

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

Causal coherence in children's narratives of personal experience. A study with Spanish-speaking Argentine children

Ailín Paula Franco Accinelli , Alejandra Stein ,
Celia Renata Rosemberg 

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.
Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental

ailinfranco@gmail.com

alejandrastein@yahoo.com.ar

celiarosemberg@gmail.com

Resumen

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

 ACCESO ABIERTO / OPEN ACCESS

Cita: Franco Accinelli, Ailín P., Stein, Alejandra y Rosemberg, Celia R. (2022). La coherencia causal en relatos infantiles de experiencia personal. Un estudio con niños argentinos hablantes de español. *Textos en Proceso*, 8(1), pp. 60-88. https://doi.org/10.17710/tep.2022.8.1.4franco_stein_rosemberg

Editoras: Esperanza Alcaide Lara (Universidad de Sevilla) y Ana Pano Alamán (Università di Bologna)

Recibido: 14-12-2021

Aceptado: 06-07-2022

Conflicto de intereses: Las autoras han declarado que no poseen conflicto de intereses.

Copyright: © Ailín P. Franco Accinelli, Alejandra Stein y Celia R. Rosemberg. Esta obra está bajo licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

su representación mental de la secuencia que subyace a la producción de relatos de experiencia personal.

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

Abstract

Several studies have highlighted the relevance of narrative discourse, especially narratives of personal experience, for cognition, literacy, socialization, and schooling. The achievement of narrative coherence is a key factor in the development of this type of discourse. Although causality is an essential dimension of coherence, no studies were identified that specifically examined causal coherence in Spanish-speaking children's personal narratives. This paper aims to study causal coherence in narratives of personal experience produced by 66 Argentinian Spanish-speaking children aged 3, 4 and 5 years. For the analysis of the narratives, we used a heuristic approach of an adapted version of Trabasso et al. Causal Network Narrative Model, and we employed the Kruskal Wallis test to make comparisons between age groups. Results showed an increase according to age in the degree of complexity and coherence of the causal organization of the narratives and provide evidence of the potential use of the model as a tool to infer how children causally relate individual events in their mental representation of the sequence that underlies the production of narratives of personal experience.

Keywords: causal coherence, narratives of personal experience, discourse development, Spanish-speaking children.

1. Introducción

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

En tanto que la narración posee un papel destacado no solo en la comunicación humana y en la estructuración de la cognición (Nelson, 1996; 2007), sino también en la configuración de la identidad individual y comunitaria (Wortham, 2001; McCabe, Bailey y Melzi, 2008; Poveda, Morgade y Alonso, 2009), el logro de la coherencia constituye una dimensión central del desarrollo narrativo. En efecto, las narrativas tempranas se vinculan también con la socialización en una comunidad determinada (Aukrust y Snow, 1998; Wiley, Rose, Burger y Miller, 1998; Luo, Snow y Chang, 2012; Carmiol y Sparks, 2014). Como señalaron Wortham (2001) y Beck (2008), cuando los niños ingresan a la escuela, el dominio del género narrativo puede constituir una herramienta social para el

establecimiento y el mantenimiento de relaciones con las otras personas. El uso social de esta herramienta discursiva puede ser particularmente importante en el caso de los niños que provienen de grupos minoritarios o socialmente marginados, en tanto les puede facilitar integrarse al grupo dando a conocer a los otros su identidad individual y comunitaria.

Es necesario tener en cuenta que la producción de una narración coherente puede resultar una tarea compleja, en tanto conlleva la construcción de una representación de la propia experiencia en donde los elementos que configuran los eventos (el tiempo y el espacio, las acciones, las personas) y las evaluaciones en torno a ellos se interrelacionan de manera significativa (Reese, Haden, Baker-Ward, Bauer, Fivush, y Ornstein, 2011). La elaboración de narrativas de experiencia personal coherentes se encuentra, entonces, ligada a la comprensión y la reflexión en torno a la propia experiencia, y a la posibilidad de comunicarla de manera efectiva a otras personas.

A pesar de la relevancia que posee el logro de la coherencia en los relatos de experiencia personal, la mayoría de las investigaciones previas que analizaron la coherencia en el discurso narrativo infantil se centraron en narrativas de ficción (Stein y Glenn, 1979; Trabasso, 1991; Shapiro y Hudson, 1991; Rosemberg, 1994; Nicolopoulou, 2008; Silva, Strasser y Cain, 2014). Los escasos trabajos que analizaron la coherencia de narraciones de experiencia personal involucraron mayormente población monolingüe de habla inglesa (Peterson y McCabe, 1983; Peterson, 1994; O’Kearney, Speyer y Kenardy, 2007). El presente estudio se propone precisamente contribuir al estudio de la coherencia en narrativas de experiencia personal producidas por niños argentinos hablantes de español de 3 a 5 años de edad.¹ Con este objeto, revisamos en primer término aquellos trabajos previos que analizaron el desarrollo de las narraciones de experiencia personal en la infancia. Luego, nos centramos en los estudios que abordaron la coherencia en los relatos infantiles de experiencia personal y, en particular, atendemos aquellos trabajos que han analizado la coherencia causal, recurriendo al Modelo de Análisis de Narraciones en Red Causal (Trabasso, Secco y van den Broek, 1982; Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso, van den Broek y Suh, 1989; van den Broek, 1990). A partir de esas investigaciones previas, planteamos las preguntas específicas de este estudio.

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

Las narrativas constituyen formas de discurso extenso en las cuales se reportan al menos dos eventos y sus relaciones (temporales, causales, contrastivas, etc.) (Ninio y Snow, 1996). De acuerdo con Bruner (1990), la narración se caracteriza por su naturaleza secuencial (ordenamiento temporal y causal de sucesos, estados mentales y acontecimientos que son interpretados por los sujetos en términos de propósitos,

¹ Este estudio forma parte de una investigación más amplia titulada “Construcción de un instrumento para la evaluación del discurso narrativo” 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).

motivaciones, intenciones, creencias, afectos y valores, y que otorgan al discurso su contenido temático), su opacidad referencial (estructuración con independencia de la realidad extralingüística), su especialización en la elaboración de vínculos entre lo excepcional y lo corriente y una estructura más o menos canónica.

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

En los relatos de rutinas, de experiencias personales, y de historias, se manifiestan las habilidades de comprensión de los niños y la organización de las representaciones mentales que han formado sobre los eventos de los que participan (Trabasso y Stein, 1997; Nelson y Gruendel, 1981; Nelson, Fivush, Hudson y Lucariello, 1983; Borzone, 2005). Un elemento central de tales representaciones está dado por las relaciones temporales y de causalidad entre los eventos. En este sentido, la elaboración de narraciones contribuye a la conceptualización del tiempo (Fivush y Nelson, 2006) así como al razonamiento causal (Zunino, 2017). Adicionalmente, los relatos infantiles tempranos están estrechamente ligados a la construcción de un sentido de sí mismo, así como a la representación de uno mismo a lo largo del tiempo y a la emergencia de la memoria autobiográfica (Nelson, 1996, 2003; Nelson y Fivush, 2004; Fivush y Nelson, 2006; Nelson, 2007).

