



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

### *What, Where, How, When, Why? The Construction of Causal Coherence in Children's Narratives of Personal Experience*

Ailín Paula Franco Accinelli

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental  
“Dr. HORACIO J. A. RIMOLDI” (CIIPME – CONICET), Buenos Aires / Argentina  
ailinpf Franco@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9147-6490>

Alejandra Stein

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental  
“Dr. HORACIO J. A. RIMOLDI” (CIIPME – CONICET), Buenos Aires / Argentina  
alejandrastein@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0001-9857-0463>

Celia Renata Rosemberg

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental  
“Dr. HORACIO J. A. RIMOLDI” (CIIPME – CONICET), Buenos Aires / Argentina  
crrosem@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-5343-5652>

**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/as 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

qualitativos 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.

**Abstract:** The paper analyzes the construction of coherence, specifically causal coherence, in children's narratives of personal experience. The study focused on the examination of causal relations and other types of connections established between the narrated events, as well as the presence of fragments of unrelated events. The corpus consists of 66 narratives produced by Argentinian Spanish-speaking children aged 3, 4 and 5 years. Narratives were obtained in individual interviews carried out in the kindergartens where children attended, located in urban-marginalized neighborhoods of Buenos Aires (Argentina). For the analysis of the narratives, we used a heuristic approach of an adapted version of Trabasso et al. Causal Network Narrative Model. The analysis combined qualitative and quantitative procedures. The results showed that children managed to connect the narrated events causally, temporally, and thematically. During this period, there predominated causal connections related to the physical (vs. mental) domain. The diversity of causal relations established within the same narrative increased with age. The narratives also contained unrelated events: breaks in the causal chain, *dead-end* events. The latter mostly referred to different components of narrative information (action, orientation, evaluation) that contribute to the coherence of the narrative in other non-causal dimensions. The results acquire special relevance for the study of children's narrative production, considering the role of narrative in cognition, communication, socialization, and the transmission of culture.

**Keywords:** children's narrative development; coherence; causality; narratives of personal experience; Spanish-speaking children.

Recebido em 03 de abril de 2023.

Aceito em 12 de janeiro de 2024.

## 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<sup>1</sup>. 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

---

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia titulada “Construcción de un instrumento para la evaluación del discurso narrativo” y subvencionada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el marco del proyecto otorgado al CIIPME: P -UE 2018 “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” (Directora: Celia Rosemberg). Esta investigación se propone contribuir al estudio del desarrollo narrativo infantil durante el período comprendido entre los 3 a 5 años, en niños hispanohablantes residentes en Argentina. El objetivo final consiste en la construcción de un instrumento para la evaluación del discurso narrativo de niños de estas edades, desde una perspectiva dinámica (Gillam; Peña; Miller, 1999; Taverna; Peralta, 2009), que contemple la ponderación del desarrollo real, así como potencial del niño (Vygotsky, 1964). Se espera que este instrumento contribuya a la producción de conocimientos sobre el desarrollo discursivo infantil y que, asimismo, constituya una herramienta útil, posible de ser empleada en contextos clínicos y educativos.

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; Carmiol; 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<sup>2</sup> 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

---

<sup>2</sup> El análisis del discurso narrativo infantil generalmente contempla la organización global del contenido, conocida como *macroestructura*, y un nivel lingüístico local, conocido como *microestructura*. El nivel macroestructural se evalúa teniendo en cuenta la capacidad del niño de construir una representación jerárquica de los elementos principales de la historia (secuencia de acciones, presentación de los participantes, contextualización, complicación, y la resolución de la historia, y evaluaciones del narrador); así como también contempla la información proporcionada en eventos específicos. El nivel microestructural se evalúa a nivel de palabra y de frase, e incluye los dispositivos empleados para lograr la cohesión (Jones *et al.*, 2016, p. 269).

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 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 (Borzzone; 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 (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 (Carmioli; 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 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 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 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; Rosenberg; 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).

Gutiérrez-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,

transcriptos 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 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 (Borzzone, 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 posibilización (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)<sup>3</sup>. 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 *posibilización* 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

---

<sup>3</sup> 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).

