



FLACSO (Argentina)

Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

**La construcción de la coherencia causal en el discurso narrativo
infantil**

Tesista: Ailín Paula Franco Accinelli

Directora: Dra. Alejandra Stein

Co-directora: Dra. Celia Renata Rosemberg

(CIIPME - CONICET)

Abril 2024

Índice

Agradecimientos.....	3
Resumen	5
Introducción	6
Estudio I. La coherencia causal en relatos infantiles de experiencia personal. Un estudio con niños argentinos hablantes de español... ..	17
Resumen.....	18
1. Introducción... ..	19
1.1. El desarrollo de las narraciones de experiencia personal en la infancia	20
1.2. La coherencia en las narraciones infantiles de experiencia personal.....	22
1.3. Modelo de Análisis de Narraciones en Red Causal.....	27
2. El presente estudio.....	30
3. Metodología... ..	31
3.1 Corpus y participantes.....	31
3.2. Procedimientos de obtención de la información empírica	32
3.3. Aspectos éticos	32
4. Procedimientos de análisis	33
4.1 Segmentación de las narrativas.....	33
4.2 Construcción de las redes causales... ..	34
4.3 Análisis comparativo de las redes causales según grupos de edad.....	34
5. Resultados	37
6. Discusión y conclusiones	42
7. Apéndice	49

Estudio II. ¿Qué, dónde, cómo, cuándo, por qué? La construcción de la coherencia causal en relatos infantiles de experiencia personal.....	52
Resumen.....	53
1. Introducción... ..	54
1.1 La construcción de la coherencia en la producción de narrativas infantiles.....	56
1.2 La coherencia causal en narraciones... ..	62
1.3 El presente estudio... ..	69
2. Metodología	71
2.1 Corpus y participantes.....	71
2.2 Procedimientos de obtención de la información empírica	71
2.3 Aspectos éticos... ..	72
3. Procedimientos de análisis	73
4. Resultados... ..	76
5. Discusión y conclusiones	91
Conclusiones finales	101
Referencias bibliográficas.....	112

Agradecimientos

La presente tesis de maestría pudo ser realizada gracias al apoyo de varias instituciones. Por un lado, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina) y la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), quienes me otorgaron la beca para mis estudios de maestría y me han brindado una formación de calidad que me ha permitido crecer enormemente en el ámbito académico y profesional. En este contexto, quisiera agradecer especialmente a María Soledad Sanseau, por responder con tanta calidez y amabilidad cada una de las dudas e inquietudes que he tenido a lo largo de mi cursada, la cual realicé en su totalidad a distancia a causa de las restricciones sanitarias adoptadas en el contexto de pandemia por COVID-19. Por otro lado, quisiera agradecer a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL- UBA), institución donde me encuentro cursando mis estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación, y al Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental "Dr. Horacio J. A. Rimoldi" (CIIPME) perteneciente al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), institución que me otorgó la beca para poder llevar a cabo mis estudios de posgrado.

Quisiera agradecer también a mis directoras, la Dra. Alejandra Stein y la Dra. Celia Rosemberg, por haber confiado en mí para llevar a cabo mis investigaciones en el CIIPME, por haberme acompañado, asesorado, y, sobre todo, ayudado a superar con creces cada obstáculo presentado. Como he mencionado, he cursado la maestría en el contexto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) a causa de la pandemia, por lo que las dificultades para poder llevar a cabo el trabajo han sido constantes, pero ellas me han ayudado ampliamente a superarlas y, así, continuar aprendiendo y creciendo en mi camino formativo y profesional.

Quisiera también agradecer a mi querido RELIF, especialmente a Noelia, María Florencia, Nicolás, Marisol y Ángeles. Con ustedes, a donde sea.

A mis compañeras de beca, Eliana, Laura, Ileana, Andrea, Carla, Cynthia, Viviana y Macarena, por su acompañamiento y apoyo constante, por las numerosas charlas, almuerzos, congresos y viajes compartidos. En este contexto, no quisiera dejar de mencionar a nuestra querida Emilse, gracias por el apoyo y el cariño incondicional.

A mis amigas y amigos de la vida que me han dejado los diversos espacios que fui transitando (las guías, la facultad, el colegio, el vóley, el gimnasio), porque cada charla, cada mensaje, cada palabra de aliento, me impulsan a continuar y superarme día a día. Quisiera mencionar especialmente a Nicolás y a Tatiana, su confianza en mí (mucho mayor, debo decir, de la que yo tengo en mí misma) me ayuda a comprender que realmente *puedo*, y a continuar creciendo en mi camino formativo.

Y, por último, pero no por ello menos importante, a mi compañero de ruta, Joaquín, y a mi familia, en especial, a mi papá y mi mamá, Alejandro y Silvia, y a mis hermanas, Melina y Brenda. Sin su apoyo constante, su acompañamiento incondicional, no hubiera sido posible alcanzar este título. Gracias por ser mi sostén, por compartir mis alegrías, y aliviar mis penas. Este logro es tan mío como suyo.

Resumen

Esta investigación buscó indagar la construcción de la coherencia, específicamente causal, en narrativas de experiencia personal producidas por niños y niñas argentinos hispanohablantes de 3 a 5 años en circunstancias socioeconómicas desfavorecidas. Se llevaron a cabo dos estudios bajo un diseño cuasiexperimental y transversal. El primero adoptó una metodología cuantitativa y buscó analizar el establecimiento de relaciones causales en las narrativas mediante un uso heurístico de una versión adaptada del Modelo de Narraciones en Red Causal. El segundo combinó procedimientos cualitativos y cuantitativos para ahondar en el estudio de las narraciones de los tipos de eventos y sus relaciones (causales, temáticas, temporales), así como de los eventos no relacionados. Los resultados mostraron que, tempranamente, los/as niños/as participantes logran construir narraciones causalmente conectadas, especialmente a partir de relaciones causales relativas al ámbito físico. Se evidencia un incremento evolutivo del grado de complejidad y coherencia de la organización causal de los relatos. Asimismo, disminuye la cantidad de eventos no relacionados, entre los cuales el análisis identificó que algunos se refieren a información que también contribuye a la coherencia narrativa en otras dimensiones no causales. Los resultados subrayan también el rol que adquieren las relaciones temáticas en la construcción del relato, y destacan la edad de 4 años como punto de inflexión en el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil. Así, permiten concluir la necesidad de atender tempranamente al rol de la coherencia causal de los relatos de experiencia personal. Se destacan las implicancias de esta investigación, cuyos resultados pueden emplearse como base para elaborar instrumentos de evaluación e intervención en contextos clínicos y educativos.

Palabras clave: desarrollo discursivo; coherencia; causalidad; narrativas de experiencia personal; población hispanohablante

I. Introducción

La presente investigación se propone analizar la organización y coherencia causal de narraciones de experiencia personal producidas por niños y niñas argentinos hablantes de español de 3, 4 y 5 años de edad. La tesis se enmarca en el Proyecto Unidad Ejecutora P-UE 2018 titulado “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”^{1,2}.

La relevancia del estudio del desarrollo del discurso narrativo infantil de experiencia personal se fundamenta en investigaciones previas que han proporcionado evidencia acerca del papel de la narración en diversas dimensiones cognitivas y socioemocionales. Por un lado, se ha destacado su relevancia en la configuración del pensamiento abstracto (Bruner, 1986, 1990; Nelson, 1996; 2007; Rosemberg et al., 2010), en la comprensión y comunicación de la propia experiencia, y en la construcción del concepto de uno mismo así como de la identidad, tanto individual (Fivush, 2001; Fivush et al., 2006; Nelson, 2003; Nelson y Fivush, 2004) como comunitaria (McCabe et al., 2008; Poveda et al., 2009; Wortham, 2001). Asimismo, el discurso narrativo adquiere relevancia en tanto fomenta la socialización (Aukrust y Snow, 1998; Beck, 2008; Carmiol y Sparks; 2014; Luo et al., 2012; Michaels, 1988; Wiley et al., 1998, Wortham, 2001; Uccelli, 2008), así como también el proceso de alfabetización y los logros escolares (Snow et al. 2007; Beck, 2008).

¹ Este proyecto fue aprobado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el año 2018, es dirigido por la Doctora Celia R. Rosemberg y se encuentra radicado en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental "Dr. HORACIO J. A. RIMOLDI" (CIIPME - CONICET). El objetivo del proyecto es contribuir al conocimiento del desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional de niños y niñas de 8 meses a 12 años de edad de grupos sociales diversos que viven en el Área Metropolitana de Buenos Aires.

²En el marco del Proyecto PUE mencionado, la investigación que se presenta forma parte de un estudio más amplio titulado “Construcción de un instrumento para la evaluación del discurso narrativo” que tiene como objetivo la construcción de un instrumento de evaluación del discurso narrativo de niños y niñas de 3 a 5 años, desde una perspectiva dinámica (Gillam et al, 1999; Gutiérrez-Clellen, 2003; Gutiérrez-Clellen y Peña, 2001; Tavernal y Peralta, 2009), que contemple la ponderación del desarrollo real, así como potencial del/a niño/a (Vygotsky, 1964).

El proyecto de investigación en el cual se enmarca esta tesis se orienta en perspectivas que postulan que la cognición, el lenguaje y la emoción se configuran de modo interrelacionado a partir de la experiencia en las actividades cotidianas de las que los/as niños/as participan desde su nacimiento (Nelson, 2010; Tomasello, 2003). 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. Es importante tener en cuenta que, desde este enfoque, la noción de *contexto* comprende varios aspectos: las interacciones sociales, su textura discursiva, lingüística y multimodal, como así también las representaciones sociales, los significados que los sujetos ponen en juego en estos intercambios (es decir, el “contexto cognitivo”, Rosemberg y Menti, 2014; Rosemberg et al., 2016). Así, se concibe que el desarrollo lingüístico se produce en el marco de interacciones durante situaciones cotidianas de juego, comida, lectura, entre otras (Rosemberg, 2008), en las que los/as niños/as van aprendiendo de manera temprana a hacer uso del lenguaje. El lenguaje, entonces, posee no sólo funciones en la comunicación humana sino que permite, a su vez, representar y aproximarse heurísticamente al mundo. De esta manera, en la textura de las actividades y de la interacción social, el lenguaje contribuye al proceso de desarrollo cognitivo infantil (Nelson, 1996, 2007, 2010; Tomasello, 2003).

Mediante la participación en este tipo de eventos cotidianos, a partir de los dos años, los/as niños/as comienzan a producir reconstrucciones lingüísticas de las secuencias de acciones de las que participan cotidianamente (p. ej. la hora del baño, situaciones de comida, la preparación para ir a dormir) (Ely, et al., 2001; Larson et al., 2006; Rosemberg, 2000; Stein et al., 2020). Estas primeras representaciones mentales esquemáticas y generalizadas de eventos constituyen *scripts* o *guiones*³ (Schank y Abelson, 1977) en los cuales las acciones

³ Otras teorías se refieren a los guiones como *esquemas* (Rumelhart y Ortony, 1977) o *marcos* (Minsky, 1975). Más allá de la denominación, la idea central es la misma: se trata de una estructura de conocimiento que

están relacionadas temporal y causalmente en torno a un objetivo que tienen los participantes, con base en la experiencia del mundo real (Nelson et al., 1983; Rosemberg, 1994; Rosemberg et al., 2014). Estos guiones proporcionan un contexto espacio-temporal mediante el cual comprender eventos de la vida real, ya sea rutinarios o novedosos (Nelson y Gruendel, 1981), y constituyen la base a partir de la cual ir elaborando conocimiento más abstracto, complejo y flexible que permite la realización de inferencias en torno a la intencionalidad humana (Nelson et al., 1983; Rosemberg, 1994). Al narrar, entonces, los/as niños/as organizan discursivamente la experiencia, poniendo en evidencia sus habilidades para comprender y ordenar las representaciones mentales que han construido acerca de los eventos de los que forman parte (Borzzone, 2005; Trabasso y Stein, 1997). La manera en que la narración se va complejizando responde así a una organización cada vez mayor que involucra factores cognoscitivos, lingüísticos y sociales. La interrelación de estos factores posibilita la elaboración de relatos cada vez más coherentes, de manera que la sencilla serie de eventos encadenados se convierta poco a poco en un discurso narrativo cada vez más complejo, claro y con una mayor pertinencia (Hess y Álvarez, 2010; Hess y Auza, 2013).

Ahora bien, en tanto que la narración de rutinas, experiencias e historias se encuentra estrechamente vinculada al desarrollo del lenguaje, la cognición, y el medio social y cultural, el logro de relatos coherentes constituye una dimensión central del desarrollo narrativo. La construcción de la coherencia narrativa implica la habilidad de incluir e interrelacionar los elementos contextuales del relato (tiempo, lugar, participantes), las acciones y las evaluaciones (es decir, el punto de vista del/a niño/a frente a lo narrado) de manera que puedan ser comprendidos por un oyente que no necesariamente conoce ni ha presenciado los eventos que se relatan (Reese et al., 2011). Por esta razón, el logro de la coherencia narrativa no constituye una tarea sencilla para los/as niños/as pequeños/as.

mantiene ligada la información en la memoria y que posee variables que, al instanciarse el esquema durante el procesamiento, se completan con los valores de la situación específica (Rosemberg, 1994).

A pesar de la relevancia que posee el logro de la coherencia en los relatos de experiencia personal, y de que se ha evidenciado que el desarrollo de la complejidad estructural de este tipo de discurso tiene lugar antes que el de los relatos de ficción (Nelson, 1996; Schick y Melzi, 2010), la mayoría de las investigaciones antecedentes que analizaron la coherencia en el discurso narrativo infantil se centró en el análisis de narrativas ficcionales (Alam, 2015; Alam y Rosemberg, 2016; Caballero et al., 2020; del Moral Pérez et al., 2022; Gutiérrez-Clellen e Iglesias, 1992; Iandolo et al., 2013; Nicolopoulou, 2008; Rosemberg, 1994; Rosemberg et al., 1993; Sah y Torng, 2015; Shapiro y Hudson, 1991; Silva et al., 2014; Stein y Glenn, 1979; Trabasso, 1991, entre otros). A su vez, los escasos trabajos que analizaron la coherencia de narraciones de experiencia personal involucraron otras poblaciones, como niños/as hablantes del inglés (McCabe y Rollins, 1994, McCabe y Peterson, 1991; 1984; Peterson y McCabe, 1983; Shapiro y Hudson, 1991; Reese et al., 2010; Reese et al., 2011), del chino (Zhang et al., 2018), del japonés (Minami, 1996), o del español de Colombia (Galván Reyes et al., 2015), entre otros. Estos estudios han evidenciado que la relevancia de los componentes que estructuran y le dan coherencia a la narrativa varía de una cultura a otra. Por esta razón, a la hora de analizar la estructura o coherencia global⁴ de un relato, es fundamental tener en cuenta la comunidad de hablantes a la cual cada niño/a pertenece (Michaels 1988, Minami, 2001; Rodino et al., 1991; Uccelli, 2008).

Es preciso mencionar que, en la construcción de la coherencia narrativa, las relaciones causales que se establecen entre los eventos incluidos en los relatos adquieren especial

⁴El análisis del discurso narrativo infantil generalmente contempla la estructura global del contenido, también denominada *macroestructura*, y un nivel lingüístico local, la *microestructura*. Para evaluar el nivel macroestructural, debe tenerse en cuenta la capacidad del/a niño/a de construir una representación jerárquica de los elementos principales de la historia (secuencia de acciones, presentación de los participantes, contextualización, complicación, resolución de la historia, y evaluaciones del narrador); así como también la información proporcionada específicamente en cada evento narrado. El nivel microestructural se evalúa a nivel de palabra y de frase, e incluye los dispositivos empleados para lograr la cohesión textual (Jones et al., 2016). En esta tesis nos centramos en el estudio de la coherencia o estructura global (macroestructura) de los relatos. En futuros trabajos, se buscará ahondar en el estudio de aspectos relativos a la microestructura de las narraciones.

relevancia. En particular, se ha evidenciado el papel que tiene este tipo de relaciones en la construcción de una representación de la propia experiencia (Borzzone, 2005; Trabasso y Stein, 1997, Rosemberg, 1994). A su vez, mediante el establecimiento de relaciones causales en sus relatos, los/as niños/as evidencian un dominio de las relaciones existentes entre el lenguaje y el contexto de uso, lo cual favorece el desarrollo de sus habilidades metalingüísticas en general y de la competencia metatextual en particular (Gombert, 1992). De allí la importancia de profundizar en el estudio del establecimiento de la coherencia causal en las narraciones de experiencia personal en niños y niñas pequeños/as hispanohablantes.

Si bien en la revisión de antecedentes hemos encontrado algunos trabajos que analizan la estructura de las narrativas de experiencia personal en esta población, la mayoría se centró en el estudio de ciertos aspectos macroestructurales tales como la presencia de información orientativa y/o descriptiva, la secuencia temporal de acciones, o el componente evaluativo (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000; Rodino et al., 1991; Silva y McCabe, 1996; Sparks et al., 2013; Stein, 2015, 2016; Uccelli, 2008), pero no se han detenido en el análisis de la coherencia causal. Solo dos de ellos tienen en cuenta la dimensión causal en la producción narrativa de niños y niñas hispanohablantes: un estudio con niños/as puertorriqueños/as que viven en circunstancias socioeconómicas⁵ bajas de Estados Unidos (Gutiérrez Clellen e Iglesias, 1992) y una investigación con niños/as residentes en Caracas, Venezuela (Shiro, 1999). Sin embargo, solo el primero de ellos se detiene específicamente en el análisis de la coherencia causal en el discurso narrativo infantil, mientras que el segundo la aborda junto con otras dimensiones (interpersonales y textuales). En lo que respecta a nuestra población, si bien hemos hallado dos investigaciones que llevan a cabo un análisis de la coherencia causal de narrativas producidas por niños/as pequeños/as hispanohablantes residentes de Argentina, estas colocan el foco en la comprensión de relatos ficticiales

⁵ Utilizamos 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.

(Rosemberg, 1994; Rosemberg et al., 1993). Es preciso, entonces, ahondar en el estudio de este componente fundamental de la coherencia del discurso narrativo infantil en la producción de narrativas de experiencia personal en niños y niñas hispanohablantes de Argentina.

En síntesis, pese a la relevancia que adquiere el logro de la coherencia narrativa, en especial, la construcción de la coherencia causal en el discurso narrativo infantil de experiencia personal, las investigaciones que se han centrado en analizar este aspecto de los relatos infantiles generalmente han abordado su estudio en otras poblaciones, con características distintas a las que poseen aquellos relatos producidos por niños/as hispanohablantes. En cuanto a las investigaciones con esta población, si bien algunas se han detenido en el análisis de la dimensión causal de la producción narrativa de estos/as niños/as, o bien han trabajado con muestras de otros países, o bien han abordado el estudio de narrativas de ficción, no así de experiencia personal. A su vez, aquellos trabajos focalizados en la coherencia narrativa se han detenido en el análisis de otras dimensiones no causales, tales como la inclusión de información orientativa, evaluativa, descriptiva y/o acerca de las acciones en los relatos. Es por ello que la presente investigación busca precisamente contribuir al estudio de la construcción de la coherencia causal en narrativas de experiencia personal producidas por niños y niñas argentinos/as hablantes de español de 3 a 5 años de edad. En específico, en esta tesis nos propusimos responder a los siguientes interrogantes:

- (1) ¿Qué características poseen las narraciones de experiencia personal producidas por los/as niños/as en lo que respecta a su extensión, la cantidad y densidad de relaciones causales entre eventos establecidas en los relatos?
- (2) ¿Qué tipos de relaciones causales entre los eventos narrados, así como otros tipos de relaciones de índole no causal, configuran la organización de las narrativas?

- (3) ¿Qué características presentan las narrativas infantiles en términos de la inclusión de eventos desvinculados, tales como cortes en la cadena causal y eventos en vía muerta? ¿De qué manera la inclusión de estos eventos afecta la coherencia causal de los relatos infantiles?
- (4) ¿Qué diferencias se presentan entre las narraciones de experiencia personal producidas por los/as niños/as de cada grupo de edad (3, 4 y 5 años) en lo que respecta a la organización y la coherencia causal de los relatos?

Para responder a los interrogantes propuestos, la investigación adoptó un diseño cuasiexperimental, transversal, y se llevó a cabo bajo una modalidad mixta cuantitativa - cualitativa (Hernández Sampieri et al., 2010). La muestra analizada está compuesta por 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) audiograbados. Los discursos fueron tomados de un corpus de narrativas de experiencia personal construido en el marco de una evaluación diagnóstica de niños y niñas que participaron de la implementación de acciones destinadas a ampliar las oportunidades de desarrollo del lenguaje en una red de jardines de infantes comunitarios ubicados en barrios urbano-marginalizados de un Municipio del tercer cordón del conurbano bonaerense (Rosemberg et al., 2015-2016)⁶. Los/as niños/as que concurrían a los jardines provenían de familias de circunstancias socioeconómicas desfavorecidas⁷.

Para el análisis de los relatos, se recurrió al Modelo de Narraciones en Red Causal de Trabasso y colaboradores (Trabasso et al., 1982; Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso et al., 1989; van den Broek, 1988) que permitió analizar la organización y la coherencia causal de las narraciones a partir de construir la red causal para cada uno de los relatos infantiles. Cada

⁶ Tales acciones fueron desarrolladas de manera conjunta por CIIPME-CONICET y la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).

⁷El cierre de las instituciones educativas durante el periodo de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en el contexto de la pandemia provocada por COVID-19 ha impedido el registro de discursos narrativos durante este periodo por parte de la tesista. Por ello, se empleó este corpus de datos recolectado anteriormente por investigadoras del CIIPME, el cual no había sido previamente analizado.

red permite identificar los eventos que configuran la narrativa, las relaciones entre ellos (de causalidad, de simultaneidad temporal), así como el corte o la ausencia de relación entre los eventos.

Con el objetivo de responder a los interrogantes mencionados anteriormente, se llevaron a cabo dos estudios articulados. En el Estudio I se emplearon procedimientos cuantitativos con el fin de analizar la organización causal de las narrativas, y su relación con la edad de los niños y las niñas participantes. El análisis contempló: la extensión de las narrativas (medida en unidades terminales); 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. A su vez, y, tal como veremos al adentrarnos en el Estudio I, debido a que en niños y niñas hispanohablantes se ha registrado la construcción de narrativas multianecdóticas en las que se relatan diversas situaciones que no necesariamente siguen un orden cronológico pero que se encuentran relacionadas temáticamente (Uccelli, 2008), se contabilizó la cantidad de situaciones diversas narradas por cada niño/a en su relato. Los datos obtenidos por los procedimientos aplicados anteriormente se analizaron estadísticamente (de manera descriptiva primero, e inferencial después) con el fin de identificar eventuales diferencias según grupo de edad. Así, este primer estudio permitió aportar evidencia acerca de las características referidas a la complejidad y organización causal de las narrativas de experiencia personal durante el período considerado, así como respecto a su relación con la edad de los/as niños/as.

En el Estudio II se llevó a cabo un análisis mixto, integrando procedimientos cualitativos y cuantitativos, con el fin de profundizar en el estudio de los tipos de eventos y relaciones que configuran la coherencia en las narrativas de experiencia personal en la

población participante. A través del análisis cualitativo mediante el Método Comparativo Constante (Strauss y Corbin, 2001) 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 coherencia (relaciones temporales y temáticas). También se analizaron los eventos desvinculados presentes en las narrativas con el fin de identificar los tipos de eventos en vía muerta, así como los motivos de los cortes en las cadenas causales. A partir de los datos obtenidos, se elaboró un esquema explicativo que integra las conceptualizaciones construidas con el fin de dar cuenta de los tipos de eventos y relaciones que configuran las narrativas infantiles. Por otro lado, se recurrió a procedimientos cuantitativos para analizar el efecto de la edad en los tipos de relaciones causales establecidas y de eventos en vía muerta incluidos en los relatos. Todos los análisis estadísticos realizados en el marco de esta investigación se realizaron con el programa R (R Core Team, 2017).

En conjunto, los resultados de los dos estudios que conforman la presente tesis aportan evidencia adicional que contribuye al conocimiento del desarrollo narrativo infantil entre los 3 y 5 años de edad, en específico, en lo relativo a la construcción de la coherencia causal en narrativas de experiencia personal en esta población, cuyo estudio ha sido escasamente abordado.

Los resultados serán un insumo para una investigación más amplia que tiene por objetivo la construcción de un instrumento de evaluación del discurso narrativo infantil con criterios de validación y confiabilidad, posible de ser empleado en contextos clínicos y educativos. De esta manera, los hallazgos de los estudios que conforman esta tesis adquieren relevancia en tanto pueden constituir una base para la elaboración de estrategias de evaluación e intervención en los ámbitos mencionados.

En este sentido, es necesario mencionar que, en los últimos años, el impacto de la pandemia del COVID-19 a raíz del cierre temporal de las escuelas ha generado enormes

consecuencias en materia educativa, en tanto se ha alterado el aprendizaje y se ha afectado las vidas de muchos/as niños/as (ONU, 2023; Rosemberg, 2022). En este contexto, se ha evidenciado la necesidad de generar herramientas que permitan acompañar, contener y sostener los aprendizajes y las trayectorias de todos y todas. Es por ello que nuestros resultados adquieren especial relevancia, en tanto podrán contribuir a fomentar las prácticas educativas con niños y niñas, en este caso, en torno al desarrollo del discurso narrativo, cuya relevancia en el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil ha sido ampliamente documentada.

Estudio I. La coherencia causal en relatos infantiles de experiencia personal. Un estudio con niños argentinos hablantes de español

Referencia bibliográfica de la versión publicada:

Cita: Franco Accinelli, A. P., Stein, A. y 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

Resumen

Diversas investigaciones destacaron la relevancia del discurso narrativo, en particular, de narraciones de experiencia personal, para el pensamiento, la alfabetización, la socialización y la escolarización. El logro de la coherencia narrativa constituye un aspecto fundamental en el desarrollo de esta forma discursiva. Pese a que la causalidad es una dimensión central de la coherencia, no se identificaron estudios que la aborden específicamente en relatos de experiencias personales de niños hispanohablantes. El presente trabajo se propone estudiar la coherencia causal en narrativas de experiencia personal producidas por 66 niños argentinos hablantes de español de 3, 4 y 5 años. Para el análisis de los relatos, se recurrió a un uso heurístico de una versión adaptada del Modelo de Narraciones en Red Causal de Trabasso y colaboradores, y se empleó la prueba de Kruskal Wallis para realizar comparaciones entre los grupos de edad. Los resultados evidencian un incremento evolutivo en el grado de complejidad y coherencia de la organización causal y otorgan evidencias del potencial del uso del modelo como instrumento para inferir el modo en el que los niños relacionan causalmente eventos individuales en su representación mental de la secuencia que subyace a la producción de relatos de experiencia personal.