Diversas investigaciones evidenciaron, asimismo, las relaciones entre el desarrollo narrativo y el desarrollo del lenguaje y la alfabetización (Dickinson y McCabe, 1991; Ravid y Tolchinsky, 2002; Snow et al., 2007; Beck, 2008; Wellman, Lewis, Freebairn, Avrich, Hansen y Stein, 2011). En este sentido, el dominio de un discurso extendido como la narrativa conlleva el desarrollo de habilidades de comprensión y producción de un estilo de lenguaje escrito. Estas habilidades, construidas inicialmente en relación con el discurso oral, son luego capitalizadas en el proceso de aprendizaje de la comprensión y producción de textos escritos, tanto narrativos como de otras formas discursivas (Díaz Oyarce y Mendoza Saavedra, 2012; Pinto, Tarchi y Bigozzi, 2016).

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

1.2. La coherencia en las narraciones infantiles de experiencia personal

Como hemos señalado anteriormente, la producción de narrativas de experiencia personal coherentes está asociada a la comprensión de la propia experiencia, al desarrollo de la memoria autobiográfica, a la configuración de la propia identidad, así como a la comunicación efectiva de la propia experiencia e identidad. Por ello, la coherencia constituye una dimensión fundamental del desarrollo del discurso narrativo (Trabasso et al., 1982; Nicolopoulou, 2008; Reese et al., 2011).

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

Los estudios que atendieron a la coherencia en narrativas infantiles de experiencia personal involucraron mayormente a población de habla inglesa y atendieron a la estructuración de los relatos considerando una o más de las dimensiones mencionadas (Nicolopoulou, 2008; Reese et al., 2011). En este línea, McCabe y colaboradores (Peterson y McCabe, 1983; McCabe y Peterson, 1991) analizaron el desarrollo de la macroestructura de narrativas de experiencia personal producidas de manera independiente por parte de niños caucásicos hablantes de inglés de Estados Unidos. De acuerdo con estas autoras, una narración coherente presenta un ordenamiento temporal secuencial en torno a un evento culminante y su posterior resolución. En sus estudios observaron que, entre los 2 y los 3 años de edad, las narrativas infantiles combinan solo dos eventos, mientras que, alrededor de los 4 años, los niños producen relatos que comprenden dos o más eventos, pero que no siguen una secuencia temporal. A los 5 años, los niños producen narrativas ordenadas secuencialmente, pero suelen finalizar el relato abruptamente en el evento culminante, omitiendo la resolución. Finalmente, alrededor de los 6 años, los niños logran construir relatos coherentes y bien estructurados, ordenan los eventos de manera secuencial hasta llegar a una complicación o evento culminante y a su posterior resolución.

En otros estudios se atendió a los componentes de información en la estructuración de las narrativas, partiendo de la consideración de que una narración coherente incluye información orientativa y contextual acerca de los eventos, que luego es seguida por información referencial sobre lo ocurrido, pero también es evaluativa (Haden, Haine y Fivush, 1997; Reese et al., 2011). Las evaluaciones no solo funcionan como enlaces entre eventos secuenciales, sino que, al mismo tiempo, señalan la perspectiva jerárquica global desde la que la narración adquiere coherencia (Bamberg y Damrad-Frye, 1991). En los estudios realizados en esta línea, se observó que los niños son capaces de incluir elementos orientativos o

contextuales desde temprana edad, mientras que el establecimiento de relaciones causales y temporales más complejas, así como la inclusión de información evaluativa, se logra posteriormente, alrededor de los 4 a 6 años de edad (Hood y Bloom, 1979; O'Kearney, et al., 2007; Pavez Guzman, Coloma Tirapegui y Maggiolo Landaeta, 2008; Reese et al., 2011).

Sin embargo, investigaciones llevadas a cabo con otros grupos socioculturales pusieron de manifiesto que el ordenamiento temporal secuencial y la estructuración de la narrativa en torno a una única experiencia no son características universales (Michaels, 1988; Uccelli, 2008). En una investigación comparativa entre niños caucásicos hablantes de inglés y niños peruanos hablantes de español (Uccelli, 2008), se observó que las narrativas de estos últimos contienen desviaciones de la línea temporal y suelen estructurarse en torno a diferentes experiencias relacionadas entre sí. El análisis realizado muestra que estas características sirven a funciones retóricas que dan cuenta de habilidades discursivas sofisticadas. Por lo tanto, la ausencia de un orden secuencial y la estructuración en torno a más de una experiencia no pueden ser necesariamente considerados indicadores de patología o inmadurez en el desarrollo del lenguaje. En línea con ello, en otros trabajos que examinaron las conversaciones en torno a eventos pasados en las que participan adultos y niños de población hispana se observó que los adultos no demandan por parte de los niños la producción de narrativas secuencialmente organizadas sino que se centran en mantener la conversación (Carmioli y Sparks, 2014), lo que les permite recuperar diversos eventos pasados (Melzi, 2000), y priorizan los detalles, la descripción y la evaluación por sobre la organización temporal de los relatos (Silva y McCabe, 1996; Stein, 2015, 2016).

En Argentina, en un estudio sobre producción de narrativas de experiencia personal, Borzone de Manrique y Rosemberg (2000) evidenciaron que niños de 5 años lograban ordenar los eventos temporal, e incluso causalmente, explicitando el marco contextual en el que suceden, y construyendo así un discurso coherente en el que la idea central se mantiene. Se concluye que, a esta edad, parece ponerse de manifiesto el control productivo de los recursos lingüísticos para desarrollar relatos coherentes, especialmente en la producción de relatos de experiencia personal. En este sentido, sostienen las autoras, es preciso recordar que, a la hora de narrar un evento, se ponen en juego diversas estrategias y recursos cognitivos: tener la memoria en tiempo presente y de ahí partir hacia el pasado para recuperar de la memoria a largo plazo los eventos; pero también hacerlo en orden y traducir toda esa información a lenguaje.

En síntesis, como se desprende de la revisión de antecedentes, los estudios que atendieron a la coherencia de los relatos infantiles de experiencia personal se focalizaron en el estudio de la estructura narrativa, o bien en términos de los componentes de información (orientativa, referencial, evaluativa) (Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Haden et al., 1997; Reese et al., 2011; Stein, 2015, 2016), o bien de su organización secuencial en torno a un evento culminante y su posterior resolución (Peterson y McCabe, 1983; McCabe y Peterson, 1991), o bien en torno a diversos eventos pasados relacionados temáticamente (Michaels, 1988; Melzi, 2000; Uccelli, 2008). En ninguna de las investigaciones mencionadas se atendió específicamente a la causalidad como dimensión de la coherencia, a pesar de su