(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 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 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<sup>4</sup>, 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 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 niño a continuar narrando (p. ej. “¿me quieres 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 lo 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

---

<sup>4</sup> Utilizamos esta denominación siguiendo el planteo de Thornton y colaboradores (2021) para dar cuenta de la situación de los sujetos en ese momento particular, en vez de utilizar la nomenclatura “nivel”, que da cuenta de una característica más bien inherente al sujeto, difícilmente modificable.

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**

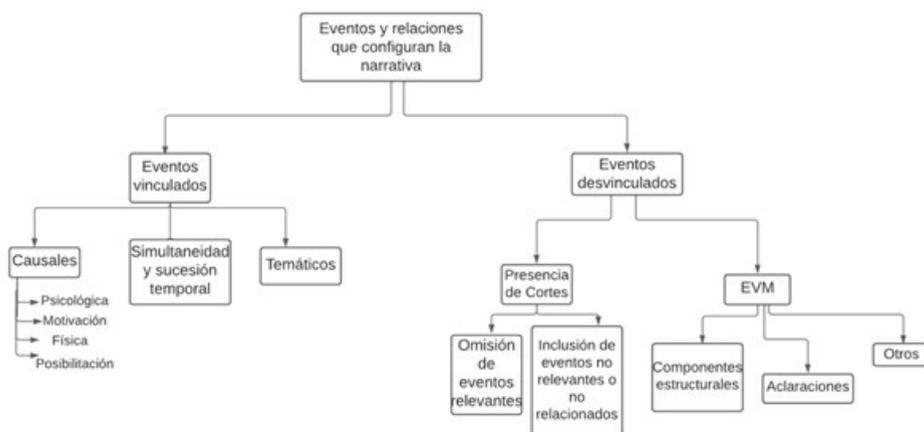
Se llevó a cabo un análisis mixto que integra procedimientos cualitativos y cuantitativos con el fin de obtener un análisis más completo de nuestro objeto de estudio (Creswell, 2009).

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



Fuente: elaboración propia.

## 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 posibilidad) 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)<sup>5</sup>, 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 Julia<sup>6</sup>.

---

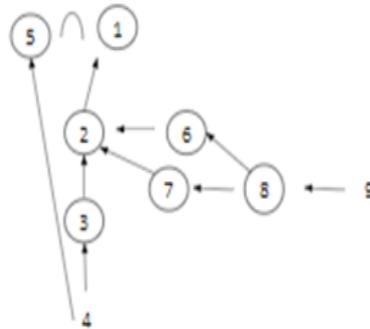
<sup>5</sup> Las regresiones beta son óptimas para modelar proporciones porque están acotadas entre 0 y 1. Utilizan la distribución beta, la cual es muy flexible, puede acomodar sesgos y simetrías y permite modelar el desplazamiento regular de la localización (media) pero también la heteroscedasticidad, 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).

<sup>6</sup> Los nombres de los niños han sido modificados para resguardar su identidad. Si bien, tal como se mencionó en §2.2, 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):

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.

Figura 2 – Red causal del relato de Julia<sup>7</sup>:



Fuente: elaboración propia.

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 comprar otro vidrio (evento 6), en mucha

<sup>7</sup> 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 (∩).

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%

Fuente: elaboración propia.

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

Fuente: elaboración propia.

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 $\beta$ (SE) / exp ( $\beta$ )			
	Coeficientes del modelo de medias con logit-link			
	Motivación	Causalidad física	Causalidad psicológica	Posibilitación
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
Predictores	Coeficientes 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 <sup>2</sup>	0.06	0.01	0.05	<0.01
Log Likelihood	48.11	2.167	94.18	15.72

Subtitular: \*\*\*p < .001; \*\*p < .01; \*p < .05

Fuente: elaboración propia.

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
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

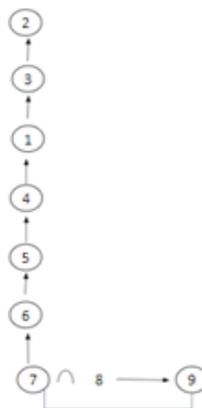
Fuente: elaboración propia.

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)

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.

Figura 3 – Red causal del relato de Augusto



Fuente: elaboración propia.

