodilla?

1. Niña: eh me caí a la tarde
2. Niña: y me salió mucha sangre
3. Niña: y acá también [muestra el brazo]

Entrevistadora: uh

4. Niña: me caí a la tarde en un piso...filoso

Entrevistadora: ¿y me querés contar qué pasó?

ESTROFA 2.

5. Niña: estaba corriendo en el parque
6. Niña: y mis cordones estaban desatados
7. Niña: estaba con mi.. las zapatillas
8. Niña: y me caí ...en el piso duro del parque

Entrevistadora: uh

Niña: [pausa]

Entrevistadora: ¿y qué más pasó?

ESTROFA 3

9. Niña: em... y después me pusieron un cosito
10. Niña: para... para que .. para que no me arda más
11. Niña: y un liquidito que era que era transparente
12. Niña: y ya no me ardía

ESTROFA 4

13. Niña: y me salía mucha sangre
14. Niña: y y eh me pusieron el coso eso
15. Niña: de cuando te ponen una venda
16. Niña: y y y ...no sé qué más

ESTROFA 5

Entrevistadora: ¿y después?

17. Niña: fui a jugar al parque

Entrevistadora ¡ah!

Niña: [pausa]

ESTROFA 6

Entrevistadora: ¿y algo más que te acuerdes?

18. Niña: eh eh después me pusieron una curita
19. Niña: y en el parque... el parque fui con...Angie
20. Niña: y cuando salí
21. Niña: estaba.. eh no sé...
22. Niña: em.. ya terminé

Tal como se puede ver en (5), la primera estrofa contiene una serie de eventos que constituyen el resumen (líneas 1, 2 y 3) de la narrativa que se despliega en las estrofas 2 a 6. Así, la segunda estrofa da cuenta de los eventos que constituyen a la orientación, a partir de los cuales la niña contextualiza su relato (líneas 5 a 7), y de la complicación (línea 8). La estrofa siguiente contiene los eventos correspondientes a la resolución del relato (líneas 9 a 12), que la niña continúa desplegando en la estrofa 4 (líneas 13 a 16). Luego de un pedido de expansión por parte de la entrevistadora, las estrofas 5 y 6 incluyen nueva información orientativa, acerca del lugar y participantes, hasta que la niña marca el final del relato en la línea 22. Así, incluye aquí una coda que devuelve el escenario temporal al presente, y excluye la posibilidad de que se presente la pregunta "¿y qué pasó entonces?" (Labov, 2010). En (5), la relación entre los eventos es mayormente secuencial y cronológica: un evento sucede temporal y/o causalmente después que el otro, y hay poco énfasis en aspectos descriptivos y/o evaluativos.

Ahora bien, otro tipo de narrativas manifiesta una lógica *cíclica*: se trata de relatos en los que se narra un mismo evento que se retoma de manera constante a lo largo de la narración, tal como se puede observar en el siguiente ejemplo:

(6) Relato de un niño de 3 años (CSE vulnerabilizadas)

EPISODIO 1. La caída y la lastimadura

ESTROFA 1

1. Niño: mmmm si yo me lastimé la rodilla acá [señala su rodilla]
2. Niño: acá también
3. Niño: todo me lastimé acá
4. Niño: acá mirá
5. Niño: lastimó acá acá

ESTROFA 2

Entrevistadora: ¿qué pasó?

6. Niño: no sé, la cancha.

Entrevistadora: ¿en la cancha de qué?

7. Niño: eh no sé [breve pausa]

8. Niño: con mi papá fui a la cancha
9. Niño: y me lastimé
10. Niño: así...acá [señala su rodilla] ahí

Entrevistadora: ¿cómo?

11. Niño: picó la pelota así.

Entrevistadora: ¿te picó la pelota?

12. Niño: nooo fuimo(s) a juga(r) a la pelota

13. Niño: **me caí**

ESTROFA 3

Entrevistadora: ¿cómo?

14. Niño: picó la pelota así
15. Niño: fuimo(s) a juga(r) a la pelota
16. Niño: **me caí**

ESTROFA 4

17. Niño: porque yo lloré
18. Niño: porque yooo jugué
19. Niño: yo me lloré.

Entrevistadora: ¿y qué más pasó?

ESTROFA 5

20. Niño: **me caí**
21. Niño: lloré.
22. Niño: **me caí**
23. Niño: y jugué.

Entrevistadora: ¿y qué más?

ESTROFA 6

24. Niño: **me caí**
25. Niño: fui jugar a la canchaaa
26. Niño: **me caí**

Tal como se observa en (6), la narrativa posee un evento central: la caída del protagonista y su correspondiente lastimadura. Este evento aparece por primera vez en la segunda estrofa, en la línea 13 (“me caí”); luego se menciona nuevamente en la tercera estrofa, en la línea 16 (“me caí”); en la quinta, líneas 20 y 22 (“me caí”); y, finalmente, en la sexta, en las líneas 24 y 26 (“me caí”). De manera recurrente, entonces, el niño refiere una y otra vez al evento no grato que experimentó en aquella ocasión. Al analizar las relaciones establecidas, se

observa que los eventos constituyen mayormente acciones que, en este caso, suceden una y otra vez en el marco del episodio narrado: ir a la cancha (líneas 6, 8, 25); caerse (líneas 13, 16, 20, 22, 24, 26); lastimarse (líneas 1,3,5,9); llorar (líneas 17,19,21).

En tercer lugar, se halló la presencia de una lógica *asociativa*. Se trata de narrativas en las cuales el foco está colocado principalmente en la descripción de diversos eventos vinculados entre sí temáticamente, más que en la secuenciación y la temporalidad (Michaels, 1988; Rodino et al., 1991; Uccelli, 2008), tal como se puede observar en (7):

(7) Relato de una niña de 4 años (CSE no-vulnerabilizadas)

EPISODIO 1. La caída con el “Pata pata”

ESTROFA 1

1. Niña: y una vez estaba andando en “Pata pata”
2. Niña: porque tengo un “Pata pata”
3. Niña: que es muy divertido y lo amo
4. Niña: y era de de Anabel la hermana de Belami

ESTROFA 2

5. Niña: y me lo regaló
6. Niña: y yo andé [: anduve] muy rápido
7. Niña: y me tropecé

ESTROFA 3

8. Niña: porque mi... porque mi hermana puso el pie
9. Niña: y ella y las dos nos lastimamos
10. Niña: yo me caí en el piso rasposo
11. Niña: y ella solo la pisó

ESTROFA 4

12. Niña: y como el “Pata pata” no era tan duro no dolía tanto cuando pisaba
13. Niña: y a ella no le dolió.
14. Niña: pero a mí sí
15. Niña: porque el piso era rasposo

ESTROFA 5

16. Niña: y me salió mucha sangre
17. Niña: y ya no lo tengo más
18. Niña: porque me puse una curita
19. Niña: me lavaron
20. Niña: y se me salió

EPISODIO 2. La nueva caída

ESTROFA 6

21. Niña: y una vez estaba jugando una carrera
22. Niña: y a mí me y mi papi nos dejó ir a las dos en patas
23. Niña: y fuimos en patas
24. Niña: y yo estaba corriendo más rápido que Panchi para para ganarla

ESTROFA 7

25. Niña: y me caí al piso
26. Niña: y me sangró
27. Niña: y se me cortó el dedo gordo
28. Niña: y me tuvieron que poner agua en el dedito
29. Niña: y después me pusieron una curita

En (7), la niña cuenta dos eventos diferentes que ocurrieron en diversos momentos, pero que se encuentran temáticamente relacionados entre sí: se trata de dos ocasiones en las que la niña se lastimó. En el Episodio 1, la niña narra cómo se cayó andando en un “Pata Pata”, mientras que en el segundo narra una caída que se produjo, esta vez, en el contexto de un juego. Ahora bien, a diferencia de lo hallado en los relatos anteriores, en este caso, más que información relativa a las acciones, predomina una presencia de información referida a aspectos descriptivos y evaluativos de la narración. En las líneas 3 (“que es *muy* divertido y lo *amo*”), 11 (“y ella *solo* la pisó”), 12 (“y...y como el “Pata pata” no era *tan* duro no dolía *tanto* cuando pisaba”), 16 (“y me salió *mucha* sangre”), 24 (“y yo estaba corriendo más rápido que Panchi *para para ganarla*”) y 28 (y me tuvieron que poner agua en el *dedito*) la niña introduce comentarios evaluativos mediante los cuales evidencia sus sentimientos, valoraciones y percepciones frente a los eventos que narra. Por otro lado, en las líneas 4 (“y era de de Anabel la hermana de Belami”), 6 (“y yo andé muy *rápido*”), 10 (“yo me caí en el piso *rasposo*”), 15 (“porque el piso era rasposo”) y 22 (“y a mí me y mi papi nos dejó ir a las dos en patas”), ofrece descripciones de participantes, procesos, lugares y acciones que relata en su historia.

Por último, se identificó la lógica *enumerativa*. Se trata de relatos que comprenden un conjunto de eventos de manera más bien acumulativa, sin que se establezca una relación temporal y/o causal entre ellas. Esta forma de dar a conocer los acontecimientos ya ha sido identificada previamente al evaluar relatos de experiencia personal en niños y niñas hispanohablantes (Pavez et al., 2001; Pavez et al., 2008). Obsérvese el siguiente ejemplo:

(8) Fragmento del relato de una niña de 4 años (CSE no-vulnerabilizadas)

EPISODIO 1. El cumpleaños de Maya y el Oso

ESTROFA 1

Entrevistadora: ¿qué pasó en tu cumpleaños?

1. Niña: era de Maya y el Oso
2. Niña: ¡y había muchos dulces!
3. Niña: había una piñata
4. Niña: pero se va a dar vuelta
5. Niña: y después se ca...caían los dulces

ESTROFA 2

Entrevistadora: ¿sí?

6. Niña: sí era re [enfatisa] lindo
7. Niña: ¡y comimos todos los dulces!
8. Niña: y fuimos a tomar un un un juguito por cada uno

ESTROFA 3

9. Niña: porque yo tenía juguito en mi cumpleaños de Maya y el Oso
10. Niña: tenía pegatinas de Maya y el Oso

Entrevistadora: mirá

11. Niña: una era de Maya otra de Oso
12. Niña: una de la Maya otra de de Oso y una Maya

ESTROFA 4.

13. Niña: y fuimos a comer mi pastel
14. Niña: después yo yo puse los dulces en una en unas bolsitas
15. Niña: y así todos los nenes lo ven

Entrevistadora. ¿sí?

16. Niña. y ese fue mi cumpleaños

Como se visualiza en (8), la niña enumera diversos elementos presentes en su fiesta de cumpleaños, tales como la piñata (estrofa 1), los dulces (estrofa 2), las pegatinas (estrofa 3), o el pastel (estrofa 4). De esta manera, lo que predomina es la enumeración de los diversos componentes de su festejo, más que una secuencia de acciones relacionadas temporal y/o causalmente en torno a los eventos que allí ocurrieron.

Al contemplar los resultados de manera global, en líneas generales, los porcentajes de la presencia de lógicas narrativas en los relatos fueron similares (ver Figura 11). Si bien la lógica narrativa predominante fue la cíclica (33.3%), seguida de la canónica (24.6%) y la

enumerativa (22.9%) y, por último, la asociativa (19.2%), se observa que los niños y las niñas que componen la muestra suelen elaborar relatos que responden, en medidas similares, a las cuatro lógicas consideradas.

Figura 11

Lógicas narrativas (frecuencias relativas)



Finalmente, se buscó analizar la distribución de las lógicas narrativas atendiendo a la edad y a las CSE. En primer lugar, y tal como se observa en la Tabla 20, el análisis descriptivo evidenció, por un lado, que en los tres grupos predomina, en medidas similares, la lógica cíclica, centrada en un único evento que se retoma a lo largo del relato. Por otro lado, en el caso de los niños y las niñas mayores (5 años), se evidencia en segundo lugar la presencia de la lógica canónica, lo cual también da cuenta de narrativas construidas en torno a un único evento pero que, en este caso, se narra de manera secuencial; mientras que sus pares de 4 años suelen narrar de manera asociativa (más que canónica). Los niños y niñas de 3 años, en cambio, suelen producir, con mayor frecuencia, relatos enumerativos, porcentaje que disminuye en el caso de los niños y niñas de 4 y 5 años.

Tabla 20*Cantidad de diferentes tipos de lógicas narrativas según edad*

Edad	3 años		4 años		5 años	
	f	%	f	%	f	%
Asociativa	8	10	22	27.5	16	20
Canónica	19	23.8	19	23.8	21	26.2
Cíclica	28	35	26	32.5	26	32.5
Enumerativa	25	31.2	13	16.2	17	21.2
Total	80⁴¹	100	80	100	80	100

Tabla 21*Cantidad de diferentes tipos de lógicas narrativas según CSE*

CSE	No-vulnerabilizadas		Vulnerabilizadas	
	f	%	f	%
Asociativa	26	21.7	20	16.7
Canónica	34	28.3	25	20.8
Cíclica	30	25.0	50	41.7
Enumerativa	30	25.0	25	20.8
Total	80	100	80	100

Al analizar los relatos teniendo en cuenta las circunstancias socioeconómicas se observa que, en los niños y niñas que crecen en CSE vulnerabilizadas, la lógica predominante es, por lejos, la cíclica; seguida, en iguales medidas, de la canónica y la enumerativa. En cambio, la narrativa predominante en el grupo de niños y niñas en CSE no-vulnerabilizadas es la canónica, seguida de la cíclica y la enumerativa (también, en igual medida) (ver Tabla 21). Entonces, mientras que los niños y niñas en CSE vulnerabilizadas suelen focalizarse en narrar un mismo evento que se retoma a lo largo del relato, sus pares en CSE no-vulnerabilizadas narran también

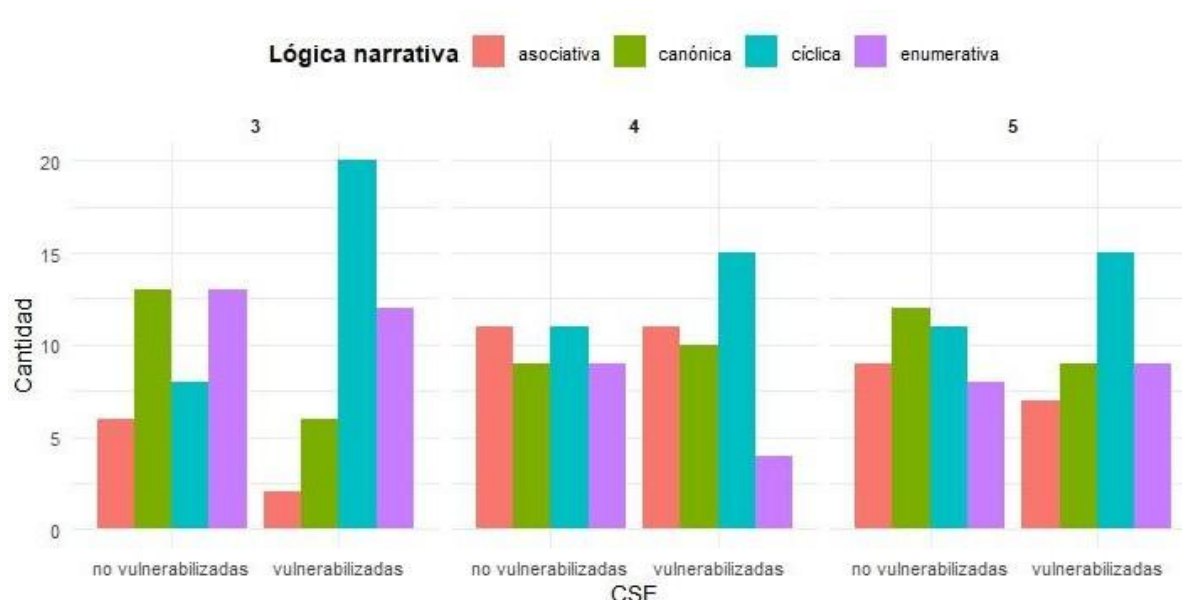
⁴¹ El análisis cualitativo de las lógicas narrativas comprendió una selección de una muestra de los relatos: 80 por edad y 120 por CSE. De cada niño y niña se contempló un relato grato y uno no grato. La muestra total se conformó por 240 relatos (120 gratos, 120 no gratos).

un evento central de manera reiterativa, pero, sobre todo, secuencial, siguiendo un orden más bien cronológico. No se evidencian grandes diferencias en lo que respecta a la cantidad promedio de narrativas que presentan lógicas enumerativas y asociativas.

Tal como puede observarse en la Figura 12, en su conjunto, estos resultados dan cuenta de una influencia tanto de la edad como de las CSE en la producción de lógicas narrativas. Se observa entonces una producción preponderantemente enumerativa en el caso de los niños y niñas menores (en ambas CSE) y también cíclica (en CSE vulnerabilizadas). Los niños y niñas más grandes, en cambio, tienden a producir también narrativas cíclicas (en ambas CSE) pero también canónicas (CSE no-vulnerabilizadas).

Figura 12

Lógicas narrativas por grupo de edad y CSE



4.2.4 Aspectos interaccionales: la autonomía conversacional infantil y el rol adulto en la construcción del relato

Hasta aquí, se analizaron las características macro y micro estructurales, así como relativas a la lógica estructural de los relatos. Ahora bien, el Estudio 1 también incluyó el análisis de determinados aspectos interaccionales de las narrativas. En específico, se atendió a la cantidad y el tipo de intervenciones adultas en la producción narrativa infantil.

Para llevar a cabo los análisis por edad y por CSE respecto a los tipos de ayuda del adulto requeridos por los niños y niñas al momento de narrar, también se realizó una serie de regresiones beta, tomando como variable dependiente la media de las proporciones de los tipos de intervenciones adultas por relato, y como variables predictoras la edad, las CSE y su

interacción. Los resultados se presentan en la Figura 13 y en la Tabla 22.

Figura 13

Tipos de intervenciones adultas predominantes en los relatos por grupo de edad y CSE

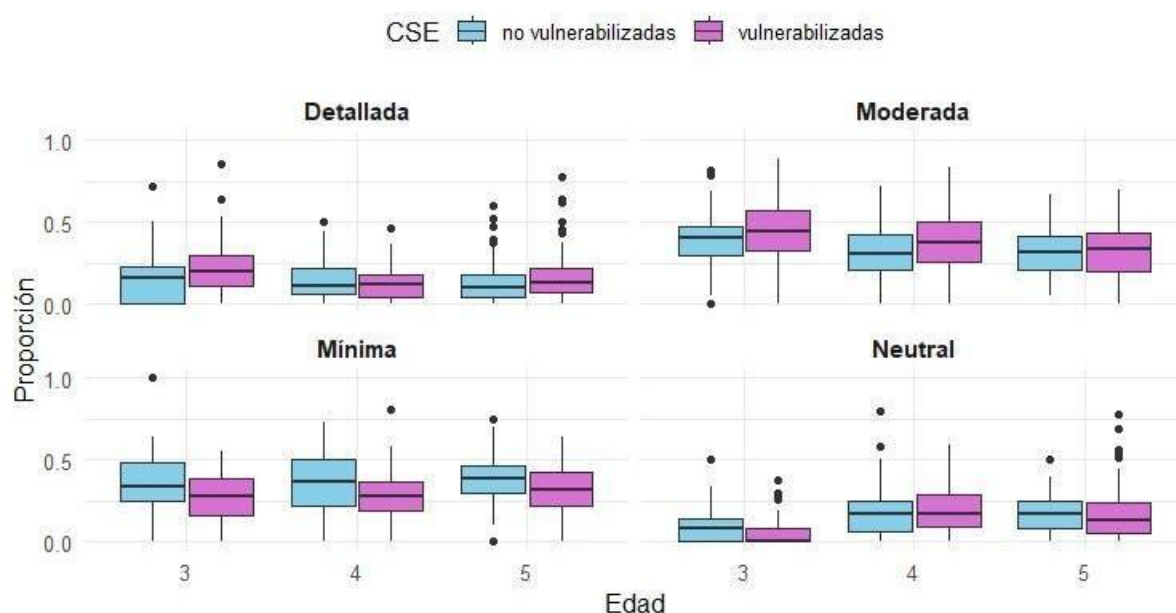


Tabla 22

Regresiones beta para estimar los efectos de la edad y CSE en la proporción de los tipos de intervenciones adultas requeridos en la producción infantil

Variable dependiente: tipos de intervención adulta				
β (SE) / exp (β)				
Predicto	Coeficientes del modelo de medias con logit-link			
res	Intervención detallada	Intervención moderada	Intervención mínima	Intervención neutral
Intercep				
to	-1.73 (0.88) / 0.17	-1.26 (0.66) / 0.28	0.17 (0.62) / 1.18	-1.13 (1.06) / 0.32
Edad	-0.05 (0.21) / 0.95	0.11 (0.15) / 1.11	-0.09 (0.14) / 0.91	-0.05 (0.25) / 0.95
CSE	0.57 (0.55) / 1.77	1.07 (0.42) / 2.91*	-0.78 (0.39) / 0.45*	-1.45 (0.70) / 0.23*
Edad:C	-	-0.19 (0.09) / 0.82*	0.10 (0.09) / 1.10	0.31 (0.16) / 1.36
SE				
Predicto	Coeficientes del modelo de precisión con log-link			
res				

Intercepto	0.22 (1.00) / 1.24	-0.32 (1.03) / 0.72	-0.17 (0.92) / 0.84	-0.57(0.56) / 1.25
Edad	0.26 (0.24) / 1.29	0.46 (0.25) / 1.58	0.41 (0.22) / 1.50	0.43(1.53) / 0.29
CSE	-0.08 (0.63) / 1.08	0.35 (0.63) / 1.41	0.82 (0.59) / 2.27	1.48(4.39) / 0.81
Edad: CSE	-	-	-	-
Pseudo R ²	0.05	0.00	0.02	0.07
Log Likelihood	346.7	111.2	103.8	420.3

***p < .000; **p < .001; *p < .01; . p < .05

En el caso de las intervenciones *detalladas*, los resultados del modelo de medias no evidenciaron diferencias significativas asociadas a la edad, las circunstancias socioeconómicas ni su interacción, lo que sugiere que la presencia de este tipo de intervenciones se mantuvo relativamente constante en todos los grupos considerados.

En lo que respecta a las intervenciones *moderadas*, el modelo de medias reveló un efecto positivo y significativo de las CSE, indicando que los niños y niñas de en CSE vulnerabilizadas requirieron con mayor frecuencia de este tipo de intervención. Asimismo, se encontró una interacción significativa y negativa entre edad y CSE, lo cual sugiere que la proporción promedio en la que niños y niñas en CSE vulnerabilizadas requieren de este tipo de intervenciones tiende a atenuarse con la edad.

En cuanto a las intervenciones *mínimas*, el modelo de medias indicó un efecto negativo de las CSE, lo cual sugiere que los niños y niñas en CSE vulnerabilizadas requieren de este tipo de intervenciones en menor proporción que sus pares en CSE no- vulnerabilizadas. Ni la edad ni la interacción resultaron significativas.

Finalmente, al analizar los resultados de las regresiones respecto a la presencia de intervenciones *neutrales* en las narrativas infantiles, el modelo de medias reveló únicamente un efecto negativo de las CSE, lo que indica que los niños y niñas en CSE vulnerabilizadas requirieron en menor proporción de este tipo de intervenciones adultas a la hora de narrar.

4.3 Discusión y conclusiones parciales

En este capítulo se presentaron los resultados del análisis de las narrativas de experiencia personal de niños y niñas argentinos hispanohablantes de 3 a 5 años que crecen en diversas circunstancias socioeconómicas en Buenos Aires, Argentina, atendiendo a las características macro y microestructurales de los relatos elaborados, su estructura retórica y a la autonomía infantil al momento de narrar.

La narración de experiencias personales posibilita que los niños y niñas articulen sus vivencias pasadas con el presente, lo que favorece la comprensión progresiva de sus propios estados mentales y los de los demás a lo largo del tiempo (Fivush & Nelson, 2006). En este sentido, la narrativa representa una modalidad discursiva fundamental para el desarrollo del pensamiento desde edades tempranas (Bruner, 1986, 1990; Nelson, 1996; Rosemberg et al., 2010; 2014). Debido a ello, la presencia de relatos extensos en niños y niñas pequeños constituye evidencia clara del desarrollo de la competencia narrativa infantil a estas edades. Los resultados a los que se ha arribado a partir del análisis de los discursos que componen la muestra y que han sido presentados en este Capítulo subrayan el rol del desarrollo del discurso narrativo en la infancia, así como también enfatizan la relevancia de atender a su estudio y evaluación de manera temprana y contextualizada.

Tal como se ha visto en Capítulo 1 (ver §1.1), las investigaciones antecedentes referidas a la producción narrativa infantil de experiencia personal involucraron, en su mayoría, a niños y niñas de otras poblaciones, especialmente angloparlantes (McCabe & Rollins, 1994; McCabe & Peterson, 1991; 1984; Peterson & McCabe, 1983). Aunque existen estudios que han analizado la producción narrativa de niños y niñas hispanohablantes, éstos se han llevado a cabo, mayoritariamente, en otras regiones (Galván Reyes et al., 2015; Melzi et al., 2020; Gutiérrez-Clellen e Iglesias, 1992; Michaels, 1988; Rodino et al., 1991; Shiro, 1999, 2003; Uccelli, 2008). Si bien en la revisión de antecedentes se hallaron investigaciones realizadas con niños y niñas en Argentina, la mayoría de ellas se centró en el estudio de narrativas de ficción (p.ej., Alam, 2015; Alam & Rosemberg, 2016; Resches & Granato, 2005). Son escasos los trabajos que atendieron a la producción narrativa infantil de experiencia personal en niños y niñas hispanohablantes residentes en esta región (Borzone de Manrique & Rosemberg, 2000; Franco Accinelli et al., 2022; 2023; Stein, 2015). De allí la importancia que adquieren los hallazgos obtenidos en el marco de este Estudio.

En efecto, los resultados del Estudio 1 de esta Tesis muestran que la producción narrativa de estos niños y niñas presenta características que las distinguen de otras poblaciones

culturales y lingüísticas. El análisis etnopoético reveló la coexistencia de lógicas narrativas diversas -canónica, asociativa, cíclica, enumerativa- que, lejos de ajustarse a una estructura predominante -como se observó en el caso de niños y niñas angloparlantes-, reflejan la fusión de distintas tradiciones narrativas propias de la región latinoamericana (Cuneo et al., 2008). En línea con los postulados de la etnopoética, estos resultados dan cuenta de la relevancia de identificar y documentar el papel de la dependencia sociocultural en las formas en que se cuentan y organizan los relatos (Gee, 1986; 1989; Hymes 1981; Scollon & Scollon, 1989).

Al estudiar las características *macroestructurales* de las narrativas, se halló que los niños y las niñas que componen la muestra suelen incluir distinto tipo de información al momento de narrar, enfocándose mayoritariamente en las acciones y evaluaciones, pero también en las descripciones y en la inclusión de información orientativa. Estos resultados revelan también, aunque en menor medida, la presencia de codas mediante las cuales los niños y las niñas finalizan su relato y enlazan los eventos narrados con el presente de la conversación. De hecho, la proporción promedio total de codas es baja en comparación con el resto de los componentes macroestructurales analizados, tal como se ha hallado en la producción narrativa de niños y niñas hablantes de español (Shiro, 1999). No obstante, debe recordarse que, pese a que constituye una estrategia discursiva para indicar que la historia ha terminado y enlazar el relato con el tiempo de la enunciación, la coda constituye un componente opcional (Labov, 2010). En este sentido, investigaciones previas con niños y niñas hispanohablantes pusieron de manifiesto que el uso de la coda requiere de una destreza narrativa que implica cierta dificultad al narrar de manera individual, pero que, con el andamiaje adulto o de niños y niñas mayores, logra desarrollarse (Alam, 2015; Alam & Rosenberg, 2014; 2016). En el caso de la presente investigación, el apoyo proporcionado por la entrevistadora podría configurar un andamiaje y contribuir a crear una “zona de desarrollo próximo” (Vygotski, 1978) que posibilita la inclusión de recursos que los niños y las niñas pequeños no suelen emplear de manera autónoma.

El análisis de los efectos de la edad y las CSE en la proporción del tipo de información macroestructural mostró que ni la edad ni las CSE se constituyen como predictoras de la presencia de descripciones, orientaciones, acciones, ni codas. Sólo se halló un efecto de las CSE en la producción de información evaluativa: los resultados dan cuenta de la producción de relatos con una menor proporción de evaluaciones en niños y niñas en CSE vulnerabilizadas. Sin embargo, con la edad este efecto negativo disminuye, como indica el efecto de interacción de ambas variables predictoras. Este resultado se alinea con lo hallado por Shiro (1999) en su estudio con niños y niñas hispanohablantes venezolanos, quien encontró que los cambios evolutivos más marcados se encuentran en las expresiones evaluativas empleadas en la

narración. De hecho, sostiene la autora, la evaluación permite dar cuenta de las competencias emergentes de los niños y niñas con mayor precisión que otros aspectos del relato (Shiro, 1998; 1999). Así, estos hallazgos ponen de manifiesto también la importancia de este componente en la producción narrativa infantil de estas poblaciones (Alam & Rosenberg, 2016; Franco Accinelli et al., 2022; Stein, 2015; Stein et al., 2016; Shiro, 1999; 2003; Uccelli, 2008).

Al analizar la dimensión causal y temporal de los relatos, se observó que los niños y niñas incluyen relaciones temporales y causales en proporciones similares. El hecho de que se hayan observado efectos de la edad y de las CSE en lo que respecta a las relaciones causales, pero no temporales es coincidente con los hallazgos del estudio previo en el que se analizó la coherencia causal de narrativas infantiles de niños y niñas argentinas hispanohablantes (Franco Accinelli et al., 2022). En esta investigación también se observó un efecto de la edad en la densidad causal de los relatos infantiles, pero no en las relaciones vinculadas a la temporalidad del relato. Ahora bien, a diferencia de lo previamente encontrado (Franco Accinelli et al., 2022; Shiro, 1999), aquí no se halló un patrón evolutivo de la edad, sino la presencia de una menor densidad causal en los relatos de los niños y niñas en CSE vulnerabilizadas, que se atenúa con la edad. Una posible explicación de esta diferencia radica en la conformación de la muestra y en las características de los relatos analizados. Mientras que el estudio previo (Franco Accinelli et al., 2022) contempló una muestra más reducida y con narrativas centradas exclusivamente en episodios no gratos (relativos a lastimaduras) producidas por niños y niñas en CSE vulnerabilizadas, en la presente Tesis se analizó un corpus más amplio y heterogéneo, que incluye relatos de diversas temáticas (gratas y no gratas) producidos por niños y niñas que crecen en distintas circunstancias socioeconómicas. En este sentido, los resultados sugieren que, si bien los niños y niñas en CSE vulnerabilizadas tienden a mostrar inicialmente una menor densidad causal, con la edad se aproximan al patrón evolutivo documentado en estudios previos, lo cual podría dar cuenta de la influencia conjunta de las circunstancias socioeconómicas y del desarrollo evolutivo en la construcción de causalidad en las narrativas infantiles.

Al llevar a cabo el análisis de la cantidad de tipos de relaciones causales diferentes establecidas, los resultados muestran que los niños y niñas de todas las edades incluyen relaciones causales diversas en sus relatos, tal como se observó en investigaciones previas en las que se estudió la coherencia causal de narrativas producidas por niños y niñas hispanohablantes (Franco Accinelli et al., 2023; Gutierrez-Clellen e Iglesias; 1992; Rosenberg, 1994; Rosenberg et al., 1993).

El análisis de los aspectos *microestructurales* de los relatos que componen la muestra

reveló la presencia de narrativas extensas según la cantidad de palabras y cláusulas, constituidas generalmente por palabras de diverso tipo, cláusulas que evidencian cierta complejidad sintáctica, y una baja proporción de emisiones elípticas. Desde los 3 años, entonces, estos niños y niñas producen extensas y complejas reconstrucciones lingüísticas de las secuencias de acciones de eventos particulares vivenciados, entre las cuales establecen vínculos causales, temporales, y/o temáticos (McCabe & Rollins, 1994; Miller & Sperry, 1988; Nelson, 1996, 2007; Rosemberg et al., 2016; Stadler & Ward, 2005; Uccelli, 2008).

Respecto a los efectos de la edad y las CSE en los diversos aspectos microestructurales contemplados, y a diferencia de lo encontrado al analizar las características macroestructurales, se evidenciaron efectos significativos de la edad en la mayoría de estas características narrativas. A mayor edad, los niños y las niñas producen relatos con una mayor cantidad de palabras y de cláusulas, con un mayor índice de MATTR, así como también un mayor índice de subordinación, y una menor proporción de emisiones elípticas. Así, estos resultados parecen dar cuenta de un patrón evolutivo según el cual los niños y las niñas mayores producen narrativas configuradas por una mayor cantidad de palabras y de cláusulas, léxicamente más diversas y sintácticamente más complejas, tal como se halló en investigaciones precedentes (Iandolo et al., 2013; McCabe & Rollins, 1994; McCabe & Peterson, 1991; 1984; Peterson & McCabe, 1983; Zhang et al., 2019). Al ahondar en estos resultados, se observa que no hay un efecto de la edad entre los niños de 4 y 5 años, pero sí entre estos dos grupos y los niños y niñas de 3 años. Estos hallazgos destacan entonces la edad de 4 años en el desarrollo de habilidades narrativas y son consistentes con lo observado en estudios previos, que han señalado a esta edad como un punto de inflexión en el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil (Hood & Bloom, 1979; Franco Accinelli et al., 2022; O’Kearney et al., 2007; Pávez Guzman, et al. 2008; Reese et al., 2011).

Al considerar las CSE, en cambio, los resultados dan cuenta de relatos con una menor cantidad de palabras y una mayor proporción de emisiones elípticas en el caso de los niños y las niñas que se encuentran en CSE vulnerabilizadas. Estos resultados coinciden con lo hallado por Borzone de Manrique y de Grasso (1995) con niños y niñas hispanohablantes en Argentina, quienes observaron que aquellos que pertenecen al grupo de sectores socioeconómicos más favorecidos producen narrativas sintácticamente más complejas, hecho que no se evidenció en el caso de los niños y las niñas en circunstancias más desfavorecidas. Ahora bien, tal como fue mencionado, con la edad este efecto negativo se atenúa.

El análisis de los aspectos microestructurales de los relatos consideró también el empleo de conectores y anáforas. Estos resultados ponen de manifiesto, desde la pequeña edad

de 3 años, la presencia en las narrativas de recursos cohesivos para establecer relaciones de adición, contraste, temporalidad y, en menor medida, causalidad entre los eventos narrados, elementos clave para lograr relatos coherentes (Pavez et al., 2008; van Dijk, 1983).

En el caso de los conectores, se halló un efecto negativo de la edad, y también de las CSE. Este efecto negativo (en este caso de las CSE y también de la edad), nuevamente, se modifica con el incremento de la edad. Ahora bien, debe considerarse que el efecto negativo de la edad en la proporción de conectores incluidos por relato entre los niños de 4 y 5 años podría estar asociado con un uso más robusto y ajustado de los conectores por parte de los niños y niñas mayores. En este sentido, si bien los niños y niñas de 5 años incluyen una menor proporción de conectores, podrían estar aplicándolos de manera más precisa y apropiada al contexto de uso, tal como fue hallado en investigaciones precedentes (Evers-Vermeul & Sanders, 2011; Levy & Nelson, 1994; Martínez, 2019). De hecho, se observa en este Estudio un empleo más homogéneo de los conectores a medida que avanza la edad. Es importante recordar que aquí se contempló únicamente la presencia de conectores sin atender a su uso en el contexto discursivo. En futuras investigaciones se buscará profundizar este análisis

A diferencia de los resultados obtenidos al analizar los conectores, la proporción de anáforas no mostró efectos significativos de la edad ni de las CSE. En tanto sí se evidenció que, con el aumento de la edad, la producción de anáforas se vuelve más consistente, esto podría interpretarse como un indicio de consolidación de este recurso cohesivo a medida que aumenta la edad. Estos hallazgos permiten pensar que el desarrollo de la referencia anafórica podría estar menos influido por el contexto socioeconómico y más vinculado a procesos evolutivos (Iandolo et al. 2013). A su vez, se alinean con lo observado en investigaciones previas en relación con la cantidad y proporción de anáforas incluidas en los relatos al tener en cuenta la edad. En este sentido, por ejemplo, se ha demostrado que, a los 3 años, los niños y las niñas distinguen el contraste definido/indefinido de los artículos, pero que la función anafórica se adquiere más tarde (Karmiloff-Smith 1981). El dominio de esta función les permite señalar si se trata de información nueva o si la referencia apareció anteriormente en el discurso. Se ha destacado el valor que adquiere, en el marco de la producción narrativa, el empleo de este recurso cohesivo, en tanto posibilita que el narrador distinga entre lo “dado” y lo “nuevo”, señalando quiénes son los participantes principales y colocando el foco sobre ellos. Esto, a la vez, permite indicarle al interlocutor en qué aspectos del relato debe focalizarse para lograr comprenderlo adecuadamente (Alam, 2015; Borzone & Silva, 2010). Entonces, el hecho de que los niños y niñas que componen la muestra elaboren narrativas con una cantidad similar de anáforas incluidas en sus relatos evidencia una destreza narrativa que está presente, en medidas

similares, en la producción narrativa infantil de estos niños y niñas y que, a medida que aumenta la edad, parece consolidarse.

Los hallazgos sobre el uso de recursos evaluativos muestran, en primer lugar, que aunque la edad y las CSE presentan un efecto negativo en la inclusión de evaluaciones relativas a *estados internos*, el modelo de precisión revela un efecto positivo en la interacción entre ambas variables. De esta manera, cabe pensar que los niños y niñas más grandes y en CSE vulnerabilizadas hacen un menor uso, pero más consistente, de este tipo de recursos. Esta evidencia se alinea con lo hallado por Shiro (2003), quien sugiere que la mera presencia de expresiones evaluativas es una condición necesaria pero no suficiente para otorgar coherencia general de la historia. Según la autora, una historia coherente no es necesariamente aquella que contiene un gran número de expresiones evaluativas: es, más bien, la hábil combinación de expresiones evaluativas dentro de la historia lo que le otorga mayor coherencia.