relevancia a la hora de describir la macroestructura narrativa. Las relaciones causales tienen un papel muy relevante en construcción de una representación de la propia experiencia, en donde se establecen relaciones significativas entre los elementos que configuran los eventos (el tiempo y el espacio, las acciones, las personas) y las evaluaciones en torno a ellos (Reese et al., 2011). En efecto, para comprender los eventos narrados, es necesario inferir las causas (físicas y psicológicas) que relacionan un evento con otro. Asimismo, mediante el establecimiento de relaciones causales, en los relatos de experiencia personal los niños ponen de manifiesto un dominio de las relaciones existentes entre el lenguaje y el contexto de utilización, hecho que favorece el desarrollo de sus habilidades metalingüísticas en general y de la competencia metatextual en particular (Gombert, 1992). De allí la importancia de profundizar en el estudio de la coherencia causal en las narraciones de experiencia personal en niños hispanohablantes. Las investigaciones previas en la región que analizaron la coherencia causal se centraron fundamentalmente en su papel en la comprensión, mayormente en el discurso adulto narrativo (Barreyro y Molinari Marotto, 2005; 2013), como así también del discurso oral expositivo (Cevasco, 2014; Cevasco, Muller y Bermejo, 2017) o espontáneo (Cevasco, 2009; Cevasco y van den Broek, 2017; Cevasco, Muller y Bermejo, 2018). Se registran también una serie de trabajos que estudian la coherencia causal durante la comprensión infantil de textos narrativos ficcionales en niños (Rosemberg, Signorini y Borzone, 1993; Rosemberg, 1994; Borzone, 2005). Para ello, estas investigaciones emplearon el Modelo de Análisis de Narraciones en Red Causal (Trabasso et al., 1982; Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso et al., 1989; van den Broek, 1990). Resulta interesante para el presente estudio ponderar las características de este modelo, y de las investigaciones realizadas en su marco, como un instrumento para abordar el examen de la coherencia causal en narraciones infantiles de experiencia personal.

1.3. Modelo de Análisis de Narraciones en Red Causal

El Modelo de análisis de Narraciones en Red Causal tiene su origen en el estudio de las inferencias que intervienen durante la comprensión de textos. Desde los años ochenta, se ha desarrollado un importante programa de investigación en torno a la estructura causal del discurso narrativo, tanto en lo que respecta al estudio de la coherencia como así también a la representación situacional que se construye durante su comprensión (Trabasso et al., 1982; Trabasso et al., 1989; van den Broek, 1990; van den Broek y Lorch, 1993; Barreyro y Molinari Marotto, 2013).

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

En el proceso de comprensión de narraciones, las inferencias causales son fundamentales debido a que permiten que el sujeto entienda la estructura del relato. La comprensión de un evento implica descubrir las causas, los eventos que le dan origen, y sus consecuencias, es decir, los eventos que de él resultan. Cuando un sujeto comprende una narración, puede organizar el relato en una red de eventos, en vez de considerarlo como una serie desconectada de hechos (Rosemberg, 1994).

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

A su vez, según Mackie (1974), frecuentemente los relatos contienen eventos *pluricausados* en los que la relación causal se establece a partir de una suma de antecedentes. En este sentido, Trabasso y colaboradores sostienen que, en el proceso inferencial, el sujeto no organiza el relato en una cadena lineal, sino que, por el contrario, al tener en cuenta todos los antecedentes y consecuencias de un enunciado, estructura el texto en una red causal de eventos (Trabasso et al., 1989). Los autores afirman que, si es posible que un evento establezca una conexión entre los enunciados de comienzo y cierre, entonces forma parte de la cadena causal. De lo contrario, se lo considera un evento de *vía-muerta*. Dentro de este tipo de eventos, podemos encontrar aquellos que carecen de causas o que no conducen finalmente a los acontecimientos de cierre, es decir, que generan *cortes* en la cadena causal de eventos, así como también aquellos que evidencian una coexistencia temporal entre dos o más eventos que se encuentran en intersección, pero que no poseen consecuencias posteriores (Trabasso et al., 1989).

Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo para validar el modelo causal sugieren que constituye un instrumento con criterios de organización aplicables a todo tipo de narración que, mediante la definición precisa de los vínculos causales que estructuran el relato, permite inferir adecuadamente cómo el sujeto ha relacionado causalmente eventos individuales en su representación mental de una secuencia (Molinari Marotto y Duarte, 2007). Asimismo, se trata de un instrumento útil para determinar la importancia de la información de los textos y para predecir la recuperación de la información textual (Trabasso et al., 1982; Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso et al., 1989; van den Broek y Lorch, 1993; Rosemberg et al., 1993; Rosemberg, 1994; Barreyro y Molinari Marotto, 2005; 2013; Fernández, Barreyro y Injoque Ricle, 2017). Es por ello que ha sido utilizado para elaborar pruebas de diagnóstico de la comprensión, detectar eventuales dificultades en los textos y orientar a los docentes en la formulación de preguntas sobre los textos (Rosemberg et al., 1993; Cevasco y van den Broek, 2019). En definitiva, se trata de un instrumento valioso debido a que permite ir más allá de la superficie textual, acercarse a los procesos cognitivos que conducen a relacionar causalmente los eventos y, por lo tanto, a formar una representación mental coherente de la historia en el plano de la causalidad.

2. El presente estudio

Las investigaciones antecedentes pusieron de manifiesto la importancia del discurso narrativo para diferentes aspectos del desarrollo infantil. No obstante, podemos observar que, pese a la relevancia de la coherencia y, en particular, de la coherencia causal en los relatos de experiencia personal, no se registraron estudios focalizados en su desarrollo. Es por ello que el presente trabajo tiene por objetivo estudiar la organización y la coherencia causal en las narraciones de experiencia personal producidas por 66 niños hablantes de español de 3, 4 y 5 años (22 de cada grupo de edad) de circunstancias socioeconómicas desfavorecidas², en tanto se trata de una población poco estudiada. El estudio del desarrollo narrativo en esta población es esencial para mejorar las oportunidades de aprendizaje de estos niños, así como para prevenir las dificultades en su desarrollo.

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

1. ¿Qué diferencias se observan en la extensión de las narraciones de experiencia personal (esto es, en la cantidad de eventos incluidos en ellas) según la edad de los niños (en el rango de 3 a 5 años)?

² 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.

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

3. Metodología

3.1. Corpus y participantes

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

3.2. Procedimientos de obtención de la información empírica

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

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

3.3. Aspectos éticos

Se aplicaron los procedimientos recomendados por las asociaciones profesionales internacionales con relación al trabajo y observación con niños, los principios establecidos por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y lo

establecido en la Ley N° 114 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires. En este sentido, se informó a los adultos responsables de los detalles y requerimientos del estudio y se les solicitó autorizar la participación de los niños a su cargo, estableciendo un acuerdo de anonimato y confidencialidad. Los niños tenían conocimiento acerca de la grabación de las situaciones de interacción y se respetó su intención de no querer salir del aula si así lo manifestaban. La investigación cumple con los lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades establecidos por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina (CONICET, 2006).