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.**

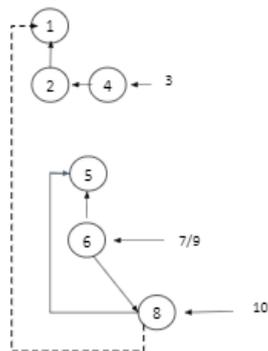
El análisis de los relatos también evidenció que los niños suelen incluir diversas anécdotas independientes que no necesariamente

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 4), 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)

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 apreté.
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 xxx<sup>8</sup>.

Figura 4 – Red causal del relato de Mariana



Fuente: elaboración propia.

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

<sup>8</sup> Los fragmentos inaudibles se señalan como ‘xxx.’

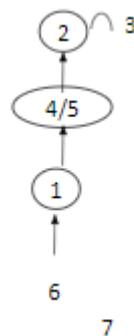
desvinculados de la cadena causal que conduce del principio al final de la historia. Los eventos desvinculados comprenden eventos en vía muerta (esto es, eventos que carecen de consecuentes), así como cortes en la cadena causal de eventos.

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)

1. Niña: me lastimé acá (*muestra su dedo*).
2. Entrevistadora: ¿me contás cómo fue?
3. Niña: giré con mi muñeca.
4. Niña: había dos, tres giros.  
Entrevistadora: ¿y qué pasó?
5. Niña: y después me golpeé en la frente y acá.
6. Niña: por eso pasó.
7. Niña: y me dolió mucho.
8. **Niña: me...viste no tengo heridas acá.**

Figura 5 – Red causal del relato de Olivia



Fuente: elaboración propia.

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.

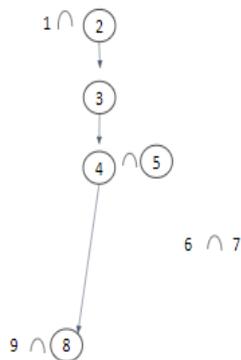
Entrevistadora: bueno contame, ¿qué pasó ahí?

**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*)

Figura 6 – Red causal del relato de Ulises



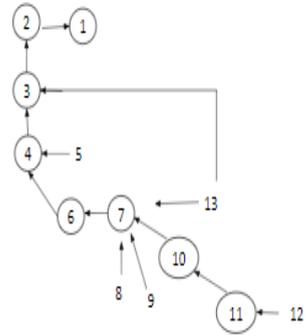
Fuente: elaboración propia.

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)

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.**

Figura 7 – Red causal del relato de Brenda



Fuente: elaboración propia.

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”).

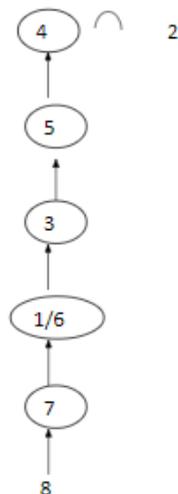
De la misma manera, en (8), la niña incluye un evento en vía muerta en el que comenta dónde sucedió el relato (evento 2: “se cortó *en Paraguay*”), pero que no posee consecuencias que influyen en el desarrollo de la historia. A su vez, al igual que en el ejemplo anterior, la niña también incluye un evento 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)

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.

Figura 8 – Red causal del relato de Sara



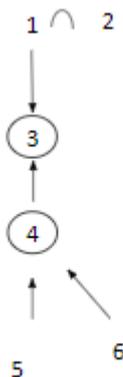
Fuente: elaboración propia.

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)

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.

Figura 9 – Red causal del relato de Alejo (3 años)



Fuente: elaboración propia.

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
<b>Total</b>	83		67		77		227

Fuente: elaboración propia.

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	Variable dependiente: tipos de eventos en vía muerta $\beta$ (SE) / exp ( $\beta$ )				
	Coeficientes del modelo de medias con logit-link				
	Orientaciones	Acciones	Evaluaciones	Codas	Aclaraciones
Intercepto	-1.67(0.96)/ 0.18*	-0.97 (0.79)/0.37	-0.59 (0.85)/0.54	-2.45 (0.86)/0.08***	2.58 (0.85)/13.21 ***
Edad	0.01 (0.23)/1.01	0.07 (0.19)/1.07	-0.07 (0.20)/0.93	0.39 (0.21)/1.48*	-1.24 (0.20)/0.28***
Predictores	Coeficientes del modelo de precisión con log-link				
Intercepto	0.26 (0.95)/1.30	1.66 (0.74)/5.28**	-0.30 (0.76)/0.73	0.97 (0.79)/2.66	-4.42 (0.90)/0.01 ***

