



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Instituto de Investigación y Posgrado
Programa Nacional de Posgrados
De Calidad

DISEÑO Y PILOTEO DE LA: PRUEBA DE EVALUACIÓN NARRATIVA (PEN)
PARA NIÑOS DE TRES A DOCE AÑOS

Por

GLORIA ELENA GÓMEZ MARTÍNEZ

Tesis presentada como requisito parcial
para obtener el grado de

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Director de Tesis

Silvia Romero Contreras

Codirector de Tesis

Omar Sánchez-Armáss Cappello

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Instituto de Investigación y Posgrado
Programa Nacional de Posgrados
De Calidad

DISEÑO Y PILOTEO DE LA PRUEBA DE EVALUACIÓN NARRATIVA (PEN)
PARA NIÑOS DE TRES A DOCE AÑOS

Por

GLORIA ELENA GÓMEZ MARTÍNEZ

Tesis presentada como requisito parcial
para obtener el grado de

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Director de Tesis

Silvia Romero Contreras

Codirector de Tesis

Omar Sánchez-Armásss Cappello
Sinodales

Dra. Silvia Romero Contreras

Dr. Omar Sánchez-Armásss Cappello

Dra. Karina Hess Zimmermann

Dr. Ismael García Cedillo

Dr. Omar Sánchez-Armásss Cappello
Jefe del Instituto de Investigación y Posgrado

Dra. Angelina González Hurtado
Coordinadora de la Maestría en Psicología

Dr. Agustín Zárate Loyola
Director

San Luis Potosí, S. L. P.

Noviembre 2012

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar al CONACYT por el apoyo económico brindado para la realización de la Maestría en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Gracias a las maestras del preescolar: Graciela, Lety, Norma, Gloria e Irene; siempre se mostraron amables y dispuestas a colaborar. Gracias a los maestros de la primaria: Héctor, Nicolás, Leticia, Nati, Fernando, Adelaida, Vicenta y Guadalupe; su apoyo resultó crucial para la recolección de los datos. Gracias a todos los niños que participaron de manera entusiasta en este trabajo, y gracias a sus padres por compartir el trabajo de sus hijos.

A las chicas de servicio social: Viri, mil gracias por esa actitud que te caracteriza... siempre dispuesta a ayudar; y a Noma, gracias por el apoyo en la recolección de datos y la organización de archivos, tu participación fue fundamental para la realización de este trabajo.

A mis padres Gloria y Roberto, gracias por el apoyo incondicional que siempre he recibido de su parte, a ustedes les debo quien soy en este momento. Gracias a mis hermanas Montse y Mary, porque siempre han estado dispuestas a escucharme.

Por último, pero no por ello menos importantes, agradezco de corazón la paciencia, apoyo, guía, y disposición de mis asesores Karina, Omar e Ismael; sin sus valiosos comentarios y aportaciones este trabajo hubiera quedado incompleto. Y a Silvia... no tengo palabras para expresarte lo agradecida que me siento: gracias por ese sello personal que imprimes en todo lo que haces; gracias por transmitirme esa pasión y entusiasmo por la investigación y el aprendizaje permanente... espero nunca perderlos.

DISEÑO Y PILOTEO DE LA: PRUEBA DE EVALUACIÓN NARRATIVA (PEN)
PARA NIÑOS DE TRES A DOCE AÑOS

Resumen

por Mtra. Gloria Elena Gómez Martínez
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Noviembre 2012

Director de Tesis: Dra. Silvia Romero Contreras

Codirector de Tesis: Dr. Omar Sánchez-Armás Cappello

La narración oral es una herramienta de gran utilidad para evaluar y conocer el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños. Se ha demostrado que la narración es una habilidad discursiva que continúa evolucionando después de los seis años de edad; sin embargo, es complejo identificar rasgos particulares que discriminen las narraciones infantiles tempranas de las tardías. En México se cuenta con poca información sobre el desarrollo narrativo debido, en parte, a la falta de instrumentos validados.

Esta investigación presenta el diseño y piloteo de una prueba para evaluar la narración oral de niños de tres a doce años (nivel preescolar y primaria). El instrumento fue nombrado Prueba de Evaluación Narrativa (PEN) y fue aplicada a 100 niños y niñas de la ciudad de San Luis Potosí. En el proceso de diseño se realizó una búsqueda de las pruebas estandarizadas que evalúan narración oral, se analizaron las estrategias de elicitación, estímulos, y las categorías de análisis de las producciones. Finalmente, se construyeron siete reactivos calificables y uno de ejemplo, empleando láminas seleccionadas de libros sin texto de la colección “*Frog*” de Mercer Mayer. Se construyó un protocolo de calificación con seis categorías: complicación, calidad de la

descripción, habla reportada, evaluación, y uso de nexos: variedad y ocurrencia (cada una con sus respectivos indicadores).

Se evaluó la confiabilidad del protocolo de calificación mediante el procedimiento de fiabilidad interjueces, que reveló imprecisiones en las descripciones de algunos de los criterios de para la identificación de los indicadores. Se realizaron mejoras en la redacción de las indicaciones de calificación y se incluyeron ejemplos para reforzar las indicaciones en el manual de aplicación y calificación de la prueba.

Se analizó la pertinencia de las categorías de la prueba para discriminar desarrollo narrativo mediante correlaciones de Pearson y Spearman entre los indicadores y la edad; así como algunos análisis globales de los reactivos que contribuyen a determinar la validez nomológica del instrumento. Los resultados son alentadores, pues se encontró que todos los indicadores con excepción de dos resultan productivos para discriminar desarrollo narrativo; y que los siete reactivos propuestos funcionan adecuadamente.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	iii
RESUMEN.....	iv
ÍNDICE DE TABLAS.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
CAPÍTULO	
1. INTRODUCCIÓN.....	1
Necesidad del estudio	1
Propósito del estudio.....	3
Objetivos.....	3
Preguntas de investigación.....	4
Relevancia del estudio	4
2. NARRACIÓN ORAL.....	6
La narración oral.....	6
La narración oral como herramienta de evaluación.....	16
Pruebas estandarizadas que miden lenguaje y/o narración oral.....	26
3. MÉTODO	33
Diseño de la Investigación.....	33
Diseño de la Prueba de Evaluación Narrativa (PEN)	34
4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	47
Fase Exploratoria	47
Estudio Piloto.....	50
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	84

Estímulo y Estrategia para Elicitar Narraciones Infantiles	84
Indicadores que Discriminan Desarrollo Narrativo	86
Utilidad de los reactivos de la Prueba de Evaluación Narrativa (PEN).....	87
Modificaciones a la Prueba de Evaluación Narrativa (PEN).....	87
Perspectivas del Estudio	88
Limitaciones del Estudio.....	89
REFERENCIAS	91
APÉNDICES	
A. Consentimiento Informado Preescolar.....	98
B. Consentimiento Informado Primaria.....	99
C. Manual de aplicación y calificación de la prueba	100

ÍNDICE DE TABLAS

1. Gramática narrativa de Stein y Glenn (1979).....	10
2. Gramática Narrativa de Labov y Waletzky (1967/1997)	11
3. Procedimientos con distintas Estrategias de Elicitación Narrativa	36
4. Descripción de los Reactivos	41
5. Categorías Analíticas del Protocolo	44
6. Análisis de Narraciones Fase Exploratoria.....	48
7. Medias de respuesta por Indicador y Edad.....	52
8. Correlación Complicación y Edad (por reactivo).....	54
9. Resultados Complicación-Edad por Reactivo (ANOVA).....	55
10. Diferencias Significativas Complicación-Edad por Reactivo	56
11. Correlación Nombramiento y Edad (por reactivo).....	59
12. Correlación Descripción General y Edad (por reactivo).....	61
13. Correlación Descripción con Detalles y Edad (por reactivo).....	62
14. Correlación Descripción con Elementos Adicionales y Edad (por reactivo).....	63
15. Resultados Calidad-Complicación por Reactivo (ANOVA).....	64
16. Correlación Habla Directa y Edad (por reactivo).....	68
17. Correlación Habla Indirecta y Edad (por reactivo)	69
18. Correlación Comentarios y Edad (por reactivo).....	71
19. Correlación Emociones y Edad (por reactivo)	72
20. Correlación Nexos: Variedad y Edad (por reactivo).....	74
21. Correlación Nexos: Ocurrencia y Edad (por reactivo)	76
22. Indicadores que Elevan y Disminuyen la Confiabilidad (por reactivo)	77

23. Confiabilidad Totales Categorías Excluyentes y No Excluyentes	78
24. Elaboración y Coherencia como predictores de Edad	79
25. Correlación Reactivo-Indicador	81
26. Agrupación de Indicadores por Coincidencia (Interjueces)	82

ÍNDICE DE FIGURAS

1. Tendencia de la complicación por edad	53
2 a 8. Diferencias significativas de complicación-edad por reactivo (ANOVA)	56
9. Tendencia de nombramiento por edad.....	59
10. Tendencia de descripción general por edad.....	60
11. Tendencia de descripción con detalles por edad	61
12. Tendencia de descripción con elementos adicionales por edad	62
13 a 19. Diferencias significativas de calidad-complicación por reactivo (ANOVA)	65
20. Tendencia de habla directa por edad	67
21. Tendencia de habla indirecta por edad.	69
22. Tendencia de comentarios por edad	70
23. Tendencia de emociones por edad.....	72
24. Tendencia de nexos: variedad por edad.....	73
25. Tendencia de nexos: ocurrencia por edad.....	75
26 y 27. Elaboración y coherencia como predictores de edad.....	79
28. Total de indicadores con relaciones significativas por reactivo	82

Dedicatoria

A Mauro...

*Gracias por el apoyo incondicional que me has brindado siempre,
y particularmente durante este ciclo de aprendizaje.*

*Te dedico este trabajo con todo mi cariño,
pues tú mejor que nadie sabe lo que significa verlo ya completo.*

CAPÍTULO UNO

INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo del documento se menciona la necesidad y relevancia del estudio, así como los objetivos y las preguntas de investigación.

Necesidad del estudio

La narración oral es una habilidad discursiva que permite analizar el desarrollo infantil desde múltiples perspectivas. Considerándola desde la postura psicolingüística es un discurso que se caracteriza por tener una secuencia temporal, manifestada gramaticalmente en tiempo (pretérito, generalmente), mediante los adverbios y nexos temporales (Hess, 2010), y por una ruptura de la canonicidad, es decir, cuando surge alguna situación distinta (evento también conocido como *complicación*). Desde una perspectiva sociolingüística, la narración es un reflejo de las prácticas de socialización de un grupo cultural (Curenton y Justice, 2004) y, a su vez, una de sus funciones es facilitar la socialización (Miller, 1994).

La narración infantil ha sido empleada en las investigaciones relacionándola con otras áreas; algunas de las más relevantes son: el desarrollo discursivo y su evolución (Barriga, 2002; Hess, 2010), relación con el éxito académico y la enseñanza (Brice, 1986; Leuchtman, 2001); los efectos que tiene en la enseñanza de la lectura (Williams, 2005); la relación entre narración y enseñanza (González, 2007; Markowiak, 2005) y diferencias entre narraciones según la cultura y/o nivel socioeconómico (Hunter, 2006). Los estudios sobre narración oral generalmente analizan la estructura narrativa mediante la identificación de cláusulas (segmentaciones del discurso) que proporcionan información específica sobre la narración. Existen métodos que analizan las narraciones de acuerdo con la aparición de cláusulas particulares, como el *High Point Analysis* (HPA; Peterson y McCabe, 1983), que propone la identificación de información sobre

orientación, complicación, evaluación, resolución y apéndices; o el *Story Grammar Analysis* (SGA; Leuchtmann, 2001), que se enfoca en la manera en que el narrador formula metas para los protagonistas y cómo resuelven los problemas para conseguir esas metas. Los principales estímulos empleados para elicitación de narraciones son: la producción espontánea a partir de un tema propuesto (Hess, 2010), narración a partir de secuencia de dibujos al mismo tiempo que se ven las imágenes (Alarcón, 1999; Uccelli y Páez, 2007); recuento de alguna historia (Yusun, Kim, y Alexander, 2009) o narración a partir de secuencia de dibujos después de revisarlos atentamente (Sebastián, 1991).

El estudio de la narración ha sido abordado desde distintas perspectivas y mediante diversas metodologías. Las narraciones se han analizado a través de la identificación de estructuras sintácticas, como tipos de oraciones, uso de pronombres (Berman y Slobin, 1994; Karmiloff-Smith, 1979); marcadores temporales: elementos que indican los momentos en que se realizan las acciones (Uccelli, 2003); elementos cohesivos, como nexos que permiten una secuencia narrativa lógica (Hickman, 2004); elementos subjetivos, como adjetivos, adverbios, expresión de emociones de personajes (Aldrich, Tenenbaum, Brooks, Harrison, y Sines, 2011; Kernan, 1977); conjugaciones verbales presentes en la narración (Ragnarsdóttir y Strömqvist, 2004); punto máximo (high point), situación que desencadena los hechos narrados (Peterson y McCabe, 1983), uso de nexos, conectores entre oraciones (Berman, 1996; Peterson y McCabe, 1987), todos los cuales resultan útiles para dar cuenta del desarrollo de esta habilidad.

No todas las anteriores formas de análisis resultan pertinentes para desarrollar un instrumento del que se puedan beneficiar tanto la investigación como la evaluación educativa. Es por esto que en este proyecto se propone el diseño de una prueba que sea de fácil aplicación y calificación, y que no requiera que un lingüista o psicolingüista realice análisis técnicos

minuciosos. Actualmente, la única prueba que existe para evaluar narración oral en México es la Escala de Narración de la Batería de Evaluación de la Lengua Española: BELE (Rangel, Romero, y Gómez Palacio, 1988), que cuenta con las limitaciones de la fecha en que se publicó, así como el rango de edad que permite evaluar, pues solamente puede ser utilizada con niños de 3 a 7 años. En otros países existen pruebas estandarizadas para evaluar narración oral, como *The Renfrew Bus Story* (RBS), *Strong Narrative Assessment Procedure* (SNAP), y *The Edmonton Narrative Norms Instrument* (ENNI); sin embargo, ninguna cubre las características que se buscan en la presente investigación, particularmente la posibilidad de realizar comparaciones entre narraciones tempranas y tardías.

Propósito del estudio

El principal objetivo de esta investigación es diseñar, construir y pilotear un instrumento psicométrico accesible y de fácil manejo; es decir, que personas sin capacitación específica en el análisis gramatical y/o lingüístico puedan aplicar y calificar la prueba. Se busca que el instrumento evalúe las habilidades narrativas de niños escolarizados de tres a doce años.

Objetivos

1. Identificar la estrategia y estímulo más efectivos para elicitación de narraciones de niños de tres a doce años.
2. Identificar las categorías más efectivas para analizar y medir la habilidad narrativa de niños de tres a doce años.
3. Diseñar reactivos utilizando el estímulo y la estrategia de elicitación más efectivas para discriminar las habilidades narrativas de niños de tres a doce años de edad.
4. Diseñar un protocolo con criterios para calificar las categorías más efectivas para evaluar narraciones de niños de tres a doce años.

5. Pilotear los reactivos y protocolo de calificación, analizando la utilidad de cada reactivo y cada categoría.

Preguntas de investigación

La prueba diseñada debe aportar información relevante sobre el desarrollo de la estructura narrativa de niños de tres a doce años escolarizados de la ciudad de San Luis Potosí.

Las preguntas de investigación que se responderán con esta investigación son:

¿Qué estrategia y estímulo debe incluir una prueba que evalúe narración oral en niños de tres a doce años?

¿Qué categorías de la narración oral deben incluirse en la prueba para medir el desarrollo de la narración de una etapa temprana a una tardía?

¿Qué reactivos permiten la distinción entre narraciones tempranas y tardías?

¿Qué características debe incluir un protocolo de aplicación y calificación que permita una evaluación eficiente y efectiva de la narración infantil?

¿Qué resultados arrojan los criterios de medición seleccionados (categorías-indicadores) en un estudio piloto con una muestra de 100 niños?