En segundo lugar, si bien no se han identificado efectos ni de la edad ni de las CSE o su interacción en lo que respecta al uso de *adverbios/adjetivos* que expresan la actitud del hablante, o *irrealis*, debe considerarse, respecto a los primeros, que estos resultados coinciden con lo hallado en el clásico estudio de Bamberg y Damrad-Frye (1991), quienes no encontraron diferencias entre el empleo de estos recursos por parte de niños y niñas de 5 y 9 años, pero sí entre éstos y los adultos. Esto puede deberse al hecho de que se trata de recursos mediante los cuales el narrador establece un distanciamiento respecto a lo que se está narrando (p.ej mediante el empleo de expresiones como “me parece que...” “más o menos” “quizás” etc.) difícil de realizar en edades tempranas (Kemper, 1988; Rosemberg, 1994; Shiro, 1999). Asimismo, debe tenerse en cuenta que, según lo hallado por Gutiérrez-Clellen e Iglesias (1992) en su estudio de producción narrativa con niños y niñas pequeños hispanohablantes, estos resultados pueden estar relacionados con la perspectiva adoptada por cada niño o niña al contar la historia. Así, mientras que algunos podrían haber elaborado narrativas enfatizando la perspectiva adoptada por los participantes de los eventos, otros podrían haber adoptado un punto de vista más objetivo, y narrar los hechos sin realizar una interpretación de lo vivenciado por estos participantes. En lo que respecta al empleo de *irrealis*, este tipo de recurso permite hipotetizar acerca de lo que querrían hacer y lo que podría o no suceder. En tanto las experiencias narradas referían a eventos pasados, es esperable que no haya efectos significativos al tener en cuenta este tipo de recurso. De hecho, en su estudio con niños y niñas hispanohablantes, Stein (2015) encuentra que el empleo de este tipo de evaluación (que contempla el uso de negaciones, condicionales, comparaciones; Labov, 1972) se evidencia, sobre todo, en conversaciones referidas a eventos futuros. Este hecho ya había sido previamente

evidenciado por Hudson (2002, 2006), quien dio cuenta de un mayor uso de lenguaje hipotético en este contexto en comparación con las conversaciones en torno a experiencias personales pasadas.

En tercer lugar, si bien los resultados relativos al *discurso referido* con función evaluativa ponen de manifiesto una disminución general asociada tanto a la edad como a las CSE, la interacción entre ambas variables indica que este efecto negativo se atenúa con la edad en los niños y niñas en CSE vulnerabilizadas, tal como fue hallado en varios de los aspectos estructurales analizados. A su vez, estos resultados coinciden en parte con lo hallado con Shiro (1999), quien encontró un incremento en los relatos de niños y niñas en CSE no-vulnerabilizadas y con la edad al analizar recursos evaluativos relativos al reporte de habla.

En cuarto lugar, en lo relativo a la inclusión de *evaluaciones causales*, los resultados muestran un aumento progresivo en la capacidad de los niños y niñas para articular relaciones lógicas con función evaluativa entre los eventos narrados a medida que aumenta la edad. Estos resultados se alinean con lo observado en el estudio previo realizado con esta población (Franco Accinelli et al., 2022) en el que, si bien que el objetivo consistió en analizar la coherencia causal en la producción narrativa infantil (sean o no parte de evaluaciones), se evidenció un incremento de la densidad causal de los relatos a medida que aumentaba la edad, hecho que fue previamente hallado en poblaciones hispanohablantes (Coloma Tirapegui, 2013; Gutierrez-Clellen e Iglesias, 1992). Si bien la articulación causal, especialmente con función evaluativa, representa un desafío para los más pequeños, los resultados aquí obtenidos muestran que, a medida que aumenta la edad, y especialmente en el marco de situaciones de interacción con un adulto o un par mayor, se logra desplegar con mayor eficacia este tipo de relaciones.

Finalmente, en lo relativo al empleo de *recursos paralingüísticos* y las *repeticiones*, los niños y niñas en CSE vulnerabilizadas son los que incluyen mayor proporción, y, en el caso de los primeros, se evidencia también un efecto de la interacción entre variables: en el grupo de niños y niñas en contextos vulnerabilizados la inclusión de este tipo de evaluaciones tiende a reducirse a medida que los niños y las niñas crecen. Estos resultados constituyen nueva evidencia del estilo narrativo contextualizado de estos últimos, y se alinean con lo señalado por diversas investigaciones realizadas en otras lenguas (Collins & Michaels 1988; Simons & Murphy 1988; Wells 1985). Tal como se ha mencionado en el Capítulo 1, estas investigaciones observaron que los niños y niñas en circunstancias vulnerabilizadas evidenciaban un manejo de habilidades lingüísticas caracterizadas como contextualizadas, lo que les permitía desempeñarse en la comunicación cara a cara apoyándose en conocimiento compartido no explicitado, en recursos no léxicos, como gestos y prosodia, y en el contexto presente para dar

y atribuir significado al discurso. Así, actuaban como si el recuerdo de la experiencia fuese un contexto físico que tanto ellos y ellas como su interlocutor compartían, más que descontextualizar los hechos, tomar distancia, y evidenciar la relevancia que éstos tienen para quien narra.

En su conjunto, los resultados de los análisis de los recursos evaluativos muestran que, lejos de seguir una trayectoria homogénea, éstos se ven influenciados por la edad, las circunstancias socioeconómicas y su interacción. Al mismo tiempo, se relacionan con hallazgos previos sobre la diversidad de estilos narrativos y la influencia del contexto sociocultural en el desarrollo de estrategias de evaluación (Melzi & Fernández, 2004; Shiro, 2003), aportando nueva evidencia específica para poblaciones hispanohablantes de 3 a 5 años que crecen en circunstancias socioeconómicas diversas.

Por su parte, el análisis cualitativo de la estructura de los discursos realizado desde una perspectiva etnopoética y del análisis de estrofas permitió observar que las narrativas se estructuran en base a cuatro lógicas: canónica, cíclica, asociativa y enumerativa. Se observó que aquel que aparece con mayor frecuencia es el cíclico, lo que da cuenta de que los niños y las niñas participantes suelen producir relatos que contienen un evento principal que se presenta de manera recurrente a lo largo de toda la narración. Si bien todas las lógicas aparecen con frecuencias similares en los discursos que componen la muestra, llama la atención el hecho de que, luego de la lógica cíclica, predomine la producción de relatos canónicos, más que asociativos, en tanto esta última fue previamente hallada en investigaciones con niños y niñas hispanohablantes (Melzi, 2000; Michaels, 1988; Minami, 2001; Uccelli, 2008). Esto parece indicar que las narrativas analizadas se estructuran en torno a un único evento, ya sea retomándolo considerablemente (patrón cíclico), o incluyéndolo dentro de una secuencia que contiene una complicación, eventos que constituyen la resolución y, eventualmente, una coda (patrón canónico). Por otro lado, el hecho de que se observe una cantidad similar en las proporciones promedio de narrativas que siguen una lógica asociativa, canónica y enumerativa da cuenta de que varias de las narrativas infantiles analizadas también se estructuran en torno a: (a) diversos eventos relacionados temáticamente, tal como fue hallado por investigaciones previas con niños y niñas hispanohablantes (Eisenberg, 1986; Franco Accinelli et al., 2022; Uccelli, 2008), (b) diversos eventos sin que haya un vínculo temporal y/o causal entre éstos, hecho que también ha sido evidenciado en estas poblaciones (Pavez et al., 2001; Pavez et al., 2008).

Los análisis cualitativos descriptivos de la estructura retórica de los relatos atendiendo a la edad y las CSE manifiestan una amplia presencia de la lógica cíclica en los tres grupos de

edad, sobre todo, de aquellos niños y niñas en CSE vulnerabilizadas. En los relatos de niños y niñas de mayor edad (5 años), así como en los de aquellos en CSE no- vulnerabilizadas, se identificaron también numerosas narrativas con lógicas canónicas, mientras que en los más pequeños/as (3 años) se registró con mayor frecuencia la lógica enumerativa. Estas observaciones son consistentes con lo reportado en la literatura antecedente respecto de las dificultades que enfrentan los más pequeños para articular los eventos de manera temporal y causal (del Moral Pérez et al., 2022; Hood & Bloom, 1979; O’Kearney et al., 2007; Pavez Guzmán et al., 2008; Shiro, 1999; Reese et al., 2011), lo que podría haberlos conducido a recurrir a la enumeración más que a la interrelación de los eventos narrados. A medida que aumenta la edad, se observa una menor presencia de esta lógica, y se visualiza un mayor promedio de relatos en los que los eventos se relacionan entre sí ya sea de manera secuencial (canónica), enfática (cíclica) o temática (asociativa). Finalmente, la presencia de lógicas canónicas en el grupo en CSE no-vulnerabilizadas, y de las cíclicas y enumerativas, en sus pares en CSE vulnerabilizadas, enfatiza la necesidad de identificar adecuadamente la perspectiva infantil al narrar (Michaels, 1988) centrada en la secuenciación, la reiteración o enumeración de eventos y, de esta manera, colaborar con estos niños y niñas en la construcción de su relato.

Un aspecto relevante a mencionar aquí se relaciona con el tipo de estímulo empleado al momento de obtener los discursos y la lógica narrativa que cada uno de estos presentaba en respuesta a éste. Si bien no se ha analizado en estricto, se ha observado que, generalmente, los disparadores que buscaban obtener relatos gratos propiciaron la producción de narrativas enumerativas, en tanto los niños y las niñas participantes solían mayormente listar los eventos ocurridos en el marco de un festejo de un cumpleaños (propio o ajeno), con foco en la descripción por sobre la acción. Por su parte, los estímulos empleados para la obtención de relatos no gratos incitaron generalmente la producción de narrativas canónicas o asociativas, con foco en la acción por sobre la descripción, debido a que los niños y las niñas se detenían a narrar la secuencia de acciones ocurridas en torno a uno o varios momentos en los que se habían lastimado levemente. De hecho, se ha evidenciado que la elección de los disparadores a considerar al momento de obtener las narrativas influye en el tipo de relatos obtenidos. Así, por ejemplo, Shiro (2003) encontró que la selección de temas al momento de producir una narrativa de experiencia personal reflejaba los tipos de experiencias que los niños y niñas podían recordar y, por lo tanto, narrar; aunque, sostiene, su alcance está limitado por el disparador que suscitó estas narraciones.

En tanto uno de los objetivos principales de esta Tesis consiste en elaborar un

instrumento de evaluación narrativa desde una perspectiva dinámica, el Estudio 1 contempló también el análisis del grado de autonomía infantil, atendiendo al tipo de ayuda requerida al construir los discursos. Se halló que, mayormente, las intervenciones adultas fueron *mínimas*, es decir, constituyen comentarios evaluativos o en los que se repiten las palabras exactas utilizadas por los niños y las niñas al hacer una pausa. También fue frecuente la inclusión de intervenciones adultas *moderadas*: preguntas generales, abiertas, que estimulan a los niños y las niñas a continuar con su relato. En líneas generales, ambos tipos de intervenciones contribuyen a que los niños y niñas logren construir un relato extenso y coherente, que pueda ser comprendido por un interlocutor “ingenuo” (Reese et al., 2011; Shapiro & Hudson, 1991), a la vez que les brinda cierta autonomía al momento de construir su narrativa. De esta manera, y en línea con los resultados de investigaciones precedentes centradas en aspectos interaccionales de la producción narrativa infantil, cuando se adopta este estilo narrativo -en este caso por parte de la entrevistadora- los niños y las niñas parecen recordar de manera más precisa los eventos pasados y producir narrativas más extensas (Haden & colaboradores, 1997; Minami, 2001; Newcombe & Reese 2004). Estos resultados muestran que una interacción colaborativa, basada en intervenciones mínimas o moderadas, favorece que los niños y niñas puedan desplegar sus narrativas con mayor autonomía. En lugar de centrar la interacción en preguntas cerradas o directivas que organizan rígidamente el relato (p. ej., “¿por qué?, ¿cuándo?, ¿quién?”), el uso de preguntas abiertas o comentarios de acompañamiento estimula que los niños y niñas amplíen sus relatos y, de esta manera, puedan volverlos más comprensibles para un interlocutor (Hess & Auza, 2013).

En lo que respecta a los efectos de la edad y las CSE con la autonomía infantil y el rol del adulto en la co-construcción narrativa, se observó un efecto de las CSE en todos los casos excepto en las intervenciones detalladas. El efecto positivo de las CSE en las intervenciones moderadas, junto con el negativo en las mínimas y neutrales, sugiere que, en el marco de esta situación de entrevista, los niños y las niñas en CSE vulnerabilizadas parecieron requerir de un mayor apoyo por parte del interlocutor que sus pares en CSE no-vulnerabilizadas. Este hallazgo se vincula con lo ya señalado, y hallado en investigaciones previas, respecto al hecho de que los niños y niñas de CSE vulnerabilizadas tienden a desplegar un estilo narrativo más contextualizado, apoyándose en recursos paralingüísticos como los gestos o la prosodia (Collins & Michaels, 1988; Simons & Murphy, 1988; Wells, 1985). En este sentido, en el contexto de entrevista individual adoptado en el marco de esta investigación, dicho estilo podría haber incidido en que los niños y niñas de CSE vulnerabilizadas requirieran una mayor intervención adulta para construir un relato coherente, mientras que sus pares en CSE no-

vulnerabilizadas parecieron narrar con mayor autonomía.

En líneas generales, los resultados del Estudio 1 de esta Tesis aportan datos relevantes acerca de la construcción del discurso narrativo infantil en niños y niñas hablantes de español (Hess & Auza, 2013; Hickmann, 2004; Reese et al., 2010; 2011), durante el período de 3 a 5 años, en circunstancias socioeconómicas diversas.

El estudio de los aspectos narrativos considerados muestra que, desde la temprana edad de 3 años, los niños y las niñas que crecen en diversas CSE en regiones urbanas de Buenos Aires logran elaborar relatos extensos, que presentan cierta diversidad léxica y complejidad sintáctica, y en los cuales los eventos suelen estar cohesionados entre sí mediante el empleo de anáforas y/o conectores. A su vez, se observa que estas narrativas suelen volverse más complejas a medida que aumenta la edad; específicamente, en lo que respecta a sus características microestructurales -cantidad de palabras y de cláusulas, diversidad léxica, complejidad sintáctica-. Por otra parte, la edad de 4 años se perfila como un momento de transición clave en el desarrollo narrativo, en tanto comienzan a observarse cambios significativos en la organización y complejidad de los relatos.

En aquellos aspectos en los que se identificó un efecto negativo de las CSE en la producción narrativa infantil (cantidad de palabras que configuran los relatos, inclusión de información evaluativa, densidad casual, proporción de emisiones elípticas, de conectores, empleo de ciertos recursos evaluativos), también se identificó un efecto positivo de la interacción con la edad. Se trata de aspectos centrales de la coherencia narrativa, vinculados con la extensión de los relatos, con la habilidad de cohesionar los eventos, y de dar a conocer la perspectiva de quien narra sobre éstos. Aspectos que, cabe pensar, se relacionan estrechamente con habilidades de adquisición y uso de vocabulario, en tanto este desarrollo se produce en las primeras etapas de los procesos de producción discursiva en contextos de interacción social (Nelson, 2007). En efecto, investigaciones previas han evidenciado la estrecha relación que existe entre el desarrollo del vocabulario y del discurso narrativo (Iandolo et al., 2013; Rosemberg et al., 2016; Stein et al., 2016; Uccelli & Paez, 2007) y han hallado que, a mayor edad, las narraciones son más extensas pero también más ricas en contenido (McCabe & Rollins, 1994, McCabe & Peterson, 1991; 1984; Peterson & McCabe, 1983; Sparks et al., 2013; Venkatraman & Thiruvalluvan, 2021; Zhang et al., 2019) y que este incremento en el número de palabras por enunciado se correlaciona con un aumento del vocabulario infantil. Ahora bien, se ha observado que el vocabulario es altamente sensible al input -es decir, el lenguaje que el niño escucha- y a la experiencia infantil, y se han hallado diferencias en la amplitud de vocabulario entre niños y niñas de diversos contextos socioeconómicos

(Rosemberg et al., 2014). Así, estos resultados enfatizan la necesidad de contemplar las habilidades y prácticas discursivas infantiles teniendo en cuenta tanto la edad como las CSE, y su interacción. La consideración conjunta de estas variables contribuye a una mejor comprensión del desarrollo narrativo en los niños y niñas hispanohablantes residentes en Buenos Aires, Argentina.

Respecto al análisis cualitativo de las lógicas narrativas, en términos generales, los resultados evidencian patrones claros y diferenciados entre las narrativas producidas por los grupos de edad y CSE analizados. Esto refuerza el hecho de que, lejos de responder a una única forma de organización, los relatos producidos por los niños y niñas que conforman la muestra adoptan diversos estilos al narrar. Se enfatiza entonces la necesidad de tener en cuenta, al momento de observar y/o evaluar los relatos infantiles de estas poblaciones, las diversas estructuras retóricas que presentan, considerar la perspectiva desde la cual narran y, en base a ello, colaborar con los y las pequeñas en la construcción del relato.

Adicionalmente, estos hallazgos respaldan el valor de la perspectiva etnopoética y del análisis de estrofas como herramienta teórica y metodológica de análisis narrativo. Tal como sostienen De Fina y Georgakopoulou (2012), si bien la propuesta de la estructura narrativa de Labov y Waletzky, (1967), es decir, el *High point analysis*, ha servido de base para el estudio del desarrollo narrativo, no atiende al contexto (situacional y sociocultural) de producción discursiva. Por ello, un análisis situado, tal como el que propone la etnopoética, permite analizar la narrativa infantil abordando su complejidad lingüística y cognitiva, concibiéndola como un *modo* de pensar, configurar y comunicar las experiencias, más que como *texto*. En definitiva, estos resultados dan cuenta de la relevancia de la etnopoética como estrategia accesible de intervención para comprender de manera situada el desarrollo narrativo infantil, posible de ser empleada por diversos profesionales en el ámbito investigativo, educativo y/o clínico.

En este sentido, los resultados aquí obtenidos constituyen un insumo fundamental para la construcción de un instrumento de evaluación del discurso narrativo de experiencia personal desde una perspectiva dinámica, y que contemple las características de esta población a diferentes edades y en diversas circunstancias socioeconómicas. Así, lejos de aplicar criterios normativos rígidos, más propios de una perspectiva tradicional de la evaluación (Defior et al., 2016), se promueve una mirada contextualizada, que reconozca la riqueza del discurso narrativo infantil, identifique recursos consolidados y zonas emergentes, y habilite, mediante el andamiaje adulto, la posibilidad de llevar a cabo intervenciones que contemplen la diversidad narrativa propia de estos niños y niñas.

En resumen, en su conjunto, los resultados del Estudio 1 consignados en este Capítulo arrojan luz sobre la complejidad que tiene para los niños y niñas pequeñas elaborar un relato completo, coherente y complejo, comprensible para un interlocutor que desconoce los hechos narrados. Asimismo, dan cuenta de cómo la producción narrativa infantil varía en función de la edad y las circunstancias socioeconómicas en una población que ha sido menos atendida en este campo de estudio: niños y niñas hispanohablantes pequeños en Argentina. Los hallazgos constituyen un insumo fundamental al momento de diseñar e implementar estrategias educativas que tengan como fin potenciar el desarrollo lingüístico y cognitivo de todos y todas los niños y niñas.

Capítulo 5. Estudio 2: Construcción del instrumento de evaluación y análisis de sus propiedades psicométricas

5.1 Introducción

En el Capítulo anterior, y en el marco del Estudio 1 de esta Tesis, se analizaron las características macroestructurales y microestructurales de las narrativas de experiencia personal producidas por niños y niñas de 3, 4 y 5 años de grupos en diferentes circunstancias socioeconómicas (vulnerabilizadas y no-vulnerabilizadas), junto con las intervenciones de la evaluadora durante la construcción del relato, atendiendo al apoyo proporcionado a la producción discursiva infantil. Los resultados de estos análisis, por un lado, evidencian la presencia de características propias de los relatos producidos por esta población. Por otro lado, subrayan la importancia de atender a las habilidades y prácticas discursivas infantiles, considerando simultáneamente la edad, las condiciones socioeconómicas y su interacción, con el fin de dar cuenta de manera más precisa del desarrollo narrativo en niños y niñas de Argentina y del contexto hispanoamericano en general.

En este Capítulo se presentan los resultados del Estudio 2, obtenidos a partir la construcción del instrumento de evaluación narrativa (Estudio 2A) de la implementación de una prueba piloto y del análisis de sus propiedades psicométricas (confiabilidad, validez de contenido, de constructo, y externa) (Estudio 2B). Estos análisis estuvieron destinados a dar respuesta a los siguientes objetivos específicos planteados en esta Tesis:

1. Construir un instrumento de evaluación narrativa, a partir del análisis de los relatos de experiencia personal producidos por niños y niñas de 3, 4 y 5 años, y de la revisión bibliográfica e instrumental.
2. Analizar la confiabilidad, la consistencia interna y la validez del instrumento construido.

5.1.1. Procedimientos metodológicos

En primer lugar, el Estudio 2A contempló la realización de una revisión bibliográfica e instrumental. Por un lado, se analizaron investigaciones que estudiaron el desarrollo de las habilidades narrativas infantiles desde perspectivas psicolingüísticas y socioculturales (ver Capítulo 1, apartado §1.1). Por otro lado, se relevó y analizó el contenido de los instrumentos específicamente diseñados para la evaluación de la producción narrativa infantil, los cuales contemplan mayormente narrativas de ficción (Cowley & Glasgow, 1994; Gillam & Pearson,

2004; Gagarina et al., 2019; Herman et al., 2004; Justice et al., 2010; Gillam et al., 2007; Petersen et al., 2008; Schneider et al., 2005; Strong et al., 1998), algunos de ellos en niños y niñas hispanohablantes (Ibarra & Crespo Allende, 2014; Kibrik et al., 2007; Pavez et al., 2001; Pavez et al., 2008; Signorini et al., 1989; Strasser et al., 2010). En la revisión de antecedentes solo se halló un instrumento destinado a evaluar narrativas de experiencia personal (*Conversational Map of Narratives of Real Experiences*; McCabe & Rollins, 1994; Peterson & McCabe, 1983) (ver Capítulo 1, apartado §1.2).

En segundo lugar, para la definición y operacionalización del constructo, se adoptó un enfoque actualizado y contextualizado que define a la narrativa como un discurso conectado (al menos dos cláusulas independientes; Labov, 2010) mediante el cual se relatan eventos relacionados temáticamente, experimentados personalmente y desplazados al pasado (Hudson & Shapiro, 1991; Uccelli, 2008). Para su operacionalización, se establecieron unidades de análisis y criterios de segmentación atendiendo a dimensiones estructurales, retóricas e interaccionales (considerando el rol adulto en la co-construcción narrativa).

En tercer lugar, se llevó a cabo la redacción inicial de los ítems del instrumento a partir de lo hallado durante la revisión bibliográfica e instrumental y de los resultados obtenidos en el Estudio 1 de esta Tesis. Se consideraron los procedimientos de construcción de los instrumentos relevados, las investigaciones antecedentes sobre discurso narrativo infantil y las postulaciones teóricas de los modelos psicolingüísticos actuales que parten del constructivismo social, así como conceptos de la psicología sociocultural del desarrollo y desarrollos posteriores (Bruner, 1977; Castellaro, 2012; Cole, 1996; Dickinson et al., 2006; Nelson, 1996, 2007; Rogoff, 1993; Tomasello, 2003, 2009; Vygotsky, 1964) (ver Capítulo 2). En ese marco, y considerando las herramientas analizadas (sobre todo, Gillam & Gillam, 2010; Strasser et al., 2010), se definieron los puntajes para cada ítem.

Esta primera versión del instrumento fue sometida a juicio experto, dada la centralidad de esta técnica en la estimación de validez de contenido en el campo de la investigación en Psicología (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; Garrote & del Carmen Rojas, 2015). La selección de jueces se basó en los criterios de Skjong y Wentworht (2000): experiencia y experticia, reputación, disponibilidad y motivación, e imparcialidad. Se consultó a cinco especialistas con trayectoria en infancia temprana y desarrollo narrativo. Los jueces calificaron en escala de tipo Likert (1 = no cumple; 2 = bajo nivel; 3 = nivel moderado; 4 = alto nivel) la claridad, coherencia y relevancia de los ítems, y suficiencia de cada dimensión. Se confeccionó una matriz con las respuestas cuantitativas de los jueces expertos y se analizó el grado de concordancia entre las respuestas de estos mediante el cálculo del porcentaje de acuerdo y la V

de Aiken (Aiken, 1980; 1985). Se tuvieron en cuenta sus intervalos de confianza al 95% , siguiendo el método de Penfield & Giocobbi (2004), adecuado para muestras pequeñas y distribuciones asimétricas (Merino-Soto, 2018). En paralelo, se confeccionó una planilla con datos cualitativos (comentarios y sugerencias de los jueces). En base a esta evidencia, se realizó una primera depuración: se conservaron ítems que cumplían criterios, se eliminaron redundancias y se ajustaron los puntajes.

En el marco del Estudio 2B, se llevó a cabo la prueba piloto del instrumento a partir de la construcción de un corpus de 170 narrativas producidas por niños y niñas de de 3 a 5 años que crecen en CSE vulnerabilizadas y no-vulnerabilizadas, hablantes nativos del español, sin dificultades lingüísticas ni madurativas. De cada sujeto se obtuvieron dos narrativas (correspondientes a un evento grato y uno no grato), considerando su longitud. El corpus fue registrado en instituciones escolares de CABA (escuelas “A”, “B” y “C”, para CSE vulnerabilizadas; escuela “E” para CSE no-vulnerabilizadas; ver §3.4.2.1). Se codificaron las narrativas y se asignaron puntajes por ítem en las dimensiones correspondientes a la macroestructura, la microestructura y la autonomía conversacional.

A continuación, se realizó el análisis descriptivo preliminar de ítems y la confiabilidad intercodificador. Para el análisis de ítems, se calculó la correlación ítem–dimensión (“índice de homogeneidad r ”) mediante el uso del coeficiente de correlación de Pearson Corregida (Muñiz, 2005). La confiabilidad intercodificador se estimó mediante el Kappa de Cohen (Feiss & Cohen, 1973; Viera & Garret, 2005), procedimiento empleado en la construcción de instrumentos de evaluación narrativa y apropiado para variables categóricas con dos o más categorías (Herman et al., 2004; McHugh, 2012; Li et al., 2023; Strasser & Larraín, 2010). Dos codificadoras trabajaron de forma independiente sobre el 35% de los casos ($n = 60$); se calculó el acuerdo y se unificaron criterios. Las discrepancias se resolvieron por discusión. Los casos restantes ($n = 110$) quedaron a cargo de una sola codificadora.

Posteriormente, se analizó la validez de constructo mediante un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para examinar la adecuación de los indicadores propuestos para medir la narrativa de experiencia personal en niños y niñas hispanohablantes en diversas CSE. Se evaluó la dimensionalidad considerando el gráfico de sedimentación y el análisis paralelo de Horn (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011), y se estimaron modelos de 1 a 3 factores, considerando resultados, naturaleza de los ítems y criterios teóricos (Mikulic, 2018). Se utilizó el software MPlus versión 8.0 (Muthén & Muthén, 1998-2017), se empleó el método de estimación de media de mínimos cuadrados ponderados (WLSMV; Rhemtulla et al., 2012; Schmitt et al., 2018) y la rotación geomin para facilitar la interpretación de los factores (Sass & Schmitt,

2010). Para la interpretación del ajuste global, se consideraron los siguientes indicadores: TLI ($> .95$ excelente; $> .90$ adecuado), CFI ($> .95$ excelente; $> .90$ adecuado), RMSEA ($< .05$ excelente; $< .08$ adecuado; IC 90%) y SRMR ($< .08$) (Hu & Bentler, 1999; Lloret et al., 2017). Se utilizó una matriz policórica por la naturaleza ordinal (Viladrich Angulo-Brunet & Doval, 2017). Adicionalmente, se examinó el rol de la autonomía conversacional como predictor de puntajes brutos de los factores y del puntaje total. Posteriormente, los puntajes fueron ponderados con los β estandarizados del análisis predictivo. La consistencia interna se estimó mediante los coeficientes Alfa de Cronbach (α) (Cronbach, 1951) y Omega de McDonald (ω) (McDonald, 1970) -ordinales- para el puntaje total. Los datos se analizaron con JASP 0.19.3 (Universidad de Ámsterdam, 2025).

Finalmente, el Estudio 2B contempló el análisis de la validez externa: concurrente y diferencial. La validez concurrente se examinó mediante Rho de Spearman (r_s) y correlación punto-biserial (r_{pb}) con una prueba de re-narrado por imágenes del PLS-5 (Zimmerman et al., 2012; “Capi’s Story”), aplicada a la muestra de 170 niños y niñas previamente mencionada. La validez diferencial se analizó comparando los puntajes de factores por edad y CSE mediante U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis. Estos análisis se realizaron con JASP y IBM SPSS Statistics v29.

A continuación, en el marco del Estudio 2A (§5.2), se presenta el instrumento de evaluación, describiendo cada uno de sus componentes, así como también los procedimientos llevados a cabo para construirlo. En segundo lugar, y en el contexto del Estudio 2B, se detallan los resultados de la prueba piloto de la primera versión del instrumento y de los análisis correspondientes a su validez, confiabilidad y consistencia interna, especificando cuáles fueron las revisiones y los ajustes realizados (§5.3). Por último, se discuten los hallazgos de ambos estudios a la luz de la literatura precedente y se enuncian las conclusiones parciales que se retomarán en el Capítulo final de esta Tesis (§5.4).

5.2. Estudio 2A: Confección del instrumento de evaluación narrativa

El instrumento de evaluación del discurso narrativo infantil contempla dos elementos:

(a) el *Protocolo de obtención de las narrativas infantiles de experiencia personal*, en el que se detalla el tipo de entrevista a emplear para la obtención de los relatos, el lugar donde se sugiere que se realice, las actividades a llevar a cabo previamente, los aspectos éticos a contemplar y el método de registro y transcripción de los discursos narrativos.

(b) la *Escala de diversas dimensiones*, mediante la cual se considera la lógica narrativa, se puntúa la inclusión de elementos macroestructurales y microestructurales de los relatos, y se analiza la autonomía de los niños y niñas a la hora de narrar.

En los apartados siguientes, se describe cada uno de los componentes que constituyen el instrumento de evaluación narrativa confeccionado. Se explicita de qué manera los resultados derivados de análisis de los relatos (Capítulo 4), así como también los hallazgos obtenidos al realizar la revisión bibliográfica e instrumental (Capítulo 1) contribuyeron a tomar decisiones acerca de las dimensiones e ítems considerados, así como también respecto al establecimiento de los puntajes.

5.2.1 Protocolo de obtención de las narrativas infantiles

Para la elaboración del Protocolo, se consideraron como base los lineamientos del *Conversational Map of Narratives of Real Experiences* (McCabe & Rollins, 1994; Peterson & McCabe, 1983) descrito en el Capítulo 1 de esta Tesis (ver §1.3.2). Esta elección se debe, por un lado, a que se trata de una herramienta confeccionada en base a los hallazgos de las investigaciones que dieron cuenta del desarrollo de la macroestructura de las narrativas de experiencia personal de diversos niños y niñas de 2 a 5 años (McCabe & Rollins, 1994, McCabe & Peterson, 1991; 1984; Peterson & McCabe, 1983; Rosenthal Rollins & McCabe, 2000). Por otro lado, se considera su pertinencia porque ha sido ampliamente empleada por investigaciones que atendieron a la producción narrativa infantil en niños y niñas hispanohablantes (véase, p. ej., Melzi et al., 2020; Shiro, 2003; Uccelli, 2008).

De acuerdo a esta propuesta, para obtener muestras de discurso narrativo infantil, el entrevistador o la entrevistadora primero debe, como estímulo, compartir una experiencia personal que funcione como disparador (p. ej., “¿Sabías qué? Ayer estuve enfermo y tuve que tomar un remedio realmente asqueroso”). Luego, su aplicación implica la obtención de al menos tres narrativas infantiles siguiendo las pautas de un protocolo en el que se indican tres aspectos fundamentales a tener en cuenta:

- el empleo de un estímulo (p. ej. experiencias significativas como el hecho de haberse lastimado levemente);
- la obtención de al menos 3 (tres) narrativas por sujeto;
- la colaboración con el despliegue del relato infantil mediante el empleo de estímulos neutrales (p. ej, asintiendo, repitiendo las palabras del niño o niña, o haciendo preguntas que lo o la inviten a continuar, como “¿qué pasó después?”),

- la minimización de la autoconciencia infantil, de manera que la evaluación se lleve a cabo de la manera más natural posible.

En los siguientes apartados se detalla el Protocolo confeccionado, destacando los principales aspectos a considerar antes y durante la realización de las entrevistas. Para la elaboración de su versión final, se tomó como base el Protocolo empleado en el marco del Estudio 1 de esta Tesis (y descrito en §3.2.2), ajustado y revisado luego de haber llevado a cabo la recolección y el análisis de los datos. Finalmente, se especifican los aspectos éticos que deben necesariamente tenerse en cuenta al hacer uso de este instrumento.

5.2.1.1 La entrevista semiestructurada

Se emplea, como técnica de relevamiento, la entrevista semiestructurada. Las características de este tipo de entrevista, que la hacen apropiada para obtener relatos infantiles, ya fueron detalladas en el Capítulo 3 de esta Tesis. De esta manera, se procuró obtener un mínimo de tres narrativas por participante, siguiendo la recomendación de McCabe y Rollins (1994), a fin de maximizar las probabilidades de que el niño o la niña evocara una experiencia que quisiera compartir:

1. *Evento no grato*: accidentes leves o episodios poco agradables (p. ej. algún momento en el que se hayan caído, raspado, asustado).
2. *Evento grato*: episodios amenos, que hayan sido significativos para el niño o la niña (p.ej. un cumpleaños, un momento de paseo o de juego).

En el caso de evaluarse un grupo de sujetos, el orden debe ser contrabalanceado para evitar un efecto de *confound*. Así, la mitad de la muestra de niños y niñas debe narrar primero un evento no grato, y la otra mitad comienza con la narración de un evento grato. Posteriormente, y en el caso de que alguno de los dos ítems anteriores no permita obtener un relato de experiencia personal, se recurrirá a una tercera propuesta de elicitación:

3. *Actividades en el jardín /hogar u otras*: narración de otras anécdotas significativas y/o recientes realizadas durante la jornada escolar o en el hogar.

Debe tenerse especialmente en cuenta la relevancia de pedirles a los niños y a las niñas que narren experiencias que sean, por algún motivo, memorables y, por ende, dignas de ser narradas. Un acontecimiento es digno de contar cuando se percibe como poco usual, fuera de lo común, y que puede generar cierta sorpresa (Miller & Sperry, 1988). Considerando que es más fácil que los niños y las niñas narren si el entrevistador, primero, cuenta alguna narrativa propia (Peterson & McCabe, 1983; Rosenthal Rollins & McCabe, 2000), siempre quien lleve a cabo la entrevista comenzará contando su experiencia en torno al tema elegido. Se presentan,

a modo de ejemplo, consignas para la producción de los relatos en torno a los tópicos seleccionados. Se parte de las consignas explicitadas en el Capítulo 3 (ver §5.3.1) pero ajustadas luego de haber llevado a cabo el proceso de obtención de los relatos en el marco del Estudio 1 de esta Tesis:

- El/la entrevistador/a le muestra al niño o la niña que tiene una curita en el dedo y le comenta: “¿Sabés que el otro día estaba andando en bicicleta, me caí y me raspé? ¿Vos alguna vez te lastimaste?” En el caso de que la respuesta sea afirmativa, le consulta: “¿Querés contarme cómo fue?”
- El/la entrevistador/a le cuenta al niño o la niña: “¿Sabés que ayer fui al cumpleaños de mi prima? Fuimos a un salón que tenía un pelotero, jugamos y nos divertimos un montón. ¿Vos fuiste hace poco a un cumpleaños?” En el caso de que la respuesta sea afirmativa, continúa preguntando: “¿Querés contarme qué pasó en ese cumpleaños?”
- El/la entrevistador/a comenta: “Ayer fui a visitar otro jardín y los chicos y las chicas estaban jugando con bloques y juguetes. ¿Vos qué hiciste en el jardín estos días? ¿Querés contarme algo que jugaste o alguna actividad que hiciste?” (en el caso de que la entrevista se realice en un ámbito educativo escolar) / “Ayer fui a visitar la casa de otro niño, estaba jugando a las escondidas, y luego comieron galletitas con sus hermanos. ¿Vos qué hiciste en estos días? ¿Querés contarme algún juego al que jugaste o algo que hiciste con tu familia o con tus amigos?” (en el caso de que la entrevista se realice en un ámbito clínico).

Estos criterios se han pensado para evitar que la entrevista reproduzca circunstancias no propicias (p.ej., que los niños o las niñas se cohíban o se sientan en una situación de evaluación). Tal como se ha mencionado, el objetivo es que interactúen de la forma más natural y espontánea posible. Por eso, para obtener narraciones infantiles de experiencia personal, quien lleve a cabo la entrevista si bien debe ser receptivo, al mismo tiempo, es importante que evite guiar al niño o la niña durante la narración (Peterson & McCabe, 1983). Es por ello que debe *necesariamente* alentar la continuidad del relato mediante el uso de los siguientes recursos, en el siguiente orden:

1. inclusión de comentarios breves mediante los cuales denota el interés por lo que se está contando: “ajá”, “mirá”, “¿de verdad?”, “¿sí?”;
2. realización de comentarios evaluativos puntuales: “¡qué bien!”; “qué bueno!”, “¡qué lindo!”; “¡qué interesante!” (en el caso de que el niño o la niña incluya en su relato evaluaciones mediante las cuales evidencie sus emociones, pensamientos o sentimientos respecto a los eventos narrados)

Cuando el niño o la niña frene su relato, se lo o la puede incitar a continuar mediante:

3. la realización de preguntas abiertas: “¿me querés contar algo más?”