Edad	0.06 (0.23)/1.06	-0.38 (0.18)/0.67**	0.09 (0.18)/1.09	-0.23 (0.18)/0.79	1.51 (0.22)/4.52***
Pseudo R <sup>2</sup>	0.004	0.003	0.003	0.05	0.12
Log Likelihood	106.9	39.83	56.65	59.28	125.1

Subtitular: \*\*\*p < .001; \*\*p < .01; \*p < .05

Fuente: elaboración propia.

## 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 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 posibilización) 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 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 (Carmioli; 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 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 (Borzzone; 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 (Borzzone; 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 (Borzzone; 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; 1984; 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 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 (Borzzone; 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 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; Carmiol; 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 (Borzzone, 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.

### **Declaración de autorías**

Ailín Franco Accinelli: idea original, revisión y edición del corpus para este estudio, construcción de la base de datos, análisis e interpretación de los resultados, escritura del artículo y edición general.

Alejandra Stein: recolección de datos y conformación del corpus, dirección del diseño del artículo, interpretación y discusión de resultados, edición general.

Celia Rosemberg: recolección de datos y conformación del corpus, interpretación y discusión de resultados, edición general.

### **Agradecimientos**

A los colegios, a las familias y a los niños por haber colaborado con generosidad.

Al Lic. Andrés O. Porta (CIIPME-CONICET), por su asesoramiento estadístico.

### **Referencias**

ALAM, F.; ROSEMBERG, C. ‘¡Uy, no! ¡Mirá lo que pasó!’ . Uso de recursos evaluativos en narrativas de ficción por niños pequeños de poblaciones urbano-marginadas. *Íkala Revista de lenguaje y cultura*, Medellín, v. 21, n. 3, p. 281-297, 2016. DOI: 10.17533/udea.ikala.v21n03a03z

AUKRUST, V.; SNOW, C. Narratives and explanations during mealtime conversations in Norway and the US. *Language in Society*,

Cambridge, v. 27, n. 2, p. 221-246, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404500019862>

BARREYRO, J. P.; MOLINARI MAROTTO, C. Generación de inferencias repositivas y elaborativas en la comprensión de textos narrativos. *Anuario de investigaciones*, Buenos Aires, v.12p. 221-225, 2005. Disponible em: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862005000100022&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862005000100022&script=sci_arttext&tlng=pt)

BARREYRO, J. P.; MOLINARI MAROTTO, C. Implementación del Modelo de Red Causal en un texto narrativo en español. *Revista de Psicología*, Buenos Aires, v.9, n. 17, p. 19-31, 2013. Disponible em: <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2359>

BECK, S. Cultural variation in narrative competence and its implications for children's academic success. In: MCCABE, A; BAILEY, A.; MELZI, M. (Eds.), *Spanish-language narration and literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 332-350.

BERMAN, R.; SLOBIN, D. *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1994.

BLUM-KULKA, S. "You gotta know how to tell a story": Telling, tales, and tellers in American and Israeli narrative events at dinner. *Language in Society*, Cambridge, v. 22, n. 3, p. 361-402, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404500017280>

BOCAZ, A. Comprensión de la estructura narrativa de la gramática de las historias: Estudio preliminar. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Concepción, v. 24, p. 63-79, 1986.

BORZONE, A. La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psykhé*, Santiago, v. 14, n.1, p. 192-209. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100015>

BORZONE, A.; ROSEMBERG, C. ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? Desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años. Buenos Aires: Aique, 2000.

BRUNER, J. *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1986.

CABALLERO, M.; APARICI, M.; MÓNICA, S. T.; HERMAN, R.; JONES, A.; MORGAN, G. "El nen s' ha menjat una aranya": The

development of narratives in Catalan speaking children. *Journal of child language*, Cambridge v. 47, n. 5, p. 1030-1051, 2020. DOI: 10.1017/S0305000920000057.