Palabras clave: coherencia causal, narrativas de experiencia personal, desarrollo discursivo, niños hispanohablantes.

1. Introducción

Las narraciones de experiencia personal constituyen una de las primeras formas de discurso que los niños producen (Nelson, 1989). Numerosas investigaciones han proporcionado evidencia acerca de la relevancia del desarrollo de esta forma de discurso en diversas dimensiones cognitivas y socioemocionales, tales como el pensamiento abstracto, la comprensión y comunicación de la propia experiencia, el concepto de sí mismo y la identidad (Fivush, 2001; Wortham, 2001; Nelson, 2003; Nelson y Fivush, 2004; Fivush, Haden y Reese, 2006), así como para la alfabetización y los logros escolares (Snow, Porche, Tabors y Harris, 2007; Beck, 2008).

En tanto que la narración posee un papel destacado no solo en la comunicación humana y en la estructuración de la cognición (Nelson, 1996; 2007), sino también en la configuración de la identidad individual y comunitaria (Wortham, 2001; McCabe, Bailey y Melzi, 2008; Poveda, Morgade y Alonso, 2009), el logro de la coherencia constituye una dimensión central del desarrollo narrativo. En efecto, las narrativas tempranas se vinculan también con la socialización en una comunidad determinada (Aukrust y Snow, 1998; Wiley, Rose, Burger y Miller, 1998; Luo, Snow y Chang, 2012; Carmiol y Sparks, 2014). Como señalaron Wortham (2001) y Beck (2008), cuando los niños ingresan a la escuela, el dominio del género narrativo puede constituir una herramienta social para el establecimiento y el mantenimiento de relaciones con las otras personas. El uso social de esta herramienta discursiva puede ser particularmente importante en el caso de los niños que provienen de grupos minoritarios o socialmente marginados, en tanto les puede facilitar integrarse al grupo dando a conocer a los otros su identidad individual y comunitaria.

Es necesario tener en cuenta que la producción de una narración coherente puede resultar una tarea compleja, en tanto conlleva la construcción de una representación de la propia experiencia en donde los elementos que configuran los eventos (el tiempo y el espacio,

las acciones, las personas) y las evaluaciones en torno a ellos se interrelacionan de manera significativa (Reese et al., 2011). La elaboración de narrativas de experiencia personal coherentes se encuentra, entonces, ligada a la comprensión y la reflexión en torno a la propia experiencia, y a la posibilidad de comunicarla de manera efectiva a otras personas.

A pesar de la relevancia que posee el logro de la coherencia en los relatos de experiencia personal, la mayoría de las investigaciones previas que analizaron la coherencia en el discurso narrativo infantil se centraron en narrativas de ficción (Stein y Glenn, 1979; Trabasso, 1991; Shapiro y Hudson, 1991; Rosemberg, 1994; Nicolopoulou, 2008; Silva, Strasser y Cain, 2014). Los escasos trabajos que analizaron la coherencia de narraciones de experiencia personal involucraron mayormente población monolingüe de habla inglesa (Peterson y McCabe, 1983; Peterson, 1994; O’Kearney, Speyer y Kenardy, 2007). El presente estudio se propone precisamente contribuir al estudio de la coherencia en narrativas de experiencia personal producidas por niños y niñas argentinos hablantes de español de 3 a 5 años de edad. Con este objeto, revisamos en primer término aquellos trabajos previos que analizaron el desarrollo de las narraciones de experiencia personal en la infancia. Luego, nos centramos en los estudios que abordaron la coherencia en los relatos infantiles de experiencia personal y, en particular, atendemos aquellos trabajos que han analizado la coherencia causal, recurriendo al Modelo de Análisis de Narraciones en Red Causal (Trabasso et al., 1982; Trabasso et al., 1989; Trabasso y Sperry, 1985; van den Broek, 1990). A partir de esas investigaciones previas, planteamos las preguntas específicas de este estudio.

1.1. El desarrollo de las narraciones de experiencia personal en la infancia

Las narrativas constituyen formas de discurso extenso en las cuales se reportan al menos dos eventos y sus relaciones (temporales, causales, contrastivas, etc.) (Ninio y Snow, 1996). 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.

Los estudios previos que analizaron el desarrollo del discurso narrativo pusieron de manifiesto que la narración constituye una de las primeras formas de discurso producidas por los niños (Nelson, 1996). Estos trabajos destacan tanto el papel de la narración en la organización de los intercambios comunicativos como su función representacional, esto es, su papel en la configuración del pensamiento (Bruner, 1986, 1990; Nelson, 1996; Rosemberg et al., 2010). Los primeros relatos tienen lugar alrededor de los dos años de edad y constituyen reconstrucciones lingüísticas de las secuencias de acciones de las que los niños participan diariamente. En los relatos de estas rutinas cotidianas, los niños pueden establecer relaciones causales y temporales con más facilidad que cuando relatan situaciones no habituales en su vida (Nelson, 1996). Luego, pueden narrar un hecho particular situado en el tiempo que constituye una desviación de un evento general; es decir, pueden producir relatos de experiencias personales. Progresivamente, los niños pueden comprender y producir narraciones de ficción.

En los relatos de rutinas, de experiencias personales, y de historias, se manifiestan las habilidades de comprensión de los niños y la organización de las representaciones mentales que han formado sobre los eventos de los que participan (Trabasso y Stein, 1997; Nelson y Gruendel, 1981; Nelson, Fivush, Hudson y Lucariello, 1983; Borzone, 2005). Un elemento central de tales representaciones está dado por las relaciones temporales y de causalidad entre los eventos. En este sentido, la elaboración de narraciones contribuye a la conceptualización

del tiempo (Fivush y Nelson, 2006) así como al razonamiento causal (Zunino, 2017). Adicionalmente, los relatos infantiles tempranos están estrechamente ligados a la construcción de un sentido de sí mismo, así como a la representación de uno mismo a lo largo del tiempo y a la emergencia de la memoria autobiográfica (Nelson, 1996, 2003; Nelson y Fivush, 2004; Fivush y Nelson, 2006; Nelson, 2007).

Diversas investigaciones evidenciaron, asimismo, las relaciones entre el desarrollo narrativo y el desarrollo del lenguaje y la alfabetización (Dickinson y McCabe, 1991; Ravid y Tolchinsky, 2002; Snow et al., 2007; Beck, 2008; Wellman, Lewis, Freebairn, Avrich, Hansen y Stein, 2011). En este sentido, el dominio de un discurso extendido como la narrativa conlleva el desarrollo de habilidades de comprensión y producción de un estilo de lenguaje escrito. 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 y Mendoza Saavedra, 2012; Pinto et al., 2016).

Como se desprende de las investigaciones mencionadas, existe una estrecha relación entre narración, desarrollo lingüístico y cognitivo, desarrollo social, y alfabetización en la infancia. De allí la importancia de estudiar el desarrollo temprano de esta forma de discurso, atendiendo especialmente a la coherencia en este tipo de narrativas en la infancia.

1.2. La coherencia en las narraciones infantiles de experiencia personal

Como hemos señalado anteriormente, la producción de narrativas de experiencia personal coherentes está asociada a la comprensión de la propia experiencia, al desarrollo de la memoria autobiográfica, a la configuración de la propia identidad, así como a la comunicación efectiva de la propia experiencia e identidad. 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 personal es coherente si tiene sentido para un oyente ingenuo. Para ello, la narración debe estar organizada temporal y causalmente: todas las partes de la historia deben estar estructuradas de forma que la secuencia de eventos esté interrelacionada de manera significativa. Es decir, tanto las partes de la historia como la historia en su conjunto deben estar relacionadas de forma convincente y satisfactoria (Shapiro y Hudson, 1991; Reese et al., 2011). De acuerdo con Reese y colaboradores (2011), la coherencia consiste en un constructo multidimensional, es decir, es una propiedad de la narración que surge de una serie de dimensiones relativas al contexto, la cronología y el tema. Cada una de estas dimensiones está relacionada con diferentes habilidades sociocognitivas, posee diferentes trayectorias de desarrollo y, por lo tanto, contribuye a la coherencia narrativa general de diferentes maneras a diferentes edades.

Los estudios que atendieron a la coherencia en narrativas infantiles de experiencia personal involucraron mayormente a población de habla inglesa y atendieron a la estructuración de los relatos considerando una o más de las dimensiones mencionadas (Nicolopoulou, 2008; Reese et al., 2011). En este línea, McCabe y colaboradores (Peterson y McCabe, 1983; McCabe y Peterson, 1991) analizaron el desarrollo de la macroestructura de narrativas de experiencia personal producidas de manera independiente por parte de niños caucásicos hablantes de inglés de Estados Unidos. De acuerdo con estas autoras, una narración coherente presenta un ordenamiento temporal secuencial en torno a un evento culminante y su posterior resolución. En sus estudios observaron que, entre los 2 y los 3 años de edad, las narrativas infantiles combinan solo dos eventos, mientras que, alrededor de los 4 años, los niños producen relatos que comprenden dos o más eventos, pero que no siguen una secuencia temporal. A los 5 años, los niños producen narrativas ordenadas secuencialmente,

pero suelen finalizar el relato abruptamente en el evento culminante, omitiendo la resolución. Finalmente, alrededor de los 6 años, logran construir relatos coherentes y bien estructurados, ordenan los eventos de manera secuencial hasta llegar a una complicación o evento culminante y a su posterior resolución.

En otros estudios se atendió a los componentes de información en la estructuración de las narrativas, partiendo de la consideración de que una narración coherente incluye información orientativa y contextual acerca de los eventos, que luego es seguida por información referencial sobre lo ocurrido, pero también es evaluativa (Haden et al., 1997; Reese et al., 2011). Las evaluaciones no solo funcionan como enlaces entre eventos secuenciales, sino que, al mismo tiempo, señalan la perspectiva jerárquica global desde la que la narración adquiere coherencia (Bamberg y Damrad-Frye, 1991). En los estudios realizados en esta línea, se observó que los niños son capaces de incluir elementos orientativos o contextuales desde temprana edad, mientras que el establecimiento de relaciones causales y temporales más complejas, así como la inclusión de información evaluativa, se logra posteriormente, alrededor de los 4 a 6 años de edad (Hood y Bloom, 1979; O’Kearney, et al., 2007; Pavez et al., 2008; Reese et al., 2011).

Sin embargo, investigaciones llevadas a cabo con otros grupos socioculturales pusieron de manifiesto que el ordenamiento temporal secuencial y la estructuración de la narrativa en torno a una única experiencia no son características universales (Michaels, 1988; Uccelli, 2008). En una investigación comparativa entre niños caucásicos hablantes de inglés y niños peruanos hablantes de español (Uccelli, 2008), se observó que las narrativas de estos últimos contienen desviaciones de la línea temporal y suelen estructurarse en torno a diferentes experiencias relacionadas entre sí. El análisis realizado muestra que estas características sirven a funciones retóricas que dan cuenta de habilidades discursivas sofisticadas. Por lo tanto, la ausencia de un orden secuencial y la estructuración en torno a

más de una experiencia no pueden ser necesariamente considerados indicadores de patología o inmadurez en el desarrollo del lenguaje. En línea con ello, en otros trabajos que examinaron las conversaciones en torno a eventos pasados en las que participan adultos y niños de población hispana se observó que los adultos no demandan por parte de los niños la producción de narrativas secuencialmente organizadas sino que se centran en mantener la conversación (Carmioli y Sparks, 2014), lo que les permite recuperar diversos eventos pasados (Melzi, 2000), y priorizan los detalles, la descripción y la evaluación por sobre la organización temporal de los relatos (Silva y McCabe, 1996; Stein, 2015, 2016).

En Argentina, en un estudio sobre producción de narrativas de experiencia personal, Borzone de Manrique y Rosemberg (2000) evidenciaron que niños de 5 años lograban ordenar los eventos temporal, e incluso causalmente, explicitando el marco contextual en el que suceden, y construyendo así un discurso coherente en el que la idea central se mantiene. Se concluye que, a esta edad, parece ponerse de manifiesto el control productivo de los recursos lingüísticos para desarrollar relatos coherentes, especialmente en la producción de relatos de experiencia personal. En este sentido, sostienen las autoras, es preciso recordar que, a la hora 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.

En síntesis, como se desprende de la revisión de antecedentes, los estudios que atendieron a la coherencia de los relatos infantiles de experiencia personal se focalizaron en el estudio de la estructura narrativa, o bien en términos de los componentes de información (orientativa, referencial, evaluativa) (Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Haden et al., 1997; Reese et al., 2011; Stein, 2015, 2016), o bien de su organización secuencial en torno a un evento culminante y su posterior resolución (McCabe y Peterson, 1991; Peterson y McCabe,

1983), o bien en torno a diversos eventos pasados relacionados temáticamente (Michaels, 1988; Melzi, 2000; Uccelli, 2008). En ninguna de las investigaciones mencionadas se atendió específicamente a la causalidad como dimensión de la coherencia, a pesar de su relevancia a la hora de describir la macroestructura narrativa. Las relaciones causales tienen un papel muy relevante en construcción de una representación de la propia experiencia, en donde se establecen relaciones significativas entre los elementos que configuran los eventos (el tiempo y el espacio, las acciones, las personas) y las evaluaciones en torno a ellos (Reese et al., 2011). En efecto, para comprender los eventos narrados, es necesario inferir las causas (físicas y psicológicas) que relacionan un evento con otro. Asimismo, mediante el establecimiento de relaciones causales, en los relatos de experiencia personal los niños 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 profundizar en el estudio de la coherencia causal en las narraciones de experiencia personal en niños hispanohablantes. Las investigaciones previas en la región que analizaron la coherencia causal se centraron fundamentalmente en su papel en la comprensión, mayormente en el discurso adulto narrativo (Barreyro y Molinari Marotto, 2005; 2013), como así también del discurso oral expositivo (Cevasco, 2014; Cevasco et al, 2017) o espontáneo (Cevasco, 2009; Cevasco y van den Broek, 2017; Cevasco et al., 2018). Se registran también una serie de trabajos que estudian la coherencia causal durante la comprensión infantil de textos narrativos ficcionales en niños (Rosemberg, Signorini y Borzone, 1993; Rosemberg, 1994; Borzone, 2005). Para ello, estas investigaciones emplearon el Modelo de Análisis de Narraciones en Red Causal (Trabasso et al., 1982; Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso et al., 1989; van den Broek, 1990). Resulta interesante para el presente estudio ponderar las características de este modelo, y de las investigaciones realizadas en su marco, como un

instrumento para abordar el examen de la coherencia causal en narraciones infantiles de experiencia personal.

1.3. Modelo de Análisis de Narraciones en Red Causal

El Modelo de análisis de Narraciones en Red Causal tiene su origen en el estudio de las inferencias que intervienen durante la comprensión de textos. 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 (Trabasso et al., 1982; Trabasso et al., 1989; van den Broek, 1990; van den Broek y Lorch, 1993; Barreyro y Molinari Marotto, 2013).

Los autores en esta línea sostienen que, en una narración, los enunciados adquieren distinta relevancia de acuerdo a la cantidad y calidad de relaciones lógicas y causales que establezcan con otros enunciados del relato. Así, el Modelo de Análisis de Narraciones en Red Causal es un 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. Las redes causales elaboradas a partir de las narraciones infantiles constituyen un indicador de cómo los niños interrelacionan causalmente la secuencia de eventos de una narración, es decir, de cómo construyen la coherencia causal del relato.

En el proceso de comprensión de narraciones, las inferencias causales son fundamentales debido a que permiten que el sujeto entienda la estructura del relato. La comprensión de un evento implica descubrir las causas, los eventos que le dan origen, y sus consecuencias, es decir, los eventos que de él resultan. Cuando un sujeto comprende una

narración, puede organizar el relato en una red de eventos, en vez de considerarlo como una serie desconectada de hechos (Rosemberg, 1994).

La construcción de una representación mental coherente depende del hecho de que cada evento pueda ser inferido de otro a partir del conocimiento del mundo. Para identificar relaciones causales en un texto y para ensamblar las proposiciones o cláusulas y sus relaciones en una representación en forma de red que refleje la estructura causal de un texto, el modelo incluye, siguiendo el planteo de la teoría de la causalidad de Mackie (1974), cuatro criterios formales: (a) prioridad temporal: una causa siempre antecede temporalmente a su consecuencia; (b) operatividad: una causa está activa cuando la consecuencia ocurre; (c) necesidad en las circunstancias: en las circunstancias de la historia, si la causa no se hubiera dado, entonces tampoco hubiera tenido lugar la consecuencia; y (d) suficiencia en las circunstancias: si la causa ocurre, ocurrirá la consecuencia, en las circunstancias de la historia. Si se determina que estos criterios se cumplen, se puede establecer que existe una relación causal entre dos eventos. En este planteo teórico, la noción de necesidad de circunstancias es una característica distintiva de la relación causal. Las inferencias que realizan los oyentes/lectores de una narración (o los sujetos que enuncian una relación causal en cualquier contexto), se realizan en base al supuesto subyacente del *razonamiento contrafáctico*, el cual evidencia que la relación causal es una relación de tipo condicional: si el evento A no hubiese ocurrido, entonces el evento B tampoco. De esta manera, el sujeto infiere la causa del efecto: si el evento B ocurrió, entonces también ocurrió el evento A; es decir, el evento A fue necesario para que el evento B ocurriera y el sujeto infiere, por lo tanto, que ambos están causalmente relacionados (Rosemberg, 1994; Borzone, 2005). Al aplicar la noción de transitividad a todas las relaciones identificadas, se genera como resultado una red ensamblada cuyos nodos son las proposiciones o eventos del relato, y las relaciones entre estas reflejan la estructura causal de una historia (Barreyro y Molinari Marotto, 2005).

A su vez, según Mackie, frecuentemente los relatos contienen eventos *pluricausados* en los que la relación causal se establece a partir de una suma de antecedentes. En este sentido, Trabasso y colaboradores sostienen que, en el proceso inferencial, el sujeto no organiza el relato en una cadena lineal, sino que, por el contrario, al tener en cuenta todos los antecedentes y consecuencias de un enunciado, estructura el texto en una red causal de eventos (Trabasso et al., 1989). Los autores afirman que, si es posible que un evento establezca una conexión entre los enunciados de comienzo y cierre, entonces forma parte de la cadena causal. De lo contrario, se lo considera un evento de *vía-muerta*. Dentro de este tipo de eventos, podemos encontrar aquellos que carecen de causas o que no conducen finalmente a los acontecimientos de cierre, es decir, que generan *cortes* en la cadena causal de eventos, así como también aquellos que evidencian una coexistencia temporal entre dos o más eventos que se encuentran en intersección, pero que no poseen consecuencias posteriores (Trabasso et al., 1989).

Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo para validar el modelo causal sugieren que constituye un instrumento con criterios de organización aplicables a todo tipo de narración que, mediante la definición precisa de los vínculos causales que estructuran el relato, permite inferir adecuadamente cómo el sujeto ha relacionado causalmente eventos individuales en su representación mental de una secuencia (Molinari Marotto y Duarte, 2007). Asimismo, se trata de un instrumento útil para determinar la importancia de la información de los textos y para predecir la recuperación de la información textual (Trabasso et al., 1982; Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso et al., 1989; van den Broek y Lorch, 1993; Rosemberg et al., 1993; Rosemberg, 1994; Barreyro y Molinari Marotto, 2005; 2013; Fernández, Barreyro y Injoque Ricle, 2017). Es por ello que ha sido utilizado para elaborar pruebas de diagnóstico de la comprensión, detectar eventuales dificultades en los textos y orientar a los docentes en la formulación de preguntas sobre los textos (Rosemberg et al.,

1993; Cevasco y van den Broek, 2019). En definitiva, se trata de un instrumento valioso debido a que permite ir más allá de la superficie textual, acercarse a los procesos cognitivos que conducen a relacionar causalmente los eventos y, por lo tanto, a formar una representación mental coherente de la historia en el plano de la causalidad.

2. El presente estudio

Las investigaciones antecedentes pusieron de manifiesto la importancia del discurso narrativo para diferentes aspectos del desarrollo infantil. No obstante, podemos observar que, pese a la relevancia de la coherencia y, en particular, de la coherencia causal en los relatos de experiencia personal, no se registraron estudios focalizados en su desarrollo. Es por ello que el presente trabajo tiene por objetivo estudiar la organización y la coherencia causal en las narraciones de experiencia personal producidas por 66 niños y niñas hablantes de español de 3, 4 y 5 años (22 de cada grupo de edad) de circunstancias socioeconómicas desfavorecidas, en tanto se trata de una población poco estudiada. El estudio del desarrollo narrativo en esta población es esencial para mejorar las oportunidades de aprendizaje de estos niños, así como para prevenir las dificultades en su desarrollo.

Dada la relevancia del modelo de narraciones en red causal de Trabasso y colaboradores (Trabasso et al., 1982; Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso et al., 1989; van den Broek, 1990) y considerando el conjunto de investigaciones que han proporcionado evidencia acerca de su validez, en el presente trabajo se recurre de modo heurístico a la aplicación del instrumento para el estudio de la organización y la coherencia causal de relatos de experiencia personal producidos por niños preescolares argentinos hablantes de español. Específicamente, se busca dar cuenta de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué diferencias se observan en la extensión de las narraciones de experiencia personal (esto es, en la cantidad de eventos incluidos en ellas) según la edad de los niños (en el rango de 3 a 5 años)?
2. ¿Qué diferencias se identifican entre narraciones de experiencia personal producidas por los niños de cada grupo de edad respecto de la complejidad de su organización y coherencia causal (relaciones causales entre eventos, presencia de eventos pluricausados, presencia de cortes en la cadena causal y de eventos que carecen de consecuentes)?
3. ¿Qué características presentan las narraciones de experiencia personal producidas por los niños de cada grupo de edad en cuanto a la presencia de otros tipos de relaciones no causales que configuran la organización de los relatos, tales como relaciones de tautología o simultaneidad temporal? ¿Los niños participantes producen narraciones multianecdóticas relacionadas temáticamente, observadas en otras poblaciones de la región? ¿Se identifican en estas características diferencias en función de la edad?

3. Metodología

3.1. Corpus y participantes

Se analizó un corpus de narrativas de experiencia personal (Rosemberg et al., 2015-2016) producidas por 66 niños y niñas (22 de cada grupo de edad) que asistían a salas de 3 (11 niñas y 11 niños), 4 (11 niñas y 11 niños) y 5 años (11 niñas y 11 niños) de jardines de infantes ubicados en barrios urbano-marginados de un Municipio del tercer cordón del conurbano bonaerense (Provincia de Buenos Aires, Argentina). Se trata de jardines comunitarios a los que asisten niños y niñas provenientes de familias de circunstancias socioeconómicas desfavorecidas. Los adultos poseen mayormente trabajos inestables y un nivel educativo que no supera a la escolaridad secundaria.

3.2. Procedimientos de obtención de la información empírica

Para la obtención de los discursos, se les solicitó a los niños que relataran una experiencia personal. Las entrevistadoras recibieron una preparación específica para llevar a cabo la tarea. La entrevistadora le mostró al niño una curita que tenía en su mano y le contó que el día anterior se había lastimado. Luego, le preguntó si se había lastimado alguna vez y le pidió que le contase con mucho detalle lo que le había sucedido. Se les indicó a las entrevistadoras que podían formular preguntas generales que estimularan al/a niño a continuar con el relato (por ejemplo: “¿me querés contar algo más?”), pero no preguntas que lo indujeran a producir aspectos específicos del evento relatado (por ejemplo: “¿por qué?, ¿cuándo?, ¿quién?, ¿qué pasó después?”). Las entrevistas fueron realizadas de manera individual durante la jornada escolar en un salón que los jardines de infantes habilitaban para la entrevista.

Los relatos fueron registrados mediante audio y transcripciones para su análisis. Para la transcripción se siguieron las pautas CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) (MacWhinney, 2000).

3.3. Aspectos éticos

Se aplicaron los procedimientos recomendados por las asociaciones profesionales internacionales con relación al trabajo y observación con niños, los principios establecidos por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y lo establecido en la Ley N° 114 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires. En este sentido, se informó a los adultos responsables de los detalles y requerimientos del estudio y se les solicitó autorizar la participación de los niños a su cargo, estableciendo un acuerdo de anonimato y confidencialidad. Los niños tenían conocimiento acerca de la grabación de las situaciones de interacción y se respetó su intención de no querer

salir del aula si así lo manifestaban. La investigación cumple con los lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades establecidos por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina (CONICET, 2006).

4. Procedimientos de análisis

4.1. Segmentación de las narrativas

En primer lugar, se segmentaron los discursos en unidades terminales, siguiendo el criterio empleado en estudios previos centrados en el análisis de narrativas orales infantiles de ficción (Alam y Rosemberg, 2016; Rosemberg, 1994) y de experiencia personal (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 *unidad terminal*, que consiste en una cláusula principal más cualquier cláusula o cláusulas subordinadas (Hunt, 1970; Véliz, 1988). Ahora bien, muchas veces la relación entre la cláusula principal y la subordinada es, justamente, de causalidad, por lo que se combinó la noción de unidad terminal con la pauta de segmentación propiamente causal (Fletcher y Bloom, 1988), que tiene en cuenta los casos en los que, en una misma unidad terminal, se encuentran diferentes antecedentes y consecuentes, como sucede en el siguiente ejemplo:

1) 1. *CHI: y después me lo saqué [cláusula 1]

2. *CHI: porque ya se me curó [cláusula 2]

De este modo, el criterio de segmentación establecido considera que la unidad terminal delimita el evento, siempre y cuando no coexistan diferentes antecedentes y consecuentes. En estas ocasiones, se considera como unidad de análisis la *cláusula*.

4.2. Construcción de las redes causales

En segundo lugar, se determinaron las relaciones entre los eventos que denotan las unidades y se probó la causalidad de estas relaciones a través de la estrategia contrafáctica, empleando el criterio de *necesidad en las circunstancias* (Mackie, 1974) descrito anteriormente. Finalmente, asumiendo la transitividad de las relaciones causales, y ensamblando los pares de eventos relacionados, se construyó la red causal de cada uno de los relatos.

Para la construcción de las redes, se identificaron, asimismo, las relaciones de coexistencia temporal entre eventos (los eventos suceden a la vez, pero no están relacionados causalmente).

El 30% de las redes causales fue codificado por la primera y la segunda autora. El porcentaje de acuerdo alcanzado para cada categoría fue del 86,7% o superior. En los casos de desacuerdo, se alcanzó acuerdo luego de un chequeo.