Relevancia del estudio

El hecho de que en México exista sólo una prueba que evalúa la narración oral y que solo se pueda usar con niños de hasta siete años (BELE) limita el conocimiento que se tiene sobre la manera en que las narraciones van evolucionando. Otras pruebas como *The Renfrew Bus Story: RBS* (Glasgow y Cowley, 1994), *Strong Narrative Assessment Procedure: SNAP* (Strong, 1998) y *The Edmonton Narrative Norms Instrument: ENNI* (Schneider, Dubé, y Hayward, 2003) son utilizadas en Estados Unidos y Canadá para evaluar narraciones infantiles; en Chile también cuentan con una prueba, el *Instrumento para Evaluar la Producción de Narraciones: IEPN*

(Pavez Guzmán, Coloma Tirapegui, y Maggiolo Landaeta, 2008); sin embargo, es difícil encontrar cualquiera de estas pruebas en nuestro país, algunas se encuentran en otro idioma, todas se limitan a ciertas edades y están estandarizadas con niños de otras culturas, por lo que tampoco permiten evaluar el desarrollo narrativo de niños mexicanos en un rango amplio de edad.

La presente investigación significará un aporte de gran relevancia en el ámbito de la evaluación del lenguaje en el país, ya que permitirá contar con una herramienta que posibilite el análisis y comparación entre narraciones muy tempranas (niños de tres años) y tardías (niños de doce años) de niñas y niños hispanohablantes mexicanos. La prueba resultante de la investigación facilitará futuras investigaciones sobre las características de las narraciones orales de niños de los ámbitos de preescolar y primaria, permitirá hacer comparaciones entre desarrollo normal y atípico, y el instrumento podría utilizarse para indagar los efectos de alguna intervención en las habilidades narrativas, entre otras aplicaciones.

En el capítulo dos se hace una breve descripción del tema narración oral, donde se define este término, se exponen algunas pruebas que la evalúan, así como investigaciones en las que se emplean estímulos similares a los utilizados para el diseño de esta prueba. En el capítulo tres se describe el método del presente estudio que es de corte cuantitativo, en cuanto a los participantes, instrumentos, definición de variables, y procedimientos empleados. En los capítulos cuatro y cinco se presentan los resultados y discusiones del piloteo del instrumento. Por último se mencionan las perspectivas y limitaciones del estudio. En el anexo C se incluye el manual de aplicación y calificación de la prueba diseñada (PEN).

CAPÍTULO DOS

NARRACIÓN ORAL

La narración oral

Definición de la narración oral.

Se han realizado muchos intentos por definir lo que es una narración. Aunque existen variaciones entre corrientes teórico-metodológicas y de un autor a otro, la narración siempre implica una perspectiva del narrador (Bruner y Lucariello, 1989) y va dirigida a un oyente. Algunos investigadores coinciden en que las narraciones manejan una doble perspectiva: una sobre el mundo de acción que se representa en la historia y la otra en el mundo de conciencia en las mentes tanto de los protagonistas como del narrador (Bruner y Lucariello, 1989).

La narración ha sido definida por autores reconocidos; por ejemplo, Van Dijk la define como “una secuencia de una o más acciones de ciertos actores o, más generalmente, de uno o más eventos”¹(Van Dijk, 1972, p. 292). Esta definición, aunque plantea elementos clave de la narración no parece diferenciar este género discursivo de la descripción. Callow, por su parte, menciona que “el discurso narrativo es un recuento de una serie de eventos más o menos cronológicamente ordenados, usualmente en el pasado”²(Callow, 1974, p. 13). Su planteamiento aunque más elaborado, implica restringir la narración al reporte de sucesos del pasado, por lo que deja de lado la narración ficticia, que podría ocurrir en cualquier momento.

Desde una perspectiva lingüística, la narración es la forma de compartir algún hecho que se vivió, presencié, imaginó o soñó y que impacta de alguna manera especial; es algo que no se

¹ Traducción propia de: “A sequence of one or more ‘actions’ of certain actors, or, more generally, as one or more events”.

² Traducción propia de: “Narrative discourse recounts a series of events ordered more or less chronologically, usually in the past”.

repite (Labov, 1972); esta descripción, aunque más completa, restringe la narración a la experiencia personal. La narración es un elemento discursivo con una estructura específica, sofisticación gramatical y coherencia, entre otras. Una característica de la narración que es común para la mayoría de los autores es que ésta siempre incluye un hecho o una situación desequilibrante, que es el principal motivo por el que se narra y el eje central del discurso narrativo.

La narración es un discurso que involucra habilidades cognoscitivas, sociales, lingüísticas y metalingüísticas (Hess, 2010). Narrar es tan común a todas las culturas que algunos autores (Bruner, 1990) consideran que existe una predisposición humana innata para organizar de manera narrativa las experiencias.

La narración exige que la persona que la utiliza posea destrezas individuales que le permitan organizar toda la información que se va a transmitir (Barriga, 2002). En el discurso narrativo, se utiliza la observación, la memoria, la imaginación, la creatividad, un vocabulario preciso y el ordenamiento verbal de la secuencia de acciones (Reyzábal, 1993).

Siguiendo con esta perspectiva lingüística, Snow, Burns, y Griffin (1998), mencionan que las habilidades narrativas consisten en la aplicación de habilidades sintácticas y semánticas en un contexto comunicativo y son un pre-requisito para el desarrollo adecuado de la lectura y la escritura.

Se pueden hacer clasificaciones entre los tipos de narraciones, definiéndolas como relatos o reportes, narraciones personales o de ficción (Hughes, McGillivray, y Schmidek, 1997), por mencionar algunas. Sin embargo, una de las más importantes distinciones es clasificarlas en narraciones lingüísticas y no lingüísticas (Reyes, 2003). Las narraciones lingüísticas emplean el lenguaje articulado (oral o escrito) como medio de expresión; mientras que las no lingüísticas

emplean otros sistemas de significado (pintura, mímica, etc.). La presente investigación se enfoca en analizar narraciones lingüísticas obtenidas de manera oral.

Características y estructura de la narración oral.

La narración posee ciertas características particulares y una estructura que ha sido estudiada desde distintos puntos de vista. Para fines de esta investigación se reconoce que un discurso debe cumplir al menos con las siguientes dos características (Hess, 2010) para ser considerado una narración:

- Tener una secuencia temporal. Se manifiesta gramaticalmente en tiempo: pretérito, generalmente y mediante los adverbios y nexos temporales.
- Una ruptura de la canonicidad. Este evento también es conocido como *complicación* (Labov y Waletzky, 1967/1997) u *obstáculo* (Stein y Albro, 1997).

Otra característica inalienable de la narración es la toma de turnos poco flexible, ya que los oyentes siguen al narrador mediante el contacto visual, gestos y expresiones de reconocimientos o preguntas para favorecer la continuidad (Romero, 1999). Un buen narrador consigue la atención y el silencio de cualquier público. El narrador puede expresarse en primera, segunda o tercera persona en singular o plural, puede ser objetivo o subjetivo, veraz o ficticio (Reyzábal, 1993); además, suele expresar una opinión sobre lo que relata, también conocido como evaluación.

En la narración participan cuatro niveles de conocimiento (Hess, 2010):

- Del contenido.- del evento que se narra y la perspectiva cultural para narrarlo.
- Macrolingüístico o de la estructura.- para producir textos coherentes.
- Microlingüístico.- de las estructuras que conectan las oraciones.
- Contextual.- el hablante toma en cuenta su situación comunicativa.

Los lingüistas De Villiers y Burns (2003) mencionan que una narración completa debe incluir: coherencia temática en la organización del argumento y las partes, cohesión lingüística en las interrelaciones entre las frases y cláusulas a lo largo del discurso y una apropiada elaboración de los diferentes puntos de vista de los personajes.

Las narraciones han sido analizadas estructuralmente de manera más sistemática desde principios del siglo pasado. Uno de los pioneros fue Propp (1928/1998) quien realizó el análisis de cuentos rusos “*maravillosos*” (definición similar al de nuestros cuentos de fantasía); el autor propone el análisis de la estructura del texto mediante *funciones de personajes, acciones* y otras categorías particulares. Desde la perspectiva lingüística, diferentes autores han buscado establecer reglas para generar cualquier narración. Uno de estos autores es Prince (1973), quien establece que los eventos pueden ser estados (inicio y final de la historia) o acciones, unidos por un conjunto de rasgos conjuntivos que indican sucesión temporal o causal.

Van Dijk (1972) propuso la existencia de diferentes niveles en el análisis de los textos: una macroestructura y un nivel superficial. Para este autor, la estructura narrativa es un conjunto de eventos con una relación de precedencia entre ellos.

Alrededor de los años setenta se realizaron estudios sobre gramáticas narrativas (de las historias). Las gramáticas narrativas tienen el objetivo de proporcionar un sistema formal de reglas para describir patrones recurrentes en las narraciones.

Stein y Glenn (1979) proponen un modelo centrado en el papel del esquema narrativo como un mecanismo usado durante el procesamiento de cuentos. Su gramática narrativa incluye categorías de la narración que representan los diferentes tipos de información del relato y un conjunto de reglas que las conectan. Las narraciones poseen una escena (introduce al protagonista

y proporciona un contexto) y un episodio, que incluye cinco categorías. En la tabla 1 se describen los elementos de esta gramática.

Tabla 1

Gramática narrativa de Stein y Glenn(1979)

ELEMENTO	DEFINICIÓN
Escenario	Introducción de los personajes principales
Evento inicial	Una acción o suceso que establece un problema o dilema para la historia
Respuesta interna	Las reacciones del protagonista al evento inicial
Tentativa	Un plan de acción del protagonista para resolver el problema
Consecuencia	El resultado de las acciones del protagonista
Reacción	Es la respuesta del protagonista a la consecuencia

Esta gramática presenta una posibilidad de análisis interesante de las narraciones; sin embargo, al estar centrada en las acciones y reacciones (emociones) de los personajes, representa una dificultad para analizar narraciones de niños pequeños, ya que la presencia de emociones en la narración infantil es un rasgo tardío (Aldrich et al., 2011) Por esta razón, la presente investigación utilizará una gramática narrativa basada en la trama. En cuanto a gramáticas narrativas basadas en los acontecimientos, se han identificado dos: la gramática de Labov y Waletzky y la de Peterson y McCabe (adaptación de la anterior).

Labov y Waletzky (1967/1997) proponen que una narración debe incluir: una secuencia temporal, escenarios de desplazamiento, cláusulas coordinadas (en el mismo lugar), cláusulas restringidas (que no están ordenadas temporalmente) y uniones temporales (dos cláusulas ordenadas temporalmente). La gramática de Labov y Waletzky se describe en la tabla 2.

Tabla 2

Gramática Narrativa de Labov y Waletzky (1967/1997)

ELEMENTO	DEFINICIÓN
Resumen	Incluye cláusulas al principio de la narración que sintetizan la historia o el resultado de la misma.
Orientación	Estas cláusulas introducen e identifican los participantes en la acción: indican el tiempo, lugar y el suceso inicial.
Complicación	Es el núcleo de la narración. Son las cláusulas que describan lo que sucedió hasta antes del desenlace.
Evaluación	Es lo que el narrador emplea para indicar la razón de su narración y su meta al narrarla. Es frecuente que estas cláusulas suspendan la acción antes de un evento crítico, el narrador podría expresar cómo se sentía en ese momento: citándose a sí mismo o mediante la cita de una tercera persona.
Resolución	Son las cláusulas que describen la terminación de la serie de eventos.
Coda	Son cláusulas que aparecen al final de la narración y suelen indicar que ésta concluyó. Es la expresión que regresa el escenario temporal al presente.

El modelo de análisis del clímax de Peterson y McCabe (1983), propone que toda narración posee cláusulas que pertenecen a una o más de las siguientes estructuras:

- Orientación: tiempo, espacio y personajes.
- Complicación: sucesión cronológica de los eventos hasta el punto clímax.
- Evaluación: opinión del narrador.
- Resolución: sucesión de eventos que resuelven el obstáculo.
- Apéndices: comentarios adicionales al principio o final de la narración.

Esta gramática narrativa se caracteriza por incluir en el discurso tanto la perspectiva del narrador como la de los personajes. También permite analizar la información de la narración, independientemente si las cláusulas se encuentran agrupadas o no en el discurso narrativo.

Desarrollo de la habilidad narrativa.

Existen diferentes perspectivas sobre la manera en que se desarrolla la narración. Para el desarrollo de la presente investigación se ha revisado principalmente la perspectiva psicolingüística, que analiza la narración como un proceso de representación (relacionándola con procesos cognoscitivos); y la perspectiva lingüística de la narración, donde se describen las estructuras narrativas utilizadas.

De acuerdo con la perspectiva psicolingüística, para que el niño llegue a desarrollar la narración oral debe tener cimentado su sistema de representación (Slackman, Hudson, y Fivush, 1986). Estos autores mencionan que existen tres niveles que constituyen el sistema de representación de los eventos del mundo real. El primero es la estructura del evento: cómo se organizan los eventos, estableciendo relaciones entre sus componentes. El segundo nivel es la representación del evento, es decir, cómo se representan los eventos en la memoria. El tercer nivel es la descripción verbal, conocida como el guión.

Otros autores de esta misma perspectiva (Nelson y Gruendel, 1986), mencionan que los niños de tres años ya poseen un conocimiento bien organizado sobre los eventos cotidianos de su vida y pueden acceder a éste al contarlo de manera verbal. Es por esto que sus guiones narrativos incluyen generalidad, secuencialidad y concordancia con las acciones principales. Nelson y Gruendel (1986) encontraron que cuando los niños reportan experiencias de la vida real, logran ordenar secuencias temporales invariantes de forma correcta.

La capacidad de narrar evoluciona con la edad, se inicia alrededor de los dos o tres años y se completa a los diez o doce años. Suele considerarse que existen dos etapas de desarrollo narrativo, la primera hasta los cinco años y la segunda de los seis hasta los diez o doce años (Sadurni, Rostán, y Serrat, 2008).

Entre los cuatro y cinco años, los niños empiezan a tener en cuenta el factor temporal, de manera que sus narraciones tienen inicios, acontecimientos intermedios y finales; sin embargo, sus historias carecen de una trama identificable y no han desarrollado todavía las relaciones de causa-efecto (Sadurni et al., 2008). Los niños todavía tienen dificultades para lograr una narración coherente: van de un punto a otro o sólo enumeran puntos inconexos, les falta proporcionar información y acontecimientos importantes para la comprensión del oyente. A partir de los seis años, los niños van a desarrollando de manera progresiva un mayor dominio de los mecanismos de coherencia y cohesión.

Las características de las narraciones de los niños en edad escolar se han comenzado a investigar recientemente. Hess (2010) realizó un estudio en el que encontró que el contenido narrativo variaba en forma sustancial, dependiendo del contexto en que crecieron los niños. Esta autora concluye, por tanto, que el desarrollo narrativo depende del medio social. Otra característica que se detectó es que el niño en edades escolares se percata mejor de la estructura propia del texto narrativo y de la importancia que tienen la trama, la información adicional y su arreglo jerárquico; por lo tanto, crea narraciones mucho más coherentes que las de niños más pequeños.

Existe un desarrollo de lenguaje en los años escolares que no se puede separar de la cognición y el medio social. Al inicio de los años escolares el niño se centra en el *qué* se dice (el contenido); a partir de los nueve años el niño también se fija en el *cómo*, con lo que adecúa su texto al medio social y alrededor de los doce años, además de la importancia de forma y contenido, el niño encuentra el *para qué* (función comunicativa) del discurso (Hess, 2010). Este es un proceso en el que hay una reorganización de conocimientos previos y una acumulación de capacidades lingüísticas complejas.

Las prácticas narrativas no son exclusivas del ámbito escolar y académico. Algunas de las que se utilizan en casa son: la lectura y la discusión compartida de cuentos (con texto o sin él), y la narración oral sin apoyo de ningún estímulo. Los niños aprenden a narrar y elaborar el recuento de historias mediante la socialización oral en casa (Pritchard, 1990). Existe evidencia de que el estilo de elicitación (particularmente el materno, que es el que se ha investigado) se relaciona de manera directa con el tipo de producción narrativa que generan los niños (Peterson y McCabe, 1992). Por ejemplo: a los niños que sus madres les preguntan dónde, cuándo, quién y por qué sucedieron los hechos, tienden a producir narraciones centradas en el contexto con tramas poco elaboradas; mientras que, si las madres preguntan sobre la situación que se narra, los niños producen narraciones respetando la estructura narrativa, con menos información contextual.

