

Habilidades de comprensión y producción narrativa en niños montevidianos de 5 años.

Una comparación por nivel socioeconómico

Narrative abilities in a group of Uruguayan preschoolers from different socioeconomic backgrounds

Karen Moreira¹, Johanna Rivera² y Alejandra Dávila³

¹Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

<https://orcid.org/0000-0002-6496-674X>. E-mail: moreirak@psico.edu.uy

²Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

<https://orcid.org/0000-0001-9767-819X>. E-mail: jrivera@psico.edu.uy

³Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

<https://orcid.org/0000-0002-9919-1104>. E-mail: adavila@psico.edu.uy

Este estudio compara datos obtenidos en el marco del proyecto “Las relaciones entre habilidades narrativas y funciones ejecutivas en el desarrollo: Un estudio con niños de 4 a 6 años”, que ha sido financiado por el Fondo Clemente Estable (FCE_3_2020_1_161971), Agencia Nacional de Innovación e Investigación (ANII), Uruguay, y datos de la tesis doctoral de la primera autora.

Las autoras agradecen a Br. Kalil de Lima, de la Universidad de la República, por su colaboración en tareas de programación para el análisis de datos.

Facultad de Psicología, Universidad de la República
Montevideo, Uruguay

Resumen

Este estudio caracteriza y compara las habilidades narrativas y el vocabulario receptivo de 54 preescolares montevidianos de nivel socioeconómico medio (NSM) y bajo (NSB). Los niños realizaron tareas de vocabulario receptivo, producción narrativa (en dos condiciones: manipulando títeres al contar la historia y sin manipularlos), y comprensión narrativa (recuento oral y preguntas posteriores a la reconstrucción). Las narrativas fueron transcritas, codificadas y analizadas en términos de super y macroestructura siguiendo la gramática de historias de Stein y Glenn (1979) (coherencia) y de microestructura

(productividad y complejidad). Los niños de ambos grupos tuvieron un desempeño acorde a su edad en comprensión y producción narrativa, a pesar de que el grupo de NSM tuvo un mejor desempeño en vocabulario receptivo. Hubo diferencias en comprensión (cantidad de episodios recuperados y en la respuesta a preguntas) que favorecieron al NSM, pero no en la cantidad de categorías recuperadas ni en la extensión y complejidad del recuento. Para producción narrativa no hubo diferencias en secuencia narrativa, ni en la cantidad de episodios completos en ninguna de las condiciones, pero sí en cuanto a la complejidad sintáctica en la condición sin títeres. Los resultados muestran una relación compleja entre vocabulario

y habilidades narrativas, dado que diferencias importantes en vocabulario no se reflejaron de manera homogénea en el desempeño narrativo. Estos resultados aportan a los debates actuales sobre el papel del vocabulario en el desarrollo de habilidades narrativas, así como a pensar la validez ecológica de las evaluaciones en el desarrollo cognitivo y lingüístico. *Palabras clave:* habilidades narrativas, vocabulario receptivo, gramática de historias, edad preescolar, nivel socioeconómico

Abstract

Narrative abilities are an important part of communication, academic success, and healthy relationships. These abilities involve complex language and cognitive skills, such as precise vocabulary, control of the coherence markers, relations of cause-effect, and planning. They are also relevant during the elementary school years and interact with the socio-emotional skills necessary to understand different points of view. Oral narrative production develops dramatically from 3 to 5 years of age and is a key factor in a child's ability to communicate about the world. During this period narratives are a product of increasing linguistic sophistication over the preschool period and there is a complex relationship between early narratives and language proficiency. So far, most research about this topic has been pursued in populations other than Latin American preschoolers. At the same time, a considerably lesser number of studies about narrative abilities development have been carried out comparing typically developing children from different socioeconomic backgrounds. To our knowledge, there are no studies in Uruguay that assess the narrative abilities development in typically developing preschool children who grow up in vulnerable contexts. It is therefore of the utmost relevance to produce empirical evidence for this population. For these reasons, this study aimed at characterizing and comparing narrative abilities and receptive vocabulary in a group of a total of

54 Uruguayan preschoolers from different socioeconomic backgrounds (middle and low socioeconomic status, SES). Children were assessed in receptive vocabulary and narrative abilities across two task conditions: (1) narrative comprehension through a story retelling task which included some final questions about the story; (2) narrative production elicited from a set of thematically related puppets. The examiner gives a child a puppet set and asks him/her to elaborate a narrative using them. After that, puppets are removed and the child is asked to retell the story without puppets. Children's oral productions were video-taped and then transcribed and categorized using the ELAN software (Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2019). The verbal information was categorized according to Stein and Glenn's (1979) story grammar and considering the microstructural aspects (productivity and complexity). Analyses showed that both groups performed according to their stage of development in both narrative task conditions. With regards to the narrative comprehension task, no differences in the number of recovered categories, extension, or narrative complexity were observed. Concerning the narrative production task, there were no differences between the groups in narrative sequences, nor in the number of completed episodes in conditions neither with puppets nor without puppets. Results showed that children who grow up in poverty perform more poorly than their peers from middle-income families in receptive vocabulary, in the number of recovered episodes, ask-answer items of narrative comprehension tasks. Moreover, concerning the microstructural parameters analyses showed that children from middle socioeconomic backgrounds scored better in syntactic complexity in the without puppets condition. No differences between the groups were observed in syntactic complexity in the puppets condition. Taken together these results indicate a complex link between vocabulary and narrative abilities. It is worth noting that important

differences in vocabulary did not reflect in the children's narrative performance. These findings are also relevant as a contribution to an ongoing debate about the role of vocabulary in the development of narrative abilities. Furthermore, these results could inform the discussion about the ecological validity of the test of cognitive and linguistic development. Finally, to provide some additional evidence to Uruguayan Spanish language about the relationships between oral language and cognitive development allows to carry out early interventions before formal schooling sets children for success in school and life.

Keywords: narrative abilities, receptive vocabulary, story grammar, preschoolers, SES

Introducción

Desarrollo de las habilidades narrativas en la primera infancia

Las habilidades de los niños para comprender y producir historias ficticias presentan avances importantes en la infancia (Berman y Slobin, 1994; Caballero et al., 2020; Pavez et al., 2008; Rosemberg, 1994; Stein y Albro, 1997; Trabasso y Nickels, 1992). Estos avances se ligan tanto a su participación en entornos sociales en los que se narra (Breit-Smith et al., 2016; Schick et al., 2017), como al despliegue progresivo de las habilidades cognitivas y lingüísticas que les permiten estructurar un discurso coherente y cohesivo (Karmiloff-Smith, 1985; Nelson, 1996, 2007).