4.3. Análisis comparativo de las redes causales según grupos de edad

Las narrativas producidas por los niños de cada grupo de edad fueron analizadas atendiendo a la complejidad y coherencia de su organización causal. Para ello, y tomando como base la propuesta de Rosemberg (1994), se consideraron las siguientes medidas:

1. *Unidades terminales*, lo cual permitió aproximarnos de manera objetiva a la extensión de los discursos, como así también a la cantidad de información (eventos y estados) que los niños relataron.
2. *Conexiones causales establecidas*, es decir, número de conexiones entre eventos que los sujetos establecieron en sus relatos.
3. *Grado de densidad relacional*, o grado en el que los eventos relatados están conectados. Se obtuvo al vincular el número de conexiones causales establecidas con

el número de unidades terminales. El promedio de conexiones causales establecidas no indica, *per se*, el grado en el que los eventos relatados están conectados. Determinado número de conexiones causales puede ser un indicador de una mayor o menor densidad relacional, según la cantidad de eventos incluidos en el relato. Debido a que el promedio de unidades terminales representa una aproximación al número de eventos que los sujetos han incluido en sus relatos, la razón entre este número y el promedio de conexiones causales establecidas permite obtener un índice de la densidad relacional de los relatos.

4. *Eventos pluricausados*, es decir, eventos que son resultado de más de un evento previo. Esta medida señala el grado de integración de la información disponible (circunstancias, propósitos, estados internos de los participantes) para dar cuenta de los eventos narrados por el sujeto, organizando así el relato en forma de red causal, y no en una cadena lineal.
5. *Eventos en intersección*, considerados así dos o más eventos que suceden de manera simultánea pero que no están relacionados causalmente. Se consideraron asimismo eventos en intersección unidades terminales con función evaluativa, que no denotan una acción.
6. *Eventos tautológicos*, es decir, las ocasiones en las que el/la niño reitera más de una vez el mismo evento.
7. *Eventos en vía muerta*: eventos que, al carecer de consecuentes, no forman parte de la cadena causal que conduce del principio al final de la historia.
8. *Cortes en la cadena causal de eventos*, los cuales dan cuenta de la ausencia de relación entre eventos y, por lo tanto, la desvinculación de fragmentos del relato.

Se calcularon los promedios correspondientes a cada grupo de edad para cada una de las medidas; para las medidas 4 a 8 se calcularon también las proporciones sobre el total de unidades terminales de la narrativa.

A su vez, y teniendo en cuenta que en otras poblaciones de niños hispanohablantes se ha observado con frecuencia la construcción de narrativas multianecdóticas (Uccelli, 2008), es decir, aquellas en las que la idea general debe extraerse de una serie de anécdotas concretas, sin que se manifieste de manera concreta el tema; se contabilizó la cantidad de situaciones narradas por cada niño que implicaban el establecimiento de conexiones temáticas entre ellas, como en el ejemplo que se presenta a continuación:

2)

*CHI: xxx el otro día cuando ella (.) cuando ella estaba durmiendo (.) en [/] en mi cama.

*CHI: y yo estaba durmiendo en mi cama también.

*CHI: ella estaba durmiendo en la parte de xxx.

*CHI: y ella un día me empujó.

*CHI: y me caí.

*CHI: y me lastimé acá.

*CHI: así que me salió este xxx que me lastimé.

*CHI: el *otro* día cuando (.) cuando estaba bañando a mi hermana *también* me empujó.

En el ejemplo, la niña narra dos anécdotas correspondientes a dos momentos en los cuales la hermana la empujó: mientras dormía y cuando se bañaba. Ambas situaciones se conectan mediante el uso del determinativo “otro” y del adverbio “también”: “el *otro* día cuando (.) cuando estaba bañando a mi hermana *también* me empujó”.

En el Apéndice se presenta el análisis de tres relatos, uno por cada uno de los grupos de edad analizados, en términos de segmentación en unidades y de red causal.

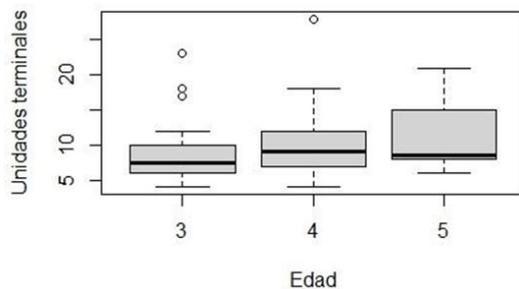
Se realizó un análisis descriptivo de los datos y luego se empleó la prueba estadística no paramétrica de Kruskal-Wallis (Kruskal y Wallis, 1952) con el fin de analizar

comparativamente la construcción de la causalidad en los relatos de los niños según edad. El análisis estadístico fue realizado en R (R Core Team, 2017).

5. Resultados

Con el fin de responder al primer interrogante del estudio, centrado las características de las narraciones de experiencia personal en términos de la cantidad de eventos incluidos en los relatos infantiles, se analizó la cantidad de unidades terminales en las narraciones producidas por cada grupo de edad.

Figura 1. Cantidad promedio de unidades terminales por narrativa según grupo de edad⁸



En la Figura 1, se observa que los niños mayores tienden a incluir una mayor cantidad de unidades terminales en los relatos. Sin embargo, el análisis de varianza no mostró diferencias estadísticamente significativas en la cantidad de unidades terminales que configuran las narraciones de experiencia personal según la edad de los niños ($H_{(2)} = 2,57$, $p = .27$).

En segundo lugar, se analizaron las características de las narraciones de experiencia personal producidas por los niños de cada grupo de edad respecto de la complejidad de su organización y coherencia causal. Este análisis comprendió el estudio de las siguientes características de los relatos infantiles: relaciones causales entre eventos, presencia de eventos pluricausados, de cortes en la cadena y de eventos que carecen de consecuentes.

⁸ Todas las figuras han sido elaboradas por las autoras. Los resultados numéricos que aparecen en las figuras se analizan detalladamente debajo de cada una de ellas en el cuerpo del texto.

Figura 2. Cantidad promedio de conexiones causales entre eventos según grupo de edad

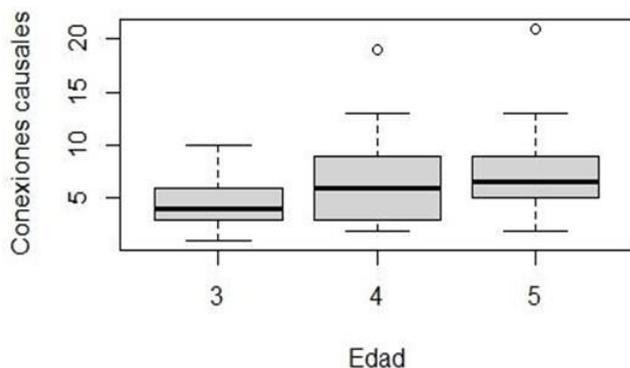
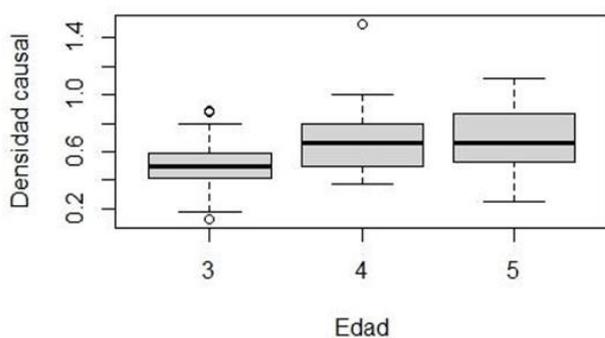


Figura 3. Densidad causal según grupo de edad

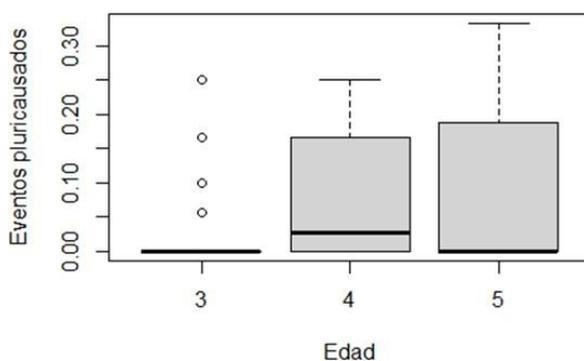


Como se observa en las Figuras 2 y 3, los niños mayores produjeron narraciones con una mayor cantidad de conexiones causales entre eventos, así como más densamente relacionadas. El análisis estadístico mediante la prueba de Kruskal Wallis identificó diferencias significativas en la cantidad de conexiones causales ($H_{(2)} = 9,17, p < .01$) entre los grupos. El análisis post-hoc puso de manifiesto diferencias entre las narraciones producidas por los niños de 3 años y 4 años ($p < .05$) y por los niños de 3 años y 5 años ($p < .01$). También se identificaron diferencias significativas en el índice de densidad causal (o relacional) ($H_{(2)} = 9,58, p < .01$) de los relatos entre los grupos de 3 y 4 años ($p < .01$), y entre los grupos de 3 y 5 años ($p < .01$). No se hallaron diferencias entre los grupos de 4 y 5 años de edad. Como se observa en la Figura 3, en ninguno de los casos la cantidad promedio de

conexiones causales supera al número de unidades terminales. Es decir, ninguno de los grupos logró establecer, en promedio, al menos una conexión por evento en la elaboración de narrativas de experiencia personal.

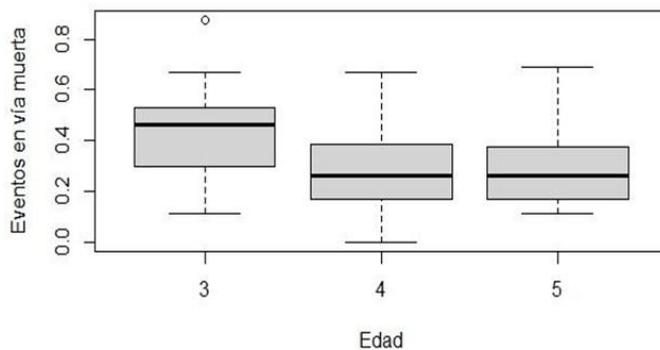
Como hemos señalado anteriormente, el índice de densidad relacional refiere a la relación entre la cantidad de eventos referidos por los niños en la narrativa y la cantidad de conexiones causales establecidas. Ahora bien, a la hora de analizar el grado de densidad relacional de los relatos, debe tenerse en cuenta también la presencia de eventos pluricausados ya que este tipo de eventos, al tener como causa más de un evento previo, incrementa el grado de densidad relacional. En este sentido, el análisis no ha evidenciado diferencias significativas entre los grupos de edad en la proporción de eventos que constituyen el resultado de más de un evento previo ($H_{(2)} = 4,13$, $p = .13$) (ver Figura 4). Si bien, como se señaló anteriormente, se observaron diferencias entre los grupos de edad en el índice de densidad relacional de las narraciones, lo que pone de manifiesto cierto incremento en el grado de complejidad de la organización causal de los relatos en función de la edad de los sujetos, la baja proporción de eventos pluricausados en los tres grupos de edad parece señalar una tendencia general de los niños a conectar en forma lineal la mayoría de los eventos adyacentes en los relatos.

Figura 4. Proporción de eventos pluricausados según edad



El estudio de la organización y la coherencia causal de las narraciones infantiles de experiencia personal contempló también el análisis de la presencia de eventos en vía muerta y de cortes en las cadenas causales. En la Figura 5 se presenta la proporción de eventos en vía muerta en las narraciones producidas por cada grupo de edad.

Figura 5. Proporción de eventos en vía muerta según edad

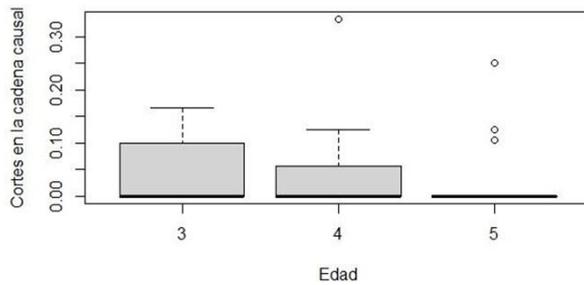


Los eventos en vía muerta constituyen aquellos que poseen una sola conexión, por lo que, contrariamente a lo que sucede con los eventos pluricausados, su presencia constituye un indicador de menor grado de densidad relacional y, por lo tanto, también de menor grado de complejidad en la organización causal de los relatos. En consonancia con lo evidenciado respecto a los índices de densidad relacional, se encontró una disminución en la producción de este tipo de eventos en los grupos de niños de mayor edad, en comparación con los niños más pequeños (ver Figura 5). El análisis reveló que esta diferencia es estadísticamente significativa ($H_{(2)} = 9,83$, $p < .01$). El análisis *post hoc* permite concluir que existen diferencias a favor de los niños de mayor edad (3 años vs. 4 años: $p < .05$; 3 años vs. 5 años: $p < .05$), quienes producen una menor proporción de eventos en vía muerta.

En esta línea, la presencia de cortes en los relatos, al indicar la ausencia de relación entre los eventos, también constituye un factor que redundará en una menor coherencia causal. La visualización de las proporciones de cortes encontrados en los relatos producidos por los niños evidencia que estos producen, en su totalidad, una proporción similar de cortes en sus

relatos (ver Figura 6). En efecto, los resultados del análisis de varianza no evidenciaron diferencias significativas entre los grupos ($H_{(2)} = 1,8, p = .41$).

Figura 6. Proporción de cortes en la cadena causal según edad



Por último, con el fin de responder al tercer interrogante del estudio, se analizaron las características de las narraciones de experiencia personal producidas por los niños de cada grupo de edad en cuanto a la presencia de otros tipos de relaciones no causales que configuran la organización de los relatos, esto es, relaciones de tautología y de intersección entre eventos. Estos análisis se presentan en las Figuras 7 y 8, respectivamente.

Figura 7. Proporción de eventos en intersección (eventos simultáneos o con función evaluativa) según edad

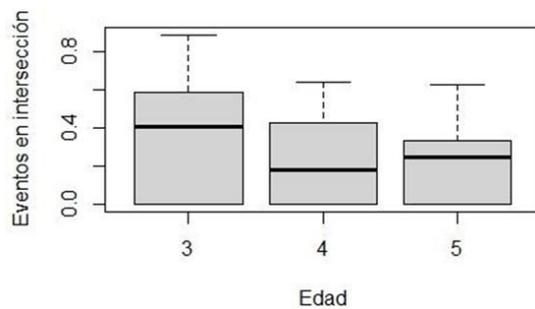
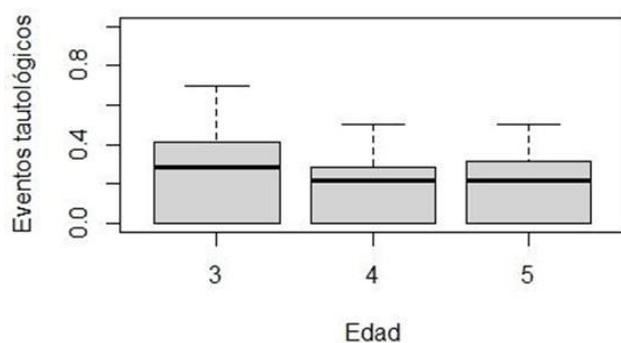


Figura 8. Proporción de eventos tautológicos según edad



En las Figuras 7 y 8 pueden observarse las proporciones promedio de eventos en intersección y de eventos tautológicos producidos por cada grupo de edad. En ninguno de los casos se encontraron diferencias estadísticamente significativas: ni en los eventos en intersección ($H_{(2)} = 3,34$, $p = .19$), ni en los tautológicos ($H_{(2)} = 2,11$, $p = .35$).

Finalmente, de los 66 niños, 16 (24,24%) incluyeron en sus relatos más de una situación narrativa (4 niños de 3 años, 5 niños de 4 años y 7 niños de 5 años). A su vez, de esos 16 relatos, en 14 (87,5%) las situaciones estaban temáticamente vinculadas por algún elemento lingüístico.

6. Discusión y conclusiones

Los resultados del presente estudio contribuyen al conocimiento de la coherencia causal de narrativas de experiencia personal producidas por niños y niñas de 3, 4 y 5 años de edad. El análisis realizado de las narrativas de una muestra de niños argentinos hablantes de español que residen en poblaciones urbano-marginadas puso de manifiesto tanto similitudes como diferencias en las formas en la que los niños de estas edades organizan los eventos narrados.

En primer lugar, en relación con el primer interrogante planteado en este estudio, los resultados no mostraron diferencias significativas en la extensión de las narraciones infantiles, esto es, en la cantidad de eventos que los niños de 3, 4 y 5 años incluyen en sus

relatos. Ello proporciona evidencia adicional a los hallazgos de estudios previos que dieron cuenta de las habilidades de los niños de estas franjas de edad para producir discurso extendido, en particular, discurso narrativo (Peterson y McCabe, 1983; Michaels, 1988; McCabe y Peterson, 1991; Nelson, 1996; Uccelli, 2008; Rosemberg et al., 2010; Carmiol y Sparks, 2014; Stein, 2015, 2016, entre otros).

Respecto de la complejidad de la organización y coherencia causal de las narraciones, y en respuesta a nuestro segundo interrogante, los niños 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. Asimismo, los relatos de los tres grupos de niños presentan una baja proporción de cortes en la cadena causal, esto es, eventos desvinculados que carecen de antecedentes. En conjunto, ello muestra, en consonancia con investigaciones antecedentes, que los niños participantes hacen uso del razonamiento causal para estructurar una secuencia breve de eventos relacionados (Rosemberg et al., 1993; Trabasso y Stein, 1997; Borzone de Manrique y Rosemberg, 2000; Borzone, 2005; O’Kearney et al., 2007).

Ahora bien, los resultados del análisis mostraron diferencias entre los grupos respecto de la coherencia causal de las narraciones. Si bien, como hemos mencionado, los relatos presentan una extensión similar en cuanto a la cantidad de eventos que los configuran, los niños de 4 y 5 años establecieron una mayor cantidad de relaciones causales entre dichos eventos que sus pares de 3 años. Ello es consistente con la mayor densidad causal observada en las narraciones de los niños de más edad.

La disminución en el número de eventos en vía muerta en este tramo de edad constituye, asimismo, un indicador del incremento progresivo en el grado de complejidad y coherencia de la organización causal de relatos. En efecto, en las narraciones producidas por los niños de 3 años, casi la mitad de los eventos carecen de consecuentes. En este grupo

etario, la proporción de eventos en vía muerta es de 0,45; en cambio, en los grupos de 4 y 5 años dicha proporción se reduce de manera significativa a 0,29 y 0,30, respectivamente. En este sentido, cabe destacar que el uso heurístico con fines analíticos de una versión adaptada del modelo en red causal de Trabasso y colaboradores resultó productivo, en tanto reveló que, a partir de los 4 años de edad, los niños de la muestra analizada construyen relatos de experiencia personal en los cuales la mayoría de los eventos se encuentran relacionados entre sí (mientras que son pocos aquellos eventos que carecen de relaciones con los demás y dan lugar a fragmentos de texto desvinculados). Estos resultados, que indican que la habilidad para interrelacionar los eventos se incrementa con la edad, son coincidentes con los de estudios previos (Hood y Bloom, 1979; Trabasso et al., 1982; van den Broek y Thurlow, 1991; Rosemberg, 1994; Borzone de Manrique y Rosemberg, 2000; O’Kearney et al., 2007).

El hecho de que los niños de 4 y 5 años hayan producido relatos que incluyen una mayor cantidad de eventos, así como de conexiones causales entre estos, y una menor proporción de eventos en vía muerta que sus pares de 3 años, proporciona evidencia adicional a los estudios que encuentran que, a los 4 años de edad, parece producirse un punto de inflexión en el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil. En efecto, y en línea con investigaciones previas (Hood y Bloom, 1979; O’Kearney et al., 2007; Pávez Guzman, et al. 2008; Reese et al., 2011), estos resultados evidencian que es a esta edad que los niños logran estructurar la información de un modo más complejo, estableciendo relaciones causales entre la mayor parte de los eventos, otorgándole así mayor coherencia a su relato.

Cabe señalar, sin embargo, que pese a haberse observado un incremento en el grado de complejidad de la organización causal de los relatos en función de la edad, la baja proporción de eventos pluricausados en los tres grupos de niños parece señalar una tendencia general a conectar en forma lineal la mayoría de los eventos adyacentes en los relatos. Ello es consistente con investigaciones previas en las que se ha encontrado que solo los niños de

mayor edad (8 años en adelante) lograban establecer múltiples conexiones causales, integrando toda la información previa disponible: circunstancias iniciales, motivaciones y estados internos de los personajes (Trabasso, 1991; Rosemberg, 1994). Este entramado de relaciones que conlleva la organización del relato en una red causal de eventos no es alcanzado a edades más tempranas. En este sentido, nuestros hallazgos van en línea con aquellas investigaciones previas (Nelson y Gruendel, 1981; Nelson et al., 1983) que han puesto de manifiesto que los niños pequeños, si bien pueden relatar eventos muy habituales que constituyen parte de sus rutinas cotidianas (ir al jardín de infantes, la comida familiar, prepararse para ir a dormir, etc.) recurriendo a los guiones que poseen de estos eventos, muestran más dificultades para relatar eventos específicos en su vida. Los relatos de experiencias personales pasadas requieren relacionar la secuencia de acciones y hechos particulares sucedidos en un momento y tiempo determinado en una cadena causal de eventos interconectados, que se destaca del evento rutinario habitual al cual se aplica el guion. Los niños pequeños, entonces, parecen tener más dificultades para utilizar de forma estratégica la información contenida en sus guiones de conocimiento y emplearla en la reelaboración e integración causal de secuencias de eventos que no se ajustan estrictamente a un guión. Probablemente, ello se deba a que los guiones que poseen se encuentran aún fuertemente vinculados a las situaciones (cotidianas) que les dieron origen (Rosemberg, 1994).

Finalmente, en el tercer interrogante de este trabajo nos preguntamos acerca de las características de las narraciones de experiencia personal producidas por los niños de cada grupo de edad en cuanto a la presencia de otros tipos de relaciones no causales que configuran la organización de los relatos (tales como relaciones de tautología o simultaneidad temporal). Asimismo, nos cuestionamos si los niños participantes producen narraciones multianecdóticas relacionadas temáticamente, observadas en otras poblaciones de la región, y buscamos analizar si se identifican diferencias en estas características en función de la edad.

Es por ello que el análisis realizado en este trabajo consideró también la presencia de otros tipos de relaciones no causales que configuran la organización de los relatos infantiles: las relaciones de intersección entre eventos, que comprenden tanto eventos simultáneos, que refieren a información orientativa, como también eventos que cumplen una función evaluativa. Ambos tipos de relaciones fueron estudiadas en investigaciones previas centradas en otras dimensiones de la coherencia narrativa diferentes a la dimensión causal (Peterson y McCabe, 1983; Michaels, 1988; McCabe y Peterson, 1991; Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Silva y McCabe, 1996; Melzi, 2000; Uccelli, 2008; Haden et al., 2011; Carmiol y Sparks, 2014; Stein, 2015). En los relatos que componen la muestra analizada, aun cuando, como se señaló, se identifican diferencias entre los grupos de edad en el establecimiento de relaciones causales, no se observan diferencias significativas en la presencia de eventos en intersección. Ello coincide con los resultados de estudios con población hablante de inglés en los que se observó que los niños son capaces de incluir elementos orientativos desde temprana edad, mientras que el establecimiento de relaciones más complejas se logra posteriormente, entre los 4 y los 6 años de edad (Hood y Bloom, 1979; McCabe y Peterson, 1985; van den Broek y Thurlow, 1991; O’Kearney et al., 2007; Pavez et al., 2008; Reese et al., 2011).

Resulta necesario señalar que en este estudio no se analizaron en detalle los tipos de eventos en intersección, que abordaremos en futuros análisis con el objeto de determinar si se trata simplemente de eventos simultáneos (no causales) o si predomina la inclusión de evaluaciones que contribuyen a otras dimensiones de la coherencia del relato (Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Haden et al., 1997; Reese et al., 2011).

Por último, y en respuesta a última pregunta de investigación, a partir de considerar los resultados de investigaciones previas que mostraron que los niños de poblaciones afroamericanas (Michaels, 1988) y peruanas (Uccelli, 2008) producen narraciones multianecdóticas que contienen dos o más situaciones relacionadas temáticamente, en el

presente trabajo se contabilizó la cantidad de situaciones narradas por los niños y se identificaron las conexiones temáticas. En línea con estos hallazgos, los resultados del análisis mostraron que casi un cuarto de los relatos (24%) producidos por los niños están configurados por múltiples situaciones. Resulta relevante recordar que, según Uccelli (2008), estas características (la ausencia de un orden secuencial y la estructuración en torno a más de una experiencia) no pueden ser necesariamente consideradas indicadores de patología o inmadurez en el desarrollo del lenguaje. En efecto, la posibilidad de recuperar diversos eventos pasados, priorizar los detalles, así como la descripción y la evaluación por sobre la organización temporal de los relatos, son elementos que contribuyen a la coherencia narrativa (Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Haden et al., 1997; Reese et al., 2011), así como también sirven a funciones retóricas, y dan cuenta de habilidades discursivas sofisticadas (Silva y McCabe, 1996; Melzi, 2000; Carmiol y Sparks, 2014; Stein, 2015, 2016).

Este trabajo posee dos limitaciones que es necesario mencionar. En primer lugar, el tamaño y las características de la muestra, que comprende sólo niños y niñas hablantes de español provenientes de hogares de circunstancias socioeconómicas desfavorecidas, aun cuando contribuye a la investigación en psicolingüística con evidencias de una población específica y escasamente estudiada, no pueden ser directamente generalizados a otras poblaciones de niños. En segundo lugar, en el presente estudio no se atendió a ciertos aspectos que atañen a la macroestructura de los relatos de experiencia personal, tales como el tipo de relaciones causales establecidas (motivación, causalidad física, causalidad psicológica, posibilitación), o los tipos de eventos en vía muerta e intersección incluidos en las narrativas infantiles. En futuros análisis, se incrementará el tamaño muestral y se profundizará en el análisis cualitativo de estas características de los relatos.