Cuando el niño narra o hace el recuento de alguna historia incluye componentes narrativos importantes, organizados de forma coherente, y también utiliza las propiedades lingüísticas en forma apropiada: refiriéndose a los personajes y usando los nexos que se requieren. Para lograr la producción de narraciones completas, los niños deben conocer los componentes narrativos y su contenido (McCabe y Bliss, 2003).

También se ha comprobado que existe una relación entre la lectura compartida de cuentos y las habilidades sociales del niño. Esto se debe a que el discurso narrativo permite que los padres empleen lenguaje evaluativo al narrar; es decir, que expresen opiniones, comentarios, juicios sobre emociones y comportamientos (Curenton y Jones, 2009). De manera particular se ha encontrado que los padres que hablan sobre el estado interno de los personajes y comparten juicios de opinión durante la narración promueven que sus hijos desarrollen mejores habilidades sociales para desenvolverse en la cultura en que se desarrollan.

La narración oral de historias es una actividad en la que suelen participar las familias en general (sin importar el nivel socioeconómico al que pertenezcan), y el lenguaje de las madres durante esta práctica suele ser más sofisticado que el empleado al narrar mediante lectura compartida (Curenton y Jones, 2009). La narración oral permite que los niños estén expuestos a lenguaje y a formas de razonamiento que no suelen estar presentes en la lectura compartida.

En la actualidad los niños ya no se encuentran tan familiarizados con las narraciones orales compartidas por sus padres o abuelos (a diferencia de lo que ocurría en épocas anteriores). Esto se ve reflejado en una continua dificultad que presentan los niños para expresarse en forma oral, identificada por los docentes (Rael, 2009). Las narraciones orales aportan los siguientes beneficios: enriquecen el patrimonio lingüístico (hablar, oír, leer y escribir); fortalecen el espíritu crítico; nutren la fantasía y la imaginación; permite el descubrimiento de intereses más amplios y organiza la realidad, diferenciándola de la ficción (Rael, 2009).

Las sociedades cuentan con materiales muy diversos para promover la narración: cuentos de autores, creaciones populares, tradición oral, improvisaciones, etc. También existen oyentes-narradores que piden una oportunidad para convertirse en participantes activos (Rael, 2009). La escuela es un medio que favorece la transmisión oral. Sólo falta que los docentes se convenzan de su papel de mediadores y realicen actividades que promuevan las prácticas de narración oral.

La narración permite atribuir significado, ya que se deben revisar los esquemas de conocimiento previo para poder comprender la nueva situación. Algunos investigadores, como Borzone y Rosemberg (1994), han corroborado la necesidad de que los maestros estén formados para promover la construcción del discurso narrativo entre los propios alumnos, ya que el estilo de intervención del docente influye directamente en el tipo de narraciones que producen los niños (Borzone y Rosemberg, 1994). Una técnica para elaborar narraciones es la construcción grupal de

una historia, la cual promueve el uso de estrategias narrativas y favorece la comprensión de la estructura y de las relaciones entre los eventos.

La narración desempeña un papel fundamental y muy relevante en el desarrollo de los niños como estudiantes. En algunos países se ha empezado a promover la utilización del discurso narrativo para evaluar el desempeño de estudiantes con necesidades educativas especiales. El Ministerio de Educación de Nueva Zelanda posee una guía para docentes (*Narrative assessment. A guide for teachers*, 2009) que proporciona retroalimentación para identificar las habilidades, fortalezas y aprendizajes de sus estudiantes. En esta guía se propone al maestro trabajar con sus estudiantes mediante las “historias de aprendizaje”; éstas consisten en la redacción de cuentos sobre los temas que se van revisando en clase. La guía recomienda recopilar las narraciones a lo largo del curso en un portafolio individual, para tener evidencia de los avances que van teniendo los estudiantes. En esta guía (*Narrative assessment. A guide for teachers*, 2009) se menciona al docente que puede evaluar las narraciones según su criterio; sin embargo se le propone evaluar las competencias propias de ser estudiante (ser organizado, mostrar conciencia de uno mismo, conocimiento de cada estudiante como aprendiz); las habilidades de pensamiento (creatividad, lógica, reflexión, metacognición, ser capaz de cuestionar, identificar y resolver problemas) y la relación con otros compañeros (habilidades interpersonales).

La narración oral como herramienta de evaluación

Existen diferentes razones por las cuales es válido utilizar la narración oral como herramienta clínica de evaluación. Botting (2002) menciona algunas de ellas: se han realizado investigaciones sobre el desarrollo narrativo infantil en diferentes países (Bamberg, 1987; Berman y Slobin, 1994; Shiro, 1997), por lo que la narración permite comparar poblaciones; la

competencia narrativa se ha relacionado con la habilidad en lectura y escritura, y la narración implica habilidades pragmáticas, pero es más formal que la conversación.

La narración oral para evaluar el lenguaje.

La narración oral ha sido utilizada para evaluar las distintas habilidades del lenguaje: *pragmáticas, de contenido y morfológicas (gramaticales)*. Se presenta a continuación una breve descripción de información relevante sobre investigaciones en las que el discurso narrativo ha sido empleado como herramienta de evaluación en cada área del lenguaje.

La *pragmática* comprende el uso funcional del lenguaje en la comunicación y el discurso. Existen distintas habilidades que se utilizan para evaluar la competencia pragmática, una de ellas es la participación en discurso extendido, que puede ser mediante la narración de un relato, explicar un evento, dar instrucciones para hacer algo o indicar cómo llegar a un lugar o persuadir a un oyente mediante la exposición de un argumento (De Villiers, 2004).

El discurso extendido requiere que el niño organice oraciones en un mensaje coherente y cohesivo. La narración es una vía a través de la cual podemos transmitir nuestras experiencias y comunicarlas a los demás (Bruner, 1986). No existe un solo tipo de narración para algún evento determinado, sin embargo, los psicolingüistas sostienen que las versiones apropiadas siempre tienen dos características en común: coherencia temática en su macroestructura y cohesión lingüística en su microestructura (uso de referentes y cláusulas).

Algunos autores han realizado investigaciones en las que utilizan la narración oral como herramienta para evaluar las habilidades pragmáticas. Uno de estos estudios es el realizado por De Villiers (2004), quien propone un instrumento que permite evaluar la competencia pragmática. Su prueba incluye una sección donde el niño responde preguntas “Qu” (Wh-questions: preguntas con *qué, cómo, dónde*); otra donde se evalúa la capacidad para ponerse en

la perspectiva de otros, mediante una tarea con personajes que toman distintos roles comunicativos (en imágenes), y en el tercer apartado se le solicita al niño que elabore una narración a partir de una secuencia de dibujos que se le proporciona.

Otras investigaciones exponen los beneficios de utilizar la narración para evaluar la pragmática. Por ejemplo, el estudio realizado por Botting (2002) sobre características de las narraciones de niños con trastornos pragmáticos comparadas con las de niños con trastorno específico de lenguaje, describe la utilidad de la narración para distinguir el discurso entre trastornos. Los niños con trastornos pragmáticos elaboran narraciones más largas, emplean más vocabulario y presentan una mejor estructura de la historia en comparación con los niños con trastorno específico de lenguaje. Además reporta que las narraciones de los niños con trastorno específico de lenguaje son similares a las de niños con trastornos del espectro autista.

En cuanto a la evaluación de habilidades *del contenido* del lenguaje, a través del tiempo se han realizado investigaciones que han demostrado la existencia de una relación entre las habilidades narrativas y el vocabulario. Una de estas investigaciones fue conducida por Pearson (2002), quien comparó el desempeño narrativo de niños bilingües en Florida. En este estudio se analizó la calidad narrativa en cuanto a su estructura, pero también en el uso de elementos léxicos y gramaticales.

Otro estudio de esta línea es el de Uccelli y Páez (2007), quienes trabajaron con niños bilingües, hablantes de inglés y español. En esta investigación se encontraron correlaciones entre el vocabulario, la productividad narrativa y calidad narrativa en ambos idiomas.

Existen diversas investigaciones que reportan los elementos *gramaticales* empleados en narraciones. Uccelli (2003) encontró que la narración promueve un desempeño gramatical sofisticado. Observó que niños hablantes de español utilizaban conjugaciones verbales del

pasado del verbo de manera adecuada, así como locativos y marcadores temporales apropiadamente desde edades tempranas. Además reportó las diferencias en el estilo narrativo de los niños y presentó sus resultados mediante el estudio de casos. Uno de los casos fue el de un niño que narraba usando una “organización formal”: sus narraciones tendían a contener marcadores temporales como organizadores textuales y para determinar el orden cronológico, usando elementos gramaticales más complejos. Por otro lado, el estilo de otro de los niños era “significativo expresivo”: sus narraciones tendían a mostrar el uso de marcadores temporales como herramientas evaluativas, para compartir comentarios, opiniones o inferencias; además sus historias solían estar cronológicamente más desorganizadas que las del primer niño.

Otro estudio es el de Liskin-Gasparro (2000), quien reportó las percepciones sobre el uso de tiempos verbales del pasado (perfecto e imperfecto) empleados en narraciones orales de ocho estudiantes de español en la Universidad de Iowa. Se pidió a los participantes que produjeran dos narraciones: una de experiencia personal y otra a partir de una película corta sin audio. El participante producía su narración y el examinador lo interrumpía cuando empleaba una conjugación verbal del pasado y le preguntaba por qué razón había elegido mencionar el verbo en pretérito o pasado imperfecto. Las razones por las cuales los participantes elegían el tiempo verbal pasado perfecto o imperfecto fueron cuatro, según la tarea narrativa que se les presentaba: por los aspectos léxicos de la situación que consideraban más apropiados, según el rol del narrador en la construcción del discurso y la influencia que habían tenido de la instrucción de esta lengua.

Estudios sobre narración oral.

La narración oral se ha utilizado para describir y evaluar aspectos formales del lenguaje y del desarrollo discursivo; además de otras cuestiones que no se detallarán en este trabajo por no

ser relevantes para la presente investigación (como aspectos socioculturales, de éxito académico, etc.). En las siguientes secciones se describen tres puntos fundamentales para este estudio: primero se mencionan algunos estudios con información precisa sobre los criterios utilizados para el análisis de datos y cuyos resultados estuvieran relacionados con la edad; posteriormente se reportan investigaciones relevantes sobre la evolución de habilidades discursivas en nuestro país y en la tercera sección se presenta una reseña de la utilidad de los libros sin texto del autor Mercer Mayer (1969) para la evaluación de la habilidad narrativa.

Identificación de categorías efectivas para analizar desarrollo narrativo.

A continuación se muestra un breve resumen de las investigaciones que resultaron más pertinentes para evaluar la narración en un rango de edad amplio y que se consideraron para el diseño de las categorías del presente estudio.

Las narraciones suelen ser analizadas frecuentemente en las investigaciones a partir de elementos de su estructura; esta suele evaluarse a partir de la presencia de cláusulas narrativas, y siguiendo modelos particulares. El *High Point Análisis*(HPA; Leuchtmann, 2001) se centra en el reporte de los eventos; particularmente la situación que genera y desencadena los hechos que se narran. Este modelo reporta información sobre lo que sucede en la historia, pero también la perspectiva (del narrador o los personajes); de esta manera las narraciones pueden clasificarse por el estilo de información que prefiera el niño.

Otras investigaciones analizan la cantidad y/o calidad de información que expresan los niños en sus narraciones. Este análisis puede darse de manera global. Paris y Paris (2003) emplearon una escala que les permitía codificar narraciones de niños de preescolar hasta segundo de primaria; el estímulo que emplearon para obtenerlas fueron imágenes. La escala daba dos puntos a las narraciones más claras, con suficiente información para ser comprendidas por el

oyente, y un punto a las más imprecisas. Encontraron que aproximadamente la mitad de sus participantes expresaron narraciones equivalentes a dos puntos. El rango de edad evaluado no es tan amplio, por lo que probablemente se debería aumentar el puntaje si participaran niños mayores.

Además del nivel de informatividad, una narración de buena calidad debe tener coherencia y lógica; en este sentido la expresión de nexos es fundamental. Los nexos establecen cierto orden en la narración, logrando una secuencia que ayuda al oyente a comprender los hechos. Las investigaciones sobre el manejo de nexos tienden a centrarse en la coherencia del mensaje, es decir, en cómo los nexos ayudan a la comprensión de la narración (Bocaz, 1989; Kernan, 1977); o bien se centran en analizar las formas particulares utilizadas en la narración (Peterson y McCabe, 1987).

Kernan (1977) analizó narraciones personales de niñas de 7-8 años, 10-11 años, y 13-14 años. En su estudio se centró en identificar el uso de marcadores de secuencialidad (*y*, *entonces*, *y entonces*; *por consiguiente*, *conque*). Encontró que el uso de los marcadores *y*, *entonces*, es más frecuente en todas las edades; *y por consiguiente*, *conque* se emplean más desde los 13 años.

Peterson y McCabe (1987) estudiaron el uso del nexo *y*, en narraciones de niños de entre cuatro y nueve años. Este conector es el primero que emplean los niños para juntar oraciones. En esta investigación se analizó el “*y*” como coordinante, temporal, causal, antítesis, facilitador (pre-causal), y en su función para reafirmar. Se probó la hipótesis de que “*y*” sería muy utilizado en los niños más pequeños y disminuiría la ocurrencia en los niños más grandes; sin embargo encontraron que los niños de todas las edades usaron el “*y*” en forma similar, principalmente para expresar temporalidad.

Otras perspectivas de las investigaciones sobre la narración se dirigen hacia la expresión de lenguaje evaluativo; es decir, aquél que refleja la postura del narrador ante lo que cuenta. Cuando el niño narra suele emplear la primera persona para expresarse, pues de esta manera integra sus propios comentarios al hecho que comparte. Shiro (1997) menciona que los niños suelen emplear primero reportes directos sobre las emociones, en tercera persona (“Está triste”), y que la tendencia evolutiva es expresar después reportes personales, en primera persona (“Creo que está triste”).

Shiro (2003) analizó el uso de lenguaje evaluativo en narraciones de ficción y personales de niños venezolanos de 1º y 4º grados de primaria de escuelas públicas y privadas. Clasificó las expresiones en las siguientes categorías: emoción, cognición, percepción, estado físico, intención, relación y habla reportada (directa e indirecta). Los resultados de esta investigación mostraron que los niños emplean muchos elementos del lenguaje evaluativo en los dos tipos de narraciones. La categoría que encontró que emplearon más frecuentemente fue la de percepción. El incremento en el uso del lenguaje evaluativo en relación con el grado escolar se dio únicamente con los niños de las escuelas privadas.

Estas investigaciones sirvieron como base para el diseño de las categorías de la Prueba de Evaluación Narrativa que se detallan con precisión en el siguiente capítulo.

Habilidades discursivas y su evolución (perspectiva lingüística).

Algunos autores han comenzado a publicar y compilar información sobre investigaciones de narración oral, desde una perspectiva lingüística (Barriga, 2002; Hess, 2010). A continuación se presenta un breve resumen de lo que reportan.

En México se han realizado investigaciones de habla infantil sobre las características narrativas de los niños, Los estudios pioneros en nuestro país se han centrado particularmente en el análisis de narraciones obtenidas a partir de cuatro estímulos de manera particular:

- Cuento tradicional (Barriga, 1992). En este estudio se compararon las narraciones de niños de seis y doce años sobre un cuento tradicional (*Cenicienta*). Las producciones se analizaron en cuanto a sus estructuras sintácticas complejas, el discurso narrativo, la coherencia y algunos elementos subjetivos como adjetivos, adverbios, interjecciones y repeticiones.
- Película (Hess, 1999). Se compararon las narraciones de niños de seis, nueve y doce años sobre una película (*Titanic*). Se analizaron los tipos de verbos empleados y el *high point*, relacionando el clímax con los desenlaces en la narración.
- Experiencia personal (Reyes, 1996). Se estudiaron las narraciones personales de niños de seis años producidas durante turnos de habla. Se analizó el uso de nexos, el léxico empleado y el *high point*.
- Construcción de una historia a partir de secuencias de dibujos (Alarcón, 1999). En esta investigación se analizó la narración de una niña que reactiva su segunda lengua (alemán). Se realizó la comparación entre ambas lenguas: español y alemán, analizando la estructuración sintáctica y discursiva.