4. Procedimientos de análisis

4.1. Segmentación de las narrativas

En primer lugar, se segmentaron los discursos en unidades terminales, siguiendo el criterio empleado en estudios previos centrados en el análisis de narrativas orales infantiles de ficción (Rosemberg, 1994; Alam y Rosemberg, 2016) y de experiencia personal (Stein, 2015). En los relatos orales, el concepto de *oración* no resulta aplicable como instrumento de análisis: en la lengua oral no resulta posible identificar de manera objetiva los límites de las oraciones que constituyen los relatos. Es por ello que se empleó la noción de *unidad terminal*, que consiste en una cláusula principal más cualquier cláusula o cláusulas subordinadas (Hunt, 1970; Véliz, 1988). Ahora bien, muchas veces la relación entre la cláusula principal y la subordinada es, justamente, de causalidad, por lo que se combinó la noción de unidad terminal con la pauta de segmentación propiamente causal (Fletcher y Bloom, 1988), que tiene en cuenta los casos en los que, en una misma unidad terminal, se encuentran diferentes antecedentes y consecuentes, como sucede en el siguiente ejemplo:

- 1) 1. *CHI: y después me lo saqué [cláusula 1]
2. *CHI: porque ya se me curó [cláusula 2]

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

4.2. Construcción de las redes causales

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

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

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

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

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

1. *Unidades terminales*, lo cual permitió aproximarnos de manera objetiva a la extensión de los discursos, como así también a la cantidad de información (eventos y estados) que los niños relataron.
2. *Conexiones causales establecidas*, es decir, número de conexiones entre eventos que los sujetos establecieron en sus relatos.
3. *Grado de densidad relacional*, o grado en el que los eventos relatados están conectados. Se obtuvo al vincular el número de conexiones causales establecidas con el número de unidades terminales. El promedio de conexiones causales establecidas no indica, *per se*, el grado en el que los eventos relatados están conectados. Determinado número de conexiones causales puede ser un indicador de una mayor o menor densidad relacional, según la cantidad de eventos incluidos en el relato. Debido a que el promedio de unidades terminales representa una aproximación al número de eventos que los sujetos han incluido en sus relatos, la razón entre este número y el promedio de conexiones causales establecidas permite obtener un índice de la densidad relacional de los relatos.
4. *Eventos pluricausados*, es decir, eventos que son resultado de más de un evento previo. Esta medida señala el grado de integración de la información disponible (circunstancias, propósitos, estados internos de los participantes) para dar cuenta de los eventos narrados por el sujeto, organizando así el relato en forma de red causal, y no en una cadena lineal.
5. *Eventos en intersección*, considerados así dos o más eventos que suceden de manera simultánea pero que no están relacionados causalmente. Se consideraron asimismo eventos en intersección unidades terminales con función evaluativa, que no denotan una acción.
6. *Eventos tautológicos*, es decir, las ocasiones en las que el niño reitera más de una vez el mismo evento.
7. *Eventos en vía muerta*: eventos que, al carecer de consecuentes, no forman parte de la cadena causal que conduce del principio al final de la historia.

8. *Cortes en la cadena causal de eventos*, los cuales dan cuenta de la ausencia de relación entre eventos y, por lo tanto, la desvinculación de fragmentos del relato.

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

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

- 2) *CHI: xxx el otro día cuando ella (.) cuando ella estaba durmiendo (.) en [/] en mi cama.
 *CHI: y yo estaba durmiendo en mi cama también.
 *CHI: ella estaba durmiendo en la parte de xxx.
 *CHI: y ella un día me empujó.
 *CHI: y me caí.
 *CHI: y me lastimé acá.
 *CHI: así que me salió este xxx que me lastimé.
 *CHI: el *otro* día cuando (.) cuando estaba bañando a mi hermana *también* me empujó.

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

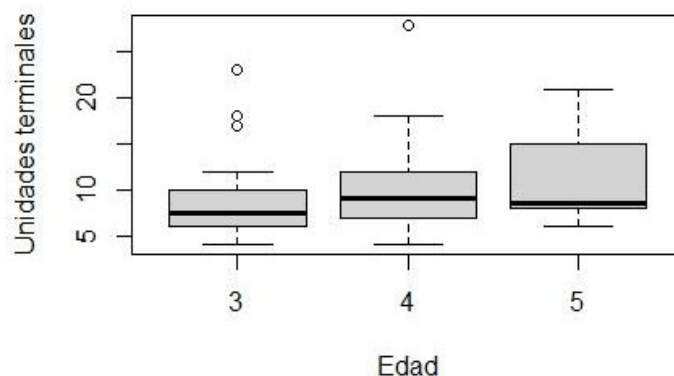
En el Apéndice se presenta el análisis de tres relatos, uno por cada uno de los grupos de edad analizados, en términos de segmentación en unidades y de red causal.

Se realizó un análisis descriptivo de los datos y luego se empleó la prueba estadística no paramétrica de Kruskal-Wallis (Kruskal y Wallis, 1952) con el fin de analizar comparativamente la construcción de la causalidad en los relatos de los niños según edad. El análisis estadístico fue realizado en R (R Core Team, 2017).

5. Resultados

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

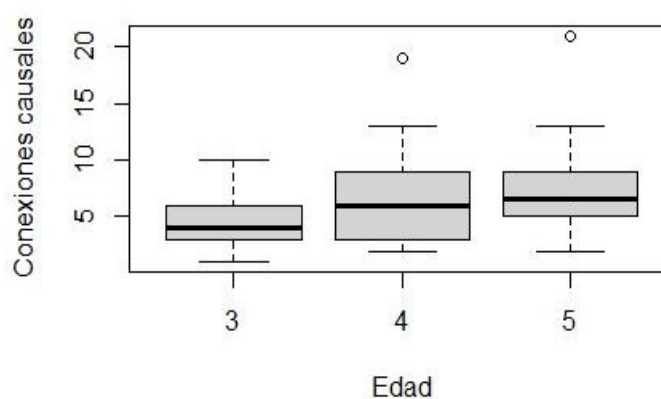
Figura 1. Cantidad promedio de unidades terminales por narrativa según grupo de edad³.



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

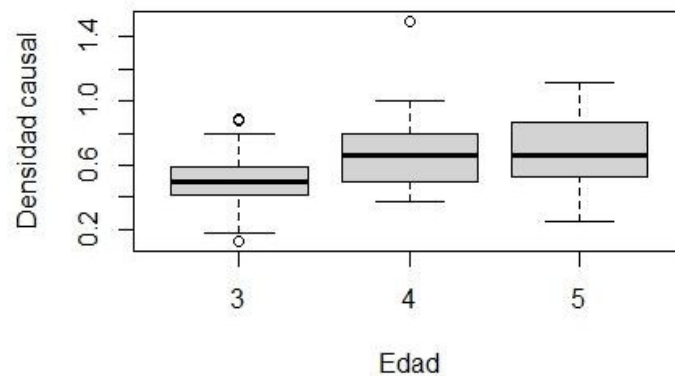
En segundo lugar, se analizaron las características de las narraciones de experiencia personal producidas por los niños de cada grupo de edad respecto de la complejidad de su organización y coherencia causal. Este análisis comprendió el estudio de las siguientes características de los relatos infantiles: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

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



³ Todas las figuras han sido elaboradas por las autoras. Los resultados numéricos que aparecen en las figuras se analizan detalladamente debajo de cada una de ellas en el cuerpo del texto.

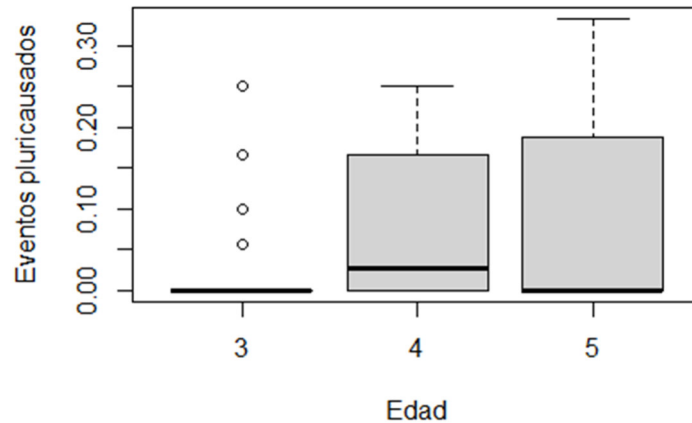
Figura 3. Densidad causal según grupo de edad.