Aun considerando las limitaciones mencionadas, los resultados del presente estudio, en conjunto, proporcionan evidencia adicional acerca del desarrollo del discurso narrativo, en

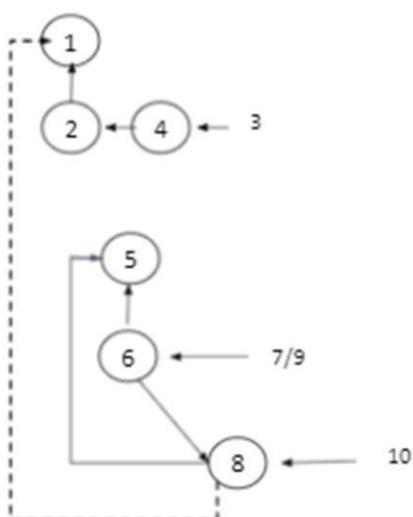
particular, en relación con un aspecto poco estudiado en las narraciones infantiles, como es la coherencia causal de los relatos de experiencia personal y su desarrollo en el período comprendido entre los 3 y 5 años de edad. Las diferencias y semejanzas entre los grupos de edad en relación con los aspectos analizados en el estudio proporcionan valiosas pistas acerca del patrón de desarrollo de la coherencia en las representaciones mentales que subyacen a los relatos producidos por los niños. El hallazgo de un patrón de desarrollo en la producción de narrativas de experiencia personal, caracterizado por el incremento evolutivo en el grado de complejidad y coherencia de la organización causal que es coincidente con las investigaciones previas centradas en el desarrollo de habilidades narrativas, otorga evidencias del potencial del uso heurístico con fines analíticos de una versión adaptada del modelo en red causal de Trabasso y colaboradores (Trabasso et al., 1982; Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso et al., 1989; van den Broek, 1990) como instrumento para inferir el modo en el que los niños relacionan causalmente eventos individuales en su representación mental de la secuencia que subyace a la producción de relatos de experiencia personal. Esta evidencia se suma a las de las investigaciones antecedentes sobre comprensión de discurso narrativo ficcional que mostraron la utilidad del modelo para determinar la importancia de la información de los textos y para predecir la recuperación de la información textual (Trabasso et al., 1982; Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso et al., 1989; van den Broek y Lorch, 1993; Rosemberg et al., 1993; Rosemberg, 1994; Barreyro y Molinari Marotto, 2005; Molinari Marotto y Duarte, 2007; Barreyro y Molinari Marotto, 2013; Fernández et al., 2017). Los resultados del presente trabajo constituyen un aporte al conocimiento del razonamiento causal en el desarrollo narrativo y pueden, en este sentido, constituir una base para la elaboración de instrumentos de evaluación y de estrategias de intervención en el ámbito clínico y educativo.

7. Apéndice. Ejemplos de análisis de relatos de experiencia personal

Sujeto de 3 años de edad

- 1) <me llevé> [/] # me llevé un mueble
- 2) y me lastimé un dedo
- 3) y me pusieron una curita.
- INV: con un mueble?
- INV: yoooh # me querés contar como fue?
- 4) por lastimarme que me salió sangre.
- INV: te salió sangre? yuuuf # ywow # bueno # y que más? me querés contar algo más de cómo te lastimaste ?
- 5) mi mamá me llevó a mueble
- 6) y me apreté y me apretó
- 7) y ahí me salió mucha sangre.
- INV: tu mamá te apretó el dedo? Uy que dolor! Y me querés contar algo más?
- %act: asiente con la cabeza.
- INV: qué más?
- 8) mi mamá me apretó con otro [: otro] mueble [: mueble]
- 9) y me salió mucha sangre.
- INV: yuy que feo eso! Bueno # algo más que me quieras decir?
- %act: asiente con la cabeza.
- INV: qué?
- 10) y ahora <mi mamá> [/] # mi mamá no xxx.

Red causal del relato

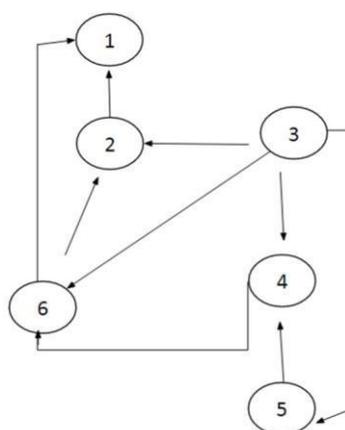


*La línea punteada indica la conexión temática entre las dos situaciones narradas

Sujeto de 4 años de edad

- 1) &eh y un día yo me golpié acá
- 2) y me puse una curita.
- 3) y después me lo saqué.
- 4) porque ya se me curó.
- 5) porque ya no me dolía más.
- 6) (.) se me salió cuando me bañé.

Red causal del relato

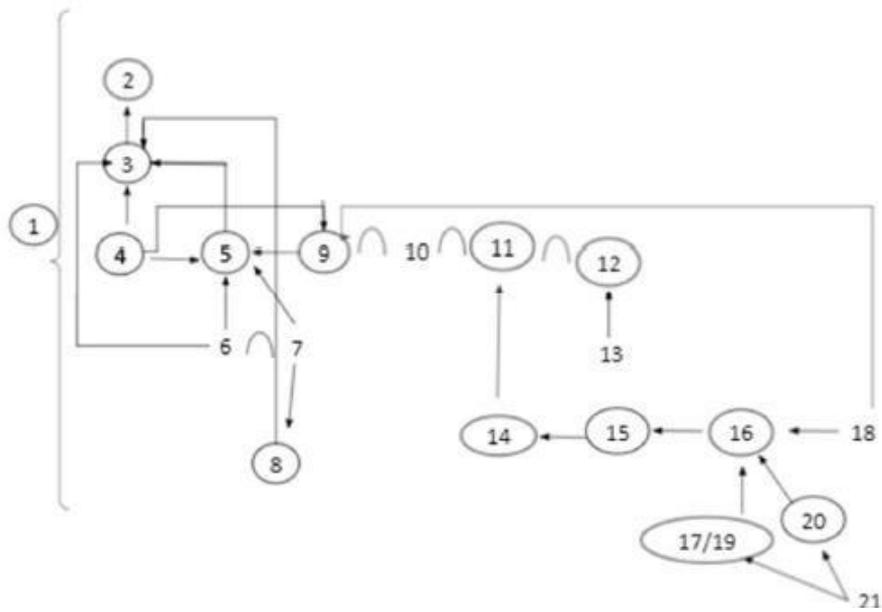


Sujeto de 5 años de edad

- esto es lo más terrible que escuchaste.
1. una vez yo estaba en la casa de mi tía.
 2. una vez yo estaba en la casa de mi tía.
 3. me agarré con la puerta de mi tía.
 4. y me tuvieron que llevar al médico.
 5. porque me sangraba me sangraba así.
 6. yo estaba temblando.
 7. y estaba gritando así mamá mamá mamá.
 8. porque me dolía.
 9. entonces es que me pusieron una venda.
 10. pero no me pusieron inyección.
 11. me hicieron una radiografía.
 12. me parece que vos no sabés qué es una radiografía.
 13. una foto de los huesos.
 14. Entonces cuando me tomaron la radiografía.
 15. vieron la doctora que tenía el dedo fuera de lugar.
 16. y me pasó en esta mano.

- 17. sí mirá.
- 18. ahora se me curó.
- 19. mirá.
- 20. apretame.
- 21. viste?

Red causal del relato



Estudio II. ¿Qué, dónde, cómo, cuándo, *por qué*? La construcción de la coherencia causal en relatos infantiles de experiencia personal

Referencia bibliográfica de la versión en prensa:

Cita: Franco Accinelli, A. P., Stein, A. y Rosemberg, C. R. (*en prensa*). ¿Qué, dónde, cómo, cuándo, *por qué*? La construcción de la coherencia causal en relatos infantiles de experiencia personal. *Revista Estudos da Linguagem*.

Resumen

El presente estudio se propone analizar la construcción de la coherencia, específicamente causal, en narrativas infantiles de experiencia personal. Se atendió al estudio de las relaciones causales, así como a otros tipos de relaciones establecidas entre los eventos narrados, y a la presencia de fragmentos de eventos desvinculados en los relatos. El corpus está formado por 66 narrativas de niños hispanohablantes de 3, 4 y 5 años de edad obtenidos en entrevistas individuales realizadas en los jardines de infantes a los que concurrían, ubicados en barrios urbano-marginados del conurbano bonaerense (Provincia de Buenos Aires, Argentina). Para el análisis se recurrió a un uso heurístico de una versión adaptada del Modelo de Narraciones en Red Causal de Trabasso y colaboradores. El análisis combinó procedimientos cualitativos y cuantitativos. Los resultados muestran que los niños logran vincular los eventos narrados de forma causal, temporal y temática. En el período, predominan las relaciones causales relativas al ámbito físico (vs. mental). Se observó que con la edad aumenta la diversidad de relaciones causales establecidas en un mismo relato. Las narrativas analizadas presentan asimismo eventos desvinculados: cortes en la cadena causal y eventos *en vía muerta*. Estos últimos refieren mayormente a distintos componentes de información narrativa (acción, orientación, evaluación) que contribuyen a la coherencia del relato en otras dimensiones no causales. Los resultados adquieren especial relevancia para el estudio del desarrollo narrativo infantil, teniendo en cuenta el papel de la narración para la configuración del pensamiento, la comunicación, la socialización y la transmisión de la cultura.

Palabras clave: desarrollo narrativo infantil; coherencia; causalidad; narrativas de experiencia personal; niños hispanohablantes.

1. Introducción

El presente trabajo se centra en el estudio de la producción de narraciones de experiencia personal en la infancia, examinando en particular aspectos referidos al establecimiento de la coherencia, específicamente causal, de los relatos producidos. La relevancia del estudio del discurso narrativo reside en que se trata de una de las primeras formas discursivas que los niños producen (NELSON, 1989), que constituye un modo central de representar y transmitir la experiencia humana (BLUM-KULKA, 1993; BRUNER, 1986; NELSON, 1989; ROSEMBERG *et al.*, 2016). En particular, las narrativas de experiencia personal “reportan, construyen, organizan, expresan, reflejan nuestras experiencias, lo cual explica la alta frecuencia de este género discursivo en todo tipo de contexto comunicativo” (SHIRO, 2012, p.254).

Además de ser una actividad frecuente y que se inicia tempranamente en la infancia (BRUNER, 1986; EISENBERG, 1985; MILLER; SPERRY, 1988; NELSON, 1989), la elaboración de narraciones constituye una habilidad cognoscitiva, social y lingüística compleja de suma importancia para el desarrollo infantil (FIVUSH; NELSON, 2006; FIVUSH; HADEN; REESE, 2006; NELSON, 1996, 2007; ROSEMBERG; SILVA; STEIN, 2010). En efecto, la elaboración de narraciones implica seleccionar y organizar la información relativa a las acciones, sus relaciones, y el contexto en el que tuvieron lugar, construir la propia perspectiva acerca de los eventos narrados, compartir esa información verbalmente, tomar en cuenta la perspectiva de la audiencia, involucrarse en la interacción, y atender a un mismo foco (HESS; AUZA, 2013; NINIO; SNOW, 1996; SHIRO, 1999). Asimismo, requiere ajustarse a las pautas culturales de la comunidad de pertenencia que determinan qué relatos son aceptables (BERMAN; SLOBIN, 1994; MELZI, 2000; MICHAELS, 1988; SHIRO, 1999; UCCELLI, 2008; entre muchos otros). La producción de narrativas contribuye a la configuración progresiva del pensamiento, a la vez que posibilita

organizar los intercambios comunicativos en los que los niños participan, y permite que éstos transmitan y recreen su cultura. Ello favorece la socialización infantil en la propia comunidad de pertenencia (AUKRUST; SNOW, 1998; CARMIOLO; SPARKS, 2014; LUO *et al.*, 2012; SPARKS *et al.*, 2013; WORTHAM, 2001).

El desarrollo del discurso narrativo se vincula también con la alfabetización y el desempeño académico (BECK, 2008; DICKINSON; MCCABE, 1991; PINTO; TARCHI; BIGOZZI; 2016; SNOW *et al.*, 2007; SPARKS *et al.*, 2013). En efecto, la competencia narrativa, específicamente, la elaboración de relatos coherentes y estructurados constituye un predictor de las habilidades para comprender y producir textos escritos (PINTO; TARCHI; BIGOZZI, 2016; REESE *et al.*, 2010; SILVA; CAIN, 2017).

A partir de considerar la frecuencia de la elaboración de narraciones en la vida cotidiana, junto con su relevancia para distintos aspectos del desarrollo infantil, la construcción de narraciones coherentes se torna central. El presente trabajo se propone precisamente contribuir al conocimiento del desarrollo de la coherencia causal en narraciones de experiencia personal en niños argentinos de 3 a 5 años.

En lo que sigue, se revisan estudios que atendieron al desarrollo del discurso narrativo infantil y, en particular, a la construcción de la coherencia en la producción de relatos de experiencia personal (§1.1). Luego, se exploran investigaciones sobre el análisis de la coherencia específicamente causal de las narraciones infantiles (§1.2). En tercer lugar, se presentan los objetivos y las preguntas específicas de este estudio (§1.3). Posteriormente, se describe la metodología de la investigación, especificando el proceso de conformación del corpus y de la muestra de participantes (§2.1), los procedimientos de obtención de la información empírica (§2.2) y los aspectos éticos de la investigación (§2.3). A continuación, se detallan los procedimientos de análisis empleados en el estudio (§3). Finalmente, se presentan los resultados (§4), y se los discute a la luz de las investigaciones precedentes (§5).

1.1 La construcción de la coherencia en la producción de narrativas infantiles

Según Reese y colaboradores (2011, p.2), si bien no hay consenso acerca de la definición de la coherencia en las narrativas de experiencia personal, es posible afirmar que un relato de este tipo es coherente cuando tiene sentido para un oyente ingenuo, quien debe no solo comprender aspectos contextuales (quién, cómo, dónde, cuándo ocurrieron los eventos narrados), sino también qué significado tienen esos eventos para el narrador. En un relato coherente, los diferentes elementos que lo componen se interrelacionan de forma significativa (PINTO; TARCHI; BIGOZZI, 2016, p.2). Para lograr la coherencia global de la narrativa, es preciso integrar diversos aspectos macroestructurales tales como la identificación del contexto (tiempo, lugar, participantes), la consistencia temática, el ordenamiento causal y temporal de los eventos, y la presencia de comentarios evaluativos en torno a éstos (CABALLERO *et al.*, 2020; JONES *et al.*, 2016; LABOV; WALETZKY, 1997; NICOLOPOULOU, 2008; REESE *et al.*, 2011). Estos elementos permiten otorgarle al relato una estructura jerárquica y secuencial (BERMAN; SLOBIN, 1994; HESS; AUZA, 2013; HUDSON; SHAPIRO, 1991; KARMILOFF-SMITH, 1986). Por ello, la construcción de narraciones coherentes puede resultar una tarea sumamente compleja para los niños pequeños. En efecto, y siguiendo a Borzone y Rosemberg (2000), si bien se ha observado que entre los 3 y 5 años en los discursos de los niños (especialmente, en relatos de experiencia personal) se evidencia cierto manejo productivo de recursos lingüísticos para desarrollar relatos coherentes y cohesivos, no todos los niños logran estas habilidades de manera temprana. En algunos casos, en los enunciados del relato no se evidencia la temporalidad de los sucesos narrados, se reitera constantemente la información, o se presenta información de manera fragmentada, así como tampoco se logra vincular adecuadamente los eventos entre sí debido a la omisión de información relevante. Todo ello puede afectar la comprensión por parte de los interlocutores.

La mayoría de las investigaciones que analizaron la coherencia en narrativas infantiles de experiencia personal involucraron niños hablantes de inglés (MCCABE; PETERSON, 1991, 1984; MCCABE; ROLLINS, 1994; PETERSON; MCCABE, 1983; SHAPIRO; HUDSON, 1991; REESE *et al.*, 2010; REESE *et al.*, 2011, entre otros). En esta línea, en sus trabajos con niños estadounidenses angloparlantes, McCabe y colaboradores (MCCABE; ROLLINS, 1994, MCCABE; PETERSON, 1991; 1984; PETERSON; MCCABE, 1983) hallaron que alrededor de los 6 años los niños logran construir relatos de experiencia personal coherentes y estructurados, que incluyen diferentes componentes narrativos (orientación, complicación, evaluación, apéndices, discurso directo e indirecto), y cuyos eventos están ordenados de manera secuencial hasta llegar a una complicación y a su posterior resolución.

A partir de esa evidencia, Peterson y McCabe (1983) proponen un modelo de estructura narrativa, al que denominan *de punto álgido*. Este modelo 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.*, 2018), Japón (MINAMI; MCCABE, 1991), y Colombia (GALVÁN REYES *et al.*, 2015), entre otros. De manera general, estos trabajos pusieron de manifiesto que, a mayor edad, las narraciones infantiles son más extensas, siguen un orden temporal más preciso, y son más ricas en contenido. En esta línea, sin embargo, también se han identificado diferencias en la estructuración coherente de las narrativas producidas por las distintas poblaciones consideradas. Por ejemplo, se han observado diferencias en el patrón cronológico de los relatos de niños chinos (ZHANG *et al.*, 2018), diferencias en el componente evaluativo entre las narrativas producidas por niños estadounidenses angloparlantes con ascendencia africana y con ascendencia europea (MCCABE, 1997); también se observó que los niños japoneses producen narrativas mínimas extremadamente breves (MINAMI; MCCABE, 1991).

Como se señaló anteriormente, en los trabajos realizados en esta línea, la coherencia narrativa se logra fundamentalmente mediante la inclusión de los diferentes componentes narrativos contemplados en el modelo y por la organización del desarrollo de las acciones en torno a un evento a partir de un ordenamiento temporal secuencial. Sin embargo, investigaciones llevadas a cabo con niños hispanohablantes (BORZONE; ROSEMBERG, 2000; RODINO *et al.*, 1991; SPARKS *et al.*, 2013; STEIN, 2015, 2016; UCCELLI, 2008) pusieron de manifiesto que las narrativas producidas por estas poblaciones presentan características macroestructurales que difieren de los relatos producidos por niños pertenecientes a otros grupos culturales/lingüísticos. Así, en un estudio comparativo realizado con niños latinos hispanohablantes, y niños afroamericanos y angloamericanos angloparlantes de sectores socioeconómicos bajos de Estados Unidos que tenían 6 y 7 años, Rodino y colaboradores (1991) hallaron que los niños hablantes de español suelen construir relatos de experiencia personal en los que los eventos no están cronológicamente secuenciados. Las narrativas de estos niños incluyen menos cláusulas conectadas cronológicamente en comparación con las de los niños angloparlantes. Así, se focalizan más la descripción individual de los eventos, junto con la inclusión de contextualizaciones y evaluaciones en torno a éstos, y no en el relato de las acciones acontecidas siguiendo un orden temporal secuencial.

Por su parte, en una investigación con niños peruanos hispanohablantes y niños norteamericanos, se observó que los primeros suelen incluir diversas anécdotas independientes pero relacionadas entre sí (para marcar eventos importantes y enfatizar puntos particulares del relato) y, con frecuencia, se desvían de la línea temporal de los eventos reales. De hecho, y en comparación con los niños angloparlantes, en las narraciones de los niños andinos la organización temporal estaba subordinada a los propósitos evaluativos, es decir, la línea temporal de los eventos narrados seguía la organización de los acontecimientos

de acuerdo a la necesidad de estos niños de evaluar determinados puntos de su relato relato (UCCELLI, 2008). Ahora bien, según la autora, 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 hablantes del inglés), sirven a funciones retóricas y dan cuenta de habilidades discursivas complejas. A conclusiones similares llegaron Sparks *et al.* (2013) en una investigación llevada a cabo en Costa Rica con niños hispanohablantes de 4 años durante conversaciones con sus madres en torno a situaciones en las que éstos habían tenido un mal comportamiento. Al igual que Uccelli (2008), las autoras dan cuenta de la presencia de un repertorio de habilidades narrativas que, en algunos casos, resultan en la elaboración de relatos focalizados más en la evaluación y menos en la temporalidad de los eventos. Asimismo, observaron que los adultos de estas poblaciones colocaban el foco en el mantenimiento de la conversación (más que en la organización temporal), permitiendo que los niños recuperen diversos eventos pasados y prioricen la descripción y la evaluación por sobre la secuenciación de los relatos, conclusiones a las que también han llegado otras investigaciones con niños hispanohablantes (CARMIOLO; SPARKS, 2014; MELZI, 2000; SILVA; MCCABE, 1996; STEIN, 2015, 2016).

En Argentina, Stein (2015, 2016) llevó a cabo un estudio longitudinal focalizado en la estructura y el lenguaje evaluativo de los relatos producidos en el marco de la interacción entre un/a niño y su cuidador principal (padre, madre, hermanos u otra persona habitualmente a cargo del cuidado del niño en el hogar), a los 2;6 y a los 4 años. Los resultados pusieron de manifiesto que en los relatos de experiencia personal producidos por los niños en los dos momentos considerados predominaba el componente evaluativo en comparación con la cantidad de información descriptiva, orientativa y relativa a las acciones narradas. Asimismo, se encontró que la presencia de este componente tendía a aumentar con la edad.

La relevancia del componente evaluativo en la estructuración de narraciones coherentes por parte de niños argentinos también fue identificada en la elaboración infantil de relatos de ficción. Alam y Rosemberg (2016) evidenciaron un uso temprano de recursos evaluativos en la elaboración de narraciones de ficción por parte de niños y niñas de 4 años, uso que variaba según el contexto interaccional. La dimensión evaluativa de los relatos adquiriría especial relevancia en las narraciones elaboradas en situaciones de interacción con otros (un niño de la misma edad, o mayor), en comparación con las narraciones elaboradas individualmente. Las autoras proponen que, en las situaciones de interacción entre pares, los niños hacían un uso estratégico de los recursos evaluativos para evidenciar la relevancia de su relato y así poder disputar y sostener el rol de narrador. Por su parte, en el contexto de interacción con un/a niño mayor, el empleo de una mayor cantidad de recursos evaluativos que cuando narraban de forma individual puede relacionarse con el andamiaje y la *zona de desarrollo potencial* que se generaba en las interacciones con el niño de mayor edad (VYGOTSKY, 1964).

En conjunto, los trabajos que analizaron la coherencia en narrativas infantiles atendieron especialmente a los componentes macroestructurales (información orientativa, descriptiva, evaluativa y acerca de las acciones que configuran los eventos) y/o a la organización temporal secuencial en torno a un evento. Como se desprende de la revisión realizada, estas investigaciones mostraron, por un lado, un incremento progresivo del control de recursos que permiten elaborar narraciones estructuradas de manera coherente 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; MCCABE, 1991; PETERSON; MCCABE, 1983; ZHANG *et al.*, 2018). Por otro lado, aquellos estudios que involucraron población hispanohablante pusieron de manifiesto que la estructuración de las narrativas producidas por estos grupos de niños difiere de aquellas

elaboradas por niños de habla inglesa: se observó una menor preponderancia de la dimensión temporal de la coherencia, en tanto que adquiere mayor relevancia la dimensión evaluativa (ALAM; ROSEMBERG, 2016; RODINO *et al.*, 1991; STEIN, 2015, 2016). Además, las narraciones no suelen estar organizadas necesariamente en torno a un único evento, sino que una narrativa puede incluir diversas anécdotas relacionadas temáticamente (UCCELLI, 2008).

Estos resultados enfatizan la relevancia 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 este sentido, Gutierrez-Clellen y colaboradores (GUTIERREZ-CLELLEN; IGLESIAS, 1989) han señalado que, si bien el análisis de los componentes macroestructurales de las narrativas es relevante, la omisión de alguno de esos componentes, así como las desviaciones de la secuencia de eventos, tienden a expresar diferentes expectativas acerca de la naturaleza de la tarea de narración y del tópico de la narrativa, que respecto al dominio de la estructura narrativa. En línea con ello, sostienen que una estrategia alternativa para el estudio y la evaluación de las narrativas infantiles consiste en analizar el logro de la coherencia causal (GUTIÉRREZ-CLELLEN; IGLESIAS, 1992). En efecto, las narraciones no se organizan solo en el nivel de la temporalidad de los eventos y de su evaluación, sino también en el nivel de la causalidad (BOCAZ, 1986; GUTIÉRREZ-CLELLEN; IGLESIAS, 1992; SHIRO, 1999). Es decir, que el análisis de la coherencia narrativa debe atender también a las relaciones causales entre los eventos. A continuación, se revisan trabajos centrados en el estudio de la coherencia causal en unidades de discurso narrativas.

1.2 La coherencia causal en narraciones

Diversas investigaciones proporcionaron evidencia acerca de la relevancia del factor causal en la comprensión y producción narrativa. Estos trabajos se focalizaron casi exclusivamente en el análisis de narraciones de ficción.

En esta línea, una serie de estudios sobre los procesos inferenciales que se producen durante la comprensión, la representación y el recuerdo de textos narrativos, tanto en adultos (BARREYRO; MOLINARI MAROTTO, 2005, 2013; TRABASSO; VAN DEN BROEK; SUH, 1989; VAN DEN BROEK; LORCH, 1993) como en niños (GUTIÉRREZ-CLELLEN; IGLESIAS, 1992; ROSEMBERG, 1994; ROSEMBERG; SIGNORINI; BORZONE, 1993; SAH; TORNG, 2015; TRABASSO, 1991; TRABASSO; NICKELS, 1992; VAN DEN BROEK, 1988), evidenciaron que, a la hora de construir un relato coherente, los sujetos tienen en cuenta todos los antecedentes y consecuentes de un enunciado, estructurando así el texto en una red causal de eventos. De acuerdo con estos trabajos, las narrativas en las que los eventos se encuentran interconectados mediante relaciones causales se recuerdan mejor que aquellas en las que los eventos se vinculan mediante relaciones temporales o referenciales. En este sentido, y aunque los niños suelen realizar una menor cantidad de inferencias causales que los adultos (VAN DEN BROEK, 1988), se ha demostrado que el grado de conectividad causal de los eventos incide en el proceso de recuperación de la información que permite la construcción del relato (ROSEMBERG; SIGNORINI; BORZONE, 1993). En otras palabras, la construcción de la representación o modelo mental de un relato se facilita al lograr la coherencia causal (BARREYRO; MOLINARI, 2005; TRABASSO; SPERRY, 1985, VAN DEN BROEK, 1990, entre otros).

En particular, investigaciones con niños focalizadas en la comprensión de narraciones mostraron que, en la construcción de la representación mental de eventos en narrativas de ficción (BORZONE, 2005; ROSEMBERG; SIGNORINI; BORZONE, 1993; TRABASSO,

1991; TRABASSO; NICKELS, 1992; VAN DEN BROEK, 1988), las relaciones causales tienen un papel muy relevante en tanto permiten establecer relaciones significativas entre los eventos narrados (el tiempo y el espacio, las acciones, las personas) y los comentarios evaluativos del narrador en torno a éstos (REESE et al., 2011).