En otros países de habla hispana también se han realizado investigaciones relevantes sobre el desarrollo narrativo infantil. Por ejemplo, Shiro (1997), estudió el uso del lenguaje evaluativo en narraciones de ficción y personales de niños venezolanos de siete y diez años y encontró que existen diferencias asociadas con la edad y clase social que tienen relación con las expresiones evaluativas empleadas (además que varían según el tipo de narración).

Estudios que usan los libros de “Ranas”, de Mayer.

Los libros de la colección *Frog* (“Ranas”) representan historias a partir de imágenes con una estructura muy delimitada; esto facilita su utilización para obtener narraciones que posteriormente puedan ser analizadas. El primer investigador que sistematizó la manera de emplear este estímulo fue Bamberg (1987), quien reportó los mecanismos que utilizan los niños de tres a diez años para expresar cohesión en sus narraciones. Tiempo después Berman y Slobin (1994) utilizaron este mismo estímulo para elicitación de narraciones de niños, jóvenes y adultos de distintas culturas y compararon las estructuras lingüísticas y la estructura narrativa de los participantes. A partir de este trabajo, diversas investigaciones han replicado su metodología en la obtención de narraciones (i. e. Bavin, 2004; Bocaz, 1989; Ibarretxe-Antuñano, 2004; McEwen, 1996; Minami, 2005; Muñoz, Gillam, Peña, y Gulley-Faehnle, 2003; Sebastián, 1991; Strömquist y Verhoven, 2004).

“*Frog, where are you?*” (Mayer, 1969) es uno de los libros más utilizados en investigación para elicitación de narraciones en niños desde edades muy tempranas. Este cuento se compone de 24 láminas, a través de las cuales se narra la historia de un niño que pierde su mascota (una rana) en el bosque y sale a buscarla. La versatilidad de esta historia se refleja en su uso en investigaciones descriptivas (donde se analizan narraciones que pueden presentar situaciones complejas), y en algunas pruebas estandarizadas (i.e. Strong, 1998). En este apartado se mencionarán únicamente algunos de los estudios más relevantes para la presente investigación, ya que en ellos se reportan indicadores que proveen información sobre el desarrollo narrativo.

Sebastián (1991) realizó un estudio para analizar las narraciones orales de niños españoles de entre tres y nueve años empleando el texto de Mayer (1969). La autora encontró que desde los tres años los niños utilizan prácticamente las mismas formas verbales que los de nueve. Los niños

pequeños emplean marcadores morfológicos temporales y aspectuales de manera recurrente. Las producciones de los niños estaban principalmente narradas en tiempo pasado, aunque también se pudo identificar el uso del presente perfecto, formas progresivas y los aspectos perfectivo/imperfectivo.

Otro estudio se realizó para determinar la productividad del lenguaje, organización y estructura narrativa en niños latinos de preescolar viviendo en Estados Unidos. Los autores (Muñoz et al., 2003) utilizaron el libro *Frog, where are you?* para obtener las narraciones. Al analizar las producciones, encontraron que la longitud de sus emisiones era similar entre los niños más pequeños y los mayores. Sin embargo, sí se encontraron diferencias en complejidad; los niños mayores narraron episodios más completos y con mayor proporción de enunciados gramaticalmente aceptables, por lo que concluyeron que estas medidas de precisión sintáctica y estructura narrativa son indicadores válidos de los cambios que ocurren en las habilidades narrativas.

Otras investigaciones tienen el propósito de reportar el uso de elementos lingüísticos específicos. Por ejemplo, Bocaz (1989) investigó el uso de marcadores de simultaneidad en narraciones elicitadas a partir del libro *Frog where are you?* de niños (tres a cinco, siete, nueve y once años) y adultos de Chile y Argentina. Analizó 156 narraciones y encontró los siguientes marcadores de simultaneidad: *cuando, mientras, mientras tanto, al+ V. inf., al mismo tiempo* (y sus variaciones: *en ese momento, etc.*), *(y) por mientras, y entre/en tanto*. El reporte por edad mostró que, *cuando* apareció desde los tres años; a partir de los siete años hubo un uso frecuente de *mientras*, y un uso muy escaso de todos los demás con excepción de *entre/en tanto*, que ocurrió por primera vez a los once años.

Otro tema que ha sido estudiado en las narraciones infantiles ha sido el reporte de las emociones de personajes. Aldrich et al. (2011) indagaron la relación entre la comprensión y expresión de emociones de personajes, evaluadas en niños de cinco a ocho años que produjeron narraciones a partir del libro *One frog too many* (Mayer y Mayer, 1975), donde la emoción central es la envidia (la historia trata de una rana que se pone celosa cuando su dueño recibe otra ranita de regalo y hace hasta lo imposible por deshacerse de ella). Esta investigación reportó un incremento en la comprensión de emociones hacia los siete años (relacionado con una mayor claridad para expresar la “envidia” que siente el personaje principal).

El libro *Frog on his own* (Mayer, 1973) comienza a utilizarse en investigaciones sobre la comprensión de emociones (Laible y Song, 2006) y reporte de los estados internos (Meins, Fernyhough, Johnson y Lidstone, 2006). Laible y Song (2006) encontraron que la lectura compartida de madres de familia a hijos pequeños apoya a los niños en la construcción de su comprensión emocional. Por su parte Meins et al. (2006) reportan que el 87% de los 38 niños participantes en el estudio (de siete a nueve años) expresaron al menos un comentario sobre los estados internos de los personajes.

Estas investigaciones comprueban que las narraciones elicítadas con los libros de la colección *Frog* pueden ser analizadas a partir de indicadores variados y resultan útiles para reportar diferencias entre narraciones tempranas y tardías.

Pruebas estandarizadas que miden lenguaje y/o narración oral

Existen algunas pruebas estandarizadas que miden las habilidades de lenguaje y/o narrativas de los niños desde una perspectiva lingüística. A continuación se describen algunas que se han identificado y que se han podido revisar de manera más detallada.

Pruebas empleadas en otros países.

The Renfrew Bus Story (RBS).

The Renfrew Bus Story (RBS), de Glasgow y Cowley (1994) es una prueba que evalúa las habilidades narrativas de niños de tres a siete años, mediante recuento oral, lo que describe las habilidades de lenguaje del niño en una actividad cotidiana. La RBS se basa en una versión británica de este mismo instrumento, elaborada por Renfrew en 1995. Consiste en una historia con imágenes que se le presenta al niño junto con una versión oral de la misma. Después se le pide al niño que vuelva a contar la historia, mientras mira nuevamente las imágenes. El examinador califica la información clave contenida en la historia, longitud de los enunciados, complejidad lingüística y nivel de cohesión (analizando el uso de oraciones relativas y subordinadas), y la independencia para contar la historia: con/sin apoyo de frases que menciona el examinador (Hayward, Stewart, Phillips, y Lovell, 2008).

Las principales ventajas de esta prueba son: la tarea resulta conocida para la mayoría de los niños (recuento), se administra en poco tiempo y proporciona información cualitativa y cuantitativa sobre las narraciones. Algunas de sus limitaciones son: el rango de edad que evalúa (no es funcional para el presente estudio), su calificación no está basada en ningún modelo teórico sobre narración de cuentos (Hayward et al., 2008), y las normas de validación no están actualizadas, aunque se menciona la existencia de un proyecto para realizar la revisión y re-estandarización de la prueba (Glasgow y Cowley, 1994).

The Strong Narrative Assessment Procedure (SNAP).

The Strong Narrative Assessment Procedure (SNAP) fue desarrollada por Strong (1998) y evalúa las habilidades narrativas de niños de siete a doce años. La prueba consiste en cuatro

libros sobre las historias de *Frog*, de Mercer, Mayer que, como se mencionó, han sido muy utilizadas en la investigación sobre discurso narrativo infantil.

El niño escucha una versión oral (grabada en audio) de cada historia al mismo tiempo que observa el cuento; después se le pide que cuente la historia a un segundo examinador (que no escuchó la grabación) sin el estímulo visual. La prueba permite realizar dos tipos de análisis: uno básico donde se evalúa la comprensión, fluidez y extensión, así como un análisis sintáctico; y un análisis avanzado, evaluando la información gramatical de la historia (relaciones estructurales y de contenido), cláusulas empleadas, nexos cohesivos (tipos de conjunciones cohesivas utilizados), y la estructura narrativa de la historia (Strong, 1998).

Las principales ventajas que presenta esta prueba son: las indicaciones del manual son muy claras; los materiales son accesibles para emplearlos con niños escolares; el tiempo de administración es breve; y se provee de un contexto de evaluación consistente (Strong, 1998). Entre sus mayores limitaciones se encuentran: solamente proporciona información sobre narraciones tardías, y es una herramienta de evaluación diseñada para profesionales con cierta experiencia en el área de lenguaje, ya que se requiere conocimiento previo para poder realizar las transcripciones y aprovechar mejor los resultados de la calificación de las narraciones.

Instrumento para evaluar la producción de narraciones (IEPN).

El *Instrumento para Evaluar la Producción de Narraciones* (IEPN) fue diseñado y construido por Pavez Guzmán et al. (2008). La prueba evalúa narraciones orales y está estandarizada con población infantil chilena de tres a siete años y de diez a once años.

El examinador lee al niño un cuento (creado por las autoras de la prueba) y al terminar le pide que relate lo que recuerde del mismo. El recuento del niño es grabado para ser analizado posteriormente. La prueba consiste en tres narraciones que incluyen una presentación, uno o

varios episodios y el final; las narraciones presentan distinta complejidad narrativa, por lo que se administran en el orden que se indica. Se analiza la producción del niño de acuerdo con la siguiente clasificación: posee o no posee estructura. Las emisiones sin estructura se puntúan según su calidad (no cuenta nada, dice una o dos oraciones, menciona secuencias de acciones, habla de un solo personaje); las emisiones con estructura se analizan en cuanto a: mención de personajes, emisión del problema (complicación), mención de episodio, acción, resultado y final abrupto, o final normal (Pavez Guzmán et al., 2008).

Las principales ventajas de esta prueba son: que el tiempo de administración es accesible, las indicaciones de aplicación y calificación son muy claras y se incluyen suficientes ejemplos; además, la prueba permite determinar si el desempeño del niño corresponde al esperable según su edad. Este instrumento presenta algunas limitaciones, tales como: no se pueden analizar narraciones de niños en el grupo intermedio de edad (ocho y nueve años); la comparación con el grupo de edad es válida únicamente para población chilena, y se requiere cierto conocimiento especializado sobre lenguaje para comprender lo que se califica.

The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI).

The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI) permite recolectar información de niños de cuatro a nueve años a través de la narración de cuentos. La información normativa se obtuvo con 377 niños de Edmonton, Alberta, Canadá (Schneider et al., 2003).

En esta prueba se le presentan al niño imágenes que representan una historia y él debe contársela al examinador. Las historias se presentan de tal manera que el niño debe usar lenguaje para contarlas, ya que el examinador no tiene acceso a las láminas (sostiene la carpeta de tal forma que sólo el niño ve las imágenes). El examinador va cambiando las páginas cuando el niño

lo indica, de manera verbal o no verbal. Hay una historia de ejemplo y después se presentan los reactivos.

Mediante este instrumento se obtiene información sobre la gramática de la historia, a partir del modelo de Stein and Glenn (1979), así como el uso de referente, número de palabras, unidad de longitud de enunciados y uso de subordinadas (Schneider, Hayward, y Dubé, 2006).

Las principales ventajas de este instrumento son que: es de fácil administración; se realizaron los análisis estadísticos necesarios para probar la validez y confiabilidad del instrumento; y permite comparar el resultado del niño con el esperado para su edad (Schneider et al., 2006). Entre sus limitaciones se encuentran: el rango de edad es limitado (para fines de este estudio), la comparación del niño con su grupo de edad solamente se puede hacer con población canadiense; y se requiere conocimiento previo sobre análisis narrativo para calificar la prueba.

Pruebas utilizadas en México.

Escala de Narración de la Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE).

La Batería de Evaluación de la Lengua Española, BELE (Rangel et al., 1988) cuenta con una escala de narración que evalúa (desde una perspectiva lingüística) la capacidad de niños de tres a siete años de adaptar la función interpersonal del lenguaje para relatar un evento que se les representa en una maqueta de un pueblo (Rangel et al., 1988). Después de relatar el evento, se le pregunta al niño: ¿Por qué pasó eso? y ¿Qué habría pasado si...? (dependiendo del evento representado). Estas preguntas proveen información cualitativa sobre la capacidad del niño para establecer una relación causa-efecto, así como emitir un juicio (opinión lógica) sobre lo que presencié.

El análisis de las narraciones se puede hacer siguiendo un criterio cuantitativo y uno cualitativo. En la calificación cuantitativa se toma en cuenta un esquema narrativo que incluye:

introducción, antecomplicación, complicación, postcomplicación y resolución. Estos elementos están basados en la gramática narrativa de Labov y Waletzky (1967/1997). Cada narración se califica: según el número de elementos del esquema (1, 2-3 o 4-5 elementos), presencia o ausencia de la complicación y mención o no del contexto (relación entre lo narrado y lo representado). Siguiendo el criterio cualitativo se registra el tipo de narración (según la calificación cuantitativa), nivel del tipo de narración (no contesta, narración de 1 elemento, etc.), secuencia de elementos en la narración (sin omisión, con omisión, sin secuencia), respuestas a la pregunta causa-efecto (correcta, incorrecta, otras), y respuestas a las preguntas sobre juicio (correctas, incorrectas, otras).

Prueba de rememoración de cuentos de la Batería III Woodcock-Muñoz.

En la Batería de Aprovechamiento de la Batería III Woodcock-Muñoz (Muñoz-Sandoval, Woodcock, Mc Grew, y Mather, 2005), se encuentra la prueba de Rememoración de Cuentos. Esta prueba proporciona información sobre la expresión oral de los niños; sin embargo, no hacen mención específica a la habilidad narrativa. En rememoración de cuentos se miden aspectos del lenguaje oral al pedirle al sujeto evaluado que recuerde relatos de complejidad creciente, los cuales le son presentados mediante una grabación; por ser una tarea de recuento se ofrece un indicador de habilidad narrativa, aunque no se reporta así en la prueba.

Ninguna de las pruebas estandarizadas mencionadas cubre las expectativas que se buscan en esta presente investigación: ya sea que no abarcan el criterio de edad que se pretende (de los tres a los doce años), las normas de estandarización fueron realizadas con población de otros países, los manuales se encuentran en otros idiomas, las transcripciones son demasiado largas, o requieren de conocimiento especializado para poder calificarlas.

En resumen, a partir de la revisión de la literatura realizada, podemos afirmar que no existe una única definición sobre la narración, ésta varía según la perspectiva teórica y los intereses específicos del autor. No obstante, una característica inalienable de este tipo de discurso es la expresión de un evento desencadenante de todas las acciones. En este estudio la narración se define a partir de las categorías que discriminan desarrollo, por lo que es un discurso con una complicación y coherencia (dada por el uso de conectores), que proporciona información sobre secuencias de acciones de personajes a los que se les proporciona voz y el narrador emplea recursos para establecer su punto de vista y enriquecer la narración.

Se ha probado que la narración puede ser utilizada en forma válida y funcional para evaluar lenguaje; además se ha demostrado la relación de la habilidad narrativa con elementos esenciales para el éxito académico y el desarrollo personal (por ejemplo: aprendizaje de la lectura, adquisición de vocabulario). El discurso narrativo ha sido analizado frecuentemente y se ha visto su versatilidad, ya que puede ser abordado desde múltiples perspectivas.