En la edad preescolar se producen importantes progresos en las habilidades narrativas (HN), tanto a nivel de la comprensión como de la producción. En cuanto a la comprensión, los niños se vuelven capaces de codificar información relativa a los personajes, los problemas y sus soluciones (Trabasso y Nickels, 1992). También logran describir estados y acciones de los personajes, aunque tienen dificultades para articularlas temporalmente, especialmente entre los 3 y los 4 años. En el entorno

de los 5 años comienzan a captar la estructura meta-intento-consecuencia (MIC) que subyace a toda narrativa, se muestran capaces de establecer inferencias causales, son sensibles a las conexiones causales entre eventos y recuerdan más y mejor los eventos con más conexiones causales (van den Broek et al., 2005; Lynch et al., 2008; Trabasso y Nickels, 1992). Entre los 3 y los 5 años, los niños muestran mejoras significativas en la captación de la estructura de la acción y una mejor comprensión de la conducta que de los estados mentales de los personajes (Curenton, 2011). En este momento evolutivo, la captación de la estructura MIC depende del grado de conocimiento y experiencia que tenga el niño con los contenidos presentados por la historia y, además, las inferencias causales son concretas y se apoyan más en el conocimiento del mundo que en la información contenida en el texto. Características de la historia como su familiaridad, extensión y complejidad generan efectos notables en la comprensión (Skarakis-Doyle y Dempsey, 2008; van den Broek et al., 2005). Asimismo, cuando los niños de 5 años deben reconstruir un cuento al que han estado expuestos, generan relatos menos cohesivos que sus pares de mayor edad (Karmiloff-Smith, 1985).

En cuanto a la producción narrativa, los niños de 5 años se diferencian de los más pequeños, pero constituyen un grupo internamente heterogéneo, hecho que ha sido ampliamente reportado en la investigación (Berman y Slobin, 1994; Caballero et al., 2020; Stein y Albro, 1997). Esta heterogeneidad se debe tanto al dominio de la estructura narrativa como al dominio de su expresión lingüística. En los niños de 5 años, el despliegue de las acciones en el tiempo se transforma en el principio estructurador de las narraciones; no obstante, sus narrativas muestran limitaciones en cuanto a su organización global porque aún no dominan el encadenamiento causal de la acción (Berman y Slobin, 1994; Trabasso y Rodkin, 1994).

Niveles de análisis del discurso narrativo

Las narrativas infantiles suelen analizarse en distintos niveles: dos de los más recuperados en la literatura son la super y macroestructura, y el de la microestructura. El nivel super y macroestructural se liga al contenido de la historia y a las relaciones témporo-causales implicadas en ella, informándonos de la coherencia del relato. Por otra parte, el nivel microestructural se relaciona con la construcción de los enunciados y con los dispositivos lingüísticos para dar unidad al discurso (Karmiloff-Smith, 1985). Estos niveles apuntan a aspectos diferentes de la producción discursiva, y muestran impactos diferenciales de la experiencia infantil. La distinción entre estos niveles es clara, pues es posible contar una historia coherente y no cohesiva (Berman, 2009a; Karmiloff-Smith, 1985).

Coherencia del relato: aspectos super y macroestructurales

La coherencia se refiere al encadenamiento temporal y causal de los eventos, al sentido general de la historia. Los enfoques de gramática de historias (Mandler y Johnson, 1977; Rumelhart, 1975; Stein y Glenn, 1979) propusieron entender las narrativas en términos de una red jerárquica que contiene un escenario y un sistema de episodios. El escenario ofrece un marco situacional a la acción, permite introducir al personaje y aporta información contextual, mientras el sistema de episodios contiene la peripecia de la acción. Esta peripecia incluye: (1) un evento de iniciación que informa sobre un desequilibrio en la situación inicial; (2) una respuesta interna que refleja los efectos de ese evento en el personaje (en términos de cognición, afectos y un posible plan de acción); (3) un intento que corresponde a la acción abierta del personaje para conseguir sus metas; (4) una consecuencia que refiere al resultado de la acción e indica

si el personaje logró sus metas; y (5) una reacción que informa sobre los efectos del resultado de la acción en el personaje y en la situación, que puede reinstalar el estado de equilibrio inicial poniendo fin al episodio o dar inicio a un nuevo episodio (Stein y Glenn, 1979). Estas categorías de información no siempre están presentes en los relatos infantiles; el progreso en la construcción de narrativas se liga a una capacidad creciente de reportar episodios completos, episodios que contengan al menos un evento de iniciación, un intento y una consecuencia, categorías que constituyen el núcleo básico de cualquier narrativa en la que un agente movido por una intención hace algo para llegar a un resultado (Stein y Glenn, 1979). En este nivel también se describe la evolución ontogenética de las narrativas en términos de complejidad, en función de cuánto se aproximan a una narrativa clásica. Stein y Albro (1997) establecen una progresión que contempla secuencias descriptivas, temporales y reactivas (que no llegan a ser historias por no estar organizadas alrededor de metas), que dan paso a narrativas propiamente dichas, organizadas alrededor de agentes que persiguen metas (con diferente grado de complejidad).

Microestructura

El análisis de la microestructura narrativa se centra en los recursos lingüísticos que se ponen al servicio de la comunicación de la historia (Pavez et al., 2008). En este nivel se distinguen: (1) productividad (que incluye: número total de palabras, número total de palabras diferentes, número total de cláusulas; Justice et al., 2006; Muñoz et al., 2003; Thomas et al., 2019) y (2) indicadores de complejidad (longitud media del enunciado, marcadores de cohesión, índices de subordinación, etcétera; Berman, 2009a; Jackson-Maldonado y Maldonado, 2016; Justice et al., 2006; Karmiloff-Smith, 1985; Muñoz et al., 2003; Thomas et al., 2019; Véliz, 1999).

Factores sociales en el desarrollo de las habilidades narrativas

La práctica de contar historias es al mismo tiempo universal, pues se presenta en todas las culturas y niveles sociales, y específica, porque diversas culturas y grupos cuentan historias de maneras diferentes y con funciones diferentes (Bliss y McCabe, 2012; Carmiol y Sparks, 2014; Kusserov, 2004; Melzi et al., 2020; Schick et al., 2017).

Una distinción a la que históricamente se ha dado importancia en la conceptualización del desarrollo infantil es el nivel socioeconómico (NSE), porque diferencias en el NSE se ligan al desarrollo del vocabulario y a la trayectoria escolar posterior (Golinkoff et al., 2019; Hart y Risley, 1995; Hoff, 2006; Piacente et al., 2006). En Uruguay, Balbi et al. (2019) evaluaron a niños de NSE bajo que iniciaban el primer año de educación primaria, en tareas de vocabulario expresivo y otros precursores de la adquisición de la lectura, y sus resultados mostraron que el vocabulario fue un predictor relevante de diferencias individuales (Balbi et al., 2019).