Si aún no responde, se continúa indagando, de manera más puntual:

4. “¿y qué más pasó?”; “¿y qué más te acordás?”

Si continúa sin respuesta, se emplearán los siguientes recursos, en el siguiente orden:

5. repetición de las palabras exactas empleadas por el niño o la niña, por ejemplo:

Niño: me porté bien / Entrevistadora: te portaste bien.

6. empleo de preguntas más específicas “¿Y qué pasó *después*?”, “¿y *luego* qué pasó?”⁴²

Si y solo si, aun aplicando las estrategias (1) a (6), el niño o niña no continúa narrando, sí se recurrirá a preguntas puntuales:

7. “¿cuándo fue?”, “¿dónde fue?”, “¿cómo fue?”, “¿quién o quiénes estaban?”

Se busca no apurar en ningún momento al niño o niña, para que se sienta en un ambiente cómodo en el que pueda compartir sus experiencias. Tal como se ha especificado, debe considerar la interacción no como un examen, sino como un momento placentero para compartir sus experiencias vividas (Rosenthal Rollins & McCabe, 2000).

Los relatos se registran únicamente mediante audio y se transcriben para su análisis. Los gestos y expresiones realizados por el niño o niña, así como también el empleo de recursos evaluativos paralingüísticos, deben consignarse posteriormente mediante notas de campo. Para la transcripción, debe seleccionarse un relato por sujeto atendiendo a su longitud (en tanto índice aproximado de complejidad; Peterson & McCabe, 1983) y debe transcribirse únicamente la narrativa elegida, no la entrevista en su totalidad. Al llevar a cabo la transcripción, debe registrarse por escrito tanto la producción infantil como la adulta.

La entrevista debe realizarse en ámbitos que resulten para los niños y las niñas lo más gratos y familiares posible, es decir, ambientes donde se sientan a gusto. Para ello, y con el objetivo de preservar la validez ecológica de la evaluación, se procura que el lugar sea conocido y agradable para ellos o ellas. También debe seleccionarse un espacio en el que no se produzcan interrupciones con el fin de evitar que se distraigan y/o cohiban debido a las características del espacio físico (Silva, 2010).

⁴²Nótese que, a diferencia de las preguntas incluidas en (4), aquí se emplea el uso de un conector temporal (*luego*; *después*) que guía de manera más específica el relato infantil.

5.2.1.2 Actividades previas

Con el fin de promover un conocimiento mutuo y establecer una relación de familiaridad, antes de realizar la entrevista individual, el entrevistador o la entrevistadora asiste al lugar al menos dos veces en las semanas previas (de acuerdo a lo acordado) y participa de actividades cotidianas, compartiendo diferentes momentos de la jornada (Borzzone de Manrique & Granato, 2013; Silva, 2010; Shiro, 1999).

En el caso de que se busque evaluar la producción narrativa de un grupo de niños y niñas en un ámbito educativo escolar, se sugiere también entablar una conversación informal grupal en la que se explique la actividad a desarrollar, llevada a cabo con la ayuda de cada docente a cargo.

Al momento de obtener los relatos, se tienen en cuenta los procedimientos recomendados por las asociaciones profesionales internacionales con relación al trabajo y observación con niños y niñas, los principios establecidos por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Ley n° 26.061 de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes descriptos en §3.3.2.

5.2.2 La escala de diversas dimensiones

A continuación, se presentan las dimensiones que componen la escala de evaluación, cada una de las cuales contiene una serie de ítems (o subdimensiones) destinados a evaluar diversos aspectos dentro de estas.

1. LÓGICA NARRATIVA
2. MACROESTRUCTURA
 - 2.1 Tipo de información incluida por cláusula
 - 2.2 Relaciones temporales
 - 2.3 Relaciones causales
 - a) Tipo de relaciones causales
 - b) Densidad causal
 - 2.4 Relaciones temáticas
3. MICROESTRUCTURA: cantidad y diversidad léxica, complejidad sintáctica
 - 3.1 Cantidad de palabras
 - 3.2 Diversidad léxica
 - 3.3 Cantidad de cláusulas
 - 3.4 Complejidad sintáctica
4. MICROESTRUCTURA: recursos de cohesión

4.1 Conectores

4.2 Anáforas

5. AUTONOMÍA CONVERSACIONAL

En todos los casos, excepto en el ítem correspondiente a las Lógicas Narrativas, se contempla un puntaje para cada ítem que va de 0 a 3, siendo 0 el mínimo y 3 el máximo. La manera en la que estos puntajes se asignan varía de acuerdo a cada aspecto de la producción narrativa considerado.

En primer lugar, se describe la dimensión correspondiente a la identificación de las lógicas narrativas (§5.2.2.1). En segundo lugar, se abordan aspectos vinculados a la macroestructura (§5.2.2.2) y, en tercer lugar, se describen los componentes relativos a la microestructura narrativa (§5.2.2.3). Por último, se presentan los ítems que contemplan la autonomía infantil a la hora de narrar (§5.2.2.4).

5.2.2.1 Lógicas narrativas

El primer ítem del instrumento contempla las lógicas narrativas que presentan los relatos infantiles. Se busca identificar, de manera general y considerando la narrativa en su totalidad, la lógica estructural predominante de cada narrativa, de acuerdo a cómo se configuren los eventos dentro de esta.

Como se señaló en el Capítulo 1, diversas investigaciones sobre desarrollo narrativo infantil pusieron de manifiesto variaciones en la lógica narrativa en niños y niñas que pertenecen a distintos grupos socioculturales. En específico, se han revisado diversos estudios (ver, p. ej., Carmiol & Sparks, 2014; Cuneo et al., 2008; Eisenberg, 1986; Melzi, 2000; Shiro, 1999, 2003; Silva & McCabe, 1996; Stein, 2015, 2016; Uccelli, 2008) que evidenciaron que las narrativas producidas por niños y niñas hispanohablantes suelen presentar características estructurales que no siempre respetan la forma canónica del *HighPoint Analysis* (Labov & Waletzky, 1967). Estos trabajos hallaron que algunas narrativas infantiles, por ejemplo, se estructuran en torno a diversos temas relacionados entre sí y contienen una serie de eventos que no necesariamente se relacionan de manera secuencial y cronológica, sino que, más bien, suelen centrarse en aspectos descriptivos y/o evaluativos en torno a los hechos narrados (Borzone de Manrique & Rosemberg, 2000; Rodino et al., 1991; Sparks et al., 2013; Stein, 2015, 2016; Uccelli, 2008). Es por ello que la ausencia de un orden secuencial y la estructuración en torno a más de una experiencia no pueden ser interpretadas en términos de déficit o menor desarrollo de habilidades narrativas. Teniendo esto presente, en este instrumento se propone identificar la lógica narrativa predominante en cada relato.

El análisis cualitativo de los relatos desde una perspectiva etnopoética y del análisis de estrofas evidenció la existencia de cuatro lógicas que configuran las narrativas: cíclica, canónica, asociativa y enumerativa (ver §4.2.3). Ahora bien, la lógica narrativa constituye una medida de análisis global, que contempla la totalidad de los relatos, y no un aspecto específico de éstos. Por ello, se considera necesario incluir una dimensión que contemple la presencia de lógicas al analizar la narrativa en su totalidad. Se trata entonces de una dimensión que se evalúa mediante la lectura global (completa) del relato. De esta manera, se analiza globalmente la totalidad de la narrativa y se la clasifica de acuerdo al tipo de lógica establecida, siguiendo los siguientes criterios:

- **Canónica:** estructuración que sigue mayormente la lógica narrativa clásica planteada por Labov y Waletzky (1967) y empleada en investigaciones precedentes en torno al discurso narrativo infantil de experiencia personal (McCabe & Peterson, 1991; McCabe & Rollins, 1994; Peterson & McCabe, 1983; Rosenthal & McCabe 2000): una serie de eventos ordenados de manera secuencial en torno a una complicación y su posterior resolución, y que suelen terminar con una coda que enlaza estos eventos con el momento en el que se produjo la narración.
- **Cíclica:** se incluye uno (o más) evento(s) que se retoma(n) de manera constante a lo largo de la narración.
- **Asociativa:** el foco se coloca principalmente en la descripción de diversos acontecimientos vinculados entre sí temáticamente, más que en la secuenciación y la temporalidad en torno a estas situaciones (Rodino et al., 1991; Uccelli, 2008).
- **Enumerativa:** contiene una serie de hechos vivenciados previamente, pero que no siguen un orden temporal preciso (como en el caso de la lógica canónica), no se reiteran de manera recurrente (como en la cíclica) ni se relacionan temáticamente (como en el caso de la asociativa) (Pavez et al., 2001; Pavez et al., 2008).

Se debe valorar la lógica narrativa en su totalidad y, una vez establecido este patrón narrativo, considerar la puntuación de los ítems de la escala correspondientes a la macroestructura. En el caso de la lógica asociativa, no deben puntuarse los ítems correspondientes a las relaciones temporales y a las relaciones causales (densidad y tipo de relaciones causales). Este hecho se debe a que puntuar estos ítems implicaría que los niños y niñas que elaboren narrativas con un patrón asociativo obtengan un puntaje total bajo cuando se ha evidenciado -sobre todo en niños y niñas hispanohablantes- que esto no es necesariamente un signo de un menor desarrollo de habilidades narrativas. Se ha señalado que la escasez de relaciones temporales o lógico-causales frente a la inclusión de otro tipo de relaciones, como

las temáticas, refleja una forma de narrar que está al servicio de funciones retóricas y da cuenta de habilidades discursivas complejas (Carmioli & Sparks, 2014; Eisenberg, 1986; Melzi, 2000; Silva & McCabe, 1996; Sparks et al., 2013; Stein, 2015, 2016; Uccelli, 2008).

5.2.2.2 Aspectos macroestructurales

Esta dimensión contempla aquellos aspectos que atañen a la organización del discurso narrativo en un nivel macroestructural, es decir, la configuración global o nivel semántico del discurso. Tal como se ha indicado en el Capítulo 2 (ver §2.2) la macroestructura constituye la base de la organización narrativa: allí se encuentra el modelo interno o *script*, un mecanismo de control global para los elementos de la historia mediante el cual se organiza el relato. Se vincula con la capacidad del narrador para utilizar sus habilidades lingüísticas con la finalidad de entretener los episodios narrados en los planos temporal y causal, así como para ubicar las acciones y seleccionar a los participantes y eventos pertinentes que orienten al interlocutor a seguir la línea textual de la narración (Casado, 2006; Hess & Auza, 2013; Hickmann, 2004). En base a ello, se han considerado los ítems que se presentan en los siguientes apartados:

Tipo de información incluida por cláusula

Los resultados obtenidos en el marco del Estudio 1 han evidenciado que los niños y las niñas que componen la muestra incluyen en sus relatos información orientativa, descriptiva, evaluativa y relativa a las acciones, e incluso la presencia de codas mediante las cuales enlazan la narración con la interacción que se está dando al momento de la interacción. Por ello, el instrumento de evaluación debe necesariamente contemplar la presencia de este tipo de información. Se incluye así una dimensión relativa a aspectos macroestructurales de las narrativas infantiles que contempla el tipo de información incluida por cláusula en relación con:

- a) las *acciones*,
- b) la *orientación* (lugar, tiempo, participantes),
- c) aspectos *descriptivos* (de participantes, objetos, lugares),
- d) aspectos *evaluativos* (estados internos, adverbios/adjetivos que expresan la valoración del hablante, *irrealis*, repeticiones, discurso referido, relaciones causales, elementos paralingüísticos),
- e) *codas*.

A continuación, se explica en detalle qué se contempla en cada tipo de información, y se incluyen ejemplos de cláusulas extraídas de los relatos analizados en el Capítulo 4.

- a. *Acción*: la cláusula contiene información acerca de las acciones llevadas a cabo por los participantes del relato, siempre y cuando no refieran a eventos psicológicos como *llorar, reír, pensar, asustarse, temer, divertirse*. Este tipo de acciones, relativas a la emoción y/o cognición, son consideradas *Evaluaciones*:

(9)

1. Niña: y fuimos [cláusula: acción 1]
2. Niña: nos metimos en la visita guiada [cláusula: acción 2]
3. Niña: y hacíamos preguntas [cláusula: acción 3]

- b. *Orientación*: la cláusula contiene información acerca de quiénes son los participantes, del tiempo, el espacio y la actividad o situación. Responde a las preguntas: *¿quién? ¿cuándo? ¿dónde?* Suele estar presente al inicio del relato.

(10)

1. Niña: también me acuerdo que un día fui [cláusula: orientación, tiempo 1]
2. Niña: cuando era de sala de dos [cláusula: orientación, tiempo 2]
3. Niña: fui acá en este jardín [cláusula: orientación, lugar]

En (10), la niña brinda información acerca de cuándo (cláusulas 1 y 2) y dónde (3) tuvieron lugar los eventos narrados.

- c. *Descripción*: la cláusula contiene información relativa a la caracterización de personas, lugares, objetos o hechos narrados.

(11)

1. Niña: vimos los planetas
2. Niña: y vimos ese planeta *amarillo* [cláusula: descripción 1]
3. Niña: vimos el planeta también *el grande rojo* [cláusula: descripción 2]

En este fragmento, la niña incluye información acerca de las características físicas de los objetos que vieron en el marco de una salida escolar.

- d. *Evaluación*: la cláusula contiene información acerca de la perspectiva del narrador acerca de las emociones, pensamientos, sentimientos que la narración despierta. Mediante el empleo de evaluaciones, quien narra suspende o ralentiza la acción: al hacer referencia a eventos que no ocurrieron o que podrían haber ocurrido (*irrealis*), al colocar énfasis en determinado aspecto del relato, al realizar comparaciones, así como al incluir de las voces de otros personajes (discurso referido), entre otras, tal como puede observarse en el siguiente ejemplo:

(12)

1. Niño: y en el cumple de Bruno había globos

2. Niño: que les gustaban a todos mis amigos [cláusula: evaluación 1]

3. Niño: y yo no quería globos [cláusula: evaluación 2]

En (12), el niño incluye dos cláusulas evaluativas mediante las cuales da a conocer las emociones y sentimientos que, en este caso, la presencia de los globos (en el marco de un cumpleaños) le generó tanto a él como a otros participantes del evento.

En este punto, es preciso mencionar que se propone puntuar la producción de evaluaciones más allá de qué tipo de recurso empleen los niños o las niñas para expresar su valoración en torno a los eventos narrados. Esta decisión responde a la necesidad de mantener un equilibrio entre exhaustividad y factibilidad, evitando una sobrecarga que podría comprometer tanto la validez práctica como la aplicabilidad del instrumento. De hecho, y tal como se mencionó en el Capítulo 1, en ninguno de los instrumentos revisados se contempla de manera explícita y/o diferenciada el empleo de recursos evaluativos por parte de los niños y niñas. Sin embargo, se deja en claro en qué consiste cada uno de estos recursos, y se destaca que la presencia de cualquiera de ellos indica que la cláusula que lo contiene se puntúe como *evaluativa*.

- e. *Coda*: cláusula que constituye un comentario, generalmente al final, que enlaza el relato con el momento actual. Suele estar compuesto por una o más frases destinadas a indicar al interlocutor que el relato ha concluido (p.ej.: “y eso es todo”, “y no más problemas”). Algunas pueden contener alguna observación general sobre los eventos narrados o bien establecer un vínculo entre el momento final del relato y el presente, como en: “y todavía tengo ese muñeco en mi casa”. La coda no responde a ninguna de las preguntas funcionales de la narración y es menos frecuente que cualquiera de los demás elementos. Obsérvese el siguiente ejemplo:

(13)

1. Niño: tres lastimaduras me hice

Entrevistadora: ¿tres? guau

2. Niño: una, dos y tres

3. Niño: y esas todas esas lastimaduras ...me dolieron

4. Niño: y ahora ya se me pasó [cláusula: coda]

[fin del relato]

En (13), el niño incluye un comentario final mediante el cual cierra su relato retrotrayéndose al momento de la narración. Se trata de una declaración que devuelve el escenario temporal al presente, excluyendo la pregunta “¿y qué pasó entonces/después?”.

Las investigaciones precedentes realizadas con niños y niñas de diversas poblaciones han mostrado que la presencia de una mayor cantidad de información relativa a estos aspectos (orientativos, descriptivos, evaluativos y referidos a las acciones) es signo de una mayor complejidad del relato (Iandolo et al., 2013; McCabe & Rollins, 1994, McCabe & Peterson, 1991; 1984; Peterson & McCabe, 1983; Zhang et al., 2019). Por ello, se consideró que, a mayor presencia de estos tipos de información, mayor debe ser el puntaje obtenido, considerando que el hecho de incluir tres o más cláusulas relativas a los aspectos a) a d), satura el puntaje máximo.

Respecto a la coda, en cambio, al constituirse como un componente opcional (Labov, 1972; 2010), implica diversos puntajes, de acuerdo al tipo de coda incluido. Así, una coda que solo marque el final del relato como, por ejemplo: “ya terminé” o “y no me acuerdo nada más”, se puntúa con (1). En el caso de que se incluya una cláusula mediante la cual se cierre el relato y, a la vez, se haga referencia explícita al presente de la enunciación (p. ej. “y ya no ya no me duele”) el puntaje es (2). Por último, si la cláusula finaliza el relato, lo vincula con el tiempo presente a la vez que hace referencia a lo sucedido teniendo en cuenta el tiempo futuro a partir del evento narrado, entonces el puntaje es (3) (ver ejemplo a continuación):

(14)

1. Niño: entonces a mi mamá le dije
2. Niño: que me compré otro auto
3. Niño: y me compró el amarillo

Entrevistadora: ¿en serio?

4. Niño: sí nunca más se me va a perder [**cláusula: coda**]

- *Jerarquía de componentes informativos macroestructurales.*

Es frecuente que las cláusulas contengan más de un tipo de información (p. ej., una misma cláusula puede contener información evaluativa y acerca de las acciones). En estos casos, se codifica el tipo de información incluida en cada cláusula teniendo en cuenta la siguiente jerarquía:

1. EVALUACIÓN

En el caso de que una cláusula de Acción, Descripción u Orientación incluya un intensificador, un atenuante u otro recurso evaluativo en el marco de un evento, predomina la Evaluación.

(15)

1. Niño: estábamos yendo a ... haciendo pichín [**cláusula: acción**]
2. Niño: yo terminé [**cláusula: acción**]
3. Niño: ¡después yo salté *muy alto*! [**cláusula: evaluación**]

La cláusula 3 contiene una acción (*salté*), junto con una descripción (saltó *alto*) que, a su vez, está intensificada mediante el empleo de un adverbio (salté *muy* alto). Debido a esto último, se considera que la información predominante en esta cláusula es Evaluativa, y se la codifica como tal.

2. ACCIÓN

En el caso de que una cláusula incluya información acerca de una acción y también información orientativa y/o descriptiva, predomina la Acción. Véase los siguientes ejemplos:

(16)

Entrevistadora: ¿y qué pasó en ese cumpleaños?

Niña: mi mamá trajo una torta rosa [**cláusula: acción**]

Tal como se visualiza en (16), si bien la niña incluye una descripción de un objeto (“una torta rosa”), predomina la acción de traer el objeto, por sobre la descripción.

(17):

1. Niña: y después cuando me fui a mi casa [**cláusula: acción**]
2. Niña: dormí [cláusula: acción]
3. Niña: porque tenía sueño [cláusula: evaluación]

Asimismo, como se ve en (17), si bien la niña incluye información acerca del lugar (“mi casa”), predomina la acción de ir a su casa, por sobre la orientación.

Es importante tener en cuenta que, si la cláusula contiene la misma acción que aparece en una cláusula anterior, pero incluyendo información adicional, ésta se codifica en base a esa nueva información proporcionada, tal como sucede en el siguiente ejemplo:

(18)

1. Niña: yo estaba haciendo que ... que me caí [cláusula: acción]
2. Niña: y como yo me caí con dos piernas ... acá [**cláusula: descripción**]

En este ejemplo, en la segunda cláusula, la niña describe la caída, pero, al reiterar la acción de la cláusula anterior, lo que prevalece es la descripción en torno a cómo se cayó.

3. ORIENTACIÓN

En el caso de que una cláusula orientativa incluya alguna información relativa a la caracterización de personas, lugares, objetos o hechos narrados, predomina la orientación, por sobre la descripción:

(19)

1. Niña: y después otro tengo una amiga más grande [cláusula: orientación]
2. Niña: que también es de acá [cláusula: orientación]
3. Niña: que se llama Cate

En este ejemplo, si bien la niña incluye una descripción de un participante (“una amiga *más grande*”), predomina la orientación de quién es el participante del relato, por sobre la descripción de éste.

Ahora bien, dentro de la dimensión correspondiente a la macroestructura del relato, también se tuvo en cuenta la organización causal, temporal y temática de los relatos. Es preciso recordar aquí que en esta Tesis se parte de una definición amplia de la narrativa, que la concibe como un tipo de discurso conectado mediante el cual el sujeto proporciona un relato de eventos relacionados temáticamente que han sido experimentados personalmente, desplazados en el tiempo pasado (Hudson & Shapiro, 1991). De hecho, son diversas las investigaciones que han mostrado la relevancia que adquiere el empleo de relaciones temporales, pero también temáticas y, en particular, causales, para elaborar un relato de experiencia personal coherente y estructurado (Melzi, 2000; Michaels, 1988; Minami, 2001; Pinto et al., 2016, 2018; Reese et al., 2010; Silva & Cain, 2017; Uccelli, 2008). Asimismo, los resultados de los análisis realizados en el marco del Estudio 1 de esta Tesis (especialmente, tras llevar a cabo el análisis en versos y estrofas) evidencian que, efectivamente, los niños y niñas que componen la muestra no suelen elaborar narrativas regidas principalmente por un orden cronológico y/o secuencial, sino que buscan dar cuenta de información descriptiva, evaluativa o referida a diversas anécdotas relacionadas entre sí. Por todo lo expresado hasta aquí, se consideró la presencia de tres ítems que contemplan el establecimiento de tres tipos de relaciones entre eventos: temporales, causales y temáticas.

Tal como se ha evidenciado al presentar el enfoque de la etnopoética y el análisis de estrofas (ver §2.2.2), así como también al analizar los datos desde esta perspectiva (ver §4.2.2), no existe una estructura narrativa universal a la cual deben responder las narrativas infantiles para ser consideradas coherentes, sino que, por el contrario, los niños y las niñas hispanohablantes suelen producir relatos con diversas estructuras, que reflejan la fusión de varias tradiciones narrativas (Cuneo et al., 2008). Por ello, los puntajes obtenidos al analizar las relaciones temporales, temáticas y causales se asignan teniendo presente la lógica o patrón estructural de cada narrativa. A continuación, se presenta cada una de ellas.

Relaciones temporales

En este ítem se contempla el establecimiento de relaciones temporales en el marco de la narrativa infantil:

(20)

Entrevistadora: ¿y qué pasó en el cumpleaños de Alfonso?

1. Niña: eh fue acá en el cole
2. Niña: le pusimos una silla en la alfombra

Entrevistadora: ajá [afirma]

3. Niña: y tenía como un un...
4. Niña: tenía una rosquillita
5. Niña: y le puso una velita
6. Niña: y le cantamos el feliz cumpleaños en las sillas

Entrevistadora: ¡mirá!

7. Niña: mientras estábamos merendando.

En este caso, la niña conecta las cláusulas de manera temporal: en el cumpleaños del compañero, que fue en el colegio (1), le colocaron una silla en la alfombra (2), luego le pusieron una vela en la rosquita (3, 4 y 5) y posteriormente le cantaron el “Feliz cumpleaños” en las sillas (6). Por último, entre las cláusulas (6) y (7) hay una relación temporal de simultaneidad, marcada en este caso por el conector “mientras”.

Al momento de establecer los puntajes, se tuvieron en cuenta los hallazgos obtenidos en el marco de los análisis estadísticos realizados en el Estudio 1. Por un lado, se consideraron los resultados de los análisis descriptivos de la muestra: medidas de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desvío estándar, percentiles). Por otro lado, se tomaron en cuenta los hallazgos provenientes de los análisis inferenciales, que pusieron de manifiesto una presencia similar de relaciones temporales en los tres grupos de edad y CSE.

El puntaje se establece de la siguiente manera: “0”, si el niño o la niña no produce relaciones temporales; “1”, si produce una proporción de relaciones temporales que va del 0.1 al 0.15, “2”, si la proporción se establece entre: 0.16 y 0.25, y “3”, si la proporción igual o mayor a 0.26. Se contempla la proporción de relaciones temporales por sobre el total de las cláusulas producidas, haya o no un conector o término temporal que indique (a nivel del discurso) esas relaciones.

Relaciones causales

Tanto los resultados de las investigaciones antecedentes como aquellos a los que se arribó en el marco del Estudio 1 destacan la relevancia de contemplar la cantidad y el tipo de relaciones causales incluidas por el niño o la niña en su narrativa (Arechalde, 2014; Rosemberg, 1994; Trabasso & Sperry, 1985, van den Broek & Lorch, 1993). Se considera como *causal* aquella relación entre eventos en la que se establezca una “necesidad de circunstancias”, es decir, relaciones causales tipo condicional (si el evento A no hubiese ocurrido, entonces el evento B tampoco), haya o no un conector causal presente (Borzone, 2005; Rosemberg, 1994).

Al momento de establecer los puntajes, se tuvo en cuenta, por un lado, que, a diferencia de las relaciones temporales, las causales resultan más difíciles de producir para los niños y las niñas más pequeños (Borzone, 2005; Coloma, 2003; Franco Accinelli et al., 2022; 2023; Gutiérrez-Clellen e Iglesias, 1992; Rosenberg, 1994; Rosenberg et al., 1993; Pavez et al., 2001). Asimismo, se consideraron los hallazgos obtenidos en el marco del Estudio 1 de esta Tesis respecto al análisis de los tipos de relaciones causales establecidos (que muestran que los niños y niñas de todas las edades incluyen relaciones causales diversas en sus relatos), y la revisión de investigaciones previas con niños y niñas hispanohablantes (que evidencian que, desde pequeños, suelen incluir diversos tipos de relaciones causales; Franco Accinelli et al., 2022; 2023; Gutierrez-Clellen e Iglesias, 1992; Shiro, 1999). Por eso, en el caso de las relaciones de causalidad no solo se tiene en cuenta la proporción (tal como sucede en el caso de las relaciones temporales) sino también el tipo de relaciones causales establecidas. A mayor cantidad de relaciones causales de diverso tipo establecidas, mayor será el puntaje obtenido. El puntaje se establece de la siguiente manera:

- a) *tipos de relaciones causales establecidas*: se coloca “0” si el niño o la niña no presenta relaciones causales; “1”, si el niño o la niña incluye solo un tipo de relación causal; “2”, si incluye al menos dos tipos de relaciones causales diferentes; y “3”, si contempla tres o cuatro tipos de relaciones causales diferentes;
- b) *densidad causal*: se puntúa “0” si el niño o la niña no produce relaciones causales; “1”, si produce una proporción de relaciones causales que va del 0.1 al 0.50, “2”, si la proporción se establece entre: 0.51 y 0.75, y “3”, si la proporción igual o mayor a 0.76.

En lo que respecta al ítem (a), y en el marco de la propuesta del *Modelo de narraciones en Red Causal* detallado en el Capítulo 2 (ver §2.2.1) (Kemper, 1988; Trabasso & Sperry, 1985, Trabasso et al., 1989), se identificaron los siguientes tipos de relaciones causales: psicológica, física, de posibilidad o de motivación. A continuación, se detalla qué debe tenerse en cuenta para clasificar cada una de ellas:

- *Motivación*: implica conexiones entre las metas y las acciones que se llevan a cabo para conseguirlas. Comprende estados internos que motivan acciones (p. ej. “Y yo quería un helado” / “y le dije a mi mamá que me compre”), u objetivos que motivan acciones (p. ej. “Me agarré fuerte del volante” / “para que no me caiga”):

(21)

Entrevistadora: ¿después qué pasó?

1. Niña: después me me...acosté la cama
2. Niña: y comí en la cama

3. Niña: porque me dolía la rodilla.

En (21), se visualiza el estado interno de la protagonista del relato: el hecho de tener un dolor (en la rodilla) motiva que su acción (acostarse y comer en la cama)

- *Causalidad psicológica*: emociones, cogniciones, intenciones y disposiciones de los seres humanos. Este tipo de relaciones causales puede establecerse entre acciones o estados físicos que inician estados internos (p. ej. “Olivia me empujó” / “y me dolió”; “Me salió sangre” / “y lloré mucho”). La distinción entre motivación y causa psicológica se basa en las acciones dirigidas y no dirigidas a un objetivo, tal como en el siguiente ejemplo:

(22)

1. Niña: en ese cumpleaños de Zoe había un inflable

Entrevistadora: ¿y qué más pasó?

2. Niña: eh ...fuimos a otro juego

3. Niña: y después en ese juego nos divertimos mucho

En este ejemplo, el hecho de jugar en el nuevo juego (cláusula 2) le provocó a la niña alegría (cláusula 3).

- *Causalidad física*: involucra cambios en los estados físicos de personas u objetos (p. ej. “Lo cociné” / “se hizo rosa”):

(23)

1. Niña: un día me corté el dedo

Entrevistadora: ¿qué pasó?

2. Niña: es que toqué una chapa

3. Niña: y después ahora estaba filoso

4. Niña: y lo toqué

5. Niña: y después me corté el dedo

En este ejemplo, el hecho de que la protagonista haya tocado la chapa filoso (cláusulas 2 a 4) causó la herida de la narradora (cláusula 5).

- *Posibilitación*: se escribe la relación entre un evento y una pre-condición necesaria para que ocurra, pero que no llega a ser suficiente para generarlo (p. ej. estados físicos que permiten acciones: “Tenía un juguete pinchado” / “y me corté”):

(24)

Entrevistadora: ¿y te caíste ahí?

1. Niño: sí.

Entrevistadora: ¿y me querés contar cómo fue?

2. Niño: tenemos curitas en casa
3. Niño: y me puso.

En este caso, el hecho de que haya curitas en la casa del narrador (cláusula 2) posibilita que le hayan puesto una de ellas (cláusula 3).

Relaciones temáticas

Tal como se observó al llevar a cabo la revisión de antecedentes, la producción de relatos secuenciados en torno a un único evento no constituye una característica universal. Estudios realizados con niños y niñas de diferentes poblaciones identificaron la presencia de relatos contruidos a partir de diversos eventos relacionados entre sí temáticamente (Michaels, 1988), especialmente, en el caso de niños y niñas hablantes del español (Carmioli & Sparks, 2014; Uccelli, 2008). Asimismo, los análisis realizados en el marco del Estudio 1 de esta Tesis también muestran que varios de los niños y las niñas participantes suelen hacer referencia a más de una situación por relato. Por esta razón, se contempla la inclusión de relaciones temáticas cuya puntuación, a diferencia de las relaciones temporales y de causalidad, no se establece por medio de una proporción, sino que se coloca considerando el nivel de relación, consistencia y progresión entre las situaciones.

Obsérvese, a continuación, los siguientes relatos:

(25)

Entrevistadora: ¿vos fuiste a un cumpleaños hace poquito?

1. Niña: em sí de mi... **de mi papá**

Entrevistadora: a ver, ¿me querés contar?

2. Niña: em era muy rica la torta
3. Niña: porque no me gustaba yo

Entrevistadora: ¿no?

4. Niña: no me gustaba
5. Niña: porque se comieron todos mis tíos..Juani y eso ...
6. Niña: **y cuando era mi cumpleaños en el jardín**
7. Niña: mi mamá me cocinó la torta

Entrevistadora: mirá

8. Niña: y así quedó re rica
9. Niña: ya terminé

Entrevistadora: ¿qué pasó después?

10. Niña: em terminé yo

(26)

Entrevistadora: ¿vos fuiste a un cumpleaños hace poquito?

1. Niña: yo muchas veces fui a cumple
2. Niña: al de a Bruno...al de este Bruno
3. Niña: **y también** el otro Bruno
4. Niña: que no está en este jardín
5. Niña: va a otro jardín
6. Niña: que ya cumplió eh...otro día.
7. Niña: **pero** no fue pero no es este Bruno de acá
8. Niña: es otro Bruno
9. Niña: **y también** em... también creo que fue el cumple de Cata

Entrevistadora: ¿y qué pasó en el cumple de Cata?

10. Niña: y nada salte de saltariiiiin...jugué
11. Niña: y en el... y en el cumple de Bruno eh..también había una rampa unas escaleras una pileta llena con pelotas

Entrevistadora: ¿en serio?

12. Niña sí pero no había agua de verdad
13. Niña: ¡es una pileta con pelotas!

Entrevistadora: guau

14. Niña: **y..y también** había un girador... cocinita... helado..
15. Niña: había compras
16. Niña: había comida
17. Niña: había tortas
18. Niña: ¡había de todo!
19. Niña: **y también** había eh eh eh caramelos chupetines

Entrevistadora: ¡un montón de cosas!

20. Niña: un montón de cosas hice estos días
21. Niña: **y también** en el cumple de Bruno había caramelos chupetines
22. Niña: y había una canastita de con arañas con huesos
23. Niña: ¡**pero** no era de perro!

Entrevistadora: ¿no?

24. Niña: era una estatua [estatua]

25. Niña: era chiquita
26. Niña: ¡era de juguete!
27. Niña: **y** vi a una araña
28. Niña: **y** encontré una araña en mi casa
29. Niña: **pero** era de juguete.
30. Niña: ¡**y** vi a otra araña en el cumple!
31. Niña: y listo no me acuerdo más.

En (25), la niña narra dos cumpleaños (el de su papá y el suyo), que vincula de manera sumativa (“y cuando era mi cumpleaños en el jardín”). Por ello, el puntaje es (1). En cambio, en (26) la niña relata diversas situaciones que evidencian una progresión temática: se trata de diversos eventos vividos en el marco de cumpleaños a los que concurrió (el de “Bruno”, “el otro Bruno”, “Cata”), y en los cuales había elementos que la narradora considera similares (dulces, tortas, juegos). El puntaje, entonces, es 3.

5.2.2.3 Aspectos microestructurales

La dimensión correspondiente a la microestructura narrativa contempla, por un lado, la cantidad y diversidad léxica y la complejidad sintáctica y, por otro lado, la presencia de recursos cohesivos (conectores y anáforas).

5.2.2.3.1 Cantidad y diversidad léxica, complejidad sintáctica

Entre los aspectos microestructurales de los relatos, la cantidad de palabras y cláusulas, la diversidad léxica y la complejidad sintáctica constituyen elementos clave a tener en cuenta al construir el instrumento de evaluación. Se trata de aspectos ampliamente abordados por las investigaciones precedentes centradas en el análisis de la producción narrativa infantil en diversas poblaciones (McCabe & Rollins, 1994, McCabe & Peterson, 1991; 1984; Melzi et al., 2020, Peterson & McCabe, 1983; Shiro, 2003; Uccelli & Páez, 2007; Venkatraman & Thiruvalluvan, 2021, entre muchos otros). Asimismo, y tal como se mencionó en el Capítulo 1 (ver §1.3), constituyen dimensiones que se contemplan en los instrumentos diseñados para evaluar la producción narrativa infantil (p. ej., *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* -MAIN, Gagarina et al., 2019; *Strong Narrative Assessment Procedure-SNAP*, Strong et al., 1998; *The Bus Story*; Cowley & Glasgow, 1994; Renfrew, 1969). Esto se debe a que permiten evaluar la complejidad narrativa: a mayor extensión, diversidad de palabras, y presencia de oraciones con cláusulas subordinadas, mayor será la complejidad de los relatos producidos.

Cantidad de palabras

En primer lugar, se considera la cantidad de palabras que componen la narrativa infantil. Este cálculo puede hacerse de manera sencilla, ya sea de manera manual, por medio de algún programa de procesador de textos o empleando el programa CLAN (*Computerized Language Analysis*; MacWhinney, 2000)⁴³.

Respecto al establecimiento de los puntajes, se tuvieron en cuenta las medidas de tendencia central (media, mediana, moda) y de posición (percentiles y cuartiles) analizadas en el Estudio 1. Los resultados de los análisis realizados evidencian que en ningún caso la narrativa infantil excede las 604 palabras y que los relatos poseen, en promedio, 120 palabras ($DE=101$), y una mediana de 90. Los puntajes, entonces, se establecen de la siguiente manera: se contabilizan todas las palabras que componen la narrativa infantil, y ninguna que se incluya por fuera de ella. Si el niño o la niña incluye hasta 25 palabras, el puntaje es “0”; si incluye de 26 a 89 palabras, “1”; de 90 a 159 palabras, “2”; y si incluye 160 o más palabras, “3”.

Diversidad léxica

Para medir la diversidad léxica se recurre el uso del índice *Moving Average Type-Token Ratio* (MATTR) del CLAN (si bien, tal como se ha comentado, se busca que este instrumento pueda ser empleado de manera amplia y sencilla por diversos profesionales de la educación y de la salud, no es posible calcular con exactitud y precisión la diversidad léxica sin el empleo de un programa específico). Esta elección se debe a que el MATTR es robusto, poco sensible al tamaño de la muestra y, por ende, confiable para corpus de diferentes longitudes. Al poder ajustar el tamaño de la ventana, se trata de una medida adaptable: se puede controlar el nivel de detalle o el enfoque que se desea aplicar al análisis léxico. A su vez, y tal como se indicó en el Capítulo 1, ha sido ampliamente empleado en estudios previos para analizar el habla infantil (por ej., Curenton et al., 2008; Melzi et al., 2020; Uccelli & Páez, 2007; Venkatraman & Thiruvalluvan, 2021).