El interés de la presente investigación es diseñar una prueba que evalúe la habilidad narrativa; para tomar las decisiones necesarias para su elaboración primero se revisaron las pruebas ya existentes que evalúan narración. Se comprobó que la adaptación de una prueba no era opción, debido a que ninguna de las que se revisaron abarca un rango de edad amplio. Por esta razón se diseñó y construyó la Prueba de Evaluación Narrativa (PEN) para evaluar niños escolarizados de tres a doce años.

CAPÍTULO TRES

MÉTODO

En este capítulo, se presenta el método seguido en la investigación para el diseño y construcción de una prueba para evaluar narraciones infantiles de niños escolarizados de tres a doce años. Primero se describen las características del diseño y las variables utilizadas, y posteriormente el procedimiento seguido para la elaboración de la Prueba de Evaluación Narrativa (PEN) y el piloteo. Este procedimiento, como se detallará en la sección correspondiente, constó de dos fases: una exploratoria y otra del estudio piloto.

Diseño de la Investigación

Descripción del diseño.

Esta investigación es principalmente de naturaleza cuantitativa (Hernández, Fernández-Collado, y Baptista, 2006), ya que se plantea la evaluación del desarrollo narrativo de niños de tres a doce años a través de la estimación de su rendimiento en categorías e indicadores que se traducen en escalas ordinales e intervalares. Los datos se recolectaron usando procedimientos aceptados para avanzar gradualmente en el logro de los objetivos: estudio exploratorio y estudio piloto. El diseño corresponde al de investigación transversal (Hernández et al., 2006), puesto que se recolectaron los datos en un tiempo único.

Definición de variables.

La presente investigación evalúa la habilidad narrativa (compuesto de variables), definida como la capacidad de contar una situación que incluye algún hecho desequilibrante, caracterizada por el uso de una estructura específica. Las variables son: los siete reactivos calificables de la prueba; la edad de los niños (tres a doce años); categorías del protocolo (*complicación, calidad de la narración, habla reportada, evaluación, nexos: variedad y nexos: ocurrencia*); los

indicadores (*complicación esperada, alterna, inverosímil, ausencia; nombramiento, descripción general, con detalles, con elementos adicionales; habla directa, habla indirecta; comentarios, emoción de personajes; nexos copulativos, ilativos, adversativos, adverbiales y causales: variedad y ocurrencia*).

La constante en la investigación fue la selección de imágenes de algunos libros sin texto de los autores Mercer y Marianna Mayer: *Frog, where are you?*(1969), *Frog on his own*(1973), *A boy, a dog and a frog*(1967), *One frog too many* (1975) y *A boy, a dog, a frog and friend* (1971).

Una variable extraña de la presente investigación es la estimulación adicional recibida por un subgrupo de los participantes en este estudio. En el ciclo escolar anterior, el 50% de los niños de la muestra de primaria (n=35 niños y niñas) participó en un programa de estimulación de habilidades lingüísticas y lectoras en el que los profesores trabajaron lectura compartida en voz alta, haciendo reflexiones sobre vocabulario, estructura del texto (narrativo y expositivo), y conciencia fonológica y ortográfica. Identificar los posibles efectos de esta estimulación adicional rebasa los objetivos de este proyecto, no obstante, se tiene previsto realizar este análisis en una investigación posterior.

Diseño de la Prueba de Evaluación Narrativa (PEN)

El trabajo realizado en esta investigación se llevó a cabo en dos momentos: una fase exploratoria y el estudio piloto. En cada fase se fueron completando objetivos particulares del presente estudio. A continuación se presentan los objetivos del estudio, junto con la descripción del diseño seguido para el cumplimiento de cada uno de ellos.

Identificación de la estrategia y estímulo efectivos para elicitación de narraciones.

La identificación de la estrategia y el estímulo más efectivos para elicitación de narraciones de niños de tres a doce años se llevó a cabo durante la *fase exploratoria*. A continuación se describe el diseño de esta fase.

Participantes.

Población.

La muestra estuvo conformada por tres niños de jardín de niños (de un preescolar público) y dos niños de una primaria pública. Participaron cuatro niños y solamente una niña.

Criterios de selección.

Se solicitó la participación voluntaria de los niños y niñas que se encontraban presentes el día que acudió el examinador. En el caso de los niños de primaria participaron los que ya habían terminado en ese momento el trabajo encargado por sus docentes y que, además, aceptaron compartir sus narraciones.

Instrumentos y materiales.

Para elicitación de las narraciones, se emplearon las láminas de dos cuentos sin texto del autor Mercer Mayer: *Frog where are you?* (1969) y *Frog on his own* (1973). Para los niños de preescolar se seleccionaron solo algunas de las láminas; los niños de primaria narraron los libros completos. Las láminas se presentaron como diapositivas e imágenes en la computadora. Se grabaron todas las producciones de los niños en una grabadora de audio Olympus VN-4100 PC.

Procedimientos.

Se asistió a una escuela primaria pública y a un jardín de niños también público. En cada uno de estos lugares fue asignado un espacio donde se pudo trabajar con cada niño de manera individual. Para conocer qué sucede con distintas estrategias de elicitación, se obtuvieron tres

narraciones de cada uno de los niños. La tabla 5 describe el procedimiento que se siguió para obtener cada una de estas narraciones.

Tabla 3

Procedimientos con distintas Estrategias de Elicitación Narrativa

Estrategia	Procedimiento
Recuento	Se le mencionó a cada niño una instrucción similar a la siguiente: “Fíjate bien, te voy a platicar un cuento, ponme atención porque luego me lo vas a platicar tú”. Después se le narraba al niño el cuento de “Rana, ¿dónde estás?” (“ <i>Frog where are you</i> ?”), a partir de las imágenes que aparecían en las diapositivas de la pantalla de la computadora. Se presentaron 8 láminas del cuento a los niños de preescolar y 22 láminas a los de primaria. La narración que se les platicaba a los niños varió un poco en cuanto al léxico empleado y la atención a los personajes del cuento (por ejemplo: con el niño de 3 años sólo se habló de un personaje aunque aparecían varios en la imagen).
Narración inmediata	Se le pidió a cada niño que platicara un cuento, a partir de las imágenes que iban apareciendo en la pantalla de la computadora. El niño narraba al mismo tiempo que iba viendo los dibujos. Se le presentaron a cada niño las láminas del cuento “Rana por su cuenta” (“ <i>Frog on his own</i> ”). Se presentaron 6 láminas a los niños de preescolar y 27 láminas a los de primaria.
Narración reflexiva	En este caso, se le pidió a cada niño que revisara atentamente cada una de las imágenes del cuento, para que después pudiera narrarlo. Se emplearon las láminas del cuento “Rana por su cuenta”.

Las producciones de los niños se transcribieron y analizaron de manera global, haciendo una comparación entre ellas. El objetivo fue determinar qué estrategia de elicitación permite obtener narraciones más estructuradas y elaboradas, particularmente de los niños pequeños.

Una de las categorías utilizadas en esta fase fue *Narración*, que valoró la producción del niño respecto al género narrativo. Se identificó si el discurso del niño fue realmente una narración (en cuyo caso se puso “sí”) o si fue algún otro tipo de discurso (calificado como “no”). Para que la producción fuera considerada una narración, se utilizó el concepto de Labov (1972) sobre la

condición mínima para identificar este discurso: una narración es una secuencia de, al menos, dos hechos.

La otra categoría evaluada fue *Tipo de narración*, con la que se clasificó la elaboración de la producción infantil en narraciones “simples” y “elaboradas”. Se consideró una narración “simple” cuando los niños únicamente usaron a una categoría de los episodios de acuerdo con la definición de Stein y Glenn (1979), generalmente el contexto; se centraron en un solo personaje; y no utilizaron nexos para unir sus ideas o mencionaron pocas acciones de los personajes. Las narraciones se calificaron como “elaboradas” cuando los niños mencionaron al menos dos categorías de los episodios (de acuerdo con los mismos autores), es decir, secuencias de acciones de los personajes alrededor del suceso principal; e incluían información semántica y gramatical suficientes para comprender la historia, dada en forma de referentes explícitos y claros, uso de nexos y mención de detalles.

Categorías para la presente investigación.

En esta sección se describen en detalle cada una de las categorías y sus indicadores, tal y como se operacionalizaron en el protocolo.

Se diseñaron en un primer momento siete categorías para evaluar las narraciones de los niños que participaron en la fase exploratoria: *descripción del evento*: el niño proporciona información sobre lo que se aprecia en la lámina (personajes, objetos y acciones); *construcción de la historia*: se proporciona información sobre la lámina y se conecta con la anterior, lo que da una idea de continuidad entre las acciones de la historia; *evaluaciones*: se realizan comentarios personales (opiniones), también se incluye el uso de onomatopeyas; *habla directa*: se proporciona voz a alguno de los personajes; *habla reportada*: se describe lo que algún personaje quiso decir, sin que éste hable; *descripción de emociones de personajes*: se describen los

sentimientos o emociones que los personajes manifiestan a través de sus expresiones o gestos; y *nexos*: Se utilizan conectores para vincular las descripciones de distintas láminas y/o los sucesos de la historia. Después de analizar los datos de la fase exploratoria y de acudir con expertos en adquisición del lenguaje oral, se decidió que las categorías *descripción* y *construcción* debían ser parte de un continuo donde hubiera más opciones de clasificación de las narraciones; y la categoría *habla reportada* debía ser nombrada distinto, ya que no correspondía con lo que se estaba evaluando.

Estas categorías fueron re-planteadas cuando se realizaron análisis preliminares de los datos del estudio piloto (primero solo con 20 niños), quedando en ese momento cuatro categorías, todas con sus indicadores: *Calidad de la descripción*: se codifica la forma en la que se relata la historia (se incluyeron cuatro indicadores mutuamente excluyentes: *nombramiento*, *descripción general*, *descripción con detalles* y *descripción con elementos adicionales*); *Habla reportada* evalúa la capacidad de dar voz a los personajes (se diferencia entre *habla directa* y *habla indirecta*); *Evaluación* se codifica la perspectiva del narrador (*comentarios* y *emociones de personajes*); y *uso de nexos*, que codifica la ocurrencia de nexos (*copulativos*, *ilativos*, *adversativos*, *adverbiales* y *causales*).

Posteriormente, en el análisis preliminar con 50 niños del estudio piloto, se agregó una quinta categoría: *complicación*, que evalúa la presencia de un suceso que desencadena las acciones de los personajes; y se reformuló la categoría de nexos, quedando: *nexos variedad* (el uso de distintos subtipos de nexos en una narración) y *nexos ocurrencia* (frecuencia de uso de los nexos).

Finalmente se realizó una última modificación a la categoría *complicación*, definiéndola como una categoría excluyente con cuatro indicadores (*ausencia*, *inverosímil*, *alterna* y

esperada). Las categorías e indicadores empleadas con la muestra del estudio piloto se describirán más adelante (en la sección “Diseño del protocolo de calificación”).

Diseño de los reactivos de la prueba.

Los reactivos y el protocolo de calificación se diseñaron para el *estudio piloto*. En este apartado se describe el diseño de esta fase.

Participantes.

Población.

Se trabajó con niños en un rango de edad de tres a doce años. Se evaluaron cinco niños y cinco niñas de cada una de estas edades (n=100). Treinta de los niños asistían a un jardín de niños público, perteneciente al sistema municipal DIF y setenta de los niños a una primaria pública. Por la ubicación de ambas escuelas se puede colocar a los niños de la muestra en un estrato socioeconómico medio-bajo.

Dentro de cada escuela, los participantes fueron escogidos mediante una muestra aleatoria (Lagares Barreiro y Puerto Albandoz, 2001), pues se garantizó que todos los alumnos tuvieran la misma probabilidad de ser seleccionados para formar parte de la muestra. Se pidió una lista con los nombres y edades de los niños, tanto en preescolar como en primaria. En cada grupo se acomodaron los niños por su edad y, a partir de esa nueva lista, se eligieron al azar los niños y niñas que participaron en el estudio.

Criterios de selección y exclusión.

Se buscó que los niños participantes estuvieran balanceados por sexo y cuota de edad. Algunos criterios de exclusión fueron la presencia de problemas de lenguaje, problemas de aprendizaje (ambos reportados por los docentes de la escuela) y ausencia del niño o niña el día de la evaluación; de estos criterios solo se reemplazaron dos niños de preescolar, debido a su

ausencia por enfermedad. Los derechos de los participantes fueron protegidos mediante el consentimiento informado (apéndices A y B) que firmaron los padres, para que los niños y niñas fueran considerados en la investigación; este criterio ocasionó que se reemplazaran algunos niños y niñas únicamente de primaria.

Instrumentos y materiales.

La prueba que se diseñó cumple con algunos de los requisitos para ser considerada un test psicométrico, ya que está compuesto por reactivos seleccionados y organizados (Aliaga, 2007); en este caso, como se mencionó anteriormente, los reactivos se organizaron a partir de su dificultad estimada para narrarlos. Tanto el material del test como la administración y calificación del mismo se definieron y describieron en el manual de aplicación de la prueba (ver apéndice C), mismo que se utilizó con todos los sujetos examinados. El registro de las narraciones fue preciso y objetivo al grabarlo.

Los estímulos a partir de los cuales se obtuvieron las narraciones infantiles se elaboraron utilizando láminas de los libros de *Frog* (ver tabla 4). Se construyeron siete reactivos y uno adicional que se utilizó como ejemplo. Se tomó la decisión de incluir específicamente estos reactivos después de una revisión exhaustiva de los libros completos de *Frog*. Se analizó cuidadosamente qué láminas incluir para que la historia tuviera sentido, considerando la opinión a expertos en el estudio de narraciones infantiles sobre los libros que desde su punto de vista podrían resultar más productivos.

Las láminas fueron seleccionadas para que cada reactivo contara una historia completa en orden canónico: con un inicio, un desarrollo y un final, siempre respetando esta secuencia. Los reactivos se ordenaron considerando la complejidad de las historias representadas, para lo cual se tomó en cuenta el vocabulario que deberían poseer los niños para narrar cada evento, así como la

presencia de relaciones causales y la representación de estados emocionales de los personajes relevantes para la historia.

A partir de este proceso, se construyeron los reactivos para la prueba PEN (ver tabla 4).

Tabla 4

Descripción de los Reactivos

Reactivo Núm.	Libro	Láminas del libro (sucesos)	Contenido del reactivo
Reactivo ej.	A boy, a dog and a frog (Mayer, 1967)	4,5,6,8 (4)	Un niño y su perro se acercan a un lago, tropiezan y caen al agua, cerca de una rana. El niño intenta atrapar a la rana, pero ésta escapa.
Reactivo 1	Frog on his own (Mayer, 1973)	9,10,12,13 (4)	Una pareja está de día de campo y una rana los interrumpe. La señora se molesta y el señor se asusta, mientras la rana se aleja de ahí.
Reactivo 2	Frog on his own (Mayer, 1973)	14-17 (4)	Un niño está jugando en el lago de un parque con su barquito, una rana brinca al barco y lo rompe, por lo que el niño llora.
Reactivo 3	Frog on his own (Mayer, 1973)	18, 19, 21-24 (6)	Una señora está en un parque con su bebé en su carriola y su gato. Una rana se acerca y brinca a la carriola, tomándose el biberón del bebé, por lo que el gato persigue a la rana hasta que la atrapa.
Reactivo 4	Frog where are you? (Mayer, 1969)	2, 3, 8, 21, 23, 24 (6)	Un niño está con su perro dormido en su cuarto y la rana que tenía en un frasco se sale. El niño y el perro salen a un bosque a buscarla y la encuentran con su familia detrás de un tronco. El niño encuentra a varias ranas y toma una, presumiblemente la suya.
Reactivo 5	A boy, a dog, a frog and friend (Mayer y Mayer, 1971)	2, 4, 5, 7 (4)	Un niño está con su perro y su rana pescando en un lago, algo jala su anzuelo y el niño cae al agua, descubre que es una tortuga y pide a su perro que la persiga, pero la tortuga muerde al perro mientras la rana huye.
Reactivo 6	Frog on his own (Mayer, 1973)	3, 5, 6, 8 (4)	Una rana está en un parque, despidiéndose de un niño y su perro, observa algo en unas flores y extiende su lengua, piensa que es una mosca e intenta tragarla, pero la suelta porque es una avispa y le pica la lengua.
Reactivo 7	One frog too many (Mayer y Mayer, 1975)	1, 3, 4, 6, 7 (5)	Un niño recibe un regalo y lo observan su perro, su tortuga y su rana. El niño abre el regalo y es una rana pequeña. La rana grande, sintiendo envidia, muerde la pata de la ranita y el niño y las otras mascotas se molestan con la rana.