Gutierrez-Clellen e Iglesias (1992) llevaron a cabo un estudio con niños hispanohablantes de Puerto Rico que tenían entre 4 y 8 años. En la investigación, los niños debían renarrar una situación proyectada mediante un video. Los relatos infantiles fueron audiograbados, transcritos y codificados en cláusulas para su análisis. Luego, las cláusulas se clasificaron en cuatro categorías: estados mentales, estados físicos, acciones y objetivos. Se identificó el tipo de relación que cada niño estableció entre las cláusulas, siguiendo la propuesta de Kemper (1988): causalidad resultante (acciones que provocan cambios en estados físicos), causalidad de iniciación (acciones que inician estados físicos), causalidad de posibilitación (estados físicos que -im-posibilitan acciones), y causalidad de motivación (estados mentales que motivan acciones). Los resultados evidenciaron diferencias según la edad en la coherencia causal de los relatos: en las narraciones producidas por los niños mayores se observó un incremento de la proporción de secuencias conformadas por tres cláusulas que estaban relacionadas causalmente, junto con una disminución de la proporción de secuencias de dos cláusulas causalmente relacionadas. No se identificaron diferencias significativas según la edad en la cantidad de las diversas relaciones causales establecidas entre los eventos. Sí se halló un incremento significativo en la proporción de relaciones causales relativas al ámbito mental: los niños mayores tendían a conectar eventos mediante este tipo de relaciones causales con una frecuencia mayor que los menores, quienes solían incluir una mayor cantidad de relaciones causales vinculadas al ámbito físico. Ahora bien, adquiere relevancia señalar que los autores sostienen que estas diferencias podrían estar relacionadas con la perspectiva adoptada por cada niño al contar la historia. Así, mientras que

algunos niños se centraban en relatar cuestiones relacionadas con cómo se sentían los personajes, y cuánto esfuerzo colocaban en lograr su objetivo, otros narraban la historia de manera más objetiva, colocando el foco en los hechos en sí mismos, sin ningún tipo de interpretación en torno a los efectos internos que estos eventos generaban en los protagonistas. Una medida global correspondiente a los estados mentales, entonces, podría manifestar el punto de vista individual del niño respecto a la película y al propósito de contar la historia. Por lo tanto, una proporción global de estados mentales u objetivos podría no ser una medida útil de la habilidad narrativa infantil.

Shiro (1999) también contempló el establecimiento de relaciones causales como un aspecto relevante del desarrollo narrativo. Propuso un modelo multidimensional para analizar las habilidades narrativas infantiles de niños y niñas venezolanos hispanohablantes de 4 a 6 años. La causalidad está comprendida en la dimensión *ideacional* relativa al contenido proposicional del texto (las otras dimensiones consideradas son la *interpersonal*, vinculada con la adaptación del discurso por parte del emisor a las necesidades del interlocutor, y la *textual*, relativa a los lazos establecidos entre las ideas para lograr un discurso coherente). Los análisis pusieron de manifiesto puntajes globales de causalidad que se incrementaban progresivamente con la edad. Sin embargo, las relaciones causales no siempre eran marcadas explícitamente mediante el empleo de conectores. En efecto, se observó que el uso de marcadores causales era muy similar en los tres grupos etarios considerados (4, 5 y 6 años). La autora concluye que, en comparación con los niños de 4 y 5 años, los niños de 6 producían narraciones en las cuales se perfilaban más claramente las relaciones causales, pero dichas relaciones no se marcaban explícitamente por medio de conectores causales.

Trabasso y sus colaboradores (TRABASSO, SPERRY, 1985; TRABASSO; SECCO; VAN DEN BROEK, 1982; TRABASSO; VAN DEN BROEK; SUH, 1989; VAN DEN BROEK, 1990; VAN DEN BROEK; LORCH, 1993) propusieron el *Modelo de Narraciones*

en Red Causal para dar cuenta de los procesos inferenciales a través de los cuales los sujetos establecen relaciones causales entre eventos y ensamblan las proposiciones o cláusulas en una representación coherente que refleje la estructura causal de un relato. En el Modelo se asume la *necesidad en las circunstancias* (MACKIE, 1974) como aquel criterio que define la relación de causalidad o necesidad entre un evento determinado causa y otro, el efecto. Es decir, si en las circunstancias de la historia, la causa no se hubiera dado, entonces tampoco hubiera tenido lugar la consecuencia. A partir de este razonamiento contrafáctico, el sujeto infiere la causa a partir del efecto (BORZONE, 2005; ROSEMBERG, 1994; SAH; TORNG, 2015; TRABASSO; SPERRY, 1985).

Siguiendo la propuesta del Modelo mencionado, para que un evento forme parte de la cadena causal, debe ser parte de las conexiones que se establecen entre los eventos expresados en los enunciados que configuran el relato desde el comienzo al cierre. En el caso de que los eventos carezcan de consecuentes, no forman parte de la cadena causal que conduce del principio al final del relato y son considerados *eventos en vía muerta* (ROSEMBERG, 1994; TRABASSO; SPERRY, 1985; TRABASSO; SECCO; VAN DEN BROEK, 1982). Dentro de este tipo de eventos, podemos encontrar aquellos que no conducen finalmente a los acontecimientos de cierre, así como también eventos en intersección que evidencian entre sí una coexistencia temporal, pero que no poseen consecuencias posteriores para el desarrollo de la historia. Entre éstos, se encuentran evaluaciones, codas, o cláusulas con información orientativa. Así, se trata de eventos que, aunque no contribuyen específicamente a la coherencia causal del relato, sí pueden contribuir a otras dimensiones de la coherencia narrativa (TRABASSO; NICKELS, 1992). En el caso de que se incluyan eventos para los que no es posible establecer ninguna relación causal con otros, estamos en presencia de *cortes* en la cadena causal que liga los eventos del comienzo a la resolución de la historia. Estos cortes señalan la ausencia de relación entre series de eventos y, por lo tanto,

la desvinculación de fragmentos del relato (ROSEMBERG, 1994, p.104). Aquellas narraciones que presentan más cortes en la cadena son menos coherentes que aquellas en las que todos o la mayoría de los eventos se encuentran causalmente relacionados entre sí.

En el marco de este Modelo, se han distinguido diferentes tipos de conexiones causales entre eventos: motivación, causalidad física, causalidad psicológica, y posibilitación (KEMPER, 1988). 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 que motivan acciones (p. ej. *Saltó / para llamar su atención*). La *causalidad psicológica* incluye emociones, cogniciones, intenciones y disposiciones de 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*)⁹. La distinción entre motivación y causa psicológica se basa en las acciones dirigidas y no dirigidas a un objetivo. La *causalidad física* involucra cambios en los estados físicos de personas u objetos (p. ej. *Se cayó / se ensució*). La *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*).

En Argentina, algunas investigaciones estudiaron la coherencia causal del discurso narrativo infantil y su incidencia en la comprensión (ROSEMBERG, 1994; ROSEMBERG; SIGNORINI; BORZONE, 1993) mediante el Modelo de Análisis en Red Causal (TRABASSO; SECCO; VAN DEN BROEK, 1982, TRABASSO; SPERRY, 1985). En esta línea, Rosemberg, Signorini y Borzone (1993) abordaron el estudio de la comprensión de narraciones de ficción en niños de 6 años. Las autoras evidenciaron la incidencia y la

⁹ Con “acción” nos referimos a las acciones de los participantes, mientras que los “estados físicos” refieren a las características de los sujetos y lugares, y, finalmente, los “estados mentales” dan cuenta de las emociones, intenciones, conocimientos y disposiciones de los participantes del relato (PAVEZ et al., 2001).

relevancia del factor causal en la recuperación de la información textual: a mayor cantidad de conexiones causales entre los eventos del texto, los niños recordaban una mayor cantidad de éstos, y de manera más precisa. Así, el hecho de que los niños recordaran aquellos eventos que presentaban un mayor grado de conectividad causal pone de manifiesto que se valen de información relativa a la causalidad entre los eventos narrados para establecer relaciones de coherencia. En un trabajo posterior con sujetos de 5, 8, 11 y 16 años, Rosemberg (1994) analizó longitudinalmente la construcción de la coherencia causal durante la comprensión de relatos ficticiales. El análisis de las narraciones infantiles consideró las siguientes dimensiones: cantidad de eventos incluidos en los relatos y de conexiones causales establecidas, grado de densidad relacional (grado en el que los eventos estaban causalmente conectados), cantidad de eventos pluricausados (con más de una causa), cantidad de eventos en vía muerta, y de cortes en la cadena causal de eventos. Los resultados pusieron de manifiesto un patrón de desarrollo caracterizado por un incremento en el grado de complejidad y coherencia de la organización causal de los relatos: los niños más pequeños incluyeron en sus narrativas una menor cantidad de eventos que los niños mayores, junto con una menor cantidad de relaciones causales establecidas entre los eventos narrados, un menor porcentaje de eventos pluricausados, y un mayor porcentaje de eventos en vía muerta y de cortes en la cadena causal de eventos.

A pesar de que existe evidencia del uso de un razonamiento causal en niños más pequeños que aquellos participantes en los estudios reseñados (FIVUSH, 1991; FRANCO ACCINELLI; STEIN; ROSEMBERG, 2022; MONFORTE; CEBALLOS, 2014, STRASSER *et al.*, 2010) son escasos los trabajos que involucraron a niños de 3 años y que se centran no en narrativas de ficción sino de experiencia personal. En un trabajo reciente, estudiamos la construcción de la coherencia causal durante la producción de narrativas de experiencia personal de niños argentinos hispanohablantes de 3, 4 y 5 años (FRANCO ACCINELLI;

STEIN; ROSEMBERG, 2022). Para el análisis de los relatos, recurrimos al uso heurístico de una versión adaptada del Modelo de Narraciones en Red Causal de Trabasso y colaboradores (TRABASSO; SECCO; VAN DEN BROEK., 1982; TRABASSO; VAN DEN BROEK; SUH, 1989; VAN DEN BROEK, 1990; VAN DEN BROEK; LORCH, 1993). Las narrativas producidas por los niños de cada grupo etario fueron analizadas de acuerdo con la complejidad y la coherencia de su organización causal. Para ello consideramos: la cantidad de eventos incluidos y de conexiones causales establecidas entre esos eventos, el grado de densidad relacional, la cantidad de eventos pluricausados, de eventos en intersección (simultáneos, pero no causalmente relacionados), tautológicos (reiterativos), de eventos en vía muerta, y de cortes en la cadena causal de eventos. Asimismo, en el caso de que los niños produjeran narraciones multianecdóticas (UCCELLI, 2008), también se tuvo en cuenta la cantidad de situaciones temáticamente relacionadas que narraban los sujetos. Los resultados no mostraron diferencias significativas por edad en cuanto a la extensión de las narraciones. Se encontraron diferencias significativas a favor de los niños más grandes (4 y 5 años) en la cantidad promedio de conexiones causales establecidas entre los eventos narrados, así como una disminución en el número de eventos en vía muerta en este tramo de edad. Ambos aspectos indican un incremento progresivo en el grado de complejidad y coherencia de la organización causal de los relatos. Por otro lado, hallamos que la proporción de eventos pluricausados era baja en los tres grupos etarios, lo cual parece señalar una tendencia general a conectar en forma lineal la mayoría de los eventos adyacentes en los relatos. No se evidenciaron diferencias significativas entre los grupos de edad respecto de la inclusión de eventos simultáneos y tautológicos, así como tampoco en la presencia de cortes en la cadena causal de eventos. Por último, en cuanto a la presencia de eventos relacionados temáticamente, se observó que cerca de una cuarta parte de los relatos producidos por los niños estaban configurados por varias situaciones en torno a un mismo tema.

1.3 El presente estudio

Como se desprende de la revisión realizada, numerosas investigaciones evidenciaron la relevancia de la construcción de narraciones coherentes para diferentes aspectos del desarrollo infantil. Aquellos estudios focalizados en el logro de la coherencia durante la infancia fueron realizados mayoritariamente con población de habla inglesa y atendieron a aspectos relativos a la organización temporal de los relatos en torno a un evento, así como a la inclusión de información relativa a las acciones, orientación, descripción y evaluación de los eventos. Los trabajos que examinaron otras poblaciones pusieron de manifiesto diferencias en la estructuración coherente de narraciones. En particular, las investigaciones con población hispanohablante mostraron que, en la elaboración de narrativas coherentes, predomina la dimensión evaluativa y suelen incluirse varias anécdotas temáticamente relacionadas. Los escasos trabajos que analizaron específicamente la coherencia causal, a pesar de su relevancia, involucraron mayoritariamente a niños mayores de 5 años y se centraron en la narración de relatos de ficción (GUTIERREZ CLELLEN; IGLESIAS; 1992; ROSEMBERG, 1994, ROSEMBERG; SIGNORINI, BORZONE, 1993). Solo se identificaron dos trabajos que atendieron a la organización causal de narrativas de experiencia personal con niños hispanohablantes (FRANCO ACCINELLI; STEIN; ROSEMBERG., 2022; SHIRO, 1999). Así, en el estudio de la coherencia (y en particular, de la coherencia causal) persisten interrogantes abiertos relativos a los tipos de eventos y relaciones que configuran las narrativas de experiencia personal en niños hispanohablantes de 3 a 5 años.

En el estudio previo mencionado, los niños de 3, 4 y 5 años incluían en sus relatos mayormente eventos vinculados, aunque también contenían fragmentos de eventos desvinculados de la cadena narrativa causal. Si bien observamos que con la edad se incrementaba la cantidad y la densidad de relaciones causales entre los eventos, no analizamos en detalle los tipos de relaciones causales establecidas ni eventuales diferencias

entre ellas a lo largo del período considerado. Es por ello que en el presente trabajo nos preguntamos: ¿qué tipos de relaciones causales se establecen entre los eventos que configuran los relatos infantiles de experiencia personal? ¿Qué relaciones existen entre los tipos de relaciones causales establecidas y la edad de los niños (en el período de 3 a 5 años)?

Por otro lado, el trabajo previo mencionado puso de manifiesto que los niños incluyeron en las narrativas eventos que presentaban entre sí otros tipos de relaciones no causales, como las relaciones temáticas y de intersección (que implican simultaneidad o coexistencia temporal). No obstante, tales eventos y relaciones no se estudiaron en detalle. En el presente trabajo, nos preguntamos entonces acerca de estas relaciones de índole no causal que configuran también la organización de los relatos. En particular, resulta de interés atender a los eventos conectados mediante relaciones temáticas que han sido identificados en investigaciones previas con niños y niñas hispanohablantes. En cuanto a los eventos que presentan relaciones de simultaneidad o coexistencia temporal, interesa analizar si se trata de eventos sucesivos, no causales, o si predomina la inclusión de evaluaciones o de otro tipo de información narrativa que puede contribuir a diferentes dimensiones de la coherencia.

Por último, y tal como se mencionó, las narrativas infantiles analizadas incluyen fragmentos de eventos desvinculados (cortes en la cadena causal y eventos en vía muerta). En el estudio previo observamos que la proporción de dichos eventos disminuía en las narrativas producidas por los niños de 4 y 5 años, en comparación con aquellas producidas por los niños de 3 años. En el presente trabajo buscamos ahondar en el estudio de tales eventos y relaciones, dado que están asociados a una menor coherencia causal. Así, nos interesa identificar: ¿cuándo se producen cortes en la cadena causal de eventos de los relatos? ¿Qué características presentan las narraciones infantiles de experiencia personal en cuanto a la presencia de otros tipos de eventos desvinculados, como los eventos en vía muerta?

2. Metodología

En el siguiente apartado se describen los lineamientos metodológicos del estudio. En primer lugar, se detalla cómo se conformó el corpus de relatos, así como también se describe cómo se llevó a cabo la selección de la muestra de participantes (§2.1). En segundo lugar, se explicitan cuáles fueron los procedimientos de obtención de la información empírica (§2.2). Finalmente, se mencionan los aspectos éticos tenidos en cuenta a la hora de llevar a cabo la recolección de los datos (§2.3).

2.1 Corpus y participantes

Se llevó a cabo el análisis de un corpus de 66 narrativas de experiencia personal (ROSEMBERG; STEIN; ALAM; MIGDALEK, 2015-2016) producidas por niños y niñas hispanohablantes (22 de cada grupo etario) que concurrían a salas de 3 (11 niñas y 11 niños), 4 (11 niñas y 11 niños) y 5 años (11 niñas y 11 niños) de jardines de infantes en barrios urbano-marginados del conurbano bonaerense (Provincia de Buenos Aires, Argentina). Los niños participantes provienen de familias de circunstancias socioeconómicas desfavorecidas, en tanto se trata de una población poco estudiada. Dichas familias estaban compuestas por adultos que generalmente no poseían estabilidad laboral y que habían alcanzado un nivel educativo que no superaba el nivel secundario. El estudio del desarrollo narrativo en esta población es esencial para mejorar las oportunidades de aprendizaje de estos niños, así como para prevenir las dificultades en su desarrollo.

2.2 Procedimientos de obtención de la información empírica

Para elicitación de las narrativas, se les solicitó a los niños que relataran una experiencia personal por medio de entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo por investigadoras entrenadas para la tarea. En primer lugar, la entrevistadora le mostró al/a niño una curita que

tenía en su dedo y le contó que el día anterior se había cortado. Después, le preguntó si alguna vez se había lastimado y le pidió que le cuente con el mayor detalle posible lo que había pasado. Se procuró dar lugar a un relato libre, espontáneo y fluido. Con este objetivo, se les indicó a las entrevistadoras la importancia de alentar la continuidad de la narración mediante preguntas generales que estimularan al/a niño/a continuar narrando (p. ej. “¿me querés contar algo más?”), repitiendo las palabras exactas utilizadas por los niños cuando hacen una pausa, o diciendo "ajá" y "contame más"; pero no a partir de preguntas que los indujeran a producir aspectos específicos del evento relatado (p. ej. “¿por qué?, ¿cuándo?, ¿quién?”). Los niños fueron entrevistados de a uno por vez, en un aula que los jardines de infantes habilitaban para la entrevista. Los relatos fueron audiograbados y transcritos para su análisis siguiendo las pautas CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*; DÍEZ ITZA; SNOW; MACWHINNEY, 1999), que permite su procesamiento mediante el programa CLAN (*Computerized Language Analysis*; MACWHINNEY, 2000).

2.3 Aspectos éticos

La investigación cumple con los lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades establecidos por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina (CONICET, 2006) y se llevó a cabo siguiendo los procedimientos recomendados por las asociaciones profesionales internacionales con relación al trabajo y observación con niños, los principios establecidos por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y lo establecido en la Ley N° 114 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires. Los adultos responsables fueron informados acerca de los detalles y requerimientos de la investigación y autorizaron la participación de los niños a su cargo mediante la firma de un consentimiento informado, estableciendo un acuerdo de anonimato y confidencialidad. Antes de la entrevista, se informó

a los niños acerca de la grabación de la conversación. En los casos de niños que manifestaron no querer salir del aula, su intención fue respetada.

3. Procedimientos de análisis

Se llevó a cabo un análisis mixto que integra procedimientos cualitativos y cuantitativos con el fin de obtener un análisis más completo de nuestro objeto de estudio (CRESWELL, 2009).

Se realizó un análisis de los relatos y de las redes causales que los configuran a través del procedimiento cualitativo. En primer lugar, las dos primeras autoras identificaron en las redes construidas los eventos relacionados y no relacionados en la cadena causal de eventos que configuran las narrativas infantiles. El porcentaje de acuerdo alcanzado para cada categoría fue del 86,7% o superior. En los casos de desacuerdo, se alcanzó acuerdo luego de un chequeo. Luego, se recurrió al Método Comparativo Constante de la Teoría Fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 1990), para elaborar inductivamente categorías a partir del interjuego entre conceptos previos y los datos empíricos. A partir de un procedimiento conjunto de codificación y análisis, se identificó una serie de categorías y se construyó un esquema explicativo que da cuenta de los tipos de eventos y relaciones que configuran las narraciones. Todas las dudas sobre la codificación fueron discutidas entre las tres autoras con el fin de lograr un criterio común.

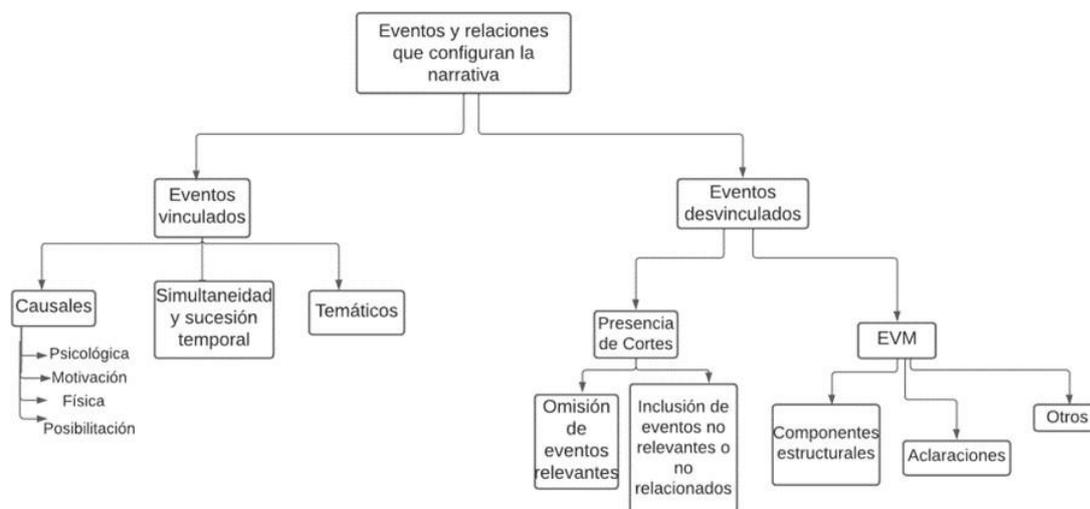
El esquema establece un ordenamiento de los datos en torno a:

(a) la presencia de eventos vinculados, que contribuyen a la coherencia global a partir del establecimiento de diferentes tipos de relaciones: causales, de temporalidad y temáticas. Un mismo evento puede presentar más de una conexión (p. ej., puede presentar una conexión de simultaneidad con un evento y de causalidad con otro; o presentar más de una conexión causal con otros eventos). Dado que el principal foco del trabajo es la construcción de la

coherencia causal, se analizaron detalladamente los diferentes tipos de relaciones causales establecidas entre los eventos.

(b) la presencia de eventos desvinculados, que no contribuyen a la coherencia global del relato (eventos en vía muerta, cortes en la cadena causal de eventos).

FIGURA 1- Esquema explicativo de los eventos y las relaciones que configuran la narrativa infantil



1. Eventos vinculados

- a. *Eventos con conexiones causales.* Se trata de eventos que, al tener antecedente/s y consecuente/s, forman parte de la cadena causal de eventos que conduce del principio al final de la historia. Las relaciones causales pueden ser de motivación, causalidad física, causalidad psicológica o posibilitación.
- b. *Eventos con conexiones de simultaneidad o sucesión temporal.* Comprenden eventos simultáneos que consisten en evaluaciones o información relativa a las circunstancias en las que tuvieron lugar los hechos narrados, así como eventos entre los que existe una relación de sucesión temporal (no causal).

- c. *Eventos con conexiones temáticas.* Eventos referidos a situaciones o anécdotas diferentes que están relacionadas temáticamente.

2. Eventos desvinculados

- a. *Eventos en vía muerta.* Se identificaron distintos tipos de eventos que no presentan consecuencias ulteriores para la historia. Estos eventos están relacionados con diferentes componentes narrativos: acciones sin consecuencias posteriores, codas, evaluaciones e información orientativa acerca de los hechos. Se incluyen también aclaraciones en torno a las emisiones producidas que los niños realizan de manera espontánea (es decir, no como respuesta a una pregunta/solicitud del interlocutor).
- b. *Presencia de cortes en la cadena causal de eventos.* Los cortes pueden estar motivados por la omisión de eventos relevantes (que, en el caso de incluirse, permitirían establecer relaciones), o la inclusión de eventos no relevantes, no relacionados.

En los resultados se muestra cómo estas categorías se presentan en los relatos, ilustrando cada una de ellas con el análisis de casos ejemplares. Debido a que el logro de la coherencia causal depende, entre otras cuestiones, del hecho de que los relatos adquieran sentido para un oyente ‘ingenuo’ (REESE *et al.*, 2011, p.2), se prestó especial atención al análisis de los eventos en torno a cómo se relacionan con aspectos interpersonales (SHIRO, 1999) tales como las evaluaciones o aclaraciones, atendiendo a las habilidades de los niños de adaptar el relato a las necesidades del oyente.

Adicionalmente, y con el objetivo de ahondar en el estudio de la coherencia causal, se analizó el efecto de la edad en los tipos de eventos en vía muerta y las relaciones causales establecidas por los niños en las narrativas. Debido a que, en su totalidad, los niños de 4 y 5 años incluyen en sus relatos una mayor cantidad de relaciones causales y una menor cantidad

de eventos en vía muerta que los niños de 3, calculamos la proporción de cada tipo de relación causal (psicológica, motivación, física y posibilitación) y la proporción de cada tipo de evento en vía muerta (orientaciones, acciones, evaluaciones, codas y aclaraciones) sobre el total de las relaciones causales y de los eventos en vía muerta respectivamente. Se llevaron a cabo regresiones beta (FERRARI; CRIBARI-NETO, 2004), cuya distribución es óptima para el trabajo con proporciones (SMITHSON; VERKUILEN, 2006)¹⁰, tomando como variables dependientes la media de las proporciones por relato de cada tipo de relación causal y la media de las proporciones de cada tipo de evento en vía muerta, y como variable independiente la edad (3 a 5 años). El análisis estadístico fue realizado en R (R CORE TEAM, 2017).

4. Resultados

El análisis de las narrativas infantiles de experiencia personal puso de manifiesto que los niños participantes producen relatos configurados por eventos vinculados mediante relaciones causales, temporales o temáticas. Las narrativas también incluyen eventos que los niños no logran vincular con otros, dando lugar a fragmentos desvinculados.

En cuanto a los eventos conectados causalmente, el análisis cualitativo de las conexiones causales puso de manifiesto que los niños participantes establecen diversos tipos de relaciones causales entre los eventos narrados, tanto en el plano físico como mental, tal como se observa en la narrativa de experiencia personal producida por Julia¹¹.

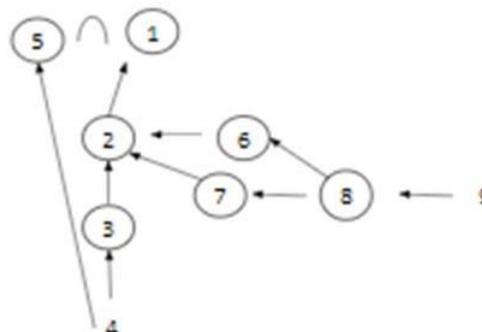
¹⁰ Las regresiones beta son óptimas para modelar proporciones porque están acotadas entre 0 y 1. Utilizan la distribución beta, la cual es muy flexible, puede acomodar sesgos y simetrías y permite modelar el desplazamiento regular de la localización (media) pero también la heteroscedasticidad, mediante un parámetro de "precisión". Así, permite adecuarse ampliamente a las distintas formas que pueda tomar la distribución original (FERRARI; CRIBARI-NETO, 2004; SMITHSON; VERKUILEN, 2006).