Para puntuar la diversidad léxica se tiene en cuenta el resultado arrojado por el MATTR, tal como se visualiza en el siguiente ejemplo, obtenido de aplicar el comando *FREQ* (que incluye el índice del MATTR) al relato incluido en (26):

⁴³Enlace de descarga del programa: <https://dali.talkbank.org/clan/> Enlace de descarga del Manual: <https://talkbank.org/0info/manuals/CLAN.pdf>

<i>Speaker:</i> Niña	5 era	1 perro
7 Bruno	4 es	2 pileta
1 Cata	1 escaleras	4 que
5 a	1 está	1 rampa
1 acá	1 estatua	4 sí
1 agua	3 este	1 saltarín
2 al	1 estos	1 salte
3 araña	2 fue	9 también
1 arañas	1 fui	1 todos
1 cabeza	1 girador	1 tortas
1 canastita	12 había	2 un
2 caramelos	1 helado	7 una
1 casa	1 hice	1 unas
1 chiquita	1 huesos	1 va
2 chupetines	2 jardín	1 veces
1 cocinita	1 jugué	1 verdad
1 comida	2 juguete	2 vi
1 compras	1 la	14 y
7 con	1 llena	1 ya
1 cosas	1 loquita	1 yo
2 creo	1 más	-----
1 cuál	1 mi	
2 cumple	1 montón	81 Total number of different item types used
3 cumpleaños	1 muchas	204 Total number of items (tokens)
1 cumplió	1 nada	0.403 Type/Token ratio
1 día	5 no	0.864 MATTR
1 días	1 otra	
15 de	4 otro	
6 el	2 pelotas	
2 em	6 pero	
6 en		
1 encontré		

Los resultados de los análisis realizados en el Estudio 1 evidencian que los niños y las niñas que componen la muestra incluyen, en promedio, un índice de MATTR de 0.84 ($DE=0.11$) con una mediana de 0.86. Por ello, los puntajes van del 0 al 0.90 o más, y se establecen de la siguiente manera: si el índice de MATTR da 0, el puntaje obtenido es “0” (puntaje mínimo). Si este índice va de 0 a 0.80, el puntaje es “1”, mientras que si el MATTR va de 0.80 a 0.85, el puntaje es “2” y, finalmente, un índice de 0.86 o más evidencia un puntaje de “3” (puntaje máximo).

Cantidad de cláusulas

Se contabiliza la cantidad total de cláusulas -y no de UT-, debido a las razones mencionadas previamente respecto a la relevancia de atender a la información incluida en cada emisión infantil (ver §3.3.3). Los resultados del Estudio 1 evidencian que en ningún caso los relatos poseen menos de dos cláusulas o más de 90 de ellas, con una media de 19.93 ($DE=15.2$) y una mediana de 16.5. Debido a ello, los puntajes se asignan de la siguiente manera: se contabilizan todas las cláusulas que componen el relato, tanto las principales como las subordinadas. Si el niño o la niña incluye solo 2 cláusulas, el puntaje es “0”; si incluye de 3 a 10 cláusulas, “1”; de 11 a 25 cláusulas, “2”; y si incluye 26 o más de ellas, el puntaje es “3”.

Complejidad sintáctica

Este ítem evalúa el grado de complejidad sintáctica que poseen las narrativas en base al índice de subordinación, que se calcula dividiendo el total de cláusulas por el total de unidades terminales incluidas por relato. Un índice de “1” indica que en una narrativa no hay oraciones subordinadas. Luego, cuanto mayor sea el índice de subordinación, mayor será la complejidad sintáctica de las emisiones que configuran el relato:

(27)

1. Niña: y Emma se sentó en el caballo blanco [UT 1, cláusula 1]
2. Niña: y yo me senté en el león [UT 2, cláusula 2]
3. Niña: y con su amiga Emma se sentó en el caballo [UT 3, cláusula 3]

Entrevistadora: ¿sí?

4. Niña: Emma tenía una amiga [UT 4, cláusulas 4]
5. *que* tenía el buzo de color morado [UT 4, cláusula 5]

En (27), la niña incluye en su relato 5 cláusulas y 4 unidades terminales. Suponiendo que este fragmento constituye todo el discurso narrativo infantil, el índice de subordinación sería $5/4 = 1.25$.

En promedio, los relatos de los niños y niñas que componen la muestra analizada poseen un índice de subordinación de 1.07 ($DE= 0.99$), mientras que en ningún caso los relatos poseen un índice de subordinación mayor a 1.76. Por ello, se contempla el menor puntaje (“0”) si las narrativas poseen un índice de 1, mientras que el mayor puntaje (“3”) se alcanza con un índice igual o mayor a 1.76. En el caso de que el índice sea mayor que 1 y menor a 1.50, el puntaje es “1”, mientras que si éste se encuentra entre 1.51 y 1.75, se consigna “2”.

La primera versión del instrumento contempló como medida adicional de complejidad sintáctica, la proporción de emisiones elípticas⁴⁴, es decir, la cantidad de emisiones elípticas dividida la cantidad total de emisiones (elípticas y cláusulas). Los puntajes se consignaron considerando también los resultados de los análisis estadísticos realizados en el Estudio 1 ($M=0.22$, $DE=0.17$, Mediana=0.2). Si el niño o niña no incluye emisiones elípticas, el puntaje es “3”. Luego, si se incluye una proporción de 1 a 0.75, el puntaje “0” en tanto -casi- en su totalidad las emisiones son de una palabra; de 0.74 a 0.50, el puntaje es “1”, y de 0.49 o menor, “2”, y si no incluye emisiones elípticas, el puntaje es “3”.

5.2.2.3.2 Recursos cohesivos

El análisis de la microestructura de los relatos también contempla el empleo de recursos para otorgarle mayor cohesión al relato. Es decir, se considera el análisis de aquellos recursos que permiten darle continuidad al discurso y explicitan las relaciones entre contenidos próximos en el discurso (p.ej. entre cláusulas que establecen relaciones de causa y consecuencia) (Pavez et al., 2008). Se consideran el empleo de conectores y el establecimiento de referencias anafóricas.

Conectores

Se contempla la cantidad total de conectores aditivos, temporales, causales y adversativos incluidos. Se contabilizan todos aquellos términos considerados conectores (adverbios y/o conjunciones): *lógicos / causales* (p. ej. “porque”, “por eso”, “ya que” / “entonces”, “para que”, “así que”); *temporales* (p. ej. “después”, “después”, “entonces” -con sentido temporal-, “cuando”, “todavía”, “luego”, “y luego”, “de pronto”, “de repente”), *aditivos* (p. ej. “y”, “además”, “también”, “y también”), y *adversativos* (p. ej. “pero”, “aunque”).

Siguiendo los lineamientos de la “Nueva gramática de la lengua española” (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010), se incluye dentro de este ítem a todos aquellos términos considerados conectores (sean adverbios, conjunciones, frases o segmentos más complejos) que permitan al niño o niña ubicar los eventos en el tiempo, señalar frecuencia o periodicidad, o vincular los eventos de manera lógico causal, aditiva o adversativa. Se contabilizan aquellos conectores empleados para unir cláusulas, no así aquellos que unen palabras, expresiones o frases dentro de ellas.

⁴⁴ Este ítem fue eliminado luego del proceso de revisión por jueces expertos.

Asimismo, solamente se tiene en cuenta si el niño o la niña los incluye o no en su discurso, sin considerar el contexto de uso de los términos. Esto se debe a que, tal como se ha señalado en el Capítulo 1 (ver §1.1.1.2), las investigaciones precedentes han hallado que inicialmente los niños y las niñas incorporan conectores en la interacción dialógica, utilizándolos en contextos discursivos específicos (en base al uso que le dan los adultos), pero es mucho después (a los 9 años y, en algunos casos, a los 12) que logran un uso más flexible y con mayor control sobre la semántica de los términos (Evers-Vermeul & Sanders, 2011; Levy & Nelson, 1994; Martínez, 2019).

Los resultados de los análisis estadísticos descriptivos realizados en el marco del Estudio 1 evidenciaron que el promedio de conectores incluidos es 10.8 ($DE=11.3$; Mediana=7). En base a ello, los puntajes se establecen de la siguiente forma: en todos los casos, se otorga “0” puntos cuando el niño o la niña no haya incorporado ningún conector; “1” punto, si la producción contiene entre 1 y 5; “2” puntos, cuando se registran entre 6 y 15, y “3” puntos, si se emplean 16 o más conectores.

Volviendo al ejemplo en (26) (ver destacado en negrita), la niña incluye 9 conectores aditivos (“y”, “y también”), por lo que el puntaje es “2” en esta categoría, 2 adversativos (“pero”), por lo que el puntaje aquí es “1” y ninguno temporal ni causal, razón por la cual el puntaje en cada uno de estos ítems es “0”.

Anáforas

En base a la revisión de antecedentes, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el Estudio 1, en este ítem se contempla el uso de pronombres personales (p.ej., “ella”, “él”) y de pronombres clíticos (p. ej., “lo”, “la”) para referir los participantes del relato, tal como sucede en el siguiente caso:

(28) Una niña de 5 años produce una narración acerca de su cumpleaños

1. Niña: ¡**lo** festejé animación de hadas!

Entrevistadora: ¡qué lindo!

2. Niña: y **yo** descubrí

3. Niña: que siempre la animación son personas

4. Niña: y se disfrazan.

Los resultados de los análisis descriptivos también dan cuenta de la presencia de un promedio de uso de este recurso cohesivo de 8.48 ($DE=8.92$; Mediana =6), considerando la cantidad total de palabras incluidas ($M=120$, $DE=101$). Por ello, se contempla un puntaje que va de 0 (ninguna) a 16 o más referencias anafóricas establecidas en los relatos. Debido a que,

tal como fue evidenciado en investigaciones previas con niños y niñas hispanohablantes (véase, p.ej, Alam, 2015), éstos suelen incluir referencias anafóricas ambiguas en el caso de emplear un pronombre para el cual no sea posible establecer su antecedente ni en el texto ni en el contexto, se contempla en el instrumento esa posibilidad. Sin embargo, se sugiere la puntuación de 0 (cero) en tanto en estos casos no se establece una referencia anafórica con un antecedente posible de ser reconocido en el marco de la interacción.

El puntaje aquí es el siguiente: se otorga “0” puntos si el niño o la niña no incluye ninguna referencia anafórica; “1” punto si establece de 1 a 5 referencias anafóricas; “2” puntos, si presenta de 6 a 15 referencias anafóricas, y “3” puntos, si se observan 16 o más de este tipo de referencias. No se considera la presencia de pronombres indefinidos (p. ej. “alguno”, “ninguno”). En (28), la niña emplea el clítico (“lo”) para referirse a su cumpleaños, así como el pronombre personal (“yo”) para referir a su persona, por lo tanto, el puntaje es “1”.

5.2.2.4 Aspectos interaccionales: el rol adulto en la co-construcción del relato y la autonomía conversacional infantil

Debido a que en esta investigación se buscó elaborar un instrumento de evaluación narrativa desde una perspectiva dinámica, se consideró fundamental incluir una dimensión que contemple las ayudas necesarias por el niño o la niña a la hora de narrar, es decir, que mida el grado de autonomía infantil en la producción narrativa. En su conjunto, las diversas investigaciones que se han centrado en el estudio de aspectos interaccionales de la producción narrativa infantil (ver §1.2) evidenciaron las relaciones entre el apoyo proporcionado por el adulto o un niño/a mayor a través de la conversación, y el desarrollo de habilidades narrativas por parte de los niños y niñas pequeños. Asimismo, considerando que diversos trabajos que se centraron en el estudio del discurso narrativo infantil de experiencia personal utilizaron el *Conversational Map of Narratives of Real Experiences* (McCabe & Rollins, 1994) (p.ej., Melzi et al, 2013; 2020; Melzi, 2000; Michaels 1988; Shiro, 2003; Uccelli, 2008), se propone contemplar el grado de autonomía infantil al narrar teniendo en cuenta dicha propuesta.

Se codifica cada turno de intervención adulta, y se calculan los totales por cada tipo de intervención. Luego, se puntúa el ítem colocando: “0” cuando predomina el tipo 1 (intervenciones detalladas); “1” cuando prevalece el tipo 2 (moderadas); “2” si predominan las intervenciones de tipo 3 (mínimas); y “3” cuando la mayoría corresponde al tipo 4 (neutrales). Así, si un relato posee, por ejemplo, 35 intervenciones adultas, de las cuales 1 es detallada, 3 son moderadas, 23 son mínimas y 8 son neutrales, entonces el puntaje de esta narrativa en esta dimensión es “2”. En el caso de que las cantidades de los tipos de

intervenciones adultas sean iguales (p. ej., entre moderada y neutral), el puntaje se ajusta de acuerdo al criterio de quien lleva a cabo la evaluación al contemplar la narrativa en su totalidad. Así, por ejemplo, si un niño o niña tiene en igual medida una mayor cantidad de intervenciones neutrales y moderadas (p. ej. 10 de cada una) el puntaje podría ser “4” y no “3”, si tiene también 5 mínimas y 2 detalladas. En cambio, si un niño tiene en igual medida una mayor cantidad de intervenciones neutrales y moderadas (p. ej 10 de cada una) y luego posee 6 mínimas y 8 detalladas, entonces el puntaje será “3” y no “4”.

5.2.3 La evaluación por jueces expertos

Esta primera versión del instrumento se sometió a evaluación por parte de un grupo de jueces expertos, siguiendo los procedimientos indicados en §3.4.1.4.

Los análisis cuantitativos de los juicios de experticia realizados empleando el coeficiente V (Aiken, 1980) (intervalo de confianza al 95%) (ver Tabla 23) evidenciaron que, para estos jueces, la mayoría de los ítems y las dimensiones que componen el instrumento son claros, relevantes, coherentes y adecuados para medir la producción narrativa infantil. En específico, estos resultados muestran que solo un ítem tuvo acuerdo bajo ($VdA = .50$, IC. 95%, 0.10 - 0.70); en 8 hubo acuerdo moderado ($VdA = 0.67$, IC. 95%, .30 - .90); en 13, alto ($VdA = 0.83$, IC. 95%, 0.44 - 0.97); y en 61 el acuerdo fue total ($VdA = 0.67$, IC. 95%, 0.61 - 1.00). Es decir, solo un 10.97% de los ítems evidenció un acuerdo bajo a moderado entre jueces.

En primer lugar, el único ítem que mostró un acuerdo bajo fue el correspondiente a la Coherencia en la Evaluación. En segundo lugar, los ítems con un acuerdo moderado fueron: Orientación (Claridad), Evaluación (Claridad), Relaciones temáticas (Claridad y Coherencia), Tipos de relaciones causales (Claridad y Coherencia), Emisiones elípticas (Claridad y Coherencia). Finalmente, el acuerdo alto fue alcanzado en el ítem de Acción (Claridad y Coherencia), Orientación (Coherencia), Descripción (Claridad), Coda (Claridad y Coherencia), Relaciones temporales (Claridad y Coherencia), Cantidad de palabras (Claridad y Coherencia), Emisiones elípticas (Relevancia). El resto de los ítems (60) evidenció un acuerdo total.

Como puede observarse en la Tabla 23, la visualización general de los puntajes da cuenta de un grado de acuerdo alto a total entre jueces, lo que evidencia un alto grado de robustez del instrumento para evaluar la producción infantil de narrativas de experiencia personal. El grado de acuerdo respecto a la Suficiencia de cada una de las dimensiones también fue moderado (Macroestructura y Autonomía conversacional) y alto (Microestructura y Lógicas narrativas).

Tabla 23*Grado de acuerdo entre jueces por ítem medido con el coeficiente V de Aiken*

Dimensión	Ítem	V de Aiken (IC. 95%)		
		Claridad	Coherencia	Relevancia
Macroestructura	Acción	0.83	0.83	1
	Descripción	0.83	1	1
	Orientación	0.67	0.83	1
	Evaluación	0.67	0.50	1
	Coda	0.83	0.83	1
	Relaciones temporales	0.83	0.83	1
	Relaciones temáticas	0.67	1	0.67
	Relaciones causales - tipos	0.67	0.67	1
	Relaciones causales	-		
	densidad causal	1	1	1
Microestructura: cantidad y diversidad léxica, complejidad sintáctica	Cantidad de palabras	0.83	0.83	1
	Cantidad de cláusulas	1	1	1
	Índice de subordinación	1	1	1
	Emisiones elípticas	0.67	0.67	0.83

	Diversidad léxica	1	1	1
Microestructura: recursos cohesivos	Conectores			
	Lógico/causales	1	1	1
	Conectores			
	temporales	1	1	1
	Conectores			
	aditivos	1	1	1
	Conectores			
	adversativos	1	1	1
	Anáforas	1	1	1
Autonomía conversacional	Intervención			
	detallada	1	1	1
	Intervención			
	moderada	1	1	1
	Intervención			
	mínima	1	1	1
	Intervención			
	neutral	1	1	1
Lógicas narrativas ⁴⁵	Lógica narrativa			
	cíclica	1	1	1
	Lógica narrativa			
	canónica	1	1	1
	Lógica narrativa			
	asociativa	1	1	1

Nota. IC= Intervalo de Confianza

⁴⁵ La lógica enumerativa no había sido contemplada en esta primera versión del instrumento, por lo que no se incluyó en este primer análisis de validez.

Si bien en líneas generales las respuestas de los expertos evidenciaron un grado de acuerdo alto a total, en muchos casos también se incluyeron comentarios con observaciones y/o sugerencias de mejora. A continuación, se destacan algunos de ellos.

En lo relativo a la Macroestructura, los expertos realizaron algunas sugerencias de mejora en los ítems relativos al tipo de información contenida por cláusula (acción, descripción, orientación, evaluación y coda). En líneas generales, estos comentarios dieron cuenta de la dificultad que conlleva elegir una opción cuando hay más de un tipo de información disponible por cláusula. Los jueces señalaron la necesidad de mejorar la claridad y la coherencia de los ítems referidos a los componentes de información macroestructurales con el fin de evitar solapamientos al momento de codificar las cláusulas narrativas.

En relación con los comentarios realizados respecto a los ítems de Relaciones temporales y Relaciones causales, se sugiere la necesidad de otorgarle mayor claridad a ambos mediante la inclusión de ejemplos que dejen en claro cuándo dos o más eventos establecen una relación temporal y no, por ejemplo, causal, o viceversa. Específicamente, surge el interrogante respecto a qué se considera una relación temporal o causal, tal como sostiene el siguiente comentario: *“¿aquellas que necesariamente están marcadas por ciertas palabras o expresiones? ¿aquellas que se infieren? ¿por qué?”*

En lo que respecta a los recursos de cohesión, los jueces incluyeron sugerencias respecto a la definición de los ítems, tal como en (29) y (30):

(29) Comentario - Juez 1

“¿Cómo se van a considerar [los conectores], solo en función de si el niño lo usa o no lo usa o se va a considerar si la relación que establece es acorde al tipo de conector? Es decir, a veces los niños usan un conector causal o adversativo pero la relación que establecen no es adversativa o causal, ¿cómo se van a contar dichos casos?”

(30) Comentario - Juez 2

“¿Se van a considerar de la misma forma si la introducción de los participantes se hace con un determinante definido o indefinido?”

En la dimensión microestructural, en particular, en el ítem de Emisiones Elípticas, los comentarios de los expertos reflejan la necesidad de una explicación más clara y específica. Incluso, surge el interrogante respecto a si este ítem es realmente necesario. Asimismo, subrayan la importancia de contemplar que estas emisiones muchas veces constituyen respuestas a preguntas cerradas de la entrevistadora, o a dos emisiones distintas derivadas de un solapamiento, tal como se observa a continuación:

(31)

1. Niña: a mí un día me mordió

Entrevistadora: ¡oh!

2. Niña: pero [Emisión Elíptica]

Entrevistadora: ¡no!

3. Niña: ¡pero no me dolió!

Finalmente, con respecto a la Autonomía Conversacional, se plantearon interrogantes en torno a la delimitación de las categorías de intervención adulta, en particular entre los niveles de intervención *detallada y moderada*, así como entre los de intervención *mínima y neutral*. Se señaló que dichas distinciones les resultaban difíciles de establecer en la práctica, por lo que se sugirió reducir la jerarquía a tres niveles de autonomía conversacional en lugar de cuatro. No obstante, si bien durante el proceso de análisis de revisión de esta dimensión se consideraron estos comentarios, no se procedió a modificar la propuesta original, dado que la metodología adoptada se ajustó a las características empíricas de los datos. Además, se optó por mantener la centralidad de la propuesta elaborada por Melzi et al. (2020), en tanto se adecúa a lo observado en los relatos infantiles de niños y niñas hispanohablantes en Argentina.

Teniendo en cuenta estos resultados, entonces, se ajustaron los ítems correspondientes y se confeccionó una nueva versión del instrumento (incluida en el **Anexo 4** de esta Tesis) que fue sometida a una prueba piloto, cuyos resultados constituyeron el insumo para la realización de los posteriores análisis de sus propiedades psicométricas. A continuación, se describen y analizan los resultados obtenidos en el marco de estos procedimientos.

5.3 Estudio 2B. Análisis de las propiedades psicométricas del instrumento de evaluación

Tal como se ha mencionado en el Capítulo 3, toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y consistencia interna (Hernández Sampieri et al., 2010). Es por ello que esta Tesis se propuso, en el marco del Estudio 2B, llevar a cabo los análisis de las propiedades psicométricas del instrumento de evaluación del discurso narrativo infantil mediante la realización de una prueba piloto (§5.3.1).

En los apartados siguientes se presentan los resultados de los análisis correspondientes a la confiabilidad inter-codificadores (§5.3.2); el análisis descriptivo de ítems (§5.3.3), el análisis factorial (§5.3.4), de la consistencia interna del instrumento (§5.3.5) y de la validez externa (concurrente y diferencial) (§5.3.6).

5.3.1 Prueba piloto del Instrumento

Para la prueba piloto del instrumento se construyó un corpus de 170 narrativas producidas por 80 niños y niñas que crecen en circunstancias socioeconómicas vulnerabilizadas, y 90 de CSE no-vulnerabilizadas.

Se transcribieron y codificaron las narrativas infantiles y se asignaron los puntajes correspondientes para cada uno de los ítems del instrumento en las dimensiones consideradas. Luego, se analizaron sus propiedades psicométricas.

A partir de estos análisis, se seleccionaron los ítems más idóneos y se llevó a cabo la elaboración de la forma definitiva del instrumento. Los procedimientos metodológicos de este Estudio fueron detallados en el punto §3.4.2 del Capítulo 3 de esta Tesis. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada uno de ellos.

5.3.2 Confiabilidad inter-codificadores

En la Tabla 24 se muestran los coeficientes Kappa alcanzados de doble-codificación para cada ítem. Los coeficientes fueron entre buenos y excelentes para todos los ítems (Banerjee et al., 1999; Landis & Koch, 1977), excepto para aquel correspondiente a las Descripciones dentro de la dimensión Macroestructura, el cual no alcanza el mínimo de 0.70 necesario para demostrar la confiabilidad mínima (Gillam et al., 2017; Nunnally & Bernstein, 1994).

Tabla 24

Análisis descriptivo y coeficiente de Kappa para los ítems del instrumento de evaluación

	M	DS	Índice de homogeneidad	Confiabilidad inter-codificador	
				Kappa	P-Value
Macroestructura					
Acción	2.72	0.74	0.32	1.00	0.026
Orientación	1.68	1.24	0.19	1.00	<.001

Evaluación	2.15	1.18	0.49	0.87	<.001
Descripción	2.03	1.23	0.11	0.68	<.001
Coda	1.20	1.48	0.12	0.83	0.004
Relaciones temporales	1.27	0.84	0.12	0.88	<.001
Relaciones causales (tipo)	0.90	0.84	0.27	1.00	<.001
Relaciones causales (densidad)	1.13	1.07	0.40	1.00	<.001
Relaciones temáticas	0.54	0.97	0.50	.88	<.001

Microestructura: cantidad y diversidad léxica, complejidad sintáctica

Cantidad de palabras	1.55	0.70	0.67	1.00	<.001
Cantidad de cláusulas	1.35	0.58	0.63	1.00	0.032
Índice de subordinación	0.52	0.57	0.46	1.00	<.001
Emisiones elípticas	2.45	0.59	0.11	1.00	<.001
Diversidad léxica	2.15	0.58	0.14	1.00	<.001

Microestructura: recursos de cohesión

Conectores adversativos	0.40	0.76	0.31	1.00	<.001
Conectores adverbiales	0.63	0.94	0.30	0.85	<.001
Conectores lógico/causales	0.70	1.01	0.56	1.00	<.001
Relaciones anafóricas	1.12	1.01	0.66	1.00	<.001

Autonomía conversacional

Autonomía infantil	1.45	0.59	0.38	0.85	<.001
--------------------	------	------	------	------	-------

5.3.3 El análisis descriptivo de ítems

En la Tabla 24 se observa también que la mayoría de los valores de correlación ítem/dimensión fueron adecuados (Muñiz, 2005), excepto para seis de los veinte ítems considerados, la mayoría de ellos relativos a la dimensión macroestructural: Orientación, Descripción, Coda, Relaciones temporales, Emisiones elípticas y uno correspondiente a la microestructura, Diversidad léxica. El coeficiente de correlación de Pearson Corregida, que sirvió como índice de homogeneidad (correlación ítem-total), evidencia que estos ítems obtuvieron un coeficiente de correlación por debajo de 0.30.

5.3.3.1 Revisión y ajuste de los ítems

Teniendo en cuenta entonces los resultados obtenidos al llevar a cabo el análisis descriptivo de ítems, y tras evaluar la confiabilidad inter-codificador, se revisó la conformación de los seis ítems considerados, teniendo en cuenta no solo los resultados de los análisis, sino también los comentarios realizados por los jueces expertos, mencionados anteriormente. Tras considerar la totalidad de los análisis y el criterio teórico de las investigadoras, se decidió:

- revisar y ajustar la Jerarquía de ítems propuesta para el análisis de la información macroestructural;
- ajustar la redacción de los ítems correspondientes a Acción y Coda;
- precisar la redacción del ítem Conectores temporales, con el fin de que quede claro que se contempla la presencia de palabras o frases que expresen temporalidad, sean o no conectores;
- ajustar los puntajes de los ítems "Relaciones temporales" y "Diversidad léxica";
- eliminar el ítem "Emisiones elípticas"

Los jueces manifestaron también la necesidad de otorgarle mayor claridad a la redacción de los ítems correspondientes a los tipos de relaciones establecidas entre los eventos mediante la inclusión de ejemplos que especifiquen de manera precisa cuándo dos o más eventos establecen una relación temporal y no, por ejemplo, causal, o viceversa. Por esta razón, se revisó la redacción de estos ítems, y se incluyeron ejemplos que ilustran con claridad estos aspectos, como los que se presentan a continuación.

En primer lugar, los fragmentos narrativos presentados en (32) y (33) ilustran la forma de identificar relaciones temporales, con y sin conector o palabra de enlace presente:

(32) Ejemplo con conector temporal presente:

1. Niño: *después* del jardín
2. Niño: me vinieron a buscar

En (32), el niño narra dos acciones que sucedieron cronológicamente, mediante el empleo de *después*: ir al jardín (cláusula 1), que lo vayan a buscar (cláusula 2).

(33) Ejemplo sin conector temporal presente:

1. Niña: estaba jugando en una plaza
2. Niña: y me lastimé con algo plateado
3. Niña: y me sangró un puntito

En este caso, también se relatan acciones que suceden en orden cronológico, pero sin estar explícitamente marcadas por un nexos. Las acciones presentes en la primera y segunda cláusula ocurren a la vez: la niña se lastima (cláusula 1) mientras juega (cláusula 2), lo que genera que, posteriormente, le salga sangre (cláusula 3). En este punto, es importante tener en cuenta que en (33) también entra en juego la causalidad ya que, si la niña no se hubiera lastimado (causa), no le hubiera salido sangre (efecto). Debido a ello, debe considerarse, al analizar las narrativas, que la temporalidad y la causalidad no constituyen categorías excluyentes, sino que, por el contrario, muchas veces coexisten.

A continuación, se presenta un ejemplo de relación causal establecida por una niña de 5 años:

(34) Ejemplo con conector causal presente:

1. Niña: y Pata Pata rosa lo regalé [consecuencia]
2. Niña: *porque* no lo estaba usando [causa]

En (34), la niña establece entre ambas cláusulas una relación de causalidad: como no estaba usando el “Pata Pata” (cláusula 2); lo regaló (cláusula 1). Obsérvese que la relación se establece en un nivel profundo del relato, y no superficial: la cláusula 2, a nivel del *script o guión*, consiste en la causa que motiva la acción relatada en la cláusula 1, aunque, a nivel superficial, esta se presenta primero. En el ejemplo se contabiliza una sola conexión causal.

(35) Ejemplo sin conector causal presente:

Entrevistadora: ¿qué pasó que te quemaste ahí en la mano?

1. Niña: con la estufa
- Entrevistadora: ¿qué pasó?*
2. Niña: y me quemé [causa]
3. Niña: y me pusieron una venda [consecuencia]

En este nuevo ejemplo, y tal como sucedió en (35), se establece una relación causal: el hecho de quemarse (cláusula 2) lleva a que le pongan una venda (cláusula 3). A diferencia del ejemplo anterior, en este caso la relación no se marca con un conector. En (35), se contabiliza una sola conexión causal.

Con el fin de otorgar mayor claridad al ítem “Relaciones temáticas”, también se incluyeron ejemplos de fragmentos narrativos en los cuales se evidencia la presencia de este tipo de relaciones (ver ejemplos 25 y 26 en el apartado §5.2.2.2).

Respecto al ítem correspondiente a los Conectores, se especificó que se los identifica en función de su forma y no del uso semántico que los niños y las niñas hacen de éstos. Por lo tanto, se puntúa únicamente la presencia de conectores, sin considerar su contexto de uso.

En lo que respecta a las Anáforas, y considerando el comentario realizado por uno de los jueces expertos en relativo a si contabilizar (o no) las relaciones anafóricas establecidas mediante el empleo de pronombres indefinidos, se llevó a cabo una nueva revisión de la literatura, así como de los datos analizados en el marco del Estudio 1, para decidir si puntuar o no este tipo de pronombres al analizar la presencia de anáforas en el discurso narrativo infantil. En la revisión de antecedentes no se hallaron trabajos que hayan evidenciado la relevancia de considerar la presencia de anáforas establecidas por medio de este tipo de pronombres; se contempla únicamente la presencia de pronombres definidos (ver, p.ej., Borzone & Silva, 2007; Borzone de Manrique & Granato de Grasso, 1995; Shiro, 1999). De la misma manera, la revisión de los datos obtenidos en el marco del Estudio 1 mostró que, si bien los niños y las niñas participantes incluyen en sus discursos pronombres de este tipo, mayormente no establecen, mediante su uso, una referencia anafórica, tal como se observa en el siguiente ejemplo:

(36)

1. Niño: es que yo me esta estaba jugando al fútbol
2. Niño: y pedo [pero] yo le patié [pateé] a *alguien*
3. Niño: pero *algo* pasó
4. Niño: y no me caí

Así, en (36) el niño incluye dos pronombres indefinidos (“algo” y “alguien”), pero no establece mediante ellos una relación anafórica, ya que en ningún momento da cuenta de cuáles son sus referentes (ni en este fragmento, ni posteriormente en el relato). Por ello, se decidió no contemplar la presencia de este tipo de pronombres al analizar el establecimiento de relaciones anafóricas en el marco de la producción narrativa infantil.

En lo que respecta a la inclusión de Emisiones Elípticas como medida de complejidad sintáctica, y teniendo en cuenta los resultados de los juicios de expertos, de la confiabilidad intercodificadores y del análisis de ítems, se volvió a revisar su presencia en las narrativas para ver si efectivamente se debían a solapamientos y/o respuestas a preguntas de la entrevistadora. Como resultado, se observó que la mayoría de ellas efectivamente se originaban por estas cuestiones, por lo que se decidió eliminar el ítem.

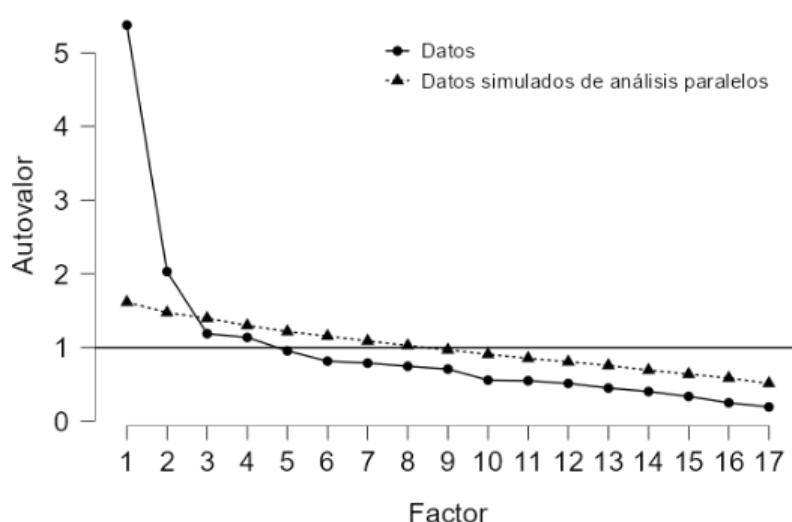
Esta nueva versión del instrumento fue sometida a un análisis factorial, con el fin de analizar la validez de constructo, así como también a un análisis de la confiabilidad (consistencia interna) y de la validez externa (concurrente y diferencial). A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

5.3.4 La validez de constructo: el análisis factorial

En este apartado se presentan los resultados del análisis factorial exploratorio (en adelante, AFE). En primer lugar, el análisis paralelo de Horn sugirió retener 2 posibles factores, mientras que el gráfico de sedimentación (Figura 14) sugirió 4 factores, en tanto el punto de corte o criterio de contraste de caída (es decir, cuando la curva se vuelve horizontal) está en el cuarto factor. Ahora bien, este gráfico muestra un quiebre pronunciado en el primer y en el segundo factor, lo que evidencia que son los que concentran la mayor proporción de varianza explicada. Por otro lado, los índices de ajuste presentados en la Tabla 25 fueron excelentes para los modelos de 2 y 3 factores.

Figura 14

Gráfico de sedimentación



Los resultados de los AFE tras dos y tres soluciones considerando la totalidad de ítems del instrumento (con 17 ítems) se presentan en la Tabla 26. Si bien la solución que contiene tres factores presentó mejor ajuste global que aquella que contiene dos (ver Tabla 25), la estructura factorial resultó compleja de interpretar en términos teóricos, y el tercer factor quedó conformado sólo por dos ítems.

Tabla 25

Índices de ajuste global de los ítems

	<i>X² (gl)</i>	CFI	TLI	SRMR	RMSEA [90% CI]
AFE 1 Factor	365.582(119)	.904	.890	.119	.110 [.098–.123]
AFE 2 Factores	2693.171(128)	.976	.968	.070	.059 [.042–.076]
AFE 3 Factores	134.322 (88)	.982	.972	.061	.056 [.036–.074]

Tabla 26

Estadísticos descriptivos de los ítems y cargas factoriales rotadas de los AFE de 2 y 3 factores, del instrumento de evaluación narrativa

			Ítems	M	DE	Simetría	Curto sis	AFE 2 Factores		AFE 3 Factores		
								Factor 1	Factor 2	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Macroestructura	Información por cláusula	Acción		1.52	0.87	28.46	16.93	.593*		.600*		
		Orientación		1.37	1.03	0.19	-1.10	.633*		.517*		
		Evaluación		1.51	0.92	0.15	-0.82	.872*		.816*		
		Descripción		1.59	1.05	0.53	0.44	.684*		.734*		
	a	Coda		0.30	0.68	21.99	3.80		.231*	.213*	.248*	
		Relaciones temporales		1.69	1.16	-0.17	-1.45		.765*		.792*	
		Relaciones causales (tipo)		0.93	0.97	0.61	-0.80		.487*		.494*	
		Relaciones causales (densidad causal)		0.86	0.53	0.34	2.83		.701*		.713*	
	Microestructura: cantidad y diversidad léxica,	Cantidad de palabras		1.71	0.82	0.45	-1.12	.840*		.775*		
		Cantidad total de		1.56	0.70	0.85	-0.51	.947*		.867*		
		Cláusulas										
		Índice de subordinación		0.57	0.50	-0,26	-1.95	.725*				1.295*

complejidad sintáctica		Diversidad léxica	2.15	0.60	-0.07	-0.33	.194*		.305*		
Microestructura: recursos de cohesión	Conectores	Conectores: temporales	1.77	1.28	-0.34	-1.61	.432*	.377*			
		Conectores aditivos	2.48	1.02	-17.17	1.37	.636*	.626*			
		Conectores adversativos	1.06	1.13	0.63	-1.03	.620*	.550*			
		Conectores: lógicos causales	0.94	1.11	0,86	-0.67	.571*	.534*			
		Anáforas	1.67	1.24	-0.15	-1.62	.656*	.684*			
		Confiabilidad									
		α de Cronbach					.85	.49	.83	.62	.40
		ω de McDonald					.85	.53	.84	.64	.40
Correlaciones entre factores											
							.266		.468		

Con respecto a la solución de dos factores, los indicadores mostraron un ajuste excelente (ver AFE 2 factores en la Tabla 25). La matriz factorial evidenció una estructura de dos factores relacionados (.27). En el Factor 1, denominado “Organización de la información estructural, longitud y relaciones cohesivas”, saturan aspectos vinculados a la Macroestructura (tipo de información predominante por cláusula) y a la Microestructura: (recursos de cohesión, cantidad de palabras y cláusulas, complejidad sintáctica). En el Factor 2, titulado “Temporalidad, causalidad y complejidad léxica”, saturan aspectos correspondientes a la Macroestructura (relaciones temporales, y causales: tipo y densidad) y Microestructura (diversidad léxica). Las cargas factoriales rotadas fueron superiores al punto de corte (.35), excepto para el ítem 5 “coda” (.23). No obstante, por razones teóricas, se decidió conservar dicho ítem.