Plana et al. (2012) mostraron que las diferencias en NSE se hacían evidentes en situaciones de lectura simulada de narrativas ficcionales entre niños argentinos de 5 años. Los niños de nivel socioeconómico medio (NSM) al simular la lectura mostraron captar las diferencias entre los registros oral y escrito y tendieron a generar narrativas claramente ficcionales, mientras que los de nivel socioeconómico bajo (NSB), si bien lograron construir narrativas, mostraban marcas de oralidad e interactividad en el relato, además de estructurar sus narrativas como guiones.

No se dispone en Uruguay de estudios sobre desarrollo de habilidades narrativas, pero en la región, estudios en distintos NSE han mostrado que la producción narrativa se ve afectada, en su organización y complejidad, por las situaciones de interacción en las que se construyen (Alam y Rosemberg, 2013, 2016; Rosemberg et al., 2010; Silva et al., 2014).

El presente estudio

Si la experiencia social es relevante para el desarrollo de las HN, se podría esperar que las diferencias en el NSE (que han sido ampliamente reconocidas como fuente de diferencias en las trayectorias educativas posteriores) se manifiesten en el dominio narrativo. El desarrollo del vocabulario y del discurso en los años preescolares es, en gran medida, el resultado de las oportunidades de interacción a las que los niños han estado expuestos en situaciones cotidianas en sus hogares y en el aula.

En Uruguay, los centros educativos muestran una clara diferenciación en su composición socioeconómica y cultural (INEED, 2021). El sistema educativo uruguayo categoriza a los centros educativos en quintiles (el quintil 1 agrupa al 20 % de los niños de contexto más vulnerable y el quintil 5, al 20 % de los de contexto menos vulnerable). En el quintil 1 se observan altos índices de inasistencia o asistencia intermitente que afecta los procesos de aprendizaje (ANEP, 2016; Rivero, 2018). Esto genera un ciclo continuo de desigualdad y una vinculación más débil con el sistema educativo que se traduce en un mayor nivel de repetición en primer año (OPP, 2015). Cabe preguntar entonces si las diferencias de NSE se expresan en las competencias narrativas infantiles antes del comienzo de la educación primaria, ya que las HN en la edad preescolar predicen el desempeño académico posterior (Carmiol et al., 2013; Melzi et al., 2020; O'Neill et al., 2004; Paris y Paris, 2003). Conocer el estado de desarrollo previo al inicio de la escolaridad primaria puede aportar al diseño de estrategias didácticas específicas.

El presente estudio se propuso caracterizar y comparar el desempeño de preescolares montevideanos de 5 años de diferente NSE en vocabulario receptivo y en dos tareas narrativas: una de comprensión (recuento y preguntas) y una de producción. Generar evidencia sobre las relaciones entre el lenguaje oral y el desarrollo cognitivo en los primeros años de vida para la población

uruguay es relevante para diseñar estrategias que mejoren la transición entre los sistemas de educación inicial y primaria. Esto es especialmente relevante para los niños que crecen en condiciones de vulnerabilidad social.

Materiales y Método

Participantes

En el marco de un estudio mayor fueron evaluados 54 preescolares (26 niñas) entre 60 y 72 meses ($M = 66.5$, $DT = 3.41$), que asistían a dos instituciones educativas de la ciudad de Montevideo (Uruguay) de NSM y categorizadas en el quintil 5 ($n = 25$), y a una institución correspondiente al quintil 1 ($n = 31$) de NSB. El n final para NSB fue de 29, pues dos niñas fueron excluidas de la muestra por puntuaciones extremadamente bajas en vocabulario receptivo. Las submuestras de NSM y NSB tuvieron un 61.5 % y un 32.1 % de niñas, respectivamente. La lengua materna de los participantes era el español, todos cursaban el nivel educativo esperado para su edad y no presentaban diagnóstico de trastornos del desarrollo cognitivo o lingüístico.

Procedimiento

Aspectos éticos

Esta investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay) y se ajustó al Decreto CM/515 del Poder Ejecutivo sobre investigación con seres humanos. Se realizaron entrevistas con el equipo directivo y docente de las instituciones participantes y reuniones informativas con las familias. Se solicitó consentimiento informado a los padres y asentimiento a los niños y niñas. Los participantes fueron evaluados por las autoras en tres sesiones, en salones tranquilos dentro de la institución. Los datos de NSB fueron recolectados entre mayo y junio de 2019 y los de NSM, entre mayo y agosto de 2021.

Instrumentos y procedimientos de aplicación

Test de Vocabulario en Imágenes, Peabody (PPVT) (Dunn y Arribas, 2006).

Corresponde a una prueba de vocabulario receptivo que evalúa la comprensión verbal. Si bien es ampliamente utilizada, no se dispone de datos normativos para la población uruguaya, por lo que solo se emplearon los puntajes brutos en los análisis.

Tarea de comprensión narrativa.

Se utilizó el cuento *Quién se sentó sobre mi dedo*, de Laura Devetach (Manrique y Sánchez, 2017) (ver Anexo), que fue segmentado por la primera autora de este estudio siguiendo las categorías de la gramática de historias (Stein y Glenn, 1979) y analizado con el modelo de historias en red causal. Se trata de un cuento breve (120 palabras y 18 enunciados), compuesto por dos episodios de características diferentes: en el primer episodio hay una secuencia simple de acciones, mientras que en el segundo hay un repertorio de estados mentales, cuya comprensión puede resultar desafiante para los niños, en la medida en que requiere inferencias sobre eventos internos que motivan la acción (van den Broek et al., 2005). Para valorar la adecuación del texto, se solicitó a 22 maestras de educación inicial que evaluaran su dificultad (muy simple, algo simple, algo difícil, muy difícil). El 28 % consideró a la narrativa algo simple, el 68 % algo difícil y un 4 % muy difícil.

Para la presentación de la tarea se empleó una estrategia de recuento oral, en la que se leyó el cuento a los participantes y se les pidió, una vez finalizada la lectura, que lo contarán lo más fielmente posible. Luego, se les formularon cinco preguntas para evaluar la comprensión de aspectos centrales de la historia. Cada pregunta tenía una puntuación entre 0 y 2, dependiendo de sus características. La puntuación máxima posible era de 10 puntos.

Los relatos fueron registrados en archivos

de audio, transcriptos y codificados en ELAN (Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2019). Las narrativas fueron segmentadas en unidades terminales (UT). Las UT fueron definidas como una cláusula, más cualquier cláusula o cláusulas subordinadas (Rosemberg, 1994; Véliz, 1999). Adicionalmente se identificó la presencia de categorías de la gramática de historias (Stein y Glenn, 1979). Un 30 % de los casos fue evaluado por jueces independientes con un acuerdo interobservadores alto ($kappa = .891, p < .001$) y los desacuerdos se resolvieron por discusión.