Además de los reactivos de la prueba ya descritos, se utilizó una grabadora de audio Olympus VN-4100 PC para registrar cada producción de los niños y niñas, así como software estadístico SPSS y R para el análisis de resultados, y computadora Netbook Samsung N150 para recolección de datos, registro y presentación de resultados.

Procedimientos de aplicación.

El protocolo se aplicó de manera individual; la estrategia de elicitación empleada fue la *narración reflexiva*. Se presentó primero el ejemplo para explicar la tarea que consistió en entregar al niño el conjunto de láminas que integraban el reactivo pidiéndole que las viera con atención (sin límite de tiempo) para que después platicara el cuento al examinador. Durante su narración, sólo el niño podía ver las láminas (el examinador colocaba una carpeta a manera de pantalla para no poder ver los reactivos). En todos los casos, se les pidió a los niños que fueran muy específicos al narrar su cuento, ya que el examinador no podía ver las láminas. Cuando el niño/a concluía la narración del reactivo de ejemplo, el examinador podía contar el cuento para darle un modelo, o bien, si la narración era completa y clara sólo se le indicaba que de esa forma se esperaba que contara todos los cuentos y se proseguía con los reactivos de prueba, mencionando que verían un cuento distinto en cada ocasión, aunque se mantendría uno de los personajes en los mismos (una rana). Todas las producciones se grabaron en audio.

Diseño del protocolo de calificación.

Después de la revisión de la literatura, de haber probado algunas categorías con los datos obtenidos en la fase exploratoria y con los ajustes realizados después de hacer análisis parciales de la muestra del estudio piloto, se diseñó el protocolo de calificación de la Prueba de Evaluación Narrativa (PEN), incluyendo las categorías que se describen en esta sección.

La estructura narrativa ha sido evaluada de manera frecuente en investigaciones sobre narraciones infantiles. La categoría *Complicación* se diseñó después de revisar la investigación de Leuchtman (2001), quien se enfocó en analizar cláusulas narrativas que proporcionan información sobre distintas partes de la narración (en este protocolo se decidió evaluar solamente la parte principal de la narración: su complicación).

La categoría *Calidad de la descripción* se diseñó a partir del trabajo realizado por Paris y Paris (2003), quienes proponen dos categorías para evaluar la cantidad de información que proporcionan los niños en sus narraciones (en este protocolo se propusieron cuatro categorías para poder distinguir las producciones de niños mayores).

Habla reportada se diseñó a partir de la categoría nombrada de esa misma manera en la investigación de Shiro (2003), quien reporta el uso de lenguaje evaluativo en narraciones de niños venezolanos.

La categoría *Evaluación* se diseñó a partir de datos de la investigación de Shiro (1997), quien reporta la postura del narrador sobre lo que narra y la interpretación del narrador de emociones de personajes (en este protocolo se consideraron como indicadores).

Se incluyó la categoría *Uso de nexos* debido a que existen diversas investigaciones sobre el uso de nexos y conectores en narraciones infantiles (i. e. Bocaz, 1989; Kernan, 1977; Peterson y McCabe, 1987) como elementos que discriminan las narraciones infantiles. La categoría se diseñó a partir de la clasificación de nexos de Altieri (2006).

En el protocolo de la Prueba de Evaluación Narrativa (apéndice C) se analizan las siguientes categorías: complicación, calidad de la descripción, habla reportada, evaluación y nexos (variedad y ocurrencia) con sus respectivos indicadores (ver tabla 5). La categoría *Complicación* proporciona información sobre la estructura narrativa; *Calidad de la descripción*

evalúa la cantidad de información que se proporciona sobre la lámina narrada; *Habla reportada* proporciona información sobre la capacidad de situarse en la perspectiva del otro; *Evaluación* refleja la postura del narrador; y *Uso de nexos* permite una narración secuenciada con orden y cohesión.

Tabla 5

Categorías Analíticas del Protocolo

Categoría	Definición	Ejemplos
<i>Complicación</i>		
Ausencia de complicación	No hay un suceso principal que desencadene lo que pasa en la historia.	R. 2 “El niño vio a la rana”
Complicación inverosímil	Hay un suceso principal pero éste no concuerda con lo que se representa en las imágenes.	“El niño se asustó por no conocer a la rana”
Complicación alterna	Se narra una situación diferente de la que se esperaría (por lo que sucede en la imagen), pero podría ser probable que ocurriera; o bien, el niño relata una complicación similar a la esperada, pero de manera vaga.	“Entonces la rana se quiso subir a navegar”
Complicación esperada	La narración incluye la complicación que se espera en la historia, de acuerdo con lo que representan las imágenes; la complicación se presenta en forma clara y precisa.	“Entonces la rana ‘saltó hacia el charco’ y el niño gritó”
<i>Calidad de la descripción</i>		
Nombramiento	La información que se proporciona es muy poco clara, muy vaga o se enumeran los personajes.	R. 2 “Rompió la desta”
Descripción general	Se describe el suceso o evento en forma simple o sólo una parte de la imagen, se requiere ver el dibujo para comprender lo que se dijo.	“El niño lloraba”
Descripción con detalles	Se describe el suceso o evento en general y se comprende en todo momento de quién se está hablando, sin necesidad de ver el dibujo.	“Entonces el niño se puso a llorar, su mamá se acercó para ayudarlo y la rana se escondió”
Descripción con elementos adicionales	Se describe el suceso o evento del dibujo, agregando información complementaria que no se aprecia en la imagen pero que hace el relato más completo.	“El niño fue a avisarle a su mamá para que sacara su barquito. Su mamá fue y se molestó con la “mugrosa ranita”, así dijo ella. La ranita sólo observaba...”

Categoría	Definición	Ejemplos
<i>Habla reportada</i>		
Habla directa	Se proporciona voz a alguno de los personajes.	“La señora gritó: ‘rana, ¡vete de aquí!’”.
Habla indirecta	Se describe lo que algún personaje quiso decir, sin que éste hable.	“La señora le gritó a la rana ‘que se fuera de ahí’”.
<i>Evaluación</i>		
Comentarios	Se realizan comentarios personales como: opiniones, interpretaciones, inferencias o juicios de lo que está sucediendo en las imágenes.	“Estaban un niño, su perro, una rana y la tortuga. ‘Yo creo que era su cumpleaños’, porque tenía una caja de regalo”.
Descripción de emociones de personajes	Se describen los sentimientos o emociones que los personajes manifiestan a través de sus expresiones o gestos.	“La señora ‘se enojó mucho’ con la rana que se metió en su canasta”.
<i>Uso de nexos</i>		
Variedad de nexos	Identificación de los <i>distintos</i> nexos que se utilizan en un reactivo (pertenecientes a cada subtipo: copulativos, ilativos, etc).	<i>El niño ‘y’ el perro estaban viendo allá ‘y’ las, y las mariposas comieron. ‘Y’ la rana atrapó una mosca... La variedad es 1</i>
Ocurrencia de nexos	La ocurrencia de nexos evalúa la frecuencia de aparición de los nexos de cada suceso.	<i>La ocurrencia es 3</i>
Nexos copulativos	Expresan suma, unión o adición entre oraciones (y, también, además).	“‘Y’ el niño se puso triste”.
Nexos ilativos	Expresan ilación o consecuencia lógica entre oraciones (luego, entonces, después, de pronto, de repente, y después, y entonces).	“‘Luego’, el niño salió al bosque a buscar a su rana”.
Nexos adversativos	Expresan la contraposición entre dos oraciones; la contrariedad puede ser parcial o total (<i>pero, sino</i>).	“La rana se quería comer a la mosca, ‘pero’ no pudo”.
Nexos adverbiales	Expresan temporal, local o modal entre dos oraciones (<i>mientras, hasta que, (y) como, donde, cuando</i>).	“‘Mientras’ se acercaba, la mordió la rana”.
Nexos causales	Expresan causalidad entre oraciones (porque, pues, puesto que, aunque, ya que, a pesar de que).	“Y regañaron al sapo ‘porque’ la había mordido”.

Confiabilidad del Protocolo de Calificación.

Se analizó la confiabilidad de los criterios de calificación del protocolo mediante la fiabilidad interjueces. Este procedimiento consistió en entregar a tres evaluadoras distintas los criterios de calificación del protocolo junto con las transcripciones de las narraciones de cinco niños de la muestra (elegidos al azar).

Las características de las evaluadoras son las siguientes: la evaluadora 1 (E1) está terminando su doctorado en ciencias del lenguaje en una universidad extranjera, está ampliamente familiarizada con el tema de las narraciones, lo ha estudiado y ha realizado análisis desde un punto de vista lingüístico. La evaluadora 2 (E2) está estudiando educación especial en el área de lenguaje; no tiene experiencia con el tema de la narración. La evaluadora 3 (E3) es estudiante en el área de lingüística y tampoco estaba familiarizada con el discurso narrativo.

Se les pidió a las tres evaluadoras que calificaran las transcripciones siguiendo las indicaciones del manual de calificación. Se les indicó que si tenían alguna duda podían preguntar, o bien poner un comentario en la sección que consideraban confusa.

CAPÍTULO CUATRO

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Los datos obtenidos en las distintas fases (exploratoria y estudio piloto) fueron analizados de acuerdo con el objetivo buscado en cada una de ellas. En este capítulo se presentarán los resultados atendiendo a cada pregunta de investigación, con excepción de la pregunta, ¿Qué características debe incluir un protocolo de aplicación y calificación que permita una evaluación eficiente y efectiva de la narración infantil?, la cual se responde ampliamente en el apéndice C.

Fase Exploratoria

Para responder la pregunta, ¿Qué estrategia y estímulo debe incluir una prueba que evalúe narración oral en niños de tres a doce años? se procedió al análisis de los datos obtenidos durante la *fase exploratoria*.

Análisis de datos.

Una vez obtenidos los datos de la *fase exploratoria*, se transcribieron las narraciones de los niños y se identificaron según la estrategia empleada para su elicitación. Se transcribió el 100% de la muestra (n= 5 niños: 4 niños y 1 niña).

Para identificar si el estímulo elegido (libros sin texto de la colección *Frog* permite la obtención de narraciones de niños pequeños y mayores, se calificaron las narraciones con “sí / no” para indicar si la producción obtenida era o no una narración (ver columna “narración” de la tabla 6). El otro propósito de esta fase fue identificar qué estrategia de elicitación propicia narraciones más elaboradas (que proporcionen suficiente información al oyente para comprender la narración). En la producción 1 se utilizó la estrategia de *recuento*, en la 2 se empleó la *narración inmediata* y en la 3 la *narración reflexiva*. Las narraciones de los niños se calificaron como “simples o elaboradas” (ver columna “tipo de narración” de la tabla 6).

Tabla 6*Análisis de Narraciones Fase Exploratoria*

Género	Edad	Producción	Narración	Tipo de Narración
Masculino	3 años	1	SI	SIMPLE
		2	SI	SIMPLE
		3	SI	ELABORADA
Femenino	5 años	1	SI	SIMPLE
		2	SI	SIMPLE
		3	SI	ELABORADA
Masculino	6 años	1	SI	SIMPLE
		2	SI	ELABORADA
		3	SI	ELABORADA
Masculino	9 años	1	SI	ELABORADA
		2	SI	ELABORADA
		3	SI	ELABORADA
Masculino	10 años	1	SI	ELABORADA
		2	SI	ELABORADA
		3	SI	ELABORADA

Resultados.

Los resultados indicaron que el estímulo empleado (láminas de libro sin texto) es adecuado para la obtención de narraciones tempranas y tardías, ya que las 15 producciones fueron narraciones. En cuanto al *tipo de narración* obtenida, fue más sencillo identificar con los niños más pequeños la estrategia que produjo narraciones más elaboradas: la *narración reflexiva*. Sin embargo, un análisis descriptivo más detallado de las narraciones de los mayores revelan que, de igual manera, esta estrategia fue la más productiva.

A continuación se muestran detalles de cada producción y se puede apreciar que, con todos los niños, la producción 3 es la más elaborada:

Masculino (3 años): Producción 1: lista de personajes, solo hablaba de un personaje a la vez, mencionó solo algunas acciones; producción 2: lista de personajes, mencionó algunas acciones; y producción 3: mencionó secuencia de acciones y uso de nexos (le dieron cohesión a la narración; por ejemplo: “y la ranase cayó y se rompió el barco del niño).

Femenino (5 años): Producción 1: mencionó secuencia de acciones aisladas, es decir, no las conectó entre sí; producción 2: expresó secuencia de acciones, sin conectarlas entre sí; la información que proporcionó era vaga (pocos referentes), y expresó ideas incompletas; y producción 3: utilizó secuencia de acciones conectadas, se apreció un mejor uso de referentes (se sabía de quién estaba hablando; por ejemplo: “*Había una vez un niño que tenía dos ranas y un cachorrito que estaba persiguiendosu mariposa*”), se identificó coherencia entre las ideas expresadas.

Masculino (6 años): producción 1: expresó ideas aisladas, se apreció poca cohesión en su narración (tenía poca lógica); producción 2: mencionó acciones que realizaron los personajes, con poca conexión entre sí, la mayoría de las ideas que expresó estaban incompletas; y producción 3: expresó secuencia de acciones conectadas (uso de nexos que proporcionaron cohesión a la narración; por ejemplo: “*La rana estaba mirando el barco. Luego saltó y rompió el barco*”), y proporcionó más información sobre los referentes.

Masculino (9 años): producción 1: utilizó pocos nexos, por lo que en ocasiones se perdía la secuencia lógica de la historia, en ocasiones hizo poco uso de referentes, por lo que se dificultaba la comprensión de la narración; producción 2: mencionó secuencia de acciones, pero utilizó pocos nexos y en ocasiones confundía sus referentes (por ejemplo: a veces decía que el bebé del cuento era una niña y luego hablaba del mismo bebé como niño); y producción 3: la narración incluyó más detalles, incluso algunos adicionales a lo que aparecía en la imagen (por ejemplo: “*Había una vez un niño que fue a un parque. Fue al parque ‘City Park’ con su tina...*”), y empleó una mayor variedad de nexos para dar continuidad a su historia y además para expresar simultaneidad de acciones (uso de *mientras*).

Masculino (10 años): producción 1: narró utilizando nexos para conectar sus oraciones, mencionó emociones de personajes; producción 2: expresó emociones de personajes, usó nexos para conectar oraciones y expresar simultaneidad (uso de mientras); y producción 3: identificó emociones de personajes, utilizó mayor variedad de nexos que proporcionaron orden y lógica a su narración; incluyó comentarios, lo que hizo más atractiva su producción (por ejemplo: “*Había una vez un niño... con su perro, una tortuga y ‘su amiga’ la rana*”).

Los resultados de esta fase exploratoria fueron fundamentales para la elección del estímulo que se debía emplear en la Prueba de Evaluación Narrativa: reactivos a partir de *láminas de libros sin texto* y se decidió emplear la estrategia de *narración reflexiva* para elicitación de las narraciones infantiles, ya que fue la más productiva en la fase exploratoria.

Estudio Piloto

Para responder a la pregunta ¿Qué resultados arrojan los criterios de medición seleccionados (categorías-indicadores) en un estudio piloto con una muestra de 100 niños?, se presentará en esta sección el reporte del análisis de datos y los resultados del estudio piloto.

Análisis de datos.

Una vez obtenidos los datos del *estudio piloto*, se transcribieron las narraciones y se segmentaron en cada uno de los sucesos representados en las láminas (cada reactivo tiene un total de 4-6 sucesos, dependiendo de las láminas que lo conforman). Se transcribió el 100% de la muestra (n= 100 niños: 50 niños y 50 niñas).