Teniendo en cuenta los resultados presentados previamente, se optó por el modelo de dos factores correlacionados, dado que presenta mayor claridad en cuanto a la estructura subyacente del discurso infantil. Esto se debe a que se trata de un modelo que da cuenta, en el Factor 1 (“Organización de la información estructural, longitud y relaciones cohesivas”), de la estructuración de los relatos infantiles, atendiendo a cómo se configura la información narrativa en las cláusulas que las componen y cómo éstas se vinculan mediante el empleo de recursos cohesivos (conectores y anáforas). Para construir un discurso narrativo coherente, el niño o niña debe planificar tanto el contenido como el orden de presentación de los eventos, seleccionando además los recursos lingüísticos que le permiten articular las oraciones entre sí (Hess & Auza, 2013; Hickmann, 2004). Entonces, es necesario que se incluyan distintos componentes, como los participantes, las acciones, los vínculos causales y temporales, así como los propósitos y motivaciones de los protagonistas, que se manifiestan a través de comentarios evaluativos (Labov, 1972; 2010). En esta línea, se ha destacado que la inclusión precisa de elementos referenciales constituye un aspecto central para facilitar la comprensión del relato por parte de un interlocutor ajeno a los hechos, ya que permite introducir y desarrollar la información sobre eventos y participantes en el relato (Lindgren, 2017; 2020). A su vez, este factor incluye otro aspecto central de la producción narrativa: la complejidad sintáctica, cuyo análisis se ha contemplado en diversos instrumentos de evaluación del discurso narrativo infantil, tales como el clásico *Test Bus Story*. Este instrumento, por ejemplo, considera en su escala evaluativa la información macroestructural presente en los relatos infantiles; la extensión (medida en promedio de palabras) y complejidad de las frases (cantidad de enunciados que contienen cláusulas subordinadas o relativas) (Cowley & Glasgow, 1994; Renfrew, 1969). La complejidad sintáctica, junto con la diversidad léxica, se incluyen por separado (Factor 3) en

el modelo de tres factores (AFE 3 factores). Ahora bien, teniendo en cuenta la estrecha relación entre la complejidad sintáctica, los componentes de información narrativa y recursos cohesivos, y la relevancia que todos ellos, en su conjunto, poseen al momento de construir un relato coherente, se decidió optar por el modelo que incluye a todos estos aspectos en un mismo factor. Asimismo, estos resultados, tal como hallaron Gillam et al. (2017) al llevar a cabo el análisis factorial mediante el cual evaluaron la validez de constructo de su instrumento (*Monitoring Indicators of Scholarly Language*, MISL), respaldan la idea de que las dimensiones de macroestructura y microestructura constituyen factores diferenciados pero interrelacionados en el análisis de la narrativa infantil. En otras palabras, considerarlos por separado hubiera implicado contemplar, de manera diferenciada, aspectos que, en su conjunto, constituyen indicadores de la complejidad (sintáctica y semántica) del relato (Justice et al., 2006).

Por su parte, el Factor 2 (“Temporalidad, causalidad y complejidad léxica”) contempla aspectos macroestructurales relativos únicamente a la estructura profunda del relato: el establecimiento de relaciones temporales y causales. Tal como se ha señalado, para que un relato pueda comprenderse en su totalidad, debe incluir elementos contextuales (quiénes intervienen, dónde y cuándo ocurren los eventos) como el significado que estos tienen para el narrador (Reese et al., 2011), es decir, los componentes relativos al Factor 1. Ahora bien, un relato coherente se caracteriza por la *articulación significativa* de sus distintos componentes (Pinto et al., 2016), de modo tal que las partes individuales y el relato en su conjunto mantengan una relación lógica y satisfactoria (Reese et al., 2011; Shapiro & Hudson, 1991). Para ello, deben necesariamente establecerse relaciones temporales y, especialmente, causales para estructurar el relato (Arechalde, 2016). La capacidad de integrar eventos contextuales y evaluativos en torno a los hechos narrados mediante el empleo de estas relaciones confiere una organización jerárquica al discurso que favorece la coherencia narrativa y permite al interlocutor comprender mejor los hechos referidos e implicarse en ellos (Zimmermann, 2002). En este sentido, por ejemplo, en su análisis de la estructura y las relaciones causales y temporales de los relatos producidos por niños y niñas de 6 años con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Coloma Tirapegui (2013) halló diferencias relacionadas al empleo de conectores: los niños y niñas con TEL tendían a incluir menos relaciones causales en sus relatos en comparación con sus pares del grupo control. En cuanto a las relaciones temporales, no se registraron diferencias significativas entre los grupos. Ahora bien, la autora sugiere que esta ausencia de diferencias podría deberse al criterio de análisis adoptado, que requería la presencia explícita de marcadores temporales, condición que no se aplicaba en el caso de las relaciones

causales. Por ende, se enfatiza la necesidad de considerar el establecimiento de las relaciones causales y temporales haya o no presente un marcador discursivo. Aunque con carga baja, en este último factor se incluye la diversidad léxica. Esto puede explicarse en tanto se trata de una dimensión relativa al vocabulario infantil: aspecto que, como fue mencionado, se relaciona fuertemente con las habilidades narrativas infantiles (Rosemberg et al., 2014; 2016; Stein et al., 2016). De hecho, y tal como sostienen Iandolo et al. (2013), el desarrollo del vocabulario permite un progresivo desarrollo de la capacidad infantil para hacer confluir el flujo lingüístico y de representaciones en un argumento/tema central de un relato.

5.3.5 Confiabilidad: consistencia interna

A continuación, y tal como se mencionó en el Capítulo 3, se evaluó la consistencia interna a través de los coeficientes Alfa de Cronbach (α) (Cronbach, 1951) y Omega de McDonald (ω) (McDonald, 1970), ordinales. Se utilizó la matriz de correlación policórica dada la naturaleza ordinal de los ítems (Viladrich Angulo-Brunet & Doval, 2017). Respecto de la variable autonomía conversacional, se analizó su rol como variable predictora de los puntajes brutos correspondientes a los factores identificados, así como del puntaje total del instrumento. Posteriormente, los puntajes fueron ponderados utilizando los coeficientes de regresión estandarizados (β) obtenidos en el análisis predictivo.

En primer lugar, tal como se puede observar en la Tabla 27, los análisis de los coeficientes seleccionados indicaron que la consistencia interna del instrumento fue $\alpha_{OR} = .78$; $\Omega_{ORD} = .77$. Esta consistencia se mantiene en todos los ítems, lo que refleja que la eliminación de cualquiera de ellos no modifica sustancialmente la consistencia interna del instrumento.

Tabla 27

Consistencia interna del instrumento

Ítem	si se elimina el ítem	
	McDonald's ω	Cronbach's α
Macroestructura		
Acción	0.77	0.77
Orientación	0.78	0.78

Tabla 27*Consistencia interna del instrumento*

Evaluación	0.75	0.75
Descripción	0.78	0.79
Coda	0.80	0.79
Relaciones temporales	0.78	0.78
Relaciones causales (tipo)	0.77	0.77
Relaciones causales (densidad)	0.76	0.76
Relaciones temáticas	0.76	0.75
Microestructura: recursos de cohesión		
Conectores adversativos	0.76	0.77
Conectores adverbiales	0.77	0.77
Conectores lógico/causales	0.74	0.75
Relaciones anafóricas	0.73	0.74
Microestructura: cantidad y diversidad léxica, complejidad sintáctica		
Cantidad de palabras	0.77	0.75
Cantidad de cláusulas	0.77	0.76
Índice de subordinación	0.76	0.76
Emisiones elípticas	0.77	0.78
Diversidad léxica	0.78	0.78
Autonomía conversacional		
Autonomía infantil	0.77	0.77

En lo que respecta a la consistencia interna de los resultados del Análisis Factorial Exploratorio, los factores 1 y 2, del AFE 2 factores mostraron coeficientes alfa (α) y omega

(ω) .85 y de .49 y .53. Dichos coeficientes se consideran buenos y pobres, respectivamente (George & Mallery, 2003⁴⁶). La fiabilidad para el instrumento total fue de α =.83 y ω =.83, considerándose buenos (véase, p. ej., *Narrative Assessment Protocol-NAP*; Justice et al., 2010, o el *Monitoring Indicators of Scholarly Language- MISL*, Gillam et al., 2017)

Finalmente, se analizó el rol de la autonomía conversacional como variable predictora de los puntajes totales y de cada uno de los factores evaluados. Los análisis indicaron que la autonomía conversacional predice de forma significativa todas las dimensiones evaluadas. En particular, explicó el puntaje total con un peso estandarizado de β =.53 ($p<.001$). Asimismo, predijo significativamente el Factor 1 (β =.52, $p<.001$) y el Factor 2 (β =.29, $p<.001$).

5.3.6 La validez externa

En este apartado se dan a conocer los resultados del análisis de la validez externa (concurrente y diferencial), para lo cual se consideró el desempeño de la muestra de 170 niños y niñas del estudio piloto en la prueba de producción narrativa del *Pre-school Language Scales* (PLS5; Zimmerman et al., 2012).

Respecto de la evidencia de validez concurrente, se encontraron correlaciones significativas, positivas y débiles, entre el puntaje total del instrumento (ponderado) y el puntaje del Test (r_s =.32, $p<.01$). La asociación con el puntaje bruto (ponderado) de los factores 1 y 2 también fue positiva y débil: r_s =.29 ($p<.01$), para ambos factores.

En relación con la validez diferencial, al analizar el comportamiento de los puntajes en distintos grupos se encontraron diferencias estadísticamente significativas según CSE en el Factor 2 ($U=4252.50$, $p=.040$), con un tamaño del efecto pequeño ($r=.16$). Quienes crecen en CSE no-vulnerabilizadas obtuvieron puntajes más altos en el Factor 2 ($M= 18.37$, $DE= 0.58$) que aquellos que crecen en CSE vulnerabilizadas ($M=15.88$, $DE=0.76$). No se hallaron diferencias significativas en el Factor 1 ni en el puntaje total. Asimismo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los factores y la variable edad.

5.4 Discusión y conclusiones parciales

En este capítulo, se presentaron los resultados obtenidos en el Estudio 2 de esta Tesis, cuyo objetivo consistió en construir y validar el instrumento de evaluación narrativa infantil. El desarrollo del instrumento constituye un avance significativo para la caracterización y la

⁴⁶ Estos investigadores sugieren un enfoque escalonado para medir la aceptabilidad del coeficiente Alfa de Cronbach, que consiste en lo siguiente: “ ≥ 0.9 - Excelente, ≥ 0.8 -Bueno; ≥ 0.7 -Aceptable, ≥ 0.6 -Cuestionable, ≥ 0.5 -Pobre, y < 0.5 , Inaceptable”.

evaluación del discurso narrativo infantil de experiencia personal desde una perspectiva dinámica. A partir de la revisión teórica, del análisis empírico de las narrativas y del juicio de expertos, fue posible construir una herramienta que no solo integra aspectos macro y microestructurales del relato, sino también dimensiones clave como la lógica narrativa y el grado de autonomía conversacional. De esta manera, mediante los procedimientos llevados a cabo para la construcción y validación del instrumento de evaluación narrativa y especificados en este Capítulo, se buscó construir un instrumento lo más completo y exhaustivo posible, para evaluar la presencia y configuración de todos los aspectos relevantes y necesarios para construir una narrativa coherente y completa, comprensible para un oyente que no conoce ni vivenció los hechos narrados. En este apartado, se reflexiona en torno a los aportes, alcances y potencialidades del instrumento. Estos aspectos permiten situar críticamente el alcance y las posibilidades de uso de la herramienta en contextos educativos, clínicos e investigativos.

En primer lugar, los datos obtenidos a partir de la revisión de la literatura (bibliográfica e instrumental) así como los resultados a los que se llegó luego de llevar a cabo los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales en el marco del Estudio 1 de esta Tesis, evidenciaron la relevancia de considerar diversos componentes relativos a la producción narrativa infantil. Así, las decisiones sobre qué dimensiones contemplar y cómo puntuar cada una de ellas se fundamentan en el papel otorgado en investigaciones previas a estas dimensiones, así como también en los resultados -generales, y atendiendo a la edad y las circunstancias socioeconómicas- obtenidos en el marco de esta investigación.

Este instrumento de evaluación contempla dos componentes: un Protocolo de obtención de las narrativas infantiles y una Escala de Evaluación. En lo que respecta al primero, y tal como se mencionó, se consideró como base el *Conversational Map of Narratives of Real Experiences* (McCabe & Rollins, 1994) empleado en investigaciones previas que abordaron la producción narrativa infantil en niños y niñas hispanohablantes (p.ej., Melzi et al, 2013; 2020; Melzi, 2000; Shiro, 2003; Uccelli, 2008). Se realizó una adaptación de esta propuesta, considerando la edad y las circunstancias socioeconómicas en las que crecen niños y niñas hispanohablantes residentes en Buenos Aires, Argentina. En lo relativo a la Escala, se consideró la inclusión de cinco dimensiones, cada una de ellas contempla distintos aspectos de los discursos narrativos infantiles relativos a la estructura retórica, la macroestructura, la microestructura y la autonomía conversacional.

La primera dimensión considera la presencia de las diversas lógicas narrativas que configuran los relatos infantiles. Tal como se ha mencionado, se trata de un componente que considera la producción discursiva infantil de manera global, teniendo en cuenta toda la

narrativa en su totalidad. Como resultado, se considera si el relato posee un patrón *canónico*, *asociativo*, *cíclico* o *enumerativo*.

La segunda dimensión, correspondiente a la macroestructura, está compuesta por 4 ítems: tipo de acción incluida por cláusula, relaciones temáticas, relaciones temporales y relaciones causales. El primer ítem, a su vez, se subdivide según el tipo de información que cada cláusula presente de manera predominante, atendiendo a su jerarquía: evaluación, acción, orientación (lugar, tiempo, participantes), descripción. Se incluye también la presencia de codas. El ítem correspondiente a las relaciones temporales conlleva la consideración de la proporción de este tipo de relaciones por relato (cantidad de relaciones temporales dividida por la cantidad de cláusulas totales). Por su parte, aquel relativo a las relaciones causales contiene dos subcomponentes: la densidad causal (cantidad de relaciones causales dividida la cantidad de cláusulas totales) y los tipos de relaciones causales establecidas (causalidad psicológica, de motivación, física y de posibilitación). Finalmente, en lo que respecta a las relaciones temáticas, se considera la cantidad de relaciones de este tipo, así como también el grado de conexión entre ellas y su progresión a lo largo de la narrativa.

La microestructura está compuesta por dos (sub)dimensiones, una correspondiente a cantidad de palabras y cláusulas, la diversidad léxica y la complejidad sintáctica, y otra relativa a los recursos cohesivos: conectores y anáforas.

En el marco de la primera (sub)dimensión, se propone puntuar la cantidad de palabras y de cláusulas incluidas por narrativa. La complejidad sintáctica se mide en base al índice de subordinación (la cantidad de cláusulas dividida por la cantidad de unidades terminales incluidas en los relatos). Por último, la diversidad léxica considera la cantidad de tipos de palabras diferentes empleadas en la elaboración del relato y, como se indicó, puede calcularse manualmente o mediante el uso del comando MATTR del programa CLAN.

La segunda (sub)dimensión relativa a la microestructura del relato contempla, por un lado, cuatro tipos diferentes de conectores: lógico/causales, temporales, aditivos y adversativos. En consonancia con lo hallado en la revisión de antecedentes, se considera aquí únicamente la presencia de estos elementos, sin atender a su contexto de uso. Por otro lado, en el ítem correspondiente al establecimiento de relaciones anafóricas, se puntúa el uso de pronombres personales (p. ej., “ella”, “él”) y clíticos (p. ej., “lo”, “la”) para referir al participante, excepto cuando se lleve a cabo un uso ambiguo de éstos.

Ahora bien, considerando la relevancia que tiene el rol adulto en la co-construcción del relato (ver §1.1), y en tanto constituye un aspecto que no ha sido contemplado en la mayoría de los instrumentos específicamente diseñados para la evaluación de la narrativa infantil (ver

§1.2), la cuarta y última dimensión considera aspectos interaccionales de la narrativa. Se busca aquí medir el grado de autonomía infantil al momento de narrar de acuerdo al tipo y la cantidad de ayuda adulta necesaria, es decir, el tipo y la cantidad de intervenciones realizadas por parte del interlocutor: detalladas, moderadas, mínimas o neutrales. A menor cantidad de intervenciones adultas detalladas o moderadas, menor es el apoyo requerido por el niño o la niña al narrar, mayor es el puntaje y, por lo tanto, es mayor la autonomía.

Al realizar el análisis por jueces, los expertos valoraron la claridad, coherencia y relevancia de los ítems del instrumento, así como la suficiencia de las dimensiones. Si bien se evidenció un grado de acuerdo alto y total en la mayoría de los ítems, se decidió revisar aquellos acerca de los cuales los jueces ofrecieron sugerencias puntuales de mejora. La mayoría de estos ítems se encontraba en la dimensión macroestructural. Asimismo, otros ítems fueron modificados a partir de la simplificación y el ajuste de la redacción (p.ej, en el caso de las relaciones temporales y causales) para lograr mayor ajuste dimensional y evitar confundir los constructos evaluados.

El instrumento construido en el marco de esta Tesis se caracteriza por su *multidimensionalidad*: integra no sólo aspectos macro y microestructurales, ya incluidos en los instrumentos existentes, sino también aquellos vinculados con la lógica narrativa y la dimensión interaccional. Se destaca, por un lado, la consideración de diversas lógicas narrativas infantiles, ya que tanto en esta investigación como en estudios previos se ha reconocido la existencia de distintos patrones narrativos que no están asociados a un menor desarrollo discursivo. Por su parte, la dimensión interaccional, que busca valorar el grado de autonomía infantil al narrar en relación con el apoyo adulto, resulta también un componente innovador, dado que no ha sido considerado en la mayoría de los instrumentos para la evaluación del discurso narrativo infantil existentes.

Ahora bien, tal como se especificó en el Capítulo 3 (ver §3.4), antes de presentar y aplicar el instrumento, debe necesariamente llevarse a cabo un análisis de su validez, fiabilidad y consistencia interna: requisito necesario que debe cumplir cualquier instrumento de medición (Hernández Sampieri et al., 2010). Debido a ello, en el Estudio 2B se realizó el análisis de la validez interna y externa, así como la confiabilidad del instrumento confeccionado (Garrote & del Carmen Rojas, 2015; Gorman et al., 2016; Mikulic, 2018). Estos análisis permitieron afianzar su potencial para su uso en investigación, así como herramienta diagnóstica, formativa y de intervención tanto en el ámbito educativo como clínico. A continuación, se reflexiona en torno a los resultados obtenidos en el marco de este Estudio.

En líneas generales, los análisis de la validez, confiabilidad y consistencia interna sugieren que el instrumento elaborado en el marco de esta investigación es apropiado para contemplar la producción narrativa de experiencia personal en niños y niñas hispanohablantes argentinos pequeños (3, 4 y 5 años) que crecen en diversas circunstancias socioeconómicas (vulnerabilizadas y no-vulnerabilizadas). Tal como sostienen Hernández Sampieri et al., (2010), cuanto mayor evidencia de validez (de contenido, de criterio y de constructo) tenga un instrumento de medición, éste se acercará más a representar la(s) variable(s) que pretende medir. El instrumento final confeccionado mostró garantías tanto de validez como de confiabilidad, lo que evidencia su pertinencia para evaluar la producción narrativa infantil en esta población.

En este contexto, los resultados de los análisis de las propiedades psicométricas del instrumento elaborado en el marco de la presente Tesis fueron consistentes con aquellos obtenidos en los instrumentos revisados (ver §1.2). En líneas generales, los instrumentos específicamente diseñados para la evaluación de la producción narrativa infantil (p. ej., *Test The Bus Story*, el *Strong Narrative Assessment Procedure*- SNAP; el *Narrative Assessment Protocol*- NAP; el *Monitoring Indicators of Scholarly Language*- MISL, el *Edmonton Narrative Norms Instrument*- ENNI; o el *Test of Narrative Production* -TNP) reportaron adecuados niveles de validez (interna y externa), de confiabilidad interevaluadores y consistencia interna. En el ámbito hispanohablante, la mayoría de los instrumentos revisados (p.ej, *Procedimientos para evaluar discurso*- PREDI, *Prueba de Comprensión Narrativa Preescolar*- PCNP y la adaptación del *Narrative Assessment Protocol* - NAP al español) también han mostrado propiedades psicométricas robustas, adecuados niveles de confiabilidad intercodificadores, así como también capacidad de discriminar niveles de desarrollo narrativo en función de la edad.

En primer lugar, el instrumento construido y validado en el Estudio 2 de esta Tesis arrojó un grado de acuerdo global alto a total en más del 85% de los ítems evaluados por jueces expertos, lo que indica claridad, coherencia y relevancia de las dimensiones contempladas. En segundo lugar, los análisis de confiabilidad inter-codificadores mostraron coeficientes Kappa entre buenos y excelentes para la gran mayoría de los ítems, en línea con lo reportado por instrumentos como el NAP (Justice et al., 2010) o el MISL (Gillam et al., 2017). Asimismo, la consistencia interna alcanzó valores considerados buenos, comparables a los obtenidos en pruebas como la PCNP (Strasser et al., 2010) o el ENNI (Schneider et al., 2005). En cuanto a la validez de constructo, el análisis factorial exploratorio evidenció una solución de dos factores correlacionados que dan cuenta de una diferenciación entre aspectos macro y

microestructurales de la narrativa, pero también su interrelación, del mismo modo que hallaron Gillam et al. (2017) al validar el MISL. Finalmente, la evidencia de validez externa -tanto concurrente como diferencial- aportó resultados significativos en las correlaciones con otra prueba de lenguaje (PLS5) y mostró sensibilidad para dar cuenta de diferencias en el desempeño narrativo en función de las circunstancias socioeconómicas en uno de los factores.

En síntesis, el instrumento desarrollado en el marco de esta Tesis presenta un nivel de rigor psicométrico equiparable al de los antecedentes revisados. Ahora bien, debe considerarse que la mayoría de estas herramientas se ha centrado en la comprensión y/o en la re-narración de relatos ficcionales, y en niños y niñas de mayor edad. Es por ello que este instrumento introduce dos aportes diferenciales: por un lado, su focalización en narrativas de experiencia personal y, por otro lado, su validación en una población infantil de niños y niñas hispanohablantes en edades tempranas y que crecen en diversas circunstancias socioeconómicas de la región de Buenos Aires, Argentina.

En este sentido, una característica relevante de este instrumento es su *factibilidad*: permite obtener grandes muestras de discurso narrativo infantil sin necesidad de recurrir a recursos materiales específicos -únicamente, un dispositivo de grabación de audio-, puede administrarse en un tiempo relativamente breve y posibilita el análisis de los relatos por parte de profesionales sin formación especializada. Si bien quien emplee el instrumento debe transcribir las producciones narrativas de los niños y niñas para poder puntuar los diferentes aspectos considerados, esta herramienta permite evaluar los relatos a partir de criterios claros y puntajes previamente establecidos, sin necesidad de que se lleven a cabo extensas transcripciones de audio para ello.

Otra fortaleza del instrumento radica en que puede aplicarse en una sola sesión. En cambio, una herramienta evaluativa que se aplique en varias sesiones implica tener en cuenta y controlar la presencia de múltiples factores que pueden interferir entre sesiones (p. ej., cambios en el estado emocional o atencional del niño o niña, variaciones en el entorno o en la interacción con el adulto, cambio de contexto: otro espacio físico, otro adulto evaluador, ruidos, interrupciones, pérdida de motivación o desconexión con la actividad, etc.) (Strasser et al., 2010).

Por su parte, la fiabilidad entre codificadores constituye el grado en que dos evaluadores están de acuerdo en cómo puntuar elementos individuales, y este concepto es

importante para una herramienta de monitoreo del progreso, ya que esta determinación solo puede ser confiable en la medida en que otro profesional obtenga las mismas puntuaciones (Gillam et al., 2017). Los resultados de los análisis del acuerdo inter-codificadores indican que los coeficientes fueron entre buenos y excelentes, evidenciando que este acuerdo fue fácil de lograr.

El análisis descriptivo de ítems reveló que, aunque la mayor parte de las correlaciones ítem-dimensión resultaron adecuadas, seis -principalmente relacionadas con la dimensión macroestructural- requirieron revisión. Se llevó a cabo un ajuste tanto de su redacción como de los puntajes indicados, excepto en lo que respecta a las Emisiones Elípticas. Tal como fue mencionado, si bien inicialmente se consideró la posibilidad de incluirlo en la valoración de la competencia narrativa infantil, luego de llevar a cabo este análisis, y antes de pasar al análisis factorial, se decidió eliminar este ítem. Esta decisión se debe tanto a razones estadísticas (los resultados de los juicios de expertos y del análisis descriptivo preliminar) como teóricas, en tanto la complejidad sintáctica se ha medido, principalmente, a partir de la presencia de oraciones subordinadas y coordinadas (Gagarina et al., 2019; Pavez et al., 2001; Schneider et al., 2005), o incluso de la longitud (Justice et al., 2006; Venkatraman & Thiruvalluvan, 2021), sin considerar específicamente la presencia de emisiones de una sola palabra.

Esta versión final del instrumento se analizó mediante los procedimientos de análisis de la validez de constructo, concurrente y diferencial, y la consistencia interna. La estructura factorial del instrumento se determinó a través de diversos criterios, tanto estadísticos como teóricos, e implicó la contrastación de distintos modelos a través de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Los resultados obtenidos confirman que el instrumento posee una estructura multidimensional, compuesta por componentes diferenciados. De hecho, el AFE muestra dos posibles soluciones factoriales con índices adecuados de plausibilidad: una solución de dos componentes correlacionados y una estructura de tres componentes. El modelo de dos factores permitió justificar el cálculo de un puntaje total que, si bien fue menor que el modelo de tres factores, no evidenció dificultades de interpretación a nivel teórico. Las cargas factoriales de los ítems que permanecieron en la versión final del instrumento y los porcentuales de varianza explicada fueron satisfactorios, excepto para el ítem correspondiente a “Coda”. Sin embargo, tal como fue especificado, este ítem se conservó por criterios teóricos. Esto se debe a que, por un lado, el análisis de las investigaciones precedentes en poblaciones hispanohablantes evidenció que su uso por parte de los niños y niñas pequeñas requiere de una destreza narrativa que implica cierta dificultad al narrar de manera individual, pero que, con

el andamiaje adulto o de niños mayores, logran desarrollar (Alam & Rosemberg, 2016). Asimismo, la revisión instrumental reveló que se trata de un componente que se incluye en el marco de instrumentos confeccionados para evaluar la producción narrativa (Kibrik et al., 2007; McCabe & Rollins, 1994; Peterson & McCabe, 1983).

Esta segunda parte del Estudio 2 aportó evidencia de confiabilidad del instrumento no solo a partir del acuerdo intercodificadores, sino también a través del análisis de la consistencia interna. Se realizaron análisis de fiabilidad mediante el cálculo del Alfa de Cronbach y el Omega de McDonald. Se hallaron índices adecuados de consistencia interna tanto en el instrumento en su totalidad como en cada una de las dimensiones halladas. En otras palabras, los resultados de estos análisis evidencian que la fiabilidad de consistencia interna general de la prueba es adecuada. Tal como se especificó, la consistencia interna representa la homogeneidad de los elementos seleccionados para medir un constructo en particular. Estos resultados, entonces, dan cuenta de que los ítems y las dimensiones consideradas para la confección del instrumento se constituyen como factores clave en la competencia narrativa general.

Por último, el análisis de la validez externa comprendió la evaluación de la validez concurrente y diferencial del instrumento. En cuanto a la primera, se encontró asociación con otra medida validada (“Capi’s Story” del Test PLS5; Zimmerman et al., 2012). Los resultados apoyan el uso de este instrumento como una medida de la capacidad de los niños y niñas para estructurar un relato de forma coherente. En otras palabras, las correlaciones halladas corroboran que puede medirse lo mismo con ambos instrumentos, llegando a resultados similares.

En lo que respecta al análisis de la validez diferencial, los resultados sugieren que el Factor 2 del instrumento es sensible a diferencias asociadas a las circunstancias socioeconómicas, con puntajes más altos en el grupo de niños y niñas en CSE no-vulnerabilizadas. Esta diferencia, aunque estadísticamente significativa, presenta un tamaño del efecto pequeño, lo cual indica una magnitud limitada en términos prácticos. En contraste, no se observaron diferencias significativas en el Factor 1 ni en el puntaje total según CSE o edad, lo cual podría interpretarse como una evidencia preliminar de comportamiento consistente del instrumento en estos subgrupos. Estos resultados evidencian la necesidad de diferenciar el rendimiento en el Factor 2 atendiendo a las circunstancias socioeconómicas, hecho que debería considerarse especialmente en baremos futuros, y al interpretarse los resultados.

Es importante en este punto tener en cuenta que el hecho de que se hayan encontrado diferencias por CSE en el Factor 2 (“Temporalidad, causalidad y complejidad léxica”) y no en el Factor 1 (“Organización de la información estructural: longitud y relaciones cohesivas”), va en línea con lo hallado tanto al momento de analizar los datos en el marco del Estudio 1 de esta Tesis, como al considerar investigaciones precedentes que involucraron sujetos provenientes de diversos grupos socioeconómicos. Tal como se consignó en el Capítulo 4, no se identificaron efectos asociados a las circunstancias socioeconómicas en el tipo de información incluida por cláusula (excepto en las evaluaciones), la cantidad de cláusulas, la diversidad léxica y la complejidad sintáctica de las narrativas, pero sí en lo que respecta al establecimiento de relaciones de causalidad. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas que consideraron las relaciones entre CSE y aspectos vinculados con la precisión léxica, la integración e interrelación de la información (p. ej., a través del uso de oraciones subordinadas) en la elaboración de narraciones (Borzzone de Manrique & Granato de Grasso, 1995; Korecky-Kröll et al. 2019; Shiro, 2003). No obstante, se considera la necesidad de profundizar, en futuros estudios, en el análisis de la invarianza factorial, para confirmar la equivalencia métrica entre grupos.

El hecho de que el análisis de la autonomía conversacional como variable predictora (de los puntajes totales y de cada uno de los factores evaluados) evidencie diferencias significativas, revela que este instrumento no sólo es adecuado para evaluar la producción narrativa infantil en lo que respecta a su composición y sus características macro y microestructurales, sino también en lo relativo a aspectos interaccionales. De esta manera, se presenta como una herramienta pertinente para estudiar el discurso narrativo de experiencia personal de niños y niñas de 3 a 5 años desde una perspectiva dinámica, que contemple la ponderación del desarrollo real y potencial cada niño o niña (Gillam et al., 1999; Gutiérrez-Clellen, 2003; Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001; Taverna & Peralta, 2009).

En síntesis, el instrumento aquí presentado permite evaluar la composición estructural del discurso narrativo y la autonomía conversacional infantil desde una perspectiva teórico-metodológica que considera la producción narrativa en contextos interaccionales. A su vez, cuenta con evidencias de validez, confiabilidad y consistencia interna que respaldan su uso en contextos educativos, investigativos y clínicos como una medida multidimensional del discurso narrativo en niños y niñas pequeños hispanohablantes. De este modo, se constituye como una herramienta que permite atender a las diferencias individuales, contextuales y socioculturales en el desarrollo narrativo y promover las ayudas necesarias para potenciar el desarrollo lingüístico y cognitivo de esta población.

Capítulo 6. Conclusiones generales

Las investigaciones en el marco de modelos psicolingüísticos actuales y socioculturales que parten de las premisas del constructivismo social, así como también de los postulados de la psicología sociocultural del desarrollo humano y posteriores (Bruner, 1977; Castellaro, 2012; Cole, 1996; Dickinson et al., 2006; Nelson, 2007; Rogoff, 1993; Tomasello, 2003; 2009; Vygotsky, 1978) han destacado la relevancia del discurso narrativo de experiencia personal en el desarrollo infantil. Específicamente, su papel en la organización del pensamiento, la construcción de la identidad, la socialización y transmisión de la cultura y su incidencia en la alfabetización (Aukrust & Snow, 1998; Bruner, 1990; Nelson, 1996; Rosemberg et al., 2010, 2014; Luo et al., 2012; Miller, 1994; Wortham, 2001). Debido a ello, la investigación de este tipo de narrativa constituye una vía privilegiada para el estudio del vínculo entre lenguaje, cognición y cultura (Dickinson & McCabe, 1991; Snow et al., 2007).

Esta Tesis, situada dentro del marco provisto por las Ciencias de la Educación, específicamente la Psicología Educacional, y la Psicolingüística aplicada a problemas educativos, se propuso contribuir a una caracterización del discurso narrativo infantil de experiencia personal y su desarrollo en niños y niñas hispanohablantes de 3, 4 y 5 años que crecen en circunstancias socioeconómicas diversas (vulnerabilizadas y no-vulnerabilizadas) en Buenos Aires, Argentina. A su vez, buscó construir un instrumento de evaluación narrativa y analizar sus propiedades psicométricas. Estos objetivos se han cumplido y, en este sentido, esta Tesis presenta aportes en tres ejes fundamentales: un eje teórico-metodológico, uno relativo a los aportes sustantivos acerca del desarrollo narrativo y, finalmente, uno de aplicación.

En lo que respecta al primero, la complejidad del objeto de estudio de la presente Tesis requirió la combinación de enfoques teóricos y metodológicos: el de la psicología sociocultural (Bruner, 1977, 1986; Vygotsky, 1978), de la psicolingüística (Snow, 1972, 1983; Tomasello, 1998, 2003), de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982), del análisis conversacional (Goodwin, 2000; Schegloff et al., 1977; Schegloff, 1979) y del análisis de estrofas (Gee, 1986, 1989; Hymes, 1998; Scollon & Scollon, 1981). Los hallazgos obtenidos en el marco de estos enfoques destacan la relevancia de contemplar las dimensiones estructurales e interaccionales de las narrativas producidas niñas y niños argentinos hablantes de español, tanto al estudiar su desarrollo discursivo como al construir un instrumento adecuado para su evaluación.

A su vez, la adopción de un enfoque metodológico mixto (cuantitativo y cualitativo) fue clave para abordar el discurso narrativo infantil de manera integral, conjugando el análisis de patrones generales con la interpretación en profundidad de las producciones discursivas,

atendiendo a sus características macro y microestructurales, como interaccionales -relativas a la autonomía infantil en el relato-. Así, los procedimientos cuantitativos brindaron herramientas rigurosas para (a) el análisis de las características (estructurales e interaccionales) de los discursos que componen la muestra, y de su configuración atendiendo a la edad y las circunstancias socioeconómicas; (b) el análisis de la validez, confiabilidad y consistencia interna del instrumento desarrollado. Por su parte, el enfoque cualitativo aportó una comprensión situada y contextualizada de las características discursivas observadas.

Esta articulación metodológica resultó fundamental para sustentar la factibilidad del instrumento construido, en tanto posibilitó evaluar sus propiedades psicométricas y analizar su empleo en contextos educativos escolares, considerando la edad y las circunstancias socioeconómicas en las que crecen los niños y niñas. En definitiva, el empleo conjunto de ambos enfoques permitió una comprensión profunda y situada del objeto de estudio, amplió el alcance interpretativo de los resultados obtenidos y fortaleció la validez de los hallazgos.

Una segunda cuestión a destacar respecto a este primer eje de aportes (teórico-metodológico) de esta Tesis refiere al hecho de que, a lo largo de la investigación, se ha ahondado en la relevancia de contemplar la producción narrativa infantil considerando características estructurales, pero también relativas a la co-construcción del relato en el marco de situaciones de interacción, para obtener una efectiva caracterización de los discursos. En específico, la dimensión interaccional ha sido poco explorada en los estudios previos sobre la narrativa infantil de experiencia personal, frente a la mayor atención dedicada a la configuración estructural de los relatos. De hecho, se trata de un aspecto que ha sido escasamente incluido en la evaluación del discurso narrativo infantil, pese a la importancia que tiene colaborar tempranamente con la producción narrativa y proporcionar un andamiaje (Bruner, 1977) que posibilite que los niños y niñas se desempeñen en su “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1978). De esta manera, este enfoque combinado permitió alcanzar una comprensión más cabal del fenómeno narrativo, lo cual difícilmente hubiera emergido de un análisis circunscrito sólo a la dimensión estructural y centrado en considerar el desempeño infantil en un único momento.

En lo relativo a los aportes sustantivos relativos al desarrollo discursivo, los resultados de esta Tesis contribuyen a la reflexión en torno a la producción discursiva propia de la población objeto de estudio, es decir, niños y niñas pequeños hispanohablantes residentes en Buenos Aires, Argentina, que crecen en diversas circunstancias socioeconómicas. En líneas generales, los hallazgos obtenidos dan cuenta de la complejidad que tiene para los niños y niñas participantes elaborar un relato coherente y comprensible para un interlocutor que desconoce

los hechos narrados. A su vez, evidencian que los relatos que componen la muestra, lejos de responder a una única lógica narrativa, presentan diversas configuraciones: canónicas (Labov & Waletsky, 1967), pero también asociativas, cíclicas y enumerativas. Este hecho, como se ha mencionado, refleja la convergencia de diversas tradiciones narrativas, características de la región latinoamericana (Cuneo et al., 2008).