Tarea de producción narrativa.

En esta tarea los participantes tienen que construir una narrativa basada en títeres que participan juntos en un escenario (Alam et al., 2020). La tarea se desarrolla en cuatro fases: (1) El experimentador ofrece un modelo mediante un escenario y a un conjunto de títeres; le presenta al niño una historia modelo; (2) se invita al niño a elaborar y planificar una historia propia con un nuevo conjunto de títeres y otro escenario; (3) el niño cuenta la historia creada manipulando los títeres; (4) se retiran los títeres y se le pide al niño que vuelva a contar la historia. Diez protocolos (18 %) fueron sometidos a acuerdo interjueces y obtuvieron un buen acuerdo entre observadores ($kappa = .714, p < .001$).

Procedimientos de análisis

Las narrativas se registraron en audio (comprensión) y video (producción). Luego fueron segmentadas y transcriptas en formato CHAT del Child Language Data Exchange System (CHILDES) (MacWhinney, 2000), se tomaron como criterio de segmentación las UT (Véliz, 1999). La coherencia fue analizada a través de las categorías de la gramática de historias de Stein y Glenn (1979) considerando la cantidad de episodios completos (EC). Para computar un EC se requirió la presencia de las categorías: evento de iniciación, intento y consecuencia. En la tarea de comprensión

esto estaba determinado de antemano y lo que se analizó fue la capacidad de recuperación de las unidades de información presentes en la narrativa. Para la tarea de producción, la presencia de las categorías fue analizada para determinar el cumplimiento de este criterio. Para esta tarea, también se analizó el tipo de secuencia narrativa (SN) (Stein y Albro, 1997), a saber: descriptiva, temporal, reactiva y orientada a metas.

Para el análisis de la microestructura se consideraron cuatro medidas de productividad: cantidad total de palabras (CTP), cantidad de palabras diferentes (CPD), promedio de la *type/token ratio* en ventanas de diez palabras (MATTR) todas calculadas a través de CLAN (Computerized Language Analysis) (MacWhinney, 2000) y cantidad de unidades terminales (CUT). Como medida de complejidad sintáctica se tomó el índice de subordinación sintáctica (ISS) (que fue calculado dividiendo el total de unidades subordinadas sobre total de UT). En el caso de producción, estas medidas se calcularon independientemente tanto para la condición con títeres (CCT) como para la condición sin títeres (CST).

Resultados

En la exploración inicial de los datos, la prueba de Shapiro-Wilk mostró que vocabulario receptivo (VR) y dos de las variables ligadas a comprensión narrativa, recuento (REC) y respuesta a preguntas (RP) presentaban distribución normal en ambos grupos, pero ni las variables de productividad en comprensión (CTP, CPD, MATTR y CUT) ni las variables de producción cumplían ese requerimiento, por lo que los datos fueron analizados con técnicas no paramétricas. Los grupos no difirieron en edad [$t(52) = 0.52, p = .48$], pero sí en vocabulario receptivo [$t(52) = 7.10, p < .001$] con un tamaño del efecto grande ($d = 1.99$), y los niños de NSM mostraron un desempeño superior al de los de NSB.

Análisis por tarea

Comprensión narrativa

La Tabla 1 recoge los estadísticos descrip-

tivos y las pruebas de hipótesis para ambos grupos completos. Dos niños, uno de NSM y uno de NSB, no contaron el cuento, por lo que las medidas de microestructura se calcularon para 24 y 28 casos, respectivamente.

Tabla 1.

Comparación del desempeño en comprensión narrativa

Variable	NSM				NSB				Estadísticos inferenciales			
	<i>n</i>	<i>Mdn</i>	25	75	<i>n</i>	<i>Mdn</i>	25	75	<i>U</i>	<i>W</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
<i>Macroestructura: Coherencia en la tarea de comprensión narrativa</i>												
REC	25	6.00	4.00	8.00	29	4.00	2.00	7.50	260.00	695.50	-1.77	.07
Ep 1	25	0.00	0.00	0.00	29	0.00	0.00	0.00	327.50	762.50	-0.98	.32
Ep 2	25	0.00	0.00	1.00	29	0.00	0.00	0.00	271.50	706.50	-2.34	.01
Total Ep	25	0.00	0.00	1.00	29	0.00	0.00	0.00	272.50	707.50	-2.51	.03
RP	25	6.00	4.50	7.50	29	4.00	2.00	6.00	206.00	641.00	-2.74	.00
<i>Microestructura: Productividad en la tarea de comprensión narrativa</i>												
CTP	24	59.00	44.50	80.00	28	49.00	35.25	68.75	292.00	698.00	-1.03	.30
CPD	24	40.50	31.00	51.25	28	33.00	26.25	41.00	278.50	684.50	-1.27	.20
MATTR	24	903.00	844.00	933.75	28	901.50	873.25	944.00	274.00	550.00	-0.91	.36
CUT	24	7.00	4.25	10.00	28	6.50	5.25	9.00	328.00	628.00	-0.14	.88
<i>Microestructura: Complejidad sintáctica en la tarea de comprensión narrativa</i>												
US	24	2.00	1.00	3.00	28	1.00	0.00	2.00	206.50	612.50	-2.44	.01
ISS	24	0.30	0.20	0.43	28	0.15	0.00	0.21	168.50	574.50	-3.08	.00

Nota: REC: Recuento; Ep1: Episodio 1; Ep2: Episodio 2; Total Ep: Total Episodios; RP: Respuesta a Preguntas; CTP: Cantidad total de palabras; CPD: Cantidad de palabras diferentes; MATTR: *Mean Average type/token ratio*; CUT: Cantidad de unidades terminales; US: Unidades subordinadas; ISS: Índice de subordinación sintáctica

Cuando se analizan los aspectos macro y superestructurales en términos del total de categorías recuperadas, no se encuentran diferencias significativas entre los grupos. Sin embargo, al analizar la presencia conjunta de las categorías evento de iniciación, intento y consecuencia –que configuran la recuperación de un episodio completo (Stein y Glenn, 1979)– se observan diferencias significativas en la recuperación del episodio 2 y en el total

de episodios recuperados, que favorecen a los niños de NSM. También se observan diferencias significativas en la respuesta a preguntas, en la que los niños de NSM obtienen un puntaje globalmente más alto que los niños de NSB.

El análisis de la microestructura no mostró diferencias significativas en cantidad total de palabras (CTP), ni en cantidad de palabras diferentes (CPD), ni el MATTR (*mean average*

type token ratio), pero sí en el total de unidades subordinadas (US) como en el índice de subordinación sintáctica (ISS). Los niños de NSM mostraron construcciones más complejas en el recuento que los niños de NSB.