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

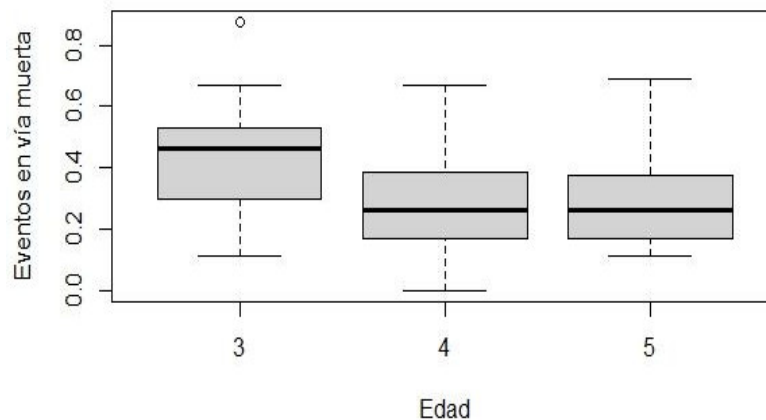
Como hemos señalado anteriormente, el índice de densidad relacional refiere a la relación entre la cantidad de eventos referidos por los niños en la narrativa y la cantidad de conexiones causales establecidas. Ahora bien, a la hora de analizar el grado de densidad relacional de los relatos, debe tenerse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

Figura 4. Proporción de eventos pluricausados según edad.



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

Figura 5. Proporción de eventos en vía muerta según edad.

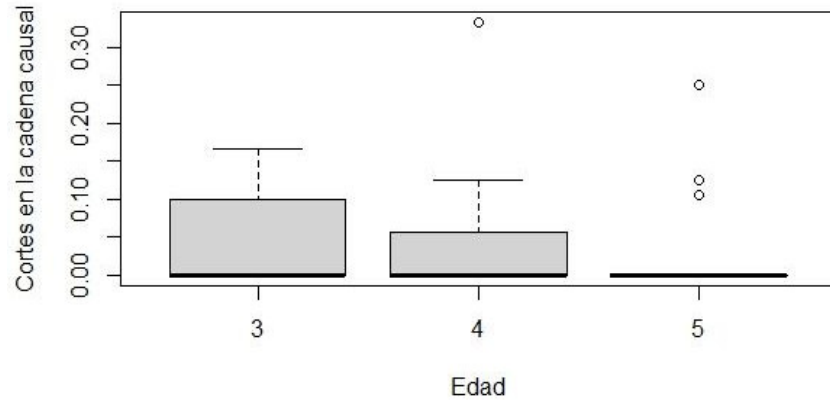


Los eventos en vía muerta constituyen aquellos que poseen una sola conexión, por lo que, contrariamente a lo que sucede con los eventos pluricausados, su presencia constituye un indicador de menor grado de densidad relacional y, por lo tanto, también de menor grado de complejidad en la organización causal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

En esta línea, la presencia de cortes en los relatos, al indicar la ausencia de relación entre los eventos, también constituye un factor que redundará en una menor coherencia causal. La visualización de las proporciones de cortes encontrados en

los relatos producidos por los niños evidencia que estos producen, en su totalidad, una proporción similar de cortes en sus relatos (ver Figura 6). En efecto, los resultados del análisis de varianza no evidenciaron diferencias significativas entre los grupos ($H_2 = 1,8$, $p = .41$).

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



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

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

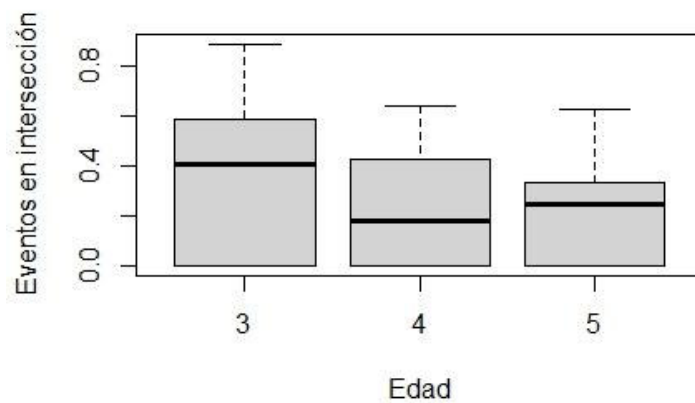
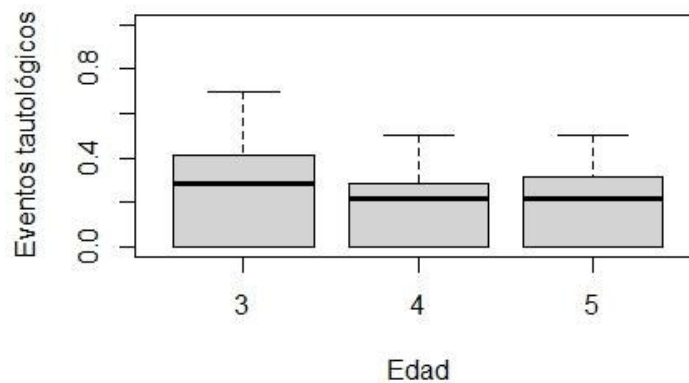


Figura 8. Proporción de eventos tautológicos según edad.



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

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

6. Discusión y conclusiones

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

En primer lugar, en relación con el primer interrogante planteado en este estudio, los resultados no mostraron diferencias significativas en la extensión de las narraciones infantiles, esto es, en la cantidad de eventos que los niños de 3, 4 y 5 años incluyen en sus relatos. Ello proporciona evidencia adicional a los hallazgos de estudios previos que dieron cuenta de las habilidades de los niños de estas franjas de edad para producir discurso extendido, en particular, discurso narrativo (Peterson y McCabe, 1983; Michaels, 1988; McCabe y Peterson, 1991; Nelson, 1996; Uccelli, 2008; Rosemberg et al., 2010; Carmiol y Sparks, 2014; Stein, 2015, 2016, entre otros).

Respecto de la complejidad de la organización y coherencia causal de las narraciones, y en respuesta a nuestro segundo interrogante, los niños de los tres grupos de edad considerados lograron construir relatos causalmente conectados. En efecto, las narraciones analizadas incluyeron, en promedio, entre 4 y 7 conexiones causales. Asimismo, los relatos de los tres grupos de niños presentan una baja proporción de cortes en la cadena causal, esto es, eventos desvinculados que carecen de antecedentes. En conjunto, ello muestra, en consonancia con investigaciones antecedentes, que los niños participantes hacen uso del razonamiento causal para

estructurar una secuencia breve de eventos relacionados (Rosemberg et al., 1993; Trabasso y Stein, 1997; Borzone de Manrique y Rosemberg, 2000; Borzone, 2005; O’Kearney et al., 2007).