En cada suceso se analizó la frecuencia de aparición de cada categoría; para el caso de los nexos, también se contabilizó la variedad de uso por reactivo. Los indicadores *complicación* y *calidad de la descripción* son mutuamente excluyentes, por lo que sólo se podía elegir una

categoría (*complicación* se califica con una categoría por reactivo, mientras que *calidad de la descripción* es por suceso).

El análisis de datos se realizó con SPSS (versión 17) y con el programa estadístico R 2.13.1 (Ihaka y Gentleman, 1996) considerándose un nivel de confianza del 95%, que se mantuvo constante a través de comparaciones múltiples mediante el factor de Tukey. Los datos faltantes se estimaron utilizando el programa MICE (Multivariate Imputation by Chained Equations; Van Buuren y Oudshoorn, 2005). Se evaluó la normalidad con la prueba de Shapiro Wilk y la homogeneidad de varianzas de los residuales mediante la prueba de Brown-Forsythe (Heiberger y Holland, 2004).

Resultados.

Para contestar a la pregunta, ¿Qué categorías de la narración oral deben incluirse en la prueba?, se procedió a evaluar los resultados obtenidos por los sujetos en cada categoría e indicador. Primero, se presentan los descriptivos de todos los indicadores y posteriormente la correlación entre cada indicador y en el caso de las categorías con indicadores excluyentes, el análisis de diferencias entre dichos indicadores.

Descriptivos de todos los indicadores.

Se obtuvieron las medias de respuesta por indicador y por edad (ver tabla 7), considerando siete reactivos por participante. En la tabla 7, se resaltaron los indicadores en los que se pueden apreciar cambios más notables. Por ejemplo, el indicador *complicación* (Compl) va aumentando progresivamente hasta llegar, en el rango de edad más alto, prácticamente al tope máximo (la complicación con mayor valor se puntúa con 4). Este mismo patrón se observa en los indicadores: *descripción con detalles* (D. detalles) y *descripción con elementos adicionales* (D. elem ad) de la categoría de *calidad de la descripción* y en el indicador *emociones*. También se

observan algunos indicadores con una tendencia claramente inversa, donde la media va disminuyendo en las edades mayores; tal es el caso de *nombramiento* (Nombram) de la categoría *calidad de la descripción*.

Tabla 7

Medias de respuesta por Indicador y Edad

Indicador	Edad en años									
	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Compl	2.4	2.8	3.1	3.3	3.5	3.7	3.7	3.8	3.8	3.8
H directa	.2	.7	.2	1.0	.3	.2	.1	.2	.0	.3
H ind.	.0	.0	.0	.1	.2	.0	.2	.1	.1	.2
Nombram.	1.9	1.1	.8	.5	.2	.2	.2	.0	.0	.0
D general	2.6	3.3	3.3	3.3	3.0	2.6	2.2	.7	.6	.5
D detalles	.2	.2	.6	.8	1.3	1.8	2.0	2.9	3.2	3.0
D elem ad	.0	.0	.0	.1	.2	.1	.3	1.1	.9	1.2
Coment	.3	.6	.5	.8	1.3	.8	1.6	2.3	1.6	2.5
Emociones	1.2	1.0	1.1	1.4	1.6	1.9	1.8	2.1	1.9	2.1
N cop var	1.1	1.0	1.2	1.2	1.1	1.2	1.1	1.1	1.2	1.1
N cop oc	6.5	4.8	5.8	6.9	5.8	6.4	6.1	6.1	5.8	5.5
N ilat var	.6	.7	.8	.9	1.1	1.2	1.0	.9	1.3	1.2
N ilat oc	1.3	1.8	2.9	3.1	3.5	2.8	1.7	2.3	2.1	2.1
N at var	.1	.1	.1	.2	.1	.2	.4	.4	.3	.2
N at oc	.1	.2	.1	.3	.1	.2	.4	.6	.4	.3
N al var	.0	.1	.2	.2	.4	.4	.6	.8	.6	.7
N al oc	.0	.1	.3	.2	.5	.5	.7	1.2	.9	.8
N caus var	.1	.3	.2	.3	.3	.4	.4	.4	.3	.4
N caus oc	.1	.3	.3	.4	.4	.6	.4	.7	.3	.4

Nota: El sombreado bajo indica tendencia decreciente, el sombreado fuerte indica tendencia creciente.

Resultados por categoría e indicador.

La Prueba de Evaluación Narrativa tiene dos tipos de categorías: excluyentes y no excluyentes. Las excluyentes son *complicación* y *calidad de la descripción*, y las no excluyentes son *habla reportada*, *evaluación*, *nexos: variedad*, y *nexos: ocurrencia* (todas las categorías con sus respectivos indicadores).

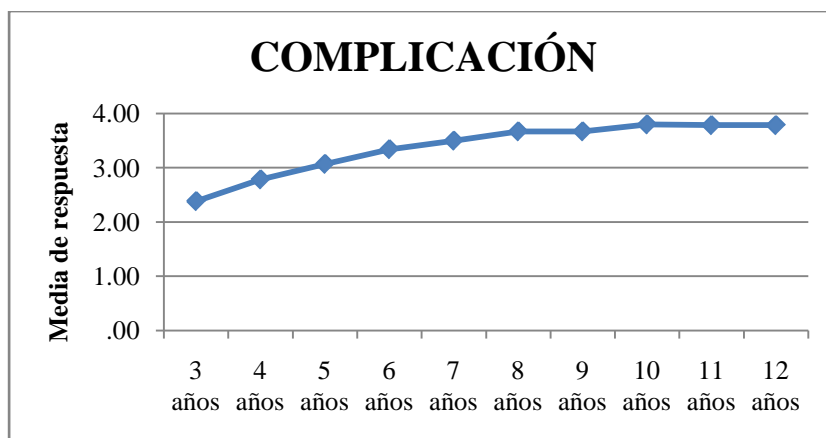
A continuación se presentan primero los resultados de las categorías excluyentes. Se mostrarán las tendencias (calculadas a partir de las medias de respuesta) por edad y las correlaciones entre los indicadores y la edad (correlación de Pearson y de Spearman).

Complicación.

Esta categoría incluye cuatro indicadores excluyentes y de complejidad creciente (*ausencia de complicación, complicación inverosímil, complicación alterna y complicación esperada*), ya que la complicación se clasifica en uno de ellos. Como era de esperarse, esta categoría muestra una tendencia ascendente en relación con la edad (ver figura 1). Esto quiere decir que los niños de mayor edad suelen expresar la complicación de manera más precisa.

Figura 1

Tendencia de la Complicación por Edad



Esta tendencia se confirmó mediante un análisis de la correlación de la categoría complicación con la edad (ver tabla 8). Se encontró una correlación significativa positiva entre ambas variables en todos los reactivos; por ejemplo los niños más pequeños producen solamente un 10% de *complicaciones esperadas*, mientras que los mayores producen un 80%; por otro lado, se encuentra un 23% de *ausencia de complicación* en las narraciones de los niños menores y un 0% en las de los mayores.

Tabla 8*Correlación Complicación y Edad (por reactivo)*

Indicador	Corr. Pearson	Sig	N	Corr. Spearman	Sig.	N
C1	.641**	.000	100	.665**	.000	100
C2	.567**	.000	100	.556**	.000	100
C3	.664**	.000	100	.695**	.000	100
C4	.561**	.000	100	.530**	.000	100
C5	.260**	.009	100	.241*	.016	100
C6	.522**	.000	100	.523**	.000	100
C7	.639**	.000	100	.657**	.000	100

**La correlación es significativa en 0.01

* La correlación es significativa en 0.05

Como ya se dijo, esta categoría incluye cuatro indicadores: 1: ausencia de complicación, 2: complicación inverosímil, 3: complicación alterna, y 4: complicación esperada. Se realizó un ANOVA con un post-hoc de Tukey para identificar qué indicadores discriminan por edad. Los resultados de este análisis se reportan en la tabla 9, donde con el fin de facilitar la lectura, únicamente se presentan los valores en los que sí hay diferencias significativas. Por ejemplo, en el reactivo 1 (C1) se encontraron diferencias significativas entre el indicador 1 y los indicadores 3 y 4 (3-1, 4-1), y entre el indicador 2 y 4, y 3 y 4 (4-2, 4-3).

Tabla 9*Resultados Complicación-Edad por Reactivo (ANOVA)*

Reactivo	Dif. promedio	Sig.	Dif. entre indicadores	Indicador	Dif. promedio	Sig.	Dif. entre indicadores
C1	2.991*	.047	3-1	C5	1.989~	.055	3-2
	6.361*	.000	4-1		2.443*	.011	4-2
	6.194*	.000	4-2	C6	5.798*	.001	4-1
	5.552*	.000	4-3		5.048*	.001	4-2
C2	3.369*	.001	4-1	C7	2.597*	.000	4-3
	4.886*	.000	4-2		5.403*	.000	4-1
	2.469*	.001	4-3		4.760*	.000	4-2
C3	5.651*	.001	4-1		2.983*	.000	4-3
	5.318*	.000	4-2				
	3.556*	.000	4-3				
C4	4.095*	.004	3-1				
	4.699*	.001	4-1				
	3.095*	.003	3-2				
	3.699*	.000	4-2				

*p≤ 0.05

~p= 0.055

Las diferencias significativas entre los indicadores de la categoría *complicación* se muestran en la tabla 10. Esta tabla permite identificar cuáles son los reactivos en los que estos indicadores discriminan más por edad (reactivos 1: rana que interrumpe un picnic y 4: rana que escapa de su frasco y el niño sale a buscarla). La *complicación esperada* sirve para diferenciar niños por edad; mientras que la *ausencia de complicación* y la *complicación inverosímil* no mostraron diferencias significativas entre sí en ninguno de los reactivos.

Tabla 10

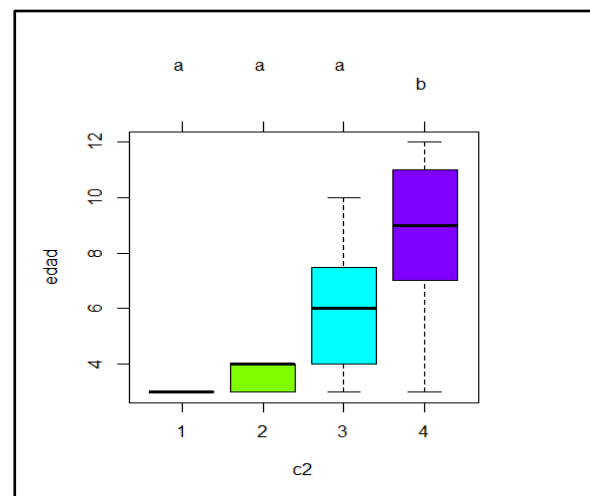
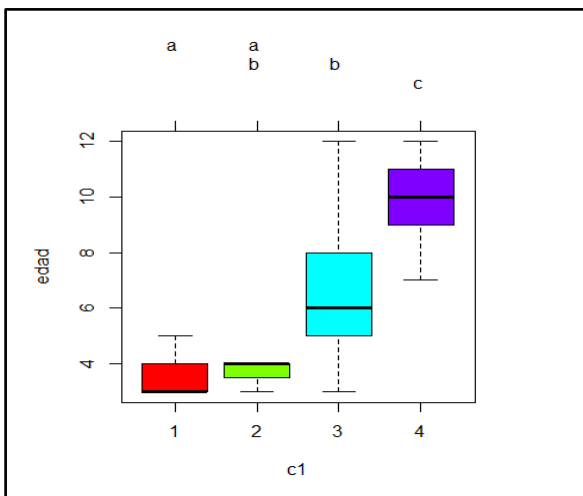
Diferencias Significativas Complicación-Edad por Reactivo

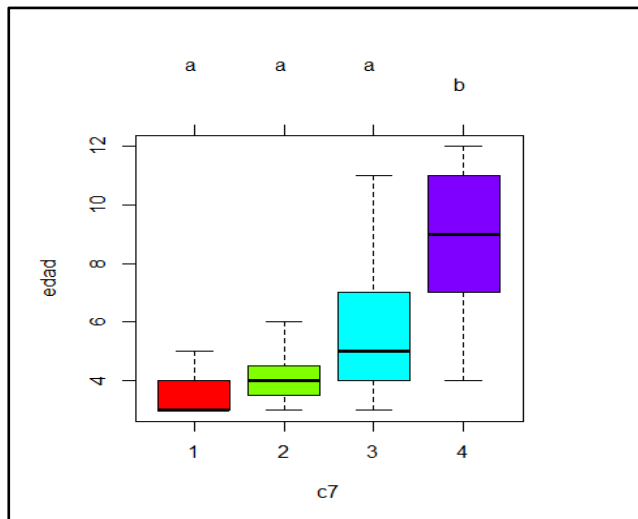
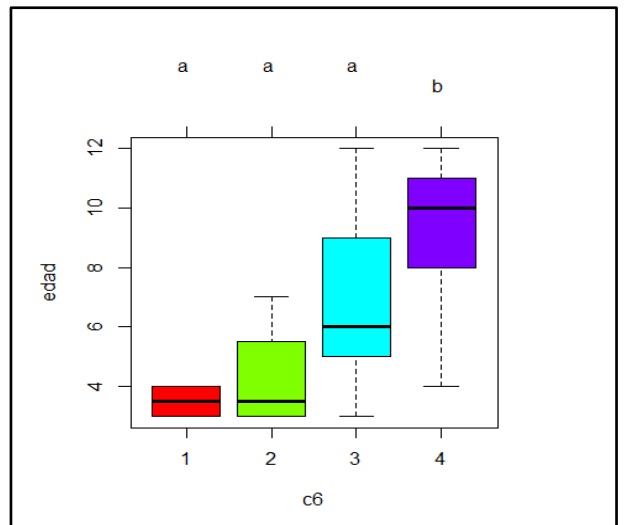
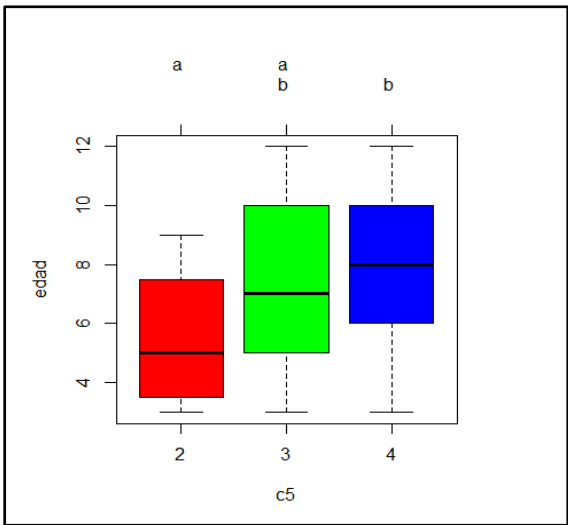
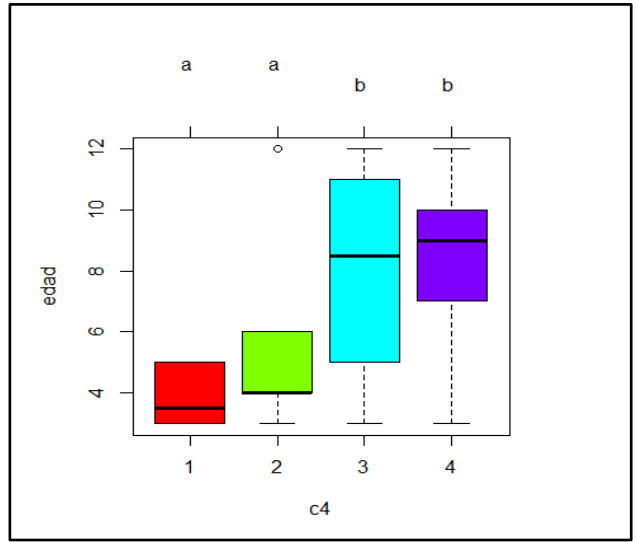
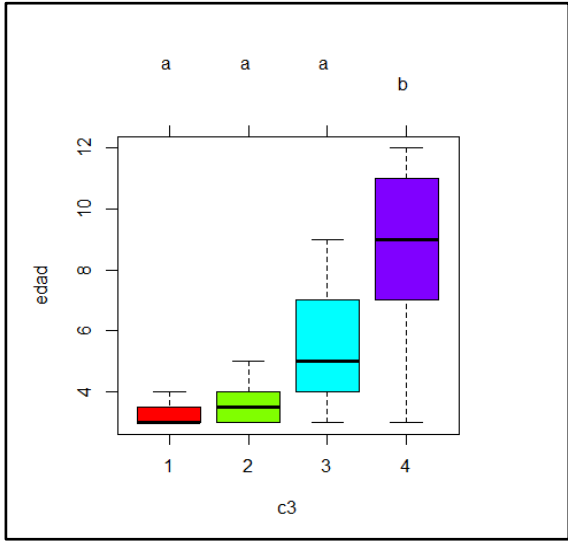
Dif. entre grupos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
1-2							
1-3	✓			✓			
1-4	✓	✓	✓	✓		✓	✓
2-3				✓	✓		
2-4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3-4	✓	✓	✓			✓	✓

En las figuras 2 a 8 se aprecian las diferencias significativas entre los indicadores de la *complicación* de manera gráfica.