Asimismo, los resultados obtenidos en el marco de esta investigación dan cuenta de cómo la producción narrativa infantil se configura en función de la edad, de las circunstancias socioeconómicas y de su interacción, dentro de una población poco explorada en el campo de estudio. El análisis de los relatos dio cuenta de rasgos diferenciales asociados a dichas variables. A nivel macroestructural, el hecho de que se haya identificado un efecto de edad y de las CSE únicamente en el aspecto evaluativo brinda nueva evidencia de la relevancia que tiene este componente en la producción narrativa de niños y niñas hispanohablantes (Alam & Rosenberg, 2016; Romero Contreras & Gómez Martínez, 2013; Stein, 2015; Shiro, 1999; 2003; Uccelli, 2008). Asimismo, que no se hayan encontrado efectos de las CSE en el resto de las características macroestructurales consideradas, pero sí en aspectos microestructurales tales como la cantidad de palabras, la diversidad léxica, o el empleo de conectores, también coincide con lo hallado previamente en investigaciones con estas poblaciones lingüísticas (Borzone de Manrique & de Grasso 1995; Shiro, 2003). Tanto la cantidad de palabras que conforman los relatos, como la inclusión de información evaluativa y el uso de conectores constituyen aspectos fundamentales para la coherencia narrativa, en tanto reflejan la habilidad de organizar los eventos, de establecer relaciones entre éstos y expresar la perspectiva del narrador, y se encuentran estrechamente ligados al desarrollo del vocabulario en contextos de interacción social desde edades tempranas (Nelson, 2007). En este sentido, estos resultados aportan nueva evidencia respecto a la estrecha relación que existe entre el desarrollo de la narración y del vocabulario (Iandolo et al., 2013; Rosenberg et al., 2016; Stein et al., 2016; Uccelli & Paez, 2007) y la relevancia de atender de manera temprana y contextualizada a ambos aspectos del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil.

Ahora bien, en relación con aquellos aspectos de la producción narrativa infantil que mostraron efectos negativos de las circunstancias socioeconómicas, se constató, a la vez, un efecto positivo de la interacción con la edad. Estos hallazgos sugieren que, si bien las circunstancias socioeconómicas pueden incidir en lo que respecta a la inclusión de componentes centrales de la coherencia narrativa en edades tempranas, a mayor edad, junto con la trayectoria escolar y la participación en situaciones de interacción en el marco del nivel inicial, se amplían las oportunidades de elaborar relatos más extensos, cohesionados y con

mayor desarrollo de la perspectiva del narrador. Tal como muestran estudios anteriores, con la edad no solo se incrementa el número de palabras y la longitud de los enunciados, sino que también se enriquece el contenido narrativo (McCabe & Rollins, 1994; McCabe & Peterson, 1983, 1991; Peterson & McCabe, 1983; Sparks et al., 2013; Venkatraman & Thiruvalluvan, 2021; Zhang et al., 2019). Se sostiene, entonces, la necesidad de valorar las habilidades y prácticas discursivas infantiles teniendo en cuenta la edad, las circunstancias socioeconómicas y su interacción. La consideración integrada de estas dimensiones posibilita una comprensión más amplia y situada del desarrollo narrativo infantil en la Argentina y en la región hispanohablante, poblaciones menos exploradas en la literatura precedente.

Respecto al análisis de las intervenciones adultas y la autonomía infantil al narrar, los resultados enfatizan la importancia de colaborar con la co-construcción narrativa mediante intervenciones mínimas y/o neutrales -más que tratar de recuperar la organización secuencial del relato mediante intervenciones detalladas como, por ejemplo, el empleo de preguntas específicas-. Este tipo de andamiaje favorece la producción de narrativas complejas y coherentes, y potencia el desarrollo narrativo infantil (Carmioli et al., 2019; Fivush, 1991; McCabe & Peterson, 1991; Miller et al., 2019; entre otros).

En específico, mediante el análisis del grado de autonomía infantil al momento de narrar -en base al tipo de apoyo requerido-, se observó la presencia de intervenciones más detalladas en el caso de niños y niñas en CSE vulnerabilizadas, lo cual es coincidente con aquellas investigaciones que han señalado que los niños y niñas que crecen en circunstancias más vulnerabilizadas tienden a adoptar un estilo narrativo más contextualizado, en el que se recurre con mayor frecuencia a recursos paralingüísticos y al conocimiento compartido en la situación comunicativa (Collins & Michaels, 1988; Wells, 1985). Debe recordarse, no obstante, que el formato de entrevista individual adoptado en esta investigación pudo haber incidido en el modo en que se configuraron las interacciones. En particular, es posible que en el caso de los niños y niñas en CSE vulnerabilizadas se haya requerido un acompañamiento adulto más activo para favorecer la construcción de narrativas coherentes, mientras que en sus pares de CSE no-vulnerabilizadas dicho apoyo pareció ser menos necesario. Esta diferencia refleja estilos narrativos diversos y formas particulares de co-construcción del relato en función de los contextos de interacción, hecho que debe ser especialmente tenido en cuenta al momento de promover y evaluar la producción narrativa infantil.

En síntesis, los análisis realizados en el marco de esta Tesis constituyen un aporte sustantivo acerca de las características -macro y microestructurales, y relativas a la autonomía infantil- que poseen las narrativas de experiencia personal producidas por niños y niñas

pequeñas hispanohablantes que crecen en diversas CSE en Buenos Aires, Argentina. Asimismo, destacan la relevancia de considerar la edad y las circunstancias socioeconómicas, y su interacción, así como la necesidad de comprender la producción discursiva infantil como una práctica situada, que se co-construye en un contexto de interacción- con un par, adulto, o niño mayor-.

Por último, respecto al tercer eje de aportes, relativo a las implicancias de esta Tesis, la evidencia relevada y las descripciones teóricas elaboradas fueron la base para la construcción y validación de una herramienta de evaluación que permite dar cuenta de las habilidades narrativas del niño o niña en el momento de la evaluación, como así también cómo estas pueden potenciarse mediante el andamiaje adulto. Este instrumento constituye una herramienta que, se espera, sea de utilidad para la evaluación temprana y contextualizada de la producción narrativa infantil en el ámbito investigativo, educativo y clínico.

Una de las principales características de este instrumento consiste en su *multidimensionalidad*: se trata de una propuesta que integra de manera articulada tanto aspectos macro y microestructurales de los relatos en el marco de diversas lógicas narrativas, así como una dimensión interaccional que contempla la autonomía conversacional infantil. Resalta asimismo su *factibilidad*, en tanto se trata de un instrumento que puede ser sencillamente empleado con pocos materiales (el Protocolo y la Escala) en un periodo de tiempo adecuado, y permite obtener información significativa de todos los aspectos mencionados en una única sesión. Asimismo, cabe destacar su *pertinencia*, ya que ha sido confeccionado para evaluar la producción narrativa de niños y niñas hispanohablantes de la región, atendiendo a las características propias de esta población.

Los análisis de las propiedades psicométricas del instrumento mostraron adecuados niveles de fiabilidad, validez y consistencia interna, evidenciando que permite distinguir con claridad entre distintos niveles de desempeño narrativo infantil. Se verificó también la coherencia entre la estructura teórica del instrumento y el comportamiento empírico de los datos. En tanto los resultados de los análisis realizados en el marco de esta Tesis dan cuenta de la claridad, precisión y suficiencia con las que la herramienta refleja diversos aspectos relativos a la (co)construcción de la narrativa infantil, se subraya también la *especificidad* del instrumento. Asimismo, al poner en relación los resultados del análisis de las propiedades psicométricas de esta herramienta con aquellos obtenidos en el marco de la validación de los instrumentos existentes para la evaluación de la narrativa infantil, se concluye que el presente instrumento no solo se alinea con dichos hallazgos, sino que, además, amplía y complementa la disponibilidad de herramientas para el estudio y la evaluación temprana de la producción

narrativa en poblaciones hispanohablantes. En su conjunto, los resultados de estos análisis refuerzan la solidez de la herramienta como insumo para la evaluación del discurso narrativo infantil desde una perspectiva contextualizada, situada y dinámica, que va en línea con los enfoques contemporáneos en educación y psicolingüística en los que esta investigación se enmarca.

En este sentido, los resultados de esta Tesis tienen implicancias pedagógicas. Tal como se ha señalado, diversas investigaciones han puesto de manifiesto el efecto de las habilidades de producción de relatos orales coherentes y cohesionados en el desarrollo posterior de las habilidades de lectura y escritura (Beck, 2008; Bruner, 1986; Dickinson & McCabe, 1991; Peterson & McCabe, 1994; Pinto et al., 2019; Snow et al., 2007; Sparks et al., 2013). La competencia narrativa y, en particular, la capacidad para elaborar relatos estructurados y coherentes ha sido identificada como un factor predictivo del desempeño en la comprensión y producción de textos escritos (Babayigit et al., 2021; Pinto et al., 2016; Reese et al., 2010; Silva & Cain, 2017). Tal como argumentan Dickinson et al. (2006), los logros que se alcancen en el dominio lingüístico y cognitivo en estas experiencias, previos al ingreso a la escolaridad primaria, serán luego capitalizados en la alfabetización en este período. Teniendo esto presente, los hallazgos obtenidos en el marco de esta investigación proporcionan nueva evidencia acerca del desarrollo del discurso narrativo infantil de niños y niñas pequeños hispanohablantes que crecen en diversas circunstancias socioeconómicas de Buenos Aires, Argentina. El conocimiento del desarrollo discursivo en esta población es fundamental a la hora de valorar las habilidades y prácticas discursivas de estos niños y niñas, y constituye un insumo clave para impulsar el desarrollo de la competencia narrativa en el marco de actividades que tengan una función específica en el aula (Marder & Zabaleta, 2014), y para elaborar herramientas concretas de intervención que tengan en cuenta el contexto cultural y social en el que se desarrollan (Gutiérrez Clellen, 2003; Taverna & Peralta, 2009).

Finalmente, sin dejar de tener en cuenta la necesidad de políticas públicas que atiendan a las situaciones de vulnerabilidad social que limitan las condiciones de vida y desarrollo infantil (Rosemberg, 2021), los resultados de esta investigación, en línea con estudios previos, refuerzan la necesidad de diseñar prácticas pedagógicas que incluyan evaluaciones e intervenciones integrales, orientadas a potenciar no solo las habilidades narrativas y el vocabulario, sino también otros aspectos fundamentales del desarrollo lingüístico y de la alfabetización inicial (Biemiller, 2006; Carmiol et al., 2013; Nielsen & Friesen, 2012; Snow & Dickinson, 1991). Tal como se ha mencionado, este hecho se torna fundamental al considerar el impacto en el aprendizaje y el desarrollo infantil (sobre todo, de niños y niñas en circunstancias socioeconómicas vulnerabilizadas) generado a raíz de la pandemia del COVID-

19 (ONU, 2023; Rosenberg, 2022). Se refuerza así la importancia de llevar a cabo acciones que potencien el desarrollo lingüístico de todos los niños y las niñas. Más específicamente, iniciativas que tengan como fin impulsar y andamiar el desarrollo temprano del discurso narrativo, cuya relevancia para el desarrollo cognitivo y socioemocional infantil ha sido ampliamente documentada (Bruner, 1986, 1990; Nelson, 1996; Rosenberg et al., 2010; 2014, entre muchos otros). De este modo, los hallazgos de esta Tesis no solo ofrecen aportes teórico-metodológicos, sino que también representan un insumo concreto para orientar políticas públicas basadas en evidencia científica, dirigidas a garantizar el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil desde los primeros años.

La presente Tesis constituye un acercamiento fundamental a la indagación, en el área de la Psicología Educacional y la Psicolingüística aplicada a problemas educativos, de las narrativas infantiles de experiencia personal en niños y niñas pequeños hispanohablantes residentes en Buenos Aires, Argentina. Al mismo tiempo, aporta al desarrollo de herramientas concretas de evaluación e intervención en contextos investigativos, educativos y clínicos. De esta forma, los resultados obtenidos ofrecen evidencia significativa para el campo, aunque también ponen de relieve ciertas limitaciones y plantean nuevos interrogantes e hipótesis que orientan futuras líneas de investigación, y de perfeccionamiento del instrumento.

Una primera limitación de esta investigación refiere a que, tal como se mencionó en el Capítulo 4, el tipo de estímulo empleado para obtener los relatos pudo haber llevado a que se produjeran determinadas lógicas narrativas. Así, el hecho de narrar un evento grato pudo haber influido en la producción de narrativas enumerativas, en las que se listen los elementos más salientes que, desde la perspectiva infantil, configuraron dichos eventos (generalmente, festejos de cumpleaños). En cambio, la producción de un relato en torno a un momento no grato, uno de los tópicos más frecuentes en las narrativas infantiles (Shiro, 2003), pudo haber incidido en una mayor proporción de narrativas que sigan una lógica canónica. Si bien los tópicos fueron balanceados de manera de obtener la misma cantidad de relatos del mismo tipo al momento de conformar la muestra, en varias ocasiones se presentaron, en el marco de los relatos a elección, algunas referencias a situaciones no gratas vividas (retos, peleas, enojos) que incluían un resumen, complicación y posterior resolución/coda: es decir, una lógica canónica. Este hecho, entonces, pudo haber influido en la obtención de un mayor porcentaje de este tipo de narrativas.

En segundo lugar, si bien se analizó el acuerdo entre codificadores, por cuestiones de tiempo no se pudo contemplar en este estudio el acuerdo entre transcriptores para asegurar confiabilidad de dicha etapa.

Tal como se especificó, el instrumento desarrollado en el marco de esta Tesis reúne

evidencias de validez interna (tanto en relación con el contenido como con el constructo), validez externa (concurrente y diferencial) y confiabilidad (incluyendo la confiabilidad intercodificador y la consistencia interna). Ahora bien, en lo que respecta a la validez de constructo, es importante mencionar que, si bien se ha podido encontrar garantías de validez a través de análisis exploratorios, se requieren estudios confirmatorios (véase, p.ej., Gillam et al. 2017; Justice et al., 2010) para seguir ajustando la estructura del instrumento. Asimismo, y en relación con la validez externa, los resultados diferenciales evidencian la necesidad de realizar posteriores estudios de invarianza de la escala con el fin de observar si la estructura de los factores se mantiene entre distintos grupos atendiendo a las circunstancias socioeconómicas.

En este sentido, debe tenerse en cuenta que cualquier instrumento de evaluación, aun cuando posea buenas propiedades psicométricas, debe estar en continua revisión y mejoramiento (Escobar Pérez & Cuervo Martínez, 2008). Así, por un lado, si bien el estudio de los discursos que componen la muestra consideró el análisis de los diversos recursos evaluativos empleados en el marco de la producción narrativa infantil, este aspecto no fue contemplado al momento de construir la escala empírica de diversas dimensiones. Por otro lado, en esta Tesis solo se consideró el empleo de conectores, sin atender su contexto discursivo de uso. Si bien, como se mencionó, estas decisiones responden a la necesidad de otorgarle mayor factibilidad y “escalabilidad” al instrumento, queda para posteriores investigaciones la posibilidad de ampliar el alcance de esta herramienta, incluyendo ítems que profundicen en el análisis de estos aspectos de la microestructura narrativa.

Aun considerando las limitaciones mencionadas, los resultados de la presente Tesis, en su conjunto, proporcionan aportes sustanciales acerca del desarrollo del discurso narrativo en el período comprendido entre los 3 y 5 años. La caracterización de los discursos atendiendo a los grupos de edad y de CSE proporciona información valiosa acerca de cómo los aspectos macro y microestructurales de los relatos se configuran atendiendo a ambas variables, destacando la relevancia de considerar cómo pueden incidir en la producción narrativa infantil. Asimismo, el instrumento confeccionado constituye una herramienta que permite dar cuenta de las habilidades narrativas infantiles propias de esta población al momento de su administración, así como también de cómo éstas pueden potenciarse mediante las ayudas del adulto.

En síntesis, esta Tesis doctoral no solo aporta al estudio del discurso narrativo infantil, sino que también enfatiza la necesidad de implementar prácticas concretas, tanto en la escuela como en el hogar, que promuevan tempranamente el desarrollo narrativo y lingüístico de los niños y niñas. Asimismo, brinda evidencia clave, que puede contribuir a repensar y diseñar

políticas educativas que amplíen las oportunidades de desarrollo, de educación y vida plena para estas poblaciones.

Referencias Bibliográficas

- Acurio, J., Torres, Y., Manríquez, G., Bertoglia, P., Leon, J., Herltiz, K., & Escudero, C. (2021). Alteraciones en el discurso narrativo en hijos de madres con preeclampsia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 41(2), 70-81. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.02.003>
- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. Pearson Education.
- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 955-959. doi:10.1177/001316448004000419
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 131-142. doi:10.1177/0013164485451012
- Alam, F. (2015). La construcción interaccional de narrativas de ficción entre niños de distintas edades: Un estudio con niños de poblaciones urbano marginadas. *Interdisciplinaria*, 32(1), 31-49.
- Alam, F. & Rosemberg, C. (2016). “¡Uy, no! ¡Mirá lo que pasó!?” El uso de recursos evaluativos en narrativas de ficción por niños pequeños de poblaciones urbano-marginadas. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 21(3), 281-297. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n03a03>.
- Alam, F., Rosemberg, C. R., & Scheuer, N. (2020). Gestos y habla en la construcción infantil de narrativas entre pares. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (89), 187-212. <https://www.scielo.org.ar/pdf/ccedce/n89/1853-3523-ccedce-89-187.pdf>
- Alam, F., & Rosemberg, C. R. (2014). Narrativas de ficción y de experiencia pasada en la interacción entre niños de distintas edades. *Praxis. Revista de Psicología* 16(26). 7-29.
- Arechalde, M. Á. S. (2016). Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil. En R. Barriga Villanueva (Coord./Ed.) *Estudios de Lingüística Aplicada* (pp.271-278) El Colegio de México.
- Arunachalam, S. (2013). Experimental Methods for Linguists. *Language and Linguistics Compass*, 7 (4), 221-232. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12021>
- Aukrust, V. G. & Snow, C. E. (1998). Narratives and explanations during mealtime conversations in Norway and the US. *Language in Society*, 27 (2), pp. 221-246. <https://doi.org/10.1017/S0047404500019862>

- Babayigit, S., Roulstone, S., & Wren, Y. (2021). Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 148–168. <https://doi.org/10.1111/bjep.12353>
- Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives*. Mouton de Gruyter.
- Banerjee, M., Capozzoli, M., McSweeney, L. & Sinha, D. (1999). Beyond Kappa: A review of interrater agreement measures. *The Canadian Journal of Statistics*, 27, 3-23. <https://doi.org/10.2307/3315487>
- Barreyro, J. P. & Marotto, C. M. (2013). Implementación del Modelo de Red Causal en un texto narrativo en español. *Revista de Psicología*, 9 (17), pp. 19-31. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2359>
- Barreyro, J. P. & Molinari Marotto, C. (2015). Generación de inferencias repositivas y elaborativas en la comprensión de textos narrativos. *Anuario de investigaciones*, 12, 221-225.
- Beck, S. (2008). Cultural variation in narrative competence and its implications for children's academic success. En McCabe, A., Bailey, A. y Melzi, G. (Eds.), *Spanish language narration and literacy* (pp. 332-350). Cambridge University Press.
- Befi-Lopes, D., Paiva Bento, A. & Perissinoto, J. (2008). Narracao de historias por criancas com disturbio específico de linguagem, *Pró-Fono Revista de Atualización Científica*, 20, 93-98. <https://doi.org/10.1590/S0104-56872008000200004>
- Berman, R. (2009). Trends in research on narrative development. En S. Foster-Cohen (Ed.), *Palgrave advances in Linguistic* (pp. 294-318). Palgrave Macmillan.
- Berman, R.A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*. Erlbaum.
- Betancourt Córdoba, Y. M., & Caro Cervantes, M. (2020). ¿Cómo reportan los niños las voces propias y ajenas en sus relatos de experiencia personal? Un enfoque del desarrollo de la competencia comunicativa-narrativa infantil. *Lingüística y Literatura*, (78), 84-108[1] <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Bhandari, P. (2023, June 22). What Is Face Validity? | Guide, Definition & Examples. Scribbr. Retrieved July 23, 2025, from <https://www.scribbr.com/methodology/face-validity/>
- Bishop, D.V.M. (2004). *Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument*. The Psychological Corporation
- Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K., & Fiess, K. (1980). Complex sentences: Acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *Journal of Child Language* 7, 235-61. <https://doi.org/10.1017/S0305000900002610>

- Blum-Kulka, S. (1993). "You gotta know how to tell a story": Telling, tales, and tellers in American and Israeli narrative events at dinner. *Language in society*, 22(3), 361-402. doi:10.1017/S0047404500017280
- Blum-Kulka, S. (2002). Do you believe that Lot's wife is blocking the road (to Jericho)?: Co-constructing theories about the world with adults. *Talking to adults: The contribution of multiparty discourse to language acquisition*, 85-116.
- Borzone de Manrique, A. M., & de Grasso, L. G. (1995). Discurso narrativo: algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social. *Lenguas Modernas*, (22), 137-166.
- Borzone de Manrique, A.M. & Rosemberg, C.R. (2000). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? Desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*. Aique.
- Borzone, A. M y Rosemberg, C.R (1994) El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro, *Infancia y Aprendizaje*, 17:67-68, 115-132. <https://doi.org/10.1174/021037094321268895>
- Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psykhé*, 14 (1), pp. 192-209. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100015>
- Borzone, A. M., & Silva, M. L. (2010). De las imágenes al texto: Focalización y uso de recursos anafóricos en relatos de niños y jóvenes. *Summa Psicológica* 7(1); 105-120
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard.
- Brownell, R. (2001a). *Expressive one-word picture vocabulary test: Spanish bilingual edition*. Academic Therapy.
- Brownell, R. (2001b). *Receptive one-word picture vocabulary test: Spanish bilingual edition*. Academic Therapy.
- Bruner, J. (1977). Early social interaction and language development. En H. R. Schaffer (ed.) *Studies in mother - child interaction*. Londres: Academic Press.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Paidós.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Buiza-Navarrete, J.J., Adrián-Torres, J.A. & González- Sánchez, M. (2007). Marcadores neurocognitivos en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de Neurología*, 44 (6) 326-333.

- Bustos Ibarra, A., & Crespo Allende, N. (2014). Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recontado. *Onomázein*, 30.10.7764/onomazein.30.7
- Caballero, M., Aparici, M., Mònica, S. T., Herman, R., Jones, A., & Morgan, G. (2020). “El nen s' ha menjat una aranya”: The development of narratives in Catalan speaking children. *Journal of child language*, 47(5), 1030-1051. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6354604>
- Cabrera-Tenecela, P. (2023). Nueva organización de los diseños de investigación. *South American Research Journal*, 3(1), 37-51.
- Cameron, R. (2011). Mixed methods research: The five Ps framework. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 9(2), 96-108. <https://academic-publishing.org/index.php/ejbrm/article/view/1272/1235>
- Camus Torres, A. & Aparici Aznar, M. (2023). Macroestructura y microestructura narrativa en población infantil bilingüe con TDL: una revisión sistemática. *Revista de Investigación en Logopedia* 13(1), e82548. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.82548>
- Camus Torres, A., Aparici Aznar, M., & Morgan, G. (2022). Evaluación y descripción del desarrollo del discurso narrativo en español/Evaluation and description of narrative development in Spanish. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 42(2), 90-101. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2021.02.003>
- Carmiol, A. M. & Sparks, A. (2014). Narrative development across cultural contexts. En Matthews, D. (Ed.). *Pragmatic development in first language acquisition* (pp.279-296) John Benjamins Publishing Company.
- Carmiol, A. M., Kelly, K. R., Ocular, G., Ríos-Reyes, M., González-Chaves, M., & Plascencia, J. (2019). Talking about past experiences in two cultural contexts: Children's narrative structure and maternal elaboration in dyads from Costa Rica and the United States. *Early Education and Development*, 31(2), 234-249. DOI: 10.1080/10409289.2019.1651190
- Caspe, M., & Melzi, G. (2008). Spanish-speaking Latin American mother-child narrative discourse. *Spanish language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion*, 6-33. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9780511815669.004>
- Castellaro, M. A. (2012). Definiciones teóricas y áreas de investigación propuestas desde el constructivismo, en publicaciones latinoamericanas de psicología y educación presentes en la base de datos Redalyc. *Liberabit*, 18(2), 131-146.
- Chafe, W. (2011, April). Cognitive constraints on information flow. In *Coherence and Grounding in Discourse: Outcome of a Symposium, Eugene, Oregon, June 1984* (pp.

- 21-51). John Benjamins Publishing Company.
- Chafe, W. (1980). The Deployment of Consciousness in the Production of a NarrativeΓ in W. Chafe (Ed). *The Pear Stories: Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Norwood.
- Chaves-Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. En *Rompiendo barreras en la investigación* (pp. 164-184). Universidad Técnica de Machala.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Coll, C., (coord.), Miras, M., Onrubia, J., & Solé, I. (1998). *Psicología de la educación*. Edhasa; Eduoc.
- Coloma Tirapegui, C. J. (2013). *Sintaxis compleja y discurso narrativo en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (2006). Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades, Resolución 2857/06. <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>
- Contreras, S. R., & Martínez, G. E. G. (2013). El desarrollo del lenguaje evaluativo en narraciones de niños mexicanos de 3 a 12 años. *Actualidades en psicología*, 27(115), 15-30.
- Covington, M. A., & McFall, J. D. (2010). *Cutting the Gordian knot: The moving-average type-token ratio (MATTR)*. *Journal of Quantitative Linguistics*, 17(2), 94–100. <https://doi.org/10.1080/09296171003643098>
- Cowley, J. & Glasgow, C. (1994). *The Renfrew Bus Story* (American Ed.). The Centreville School.
- Crespo, N., Figueroa-Leighton, A., & Góngora, B. (2021). Índice de Complejidad Narrativa Adaptado en escolares chilenos con y sin historia de trastorno específico del lenguaje. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 31(2), Artículo 2. <https://doi.org/10.15443/RL3120>
- Creswell, J. W. (2009). *Research designs: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4(1), 269-284.
- Cronbach, J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>

- Curenton, S. M., Craig, M. J., & Flanigan, N. (2008). Use of decontextualized talk across story contexts: How oral storytelling and emergent reading can scaffold children's development. *Early education and development*, 19(1), 161-187.<https://doi.org/10.1080/10409280701839296>
- Da Coll, I. (1987). *Chigüiro encuentra ayuda*. Norma.
- De Beaugrande, R., & Dessler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel Lingüística.
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2012). *Analyzing narrative: Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge University Press.
- de Manrique, A. M. B., & de Grasso, L. G. (1995). Discurso narrativo: algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social. *Lenguas Modernas*, (22), 137-166.<https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45565>
- de Manrique, A. M. B., & Rosemberg, C. R. (2004). De la escuela infantil a la escuela primaria: ¿continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y el aprendizaje? *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 27(2), 211-246.
- Defior Citoler, S., Serrano, F. & Gutierrez Palma, I.(2016). *Las dificultades específicas del aprendizaje*. Síntesis.
- del Moral Pérez, M. E., Piñeiro, M. D. R. N., Bouzas, N. L., & Fernández, J. C. (2022). Producción de narraciones orales con una app en educación infantil: análisis del engagement y la competencia narrativa. *Digital Education Review*, (41), 65-81.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8526064>
- Di Tullio, Á. (2014). *Manual de gramática del español*. Waldhuter.
- Dickinson, D. K. & McCabe, A. (1991). A social interactionist account of language and literacy development. En J. Kavanaugh (Ed.), *The language continuum* (pp.1–40). York Press.
- Díez Itza, E., Snow, C. E., & MacWhinney, B. (1999). La metodología RETAMHE y el proyecto CHILDES: breviario para la codificación y análisis del lenguaje infantil. *Psicothema*.
- Díez Itza, E., Snow, C. E., & MacWhinney, B. (1999). La metodología RETAMHE y el proyecto CHILDES: breviario para la codificación y análisis del lenguaje infantil. *Psicothema* 11(3).<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7537>
- Dipper, L. T., & Pritchard, M. (2017). Discourse: Assessment and therapy. In *Advances in speech-language pathology*. IntechOpen. DOI: 10.5772/intechopen.69894

- Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda, GCBA) (2012). *Producto geográfico por comunas*. Disponible en https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2015/04/pg_comunas_2012_mayo.pdf
- Echegaray Ugarte, I. A., & Alvarez Cabana, A. M. (2017) Influencia del programa Eden en el discurso narrativo y habilidades sintácticas y semánticas del lenguaje oral en niñas de 5 años de una institución educativa particular del distrito de Pueblo Libre. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#3.05.03>
- Eisenbeiss, S. (2010). Production methods in language acquisition research en E. Blom y S. Unsworth (Eds). *Experimental methods in language acquisition research* (pp. 11–34) John Benjamins Publishing Company.
- Eisenberg, A. R. (1986). Teasing: Verbal play in two Mexicano homes. In B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 182–198). Cambridge University Press.
- Ely, R., Gleason, J. B., MacGibbon, A., & Zaretsky, E. (2001). Attention to language: Lessons learned at the dinner table. *Social Development*, 10(3), 355-373. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00170>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25645w/Juicio_de_expertos_u4.pdf
- Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2010). Discovering domains—On the acquisition of causal connectives. *Journal of Pragmatics*, 43(6), 1645-1662. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.11.015>
- Fleiss, J. L., & Cohen, J. (1973). The equivalence of weighted kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and psychological measurement*, 33(3), 613-619. <https://doi.org/10.1177/001316447303300309>
- Ferrari, S. L. P. & Cribari-Neto, F. Beta regression for modeling rates and proportions. *Journal of Applied Statistics* 31(7), p. 799-815, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/0266476042000214501>
- Fivush, R. (1991). The social construction of personal narratives. *Merril-Palmer Quarterly*, 37, 59-82. <https://www.jstor.org/stable/23087339>
- Fivush, R. (2001). Owning experience: The development of subjective perspective in autobiographical memory. En Moore, C. y Lemmon, K. (Eds.), *The self in time: Developmental perspectives* (pp. 35-52). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Fivush, R. & Nelson, K. (2006). Parent-child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, pp. 235-251. <https://doi.org/10.1348/026151005X57747>
- Fivush, R., Haden, C. A. & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child development*, 77 (6), pp. 1568-1588. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x>
- Franco Accinelli, A. P., Stein, A., & Rosemberg, C. R. (2023). ¿ Qué, dónde, cómo, cuándo, por qué? La construcción de la coherencia causal en relatos infantiles de experiencia personal. *Revista de Estudos da Linguagem*, 31(3), 1530-1556. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.31.3.1530-1556>
- Franco Accinelli, A. P., Stein, A. & Rosemberg, C. R. (2022). La coherencia causal en relatos infantiles de experiencia personal. Un estudio con niños argentinos hablantes de español. *Textos en Proceso*, 8(1), pp. 60-88. https://doi.org/10.17710/tep.2022.8.1.4franco_stein_rosemberg
- French, L. A. (1988). The development of children's understanding of 'because' and 'so'. *Journal of Experimental Child Psychology*, 45, 262-79. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(88\)90032-X](https://doi.org/10.1016/0022-0965(88)90032-X)
- French, L. A., & Nelson, K. (2012). *Young children's knowledge of relational terms: Some ifs, ors, and buts* (Vol. 19). Springer Science y Business Media.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2–18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Valimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2015). Assessment of narrative abilities in bilingual children. In S. Armon-Lotem, J. de Jong, y N. Meir (Eds.) *Assessing multilingual children disentangling bilingualism from language impairment* (pp. 243–269). Multilingual Matters.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives–Revised. *ZAS Papers in Linguistics*, 63. <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>.
- Galván Reyes, Z., Mendivelso Mogollón, M., & Betancourt Córdoba, Y. (2015). La estructura narrativa en el discurso infantil: un enfoque psicosociolingüístico. *Lingüística y Literatura*, (68), 37-56. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n68a02>

- Garrote, P. R., & del Carmen Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, (18), 124-139. <https://doi.org/10.26378/rnlael918259>
- Gee, J. P. (1986). Units in the production of narrative discourse. *Discourse processes*, 9(4), 391-422. <https://doi.org/10.1080/01638538609544650>
- Gee, J. P. (1989). Two styles of narrative construction and their linguistic and educational implications. *Discourse processes*, 12(3), 287-307. <https://doi.org/10.1080/01638538909544732>
- George, S., & Mallery, L. (2003). Alfa de Cronbach y consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida. *Revista de estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 3(16), 3-9.
- Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2004). *Test of narrative language*. Pro-Ed.
- Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2017). *TNL-2: Test of Narrative Language*. Pro-ed.
- Gillam, R., Peña, E. D. & Miller, L. (1999). Dynamic assessment of narrative and expository discourse. *Topics on language disorders*, 20(1), 33-47.
- Gillam, S. L., Gillam, R. B., Fargo, J. D., Olszewski, A., & Segura, H. (2017). Monitoring indicators of scholarly language: A progress-monitoring instrument for measuring narrative discourse skills. *Communication Disorders Quarterly*, 38(2), 96-106. <https://doi.org/10.1177/1525740116651442>
- Gillam, S., & Gillam, R. (2013). *Monitoring indicators of scholarly language (MISL)*. Utah State University.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of pragmatics*, 32(10), 1489-1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X)
- Goodwin, C. (2003). The body in action. In *Discourse, the body, and identity* (pp. 19-42). Palgrave Macmillan UK.
- Goodwin, M. H., & Goodwin, C. (1986). Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica*, 62(1-2), 51-76. <https://doi.org/10.1515/semi.1986.62.1-2.51>
- Gorman, B. K., Bingham, G. E., Fiestas, C. E., & Terry, N. P. (2016). Assessing the narrative abilities of Spanish-speaking preschool children: A Spanish adaptation of the narrative assessment protocol. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 307-317. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.025>

- Govindarajan, K., & Paradis, J. (2019). Narrative abilities of bilingual children with and without Developmental Language Disorder (SLI): Differentiation and the role of age and input factors. *Journal of Communication Disorders*, 77(December), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2018.10.001>
- Granada-Azcárraga, M., Pomés-Correa, M., & Cáceres-Zúñiga, F. (2023). Discurso narrativo y lectura de cuentos en el hogar por padres a preescolares que presentan trastorno del lenguaje. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29, e0219. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0219>
- Gumperz, J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Gutiérrez-Clellen, V. (2003). La evaluación dinámica del lenguaje. *Revista chilena de fonaudiología*, 4(1), 51-59.
- Gutiérrez-Clellen, V. F., & Peña, E. (2001). Dynamic assessment of diverse children: A tutorial. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 32(4), 212-224. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/019\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/019))
- Gutierrez-Clellen, V. F., & Quinn, R. (1993). Assessing narratives of children from diverse cultural/linguistic groups. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24(1), 2-9. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2401.02>
- Gutierrez-Clellen, V. F., & Iglesias, A. (1992). Causal coherence in the oral narratives of Spanish-speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(2), 363-372. <https://doi.org/10.1044/jshr.3502.363>
- Haden, C. A., & Hoffman, P. C. (2013). Cracking the code: Using personal narratives in research. *Journal of Cognition and Development*, 14(3), 361-375. <https://doi.org/10.1080/15248372.2013.805135>
- Haden, C. A., Haine, R. A., & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33(2), 295-307.
- Herman, R., Grove, N., Holmes, S., Morgan, G., Sutherland, H. & Woll, B. (2004). *Assessing BSL development: Production test* (narrative skills). City University Publication.
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hess Zimmerman, K., & Auza Benavides, A. (2013). Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños. *Qué me cuentas*, 7-26.
- Hickmann, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space and time. En P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 194-218). Basil Blackwell.