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

La disminución en el número de eventos en vía muerta en este tramo de edad constituye, asimismo, un indicador del incremento progresivo en el grado de complejidad y coherencia de la organización causal de relatos. En efecto, en las narraciones producidas por los niños de 3 años, casi la mitad de los eventos carecen de consecuentes. En este grupo etario, la proporción de eventos en vía muerta es de 0,45; en cambio, en los grupos de 4 y 5 años dicha proporción se reduce de manera significativa a 0,29 y 0,30, respectivamente. En este sentido, cabe destacar que el uso heurístico con fines analíticos de una versión adaptada del modelo en red causal de Trabasso y colaboradores resultó productivo, en tanto reveló que, a partir de los 4 años de edad, los niños de la muestra analizada construyen relatos de experiencia personal en los cuales la mayoría de los eventos se encuentran relacionados entre sí (mientras que son pocos aquellos eventos que carecen de relaciones con los demás y dan lugar a fragmentos de texto desvinculados). Estos resultados, que indican que la habilidad para interrelacionar los eventos se incrementa con la edad, son coincidentes con los de estudios previos (Hood y Bloom, 1979; Trabasso et al., 1982; van den Broek y Thurlow, 1991; Rosemberg, 1994; Borzone de Manrique y Rosemberg, 2000; O’Kearney et al., 2007).

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

Cabe señalar, sin embargo, que pese a haberse observado un incremento en el grado de complejidad de la organización causal de los relatos en función de la edad, la baja proporción de eventos pluricausados en los tres grupos de niños parece señalar una tendencia general a conectar en forma lineal la mayoría de los eventos adyacentes en los relatos. Ello es consistente con investigaciones previas en las que se ha encontrado que solo los niños de mayor edad (8 años en adelante) lograban establecer múltiples conexiones causales, integrando toda la información previa disponible: circunstancias iniciales, motivaciones y estados internos de los personajes (Trabasso, 1991; Rosemberg, 1994). Este entramado de relaciones que

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

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

Resulta necesario señalar que en este estudio no se analizaron en detalle los tipos de eventos en intersección, que abordaremos en futuros análisis con el objeto de determinar si se trata simplemente de eventos simultáneos (no causales) o si predomina la inclusión de evaluaciones que contribuyen a otras dimensiones de la

coherencia del relato (Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Haden et al., 1997; Reese et al., 2011).

Por último, y en respuesta a última pregunta de investigación, a partir de considerar los resultados de investigaciones previas que mostraron que los niños de poblaciones afroamericanas (Michaels, 1988) y peruanas (Uccelli, 2008) producen narraciones multianecdóticas que contienen dos o más situaciones relacionadas temáticamente, en el presente trabajo se contabilizó la cantidad de situaciones narradas por los niños y se identificaron las conexiones temáticas. En línea con estos hallazgos, los resultados del análisis mostraron que casi un cuarto de los relatos (24%) producidos por los niños están configurados por múltiples situaciones. Resulta relevante recordar que, según Uccelli (2008), estas características (la ausencia de un orden secuencial y la estructuración en torno a más de una experiencia) no pueden ser necesariamente consideradas indicadores de patología o inmadurez en el desarrollo del lenguaje. En efecto, la posibilidad de recuperar diversos eventos pasados, priorizar los detalles, así como la descripción y la evaluación por sobre la organización temporal de los relatos, son elementos que contribuyen a la coherencia narrativa (Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Haden et al., 1997; Reese et al., 2011), así como también sirven a funciones retóricas, y dan cuenta de habilidades discursivas sofisticadas (Silva y McCabe, 1996; Melzi, 2000; Carmiol y Sparks, 2014; Stein, 2015, 2016).

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

Aun considerando las limitaciones mencionadas, los resultados del presente estudio, en conjunto, proporcionan evidencia adicional acerca del desarrollo del discurso narrativo, en particular, en relación con un aspecto poco estudiado en las narraciones infantiles, como es la coherencia causal de los relatos de experiencia personal y su desarrollo en el período comprendido entre los 3 y 5 años de edad. Las diferencias y semejanzas entre los grupos de edad en relación con los aspectos analizados en el estudio proporcionan valiosas pistas acerca del patrón de desarrollo de la coherencia en las representaciones mentales que subyacen a los relatos producidos por los niños. El hallazgo de un patrón de desarrollo en la producción de narrativas de experiencia personal, caracterizado por el incremento evolutivo en el grado de complejidad y coherencia de la organización causal que es coincidente con las investigaciones previas centradas en el desarrollo de habilidades narrativas, otorga evidencias del potencial del uso heurístico con fines analíticos de una versión adaptada del modelo en red causal de Trabasso y colaboradores (Trabasso et al., 1982; Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso et al., 1989; van den Broek, 1990) como

instrumento para inferir el modo en el que los niños relacionan causalmente eventos individuales en su representación mental de la secuencia que subyace a la producción relatos de experiencia personal. Esta evidencia se suma a las de las investigaciones antecedentes sobre comprensión de discurso narrativo ficcional que mostraron la utilidad del modelo para determinar la importancia de la información de los textos y para predecir la recuperación de la información textual (Trabasso et al., 1982; Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso et al., 1989; van den Broek y Lorch, 1993; Rosemberg et al., 1993; Rosemberg, 1994; Barreyro y Molinari Marotto, 2005; Molinari Marotto y Duarte, 2007; Barreyro y Molinari Marotto, 2013; Fernández et al., 2017). Los resultados del presente trabajo constituyen un aporte al conocimiento del razonamiento causal en el desarrollo narrativo y pueden, en este sentido, constituir una base para la elaboración de instrumentos de evaluación y de estrategias de intervención en el ámbito clínico y educativo.

Referencias

1. Alam, F. y Rosemberg, C. (2016). "¡Uy, no! ¡Mirá lo que pasó!?" El uso de recursos evaluativos en narrativas de ficción por niños pequeños de poblaciones urbano-marginadas. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 21 (3), pp. 281-297. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n03a03>
2. Aukrust, V. G. y Snow, C. E. (1998). Narratives and explanations during mealtime conversations in Norway and the US. *Language in Society*, 27 (2), pp. 221-246. <https://doi.org/10.1017/S0047404500019862>
3. Bamberg, M. y Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18 (3), pp. 689-710. <https://doi.org/10.1017/S0305000900011314>
4. Barreyro, J. P. y Marotto, C. M. (2013). Implementación del Modelo de Red Causal en un texto narrativo en español. *Revista de Psicología*, 9 (17), pp. 19-31.
5. Barreyro, J. P. y Molinari Marotto, C. (2015). Generación de inferencias repositivas y elaborativas en la comprensión de textos narrativos. *Anuario de investigaciones*, 12, pp. 221-225.
6. Beck, S. (2008). Cultural variation in narrative competence and its implications for children's academic success. En McCabe, A., Bailey, A. y Melzi, G. (Eds.), *Spanish-language narration and literacy* (pp. 332-350). Cambridge, UK: Cambridge University Press
7. Borzone de Manrique, A. M. y Rosemberg, C. R. (2000). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? Desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*. Buenos Aires: Aique.
8. Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psyche*, 14 (1), pp. 192-209. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100015>
9. Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
10. Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
11. Carmiol, A. M. y Sparks, A. (2014). Narrative development across cultural contexts. En Matthews, D. (Ed.). *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 279-296). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
12. Cevasco, J. (2009). The role of connectives in the comprehension of spontaneous spoken discourse. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, pp. 56-65.
13. Cevasco, J. (2014). La importancia de comenzar a investigar el rol del establecimiento de conexiones entre enunciados en la comprensión del discurso oral expositivo. *Escritos de Psicología*, 7 (1), pp. 1-9. <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2013.2306>
14. Cevasco, J. y van den Broek, P. (2017). La importancia del procesamiento de la causalidad en la comprensión del discurso oral espontáneo. *Cognitiva*, 11 (2), pp. 40-42.