Producción narrativa

La tarea de producción narrativa incluyó dos condiciones: una con y una sin manipulación de títeres. En esta tarea se excluyeron dos casos, uno de NSB por problemas en el registro de audio y uno de NSM porque contó una historia completamente ajena a los materiales. Entonces, para esta tarea se trabajó con 24 niños de NSM y 28 de NSB. Asimismo, dado que un 13 % de los niños de NSB rechazó la tarea diciendo “no sé”, “la maestra no me enseñó”, los indicadores microestructurales se calcularon con $n = 24$. La Tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos e inferenciales para producción.

La coherencia narrativa en términos de secuencia y considerando todos los casos no mostró diferencias entre los grupos, resultado que se mantuvo al considerar únicamente los casos de niños que intentaron construir una narrativa tanto en la condición con títeres ($Z = -1.29$; $p = .19$), como en la sin títeres ($Z = -0.96$; $p = .38$).

Los siguientes análisis solo tienen en cuenta a los participantes que intentaron construir una narrativa (24 en cada grupo). Este análisis muestra que a nivel de coherencia no hubo diferencias significativas en la cantidad

de episodios que lograron construir en ninguna de las condiciones (con y sin títeres). Al analizar la microestructura en la condición con títeres no se encontraron diferencias ni en el total de palabras (CTP), ni en cantidad de palabras diferentes (CPD), pero sí en el MATTR a favor de los niños de NSM. En la condición sin títeres se registraron diferencias a favor de los niños de NSM en el número total de unidades subordinadas (US) y en el índice de subordinación sintáctica.

Para analizar las potenciales diferencias en el desempeño narrativo entre las condiciones con y sin títeres se realizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Esta prueba mostró que los niños de ambos niveles socioeconómicos se desempeñaron mejor en la condición con títeres, construyendo secuencias con más episodios ($Z = -3.21$, $p = .001$), más elaboradas ($Z = -2.96$, $p = .003$), empleando más palabras ($Z = -4.18$, $p = .000$) y más palabras diferentes ($Z = -3.84$, $p = .000$) que en la condición sin títeres (ST).

Relaciones entre tareas

Se analizó la asociación entre el desempeño en las tareas de comprensión y producción narrativa. Esta asociación se controló por el desempeño en vocabulario receptivo (VR), pues el vocabulario está implicado en la resolución de este tipo de tarea. Se encontraron asociaciones positivas en el rango de moderadas entre comprensión y producción. Estos datos se presentan en la Tabla 3.

Tabla 2.
Comparación por grupos del desempeño en producción narrativa

Variable	NSM				n	NSB			Estadísticos inferenciales			
	n	Mdn	25	75		Mdn	25	75	U	W	Z	p
<i>Macroestructura: Coherencia en la tarea de producción narrativa</i>												
SEC CT	24	6.00	3.50	8.00	28	4.00	3.00	6.75	252.50	658.50	-1.76	.07
SEC ST	24	4.00	3.500	6.50	28	4.00	2.25	4.00	274.00	680.00	-1.41	.15
EC CT	25	1.00	1.00	3.00	24	1.00	0.25	2.75	242.00	542.00	-0.98	.32
EC ST	25	1.00	0.00	1.00	24	1.00	0.00	2.00	287.50	587.50	-0.11	.99

Variable	NSM				NSB				Estadísticos inferenciales			
	n	Mdn	25	75	n	Mdn	25	75	U	W	Z	p
<i>Microestructura: Productividad en la tarea de producción narrativa con títeres</i>												
CTP CT	24	68.50	42.25	169.5	24	54.00	33.00	103.75	231.00	531.00	-1.17	.24
CPD CT	24	40.00	33.00	79.25	24	33.00	24.50	53.75	198.50	498.50	-1.84	.06
MATTR CT	24	911.00	928.00	947.75	24	887.50	855.50	930.00	166.00	466.00	-2.51	.01
CUT CT	24	8.00	5.25	23.75	24	6.50	4.00	18.00	217.50	517.50	-1.45	.14
<i>Microestructura: Complejidad sintáctica en la tarea de producción narrativa con títeres</i>												
US CT	24	2.00	0.00	3.00	24	2.00	0.00	2.00	259.50	559.50	-0.60	.54
ISS CT	24	0.12	0.00	0.20	24	0.12	0.00	0.31	286.50	586.50	-0.03	.97
<i>Microestructura: Productividad en la tarea de producción narrativa sin títeres</i>												
CTP ST	24	52.00	33.50	74.75	24	54.00	40.00	83.00	276.00	552.00	0.00	1.0
CPD CST	24	35.00	26.00	50.50	24	33.00	27.00	44.00	269.00	545.00	-0.17	.88
MATTR ST	24	910.00	887.25	936.25	24	900.00	874.00	932.00	235.00	511.00	-0.87	.38
CUT ST	24	7.00	5.00	12.00	24	7.00	6.00	11.50	278.00	578.00	-0.20	.83
<i>Microestructura: Complejidad sintáctica en la tarea de producción narrativa sin títeres</i>												
US ST	24	1.00	1.00	2.00	24	1.00	0.00	1.75	196.00	496.00	-1.98	.04
ISS ST	24	0.17	0.08	0.30	24	0.08	0.00	0.17	187.00	487.00	-2.12	.03

Nota: SEC CT: Secuencia con títeres; SEC ST: Secuencia sin títeres; EC CT: Episodios completos con títeres; EC ST: Episodios completos sin títeres; CTP CT: Cantidad total palabras con títeres; CPD CT: Cantidad palabras diferentes con títeres; MATTR CT: Mean Average type/token ratio con títeres; CUT CT: Cantidad de unidades terminales con títeres; US CT: Unidades subordinadas con títeres; ISS CT: Índice de subordinación sintáctica con títeres; CTP ST: Cantidad total palabras sin títeres; CPD ST: Cantidad palabras diferentes sin títeres; MATTR ST: Mean Average type/token ratio sin títeres; CUT ST: Cantidad de unidades terminales sin títeres; US ST: Unidades subordinadas sin títeres; ISS ST: Índice de subordinación sintáctica sin títeres.

Tabla 3.

Correlaciones Rho de Spearman entre comprensión y producción: Coherencia

Control	RP	Total Ep	SEC_CT	SEC_ST	EC_CT	EC_ST	
VR	REC	0.34*	0.60**	0.19	0.39*	0.04	0.38*
	RP		0.02	0.00	0.07	-0.05	0.13
	Total Ep			0.17	0.34*	0.10	0.41**
	SEC CT				0.63**	0.70**	0.58**
	SEC ST					0.48**	0.57**
	EC CT						0.69**

Nota: VR: Vocabulario receptivo; RP: Respuesta a preguntas; Total Ep: Total episodios; SEC CT: Secuencia con títeres; SEC ST: Secuencia sin títeres; EC CT: Episodios completos con títeres; EC ST: Episodios completos sin títeres. * p < .05; **p < .01.