CARMIOL, A. M.; SPARKS, A. Narrative development across cultural contexts. In MATTHEWS, D. (ed.). *Pragmatic development in first language acquisition*, Amsterdam: John Benjamins, 2014, p. 279-296. *Journal of child language*, Cambridge, v. 47, n. 5, p. 1030-1051, 2020. DOI: doi:10.1017/S0305000920000057.

CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS. (2006). Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades, Resolución 57/06. Disponible em: <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>

CRESWELL, J. *Research designs: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage, 2009.

DICKINSON, D.; MCCABE, A. A social interactionist account of language and literacy development. In KAVANAUGH, J. (ed.). *The language continuum*. Parkton: York Press, 1991, p. 1-40.

DÍEZ ITZA, E.; SNOW, C. E.; MACWHINNEY, B. La metodología RETAMHE y el proyecto CHILDES: breviarío para la codificación y análisis del lenguaje infantil. *Psicothema*, Cambridge, v. 11, n. 3, p. 517-530, 1999. Disponible em: <https://dash.lib.harvard.edu/bitstream/handle/1/34785391/Psicothema.1999.11.3.517-30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

EISENBERG, A. Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse processes*, Cambridge, v. 8, n.2, p. 177-204, 1985. DOI: <https://doi.org/10.1080/01638538509544613>

FERRARI, S. L. P.; CRIBARI-NETO, F. Beta regression for modeling rates and proportions. *Journal of Applied Statistics*, London, v. 31, n. 7, p. 799-815, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/0266476042000214501>

FIVUSH, R. The social construction of personal narratives. *Merril-Palmer Quarterly*, Michigan, v. 37, n.1, p. 59-82, 1991. <https://www.jstor.org/stable/23087339>

FIVUSH, R.; HADEN, C. A.; REESE, E. Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional

development. *Child development*, Michigan, v. 77, n. 6, p. 1568-1588, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x>

FIVUSH, R.; NELSON, K. Parent-child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of Developmental Psychology*, Bangor, v. 24, n.1, p. 235-251, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1348/026151005X57747>

FRANCO ACCINELLI, A.; STEIN, A.; ROSEMBERG, C. R. La coherencia causal en relatos infantiles de experiencia personal. Un estudio con niños argentinos hablantes de español. *Texts in Process*, v. 8, n. 1, p. 60-88, 2022. DOI: [https://doi.org/10.17710/tep.2022.8.1.4franco\\_stein\\_rosemborg](https://doi.org/10.17710/tep.2022.8.1.4franco_stein_rosemborg).

GALVÁN REYES, Z.; MENDIVELSO MOGOLLÓN, M.; BETANCOURT CÓRDOBA, Y. La estructura narrativa en el discurso infantil: un enfoque psicosociolingüístico. *Lingüística y Literatura*, Medellín, v. 68,, p. 37-56, 2015. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n68a02>.

GILLAM, R.; PEÑA, E.; MILLER, L. Dynamic assessment of narrative and expository discourse. *Topics on language disorders*, Chicago, v. 20, n.1, p. 33-47, 1999. [https://journals.lww.com/topicsinlanguagedisorders/abstract/1999/11000/dynamic\\_assessment\\_of\\_narrative\\_and\\_expository.5.aspx](https://journals.lww.com/topicsinlanguagedisorders/abstract/1999/11000/dynamic_assessment_of_narrative_and_expository.5.aspx).

GUTIERREZ-CLELLEN, V.; IGLESIAS, A. Causal coherence in the oral narratives of Spanish-speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Rockville, v. 35, n.2, p. 363-372, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1044/jshr.3502.363>

GUTIÉRREZ-CLELLEN, V.; IGLESIAS, A. Issues in the assessment of narratives: A crosscultural perspective. En ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION, 1989, St. Louis.

HESS, K.; AUZA, A. Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños. In: AUZA, A.; HESS, K. (eds.) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*, México, Ediciones De Laurel, 2013, p. 7-24.

HUDSON, J.; SHAPIRO, L. From knowing to telling: The development of children's scripts, stories and personal narratives. In: MCCABE, A.; PETERSON, C. (eds.), *Developing narrative structure*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1991, p. 89-136.