15. Cevasco, J. y van den Broek, P. (2019). Contributions of causality processing models to the study of discourse comprehension and the facilitation of student learning. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 25 (2), pp. 159-168. <http://dx.doi.org/10.5093/psed2019a8>
16. Cevasco, J., Muller, F. y Bermejo, F. (2017). Facilitation of the comprehension of written and spoken discourse. *Psychology and Education*, 14 (2), pp. 1-9.
17. Cevasco, J., Muller, F. y Bermejo, F. (2018). The role of discourse marker presence, causal connectivity and prior knowledge in the comprehension of topic shifts. *Current Psychology*, 37, pp. 1-14.
18. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (2006). Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades, Resolución 2857/06. <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>
19. Díaz Oyarce, C. y Mendoza Saavedra, J. (2012). Evolución y progreso en el uso de estructuras evaluativas presentes en las producciones narrativas orales de niños y niñas de escuelas de sectores vulnerables. *Onomázein*, 26, pp. 391-410.
20. Dickinson, D. K. y McCabe, A. (1991). A social interactionist account of language and literacy development. En Kavanaugh, J. (Ed.), *The language continuum* (pp. 1-40). Parkton, MD: York Press.
21. Fernandez, R. M., Barreyro, J. P., y Injoque Ricle, I. (2017). Comprensión de narraciones en niños de 4 años: su relación con el conocimiento previo y la atención sostenida. *Anuario de Investigaciones*, 23, pp. 245-250.
22. Fivush, R. (2001). Owning experience: The development of subjective perspective in autobiographical memory. En Moore, C. y Lemmon, K. (Eds.), *The self in time: Developmental perspectives* (pp. 35-52). NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
23. Fivush, R. y Nelson, K. (2006). Parent-child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, pp. 235-251. <https://doi.org/10.1348/026151005X57747>
24. Fivush, R., Haden, C. A. y Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child development*, 77 (6), pp. 1568-1588. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x>
25. Fletcher, C. y Bloom, C. (1988). Causal reasoning in the comprehension of simple narrative text. *Journal of Memory and Language*, 27, pp. 235-244. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90052-6](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90052-6)
26. Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. University of Chicago Press.
27. Haden C.A., Haine, R.A., y Fivush, R. (1997) Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33 (2), pp. 295-307. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.33.2.295>
28. Hood L. y Bloom L. (1979) What, when, and how about why: a longitudinal study of early expressions of causality. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 44 (6), pp. 1-41. <https://doi.org/10.2307/1165989>
29. Hunt, K. (1970). Recent measures in syntactic development. En Lester, M. (Ed.). *Readings in applied, transformational grammar* (pp. 187-200). Nueva York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
30. Kruskal, W. H., y Wallis, W. A. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American statistical Association*, 47 (260), pp. 583-621.
31. Luo, Y. H., Snow, C. E. y Chang, C. J. (2012). Mother-child talk during joint book reading in low-income American and Taiwanese families. *First Language*, 32 (4), pp. 494-511. <https://doi.org/10.1177%2F0142723711422631>
32. Mackie, J. L. (1974). *The cement of the universe*. Oxford: Clarendon Press.
33. MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Computational tools for analyzing talk*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
34. McCabe, A. y Peterson, C. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. En McCabe, A. y Peterson, C. (Eds.) *Developing narrative structure* (pp. 29-54). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
35. McCabe, A., Bailey, A. L. y Melzi, G. (2008). *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.

36. Melzi, G. (2000). Cultural variations in the construction of personal narratives: Central American and European American mothers' elicitation styles. *Discourse Processes*, 30 (2), pp. 153-177. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3002_04
37. Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En Cook-Gumperz, J. (Ed.) *La construcción social de la alfabetización* (pp. 109-135). Madrid: Paidós.
38. Molinari Marotto, C. M., y Duarte, A. (2007). Comprensión del texto narrativo e inferencias. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 10, pp. 163-183.
39. Nelson, K y Gruendel, J. (1981). Generalized event representations: Basic building blocks of cognitive development. En Brown, A. y Lamb, M. (Eds.), *Advances in developmental psychology* (pp. 131-158). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
40. Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
41. Nelson, K. (2003). Narrative and the emergence of a consciousness of self. En Fireman, G. D., McVay, T. E. y Flanagan, O. J. (Eds.), *Narrative and consciousness: Literature, psychology, and the brain* (pp.17-36). New York: Oxford University Press.
42. Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.
43. Nelson, K. (Ed.). (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge: Harvard University Press.
44. Nelson, K. y Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social-cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111 (2), 486-511. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.111.2.486>
45. Nelson, K., Fivush, R., Hudson, J. y Lucariello, J. (1983). Scripts and the development of memory. *Trends in memory development research*, 9, pp. 52-70. <https://doi.org/10.1159/000407966>
46. Nicolopoulou, A. (2008). The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. *Narrative Inquiry*, 18 (2), pp. 299-325. <https://doi.org/10.1075/ni.18.2.07nic>
47. Ninio, A. y Snow, C. (1996). *Pragmatic Development*. Nueva York: Routledge.
48. O' Kearney, R., Speyer, J. y Kenardy, J. (2007). Children's narrative memory for accidents and their post-traumatic distress. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 21 (7), 821-838. <https://doi.org/10.1002/acp.1294>
49. Pavez Guzman, M. M., Coloma Tirapegui, C. J. y Maggiolo Landaeta, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños: Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Barcelona: Ars Medica.
50. Peterson, C. (1994). Narrative skills and social class. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 19 (3), pp. 251-269. <https://doi.org/10.2307/1495131>
51. Peterson, C. y McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
52. Pinto, G., Tarchi, C. y Bigozzi, L. (2016). Development in narrative competences from oral to written stories in five- to seven-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, pp. 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.001>
53. Poveda, D., Morgade, M. y Alonso, B. (2009). Storytellers of children's literature: Ideologies of the audience. *Oral Tradition*, 24 (1), pp. 224-241. <https://doi.org/10.1353/ort.0.0052>
54. R Core Team (2017). *R: A language and environment for statistical computing*. <https://www.r-project.org/>
55. Ravid, D. y Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of child language*, 29 (2), pp. 417-447. <https://doi.org/10.1017/S0305000902005111>
56. Reese, E., Haden, C. A., Baker-Ward, L., Bauer, P., Fivush, R. y Ornstein, P. A. (2011). Coherence of personal narratives across the lifespan: A multidimensional model and coding method. *Journal of cognition and development*, 12 (4), pp. 424-462. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.587854>
57. Rosenberg, C. R. (1994). Representaciones mentales y estrategias en el