Como se desprende de la Tabla 3, la asociación entre recuento y preguntas en la tarea de comprensión fue positiva y moderada, mientras que las asociaciones al interior de la tarea de producción fueron positivas y altas. La cantidad de categorías recuperadas en el recuento se asoció positiva y moderadamente al tipo de secuencia narrativa y a la cantidad de episodios completos de la tarea de producción. A su vez, el total de episodios completos recuperados en la tarea de comprensión se asoció moderadamente a la cantidad de episodios completos de la producción narrativa sin títeres.

Para saber si el desempeño de los niños era consistente a través de las tareas, se analizó la

cantidad de unidades subordinadas (US) y el índice de subordinación sintáctica (ISS). Esto resultó de interés porque a ese nivel habían surgido diferencias tanto en comprensión como en la condición sin títeres de producción por NSE. Al mismo tiempo, es de notar que la tarea de comprensión y la condición sin títeres de la tarea de producción comparten la propiedad de ser tareas de recuento. En ambos casos, el niño debe recuperar un relato previo (el cuento oído en la tarea de comprensión y su propia producción previa en la tarea de producción) apoyándose únicamente en sus recursos lingüísticos y de memoria. La Tabla 4 presenta estos resultados.

Tabla 4.

Correlaciones Rho de Spearman entre comprensión y producción: Complejidad sintáctica

		US CT	US ST	ISS CN	ISS CT	ISS ST
<i>Rho</i>	US CN	0.26	0.40**	0.82**	0.25	0.32*
	US CT		0.37*	0.14	0.73**	0.20
	US ST			0.19	0.22	0.82**
	ISS CN				0.21	0.22
	ISS CT					0.27

Nota: US CV: Unidades subordinadas comprensión narrativa; US CT: Unidades subordinadas con títeres; US ST: Unidades subordinadas sin títeres; ISS CN: Índice de subordinación sintáctica comprensión narrativa; ISS CT: Índice de subordinación sintáctica con títeres. * $p < .05$; ** $p < .01$

Como se desprende de la Tabla 4, el total de UT subordinadas en la tarea de comprensión se asoció positivamente al total de UT subordinadas y al ISS en la condición sin títeres.

Discusión

El objetivo de este estudio fue caracterizar y comparar el desempeño de 54 preescolares montevideanos de NSM y NSB en tareas de comprensión y producción narrativa. Los resultados mostraron un patrón complejo de semejanzas y diferencias entre ambos grupos.

Consistente con la literatura previa se encontraron importantes diferencias a nivel

del vocabulario receptivo de ambos grupos (Hoff, 2006). Sin embargo, las notables diferencias en materia de vocabulario no se reflejaron de manera homogénea en el desempeño narrativo. Las narrativas de los niños de ambos grupos estuvieron acordes a su nivel evolutivo, tanto en el caso de comprensión como de producción (Stein y Glenn, 1979; Stein y Albro, 1997).

En la tarea de comprensión se identificaron diferencias significativas entre los grupos, que se expresaron tanto en aspectos de coherencia (cantidad de episodios recuperados) como de complejidad en el nivel sintáctico. Los grupos no difirieron en la cantidad de categorías

recuperadas; sin embargo, los niños de NSM recuperaron más categorías centrales que sus pares de NSB, lo que les permitió recuperar más episodios completos. Este resultado es consistente con el planteo de van den Broek et al. (2005), que muestra que pueden existir diferencias en la eficiencia aunque las estrategias de procesamiento sean semejantes, lo que podría ligarse a que los niños de NSB tienden a tener menores niveles de familiaridad con las situaciones de lectura y renarración de cuentos (Plana et al., 2012; van den Broek et al., 2005).

La ausencia de diferencias entre grupos en cuanto a la productividad del discurso podría explicarse por la naturaleza de las tareas de recuento, que al aportar un modelo para la producción acotan la variabilidad del discurso infantil, y también por la asociación positiva y alta entre vocabulario y recuento ($Rho = .505$, $p = .000$) y entre vocabulario y respuesta a preguntas ($Rho = .534$, $p = .000$).

A diferencia de lo observado en comprensión, en la tarea de producción los grupos mostraron más semejanzas que diferencias. Cuando fueron invitados a narrar a partir de objetos, ambos grupos generaron narrativas más extensas, con mayor número de episodios y de mayor complejidad sintáctica en la condición con títeres (CT) que en la condición sin títeres (ST). En el proceso de planificación de la historia los niños se comprometieron, usualmente, en una situación lúdica que pudo haber favorecido el despliegue de su discurso oral. A esta edad el apoyo en los títeres les permite usar un canal adicional para construir significados del que no disponen en la condición sin títeres. A medida que los niños avanzan en su desarrollo, llegan a dominar recursos lingüísticos que les permiten configurar un discurso autocontenido y descontextualizado (Berman, 2009b; Dickinson y Tabors, 2001; Karmiloff-Smith, 1985).

Los grupos fueron semejantes en el tipo de secuencia y en la cantidad de episodios que construyeron, lo que podría explicarse por el nivel de desarrollo cognitivo y social de los

niños, que trasciende ampliamente el dominio lingüístico. Ambos grupos fueron capaces de construir secuencias de acción coherentes, lo que es consistente con el trabajo de Wehmeier (2019) que muestra que en este aspecto no se observan diferencias ligadas al NSE. Tampoco se verificaron diferencias en cuanto a la complejidad sintáctica medida a través del índice de subordinación en la condición con títeres. A diferencia de Plana et al. (2012), que encontraron una fuerte incidencia del NSE en los modos narrativos de niños de 5 años en situaciones de lectura simulada, los datos aquí presentados no mostraron diferencias ni en la cantidad de episodios, ni en la complejidad de las secuencias construidas. Estas diferencias podrían deberse al tipo de tarea empleada, ya que en este caso la tarea de producción narrativa mostraba un formato lúdico con objetos. Esta condición pudo favorecer los procesos expresivos de los niños de NSB, aunque consistente con los resultados de Plana et al. (2012) un 13 % de los niños de NSB y ninguno de NSM se rehusaron a realizar la tarea. Este hecho debe alertar sobre las limitaciones de los sistemas de evaluación del desarrollo, que si bien pueden ofrecer (como en la tarea de producción) una medida ecológicamente válida de uso del lenguaje, no siempre logran comprometer a los niños en su resolución.