JONES, A.; TOSCANO, E.; BOTTING, N.; ATKINSON, J.; DENMARK, T.; HERMAN, R.; MORGAN, G. Narrative skills in deaf children who use spoken English: Dissociations between macro and microstructural devices. *Research in developmental disabilities*, London, v. 59 , p. 268-282, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.09.010>

KAMILOFF-SMITH, A. Some fundamental aspects of language development after age 5. In: FLETCHER, P; GARMAN, M. (eds.) *Language acquisition: studies in first language development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, p. 455-474.

KEMPER, S. Inferential complexity and the readability of texts. In: DAVISON, A.; GREEN, G. (eds.), *Linguistic complexity and text comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1988, p. 141-165.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative of Life and History*, New Jersey, v. 7, n. 3, p. 3-38, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>

LUO, Y. H.; SNOW, C. E.; CHANG, C. Mother-child talk during joint book reading in low-income American and Taiwanese families. *First Language*, London, v. 32, n. 4, p. 494-511, 2012. DOI: 10.1177/0142723711422631

MACKIE, J. *The cement of the universe*. New York: Clarendon Press, 1974.

MACWHINNEY, B. *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. 3. ed. London: Psychology Press, 2000.

MCCABE, A. Developmental and cross-cultural aspects of children's narration. In: BAMBERG, M.G.E (ed.) *Narrative development: Six approaches*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1997, p. 137-174.

MCCABE, A.; PETERSON, C. What makes a good story. *Journal of Psycholinguistic Research*, New York, v. 13, n. 6, p. 457-480, 1984. DOI:10.1055/s-2000-13196

MCCABE, A.; ROLLINS, P. Assessment of Preschool Narrative Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, Cambridge, v. 3, n.1, p. 45-56, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0301.45>

MCCABE, A.; PETERSON, C. Linking children's connective use and narrative macrostructure. In: MCCABE, A.; PETERSON, C. (eds.) *Developing narrative structure*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1991, p. 29-54.

MELZI, G. Cultural variations in the construction of personal narratives: Central American and European American mothers' elicitation styles. *Discourse Processes*, London, v. 30, n. 2, p. 153–177, 2000. DOI: [https://doi.org/10.1207/S15326950DP3002\\_04](https://doi.org/10.1207/S15326950DP3002_04)

MICHAELS, S. Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. In: COOK-GUMPERZ, J. (Comp.) *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona: Paidós, 1988, p. 109-136.

MILLER, P.; SPERRY, L. Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience. *Journal of child language*, Cambridge, v. 15, n. 2, p. 293-315, 1988. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000900012381>.

MINAMI, M.; MCCABE, A. Haiku as a discourse regulation device: a stanza analysis of Japanese children's personal narratives. *Language in Society*, Cambridge, v.20, p. 577–99, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404500016730>.

MONFORTE, M.; CEBALLOS, I. Modelo de análisis de estructuras narrativas infantiles en niños de 3-4 años. *Didáctica. Lengua y Literatura*, Madrid, v. 26, p. 329-360, 2014. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2014.v26.46843](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46843).

NELSON, K. *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1017/cbo9781139174619>

NELSON, K. *Narratives from the crib*. London: Harvard University Press, 1989.

NELSON, K. *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press, 2007.

NICOLOPOULOU, A. The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. *Narrative Inquiry*, Hillsdale, v.18, n.2, p. 299-325, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1075/ni.18.2.07nic>

NINIO, A.; SNOW, C. *Pragmatic development*. New York: Westview Press, 1996.

PAVEZ, M.; COLOMA, C.; GONZÁLEZ, P. Discurso narrativo y desempeño gramatical en niños con Trastorno Específico del Lenguaje.

*Revista de logopedia, foniatría y audiológia*, Barcelona, v. 21, n. 3, p. 124-130, 2001. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(01\)76197-9](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(01)76197-9)

PETERSON, C.; MCCABE, A. *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum, 1983.

PINTO, G.; TARCHI, C.; BIGOZZI, L. Development in narrative competences from oral to written stories in five- to seven-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, Washington, v. 36, p. 1-10, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.001>.

R CORE TEAM. *R: A language and environment for statistical computing* (Versión 4.3.0) [Computer Software]. The R Project for Statistical Computing, 2017. Disponível em: <https://www.r-project.org/>. Acesso em: 17/01/2023.