¹¹ Los nombres de los niños han sido modificados para resguardar su identidad. Si bien, tal como se mencionó en §3.2, los relatos se han transcritos siguiendo las pautas CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*; DÍEZ ITZA; SNOW; MACWHINNEY, 1999), en tanto permiten su procesamiento mediante el programa CLAN (*Computerized Language Analysis*; MACWHINNEY, 2000), en los ejemplos presentados se ha optado por simplificar la transcripción a fines de una mejor comprensión y, por ello, no se han seguido estas normas en específico.

(1) Relato de Julia (4 años):

Red causal del relato de Julia¹²

1. Niña: yo estaba jugando con mi primo.
2. Niña: y mi primo tiró un vidrio.
3. Niña: y me cortó la mano.
- Entrevistadora: ah, ¿y qué más pasó?
4. Niña: y entonces la mamá lo retó.
5. Niña: porque yo estaba en la casa de ella.
- Entrevistadora: ¿y qué más pasó ahí?
6. Niña: después tuvo que comprar mi... la mamá de mi primo tuvo que comprar otro.
- Entrevistadora: bueno, ¿y qué más pasó?
7. Niña: mmm y después lo siguió rompiendo con toda mi primo.
8. Niña: y tuvo que comprar mucho.
9. Niña: y tuvo que pagar con mucha plata.



Así, en (1), la niña establece una relación de causalidad física, en la que se evidencia un cambio de su estado físico (el hecho de cortarse la mano, evento 3) a causa de una acción realizada por un participante del evento (el hecho de que el primo haya tirado el vidrio, evento 2). La niña también vincula eventos mediante relaciones de causalidad psicológica, tal como sucede con los eventos 3 y 4, donde una acción del primo en torno a ella (la lastimadura, evento 3) inicia un estado de enojo y reto por parte de la madre del niño (evento 4). Así, se establece entre estos eventos una relación de causalidad que evidencia las emociones vivenciadas, en este caso, por la mamá del niño. La niña también establece relaciones de motivación, por ejemplo, entre los eventos 2-7 y 6-8: el hecho de que el primo haya tirado el vidrio (evento 2), y lo haya roto “con toda” (evento 7), motiva a la madre a

¹² Todas las figuras han sido elaboradas por las autoras siguiendo la propuesta de Modelo de narraciones en Red Causal (TRABASSO; SECCO; VAN DEN BROEK., 1982; TRABASSO; SPERRY, 1985; TRABASSO; VAN DEN BROEK; SUH, 1989; VAN DEN BROEK, 1990). Los eventos que forman parte de la cadena causal, es decir, que poseen antecedente/s y consecuente/s, se encuentran encerrados en un círculo. En cambio, los eventos en vía muerta, que no poseen consecuentes, no están encerrados en círculos. Los eventos tautológicos, es decir, cuando el niño reitera más de una vez el mismo evento, se colocan juntos pero diferenciados por medio de una barra (/). La intersección entre dos eventos se señala con un semicírculo (\cap).

comprar otro vidrio (evento 6), en mucha cantidad (evento 8). Finalmente, los eventos 1 y 2 evidencian una relación de posibilitación: que los niños estén jugando (evento 1) posibilita que el primo le tire el vidrio a la niña (evento 2). Así, el juego que la niña describe en el evento 1 constituye una pre-condición necesaria para que ocurra el evento 2, aunque que no llega a ser suficiente para generarlo.

El análisis cuantitativo de los tipos de relaciones causales establecidas reveló que los niños establecen en su totalidad un mayor porcentaje de relaciones causales físicas (44,3%), seguidas de relaciones de posibilitación (27,8%), motivación (21,2%) y, en menor medida, de causalidad psicológica (6,7%) (ver Tabla 1).

TABLA 1- Frecuencias y porcentajes de los tipos de relaciones causales establecidas

Tipos de relaciones causales	f	%
Motivación	89	21,2
Causalidad física	186	44,3
Causalidad psicológica	28	6,7
Posibilitación	117	27,8
Total	420	100%

El análisis contempló también el estudio de los diferentes tipos de relaciones causales según la edad. Los resultados se presentan en las Tablas 2, 3 y 4.

TABLA 2 - Proporciones promedio y frecuencias de los tipos de relaciones causales establecidas según edad

Tipos de relaciones causales	3 años		4 años		5 años		Total
	m(de)	f	m(de)	f	m(de)	f	f
Motivación	0.11 (0.16)	16	0.23 (0.22)	39	0.18 (0.13)	34	89
Causalidad Física	0.43 (0.19)	46	0.43 (0.23)	68	0.46 (0.16)	72	186
Causalidad Psicológica	0.09 (0.12)	11	0.06 (0.12)	9	0.03 (0.08)	8	28
Posibilitación	0.37 (0.27)	28	0.27 (0.21)	37	0.34 (0.16)	52	117
Total		101		153		166	420

Se realizó una serie de 4 regresiones beta cada una con la edad como variable predictora, y la proporción de cada tipo de relación causal (motivación, causalidad física, causalidad psicológica, posibilitación) como variables dependientes. Los resultados se muestran en la Tabla 3. La edad resultó ser un predictor significativo solo en el caso de las relaciones de causalidad psicológica. Los resultados de la regresión evidencian que la media de proporción de relaciones de causalidad psicológica disminuye significativamente a medida que aumenta la edad ($p < .01$). Al analizar los resultados del modelo de precisión se observa una mayor precisión (menor variabilidad) a medida que aumenta la edad en el caso de las relaciones de causalidad psicológica y de posibilitación.

TABLA 3 - Regresiones beta para estimar los tipos de relaciones causales en la producción infantil

Predictores	Variables dependientes: tipos de relaciones causales β (SE) / exp (β)			
	Motivación	Causalidad física	Causalidad psicológica	Posibilitación
Coefficientes del modelo de medias con logit-link				
Intercepto	-1.73(0.82)/0.17**	-0.63(0.65)/0.53	0.48(0.91)/1.61	-0.24(0.67)/0.78
Edad	0.12(0.19)/1.12	0.17(0.15)/1.18	-0.50(0.23)/0.6**	-0.09(0.15)/0.91
Coefficientes del modelo de precisión con log-link				
Intercepto	-0.22(0.86)/0.79	-0.03(0.74)/0.96	-1.23(0.88)/0.29	-2.15 (0.75)/0.11 ***
Edad	0.26(0.21)/1.29	0.24(0.18)/1.27	0.44(0.22)/1.55**	0.80(0.19)/2.22 ***
Pseudo R ²	0.06	0.01	0.05	<0.01
Log Likelihood	48.11	2.167	94.18	15.72

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

Como se observa en la Tabla 4, todos los niños logran establecer al menos una relación causal entre los eventos. A medida que se incrementa la edad, disminuye el porcentaje de niños que establecen una o dos relaciones causales diferentes, al tiempo que se incrementa el porcentaje de participantes que establece una mayor diversidad de relaciones causales en un mismo relato (tres tipos diferentes de relaciones causales). Así, mientras el 50% de los niños de 3 años establece hasta dos tipos de relaciones causales diferentes por narrativa, dicho porcentaje disminuye a 36,3% en el caso de los niños de 4 años y a 18,2% en el grupo de niños de 5 años. En cambio, el porcentaje de niños que puede establecer tres tipos

de relaciones causales diferentes en un mismo relato, asciende del 31,8% a los 3 años al 68,2% a los 5 años. Se mantiene estable en los diferentes grupos de edad el porcentaje de niños que pueden establecer los 4 tipos de relaciones causales consideradas en una misma narración.

TABLA 4 - Cantidad de diferentes tipos de relaciones causales según edad

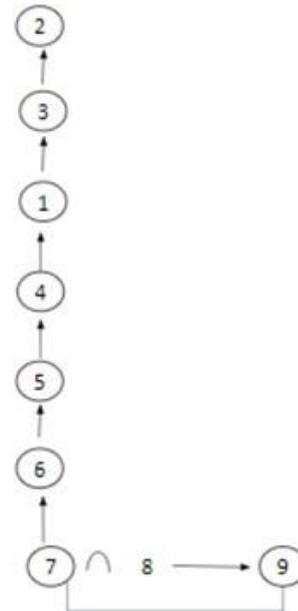
	3 años		4 años		5 años	
	f	%	f	%	f	%
0	0	0	0	0	0	0
1	2	9,1	1	4,6	0	0
2	9	40,9	7	31,8	4	18,2
3	7	31,8	11	50	15	68,2
4	4	18,2	3	13,6	3	13,6
Total	22	100	22	100	22	100

Con respecto a los eventos que mantienen entre sí relaciones de simultaneidad o sucesión temporal se observó que, con frecuencia, incluyen comentarios evaluativos, como en (2), o brindan información relativa a las circunstancias en las que tuvieron lugar los hechos narrados, como en (3). Se trata de eventos que, si bien no están causalmente relacionados, contienen información relevante para la construcción de la coherencia global de la narrativa. Así, en (2), el niño incluye dos eventos simultáneos: el hecho de que lo curen (evento 7) y el hecho de que, durante ese proceso, no haya sentido dolor (evento 8). Este último evento contiene un comentario evaluativo por parte del niño, a través del cual da a conocer su perspectiva respecto a los hechos que narra.

(2) Relato de Augusto (3 años)

Red causal del relato de Augusto

1. Niño: me lastimé acá (*señala su rodilla*)
Entrevistadora: ¿me contás cómo fue?
2. Niño: eh... yo entré y...
3. Niño: y yo me golpeé
4. Niño: y me salió sangre.
5. Niño: y me tenían que llevar a la sala.
Entrevistadora: ¿y qué más pasó?
6. Niño: y me llevaron a la sala.
7. **Niño: y me curaron.**
8. **Niño: no me dolió.**
9. Niño: hice fuerza tubo.



En (3), en cambio, el relato infantil incluye una relación de sucesión temporal entre eventos con información orientativa: el evento 5 (la caída), que ocurre primero, y el evento 6 (referido a una acción posterior que aclara circunstancias del evento: dónde y con quién se encontraba la nena luego de la caída). La niña establece, entonces, una relación de sucesión temporal entre los eventos, sin que medie necesariamente entre ellos una relación causal.

(3) Relato de Paula (3 años)

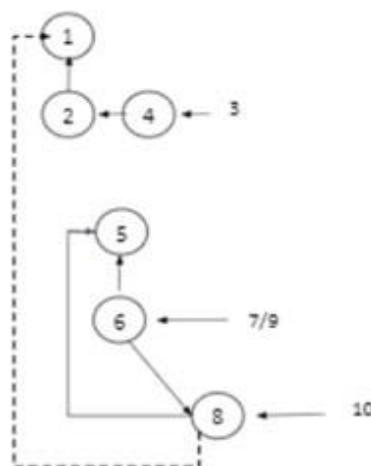
1. Niña: me fui a caminar con mi mamá.
2. Niña: y me caí.
Entrevistadora: ¡ooy! ¿En serio? ¿Cómo fue? ¿Me contás?
3. Niña: me caí con una agua.
Entrevistadora: ¿con un agua? Ah, uy, ¡qué feo! ¿Y qué más pasó?
4. Niña: y...y una agua se hacía así acá.
5. **Niña: y yo me caí.**
Entrevistadora: oy, ¡qué mala suerte! ¿y después qué pasó?
6. **Niña: y después estaba... estaba parada ahí con los chicos.**

El análisis de los relatos también evidenció que los niños suelen incluir diversas anécdotas independientes que no necesariamente siguen un orden temporal, pero se encuentran relacionadas entre sí temáticamente. Este tipo de narrativas han sido denominadas narrativas multianecdóticas (UCCELLI, 2008). En (4), una niña de tres años relata dos situaciones diferentes que ocurrieron en distintos momentos, que están temáticamente relacionadas, dado que en ambas se lastimó con un mueble: entre los eventos 1 al 7, por un lado, y los eventos 8, 9 y 10, por el otro (ver Figura 3), cuya relación está indicada mediante un recurso lingüístico (el pronombre “otro”). En la red causal de la narrativa, la relación temática se señaló con una flecha de línea punteada.

(4) Relato de Mariana (3 años):

Red causal del relato de Mariana

1. Niña: me llevé un mueble.
 2. Niña: y me lastimé un dedo.
 3. Niña: y me pusieron una curita.
- Entrevistadora: ¿con un mueble? ¿Me querés contar cómo fue?
4. Niña: por lastimarme que me salió sangre.
- Entrevistadora: ¿te salió sangre? uuuf, wow, bueno, ¿y qué más? ¿Me querés contar algo más de cómo te lastimaste?
5. Niña: mi mamá me llevó a mueble.
 6. Niña: y me apreté y me apretó.
 7. Niña: y ahí me salió mucha sangre.
- Entrevistadora: ¿tu mamá te apretó el dedo? Uy, ¡qué dolor! ¿Y me querés contar algo más?
- (la niña asiente con la cabeza)*
- Entrevistadora: ¿qué más?
8. **Niña: mi mamá me apretó con otro mueble.**
9. Niña: y me salió mucha sangre.
- (la niña asiente con la cabeza)*
- Entrevistadora: ¿qué?
10. Niña: y ahora mi mamá ...mi mamá no xxx¹³.



Hasta aquí hemos analizado aquellos eventos y relaciones que los niños logran vincular entre sí y que, por lo tanto, contribuyen a la coherencia global de las narrativas. Como se señaló anteriormente, los niños también incluyen en sus relatos eventos que se encuentran desvinculados de la cadena causal que conduce del principio al final de la historia.

¹³ Los fragmentos inaudibles se señalan como 'xxx.'

Los eventos desvinculados comprenden eventos en vía muerta (esto es, eventos que carecen de consecuentes), así como cortes en la cadena causal de eventos.

En lo que respecta a la presencia de cortes, observamos que los tres grupos de niños producen, en su totalidad, una proporción similar de cortes en sus relatos (FRANCO ACCINELLI; STEIN; ROSEMBERG, 2022). En esta oportunidad, y con el objetivo de profundizar en la comprensión de los eventos desvinculados, se llevó a cabo un análisis cualitativo que puso de manifiesto que los cortes en la cadena causal de eventos tienen lugar, por un lado, cuando se omiten eventos relevantes que, de incluirse, permitirían establecer relaciones entre los eventos narrados. Así, en (5) la niña omite información que permita vincular sus lastimaduras (eventos 1 y 4) con el hecho de que actualmente no tiene heridas (evento 7). De esta manera, este último evento queda desconectado de la red, y se constituye como corte en la cadena causal de eventos que configura el relato.

(5) Relato de Olivia (4 años):

Red causal del relato de Olivia:

1. Niña: me lastimé acá (*muestra su dedo*).

Entrevistadora: ¿me contás cómo fue?

2. Niña: giré con mi muñeca.

3. Niña: había dos, tres giros.

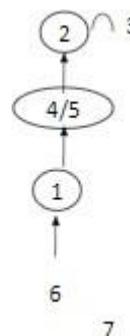
Entrevistadora: ¿y qué pasó?

4. Niña: y después me golpeé en la frente y acá.

5. Niña: por eso pasó.

6. Niña: y me dolió mucho.

7. **Niña: me...viste no tengo heridas acá.**



Por otro lado, el análisis cualitativo de estos cortes puso de manifiesto que también tienen lugar cuando los niños incluyen en sus relatos eventos no relevantes o no relacionados con la situación narrada. En (6), el niño interrumpe su relato en torno a su lastimadura al incluir información referida a otro tema distinto. Así, los eventos 6 y 7, referidos a la remera del niño, constituyen cortes en la cadena causal del relato, el cual se desarrolla en torno a la lastimadura del niño.

(6) Relato de Ulises (4 años):

Entrevistadora: ¿alguna vez te lastimaste?

1. Niño: yo no me pasó.
2. Niño: ya curé todo.
3. Niño: mirá lo que me pasó.
4. Niño: acá eh... me salió un chiquitito acá.
5. Niño: y no me salió sangre un poquitín y uno chiquitito.

Entrevistadora: sí.

Niño: eh...

Entrevistadora: pero contame, a ver, ¿qué pasó?

6. **Niño: eh... tengo la remera de... musculosa de Hulk y Capitán América.**

Entrevistadora: sí, pero me estabas contando de cuando te lastimaste, ¿te acordás?

Niño: ah, sí, pero.

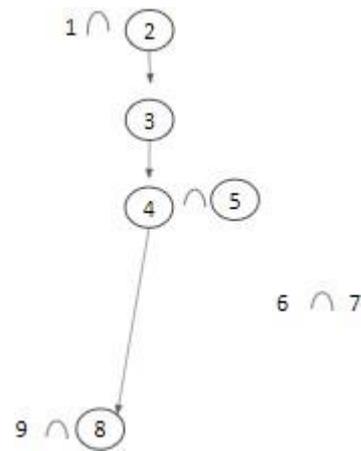
Entrevistadora: bueno contame, ¿qué pasó ahí?

7. **Niño: ah y tengo la remera de Hulk.**

8. Niño: y me pasó eh y yo me corté el dedo.

9. Niño: y acá (*señala*)

Red causal del relato de Ulises



Con respecto a los eventos desvinculados que no tienen consecuencias ulteriores para la narración (eventos en vía muerta), el análisis cualitativo realizado mostró que mayoritariamente constituyen diferentes componentes macroestructurales de las narrativas: codas, evaluaciones y, en menor medida, información orientativa acerca de los hechos. En la narrativa de experiencia personal producida por Brenda (7) se presentan ejemplos de los diferentes tipos de eventos en vía muerta identificados.

(7) Relato de Brenda (4 años)

Red causal del relato de Brenda

1. Niña: cuando estaba en la casa de mi abuela yo estaba parada en el piso.

2. Niña: y me caí.

3. Niña: y me lastimé acá.

Entrevistadora: ah, ¿y qué más pasó?

4. Niña: me llevaron a urgencias.

5. Niña: mi abuelo me llevó en el auto.

Entrevistadora: ¿y qué más pasó?

6. Niña: cuando llegamos a urgencias.

7. Niña: después me curaron acá.

8. Niña: me pusieron una gasa.

9. Niña: y después me tenían que poner algo que te queda acá.

10. Niña: y después ya no me dolía más.

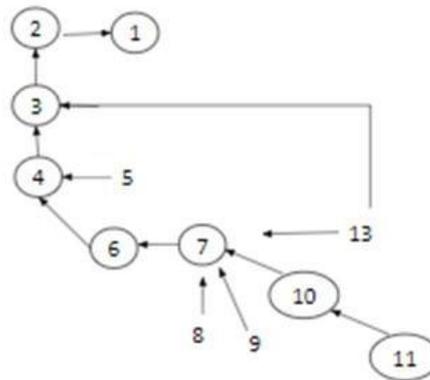
11. Niña: y ahora ya se me pasó.

Entrevistadora: ¿a ver? Ah, ¡sí!

¿Y qué más pasó?

12. Niña: nada más.

13. Niña: me salió un poco de sangre.



Como se observa en el relato, la niña incluye eventos en vía muerta que refieren a acciones que completan la narrativa pero que no poseen consecuencias posteriores, tales como el hecho de que el abuelo la haya llevado al hospital en auto (evento 5) o las acciones llevadas a cabo por los médicos al momento de curar la herida (eventos 8 y 9). Asimismo, incluye un evento en vía muerta referido a un comentario evaluativo que permite dar cuenta

del significado que los eventos tienen para ella (evento 13: “me salió *un poco* de sangre”) pero que no está causalmente vinculado con el resto de los eventos del relato. Finalmente, el evento 12 constituye un evento en vía muerta mediante el cual la niña incluye una coda que enlaza la narración con la interacción que se estaba dando en ese entonces (“nada más”).

De la misma manera, en (8), la niña incluye un evento en vía muerta en el que comenta dónde sucedió el relato (evento 2: “se cortó *en Paraguay*”), pero que no posee consecuencias que influyen en el desarrollo de la historia. A su vez, al igual que en el ejemplo anterior, la niña también incluye un evento de este tipo que constituye una coda mediante la cual vincula el relato con la situación dada en el momento de la conversación (evento 8: “y nada más”).

(8) Relato de Sara (5 años)

Red causal del relato de Sara

1. Niña: mi mamá se cortó acá la uña.
(ríe)

Entrevistadora: contame, ¿qué le pasó?

2. Niña: se cortó en Paraguay.

3. Niña: se cortó con un cuchillo.

4. Niña: ella estaba... mi abuela estaba cocinando.

Entrevistadora: sí.

5. Niña: y bueno estaba cortando el... la... la... el tomate.

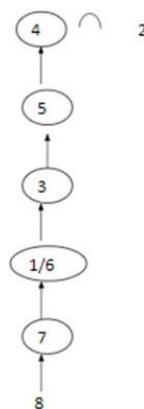
Entrevistadora: sí.

6. Niña: y se cortó.

Entrevistadora: ¿qué pasó?

7. Niña: y le pusieron una curita.

8. Niña: y nada más.



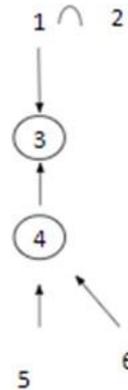
En menor medida, los niños incluyen en sus relatos eventos en vía muerta referidos a aclaraciones hacia la entrevistadora sobre algún aspecto de la narrativa o sobre alguna emisión propia con el fin de corregirla. En (9) el niño hace una aclaración (evento 2: “ah no,

en esta”) respecto a su emisión previa (evento 1: “me golpee *acá*”, al señalar su rodilla). Como vemos, ambas aclaraciones constituyen eventos en vía muerta sin consecuencias que, en estos casos, se encuentran en intersección con el evento que se busca aclarar.

(9) Relato de Alejo (3 años)

Red causal del relato de Alejo (3 años)

1. Niño: yo me golpié acá (*muestra su rodilla*).
Entrevistadora: a ver, ¡uy!
Contame cómo fue.
2. **Niño: ah no, en esta** (*muestra su otra rodilla*)
Entrevistadora: ah en la otra, a ver, contame cómo fue lo de la rodilla.
3. Niño: yo cuando estaba cerrando la puerta de mi casa
4. Niño: me agarré el dedo.
Entrevistadora: uy, ¡qué mala suerte!
5. Niño: me dolió.
Entrevistadora: uh, ¿y qué más pasó?
6. Niño: no me salió sangre.



El análisis cuantitativo de los tipos de eventos en vía muerta (ver Tabla 5) mostró que la mayoría se refiere a orientaciones, acciones sin consecuencias posteriores, codas y evaluaciones y, en menor medida, aclaraciones.

TABLA 5 - Proporciones promedio y frecuencias de los tipos de eventos en vía muerta según edad

Tipos de eventos en vía muerta	3 años		4 años		5 años		Total
	m(de)	f	m(de)	f	m(de)	f	f
Orientación	0.07 (0.17)	5	0.06 (0.12)	5	0.11 (0.19)	11	21
Acción	0.36 (0.27)	34	0.29 (0.33)	24	0.30 (0.36)	22	80
Evaluación	0.23 (0.31)	17	0.25 (0.33)	17	0.24 (0.30)	22	56
Coda	0.15 (0.25)	9	0.27 (0.32)	14	0.34 (0.36)	20	43
Aclaraciones	0.18 (0.27)	18	0.08 (0.18)	7	0.02 (0.04)	2	27
Total		83		67		77	227

Se realizó una serie de 4 regresiones beta con la edad como variable predictora, y la proporción de cada tipo de evento en vía muerta (orientaciones, acciones, evaluaciones, codas, aclaraciones) como variables dependientes. Los resultados se muestran en la Tabla 6. El análisis evidenció que la edad constituye un predictor significativo en lo que respecta a la inclusión de eventos en vía muerta relativos a las aclaraciones y las codas. La proporción de aclaraciones disminuye con la edad, en tanto que los eventos en vía muerta que constituyen codas se incrementa en las narraciones producidas por los niños mayores. El análisis del modelo de precisión pone de manifiesto una mayor precisión a medida que aumenta la edad en el caso de los eventos en vía muerta que constituyen acciones y aclaraciones.

TABLA 6 - Regresiones beta para estimar los tipos de eventos en vía muerta en la producción infantil

Predictores	Variables dependientes: tipos de relaciones causales β (SE) / exp (β)			
	Motivación	Causalidad física	Causalidad psicológica	Posibilitación
Coefficientes del modelo de medias con logit-link				
Intercepto	-1.73(0.82)/0.17**	-0.63(0.65)/0.53	0.48(0.91)/1.61	-0.24(0.67)/0.78
Edad	0.12(0.19)/1.12	0.17(0.15)/1.18	-0.50(0.23)/0.6**	-0.09(0.15)/0.91
Coefficientes del modelo de precisión con log-link				
Intercepto	-0.22(0.86)/0.79	-0.03(0.74)/0.96	-1.23(0.88)/0.29	-2.15 (0.75)/0.11 ***
Edad	0.26(0.21)/1.29	0.24(0.18)/1.27	0.44(0.22)/1.55**	0.80(0.19)/2.22 ***
Pseudo R ²	0.06	0.01	0.05	<0.01
Log Likelihood	48.11	2.167	94.18	15.72

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

5. Discusión y conclusiones

Este trabajo se propuso contribuir al estudio del desarrollo de la coherencia, específicamente causal, en narraciones de experiencia personal en niños y niñas argentinos hispanohablantes de 3, 4 y 5 años. Para ello, recurrimos al uso heurístico de una versión adaptada del Modelo de Narraciones en Red Causal de Trabasso y colaboradores (TRABASSO; SECCO; VAN DEN BROEK., 1982; TRABASSO; VAN DEN BROEK; SUH, 1989; VAN DEN BROEK, 1990; VAN DEN BROEK; LORCH, 1993), que considera:

la cantidad de eventos incluidos y de conexiones causales establecidas entre éstos, el grado de densidad relacional, la cantidad de eventos pluricausados, en intersección (simultáneos pero no causalmente relacionados), tautológicos (reiterativos), en vía muerta, y de cortes en la cadena causal de eventos, así como también de situaciones temáticamente relacionadas (FRANCO ACCINELLI; STEIN; ROSEMBERG, 2022). Así, se construyeron las redes causales de las narrativas producidas por los niños participantes y, mediante procedimientos cualitativos y cuantitativos, se analizaron los tipos de eventos y relaciones que los configuran.

En su conjunto, y de manera coincidente con hallazgos previos, los resultados del presente trabajo pusieron de manifiesto que, desde la temprana edad de tres años, los niños elaboran relatos relacionando eventos experimentados previamente de forma causal, temporal, e incluso temática (FRANCO ACCINELLI; STEIN; ROSEMBERG, 2022; RODINO *et al.*, 1991; SHIRO, 1999; UCCELLI, 2008), con énfasis en el componente evaluativo de la narración (ALAM; ROSEMBERG, 2016; RODINO *et al.*, 1991; SPARKS *et al.*, 2013; STEIN, 2015, 2016), lo que contribuye a la construcción de la coherencia global del relato. Asimismo, el análisis de la coherencia causal de las narraciones reveló que los niños suelen presentar cortes en la cadena causal y eventos en vía muerta que dan lugar a fragmentos de eventos desvinculados.