Las diferencias por NSE en complejidad del discurso (US e ISS) para la condición sin títeres son parcialmente consistentes con los resultados de Plana et al. (2012). En esta condición, los niños de NSM mantuvieron la complejidad sintáctica desplegada en la narrativa con títeres, mientras que los de NSB la disminuyeron. Librados exclusivamente a sus recursos lingüísticos, los niños de NSB generaron producciones de menor complejidad que los de NSM. La existencia de diferencias en cuanto a la complejidad del discurso, que se refleja en una mayor cantidad de unidades subordinadas (US) y un mayor índice de subordinación sintáctica (ISS) de los niños de NSM sobre los de NSB podría reflejar una

mayor madurez sintáctica en el grupo de NSM para las situaciones en las que la narración se produce sin apoyo en objetos (Peñaloza et al., 2017). De acuerdo con los resultados aquí expuestos, los procesos de construcción de narrativas en ambos grupos son semejantes, pero existen diferencias en el dominio de los dispositivos lingüísticos que vehiculizan la narración, especialmente en el dominio de un lenguaje descontextualizado (Pavez et al., 2008), con el que los niños de NSM tendrían mayor experiencia y familiaridad (Dickinson y Tabors, 2001).

Este patrón de resultados permite evidenciar que las habilidades de comprensión y producción se encuentran relacionadas y que el uso de instrumentos de evaluación que incorporen una dimensión lúdica, por ejemplo, la producción narrativa apoyada en títeres, permite el despliegue de discursos más extensos y complejos para niños en esta franja etaria. Esto es particularmente importante para los niños de NSB, que tienen usualmente menos años de escolarización formal que los niños de NSM, y que debido a ello pueden mostrar menos familiaridad con las situaciones tradicionales de evaluación (Rogoff, 2003).

Limitaciones y direcciones futuras

Una primera limitación del trabajo se debe a que la muestra dentro de cada NSE no estuvo balanceada por género. Al mismo tiempo, una muestra de mayor tamaño podría contribuir a evidenciar un patrón más definido de diferencias o semejanzas entre los NSE.

A pesar de que en su sentido general los resultados del estudio han sido consistentes con la investigación previa en desarrollo narrativo, el empleo de medidas no validadas ni estandarizadas para población uruguaya podría considerarse como una limitación adicional del estudio.

Por último, se estudiaron exclusivamente narrativas de tipo ficcional, donde las diferencias en la experiencia previa podrían tener un

papel importante. Por esta razón, en próximos estudios sería interesante combinar las narrativas ficcionales con las de experiencia personal a los efectos de generar un perfil más comprensivo sobre el desarrollo narrativo.

Referencias

- Alam, F. y Rosemberg, C. (2013). El uso de conectores en relatos infantiles de ficción. Diferencias según el contexto interaccional de producción. *Lenguas Modernas*, 41, 11–32. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30772/32518>
- Alam, F. y Rosemberg, C. (2016). “Oh no! Look what happened!”. The use of evaluative resources in fictional accounts by young children from marginalised urban populations. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(3), 281–297. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n03a03>
- Alam, F., Rosemberg, C. y Scheuer, N. (2020). Gestos y habla en la construcción infantil de narrativas entre pares. *Cuadernos Del Centro de Estudios En Diseño y Comunicación*, 89, 185–210.
- ANEP. Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2016). Relevamiento de las características socioculturales de las Escuelas Públicas de CEIP. *Departamento de investigación y estadística educativa. División de investigación evaluación y estadística*.
- Balbi, A., von-Hagen, A., Ruiz, C. y Cuadro, A. (2019). Precursores de la Competencia Lectora Inicial en Escolares Hispanoparlantes de Nivel Socioeconómico Vulnerable. *Psykhé (Santiago)*, 29(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.1.1403>
- Berman, R. (2009a). Language development in narrative contexts. En E. Bavin (Ed.), *Cambridge handbook of child language* (pp. 354-375). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berman, R. (2009b). Trends in research on narrative development. En S. Foster Cohen (Ed.), *Palgrave advances in Linguistic* (pp. 294–318). Palgrave Macmillan.

- Berman, R. y Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Routledge. Taylor y Francis Group.
- Bliss, L. S. y McCabe, A. (2012). Personal Narratives: Assessment and Intervention. *Perspectives on Language Learning and Education*, 19(4), 130–138. <https://doi.org/10.1044/lle19.4.130>
- Breit-Smith, A., van Kleeck, A., Prendeville, J. A. y Pan, W. (2017). Preschool children's exposure to story grammar elements during parent-child book reading. *Journal of Research in Reading*, 40(4), 345–364. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12071>
- Caballero, M., Aparici, M., Sanz-Torrent, M., Herman, R., Jones, A. y Morgan, G. (2020). “El nen s’ha menjat una aranya”: The development of narratives in Catalan speaking children. *Journal of Child Language*, 47(5), 1030–1051. <https://doi.org/10.1017/S0305000920000057>
- Carmioli, A. M., Ríos, M. y Sparks, A. (2013). Evidencia de la relación entre habilidades prelectoras y habilidades narrativas en niñas y niños preescolares costarricenses: Aportes para un enfoque comprensivo de la alfabetización emergente. En A. Auza y K. Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo narrativo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 85-110). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Carmioli, A. M. y Sparks, A. (2014). Narrative development across cultural contexts. *Pragmatic Development in First Language Acquisition*, 10, 279-296.
- Curenton, S. M. (2011). Understanding the landscapes of stories: The association between preschoolers' narrative comprehension and production skills and cognitive abilities. *Early Child Development and Care*, 181(6), 1–18. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.490946>
- Dickinson, D. y Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language*. Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Dunn, L. y Arribas, D. (2006). *Peabody. Test de vocabulario en imágenes*. Tea Ediciones.
- Golinkoff, R. M., Hoff, E., Rowe, M. L., Tamis-LeMonda, C. S. y Hirsh-Pasek, K. (2019). Language Matters: Denying the Existence of the 30-Million-Word Gap Has Serious Consequences. *Child Development*, 90(3), 985–992. <https://doi.org/10.1111/cdev.13128>
- Hart, B. y Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young american children*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- INEED (2021). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 1. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>
- Jackson-Maldonado, D. y Maldonado, R. (2016). El uso de conectores en niños con y sin trastorno del lenguaje. *Lingüística Mexicana*, 8(2), 33-55.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L. y Gillam, R. B. (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children's Narrative Performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 177-191. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/017\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/017))
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1(1), 61–85. <https://doi.org/10.1080/01690968508402071>
- Kusserow, Adrie. (2004). *American individualisms: child rearing and social class in three neighborhoods*. Palgrave Macmillan.
- Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J. y Lorch, E. P. (2008). The Development of Narrative Comprehension and Its Relation to Other Early Reading Skills. *Reading Psychology*, 29(4), 327–365. doi:10.1080/02702710802165416
- MacWhinney B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mandler, J. M. y Johnson, N. S. (1977). Remem-