REESE, E., HADEN, C.; BAKER-WARD, L.; BAUER, P.; FIVUSH, R.; ORNSTEIN, P. Coherence of personal narratives across the lifespan: A multidimensional model and coding method. *Journal of cognition and development*, Victoria, v. 12, n.4, p. 424-462, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.587854>.

REESE, E.; SUGGATE, S.; LONG, J.; SCHAUGHENCY, E. Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*, Waynesville, v. 23, p. 627-644, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9175-9>

RODINO, A.; GIMBERT, C.; PÉREZ, C.; MCCABE, A. Getting your point across: Contrastive sequencing in low-income African-American and Latinochildren's personal narratives. In: 16TH ANNUAL BOSTON UNIVERSITY CONFERENCE ON LANGUAGE DEVELOPMENT, Boston, 1991.

ROSEMBERG, C. Representaciones mentales y estrategias en el establecimiento durante el proceso de comprensión de historias: un estudio evolutivo. *Lenguas Modernas*, Santiago de Chile, v. 21, p. 95-123, 1994. Disponível em: <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45594>.

ROSEMBERG, C., SIGNORINI, A.; BORZONE, A. M. La causalidad en las narraciones: su incidencia en la comprensión. RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, Concepción, v. 31, , p. 101-118, 1993.

[https://www.researchgate.net/publication/311824053\\_La\\_causalidad\\_en las narraciones\\_Su incidenc ia en la comprensi on](https://www.researchgate.net/publication/311824053_La_causalidad_en las narraciones_Su incidenc ia en la comprensi on).

ROSEMBERG, C.; SILVA, M.L.; STEIN, A. Narrativas infantiles en contexto: Un estudio en hogares de barrios urbano-marginados de Buenos Aires. *Revista del IICE-UBA*. Buenos Aires, v. 28, p. 135-154, 2010. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/99108>.

ROSEMBERG, C. R.; STEIN, A.; ALAM, F.; MIGDALEK, M. (Corpus: Narraciones de experiencia personal en niños y niñas de poblaciones urbano-marginadas del AMBA. CIIPME – CONICET, 2015-2016.

ROSEMBERG, C.; MENTI, A.; STEIN, A.; ALAM, F.; MIGDALEK, M. Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. Una revisión de investigaciones. *Revista costarricense de psicología*. San José, v. 35, n. 2, p. 74-93, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v35i02.05>.

SAH, W.; TORNG, P. Narrative coherence of Mandarin-speaking children with high-functioning autism spectrum disorder: An investigation into causal relations. *First Language*, London, v. 35, n.3, p. 189-212, 2015. DOI: 10.1177/0142723715584227

SHAPIRO, L.R.; HUDSON, J. Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, Washington, v. 27, p. 960-974, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.6.960>

SHIRO, M. Echar el cuento: hacia un perfil de las destrezas narrativas orales en niños caraqueños. *Lenguas modernas*, Santiago, v. 26-27, p. 135-167, 1999. Disponible em: <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA104670924&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&isn=07160542&p=IFME&sw=w&userGroupName=anon%7E64729aaf&aty=open-web-entry>

SHIRO, M. Y entonces le dijo la representación del habla en las narraciones de niños venezolanos. *Boletín de Lingüística*, Caracas, v. 24, n. 37-38, p. 119-143, 2012. Disponible em: [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97092012000100006](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092012000100006)

SILVA, M.; CAIN, K. The use of questions to scaffold narrative coherence and cohesion. *Journal of Research in Reading*, Leicester, v. 42, n. 1, p. 1-17, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12129>

SILVA, M.; MCCABE, A. Vignettes of the continuous and family ties: Some Latino American traditions. In: MCCABE, A. (ed.), *Chameleon readers: Teaching children to appreciate all kinds of good stories*. New York: McGraw-Hill, 1996, p. 116-136.

SMITHSON, M.; VERKUILEN, J. A better lemon squeezer? Maximum-likelihood regression with beta-distributed dependent variables. *Psychological Methods*, Washington, v. 11, n. 1, p. 54-71, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1037/1082-989X.11.1.54>

SNOW, C. E.; PORCHE, M. V.; TABORS, P.; HARRIS, S. *Is Literacy Enough? Pathways to Academic Success for Adolescents*. Baltimore: Brookes, 2007.