En lo que respecta a la inclusión de eventos vinculados, en primer lugar, nos hemos detenido en el estudio de aquellos relacionados entre sí de manera causal. Hallamos que todos los niños participantes logran establecer diversos tipos de relaciones causales (causalidad física, psicológica, motivación y posibilitación) en sus relatos. Estos resultados aportan nueva evidencia acerca de la relevancia que adquiere el factor causal en el logro de la coherencia narrativa durante la infancia en el período considerado (FRANCO ACCINELLI, STEIN, ROSEMBERG, 2022; GUTIERREZ-CLELLEN; IGLESIAS, 1992; ROSEMBERG, 1994;

ROSEMBERG; SIGNORINI; BORZONE, 1993; SHIRO, 1999). En particular, se destacan los hallazgos relativos al grupo de niños de 3 años, que han sido escasamente estudiados.

Ahora bien, pese a que los niños que componen la muestra incluyen relaciones causales de diverso tipo, la mayoría de ellas refieren al ámbito físico, mientras que las relaciones causales relativas al ámbito mental (motivaciones, de causalidad psicológica) fueron, en su totalidad, menos frecuentes. Estos resultados coinciden con aquellas investigaciones previas que pusieron de manifiesto que, si bien los niños logran, desde temprana edad, producir relatos en los que incluyen eventos interrelacionados (p. ej., temática, simultánea o sucesivamente, o incluso causales a nivel físico), el establecimiento de relaciones más complejas tales como las relaciones causales relativas al ámbito mental, resulta más desafiante para los niños pequeños (GUTIÉRREZ-CLELLEN E IGLESIAS, 1992; SHIRO, 1999).

Al analizar cuantitativamente la proporción de los tipos de relaciones causales establecidas según edad, solo encontramos diferencias en lo que respecta a la inclusión de relaciones causales de causalidad psicológica. Contrariamente a lo esperado, encontramos que, a medida que aumenta la edad, la proporción de relaciones causales de este tipo disminuye. Por un lado, es preciso tener en cuenta que la cantidad de relaciones de causalidad psicológica producida por los niños que componen la muestra es reducida: solo el 6,7% del total de relaciones causales establecidas constituyen relaciones de causalidad psicológica. Por otro lado, según Gutiérrez-Clellen e Iglesias (1992), las diferencias en la referencia a estados mentales (dentro de los cuales se encuentran las relaciones de causalidad psicológica) en una narración pueden estar relacionadas con la perspectiva adoptada por cada niño al contar la historia. Así, mientras que algunos niños podrían haber producido narraciones enfatizando los estados internos de los participantes de los eventos, otros podrían haber adoptado un punto de vista más objetivo, y narrar los hechos sin realizar una interpretación de tales estados en los

participantes. Por lo tanto, la proporción de relaciones de causalidad psicológica no pone necesariamente de manifiesto habilidades narrativas (GUTIÉRREZ-CLELLEN; IGLESIAS, 1992). Es importante tener en cuenta que estos autores refieren a niños de 4 años de edad, así como también analizan discursos narrativos de ficción. Tal como hemos mencionado previamente, a pesar de que existe evidencia del uso de un razonamiento causal en niños más pequeños que aquellos participantes en los estudios reseñados en la revisión de antecedentes (FIVUSH, 1991; FRANCO ACCINELLI; STEIN; ROSEMBERG, 2022; MONFORTE Y CEBALLOS, 2014, STRASSER *et al.*, 2010), son escasos los trabajos que involucraron a niños de 3 años y que se centran en narrativas de experiencia personal, por lo que es preciso, en futuros trabajos, continuar profundizando en el estudio de la coherencia causal de narrativas de experiencia personal en niños y niñas de esta edad, así como también ampliar la muestra, con el fin de poder llegar a resultados más concluyentes al respecto.

El análisis de la cantidad de relaciones causales diversas establecidas por grupo etario evidenció que, a medida que se incrementa la edad, los niños establecen una mayor cantidad de relaciones causales de diverso tipo sus relatos (al menos tres tipos diferentes de relaciones causales). Es decir que, a mayor edad, no solamente aumenta la densidad causal de las narraciones (FRANCO ACCINELLI; STEIN; ROSEMBERG, 2022, GUTIÉRREZ-CLELLEN; IGLESIAS, 1992; SHIRO, 1999; ROSEMBERG, 1994), sino que también aumenta la diversidad de esas relaciones causales establecidas, lo cual enriquece la coherencia de los relatos infantiles. En este sentido, nuestros resultados coinciden con investigaciones precedentes realizadas en distintas poblaciones que evidenciaron un incremento con la edad, en el período considerado, del control de recursos lingüísticos mediante los cuales los niños logran elaborar relatos de experiencia personal coherentes (FRANCO ACCINELLI; STEIN; ROSEMBERG, 2022; MCCABE; ROLLINS, 1994,

MCCABE; PETERSON, 1991, 1984; PETERSON; MCCABE, 1983; SHIRO, 1999; STEIN 2015; 2016; ZHANG *et al.*, 2018).

En relación con los eventos que establecen relaciones sucesivas o simultáneas, encontramos que suelen referirse a comentarios evaluativos y, en menor medida, a las circunstancias espacio-temporales de los hechos narrados. Así, se trata de información que, aunque no contribuye de manera específica a la coherencia causal, refiere a elementos estructurales relevantes para otras dimensiones de la coherencia global del relato (REESE *et al.*, 2011; SHIRO, 1999; TRABASSO; VAN DEN BROEK; SUH, 1989). La presencia de estos eventos, entonces, colabora a que el relato pueda ser comprendido por el interlocutor, tanto en lo que respecta a los acontecimientos narrados (qué, cómo, cuándo, dónde suceden los hechos), como así también respecto a qué relevancia tienen estos eventos para el narrador (REESE *et al.*, 2011; SHIRO, 1999). En este sentido, nuestros resultados coinciden con lo hallado en investigaciones previas con niños hispanohablantes, en las que se ha evidenciado que los relatos producidos por estos niños suelen caracterizarse por colocar el foco en los detalles y la descripción de los diversos eventos, así como también por incluir contextualizaciones y evaluaciones en torno a éstos (CARMIOLO; SPARKS, 2014; MELZI, 2000; RODINO *et al.*, 1991; SPARKS *et al.*, 2013; SILVA; MCCABE, 1996; STEIN, 2015, 2016).

En lo que respecta a las relaciones temáticas, los hallazgos del presente trabajo son consistentes con los encontrados en estudios previos con niños y niñas hispanohablantes en los que se identificó la producción de relatos que incluyen diversas anécdotas independientes que no necesariamente siguen un orden secuencial pero que se encuentran relacionadas entre sí temáticamente (RODINO *et al.*, 1991; UCCELLI, 2008). Los relatos elaborados por los niños que componen la muestra del presente estudio tampoco siguen estrictamente un orden cronológico, sino que, más bien, suelen presentar desviaciones de la línea temporal de los

eventos, mediante las cuales suelen evaluar determinados aspectos concretos de la historia en los que ellos buscan enfatizar (UCCELLI, 2008).

En síntesis, los niños participantes logran conectar los eventos mediante distintos tipos de relaciones: causales, temporales (sucesivas y simultáneas) y temáticas. Si bien, de manera general, vinculan los eventos causalmente tanto en el plano físico como mental (especialmente los niños mayores, cuyas narrativas incluyen con mayor frecuencia distintos tipos de relaciones causales en un mismo relato), durante el período considerado predominan las relaciones de causalidad física. Cabe pensar que relaciones de mayor complejidad se logren en momentos posteriores del desarrollo (BORZONE; ROSEMBERG, 2000; GUTIÉRREZ-CLELLEN E IGLESIAS, 1992; SHIRO, 1999). Asimismo, y tal como se ha observado en estudios previos con niños hispanohablantes, adquiere relevancia también la presencia de relaciones de simultaneidad que involucran la evaluación de los eventos (ALAM; ROSEMBERG, 2016; RODINO *et al.*, 1991; STEIN, 2015, 2016), así como de relaciones temáticas entre eventos que componen diferentes anécdotas (SPARKS *et al.*, 2013; UCCELLI, 2008).

Como se señaló anteriormente, las narrativas analizadas incluyen también fragmentos de eventos desvinculados que no contribuyen al logro de la coherencia causal, debido a la presencia de cortes en la cadena causal y de eventos en vía muerta. El análisis de estos fragmentos desvinculados evidenció que estos cortes suelen producirse por la presencia de eventos que los niños no logran vincular adecuadamente en tanto refieren a información no relevante o desconectada del tema sobre el cual se está narrando, o en tanto omiten información necesaria para vincular los eventos y darle mayor coherencia al relato. Al señalar la ausencia de relación entre series de eventos, la presencia de cortes indica la desvinculación de fragmentos del relato (Rosemberg, 1994). Este hecho, vinculado a la dimensión *interpersonal* de la narración (SHIRO; 1999), podría deberse a que se encuentra en proceso el

desarrollo de habilidades para adaptar el relato a las necesidades del oyente. Esto implica ponerse en el lugar del otro para poder así seleccionar qué información incluir (o no) en el relato, de acuerdo al conocimiento compartido. Asimismo, la presencia de estos eventos desvinculados debido a la inclusión de información no relevante o desconectada puede estar también relacionada con la dificultad de estos niños para poder comprender la demanda de la tarea, en este caso, narrar una experiencia personal propia de manera conectada frente a un interlocutor 'ingenuo' (en este caso, las investigadoras) (REESE *et al.*, 2011), que no conoce ni ha vivido los hechos.

Asimismo, mediante la ejecución de esta tarea de producción narrativa, los niños ponen en juego sus habilidades discursivas, en tanto deben dominar recursos discursivos necesarios para construir relatos conectados, coherentes y cohesivos (BORZONE; ROSEMBERG, 2000). En este sentido, estos hallazgos coinciden con estudios previos con niños pequeños hispanohablantes que evidencian que, si bien entre los 3 y 5 años estos niños demuestran tener cierto control sobre los recursos lingüísticos que les permite construir relatos coherentes, no todos logran este dominio a edad tan temprana (BORZONE; ROSEMBERG, 2000). Así, nuestros resultados aportan nueva evidencia al hecho de que la construcción de un relato de experiencia personal completo (con todos los componentes propios de este tipo de relatos), secuenciado y jerárquico, es una tarea sumamente compleja para los niños pequeños, y suele consolidarse, posteriormente, entre los 6 y los 8 años (GALVÁN REYES *et al.*, 2015; MCCABE; PETERSON, 1991; MINAMI; MCCABE, 1991; PETERSON; MCCABE, 1983; ZHANG *et al.*, 2018).

Por su parte, el análisis cualitativo de los eventos en vía muerta presentes en los relatos puso de manifiesto que la mayoría refiere a aspectos relacionados con diferentes componentes de información narrativa: información relativa a las acciones y a las circunstancias en las que tuvieron lugar (acción, orientación), así como aspectos relacionados

con las valoraciones del/a niño frente a los sucesos narrados y la perspectiva desde la cual los narra (evaluación, coda). Si bien estos eventos, al carecer de consecuencias, no contribuyen a la coherencia causal, refieren a información que resulta importante para otras dimensiones de la coherencia narrativa. La información orientativa permite comprender las circunstancias en las que tuvieron lugar los eventos narrados, en tanto que la información evaluativa da cuenta del significado que los eventos tienen para el narrador (LABOV; WALETZKY, 1997; SHIRO, 1999). En este sentido, y en consonancia con las investigaciones antecedentes en nuestra región, la presencia de comentarios evaluativos, tanto en los eventos de simultaneidad o sucesión temporal, como en los eventos en vía muerta, también destaca la preponderancia que adquiere para estos niños la dimensión evaluativa a la hora de elaborar un relato (ALAM; ROSEMBERG, 2016; RODINO *et al.*, 1991; SPARKS *et al.*, 2013; STEIN, 2015, 2016). Asimismo, aunque en menor medida, los eventos en vía muerta incluyen aclaraciones en torno a los eventos narrados. Esto se evidencia sobre todo en el grupo de los niños más pequeños (3 años), quienes incluyen en promedio una mayor cantidad de este tipo de eventos en vía muerta en comparación con los niños mayores (4 y 5 años). Este hecho puede deberse a que, frente a la dificultad para presentar la información de manera coherente (BORZONE; ROSEMBERG, 2000), estos niños podrían acudir a estas aclaraciones con el fin de llamar la atención sobre su interlocutor y, así, hacer más comprensible su relato. Finalmente, hemos hallado que, a mayor edad, aumenta significativamente la proporción de eventos en vía muerta que refieren a codas. Este resultado también evidencia un aumento de la destreza narrativa infantil, en tanto a medida que aumenta la edad, los niños comienzan a darle un cierre al relato mediante el cual vinculan los eventos narrados con la interacción que se estaba dando en el momento de la narración. Así, se evidencia incremento evolutivo del dominio de recursos que permiten elaborar narraciones estructuradas de manera coherente, es decir, comprensible para un interlocutor externo (MCCABE; ROLLINS, 1994, MCCABE;

PETERSON 1991; 1984; MINAMI; MCCABE, 1991; PETERSON; MCCABE, 1983; ZHANG *et al.*, 2018).

Una limitación de este trabajo que es necesario mencionar reside en el tamaño y las características de la muestra, la cual incluye únicamente niños y niñas argentinos hispanohablantes de circunstancias socioeconómicas desfavorecidas. Por lo tanto, si bien los resultados de este estudio contribuyen a la investigación en el campo de la psicolingüística y la educación al brindar nueva evidencia sobre una población que ha sido poco estudiada, los resultados no pueden ser directamente extrapolados a otras poblaciones. En futuros trabajos, se buscará ampliar la muestra y analizar narrativas producidas por poblaciones de niños argentinos provenientes de grupos socioculturalmente diversos.

En conclusión, el presente estudio proporciona evidencia adicional acerca del discurso narrativo infantil, en particular, en relación con la coherencia causal de los relatos de experiencia personal y su desarrollo en el período comprendido entre los 3 y 5 años de edad. En su conjunto, estos hallazgos adquieren especial relevancia para el estudio de la producción narrativa infantil, sobre todo, teniendo en cuenta el papel de la narración para la configuración del pensamiento, la comunicación, la socialización y la transmisión de la cultura (AUKRUST; SNOW, 1998; CARMIOLO; SPARKS, 2014; FIVUSH; HADEN; REESE, 2006; LUO *et al.*, 2012; NELSON, 2007; SPARKS *et al.*, 2013; WORTHAM, 2001). Asimismo, nuestros resultados aportan evidencia adicional acerca del potencial del uso heurístico con fines analíticos de una versión adaptada del Modelo en red causal de Trabasso y colaboradores (TRABASSO; SECCO; VAN DEN BROEK, 1982; TRABASSO; VAN DEN BROEK; SUH, 1989; TRABASSO; SPERRY, 1985; VAN DEN BROEK, 1988) en tanto instrumento que permite inferir el modo en el que los niños relacionan los eventos narrados a la hora de construir la representación mental del relato (BORZONE, 2005; ROSEMBERG, 1994).

Por último, y teniendo en cuenta la complejidad que presenta para los niños pequeños poder elaborar un relato coherente (CABALLERO *et al.*, 2020; BERMAN; SLOBIN 1994; HESS; AUZA, 2013; HUDSON; SHAPIRO 1991; JONES *et al.*, 2016; KAMILOFF-SMITH, 1986; NICOLOPOLOU, 2008; REESE *et al.*, 2011), junto con el estrecho vínculo que existe entre la elaboración de relatos coherentes y estructurados y la alfabetización, específicamente, la habilidad de comprender y producir textos escritos (BECK, 2008; DICKINSON; MCCABE, 1991; PINTO; TARCHI; BIGOZZI, 2016; SILVA; CAIN, 2017; SNOW *et al.*, 2007; SPARKS *et al.*, 2013), consideramos que los resultados del estudio pueden constituir un valioso aporte al ámbito educativo. De esta manera, y en línea con el objetivo general de la investigación de la cual este estudio forma parte, el conocimiento en torno a la coherencia narrativa, específicamente causal, y su rol en el desarrollo narrativo infantil, puede emplearse como base para la elaboración de instrumentos de evaluación y de estrategias de intervención en el ámbito educativo.

Conclusiones finales

Esta investigación se propuso contribuir al estudio de la coherencia, en particular, la coherencia causal, en narrativas de experiencia personal producidas por niños/as argentinos/as hispanohablantes de 3 a 5 años, en tanto constituye una dimensión fundamental para el desarrollo del discurso narrativo (Trabasso et al., 1982; Nicolopoulou, 2008; Reese et al., 2011). Para que un relato de experiencia personal sea coherente, debe tener sentido para un oyente ingenuo, que no conoce ni ha presenciado los hechos narrados. Ahora bien, tal como hemos mencionado al inicio de esta tesis, la construcción de la coherencia narrativa constituye un enorme desafío para los/as niños/as pequeños/as en tanto implica no solo la inclusión en el relato de los diversos elementos que configuran los eventos narrados (el tiempo y el espacio, las acciones, los protagonistas) y las evaluaciones en torno a ellos, sino que también requiere que estos elementos se interrelacionen de manera significativa, convincente y satisfactoria (Reese et al., 2011; Shapiro y Hudson, 1991).

En los dos estudios que integran la presente tesis se atendió a diversos aspectos cualitativos y cuantitativos que configuran la coherencia causal en los relatos de experiencia personal producidos por los/as niños/as participantes y a su desarrollo durante el período de la infancia considerado. Los análisis contemplaron la extensión de las narrativas, así como la cantidad, la densidad y los tipos de relaciones causales establecidas entre los eventos narrados. Se consideraron también otros tipos de relaciones (temporales y temáticas) que configuran la coherencia narrativa. Por otro lado, se atendió a la presencia de eventos desvinculados de la cadena causal de eventos que configura el relato (eventos en vía muerta y cortes). Finalmente, se analizaron las relaciones entre los distintos aspectos relativos a la organización y la coherencia causal de los relatos y la edad de los/as niños/as participantes (3, 4 y 5 años).

En primer lugar, y en respuesta al primer interrogante de investigación que guía esta tesis, en el que nos preguntamos acerca de las características de las narraciones de

experiencia personal producidas por los/as niños/as en lo que respecta a la extensión, la cantidad y densidad de relaciones causales entre eventos establecidas en los relatos, se encontró que, en general, los/as niños/as participantes suelen elaborar relatos que presentan una extensión similar, causalmente conectados y con una baja proporción de cortes en la cadena causal de eventos, es decir, de eventos desvinculados. Las narrativas analizadas también se caracterizan por una baja proporción de eventos pluricausados, lo que pone de manifiesto una tendencia general de los/as niños/as a conectar en forma lineal la mayoría de los eventos adyacentes en los relatos.

El segundo interrogante de investigación buscó identificar los tipos de relaciones causales entre los eventos narrados, así como otros tipos de relaciones de índole no causal que configuran la organización de los relatos infantiles de experiencia personal. Por un lado, en lo que respecta al análisis de los tipos de relaciones causales, si bien los/as niños/as de los tres grupos de edad incluyen relaciones de este tipo relativas tanto al ámbito físico como al mental, nuestros resultados evidencian que son las primeras las que predominan, mientras que las relaciones causales de índole mental fueron, en su totalidad, menos frecuentes. Estos hallazgos también coinciden con diversos estudios previos en los que se observó que, si bien desde temprana edad se logra la construcción de relatos coherentes mediante la inclusión de diversos eventos interrelacionados (p.ej., temática, simultánea o sucesivamente, incluso causalmente en el ámbito físico), el establecimiento de relaciones más complejas, como las relaciones causales relativas al ámbito mental, resulta más desafiante para estos/as niños/as (Gutiérrez-Clellen e Iglesias, 1992; Shiro, 1999).

Por otro lado, los hallazgos obtenidos también dan cuenta de cómo, desde la temprana edad de 3 años, los/as niños/as incluyen en sus relatos relaciones temáticas, así como de simultaneidad y/o sucesión temporal. En lo que respecta a las primeras, se observó que casi un cuarto de los relatos (24%) producidos por los/as niños/as que componen la muestra están

configurados por múltiples situaciones relacionadas temáticamente. Estos resultados son consistentes con los hallazgos de otros estudios realizados con poblaciones de niños y niñas hispanohablantes que muestran que, a diferencia de sus pares angloparlantes, estos/as niños/as suelen construir relatos que no suelen estar secuenciados cronológicamente, así como también suelen estructurar las narraciones en torno a más de una experiencia en las que se priorizan los detalles, la descripción y la evaluación por sobre la secuenciación temporal de los eventos narrados.

En lo relativo a las relaciones de simultaneidad o sucesión temporal, los resultados del análisis en torno a la presencia de estos eventos revelaron, en línea con hallazgos de investigaciones precedentes (Reese et al., 2011; Shiro, 1999; Trabasso et al., 1989) que, si bien se trata de relaciones que no contribuyen específicamente a la coherencia causal, suelen referir a aspectos evaluativos y, en menor proporción, a aspectos vinculados con las circunstancias espacio-temporales de los eventos narrados que contribuyen a la coherencia global del relato en diversas dimensiones no causales (Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Haden et al., 1997; Reese et al., 2011). Así, mediante la presencia de estos eventos los/as niños/as no sólo logran especificar, en sus relatos, las circunstancias de los hechos narrados, sino que también, y sobre todo, suelen dar cuenta de qué relevancia tienen estos eventos para ellos/as (Reese et al., 2011; Shiro, 1999).

De esta manera, los resultados del análisis de las relaciones de índole no causal que configuran los relatos ofrecen, en su conjunto, nueva evidencia de que los relatos producidos por los/as niños/as hispanohablantes no siempre se organizan de acuerdo a una estructura cronológica secuencial. Más bien, muchos/as de estos/as niños/as suelen otorgarle mayor importancia a la presencia de elementos descriptivos, evaluativos u orientativos, lo que les permite destacar determinados aspectos de la historia, en los que buscan hacer énfasis (Silva y McCabe, 1996; Stein, 2015, 2016; Uccelli, 2008). Así, estos resultados brindan evidencia

adicional acerca de cómo el hecho de producir relatos extensos en los cuales se establecen relaciones sucesivas, simultáneas y/o temáticas sirve a funciones retóricas, y da cuenta de habilidades discursivas sofisticadas (Carmioli y Sparks, 2014; Melzi, 2000; Silva y McCabe, 1996; Stein, 2015, 2016).

Ahora bien, las narrativas infantiles analizadas también presentan eventos desvinculados (debido a la presencia de cortes en la cadena, y/o de eventos en vía muerta). El análisis de estos eventos busca responder al tercer interrogante de esta investigación. En lo que respecta a la presencia de este tipo de eventos se encontró que, si bien constituyen una proporción baja respecto a la totalidad de eventos incluidos, dan lugar a la producción de fragmentos de eventos desvinculados del relato. Así, estos hallazgos también evidencian que la construcción de la causalidad, si bien parece llevarse a cabo desde temprana edad, constituye un desafío para los/as niños/as pequeños/as. A su vez, hemos visto que este resultado podría estar vinculado con la dimensión interpersonal de la narración (Shiro, 1999), y evidenciar una habilidad en desarrollo: la de adaptar el relato a las necesidades del interlocutor. Por lo tanto, se enfatiza la necesidad e importancia que tiene contribuir con los/as niños/as de manera temprana con el fin de que logren, paulatina y progresivamente, producir narrativas más coherentes, comprensibles para un oyente 'ingenuo'.

Específicamente, en lo que respecta a los cortes en la cadena causal que señalan la ausencia de relación entre series de eventos, si bien, en su totalidad, su proporción es baja en los tres grupos de edad, su presencia da cuenta, por un lado, del hecho de que los/as niños/as omiten, a la hora de narrar sus experiencias, información relevante y necesaria para que un interlocutor que no conoce ni ha vivido los hechos pueda comprender el relato en su totalidad. Por otro lado, aunque en menor medida, la presencia de cortes se debe a la dificultad para vincular adecuadamente los eventos, en tanto se incluye en los relatos información no relevante y/o desconectada del tema sobre el cual se está narrando.

La presencia de eventos en vía muerta reveló que, aunque se trata de eventos que carecen de consecuentes y, por ende, no contribuyen a la coherencia causal del relato, sí suelen referirse a otros aspectos que aportan información relevante para otras dimensiones de la coherencia narrativa. Así, suelen contener información relativa a las acciones y a las circunstancias en las que tuvieron lugar los hechos, así como también suelen constituir comentarios en los que se evidencian las valoraciones personales frente a los sucesos narrados, y la perspectiva desde la cual son relatados. Por último, algunos de estos tipos de eventos constituyen codas, cuya presencia da cuenta de la habilidad de estos/as niños/as de finalizar el relato, conectándolo con la situación de interacción dada al momento de la narración.

A la hora de comparar los relatos por grupos de edad, y como respuesta al cuarto interrogante de la investigación, no se encontraron diferencias en lo que respecta a la extensión de los relatos. Este hallazgo, sumado al hecho de que las narraciones producidas por los/as niños/as que componen la muestra son extensas y se encuentran causalmente conectadas, constituye nueva evidencia de que, desde temprana edad, los/as niños/as logran producir narraciones extensas en las que se pone en juego cierto razonamiento causal a la hora de estructurar sus relatos (Borzzone, 2005; Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000; O’Kearney et al., 2007; Rosemberg et al., 1993; Trabasso y Stein, 1997).

No obstante, nuestros hallazgos indican la presencia de diferencias entre los grupos etarios en lo que respecta a la densidad causal de las narraciones: a pesar de que la extensión de los relatos es similar en los tres grupos, los/as niños/as mayores logran establecer una mayor cantidad de relaciones causales entre eventos que sus pares de 3 años, así como también disminuye, en los relatos de los niños de 4 y 5 años, la cantidad de eventos en vía muerta. Asimismo, el análisis de los tipos de relaciones causales establecidas por edad evidencia que, a medida que aumenta la edad, aumenta la diversidad de relaciones causales

establecidas. Es decir, a mayor edad, no solo se produce una mayor densidad de relaciones casuales, sino que, a su vez, esas relaciones son más diversas. Estos resultados constituyen indicadores de un incremento progresivo en el grado de complejidad y coherencia de la organización causal de los relatos: a mayor edad, parece ser mayor la habilidad para interrelacionar los eventos narrados, tal como ha sido observado en diversos estudios previos (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000; Hood y Bloom, 1979; O’Kearney et al., 2007; Rosemberg, 1994; Trabasso et al., 1982; van den Broek y Thurlow, 1991). Asimismo, y debido a que estas diferencias se han encontrado mayoritariamente entre niños de 3 años y sus pares de 4 y 5, no así entre estos últimos, estos resultados brindan nueva evidencia al hecho de que la edad de 4 años parece constituir un punto clave en el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil (Hood y Bloom, 1979; O’Kearney et al., 2007; Pávez Guzman, et al. 2008; Reese et al., 2011). Así, parece ser a esta edad el momento en que se logra estructurar la información de modo coherente y complejo, mediante el establecimiento de relaciones causales entre la mayoría de los eventos narrados.