- establecimiento durante el proceso de comprensión de historias: un estudio evolutivo. *Lenguas Modernas*, 21, pp. 95-123.
58. Rosemberg, C. R., Signorini, A. y Borzone de Manrique, A. M. (1993). La causalidad en las narraciones: su incidencia en la comprensión. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 31, pp. 101-118.
 59. Rosemberg, C. R., Silva, M. L. y Stein, A. (2010). Narrativas infantiles en contexto: Un estudio en hogares de barrios urbano-marginados de Buenos Aires. *Revista del IIICE-UBA*, 28, pp. 135-154.
 60. Rosemberg, C. R.; Stein, A.; Alam, F. y Migdalek, M. (2015-2016). *Narraciones de experiencia personal en niños y niñas de poblaciones urbano-marginadas del AMBA*. CIIPME – CONICET.
 61. Shapiro, L. R. y Hudson, J.A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27, pp. 960-974.
 62. Silva, M. J. y McCabe, A. (1996). Vignettes of the continuous family ties: Some Latino American traditions. En McCabe, A. (Ed.) *Chameleon readers: Teaching children to appreciate all kinds of good stories* (pp. 116-136). Nueva York: McGraw-Hill.
 63. Silva, M., Strasser, K. y Cain, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (2), pp. 205-213. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.002>
 64. Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. y Harris, S. (2007). *Is Literacy Enough? Pathways to Academic Success for Adolescents*. Illinois: Brookes
 65. Stein, A. (2015). Narrativas compartidas en el hogar. Un estudio longitudinal de la estructura y el lenguaje evaluativo. *Interdisciplinaria*, 32 (1), pp. 51-71.
 66. Stein, A. (2016). La construcción de la temporalidad en conversaciones en torno a eventos pasados y futuros. Un estudio longitudinal durante los años preescolares. [Póster] *IV Encuentro de Investigadores en Desarrollo y Aprendizaje*, La Plata, Buenos Aires, Argentina.
 67. Stein, N. y Glenn, C. (1979): An analysis of story comprehension in elementary school children. En Freedle, R. O. (Ed.), *Advances in discourse processes: New directions in discourse processing* (vol. 2, pp. 53-120). NJ: Ablex.
 68. Thornton, E., Matthews, D., Patalay, P. y Bannard, C. (2021, August 13). Tracking the relation between different dimensions of socio-economic circumstance and vocabulary across developmental and historical time. <https://doi.org/10.31234/osf.io/bu3px>
 69. Trabasso, T. (1991). The development of coherence in narratives by understanding intentional action. *Advances in psychology*, 79, pp. 297-314. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61559-9](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61559-9)
 70. Trabasso, T. y Sperry, L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, pp. 595-611. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(85\)90049-X](https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90049-X)
 71. Trabasso, T. y Stein, N. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. En van den Broek, P. W. y Bauer, P. J. (Eds.) *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp. 237-270). NJ: Lawrence Erlbaum Associates
 72. Trabasso, T., Secco, P. y van den Broek, P. (1982). Causal cohesion and story coherence. En Mandl, H., Stein, N. y Trabasso, T. (Eds.), *Learning and comprehension of text* (pp. 83-107). NJ: Lawrence Erlbaum Associates
 73. Trabasso, T., van den Broek, P. y Suh, S. (1989). Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes*, 12, pp. 1-25. <https://doi.org/10.1080/01638538909544717>
 74. Uccelli, P. (2008). Beyond chronicity: Evaluation and temporality in Spanish-speaking children's personal narratives. En McCabe, A. Bailey, Melzi, G. (Eds.), *Spanish language narration and literacy development* (pp. 175-212). Cambridge: Cambridge University Press.
 75. van den Broek, P. (1988). The effects of causal relations and hierarchical position on the importance of story statements. *Journal of Memory and Language*, 27 (1), pp. 1-22. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90045-9](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90045-9)

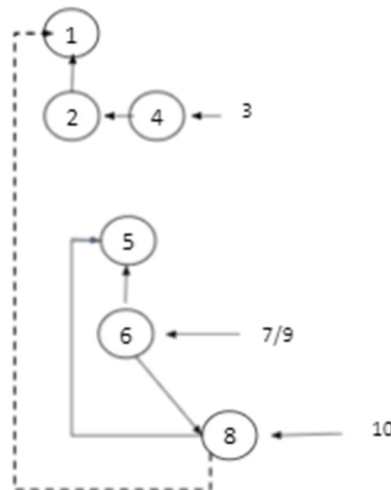
76. van den Broek, P. (1990). The causal inference maker: Towards a process model of inference generation in text comprehension. En Balota, D. A., Flores d'Arcais, G. B. y Rayner, K. (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 423-445). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
77. van den Broek, P. y Lorch, R. F. (1993). Network representations of causal relations in memory for narrative texts: Evidence from primed recognition. *Discourse processes*, 16 (1-2), pp. 75-98. <https://doi.org/10.1080/01638539309544830>
78. van den Broek, P. y Thurlow, R. (1991). The role and structure of personal narratives. *Journal of Cognitive psychotherapy*, 5 (4), pp. 257-274. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.5.4.257>
79. Véliz, M. (1988). Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 26, pp. 105-141.
80. Wellman, R., Lewis, B., Freebairn, L., Avrich, A., Hansen, A. y Stein, C. (2011). Narrative ability of children with speech sound disorders and the prediction of later literacy skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42, pp. 561-579. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0038\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0038))
81. Wiley, A. R., Rose, A. J., Burger, L. K. y Miller, P. J. (1998). Constructing autonomous selves through narrative practices: A comparative study of working-class and middle-class families. *Child Development*, 69, pp. 833-847. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06246.x>
82. Wortham, S. (2001). *Narratives in action*. NY: Teachers College Press.
83. Zunino, G. M. (2017). Procesamiento psicolingüístico de relaciones causales y contracausales, en Ignacio Arroyo Hernández (Ed.). *La expresión de la causa en español* (pp.199-234). Madrid: Visor Libros.

Apéndice. Ejemplos de análisis de relatos de experiencia personal

Sujeto de 3 años de edad

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

Red causal del relato

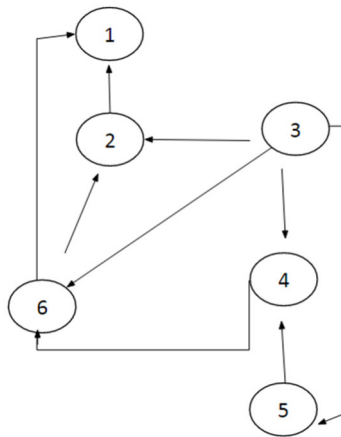


*La línea punteada indica la conexión temática entre las dos situaciones narradas

Sujeto de 4 años de edad

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

Red causal del relato

*Sujeto de 5 años de edad*

esto es lo más terrible que escuchaste.

1. una vez yo estaba en la casa de mi tía.
2. una vez yo estaba en la casa de mi tía.
3. me agarré con la puerta de mi tía.
4. y me tuvieron que llevar al médico.
5. porque me sangraba me sangraba así.
6. yo estaba temblando.
7. y estaba gritando así mamá mamá mamá.
8. porque me dolía.
9. entonces es que me pusieron una venda.
10. pero no me pusieron inyección.
11. me hicieron una radiografía.
12. me parece que vos no sabés qué es una radiografía.
13. una foto de los huesos.
14. Entonces cuando me tomaron la radiografía.
15. vieron la doctora que tenía el dedo fuera de lugar.
16. y me pasó en esta mano.
17. sí mirá.
18. ahora se me curó.
19. mirá.
20. apretame.
21. viste?

Red causal del relato