SPARKS, A.; CARMIOLO, A. M.; RÍOS, M. High point narrative structure in mother-child conversations about the past and children's emergent literacy skills in Costa Rica. *Actualidades en Psicología*, San José, v. 27, n. 115, p. 93-111, 2013. DOI: <https://doi.org/10.15517/ap.v27i115.9868>

STEIN, A. La construcción de la temporalidad en conversaciones en torno a eventos pasados y futuros. Un estudio longitudinal durante los años preescolares. In IV ENCUESTRO DE INVESTIGADORES EN DESARROLLO Y APRENDIZAJE, La Plata, Buenos Aires, Argentina, 2016.

STEIN, A. Narrativas compartidas en el hogar. Un estudio longitudinal de la estructura y el lenguaje evaluativo. *Interdisciplinaria*, Buenos Aires, v. 32, n. 1, p. 51-71, 2015. Disponible em: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S166870272015000100003&script=sci\\_arttext&tlng=enm](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S166870272015000100003&script=sci_arttext&tlng=enm)

STRASSER, K.; LARRAÍN, A.; LÓPEZ DE LÉRIDA, S.; LISSI, M. La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición. *Psykhé*, Santiago, v. 19, n. 1, p. 75-87, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282010000100006>

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. 4 ed. California: Sage Publications, 1990.

TAVERNA, A.; PERALTA, O. Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Ciudad de México, v. 11, n.2, p. 113-139, 2009. Disponible em: <https://www.redalyc.org/pdf/802/80212414008.pdf>.

THORNTON, E.; MATTHEWS, D.; PATALAY, P.; BANNARD, C. *Tracking the relation between different dimensions of socio-economic circumstance and vocabulary across developmental and historical time*, Manuscripto 2021. DOI: <https://doi.org/10.31234/osf.io/bu3px>

TRABASSO, T. The development of coherence in narratives by understanding intentional action. *Advances in psychology*, Cambridge, v. 79, p. 297-314, 1991. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61559-9](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61559-9)

TRABASSO, T.; NICKELS, M. The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse processes*, London, v. 15, n. 3, p. 249-275, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1080/01638539209544812>

TRABASSO, T.; SPERRY, L. Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, Amherst, v. 24, n.5, p. 595-611, 1985. DOI: [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(85\)90048-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90048-8)

TRABASSO, T.; SECCO, P.; VAN DEN BROEK, P. Causal cohesion and story coherence. In: MANDL, H.; STEIN, N.; TRABASSO, T. (eds.) *Learning and comprehension of text*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1982, p. 83-10.

TRABASSO, T.; VAN DEN BROEK, P.; SUH, S. Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes*, London, v.12, n.1, p. 1-25, 1989. DOI: <https://doi.org/10.1080/01638538909544717>

UCCELLI, P. Beyond chronicity: Evaluation and temporality in Spanish-speaking children's personal narratives. In: MCCABE, A.; BAILEY, A.; MELZI, G. (eds.), *Spanish language narration and literacy development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p.175-212.

VAN DEN BROEK, P. The causal inference maker: Towards a process model of inference generation in text comprehension. In: BALOTA, D.A.; FLORES D'ARCAIS, G.B.; RAYNER, K. (eds) *Comprehension processes in reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990, p. 423-445.

VAN DEN BROEK, P. The effects of causal relations and hierarchical position on the importance of story statements. *Journal of Memory and Language*, Amherst, v. 2, n.1, p. 1-22, 1988. DOI: [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90045-9](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90045-9).

VAN DEN BROEK, P.; LORCH, R. F. Network representations of causal relations in memory for narrative texts: Evidence from primed recognition. *Discourse processes*, London, v. 16, n.1-2, p.75-98, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1080/01638539309544830>.

VYGOTSKY, L. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro, 1964.

WORTHAM, S. *Narratives in action*. New York: Teachers College Press, 2001.

ZHANG, F.; MCCABE, A.; YE, J.; WANG, Y.; LI, X. A developmental study of the narrative components and patterns of Chinese children aged 3–6 years. *Journal of Psycholinguistic Research*, New York, v. 48, n. 2, 477-500, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9614-3>.