En esta línea, el análisis comparativo de los tipos de relaciones causales establecidas por edad, en líneas generales, no evidenció diferencias excepto en lo que respecta a las relaciones causales de causalidad psicológica, cuya proporción, sorprendentemente, parece disminuir a medida que aumenta la edad. Es preciso recordar, no obstante, que la proporción de este tipo de relaciones causales es muy pequeña en comparación con la producción del resto de los tipos de relaciones causales establecidas en los relatos (6,7% del total). En efecto, como se señaló anteriormente, en el período considerado predominan las relaciones causales relativas al ámbito físico. Por otro lado, la mayor proporción de este tipo de relaciones causales en las narrativas producidas por los niños de 3 años podría reflejar una diferencia de perspectiva adoptada por el grupo de niños y niñas de menor edad a la hora de narrar sus historias, quienes posiblemente se hayan enfocado en enfatizar los estados internos de los

participantes, más que en narrar los eventos de manera más objetiva (sin profundizar en los diversos puntos de vista presentes en el relato), como parece suceder en los relatos de los/as niños/as mayores. Ahora bien, debe tenerse en cuenta también que, en la revisión de antecedentes, se hallaron pocos trabajos que se hayan centrado en el análisis de narrativas de experiencia personal producidas por niños y niñas de 3 años o menos (Fivush, 1991; Monforte y Ceballos, 2014; Strasser et al., 2010). Es por ello que, en este contexto, nuestros resultados adquieren especial relevancia y subrayan la necesidad de seguir investigando en torno al establecimiento de relaciones causales entre eventos narrados en relatos de experiencia personal de niños y niñas de estas edades.

Por otro lado, el análisis comparativo por edad de los tipos de eventos en vía muerta incluidos en los relatos evidencia diferencias significativas solamente en lo que respecta a las aclaraciones y a las codas. Hemos hallado que, a mayor edad, disminuye significativamente la presencia de aclaraciones, así como también aumenta de manera significativa la presencia de codas. La inclusión de eventos que constituyen aclaraciones, en los relatos de los/as niños/as pequeños/as, parece evidenciar cierta dificultad para poder establecer la coherencia en su relato, por lo que recurren a una mayor cantidad de aclaraciones que permitan hacer más comprensible su discurso. Por otro lado, el aumento de la presencia de codas en los relatos de los/as niños/as mayores parece dar cuenta de cierta habilidad para lograr darle un cierre a su relato, y vincular así los hechos narrados con la interacción dada al momento de la conversación.

En síntesis, en su conjunto, los resultados de ambos estudios proporcionan evidencia adicional acerca del desarrollo del discurso narrativo entre los 3 y 5 años de edad, en particular, en relación con un aspecto que ha sido escasamente estudiado en la producción narrativa infantil como es la construcción de la coherencia, específicamente causal, de los relatos de experiencia personal. Mediante el empleo de una metodología mixta (Creswell,

2011), los hallazgos obtenidos a partir de los Estudios I y II, constituyen un aporte significativo al estudio del desarrollo de la coherencia en las representaciones mentales que subyacen a los relatos producidos por los/as niños/as. La relevancia que adquieren estos resultados se subraya, sobre todo, teniendo en cuenta el papel destacado que tiene la narración en diversas dimensiones cognitivas y socioemocionales del desarrollo infantil.

A su vez, los resultados de esta tesis brindan evidencia adicional en torno a la posibilidad de utilizar de modo heurístico una versión adaptada del Modelo en red causal de Trabasso y colaboradores (Trabasso et al., 1982; Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso et al., 1989; van den Broek, 1990) como instrumento para inferir la manera en la que los/as niños/as relacionan causalmente eventos individuales en su representación mental de la secuencia que subyace a la producción de relatos de experiencia personal, tal como ha sido evidenciado en estudios anteriores sobre comprensión de discurso narrativo ficcional, tanto en niños/as (Fernández et al., 2017; Rosemberg et al., 1993; Rosemberg, 1994) como en adultos/as (Barreyro y Molinari Marotto, 2005; Molinari Marotto y Duarte, 2007; Barreyro y Molinari Marotto, 2013; Trabasso et al., 1982; Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso et al., 1989; van den Broek y Lorch, 1993).

En términos generales, los resultados obtenidos en ambos estudios enfatizan la importancia del estudio temprano de la coherencia causal en las narrativas de experiencia personal, en tanto constituye una dimensión fundamental del desarrollo del discurso narrativo (Trabasso et al., 1982; Nicolopoulou, 2008; Reese et al., 2011) cuya incidencia en el proceso de alfabetización (específicamente, la habilidad de comprender y producir textos escritos) ha sido ampliamente documentada (Beck, 2008; Dickinson; McCabe, 1991; Pinto et al., 2016; Silva y Cain, 2017; Snow et al., 2007; Sparks et al., 2013). En este sentido, estos hallazgos constituyen una contribución teórica al estudio del lenguaje y la cognición, específicamente, al desarrollo narrativo infantil en nuestra población.

Asimismo, los resultados de la presente investigación de tesis serán empleados como insumo fundamental para la construcción de un instrumento de evaluación del discurso narrativo de niños hispanohablantes de 3 a 5 años, desde una perspectiva dinámica¹⁴. Se espera que dicho instrumento pueda ser empleado en contextos clínicos y educativos. Tal como se ha mencionado en la Introducción de esta tesis, este hecho se torna fundamental cuando se considera el impacto en el aprendizaje y el desarrollo infantil (sobre todo, de lo/as niños/as de circunstancias socioeconómicas desfavorecidas) generado a raíz de la pandemia del COVID-19 (ONU, 2023; Rosemberg, 2022).

Ahora bien, esta investigación posee una limitación (mencionada en las conclusiones de ambos estudios) que es preciso retomar aquí, en lo que respecta al tamaño y las características de la muestra, la cual está compuesta por niños y niñas hispanohablantes provenientes de hogares de circunstancias socioeconómicas desfavorecidas de Buenos Aires, Argentina. Aun cuando los resultados obtenidos mediante el análisis de las producciones narrativas de estos/as niños/as contribuyen a la investigación en el campo de la Educación y la Psicolingüística, con evidencias basadas en el desempeño narrativo de una población poco estudiada, no es posible que sean directamente extrapolados a otras poblaciones de niños/as. Es por ello que, en futuras investigaciones, se espera contar con una muestra más amplia y diversa, que incluya una mayor cantidad de niños y niñas hispanohablantes, que vivan en distintas circunstancias socioeconómicas de Argentina.

En definitiva, aún teniendo en cuenta esta limitación, y en línea con el objetivo general de la investigación de la cual estos estudios forman parte, en su conjunto, los hallazgos obtenidos contribuyen al conocimiento de la coherencia narrativa, específicamente causal, y su rol en el desarrollo narrativo infantil. De esta manera, estos resultados constituyen el insumo necesario para la elaboración de un instrumento de evaluación

¹⁴ Proyecto “Construcción de un instrumento para la evaluación del discurso narrativo” enmarcado en el Proyecto PUE 2018, Dir. C. R. Rosemberg. Ver notas al pie 1, 2.

temprana de este tipo de discurso, que pueda ser fácilmente empleado en instituciones educativas con niños y niñas hispanohablantes que viven en circunstancias socioeconómicas diversas de nuestro país, y que pueda proporcionar información relevante para identificar posibles dificultades del desarrollo discursivo, prevenir dificultades posteriores, y diseñar estrategias de promoción educativa apropiadas.

Referencias bibliográficas

- 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. y 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), pp. 281-297.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n03a03>
- Aukrust, V. G. y Snow, C. E. (1998). Narratives and explanations during mealtime conversations in Norway and the US. *Language in Society*, 27(2), 221-246.
<https://doi.org/10.1017/S0047404500019862>
- Bamberg, M. y Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18(3), 689-710. <https://doi.org/10.1017/S0305000900011314>
- Barreyro, J. P. y Molinari Marotto, C. (2005). Generación de inferencias repositivas y elaborativas en la comprensión de textos narrativos. *Anuario de investigaciones*, 12, 221-225.
- Barreyro, J. P. y Molinari Marotto, C. (2013). Implementación del Modelo de Red Causal en un texto narrativo en español. *Revista de Psicología*, 9(17), 19-31.
- Beck, S. (2008). Cultural variation in narrative competence and its implications for children's academic success. En A. McCabe, A. Bailey y G. Melzi. (Eds.), *Spanish-language narration and literacy* (pp. 332-350). Cambridge University Press.
- Berman, R.A. y Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*. Erlbaum.

- 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. <https://doi.org/10.1017/S0047404500017280>
- Bocaz, A. B. (1986). Comprensión de la estructura narrativa de la gramática de las historias: Estudio preliminar. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 24, 63-80.
- Borzone de Manrique, A. M. y Rosemberg, C. R. (2000). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? Desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*. Aique.
- Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psyche*, 14(1), 192-209. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100015>
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Paidós.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Caballero, M., Aparici, M., Mònica, S. T., Herman, R., Jones, A. y Morgan, G. (2020). "El nen s' ha menjat una aranya": The development of narratives in Catalan speaking children. *Journal of child language*, 47(5), 1030-1051. doi:10.1017/S0305000920000057
- Carmioli, A. M. y Sparks, A. (2014). Narrative development across cultural contexts. En D. Matthews. (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 279-296) John Benjamins Publishing Company.
- Cevasco, J. (2009). The role of connectives in the comprehension of spontaneous spoken discourse. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 56-65.
- Cevasco, J. (2014). La importancia de comenzar a investigar el rol del establecimiento de conexiones entre enunciados en la comprensión del discurso oral expositivo. *Escritos de Psicología*, 7(1), 1-9. <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2013.2306>
- Cevasco, J. y van den Broek, P. (2017). La importancia del procesamiento de la causalidad en la comprensión del discurso oral espontáneo. *Cognitiva*, 11(2), 40-42.

- Cevasco, J. y van den Broek, P. (2019). Contributions of causality processing models to the study of discourse comprehension and the facilitation of student learning. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 25(2), 159-168.
<http://dx.doi.org/10.5093/psed2019a8>
- Cevasco, J., Muller, F. y Bermejo, F. (2017). Facilitation of the comprehension of written and spoken discourse. *Psychology and Education*, 14(2) 1-9.
- Cevasco, J., Muller, F. y Bermejo, F. (2018). The role of discourse marker presence, causal connectivity and prior knowledge in the comprehension of topic shifts. *Current Psychology*, 37, 1-14.
- 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>
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4(1), 269-284.
- del Moral Pérez, M. E., Piñeiro, M. D. R. N., Bouzas, N. L. y 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.
- Díaz Oyarce, C. y Mendoza Saavedra, J. (2012). Evolución y progreso en el uso de estructuras evaluativas presentes en las producciones narrativas orales de niños y niñas de escuelas de sectores vulnerables. *Onomázein*, 26, 391-410.
<https://doi.org/10.7764/onomazein.26.15>
- Dickinson, D. K. y McCabe, A. (1991). A social interactionist account of language and literacy development. En J. Kavanaugh. (Ed.), *The language continuum* (pp. 1-40). York Press.

- Diez Itza, E.; Snow, C. E. y MacWhinney (1999) La metodología RETAMHE y el proyecto CHILDES: breviario para la codificación y análisis del lenguaje infantil. *Psicothema*, 11(3), 517-530.
- Eisenberg, A. R. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse processes*, 8(2), 177-204.
- Ely, R., Gleason, J. B., MacGibbon, A. y Zaretsky, E. (2001). Attention to language: Lessons learned at the dinner table. *Social Development*, 10(3), 355-373.
- Evers-Vermeul, J. y Sanders, T. (2010). Discovering domains—On the acquisition of causal connectives. *Journal of Pragmatics*, 43(6), 1645-1662.
- Fernandez, R. M., Barreyro, J. P. e Injoque Ricle, I. (2017). Comprensión de narraciones en niños de 4 años: su relación con el conocimiento previo y la atención sostenida. *Anuario de Investigaciones*, 23, 245-250.
- Ferrari, S. L. P. y Cribari-Neto, F. (2004) Beta regression for modeling rates and proportions. *Journal of Applied Statistics*, 31(7), 799-815, <https://doi.org/10.1080/0266476042000214501>
- Fivush, R. (2001). Owing experience: The development of subjective perspective in autobiographical memory. En C. Moore, y K. Lemmon (Eds.), *The self in time: Developmental perspectives* (pp. 35-52). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fivush, R. y Nelson, K. (2006). Parent-child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 235-251. <https://doi.org/10.1348/026151005X57747>
- Fivush, R., Haden, C. A. y Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child development*, 77(6), 1568-1588. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x>

- Fletcher, C. y Bloom, C. (1988). Causal reasoning in the comprehension of simple narrative text. *Journal of Memory and Language*, 27(3), 235-244. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90052-6](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90052-6)
- Franco Accinelli, A. P., Stein, A. y Rosemberg, C. R. (2022). La coherencia causal en relatos infantiles de experiencia personal. Un estudio con niños argentinos hablantes de español. *Texts in Process*, 8(1), 60-88. https://doi.org/10.17710/tep.2022.8.1.4franco_stein_rosemberg
- Franco Accinelli, A. P., Stein, A. y Rosemberg, C. R. (en prensa). ¿Qué, dónde, cómo, cuándo, por qué? La construcción de la coherencia causal en relatos infantiles de experiencia personal. *Revista Estudos da Linguagem*.
- Galván Reyes, Z., Mendivelso Mogollón, M. y 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>
- Gillam, R. B., Pena, E. D. y Miller, L. (1999). Dynamic assessment of narrative and expository discourse. *Topics in Language Disorders*, 20(1), 33-47.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. University of Chicago Press.
- Gutiérrez-Clellen, V. (2003). La evaluación dinámica del lenguaje. *Revista chilena de fonoaudiología*, 4(1), 51-59.
- Gutierrez-Clellen, V. F. e Iglesias, A. (1989). Issues in the assessment of narratives: A crosscultural perspective. In *Miniseminar presented at the Annual Meeting of the American Speech-Language-Hearing Association, St. Louis, MO*.
- Gutierrez-Clellen, V. F. e 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., Haine, R.A., y Fivush, R. (1997) Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33(2), 295-307. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.33.2.295>
- Hernandez Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). McGraw Hill.
- Hess, K. y Álvarez, P. T. (2010). Desarrollo lingüístico y cultura escrita. En G. Calderón & K. Hess (Eds.), *El reto de la lengua escrita en la escuela* (pp. 85-114). FUNDAp.
- Hess, K. y Auza, A. (2013) Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños. En A. Auza y K. Hess. (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 7-24). Ediciones De Laurel.
- Hood L. y Bloom L. (1979) What, when, and how about why: a longitudinal study of early expressions of causality. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 44(6), 1-41. <https://doi.org/10.2307/1165989>
- Hudson, J. A. y Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. En A. McCab. y C. Peterson. (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hunt, K. (1970). Recent measures in syntactic development. En M. Lester. (Ed.), *Readings in applied, transformational grammar* (pp. 187-200). Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Iandolo, G., Esposito, G. y 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>
- Jones, A. C., Toscano, E., Botting, N., Atkinson, J. R., Denmark, T., Herman, R. y 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>

- 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.
- Kemper, S. (1988). Inferential complexity and the readability of texts. En A. Davison, y G. M. Green. (Eds.), *Linguistic complexity and text comprehension: Readability issues reconsidered* (pp. 141–165). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kruskal, W. H., y 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>
- Labov, W. y Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative of Life and History*, 7(3), 3-38. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1075/jnlh.7.02nar>
- Larson, R. W., Branscomb, K. R. y 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>
- Luo, Y. H., Snow, C. E. y 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%2F0142723711422631>
- Mackie, J. L. (1974). *The cement of the universe*. Clarendon Press.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Computational tools for analyzing talk*. Lawrence Erlbaum Associates.
- McCabe, A. (1997). Developmental and cross-cultural aspects of children’s narration. In M. G. W. Bamberg. (Ed.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 137–174). Lawrence Erlbaum Associates.

- McCabe, A. y Peterson, C. (1984). What makes a good story. *Journal of Psycholinguistic Research*, 13(6), 457-480. <https://doi.org/10.1007/BF01068179>
- McCabe, A. y Peterson, C. (1985). A naturalistic study of the production of causal connectives by children. *Journal of Child Language* 12(1), 145-159. <https://doi.org/10.1017/S0305000900006280>
- McCabe, A. y 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.
- McCabe, A. y Rollins, P. (1994). Assessment of Preschool Narrative Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0301.45>
- McCabe, A., Bailey, A. L. y Melzi, G. (2008). *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion*. Cambridge University Press.
- 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
- Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En J. Cook-Gumperz. (Ed.) *La construcción social de la alfabetización* (pp. 109-135). Paidós.
- Miller, P. J. y Sperry, L. L. (1988). Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience. *Journal of child language*, 15(2), 293-315. <https://doi.org/10.1017/S0305000900012381>
- Minami, M. y 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. MIT-AI Memo 306, Santa Monica. <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/6089/AIM-306.pdf>.
- Molinari Marotto, C. M. y Duarte, A. (2007). Comprensión del texto narrativo e inferencias. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 10, 163-183.
- Monforte, M. y Ceballos, I. (2014). Modelo de análisis de estructuras narrativas infantiles en niños de 3-4 años. *Didáctica lengua y literatura*, 26, 329-360. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA_2014.v26.46843
- Nelson, K y Gruendel, J. (1981). Generalized event representations: Basic building blocks of cognitive development. En A. Brown y M. Lamb. (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 G.D Fireman, T.E McVay y O.J Flanagan. (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. (2010). Developmental narratives of the experiencing child. *Child Development Perspectives*, 4(1), 42-47.
- Nelson, K. (Ed.). (1989). *Narratives from the crib*. Harvard University Press.
- Nelson, K. y 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. y Lucariello, J. (1983). Scripts and the development of memory. *Trends in memory development research*, 9, 52-70. <https://doi.org/10.1159/000407966>

- Nicolopoulou, A. (2008). The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. *Narrative Inquiry*, 18(2), 299-325. <https://doi.org/10.1075/ni.18.2.07nic>
- Ninio, A. y Snow, C. (1996). *Pragmatic Development*. Routledge.
- 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>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2023, 27 de mayo). Objetivos de desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Pavez, M. Coloma, y 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)
- Pavez Guzman, M. M., Coloma Tirapegui, C. J. y 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.
- Peterson, C. (1994). Narrative skills and social class. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 19(3), 251-269. <https://doi.org/10.2307/1495131>
- Peterson, C. y McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. Plenum.
- Pinto, G., Tarchi, C. y 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>
- Poveda, D., Morgade, M. y Alonso, B. (2009). Storytellers of children's literature: Ideologies of the audience. *Oral Tradition*, 24(1), pp. 224-241. <https://doi.org/10.1353/ort.0.0052>

- R Core Team (2017). *R: A language and environment for statistical computing*. <https://www.r-project.org/>
- Ravid, D. y Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of child language*, 29(2), 417-447. <https://doi.org/10.1017/S0305000902005111>
- 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. y 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/s11145-009-9175-9>
- Rodino, A. M., Gimbert, C., Pérez, C. y 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.
- Rosemberg, C. (2008). El lenguaje y el juego en la educación infantil. En P. Sarlé (Comp.), *Enseñar en clave de juego enlazando juegos y contenidos de enseñanza* (pp. 61-75). Novedades Educativas.
- Rosemberg, C. (2022) *Puentes entre las instituciones de educación y cuidado infantil y las familias: una vía para la interculturalidad, Serie: La presencialidad en los servicios de educación y cuidado para la primera infancia en el contexto de covid-19*, primera edición, Buenos Aires, UNICEF Argentina.
- Rosemberg, C. R. (1994). Representaciones mentales y estrategias en el establecimiento durante el proceso de comprensión de historias: un estudio evolutivo. *Lenguas Modernas*, 21, 95-123.

- Rosemberg, C. R. y 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. Paoloni, M.C Rinaudo y A. González Fernández (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 251-285). Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS)
- Rosemberg, C. R., Signorini, A. y Borzone de Manrique, A. M. (1993). La causalidad en las narraciones: su incidencia en la comprensión. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 31, 101-118.
- Rosemberg, C. R., Silva, M. L. y Stein, A. (2010). Narrativas infantiles en contexto: Un estudio en hogares de barrios urbano-marginados de Buenos Aires. *Revista del IICE-UBA*, 28, 135-154.
- Rosemberg, C. R., Stein, A., Alam, F. y Migdalek, M. (2015-2016). *Narraciones de experiencia personal en niños y niñas de poblaciones urbano-marginadas del AMBA*. CIIPME – CONICET.
- Rosemberg, C., Menti, A., Stein, A., Alam, F. y 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>
- Rumelhart, D. E. y Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. En R. Anderson, R. Spiro y W. Montague. (Eds.). *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 99-135). Routledge.
- Sah, W. H. y Torng, P. C. (2015). Narrative coherence of Mandarin-speaking children with high-functioning autism spectrum disorder: An investigation into causal relations. *First Language*, 35(3), 189-212. <https://doi.org/10.1177/0142723715584227>
- Schank, R.C. y Abelson, R. P (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding*. Erlbaum.

- Schegloff, E. A., Jefferson, G. y Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382.
- Schegloff, E.A. (1979) The relevance of repair to syntax-for-conversation. En T. Givon (Ed.), *Syntax and Semantics 12: Discourse and Syntax* (pp. 261–286). Academic Press.
- Shapiro, L.R. y Hudson, J.A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children’s picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27(6), 960–974.
- 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. (2012). Y entonces le dijo la representación del habla en las narraciones de niños venezolanos. *Boletín de Linguística*, 24(37-38), 119-143.
- Silva, M. J. y 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., Strasser, K. y Cain, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 205-213. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.002>
- Silva, M., y 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>
- Smithson, M., y Verkulen, 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. y Harris, S. (2007). *Is Literacy Enough? Pathways to Academic Success for Adolescents*. Brookes

- Sparks, A., Carmiol-Barboza, A. M. y 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>
- Stein, A. (2015). Narrativas compartidas en el hogar. Un estudio longitudinal de la estructura y el lenguaje evaluativo. *Interdisciplinaria*, 32(1), 51-71.
- 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., Mikdalek, M. y Rosemberg, C. (2020) Narración, argumentación y explicación: un estudio de las unidades de discurso en conversaciones espontáneas durante situaciones de comida. *Cultura y Educación*, 32(4), 705-737. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1819123>
- Stein, N. y Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle. (Ed.), *Advances in discourse processes: New directions in discourse processing* (vol 2), pp. 53-120. Ablex.
- Strasser, K., Larraín, A., López de Lériá, S. y Lissi, M. R. (2010). La comprensión narrativa en edad preescolar: un instrumento para su medición. *Psykhé (Santiago)*, 19(1), 75-87. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282010000100006>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990) *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications
- Tavernal, A. S. y Peralta, O. A. (2009). Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 113-139.

- Thornton, E., Matthews, D., Patalay, P. y Bannard, C. (2021, August 13). Tracking the relation between different dimensions of socio-economic circumstance and vocabulary across developmental and historical time. <https://doi.org/10.31234/osf.io/bu3px>
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage – based theory of language acquisition*. Cambridge University Press.
- Trabasso, T. (1991). The development of coherence in narratives by understanding intentional action. *Advances in psychology*, 79, 297-314. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61559-9](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61559-9)
- Trabasso, T. y Nickels, M (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse processes*, 15(3), p. 249-275. <https://doi.org/10.1080/01638539209544812>
- Trabasso, T. y Sperry, L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24(5), 595-611. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(85\)90049-X](https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90049-X)
- Trabasso, T. y Stein, N. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. En P.W van den Broek y P.J. Bauer. (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp. 237-270). Lawrence Erlbaum Associates
- Trabasso, T., Secco, P. y van den Broek, P. (1982). Causal cohesion and story coherence. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text* (pp. 83-107). Lawrence Erlbaum Associates
- Trabasso, T., van den Broek, P. y Suh, S. (1989). Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes*, 12(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/01638538909544717>
- Uccelli, P. (2008). Beyond chronicity: Evaluation and temporality in Spanish-speaking children's personal narratives. En A. McCabe, A. Bailey y G Melzi. (Eds.), *Spanish*

- language narration and literacy development* (pp. 175-212). Cambridge University Press.
- van den Broek, P. (1988). The effects of causal relations and hierarchical position on the importance of story statements. *Journal of Memory and Language*, 27(1), 1-22. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90045-9](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90045-9)
- van den Broek, P. (1990). The causal inference maker: Towards a process model of inference generation in text comprehension. En D.A. Balota, G.B. Flores d'Arcais y K. Rayner, (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 423-445). Lawrence Erlbaum Associates.
- van den Broek, P. y Lorch, R. F. (1993). Network representations of causal relations in memory for narrative texts: Evidence from primed recognition. *Discourse processes*, 16(1-2), 75-98. <https://doi.org/10.1080/01638539309544830>
- van den Broek, P. y Thurlow, R. (1991). The role and structure of personal narratives. *Journal of Cognitive psychotherapy*, 5(4), 257-274.
- Véliz, M. (1988). Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 26, 105-141.
- Venkatraman, K., y Thiruvalluvan, V. (2021). Development of narratives in Tamil-speaking preschool children: A task comparison study. *Heliyon*, 7(7).
- Vygotsky, L. S. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Lautaro.
- Wellman, R., Lewis, B., Freebairn, L., Avrich, A., Hansen, A. y Stein, C. (2011). Narrative ability of children with speech sound disorders and the prediction of later literacy skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(4), 561-579. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0038\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0038))

- Wiley, A. R., Rose, A. J., Burger, L. K. y Miller, P. J. (1998). Constructing autonomous selves through narrative practices: A comparative study of working-class and middle-class families. *Child Development*, 69(3), 833-847.
- Wortham, S. (2001). *Narratives in action*. Teachers College Press.
- Zhang, F., McCabe, A., Ye, J., Wang, Y. y Li, X. (2018). A developmental study of the narrative components and patterns of Chinese children aged 3–6 years. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(2), 477-500.
- Zunino, G. M. (2017). Procesamiento psicolingüístico de relaciones causales y contracausales, en I. Arroyo Hernández. (Ed.). *La expresión de la causa en español* (pp.199-234). Visor Libros.