- Hickmann, M., & Schneider, P. (2000). Cohesion and coherence anomalies and their effects on children's referent introduction in narrative retell. In *New directions in language development and disorders* (pp. 251-260). Springer US.
- Hilbe, J. M. (2011). *Negative Binomial Regression* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas: Una introducción práctica [Psychological testing: A practical introduction]*. Manual Moderno Editorial.
- Hood, L. & Bloom, L. (1979). What, when, and how about why: a longitudinal study of expressions of causality in the language of two-year-old children. *Society for Research in Child Development*, 44(6), pp. 1–47. <https://doi.org/10.2307/1165989>
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories and personal narratives. In A. McCabe y C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89–136). Lawrence Erlbaum Associates
- Hunt, K. (1970). Recent measures in syntactic development. En Lester, M. (Ed.). *Readings in applied, transformational grammar* (pp. 187-200). Rinehart and Winston Inc.
- Hymes, D. (1966). Two Types of Linguistic Relativity (with Examples from Amerindian Ethnography). In *Sociolinguistics* (pp. 114–67). Mouton.
- Hymes, D. (1980). Particle, pause and pattern in American Indian narrative verse. *American Indian Culture and Research Journal*, 4, 7-51.
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice*. Taylor and Francis.
- Iandolo, G., Esposito, G., & Venuti, P. (2013). Cohesión, micro-organización, estructura narrativa y competencias verbales entre tres y once años: El desarrollo narrativo formal. *Estudios de Psicología*, 34(2), 141-160. <https://doi.org/10.1174/021093913806751456>
- IBM Corp. (2025). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 29.0) [Software]. <https://www.ibm.com/es-es/products/spss>
- Instituto de Estadística y Censos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (IDECBA) (s. f.). EyC – Instituto de Estadística y Censos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado el 8 de agosto de 2025, de <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/>
- Israelsen-Augenstein, M., Fox, C., Gillam, S. L., Holbrook, S., & Gillam, R. (2022). Monitoring indicators of scholarly language: A progress monitoring tool for

- documenting changes in narrative complexity over time. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 918127). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.918127>
- JASP Team (2024). JASP (Version 0.19.3) [Computer software].
- Jiménez Van Der Biest, T., (2006). La narración infantil. Un estudio en niños de Educación Básica. *Revista de Investigación*, (60), 157-174.
- John, S. F., Lui, M., & Tannock, R. (2003). Children's story retelling and comprehension using a new narrative resource. *Canadian Journal of School Psychology*, 18(1–2), 91–113.
- Jones, A. C., Toscano, E., Botting, N., Atkinson, J. R., Denmark, T., Herman, R., & Morgan, G. (2016). Narrative skills in deaf children who use spoken English: Dissociations between macro and microstructural devices. *Research in developmental disabilities*, 59, 268-282. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.09.010>
- Jones, A. C., Toscano, E., Botting, N., Marshall, C. R., Atkinson, J.R., Denmark, T. & Morgan, G. (2016). Narrative skills in deaf children who use spoken English: Dissociations between macro and microstructural devices. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 268---282. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.09.010>
- Justice, L. M., Bowles, R., Pence, K., & Gosse, C. (2010). A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 218-234. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.002>
- Justice, L.M., Bowles, R.P., Kaderavek, J.N., Ukrainetz, T.A., Eisenberg, S.L., & Gillam, R.B., (2006). The index of narrative microstructure: a clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *Am. J. Speech Lang. Pathol* 15 (2), 177–191. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/017\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/017))
- Kaderavek, J. N., Gillam, R. B., Ukrainetz, T. A., Justice, L. M., & Eisenberg, S. N.(2004). School-age children's self-assessment of oral narrative production. *Communication Disorders Quarterly*, 26, 37–48. <http://dx.doi.org/10.1177/15257401040260010401>
- Kail, M. y Sánchez & López, I. (1997). Referent introductions in Spanish narratives as a function of contextual constraints: a crosslinguistic perspective. *First Language*, 17, 103–130. <https://doi.org/10.1177/014272379701705105>
- Kamiloff-Smith, A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. En P. Fletcher y M. Garman (Eds.), *Language acquisition: studies in first language development* (pp. 455-474). Cambridge University Press.
- Kataoka, K. (2012). Toward multimodal ethnopoetics. *Applied Linguistics Review* 3(1): 101-130. <https://doi.org/10.1515/applirev-2012-0005>

- Keenan, E. Oc. & Ewan, K. (1975). Coherency in children's discourse. *Journal of Psycholinguistic Research* 4(4), 365-37. <https://doi.org/10.1007/BF01067065>
- Kelly, W. A. (1982). *Psicología de la educación*. Ediciones Morata.
- Kim, I. (2013). Rethinking the Effects of Plot Centrality and Age in the Acquisition of Referent Introduction: Focusing on Korean Children's Narratives. *담화와인지*, 20(1), 53-78.
- Kit-Sum To, C., Stokes, S. F., Cheung, H., & T'sou, B. (2010). Narrative Assessment for Cantonese-Speaking Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53(3), 648-669. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0039\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0039))
- Korecky-Kröll, K., Dobek, N., Blaschitz, V., Sommer-Lolei, S., Boniecki, M., Uzunkaya-Sharma, K., & Dressler, W. U. (2019). Vocabulary as a central link between phonological working memory and narrative competence: evidence from monolingual and bilingual four-year-olds from different socioeconomic backgrounds. *Language and Speech*, 62(3), 546-569. <https://doi.org/10.1177/0023830918796691>
- Kottow, M. (2008). Vulnerabilidad y protección. *Diccionario latinoamericano de bioética*. Unesco, 340-2.
- Kruskal, W. H., & Wallis, W. A. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American statistical Association*, 47 (260), pp. 583-621. <https://doi.org/10.1080/01621459.1952.10483441>
- Kupersmitt, J. R., & Armon-Lotem, S. (2019). The linguistic expression of causal relations in picture-based narratives: A comparative study of bilingual and monolingual children with TLD and DLD. *First Language*, 39(3), 319-343. <https://doi.org/10.1177/0142723719831927>
- Labov, W. & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative of Life and History*, 7(3), 3-38. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar> .
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative discourse. En W. Labov (Ed.), *Language in the inner city: Studies on the Black English vernacular* (pp. 354-396). University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1991). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (2010). Oral narratives of personal experience. En P. Colm Hogan (Ed.) *The Cambridge encyclopedia of the language sciences*, 546-548. Cambridge University Press.

- Larson, R. W., Branscomb, K. R., & Wiley, A. R. (2006). Forms and functions of family mealtimes: Multidisciplinary perspectives. *New directions for child and adolescent development*, (111), 1-15. <https://doi.org/10.1002/cd.152>
- Lecaros Cayuman, K. (2022). Discurso narrativo en escolares con trastorno del desarrollo del lenguaje: alteraciones morfosintácticas y estructura narrativa. Tesis de licenciatura. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/191566>
- Leitao, S., Claessen, M., Visentin, D., & Calder, S. (2025). Narrative production in English speaking children aged 5-7 years with typical language development and developmental language disorder: Peter and the Cat. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 1-12 <https://doi.org/10.1080/17549507.2025.2536816>
- Lever, R. & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of experimental child psychology*. 108. 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Levy, E., & Nelson, K. (1994). Words in discourse: A dialectical approach to the acquisition of meaning and use. *Journal of child language*, 21(2), 367-389. <https://doi.org/10.1017/S0305000900009314>
- Li, M., Gao, Q., & Yu, T. (2023). Kappa statistic considerations in evaluating inter-rater reliability between two raters: which, when and context matters. *BMC cancer*, 23(1), 799. <https://doi.org/10.1186/s12885-023-11325-z>
- Lindgren, J. (2019). Comprehension and production of narrative macrostructure in Swedish: A longitudinal study from age 4 to 7. *First Language*, 39(4), 412-432. <https://doi.org/10.1177/0142723719844089>
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2017). The exploratory factor analysis of items: guided analysis based on empirical data and software. *Anales de Psicología*, 33(2), 417-432. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.270211>
- Long, J. S., & Freese, J. (2014). *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata* (3rd ed.). Stata Press.
- Luo, Y. H., Snow, C. E., & Chang, C. J. (2012). Mother-child talk during joint book reading in low-income American and Taiwanese families. *First language*, 32(4), 494-511. <https://doi.org/10.1177/0142723711422631>
- MacWhinney, B. (2000). The CHILDES Project: Computational tools for analyzing talk. Lawrence Erlbaum Associates.
- MacWhinney, B. (2022). Tools for analyzing talk part 2: The CLAN program. *Talkbank*. <https://doi.org/10.21415/T5G10R>

- MacWhinney, B., & Snow, C. (1990). The child language data exchange system: An update. *Journal of child language*, 17(2), 457-472. <https://doi.org/10.1017/S0305000900013866>
- Mantilla-Suárez, N. (2023). Adaptación Transcultural (Traducción y Adaptación) de la Evaluación del Discurso Narrativo EDNA(Narraciones) En Niños Entre 6 a 7 Años 11 Meses. Prueba Piloto. <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/9a16e6f1-2e3e-4582-bf1d-b6f88f4b8f0a>
- Maratsos, M. (1974). Preschool children's use of definite and indefinite articles, *Child Development* 45, 446-455. <https://doi.org/10.2307/1127967>
- Maratsos, M. (1976). *The use of definite and indefinite reference in young children*. Cambridge University Press.
- Marder, S., & Zabaleta, V. (2014). La alfabetización en la escuela: perspectivas en debate. *Novedades educativas*, 279, 6-12.
- Martínez, I. E. (2019). Usos de porque en el habla infantil. *Sintagma: revista de lingüística*, 31, 67-86. DOI 10.21001/sintagma.2019.31.05
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Dial Press.
- McCabe, A. & Rollins, P. (1994). Assessment of Preschool Narrative Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3, 45-56. McCabe, A. & Rollins, P. (1994). Assessment of Preschool Narrative Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3, 45-56. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0301.45>
- McCabe, A., & Peterson, C. (1984). What makes a good story. *Journal of Psycholinguistic Research*, 13(6), 457-480. <https://doi.org/10.1007/BF01068179>
- McCabe, A. & Peterson, C. (1991). "Linking children's connective use and narrative macrostructure". En A. McCabe y C. Peterson (Eds.) *Developing narrative structure* (pp.29-54). Lawrence Erlbaum Associates.
- McDonald, R. P. (1970). The theoretical foundations of principal factor analysis, canonical factor analysis, an alpha factor analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 23(1), 1-21. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1970.tb00432>.
- McDonald, S., Keesler, V. A., Kauffman, N. J., & Schneider, B. (2006). Scaling-up effective interventions. *Educational Researcher*, 35, 15-24. <https://doi.org/10.3102/0013189X035003015>
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia medica*, 22(3), 276-282. <https://hrcak.srce.hr/89395>
- McKee, G., Malvern, D. & Richards, B. (2000). Measuring vocabulary diversity using dedicated software. *Literary and Linguistic Computing*, 15(3), 323-37.

<https://doi.org/10.1093/llc/15.3.323>

- Melzi, G. & Caspe, M. (2005). Variations in maternal narrative styles during book reading interactions. *Narrative Inquiry*, 15(1), 101-125. <https://doi.org/10.1075/ni.15.1.06mel>
- Melzi, G. (2000). Cultural variations in the construction of personal narratives: Central American and European American mothers' elicitation styles. *Discourse Processes*, 30(2), 153–177. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3002_04
- Melzi, G., McWayne, C., & Ochoa, W. (2020). Family engagement and Latine children's early narrative skills. *Early Childhood Education Journal*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01132-7>
- Melzi, G., Schick, A. R. & Kennedy, J. L. (2011). Narrative Elaboration and Participation: Two Dimensions of Maternal Elicitation Style, *Child Development*, 82(4), 1282-1296. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01600.x>
- Melzi, G., Schick, A. R., & Wuest, C. (2023). Stories beyond books: teacher storytelling supports children's literacy skills. *Early Education and Development*, 34(2), 485-505. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.2024749>
- Merino, C., & Livia, J. (2009). Intervalos Confianza Asimétricos para el índice de validez de contenido: un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25(1), 169-171.
- Merino-Soto, C. (2018). Confidence interval for difference between coefficients of content validity (Aiken's V): A SPSS syntax. *Anales de psicología / annals of psychology* 34(3), 587-590 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.3.326801>
- Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En Cook-Gumperz, J. (Ed.) *La construcción social de la alfabetización* (pp. 109-135). Paidós
- Mikulic, I. M. (2018). Construcción y adaptación de pruebas psicológicas. Ficha de cátedra núm. 2. Facultad de Psicología, UBA.
- Miller, P. J. (1994). Narrative practices: Their role in socialization and self-construction. In R. Fivush (Ed.) *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative*, 158-179.
- Miller, P. & Sperry, L. (1988). Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15, pp 293-315 <https://doi.org/10.1017/S0305000900012381>
- Miller, J. F., Andriacchi, K., & Nockerts, A. (2019). *Assessing language production using SALT 897 Software: A clinician's guide to language sample analysis* (3rd Edition).

- SALT Software, 898 LLC. 899. <http://hdl.handle.net/10072/54602>
- Minami, M. (2001). Maternal styles of narrative elicitation and the development of children's narrative skill: A study on parental scaffolding. *Narrative Inquiry*, 11(1), 55-80. <https://doi.org/10.1075/ni.11.1.03min>
- Minami, M., & McCabe, A. (1991). Haiku as a discourse regulation device: A stanza analysis of Japanese children's personal narratives. *Language in society*, 20(4), 577-599. <https://doi.org/10.1017/S0047404500016730>
- Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. En P.H. Winston (8d.,), *The psychology of computer vision*. McGraw Hill
- Monforte, M. & Ceballos, I. (2014). Modelo de análisis de estructuras narrativas infantiles en niños de 3-4 años. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 329-360. <http://hdl.handle.net/20.500.12020/424>
- Moreira Tricot, L. (2023). *Relaciones entre Funciones ejecutivas y habilidades narrativas en niños de 5 años que crecen en contexto de pobreza* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba]
- Muñiz, J. (2005). La validez desde una óptica psicométrica. *Acta comportamentalia*, 13(1). <https://doi.org/10.32870/ac.v13i1.14538>
- Nelson, K y Gruendel, J. (1981). Generalized event representations: Basic building blocks of cognitive development. En Brown, A. y Lamb, M. (Eds.), *Advances in developmental psychology* (pp. 131-158). Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2003). Narrative and the emergence of a consciousness of self. En Fireman, G. D., McVay, T. E. y Flanagan, O. J. (Eds.), *Narrative and consciousness: Literature, psychology, and the brain* (pp.17-36). Oxford University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Harvard University Press.
- Nelson, K. (Ed.). (1989). *Narratives from the crib*. Harvard University Press.
- Nelson, K. & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social-cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111 (2), 486-511. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.111.2.486>
- Nelson, K., Fivush, R., Hudson, J. & Lucariello, J. (1983). Scripts and the development of memory. *Trends in memory development research*, 9, pp. 52-70. <https://doi.org/10.1159/000407966>.
- Newcombe, R. & Reese, E. (2004). Evaluations and orientations in mother-child narratives as

- a function of attachment security: A longitudinal investigation. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 230-245.
<https://doi.org/10.1080/01650250344000460>
- Nielsen, D. C., & Friesen, L. D. (2012). A study of the effectiveness of a small-group intervention on the vocabulary and narrative development of at-risk kindergarten children. *Reading Psychology*, 33(3), 269-299.
<https://doi.org/10.1080/02702711.2010.508671>
- Nix, K. L. (2024). *We Remember: Conversational and Narrative Discourse During Mother and Child Reminiscing*. The University of North Carolina at Greensboro.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Núñez G., S., Granada A., M., Cáceres Z., F., & Pomés C., M. P. (2017). Discurso narrativo en preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje y con desarrollo típico. *Revista Chilena De Fonoaudiología*, 16. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2017.47562>
- O' Kearney, R., Speyer, J. y Kenardy, J. (2007). Children's narrative memory for accidents and their post-traumatic distress. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 21(7), 821-838.
<https://doi.org/10.1002/acp.1294>
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson Prentice Hall.
- Palma M., S., Valdés I., D., & Coloma T., C. J. (2011). Desempeños lingüístico, cognitivo y auditivo de un grupo de escolares con trastorno específico del lenguaje. *Revista Chilena De Fonoaudiología*, 10, Pág. 45–55. <https://doi.org/10.5354/rcdf.v10i0.17354>
- Pankratz, M., Plante, E., Vance, R. & Insalaco, D. (2007). The diagnosis and predictive validity of the Renfrew Bus Story. *Lang Speech Hear Serv Sch.*, 38(4), 390-9.
[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/040\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/040))
- Pavez Guzman, M. M., Coloma Tirapegui, C. J. & Maggiolo Landaeta, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños: Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Ars Medica.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134513178009>
- Pavez, M., Coloma, C. J., & González, P. (2001). Discurso narrativo y desempeño gramatical en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 21(3), 124-130.
[https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(01\)76197-9](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(01)76197-9)
- Penfield, R. D. & Giacobbi, P. R., Jr. (2004) Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3

- Peña, J. I. (2021, 30 de mayo). *Modelos lineales generalizados: Ejemplo 1 Regresión Gamma en Rstudio*. R Pubs. <https://rpubs.com/jaimeisaacp/775488>
- Perales, R. G. (2018). Diseño y construcción de un instrumento de evaluación de la competencia matemática: aplicabilidad práctica de un juicio de expertos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26, 347-372. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601263>
- Petersen, D. B., Gillam, S. L. & Gillam, R. B. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The index of narrative complexity. *Topics in language disorders*, 28(2), 115-130. DOI: 10.1097/01.TLD.0000318933.46925.86
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. Plenum.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1992). Parental style of narrative elicitation: Effect on children's narrative structure and content. *First Language*, 12, 299-321. <https://doi.org/10.1177/014272379201203606>
- Peterson, C. & McCabe, A. (1994). A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. *Developmental Psychology*, 30, 937-948. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.30.6.937>
- Picnic, 1993. Weston, CT: Weston Wood (basado en el libro de Emily Arnold McCully. 1984, Picnic. Harper).
- Pinto, G., Tarchi, C. & Bigozzi, L. (2016). Development in narrative competences from oral to written stories in five- to seven-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 1-10 <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.001>
- Pinto, G., Tarchi, C., & Accorti Gamannossi, B. (2018). Kindergarteners' Narrative Competence Across Tasks and Time. *The Journal of genetic psychology*, 179(3), 143-155. <https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1453775>
- Polo Molina, F., & Acuña Robertson, X. (2018). Estrategias didácticas para desarrollar el discurso narrativo en preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista signos*, 51(98), 410-429. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342018000300410>
- Portilla, A. Y., Almanza, V., Castillo, A. D., & Ramírez, G. R. (2021). El desarrollo de las habilidades narrativas en niños: una revisión sistemática de la literatura. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(2), 1 <https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/ed03a5ce-d654-4164-b9f6-483df7486f29/content>

- Psicometristas (2025). *Calculadora V de Aiken*. Recuperado de <https://www.psicometristas.com/calculadora-v-de-aiken/>
- R Core Team (2023). R: A language and environment for statistical computing. <https://www.r-project.org/>
- Ravinder, E., & Saraswathi, D. A. (2020). Literature review of Cronbach alpha coefficient and McDonald's omega coefficient. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 7(06).
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. Espasa.
- Reese, E., Haden, C. A., Baker-Ward, L., Bauer, P., Fivush, R. y Ornstein, P. A. (2011). Coherence of personal narratives across the lifespan: A multidimensional model and coding method. *Journal of cognition and development*, 12(4), 424-462. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.587854>
- Reese, E., Suggate, S., Long, J., & Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*, 23, 627–644. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9175>
- Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ediciones Morata.
- Renfrew, C. (1991). *The bus story: A test of continuous speech*. Old Headington, Oxford.
- Rhemtulla, M., Brosseau-Liard, P. É., & Savalei, V. (2012). When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under suboptimal conditions. *Psychological Methods*, 17, 354-373. <https://doi.org/10.1037/a0029315>
- Rodino, A. M., Gimbert, C., Pérez, C., & McCabe, A. (1991). *Getting your point across: Contrastive sequencing in low-income African-American and Latino children's personal narratives*. Paper presented at the 16th Annual Boston University Conference on Language Development, Boston.
- Rodriguez, C. (comp.) (2013). Diagnóstico socio-habitacional de la Ciudad de Buenos Aires. Consejo Económico y Social de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires. Disponible en: https://esnuestralaciudad.org/wp-content/uploads/2016/07/doc_6-Informe-Diagnostico-Socio-Habitacional-en-CABA-Diciembre-2013.pdf
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social* (M. C. Collado, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1990 como *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*).

- Rollins, P. R., McCabe, A., & Bliss, L. (2000). Culturally sensitive assessment of narrative skills in children. In *Seminars in speech and language* (Vol. 21, No. 03, pp. 223-234). Thieme Medical Publishers, Inc.
- Rosemberg, C.R. (2021) Hogar dulce hogar: oportunidades para el desarrollo del vocabulario y la alfabetización temprana en el contexto lingüístico del hogar. En: Abusamra, V., Chimenti, A. & Tiscornia, S. *La ciencia de la lectura: Los desafíos de leer y comprender textos* (pp.85-105), Tilde Editora.
- Rosemberg, C. et al. (2010). *Programa de desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos*. Fundación Arcor y CONICET, Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. Módulo 1: El desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo en el jardín de infantes. <https://fundacionarcor.org/modulo-1-el-desarrollo-del-lenguaje-y-el-desarrollo-cognitivo-en-el-jardin-de-infantes/>
- Rosemberg, C. R. (1994). Representaciones mentales y estrategias en el establecimiento durante el proceso de comprensión de historias: un estudio evolutivo. *Lenguas Modernas*, 21, pp. 95-123.
- Rosemberg, C. R., Alam, F., & Stein, A. (2014). Factors reflecting children's use of temporal terms as a function of social group. *Language, Interaction and Acquisition*, 5(1), 38-61. <https://doi.org/10.1075/lia.5.1.02ros>
- Rosemberg, C.R, Menti, A., Stein, A., Alam, F., & Migdalek, M. (2016). Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. Una revisión de investigaciones. *Revista costarricense de psicología*, 35(2), 74-93. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v35i02.05>
- Rosemberg, C. R., Signorini, A. & Borzone de Manrique, A. M. (1993). La causalidad en las narraciones: su incidencia en la comprensión. RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 31, pp. 101-118.
- Rosemberg, C. R., Silva, M. L. & Stein, A. (2010). Narrativas infantiles en contexto: Un estudio en hogares de barrios urbano-marginados de Buenos Aires. *Revista del IICE- UBA*, 28, pp. 135-154.
- Rosemberg, C. R., & Manrique, M. S. (2007). Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil: ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños? *Psykhé (Santiago)*, 16(1), 53-64. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000100005>
- Rosemberg, C. R., & Menti, A. B. (2014). Aspectos teóricos y metodológicos del estudio de la interacción y de las oportunidades para el desarrollo del lenguaje en P.V Paolini, M. C.

- Rianaudo, A. González Fernández (Comp.), *Cuestiones en Psicología Educacional: Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*, 251-285. Andocopias.
- Rosenthal Rollins, P. R., McCabe, A., & Bliss, L. (2000). Culturally sensitive assessment of narrative skills in children. In *Seminars in speech and language*, 21(3) 223-234.DOI: 10.1055/s-2000-13196
- Rumelhart, D. E., & Ortony, A. (1982). La representación del conocimiento en la memoria. *Infancia y aprendizaje*, 5(19-20), 115-158.
- Sánchez Gómez, M. C. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 1(1), 11-30. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1679>
- Santrock, J. W. (2014). *Psicología de la educación* (5ta Ed.).The McGraw-Hill Companies.
- Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2010). A comparative investigation of rotation criteria within exploratory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 45(1), 73-103. <https://doi.org/10.1080/00273170903504810>
- Sautú, R. (1997). Acerca de qué es y qué no es investigación en ciencias sociales. *Wainerman C. & Sautu, R., La trastienda de la investigación. Buenos Aires. Editorial de Belgrano*, 181-197.
- Schegloff, E. A. (1979). The relevance of repair to syntax-for-conversation. *Syntax and semantics*, 12, 261-286.https://doi.org/10.1163/9789004368897_012
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382. <https://dx.doi.org/10.1353/lan.1977.0041>.
- Schieffelin, B., & Eisenberg, A. (1984). Cultural variations in children's conversations. In R. Schiefelbusch y J. Pickar (Eds.), *The acquisition of communicative competence* (pp. 377-420). University Park Press
- Schmitt, T. A., Sass, D. A., Chappelle, W., & Thompson, W. (2018). Selecting the "best" factor structure and moving measurement validation forward: An illustration. *Journal of Personality Assessment*, 100(4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1449116>
- Schmitt, T. A., Sass, D. A., Chappelle, W., & Thompson, W. (2018). Selecting the "best" factor structure and moving measurement validation forward: An illustration. *Journal of Personality Assessment*, 100(4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1449116>

- Scollon, R. and S. Scollon (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Ablex.
- Sebastián, E & Slobin, D. (1994) “Development of linguistic forms: Spanish”, en Ruth Berman y Dan I. Slobin (eds.) *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study* (pp. 239-284). Lawrence Erlbaum.
- Serrano, R. S. (2004). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. de *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social, México, FLACSO, El Colegio de México, Miguel Ángel Porrúa*, 97-131.
- Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental psychology*, 27(6), 960.
- Shiro, M. (1998). “Los pequeños cuentacuentos: El desarrollo de las habilidades narrativas de niños en edad escolar”. Trabajo de Ascenso inédito. Universidad Central de Venezuela.
- Shiro, M. (1999). Echar el cuento: hacia un perfil de las destrezas narrativas orales en niños caraqueños. *Lenguas modernas*, (26-27), 135-167.
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of child language*, 30(1), 165-195. doi:10.1017/S0305000902005500
- Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta* (2.^a ed.). Trillas.
- Signorini, A., B. de Manrique, A., & Rosemberg, C. (2017). Elaboración de un instrumento para el diagnóstico de la comprensión de narraciones. *Lenguas Modernas*, (16), 41-6. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45832>
- Silva, M. L., Crespo-Allende, N., Sepúlveda-Toro, J., Pérez-Abarca, L., & Alvarado-Barra, C. (2025). Narrative development assessment: Contributions from research on children with DLD and TD. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 24(1), 1–21. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2025.78165>
- Silva, M. J. & McCabe, A. (1996). Vignettes of the continuous family ties: Some Latino American traditions. En A. McCabe (Ed.) *Chameleon readers: Teaching children to appreciate all kinds of good stories* (pp. 116–136). McGraw-Hill.
- Silva, M. L. (2010). El estudio de la sintaxis infantil a partir del diálogo con niños: Aportes metodológicos. *Interdisciplinaria*, 27(2), 277-296.
- Silva, M., & Cain, K. (2017). The use of questions to scaffold narrative coherence and cohesion. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 1-17. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12129>

- Silva, M., & McCabe, A. (1996). Vignettes of the continuous and family ties: Some Latino American traditions. In A. McCabe (Ed.), *Chameleon readers: Teaching children to appreciate all kinds of good stories* (pp. 116-136). McGraw-Hill.
- Skjong, R., & Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. Offshore and Polar Engineering Conference, ISOPE, 6, 537-544, Stavanger, June 17-22.
- Slobin, D. I. (1971). *Psycholinguistics*. Scott, Foresman.
- Smithson, M., & Verkuilen, J. (2006) A better lemon squeezer? Maximum likelihood regression with beta-distributed dependent variables. *Psychological Methods*, 11(1). 54-71. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.11.1.54>
- Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. & Harris, S. (2007). *Is Literacy Enough? Pathways to Academic Success for Adolescents*. Brookes
- Sopla Llacahuanga, K. Y., & Segura Pesantes, F. I. (2021) Características del discurso narrativo en niños de 4 y 5 años de una Institución Educativa Parroquial del distrito de Cercado de Lima. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/21034>
- Sparks, A., Carmiol-Barboza, A. M., & Ríos, M. (2013). High point narrative structure in mother-child conversations about the past and children's emergent literacy skills in Costa Rica. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 93-111. <https://doi.org/10.15517/ap.v27i115.9868>
- Spaulding, T., Plante, E. & Farinella, K. (2006). Eligibility criteria for language impairment: is the low end of normal always appropriate? *Lang Speech Hear Serv Sch.*, 37(1), 61-72. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/007\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/007))
- Spencer, T. D., & Petersen, D. B. (2020). Narrative intervention: Principles to practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 1081–1096. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 73-80. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0024-4>
- Stein, A. (2015). Narrativas compartidas en el hogar. Un estudio longitudinal de la estructura y el lenguaje evaluativo. *Interdisciplinaria*, 32(1), 51-71. <https://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v32n1/v32n1a03.pdf>
- Stein, A. (2016). *La construcción de la temporalidad en conversaciones en torno a eventos pasados y futuros. Un estudio longitudinal durante los años preescolares*. [póster] IV

- Encuentro de Investigadores en Desarrollo y Aprendizaje, La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Stein, A., Rosemberg, C. R., Migdalek, M. J., Alam, F., & Batiuk, V. (2016). Vocabulary and narrative discourse in preschoolers. In *A study with children from urban-marginalized communities in Argentina*. EARLI Conference (Vol. 29).
- Stein, A., Migdalek, M. J., & Rosemberg, C. R. (2020). Narration, argumentation and explanation: a study of the discourse units in spontaneous conversations at mealtimes (Narración, argumentación y explicación: un estudio de las unidades de discurso en conversaciones espontáneas durante situaciones de comida). *Culture and Education*, 32(4), 705-737. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1819123>
- Strong, C., Mayer, M., & Mayer, M. (1998). *The Strong Narrative Assessment Procedures (SNAP)*. Thinking Publ.
- Suggate, S. & Schaughency, E. & McAnally, H. & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development* (47), 82-95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
- Taverna, A. & Peralta, O. (2009). Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 113- 139. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80212414008.pdf>
- Terry, N. P., Mills, M. T., Bingham, G. E., Mansour, S. & Marencin, N. (2013). Oral narrative performance of African American prekindergartners who speak non mainstream American English. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2013/12-0037\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2013/12-0037))
- Thorndyke P. W. (1977) Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77–110.
- Thornton, E., Matthews, D., Patalay, P., & Bannard, C. (2021). *Investigating how vocabulary relates to different dimensions of family socio-economic circumstance across developmental and historical time*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/bu3px>
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16, 209-220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Amorrortu.

- Tornimbeni, S., Pérez, E., Olaz, F., de Kohan, N. C., Fernández, A., & Cupani, M. (2008). *Introducción a la psicometría* (Vol. 1, pp. 288-288). Paidós.
- Trabasso, T. (1991). The development of coherence in narratives by understanding intentional action. *Advances in psychology*, 79, pp. 297-314. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61559-9](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61559-9)
- Trabasso, T. & Sperry, L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-611. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(85\)90049-X](https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90049-X)
- Trabasso, T. & Stein, N. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. En van den Broek, P. W. & Bauer, P. J. (Eds.) *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp. 237-270). Lawrence Erlbaum Associates
- Trabasso, T., Secco, P. & van den Broek, P. (1982). Causal cohesion and story coherence. En Mandl, H., Stein, N. y Trabasso, T. (Eds.), *Learning and comprehension of text* (pp. 83-107). Lawrence Erlbaum Associates
- Trabasso, T., van den Broek, P. & Suh, S. (1989). Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes*, 12(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/01638538909544717>
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. *Organization of memory*, 1(381-403), 1.
- Uccelli, P. (2008). Beyond chronicity: Evaluation and temporality in Spanishs peaking children's personal narratives. En McCabe, A. Bailey, Melzi, G. (Eds.), *Spanish language narration and literacy development* (pp. 175-212). Cambridge University Press.
- Uccelli, P., & Paez, M.M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 225-236.
- Ugalde Binda, N., & Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista De Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187. <https://doi.org/10.15517/rce.v31i2.12730>
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press
- Véliz, M. (1988). Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 26, pp. 105-141

- Venkatraman, K., & Thiruvalluvan, V. (2021). Development of narratives in Tamil-speaking preschool children: A task comparison study. *al relations in stories. Discourse Processes*, 12, pp. 1-25. <https://doi.org/10.1080/01638538909544717>
- Viera AJ & Garrett JM. (2005) Understanding interobserver agreement: the kappa statistic. *Fam Med*; 37: 360-3.
- Viladrich, C., Angulo-Brunet, A., & Doval, E. (2017). Un viaje alrededor de alfa y omega para estimar la fiabilidad de consistencia interna. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 33(3), 755-782
- Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Lautaro.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wiersma, W. (1999). *Research methods in education*. Routledge.
- Wiig, E. H., Secord, W. A., & Semel, E. (2004). *Clinical evaluation of language fundamentals—Preschool (second ed. (CELF preschool-2))*. The Psychological Corporation/A Harcourt Assessment Company.
- Wilcoxon, F. (1945). Individual comparisons by ranking methods. *Biometrics Bulletin*, 1(6), 80–83. <https://doi.org/10.2307/3001968>
- Wiley, A. R., Rose, A. J., Burger, L. K. & Miller, P. J. (1998). Constructing autonomous selves through narrative practices: A comparative study of working-class and middle-class families. *Child Development*, 69, pp. 833-847. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06246.x>
- Woodbury, A. C. (1985). The functions of rhetorical structure: A study of Central Alaskan Yupik Eskimo discourse. *Language in Society*, 14(2), 153-190. <https://doi.org/10.1017/S0047404500011118>
- Wofford, M. C., Cano, J., Goodrich, J. M., & Fitton, L. (2022). Tell or Retell? The Role of Task and Language in Spanish–English Narrative Microstructure Performance. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(2), 511–531. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00055
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of applied developmental psychology*, 24(1), 1-15. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00021-2](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00021-2)
- Zhang, F., McCabe, A., Ye, J., Wang, Y., & Li, X. (2019). A developmental study of the

narrative components and patterns of Chinese children aged 3–6 years. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(2), 477-500.<https://doi.org/10.1007/s10936-018-9614-3>

Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., & Pond, R. E. (2012). *Preschool Language Scale* (6th ed.).<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/t15140-000>

Anexos

Anexo 1. Ejemplo de transcripción de un relato de experiencia personal siguiendo el formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*)

@Begin

@Languages: spa

@Participants: CHI Target_Child, INV Investigator

@ID: spa|Narrativas Ailu|CHI||||Target_Child|||

@ID: spa|Narrativas Ailu|INV||||Investigator|||

@Bg: narr-cumple

*INV: muy bien Oli me dijiste que tenías cinco años.

*CHI: sí.

*INV: y vos cumpliste hace mucho o hace poquito?

*CHI: hace (.) bueno hace poquito.

*INV: sí?

*CHI: sí.

*INV: y me querés contar qué hiciste para tu cumpleaños?

*CHI: lo hice en mi casa abajo en un lugar

*CHI: que festejamos Navidad.

*INV: mirá.

*CHI: y vinieron todos mis amiguitos.

*INV: ajá [=! afirma].

*CHI: y [/] y mi amigo hace un masaje que te xxx toda la toda la espalda.

*INV: qué bien!

*CHI: dolía un montón [=! ríe].

*INV: en serio?

*CHI: sí [=! ríe] (.) y Maite &eh ella es la que siempre me grita &eh.

*CHI: y ella me gritó en mi cumple(años).

*CHI: me largué a llorar.

*INV: no!

*CHI: 0.

*INV: sí?

*CHI: sí.

*INV: &oh !

*INV: qué pasó?

*CHI: siempre cuando yo le digo algo ella me lita [: grita].

*INV: sí?

*CHI: ajá [=! afirma] y siempre se quiere quedar con Renata.

*INV: &oh!

*INV: sí ?

*CHI: jaja [=! ríe].

*INV: y qué pasó?

*CHI: y [/] y después me fui con mi mamá.

*CHI: y me calmó .

*CHI: y [/] y para y también para mi cumple(años) pedí una casa gigante &eh (d)e Legos.

*INV: &oh !

*INV: una casa gigante de Legos?

*CHI: sí me la legaló [: regaló] mi mamá.

*CHI: y mis amiguitos.

*INV: sí?

*CHI: y de y después &eh para mi cumple(años) mis tíos me legalaron [: regalaron] un.

*CHI: mis abuelos me legalaron [: regalaron] una capa princesa.

*CHI: y mi mamá cuando vo(l)vió de Estados_Unidos.

*CHI: me trajo un vestido de Elsa.

*CHI: y me lo puse para mi cumple(años).

*INV: qué lindo!

*CHI: y ahora me lo estoy poniendo para todos los cumple(año)s.

*INV: en serio?

*CHI: ajá [=! afirma].

*INV: qué lindo!

*CHI: 0.

*INV: y algo más que te acuerdes de tu cumple(años) Oli?

*CHI: no.

*CHI: ya terminé de contar.

@Eg:

Anexo 2. Codificación y análisis de una narrativa infantil desde un punto de vista estructural e interaccional

CÓDIGOS			
Código	Detalle	Código	Detalle
EV-	Evaluación	AD	Adverbio/adjetivo
		CAU	Causa
		REP	Repetición
		IRR	Irrealis
		DISC REF	Discurso Referido
		PARAL	Paralingüístico
		EE	Estado Interno
OR-	Orientación	LUG	Lugar
		PAR	Participantes
		TIE	Tiempo
DESC-	Descripción		
ACC-	Acción		

CODA	Coda		
EE-	Emisión elíptica	RTA INV	Respuesta a Investigadora
Autonomía Conversacional	1	Detallada	
	2	Moderada	
	3	Mínima	
	4	Neutral	

CL	Niño- 5 AÑOS - evento no grato	Tipo de información	Autonomía conversacional	Conectores	Anáfora	Subordinantes	Relaciones temporales	Relaciones causales	Relaciones temáticas
1	*CHI: porque una vez mi papá mató un chancho.	ACC		porque-una vez					1- El chancho
	*INV: oh!!		3						
2	*CHI: o sea cortó le cortó una oreja.	ACC							
	*INV: y cómo fue?		2						
3	*CHI: osea porque mi papá me fue a una granja	ACC		porque			3-5	4-5, Motivación	
4	a tomar un cerdo para la mascota	ACC							
5	y le daba a dos cerdos.	ACC		y					
	*INV: sí.		4						
6	*CHI: a dos.	DESC							
7	*CHI: y mató uno.	ACC		y			5-7		
8	*CHI: o sea (.) le cortó la oreja.	ACC							
9	*CHI: y el primero que cogió (.)	ACC		y		que			
10	se murió.	ACC							
11	*CHI: y el segundo eh estaba estaba tímido.	DESC		y					
12	*CHI: y se fue corriendo corriendo	EV-REP		y				12-13,	

								Motivación	
13	a a avisarme a mí.	ACC							
14	*CHI: y y le dije a mi papá	ACC							
15	qué estás haciendo papi?	EV-DISC REF		y					
16	*CHI: y le dije asado por qué?	EV-DISC REF		y, por qué					
17	*CHI: y yo le dije ah mejor	EV-DISC REF		y	yo				
18	porque si fuera carne de chanco	DESC		porque				18-19, C. Física	
19	ya me desmayaría.	EV-IRR							
	*INV: claro.		4						
20	*CHI: porque porque yo soy alérgico a la sangre.	EV-CAU		porque	yo			19-20, C. Física	
	*INV: sí?		3						
21	*CHI: sí porque si una vez me sale sangre,	ACC		porque, una vez	si			21-22, C. Psicológica	
22	yo yo me lloraría	EV-IRR						22-23, C. Psicológica	
23	porque me está saliendo sangre.	ACC		porque					
24	porque a mí no me gusta	EV-EE						24-25, C. Psicológica	

25	que me salga sangre.	ACC				que			
	*INV: claro.		4						
26	*CHI: porque una vez le contó mi mamá a la directora Juli	ACC		porque, una vez					2- El diente
27	*CHI: y le dijo es que Izán (.)	EV-DISC REF		y					
28	siempre llora	EV-EE		siempre				28-29, C. Psicológica	
29	cuando le sale sangre	ACC				cuando			
	*INV: sí.		4						
30	*CHI: porque mira [=! me muestra la boca].	EV- PARAL		porque					
31	me salieron dos dientes	ACC							
32	*CHI: Uno es por una manzana (.)	EV-CAU							
33	el otro, porque el diente me hizo me corrió	EV-CAU		porque			33-34	33-34, Posibilitación	
34	y me dejó una puntita de dientes.	DESC		y					
35	*CHI: y después y después (.) mi mamá me sacó el diente con una toalla.	ACC		y después			34-35		
	*INV: ajá		4						
36	*CHI: y ahora se me van a salir cuatro dientes (.)	DESC		y ahora					
37	este este y este y este (.) cuatro.	DESC							

	*INV: Cuatro mirá		3						
38	*CHI: porque este está para adelante mirá [=! me muestra la boca]	EV-PARAL		porque					
	*INV: ajá.		4						
39	*CHI: bueno este está un poco más adelante.	EV-AD							
	*INV: Claro.		4						
40	*CHI: y y estos el primer eh el tercer que se me va a salir es este.	DESC							
	*INV: ajá.		4						
41	*CHI: El segundo es este el cuarto este y el quinto es este.	DESC							
	*INV: ajá.		4						
42	*CHI: y al final pasó todo bien	EV-AD		y					1- El Chanco (retoma)
43	*CHI: porque porque pensé	EV-EE		porque					
44	que era carne de cerdo	DESC				que			
45	pero era carne de cerdo.	DESC		pero					
46	*CHI: recién me di cuenta	EV-EE		recién					
47	que era carne de cerdo	DESC				que			
48	y parecía una mano (.)	EV-EE		y					
49	porque se movía.	EV-CAU		porque					

50	*CHI: y después al final vino un oso	ACC		y después			50-51		
51	*CHI: mi papá mi papá lo cocinó	ACC			lo				
52	*CHI: no sé por qué.	EV-EE							
53	*CHI: y él seguro que estaba bien (.)	EV-AD			él				
54	eh eh quería comer	EV-EE						51-54, Motivación	
	*INV: claro.		4						
55	*CHI: hizo mira toda la mesa esta comida [=! señala la mesa] hasta acá.	EV-PARAL							
56	*CHI: Veía toda,	ACC							
57	porque toda la mesa (.) era comida.	DESC		porque					
58	*CHI: O sea completa (.) Toda la mesa estaba completa de comida.	EV-REP							
59	*CHI: y yo dije papi de quiénes son esos cuerpos?	EV-DISC REF		y	yo				
60	*CHI: y yo dije de nadie	EV-DISC RED		y	yo				
61	porque nada más lo cociné	ACC		porque	lo			61-62, C. Física	
62	y se hizo rosa	DESC		y					
63	*CHI: y le dije papi	EV-DISC		y					

		REF							
64	yo veo manchas negro y blanco.	DESC			yo				
65	*CHI: es una vaca?	DESC							
66	*CHI: le dije.	EV-DISC REF							
67	*CHI: y me dijo para nada maté una vaca	EV-DISC REF		y					
68	*CHI: pa:api.	EE							
69	*CHI: y después me dijo bueno maté una unavaca.	EV-DISC REF		y después				69-70, Posibilitación	
70	*CHI: y después nos comimos todo.	ACC		y después					
71	*CHI: y encontramos un pollito	ACC		y					
72	*CHI: se lo murió	ACC			lo				
73	no sé por qué porque	EV-EE							
74	se trabó con algo.	ACC						74-74, C. Física	
75	*CHI: y se murió.	ACC		y					
76	*CHI: y lo tiramos a la basura	ACC		y	lo		75-76	75.76, Motivación	
77	*CHI: y se murió.	EV-REP		y					
78	*CHI: fin.	CODA							

Anexo 3. Planilla de evaluación para jueces expertos

Estimado/a Juez/a:

Gracias por aceptar colaborar en la **Construcción de un instrumento de evaluación del discurso narrativo infantil**. Su aporte ayudará a establecer la relevancia, coherencia y claridad, así como la representatividad para la población meta, del grupo preliminar de ítems propuestos. Con esa información se efectuará una primera revisión de los ítems preliminares, ajustando y/o conservando aquellos que puedan evaluar la variable de forma más adecuada.