- branch of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9(1), 111–151. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90006-8)
- Manrique, S. y Sánchez, L. (2017). Andamiar la comprensión infantil durante la lectura de cuentos: dispositivo de formación basado en el análisis del propio desempeño. En S. Romero Contreras y S. Concha (Eds.), *Formación docente en el área de lenguaje. Experiencias en América Latina*. Universidad Diego Portales.
- Max Planck Institute for Psycholinguistics, T. L. A. (2019). *ELAN* (5.8).
- Melzi, G., McWayne, C. y Ochoa, W. (2020). Family Engagement and Latin Children's Early Narrative Skills. *Early Childhood Education Journal*, (50), 83-95. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01132-7>
- Muñoz, M. L., Gillam, R. B., Peña, E. D. y Gullely-Faehnle, A. (2003). Measures of Language Development in Fictional Narratives of Latino Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(4), 332-342. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2003\)027](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2003)027)
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, meaning, and memory*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP). (2015). Reporte Uruguay 2015. <https://www.opp.gub.uy/sites/default/files/documentos/2018-10/Reporte%20Uruguay%202015.pdf>
- O'Neill, D. K., Pearce, M. J. y Pick, J. L. (2004). Preschool children's narratives and performance on the peabody individualized achievement test - Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24(2), 149–183. <https://doi.org/10.1177/0142723704043529>
- Paris, A. y Paris, S. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36–76.
- Pavez, M. M., Tirapegui, C. J. C. y Landaeta, M. M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños: una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Ars Médica.
- Peñaloza, C., Araya, C. y Coloma, C. (2017). Desarrollo de la complejidad sintáctica en recontados narrativos de niños preescolares y escolares. *Logos (La Serena)*, 27(2), 334-349. <https://doi.org/10.15443/rl2726>
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M. y Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(21), 61-88.
- Plana, M. D., Borzone, A. M. y Benítez, M. E. (2012). Las habilidades narrativas de niños de 5 años en situación de “hacer que leen un cuento”. *Revista de Psicología*, 8(15), 97–117.
- Rivero, V. (2018). La asistencia intermitente en el proceso de aprendizaje. *ENFOQUES.edu*, 2(2), 66-85.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Rosemberg, C. R. (1994). Representaciones mentales y estrategias en el establecimiento de relaciones causales durante el proceso de comprensión de historias: un estudio evolutivo. *Lenguas Modernas*, 21, 95–123.
- Rosemberg, C., Silva, M. L. y Stein, A. (2010). Narrativas infantiles en contexto. Un estudio en poblaciones urbano marginadas. *IICE*, 28, 135–152.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. En D. G. Brown y A. Collins (Eds.), *Representation and Understanding: Studies in cognitive science* (pp. 211–236). New York: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-108550-6.50013-6>
- Schick, A. R., Melzi, G. y Obregon, J. (2017). The bidirectional nature of narrative scaffolding: Latino caregivers' elaboration while creating stories from a picture book. *First Language*, 37(3), 301–316. <https://doi.org/10.1177/0142723716689692>
- Silva, M., Strasser, K. y Cain, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Ques-

- tions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 205–213. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.002>
- Skarakis-Doyle, E. y Dempsey, L. (2008). Assessing Story Comprehension in Preschool Children. *Top Lang Disorders*, 28(2), 131–148. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000318934.54548.7f>
- Stein, N. y Albro, E. (1997). Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. In *Narrative Development: Six Approaches* (pp. 5–44). L. Erlbaum Associates.
- Stein, N. y Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53–120). Norwood, NJ: Ablex.
- Thomas, N., Colin, C. y Leybaert, J. (2019). Impact of interactive reading intervention on narratives skills on children with low socio-economic background. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 837-859. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678924>
- Trabasso, T. y Nickels, M. (1992). The Development of Goal Plans of Action in the Narration of a Picture Story. *Discourse Processes*, 15(3), 249–275. <https://doi.org/10.1080/01638539209544812>
- van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, M. J. y Lorch, E. P. (2005). Assessment of Comprehension Abilities in Young Children. En S. G. Paris y S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 107–130). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Véliz, Mónica. (1999). Complejidad sintáctica y modo del discurso. *Estudios Filológicos*, (34), 181-192. <https://doi.org/10.4067/S0071-17131999003400013>
- Wehmeier, C. M. (2019). Development of narrative macrostructure in monolingual preschoolers in Germany and impact of socio-economic status and home literacy environment. *ZAS Papers in Linguistics*, 62, 52-75. <https://doi.org/10.21248/zaspil.62.2019.443>

Recibido: 21 de enero de 2022

Aceptado: 9 de agosto de 2022

Anexo 1

Tarea de comprensión narrativa

¿Quién sentó sobre mi dedo? de Laura Devetach (Manrique y Sánchez, 2017)

Había una vez un conejo que salía todos los días a pasear por el bosque. Una noche muy oscura se perdió entre los árboles. De pronto vio una cueva y entró. ¡Era la cueva del puma más feroz del bosque! El puma se dio cuenta

de que un animal se había metido en su cueva y le puso la pata encima. El conejo sintió esa enorme pata sobre su espalda y empezó a temblar. Entonces tuvo una idea para salvar su vida. Como el puma no lo veía, le mintió y le gritó con voz fuerte: “¿Quién me agarró el dedo?” El puma se asustó porque pensó que el conejito era un monstruo enorme y salió disparado de la cueva.

La tabla presenta el análisis del texto en términos de la gramática de historias de Stein y Glenn (1979).

	Enunciado	Epi 1	Epi 2	Categoría
1	Había una vez un conejo que salía todos los días a pasear por el bosque.	1		Escenario mayor_1
2	Una noche muy oscura			Escenario menor_1
3	se perdió entre los árboles.	2		Evento inicial_1
4	De pronto vio una cueva	3		Evento inicial_2
5	y entró.	4		Intento_1
6	Era la cueva del puma más feroz del bosque!	5		Escenario mayor_2
7	El puma se dio cuenta de que un animal se había metido en su cueva	6		Consecuencia_1
8	y le puso la pata encima	7	1	Evento inicial_3
9	El conejo sintió esa enorme pata sobre su espalda		2	Respuesta Interna_1
10	y empezó a temblar.			Respuesta Interna_2
11	Entonces tuvo una idea			Resp. Interna/ plan_3
12	para salvar su vida.			Resp. Interna/ meta_4
13	Como el puma no lo veía,		3	Esc. menor_2
14	le mintió		4	Intento_2
15	y le gritó con voz fuerte: “¿Quién me agarró el dedo?”			Intento_3
16	El puma se asustó			Consecuencia_2
17	porque pensó que el conejito era un monstruo enorme		5	Consecuencia_3
18	y salió disparado de la cueva.			Consecuencia_4