La siguiente escala tiene como fin evaluar la producción de relatos de experiencia personal en niños y niñas hispanohablantes que residen en Argentina y que tienen 3, 4 y 5 años de edad. Se espera que la puntuación que arroje el instrumento dé cuenta y sea representativa del grado o nivel de desarrollo narrativo infantil. La construcción empírica de la escala se llevó a cabo a partir del análisis de 228 niños y niñas de diversos sectores sociales (117 de sectores medios, y 111 de sectores bajos), distribuidos de la siguiente manera: 74 niños y niñas de 3 años (34 de sectores bajos, 40 de medios), 65 niños y niñas de 4 años (32 de sectores bajos, 33 de sectores medios), 89 niños y niñas de 5 años (45 de sectores bajos, y 44 de medios). Los niños y las niñas participantes del estudio eran hablantes nativos del español, y poseían competencias lingüísticas acordes con su edad: en ningún caso se presentaron trastornos cognitivos ni lingüísticos.

A continuación, encontrará el listado de ítems preliminares agrupados por dimensiones de la producción narrativa infantil. Se le solicita que valore cada ítem según su grado de claridad, coherencia, relevancia y representatividad para la población meta, según la escala numérica propuesta. Adicionalmente, se le solicitará que valore la suficiencia del grupo de ítems en su conjunto respecto de cada dimensión particular. Cualquier modificación o sugerencia sobre un ítem, así como su propuesta de eliminación, por favor, consignarla en la columna *Observaciones*, correspondiente al ítem en cuestión.

Para este fin, se proveen las definiciones conceptuales de cada una de las competencias que componen el instrumento. Asimismo, se brindan los indicadores necesarios para evaluar cada ítem. En total, se les brindan tres documentos con la información a evaluar:

- (a) un documento de Microsoft Word que contiene el protocolo de obtención de la información;
- (b) una planilla de Microsoft Excel que contiene el instrumento de evaluación del discurso narrativo infantil⁴⁷;
- (c) una planilla de Microsoft Excel que contiene un ejemplo de un relato infantil de una niña de 5 años (sectores medios) analizado a partir del instrumento⁴⁸

Desde ya, muchas gracias por su colaboración.

Cordialmente,

Lic. Ailín Paula Franco Accinelli - [Becaria Doctoral CIIPME- CONICET](#)
Dirección: Dra. Alejandra Stein (CIIPME-CONICET)
Co-dirección: Dra. Celia R. Rosenberg (CIIPME-CONICET)

⁴⁷ Ver Anexo 4

⁴⁸ Ver Anexo 2

Dimensiones e ítems preliminares

MACROESTRUCTURA	Coherencia o configuración global a nivel semántico del discurso. Constituye la base de la organización narrativa, y se refiere a la capacidad del narrador para utilizar sus habilidades lingüísticas con la finalidad de entretener los episodios narrados en los planos temporal y espacial, así como para ubicar las acciones y seleccionar a los participantes y eventos pertinentes que orienten al interlocutor a seguir la línea textual de la narración (Casado, 2006; Hess & Ausa, 2013; Hickmann, 2004). Esta dimensión incluye los siguientes ítems: ● COMPONENTES INFORMATIVOS ESTRUCTURALES. Se codifica el tipo de información incluida en cada cláusula⁴⁹ - <i>Acción</i>: la cláusula contiene información acerca de las acciones llevadas a cabo por los participantes del relato, tanto a nivel físico (p. ej. correr, cantar, jugar) o emocional (p. ej. alegrarse, enojarse, divertirse). Ejemplo: Niña: y fuimos [cláusula: acción 1] Niña: nos metimos en la visita guiada [cláusula: acción 2] Niña: y hacíamos preguntas [cláusula: acción: 3] - <i>Descripción</i>: la cláusula contiene información relativa a la caracterización de personas, lugares, objetos o hechos narrados. Ejemplo: Niña: vimos los planetas Niña: y vimos ese planeta amarillo [cláusula: descripción 1] Niña: vimos el planeta también el grande rojo [cláusula: descripción 2] - <i>Orientación</i>: la cláusula contiene información acerca de quiénes son los participantes, del tiempo, el espacio y la actividad o situación. Responde a las preguntas: ¿quién? ¿cuándo? ¿dónde? Ejemplo: Niña: em bueno que...eh...hace hace poquito bueno no tan hace poco [cláusula: tiempo] Niña: pero estábamos en sala de cinco [cláusula: tiempo] Niña: fui al Cabildo [cláusula: lugar]⁵⁰ - <i>Evaluación</i>: la cláusula contiene información acerca de la perspectiva del narrador acerca de los eventos (por ejemplo, emociones o pensamientos que la narración despierta). Se suspende o ralentiza la acción, mediante la referencia a eventos
------------------------	---

⁴⁹ Aclaración importante: una misma cláusula puede tener dos tipos de información incluidos, pero siempre uno de ellos es predominante (ver ejemplo analizado)

⁵⁰ Nótese que, a diferencia del ejemplo consignado en el ítem Acción (“y fuimos”), acá se especifica el lugar donde la niña fue (“fui **al Cabildo**”), por lo que la información predominante es orientativa, más que relativa a la acción llevada a cabo por la protagonista.

que no ocurrieron o que podrían haber ocurrido (*irrealis*), el énfasis, las comparaciones, así como la inclusión de las voces de otros personajes (discurso referido), entre otras.

Ejemplo: Niña: y sabés qué todos estaban con el teléfono

[se muestra indignada] sacando fotos y videos [cláusula evaluativa 1]

Niña: ¡pero era para mirarlo! [cláusula evaluativa 2]

Niña: no para ver verlo en el video [cláusula evaluativa 3]

Niña: ya sé que es lo mismo, pero [cláusula evaluativa 4]

Niña: es mejor verlo [cláusula evaluativa 5]

- *Coda*: se incluye algún comentario final que enlaza el relato con el momento actual.

Ejemplo: Entrevistadora: ¿me querés contar algo más de esa vez que te caíste?

Niño: en el piso rasposo.

Niño: yo me caigo en este de acá

Entrevistadora: ajá [afirma].

Niño: y también mis amigos.

Niño: y también ehh ...

Niño: bueno ya no me acuerdo más [UT- CODA]

- **RELACIONES TEMPORALES**: la narrativa incluye información acerca de las relaciones temporales establecidas entre los eventos del relato. Estas relaciones pueden ser de simultaneidad o de secuencialidad:

Ejemplo: Entrevistadora: ¿y qué pasó en el cumpleaños de Alfonso?

1. Niña: eh fue acá en el cole

2. Niña: le pusimos una silla en la alfombra

Entrevistadora: ajá [afirma].

3. Niña: y tenía como un un...

4. Niña: tenía una rosquillita

5. Niña: y le puso una velita

6. Niña: y le cantamos el feliz cumpleaños en las sillas.

Entrevistadora: ¡mirá!

7. Niña: mientras sí estábamos merendando.

En este caso, la niña conecta las cláusulas de manera temporal: en el cumpleaños del compañero que fue en el colegio (1), le colocaron una silla en la alfombra (2), luego le pusieron una vela en la rosquita (3,4 y 5) y posteriormente le cantaron el “Feliz cumpleaños” en la silla (6).

Por último, entre las cláusulas (6) y (7) hay una relación temporal de simultaneidad, marcada en este caso por el conector “mientras”.

- **RELACIONES CAUSALES:** la narrativa incluye información acerca de las relaciones causales establecidas entre los eventos del relato. Se consideran los tipos de relaciones causales y la densidad causal en las narrativas infantiles.

Ejemplo:

Niña: 1. Y el “Pata Pata” rosa lo regalé

Niña: 2. porque no lo estaba usando

En este ejemplo, la niña establece entre ambas cláusulas una relación de causalidad: como no estaba usando el “Pata Pata” (2) lo regaló (1). Obsérvese que la relación se establece en un nivel profundo del relato, y no superficial: la cláusula 2, a nivel del *script*, consiste en la causa que motiva la acción relatada en la cláusula 1, aunque esta se narra primero (a nivel superficial).

Tipos de relaciones causales: psicológica, física, de posibilitación o de motivación.

- *Motivación:* implica conexiones entre las metas y las acciones que se llevan a cabo para conseguirlas. Comprende estados internos que motivan acciones (p. ej. *Él quería el conejo / lo atrapó*), u objetivos que motivan acciones (p. ej. *Saltó / para llamar su atención*)

Ejemplo: Niña: así estaba jugando con la perrita

Niña: yyy cuando le tiré eeh

Niña: lo hice muy alto

Niña: y ella lo quería atrapar [enfatisa] así paradita hacía [hace mímica]

Niña ¡y pudo atraparlo!

En este ejemplo, observamos un estado interno: el hecho de querer atrapar al animal [*y ella lo quería atrapar*] que motiva una acción: el hecho de atraparlo [*y pudo atraparlo*]

- *Causalidad psicológica:* emociones, cogniciones, intenciones y disposiciones de los seres humanos. Este tipo de relaciones causales puede establecerse entre acciones que inician estados internos (p.ej. *Él la encontró / ella estaba feliz*), o estados físicos que inician estados internos (p. ej. *Llegaron tarde / él estaba enojado*). La distinción entre motivación y causa psicológica se basa en las acciones dirigidas y no dirigidas a un objetivo.

	Ejemplo: Niño: sí pero pero mamá me puso quema [crema] Niño: y acá me duele Niño: cuando cuando me picó un mosquito. En este ejemplo, el hecho de que al niño lo haya picado un mosquito (cambio de estado físico) le genera sufrimiento (estado interno). - <i>Causalidad física</i>: involucra cambios en los estados físicos de personas u objetos (p. ej. <i>Se cayó / se ensució</i>). Ejemplo: Niña: las mujeres ganamos un poquito más que los varones Niña: pero los varones nos ganaron nos ganaron más Niña: pero nos ganaron más Niña: pero Martu nos metió más goles por nosotras Niña: así que ganamos más. En este ejemplo, el hecho de que una niña (“Martu”) haya metido más goles causó la victoria del equipo de la narradora. - <i>Posibilitación</i>: describe la relación entre un evento y una pre-condición necesaria para que ocurra, pero que no llega a ser suficiente para generarlo (p. ej. estados físicos que permiten acciones: <i>Tenía un cuchillo / cortó la rana</i>). Ejemplo: Entrevistadora: ¿y te caíste ahí? Niño: sí. Entrevistadora: ¿y me querés contar cómo fue? Niño: tenemos curitas en casa Niño: y me puso. En este caso, el hecho de que haya curitas en la casa del narrador posibilita que le hayan puesto una de ellas. Densidad causal: proporción de relaciones causales establecidas por relato, es decir, cantidad de relaciones causales dividido la cantidad de unidades terminales (ver ejemplo analizado para más detalle). IMPORTANTE: en el caso de que la narrativa posea una lógica asociativa, no debe puntuarse ni el ítem correspondiente a las relaciones temporales ni los correspondientes a las relaciones causales (densidad y tipo de relaciones causales). ● RELACIONES TEMÁTICAS: en ocasiones, los/as niños/as relatan dos o más situaciones relacionadas temáticamente (por ejemplo, diferentes ocasiones en las que se lastimaron). Se consideró la cantidad de temas relacionados abordados por relato. Cada situación narrada relacionada temáticamente con otra/s se cuenta con 1 (un) punto (ver ejemplo analizado para más detalle).
--	--

MICROESTRUCTURA- Cohesión textual	Configuración local o interconexión micro-lingüística. Consiste en la estructura secuencial que caracteriza el relato, e incluye la cohesión textual de la narrativa, como por ejemplo las anáforas y los conectores (Hudson y Shapiro, 1991). Incluye los siguientes ítems: ● Conectores: lógicos / causales (<i>porque, por eso, ya que / entonces, para que, así que</i>); temporales (<i>después, y después, entonces (con sentido temporal), cuando, todavía, luego, y luego, de pronto</i>), aditivos (<i>y, además, también, y también</i>), adversativos (<i>pero, aunque</i>) ● Anáforas: empleo de pronombres personales (p. ej., “ella”, “él”) y de pronombres clíticos (p. ej., “lo”, “la”) para referir a los participantes del relato.
MICROESTRUCTURA - Cantidad y diversidad léxica, y complejidad sintáctica	Se trata de una (sub)dimensión de la Microestructura que contempla diversos ítems que enriquecen la complejidad de la narrativa: longitud, complejidad sintáctica, diversidad léxica. Esta dimensión contiene lo siguientes ítems: ● Cantidad de: - <i>palabras</i> (empleo del comando MLU del Programa CLAN). Se contabilizan todas las palabras contenidas en la narrativa infantil, y ninguna que se incluya por fuera de ella. - <i>cláusulas</i> por relato ● Complejidad sintáctica: medida en base a - <i>índice de subordinación</i>. Se calcula dividiendo el total de cláusulas por el total de unidades terminales (cláusula principal más cualquier cláusula/s subordinada/s) incluidas en los relatos. Un índice de 1 indica que no hay oraciones subordinadas. Luego, cuanto mayor sea el índice de subordinación, mayor será la complejidad sintáctica de las emisiones infantiles que configuran el relato. Ejemplo: Niña: y Emma se sentó en el caballo blanco [UT 1, 1 cláusula] Niña: y yo me senté en el león [UT 2, 1 cláusula] Niña: y con su amiga Emma se sentó en el caballo. [UT 3, 1 cláusula] Entrevistadora: ¿sí? Niña: Emma tenía una amiga que tenía el buzo de color morado. [UT 4, 2 cláusulas] Entrevistadora: ¡mirá!

	En este fragmento de una narrativa, la niña produce 5 cláusulas y 4 unidades terminales. Suponiendo que este fuera todo el relato infantil, el índice de subordinación sería $5/4 = 1.25$. - <i>proporción de emisiones elípticas</i> (es decir, de una sola palabra) que se calcula dividiendo la cantidad total de las emisiones elípticas por sobre la cantidad total de emisiones incluidas en el relato (es decir, de emisiones elípticas + cláusulas). En tanto una menor proporción indica una menor presencia de emisiones de una sola palabra en relación con el total de emisiones por niño/a, a menor proporción se evidencia una mayor complejidad sintáctica. Ejemplo: <i>Entrevistadora: yo tengo un gatito y el otro día estábamos jugando y me rasguñó y me salió un poco de sangre ...</i> <i>Niña: a mí un día me mordió</i> <i>Entrevistadora: ¡oh!</i> Niña: una [Emisión Elíptica] <i>Entrevistadora: ¡no!</i> <i>Niña: ¡pero no me dolió!</i> En este fragmento de un relato, la niña produce 3 emisiones: 2 cláusula y 1 emisión elíptica. Suponiendo que este fuera todo el relato infantil, la proporción de emisiones elípticas sería de $1 / 3 = 0.33$. ● Diversidad léxica: uso del índice <i>Moving Average Type-Token Ratio</i> (MATTR) del CLAN, el cual se basa en una ventana móvil que calcula los types-token Ratio (TTR) para cada ventana sucesiva de longitud fija (N). Inicialmente, se selecciona una longitud de ventana (por ejemplo, 10 palabras) y se calcula el TTR de las palabras 1-10. A continuación, se calcula el TTR de las palabras 2-11, 3-12 y así sucesivamente hasta el final del discurso. Para la puntuación final, se promedian todos los TTR estimados
AUTONOMÍA CONVERSACIONAL	Contempla el grado de autonomía de los niños y las niñas a la hora de narrar la historia, es decir, su capacidad de narrar sin el apoyo del adulto. A mayor autonomía, mayor puntaje. 1. Intervención detallada (más que neutral): preguntas explícitas, cerradas, por parte de la entrevistadora, como, por ejemplo: <i>¿por qué?, ¿cuándo?, ¿quién?</i> 2. Intervención neutral: preguntas generales, abiertas, que estimulan al niño o la niña a continuar con el relato. Por ejemplo: <i>¿me querés contar algo más?, ¿sí?, ¿y?, ¿y luego qué pasó?, ¿qué pasó después?, ¿y qué más?, ¿algo más?</i> 3. Intervención mínima: comentarios evaluativos, por ejemplo: <i>¡qué bien!, ¡guau! ¿en serio? ¿de verdad?</i>), o repetición de las palabras exactas utilizadas por los niños y las niñas al hacer una pausa.

	4. El niño o la niña narra la historia de manera independiente, el/la entrevistador/a sólo interviene para denotar atención e interés. Por ejemplo: <i>si, dale, ok, ajá, mirá, claro, pero no hace ningún tipo de pregunta.</i> Ver ejemplo analizado (Anexo 2).
LÓGICA NARRATIVA	Este ítem se ha colocado en tanto diversas investigaciones precedentes sobre desarrollo narrativo infantil pusieron de manifiesto variaciones en la lógica narrativa en niños/as de distintos grupos socioculturales. De hecho, se ha evidenciado que las narraciones producidas por los niños y las niñas hispanohablantes suelen presentar características estructurales que no siempre respetan la forma canónica. Algunas de ellas, por ejemplo, están estructuradas en torno a diversos temas relacionados entre sí y contienen una serie de eventos que no necesariamente se relacionan de manera secuencial y cronológica, sino que, más bien, contienen numerosas emisiones con información evaluativa o descriptiva en torno a los eventos narrados. Se trata de narrativas que contienen una mayor cantidad de segmentos descriptivos, orientativos e incluso evaluativos, y una menor presencia de cláusulas referidas a la secuencia de acciones acontecidas (Carmioli & Sparks, 2014; Cuneo et al., 2008; Eisenberg, 1986; Melzi, 2000; Shiro, 2003;1999; Silva & McCabe, 1996; Sparks et al., 2013; Stein, 2015, 2016; Uccelli, 2008). En este sentido, es relevante tener en cuenta que la ausencia de un orden secuencial y la estructuración en torno a más de una experiencia no pueden ser interpretadas en términos de déficit o menor desarrollo de habilidades narrativas. En este ítem se busca identificar, de manera global y considerando la narrativa en su totalidad, la lógica estructural predominante de los relatos infantiles, de acuerdo a cómo se configuren los eventos dentro de cada narrativa. Se trata de una dimensión que se evalúa mediante la observación global (completa) del relato ● Canónica. Relatos que se encuentran estructurados siguiendo <i>mayormente</i> la lógica narrativa clásica planteada por Labov y colaboradores: el <i>Highpoint Analysis</i> (Labov, 1972; 2010; Labov & Waletzky 1967) y empleada en investigaciones precedentes en torno al discurso narrativo infantil de experiencia personal (Peterson & McCabe, 1983; McCabe & Peterson, 1991; McCabe & Rollins, 1994; Rosenthal & McCabe 2000): una serie de eventos ordenados de manera secuencial en torno a una complicación y su posterior resolución, y que suelen terminar con una coda que enlaza los eventos narrados con el momento en el que se produjo la narración. Ejemplo: <i>La entrevistadora le cuenta al niño que una vez estaba andando en bicicleta y se lastimó, y le pregunta si alguna vez le pasó algo similar.</i> 1. Niña: me lastimé me lastimé acá [señala su rodilla] <i>Entrevistadora: ahí en la rodilla...¿ y qué pasó?</i> 2. Niña: y me lastimé. 3. Niña: y estaba raspado. <i>Entrevistadora: ¡ohh! ¿y qué más pasó?</i>

4. Niña: y me ponió [puso] un papel con una curita
Entrevistadora: ajá.
5. Niña: porque se me sangraba sangre en el papel
6. Niña: y eso.
Entrevistadora: ¿y qué más?
7. Niña: y nada más
Entrevistadora: y nada más...
[Pausa larga. La niña se queda en silencio]
Entrevistadora: ¿y después de que te pusieron la curita?
8. Niña: me...me llevó a la cama.
Entrevistadora: ajá...
[Pausa larga. La niña se queda en silencio]
Entrevistadora: ¿y después?
9. Niña: y me dio el celu(lar).
Entrevistadora: aahhh [ríe].
10. Niña: y listo eso era.

En este fragmento de un relato, la niña comienza su relato con un resumen (1) de lo sucedido, continúa con una complicación (2) y los eventos que constituyen la resolución (4 y 5). Por su parte, (6) y (7) conforman la coda. Luego, y frente a una pregunta de la entrevistadora mediante la cual se pretende que la niña expanda su relato, se incluyen nuevos eventos que relativos a la resolución (8 y 9) y una nueva coda final (10)

Aclaración: si bien este relato no posee todos los componentes clásicos (p.ej carece de orientación), es importante tener en cuenta que la inclusión de todos los componentes narrativos propuestos por Lavob y colaboradores no es condición para identificar a un relato como “canónico”. De hecho, los relatos no siempre contienen los cinco componentes mencionados, así como tampoco la presencia de todos ellos implica que la calidad de la narración sea mejor. Sin embargo, algunos de estos componentes se hacen indispensables para que un texto se identifique como narración canónica, como por ejemplo la complicación. La resolución (sin ser un componente obligatorio) puede formar parte del esqueleto narrativo debido a que refleja la reacción del personaje a los cambios introducidos en la complicación.

- **Cíclica.** Relatos en los que se narra uno (o más) evento(s) que se retoma(n) de manera constante a lo largo de la narración.

Ejemplo:

1. Niña: mmmm sí **yo me lastimé la rodilla acá** [señala su rodilla]
2. Niña: acá también.
3. **Niña: todo me lastimé acá**

4. Niña: acá mirá
5. **Niña: lastimó acá acá.**
Entrevistadora: ¿qué pasó?
6. Niña: 6. no sé la cancha.
7. Niña: 7. eh no sé [breve pausa]
8. Niña: 8. con mi papá fui a la cancha.
9. **Niña: 9. y me lastimé**
10. Niña: 10. así...acá [señala su rodilla] ahí.
Entrevistadora: ¿cómo fue?
11. Niña: 11. picó la pelota así.
12. Niña: 12. fuimos a jugar a la pelota
13. **Niña: 13. me caí.**
14. Niña: 14. picó la pelota así.
15. Niña: 15. fuimos a jugar a la pelota
16. **Niña: 16. me caí** [breve pausa]
17. Niña: 17. porque yo lloré.
18. Niña: 18. porque yooo jugué
19. Niña: 19. yo me lloré.
Entrevistadora: ¿y qué más pasó?
20. **Niña: 20. me caí.**
21. Niña: 21. lloré.
22. **Niña: 22. me caí**
23. Niña: 23. y jugué.
Entrevistadora: ¿y qué más?
24. **Niña: 24. me caí.**
25. Niña: 25. fui jugar a la canchaaa
26. **Niña: 26. me caí.**

Tal como podemos observar en este ejemplo, la niña relata una situación en torno a un evento central, la caída y su posterior lastimadura, que se retoma constantemente a lo largo de todo el relato (ver unidades terminales destacadas en negrita).

- **Asociativa.** Narraciones en las cuales el foco está colocado principalmente en la descripción de diversos acontecimientos vinculados entre sí temáticamente, más que en la secuenciación y la temporalidad en torno a estas situaciones (Rodino et al., 1991; Uccelli, 2008).

Ejemplo:

SITUACIÓN 1: el jardín y la familia

1. Niña: porque mi mamá me llevó al jardín
2. Niña: y papá me llevó al jardín
3. Niña: también mi hermanita estaba ahí a carrito
4. Niña: mi hermanita se llama...
5. Niña: es una bebé
6. Niña: mi abuela también me lleva

SITUACIÓN 2: la familia en la casa

7. Niña: y y mi abuelo estaba trabajando.
8. Niña: y y y mi mamá estaba ahí acostada
9. Niña: y estaba viendo dibujito...
10. Niña: y la televisión se rompió
Entrevistadora: ¿y entonces?
11. Niña: mi papá la rompió
12. Niña: mi papá...que mi mamá lo retó y rompió
13. Niña: mi papá lo retó
14. Niña: y a ahora estaba rota
Entrevistadora: ¿y entonces?
15. Niña: tiene una ... y tenía y tenía un...
16. Niña: estaba cocinando con mi papá
17. Niña: y ...estaba con con con mi papá
18. Niña: estaba golpeando
19. Niña: y después fue
20. Niña: y y después con mi mami salimos y comimos
21. Niña: y y y y por y mi mamá fue al trabajo
22. Niña: mi papá también

SITUACIÓN 3. La familia en la plaza

23. Niña: fuimos a la plaza con mi mami y con la Coti y con mi papá y yo
24. Niña: fui a los juegos
25. Niña: y había unos columpios y un trampolín
26. Niña: y y mi mamá fuimos
27. Niña: y y estaba de noche
28. Niña: estaba mi mamá

	29. Niña: mi mamá y mi papá se jue [fue] a trabajar SITUACIÓN 4. Cuidados en la familia y la vacuna de Coti 30. Niña: y la Coti estaba ahí 31. Niña: estaba vacunando 32. Niña: yo me quedé con con mi abuela 33. Niña: y y mi mamá se ponió [puso] la vacuna 34. Niña: y y la Coti lloró 35. Niña: y porque no se quería poner la vacuna y lloraba Tal como observamos en este ejemplo, la niña cuenta varias situaciones relacionadas temáticamente entre sí, que tienen en común el hecho de que en todas ellas participan miembros de su familia: la llegada de la protagonista al jardín, con sus padres y su hermanita (situación 1); la rotura de la televisión por parte del papá y el consecuente enojo de la mamá (situación 2), la visita a la plaza con el padre, la madre y su hermana (situación 3) y la vacunación de su hermanita (situación 4).
--	--

Califique cada ítem de acuerdo a los siguientes indicadores:

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, en nuestro contexto cultural. Su sintaxis y semántica son adecuadas.	1.No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2.Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo a su significado o por la ordenación de las mismas.
	3.Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4.Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada, su significado es acorde a nuestro contexto cultural.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con o es indicador de la competencia que está midiendo.	1.No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la competencia.
	2.Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la competencia.
	3.Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la competencia que está midiendo.
	4.Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la competencia que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem representa un aspecto esencial o muy	1.No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la competencia.
	2.Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este.
	3.Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.

importante de la competencia.	4.Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
SUFICIENCIA (una vez para toda la dimensión) El conjunto de ítems que pertenecen a una misma competencia bastan para obtener la medición de esta.	1.No cumple con el criterio	El conjunto de ítems no es suficiente para medir la competencia.
	2.Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la competencia, pero no corresponde con la definición total. Hay aspectos esenciales no representados por ningún ítem.
	3.Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la competencia completamente.
	4.Alto nivel	El conjunto de ítems es suficiente.

INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN NARRATIVA INFANTIL DE EXPERIENCIA PERSONAL

Se propone la obtención de al menos tres relatos por niño o niña. Independientemente del motivo que se utilice, ninguna historia atrae por igual a todos/as. Por lo tanto, para aumentar las posibilidades de que el sujeto recuerde algo acerca de lo que realmente quiera hablar, es esencial que se narren al menos tres historias anecdóticas (McCabe y Rollins, 1994). En este caso, se toman los siguientes estímulos: 1. <i>Evento no grato</i>: narración de accidentes leves o episodios poco agradables (p. ej. algún momento en el que se hayan caído, raspado, asustado). 2. <i>Evento grato</i>: narración de un episodio ameno, que haya sido significativo para el niño o la niña (p.ej. un cumpleaños, la visita de un familiar, un momento de paseo o de juego). El orden de elicitación de (1) y (2) debe ser contrabalanceado entre los sujetos para evitar un efecto de <i>confound</i>. Así, la mitad de la muestra de niños y niñas deberá narrar un evento no grato, y la otra mitad, un evento grato. En el caso de que alguno de los dos ítems anteriores no funcione, se recurrirá a una tercera propuesta de elicitación de los relatos: Evento a elección: otras anécdotas significativas y/o recientes a elección (p. ej. actividades realizadas durante la jornada escolar)	¿Le parece adecuada la consigna? Sí ☐ No ☐ ¿Cómo reformularía la consigna de resultarle inadecuada?
---	---

Se presentan 3 (tres) opciones de consigna, una por cada tipo de relato que se busque producir (ver documento <i>Protocolo para la obtención de narrativas infantiles de experiencia personal</i>). 1. El/la entrevistador/a le muestra al niño / la niña que tiene una curita en el dedo y le comenta: “¿Sabés que el otro día estaba andando en bicicleta, me caí y me raspé? ¿Vos alguna vez te lastimaste?” En el caso de que la respuesta sea afirmativa, le consulta: “¿Querés contarme cómo fue?” Si la respuesta es negativa, o una vez que se haya finalizado con el relato, se continuará con la siguiente consigna: 2. El/la entrevistador/a le cuenta al niño/la niña: <i>¿Sabés que ayer fui al cumpleaños de mi prima? Fuimos a un salón que tenía un pelotero, jugamos y nos divertimos un montón. ¿Vos fuiste hace poco a un cumpleaños?</i> En el caso de que la respuesta sea afirmativa, continúa preguntando: <i>¿Querés contarme qué pasó en ese cumpleaños?</i> Si la respuesta es negativa, se continuará con la siguiente consigna: 3. El/la entrevistador/a comenta (elegir una de las dos opciones, de acuerdo al contexto): a. <i>Ayer fui a visitar otro jardín, los chicos y las chicas estaban jugando en los rincones con muchos juguetes. ¿Vos qué hiciste hoy en el jardín? ¿Querés contarme?</i> (en el caso de que la entrevista se realice en el jardín de infantes) b. <i>Ayer fui a visitar la casa de otro niño/ otra niña, y estaba jugando a las escondidas y comiendo galletitas con sus hermanos. ¿Vos qué hiciste hoy? ¿Querés contarme?</i> (en el caso de que la entrevista se realice en otro contexto)	
--	--

ITEM	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
MACROESTRUCTURA	Por favor, señale con negritas su calificación:			
Componentes estructurales (Tipo de información incluida por cláusula)				

Acción	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
Orientación	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
Descripción	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
Evaluación	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
Coda	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
Relaciones temporales	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
Relaciones temáticas	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
Relaciones causales				
Tipos de relaciones causales	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
Densidad causal	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
SUFICIENCIA (para toda la competencia): 1 – 2 – 3 – 4 Si los ítems no son suficientes para medir/cubrir la dimensión, ¿qué ítems agregaría? En lo personal daría una valoración mayor para relaciones causales, temporales y temáticas, que al resto de los componentes.				
ITEM	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
MICROESTRUCTURA	Por favor, señale con negritas su calificación:			
Conectores				
Lógico/ causales	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
Temporales	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
Aditivos	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
Adversativos	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
Anáforas	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
SUFICIENCIA (para toda la competencia): 1 – 2 – 3 – 4 Si los ítems no son suficientes para medir/cubrir la dimensión, ¿qué ítems agregaría?				
DIMENSIONES DEL HABLA INFANTIL	Por favor, señale con negritas su calificación:			
Longitud				
Cantidad total de palabras	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	

Cantidad total de Unidades Terminales	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
Complejidad sintáctica				
Índice de subordinación	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
Proporción de Emisiones Elípticas	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
Diversidad léxica	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
SUFICIENCIA (para toda la competencia): 1 – 2 – 3 – 4 Si los ítems no son suficientes para medir/cubrir la dimensión, ¿qué ítems agregaría? Es una dimensión muy clara porque responde a un aspecto cuantitativo				
AUTONOMÍA CONVERSACIONAL	Por favor, señale con negritas su calificación:			
Intervención detallada	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
Intervención moderada	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
Intervención mínima	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
Intervención neutral	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
SUFICIENCIA (para toda la competencia): 1 – 2 – 3 – 4 Si los ítems no son suficientes para medir/cubrir la dimensión, ¿qué ítems agregaría? Está muy clara la categoría de análisis y también es muy clara su evaluación.				
ITEM	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
LÓGICA NARRATIVA	Por favor, señale con negritas su calificación:			
Cíclica	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
Canónica	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
Asociativa	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	1 – 2 – 3 – 4	
SUFICIENCIA (para toda la competencia): 1 – 2 – 3 – 4 Si los ítems no son suficientes para medir/cubrir la dimensión, ¿qué ítems agregaría?				

Anexo 4. Escala de evaluación del discurso narrativo infantil

Link de acceso: [ESCALA DE EVALUACIÓN NARRATIVA .xlsx](#)

Anexo 5. Protocolo de administración y puntuación de la prueba de re-narrado del Pre-school Language Scales (PLS5; Zimmerman et al., 2012) y ejemplos de relatos

- **Capi's Story ("Historia de Capi")**

Este es el cuento de dos niños y su perro Capi. Escuchá el cuento. Quiero que me lo cuentes después que yo termine.

1. Miguel y María tienen un perro llamado Capi. A Capi le gustaba dormir a la orilla de la puerta sobre una vieja colcha azul (*alternativa: frazada, cobija*)
2. Una noche estaba lloviendo y lloviendo. ¡Capi se mojó todito!
3. Miguel le dijo a su hermana: "Capi se está mojando en la lluvia. ¿Qué podemos hacer para que Capi no se moje?"
4. Miguel y María decidieron hacerle una casita a Capi. Al día siguiente encontraron una caja grande que podían usar.
5. Trabajaron muy duro tratando de construir la casita perfecta. Miguel hizo una puerta en la caja. Luego, le hicieron un techo con una pieza de metal
6. Cuando terminaron, Capi se fue corriendo. "Creo que no le gustó", dijo María.
7. Pero Capi regresó enseguida arrastrando su vieja colcha azul y la puso adentro de su casita.
8. Ahora, cuando llueve, Capi está seco, calentito y contenido en su nueva casa

Ahora tú [vos] contame [cuéntame] el cuento



Ejemplo de un relato infantil:

1. Miguel y María tenían un perro que se llamaba Capi
2. que le gustaba dormir sobre una vieja colcha azul a la orilla de la puerta.
3. Pero un día estaba lloviendo.
4. Miguel le dijo a María: ¡Capi, se está mojando!, ¿qué hacemos?
5. Y a la mañana siguiente encontraron unas cajas
6. Y después le construyeron una casa a Capi.
7. Miguel hizo una puerta y María le.. le puso un techo
8. y Capi se fue corriendo
9. y María dijo: “¡ay parece que no le gustó!”
10. Pero después Capi volvió con una.... con una colcha azul.
11. Y ahora Capi está durmiendo en su nueva casa sin mojarse, sequito y calentito.

Puntaje:

- El relato infantil posee una introducción (presentación de los personajes: ambos niños y el perro): 1 (incluye introducción) - 0 (no incluye introducción).
- El relato infantil posee al menos cuatro eventos secuenciados (incluyen al menos cuatro eventos de la secuencia 2 a la 7 en un orden lógico-secuencial): 1 (incluye 4 eventos secuenciados en un orden lógico) - 0 (no incluye 4 eventos secuenciados en un orden lógico).
- El relato infantil incluye una conclusión lógica (incluyendo la información del punto 8): 1 (incluye conclusión) - 0 (no incluye conclusión).

En este caso, el puntaje del niño es **3**, ya que su relato posee una introducción en la que presenta a los personajes (cláusulas 1 y 2), así como también presenta al menos 4 eventos en un orden lógico, retomando la información de la secuencia 2 a 7 del protocolo (cláusulas 3 a 10) y una conclusión lógica que incluye la información de la secuencia 8 (cláusula 11).