Figuras 2-8

Diferencias significativas de Complicación-Edad por Reactivo (ANOVA)





La expresión de la *complicación* va variando conforme la edad, haciéndose más precisa. A continuación se presentan ejemplos de la manera en que los niños refieren una misma complicación (reactivo 2: se espera que digan que la rana saltó hacia el barco):

Ausencia de complicación: “Y ese niño se dijo: ‘oh, oh, una rana’” (M, 3 años).

Complicación inverosímil: “Iba volando la rana” (M, 4 años).

Complicación alterna: “Entonces de unos arbustos salió una rana que espantó al niño” (H, 6 años).

Complicación esperada: “Entonces la rana ‘saltó hacia el barco’ y el niño se asustó” (H, 10 años).

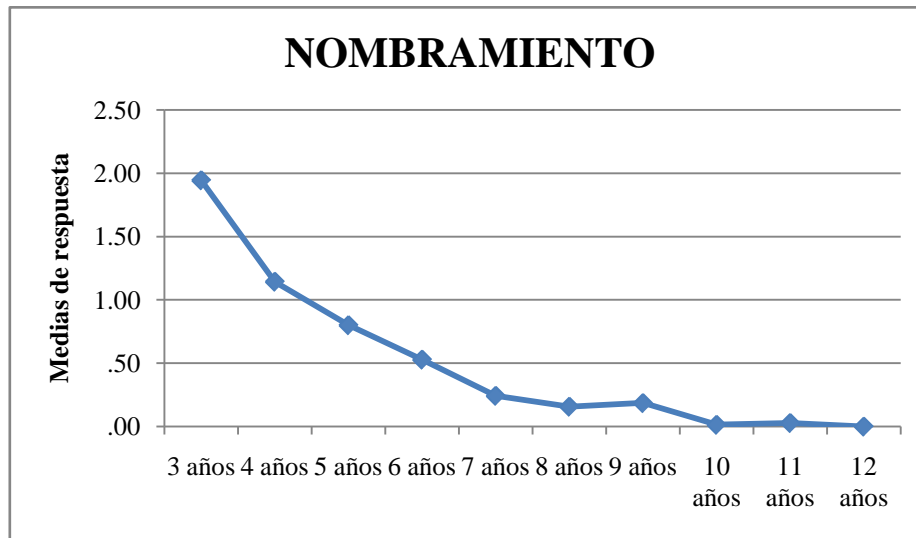
Calidad de la Descripción.

Esta categoría incluye cuatro indicadores excluyentes y de calidad creciente (*nombramiento, descripción general, descripción con detalles y descripción con elementos adicionales*), ya que cada suceso de la narración se clasifica en uno de ellos. Los indicadores de *calidad de la descripción* se analizaron cada uno por separado, por esta razón se reportarán sus resultados de manera individual.

El indicador *nombramiento* muestra una tendencia descendente que se aprecia de manera constante y continua (ver figura 9). Esto quiere decir que los niños pequeños emplean mucho este recurso, mientras que en los rangos de edad altos el uso de este recurso se emplea muy poco y tiende a desaparecer.

Figura 9

Tendencia de Nombramiento por Edad



Esta tendencia se confirmó mediante un análisis de la correlación del nombramiento con la edad (ver tabla 11). Se encontró una correlación significativa negativa entre ambas variables en los siete reactivos. Esto quiere decir que los niños más pequeños utilizan más el nombramiento que los niños mayores.

Tabla 11

Correlación Nombramiento y Edad (por reactivo)

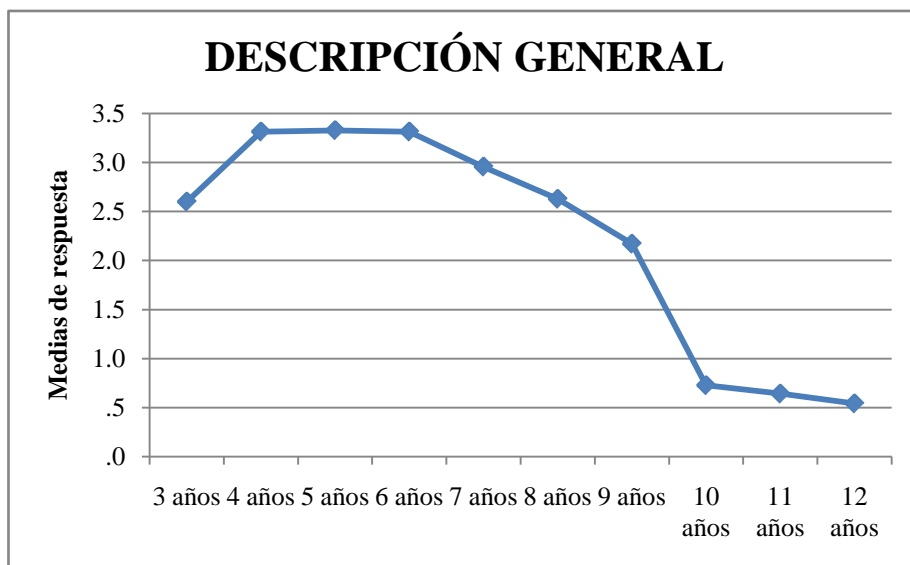
Indicador	Corr. Pearson	Sig	N	Corr. Spearman	Sig.	N
no1	-.513**	.000	100	-.535**	.000	100
no2	-.512**	.000	100	-.579**	.000	100
no3	-.601**	.000	100	-.663**	.000	100
no4	-.672**	.000	100	-.729**	.000	100
no5	-.420**	.000	100	-.431**	.000	100
no6	-.599**	.000	100	-.635**	.000	100
no7	-.601**	.000	100	-.642**	.000	100

**La correlación es significativa en 0.01

La *descripción general* también muestra una tendencia ascendente en los rangos de edad más bajos; los niños de cuatro a seis años son quienes más lo emplean y después tiende a ir disminuyendo hasta los doce años (ver figura 10).

Figura 10

Tendencia de Descripción General por Edad



El análisis de la correlación de la descripción general con la edad (ver tabla 12) muestra una correlación significativa negativa entre ambas variables en todos los reactivos. Esto quiere decir que los niños más pequeños emplean más este recurso en comparación con los niños mayores.

Tabla 12

Correlación Descripción General y Edad (por reactivo)

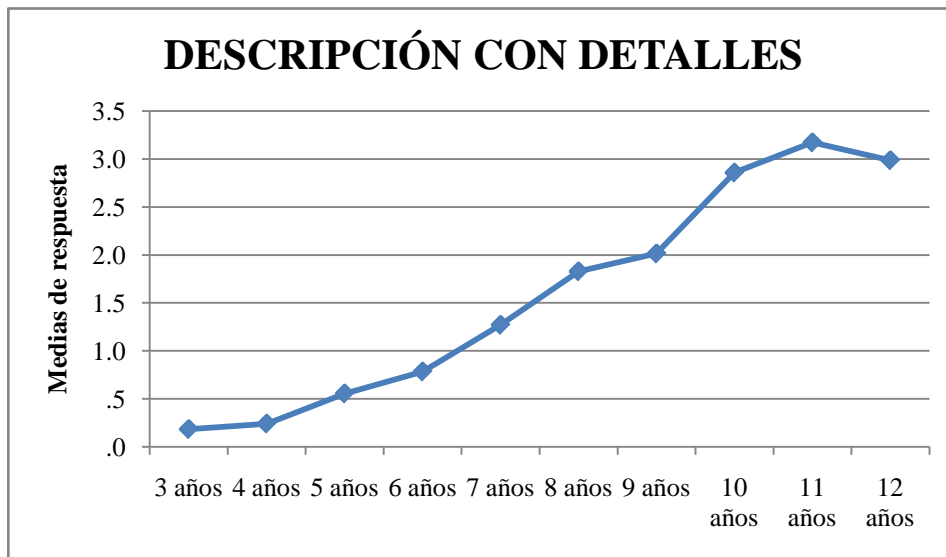
Indicador	Corr. Pearson	Sig	N	Corr. Spearman	Sig.	N
dg1	-.607**	.000	100	-.603**	.000	100
dg2	-.625**	.000	100	-.627**	.000	100
dg3	-.699**	.000	100	-.704**	.000	100
dg4	-.599**	.000	100	-.582**	.000	100
dg5	-.699**	.000	100	-.696**	.000	100
dg6	-.578**	.000	100	-.565**	.000	100
dg7	-.503**	.000	100	-.499**	.000	100

**La correlación es significativa en 0.01

La *descripción con detalles* muestra una tendencia ascendente (ver figura 11). Los niños pequeños emplean poco este recurso y los mayores lo usan con mayor frecuencia.

Figura 11

Tendencia de Descripción con Detalles por Edad



El análisis de la correlación de la descripción con detalles con la edad (ver tabla 13) muestra una correlación significativa positiva entre ambas variables en todos los reactivos. Esto quiere decir que los niños de rangos de edad más altos emplean más este recurso en comparación con los pequeños.

Tabla 13

Correlación Descripción con Detalles y Edad (por reactivo)

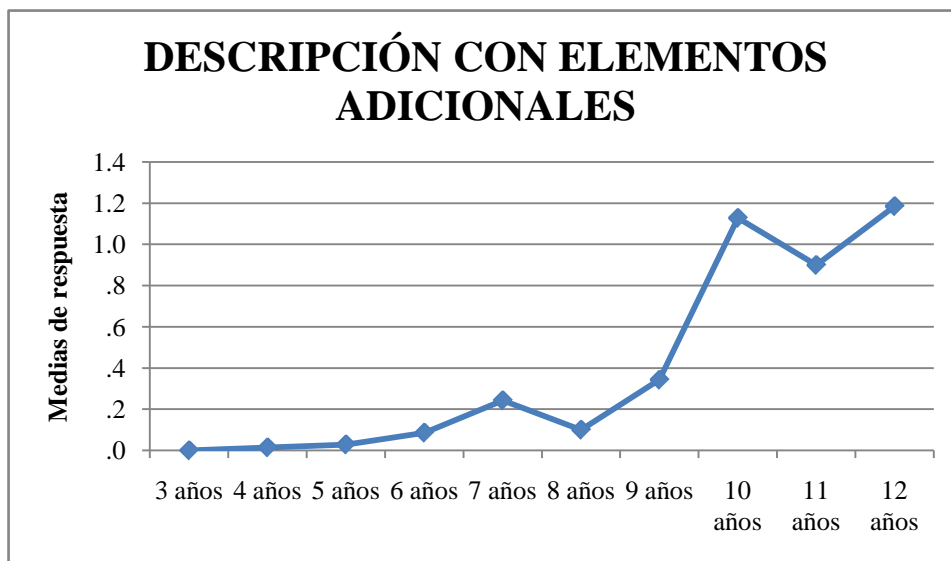
Indicador	Corr. Pearson	Sig.	N	Corr. Spearman	Sig.	N
dd1	.693**	.000	100	.709**	.000	100
dd2	.707**	.000	100	.713**	.000	100
dd3	.812**	.000	100	.809**	.000	100
dd4	.789**	.000	100	.839**	.000	100
dd5	.747**	.000	100	.773**	.000	100
dd6	.670**	.000	100	.678**	.000	100
dd7	.676**	.000	100	.696**	.000	100

**La correlación es significativa en 0.01

La descripción con elementos adicionales muestra una tendencia ascendente (ver figura 12). Los niños pequeños emplean poco este recurso y los mayores lo usan con mayor frecuencia.

Figura 12

Tendencia de Descripción con Elementos Adicionales por Edad



El análisis de la correlación entre la descripción con elementos adicionales y la edad (ver tabla 14) muestra una correlación significativa positiva entre ambas variables en los siete reactivos. Esto quiere decir que la frecuencia de uso de este recurso aumenta con la edad.

Tabla 14*Correlación Descripción con Elementos Adicionales y Edad (por reactivo)*

Indicador	Corr. Pearson	Sig	N	Corr. Spearman	Sig.	N
dea1	.398**	.000	100	.484**	.000	100
dea2	.334**	.001	100	.372**	.000	100
dea3	.381**	.000	100	.393**	.000	100
dea4	.543**	.000	100	.566**	.000	100
dea5	.521**	.000	100	.591**	.000	100
dea6	.579**	.000	100	.618**	.000	100
dea7	.588**	.000	100	.680**	.000	100

**La correlación es significativa en 0.01

En general, la *calidad de la descripción* es más precisa conforme los niños se acercan a los rangos de edad altos. Esto se puede apreciar en los siguientes ejemplos de cómo distintos niños narran el suceso 1 del reactivo 4 (un niño que duerme en su cama, mientras una rana sale de su frasco):

Nombramiento: “Aquí está un niño, aquí está una luna y está la rana y tus pantuflas” (H, 3 años).

Descripción general: “El niño estaba durmiendo mientras un sapo entró a su casa con unas chanclas y un sombrero tirado con su ropa” (H, 5 años).

Descripción con detalles: “Había una vez un niño que se quedó dormido con su perro. Y la rana estaba en un bote y se salió cuidadosamente” (M, 8 años).

Descripción con elementos adicionales: “En una calmada noche de verano, en su cuarto, dormía un niño llamado Jorge con su perro. En el piso había un frasco con una ranita que había atrapado Jorge durante ese día” (M, 12 años).

Relación entre complicación y calidad de la descripción.

Cuando se diseñaron las categorías *complicación* y *calidad de la descripción* se predijo que la relación entre ambas es fundamental para la producción de una narración y que debían

discriminar narraciones precisas de las que presentan menor sofisticación. Se realizó una ANOVA con un post-hoc de Tukey para comprobar esta hipótesis (ver tabla 15, donde se muestran solamente las diferencias significativas entre grupos). Para el reporte de la categoría *calidad de la descripción* se asignaron valores sus indicadores para poder diferenciar claramente las narraciones (*nombramiento*: 1 punto, *descripción general*: 5 puntos, *descripción con detalles*: 10 puntos, y *descripción con elementos adicionales*: 15 puntos).

Tabla 15

Resultados Calidad-Complicación por Reactivo (ANOVA)

Indicador	Dif. promedio	Sig.	Dif. entre grupos	Indicador	Dif. promedio	Sig.	Dif. entre grupos
Cal 1	23.583*	.000	4-1	Cal 5	10.800*	.007	3-2
	20.833*	.001	4-2		13.988*	.000	4-2
	12.623*	.000	4-3	Cal 6	26.973*	.012	4-1
Cal 2	16.208*	.034	3-1		20.973*	.006	4-2
	22.871*	.001	4-1	Cal 7	9.605*	.001	4-3
	17.537*	.000	4-2		17.893*	.022	3-1
	6.662*	.022	4-3		29.575*	.000	4-1
Cal 3	36.365*	.000	4-1	Cal 7	21.385*	0.001	4-2
	27.532*	.000	4-2		11.682*	0.002	4-3
	20.139*	.000	4-3				
Cal 4	24.786*	.022	3-1				
	18.063*	.023	3-2				
	26.581*	.003	4-1				
	19.858*	.000	4-2				

*p≤0.05

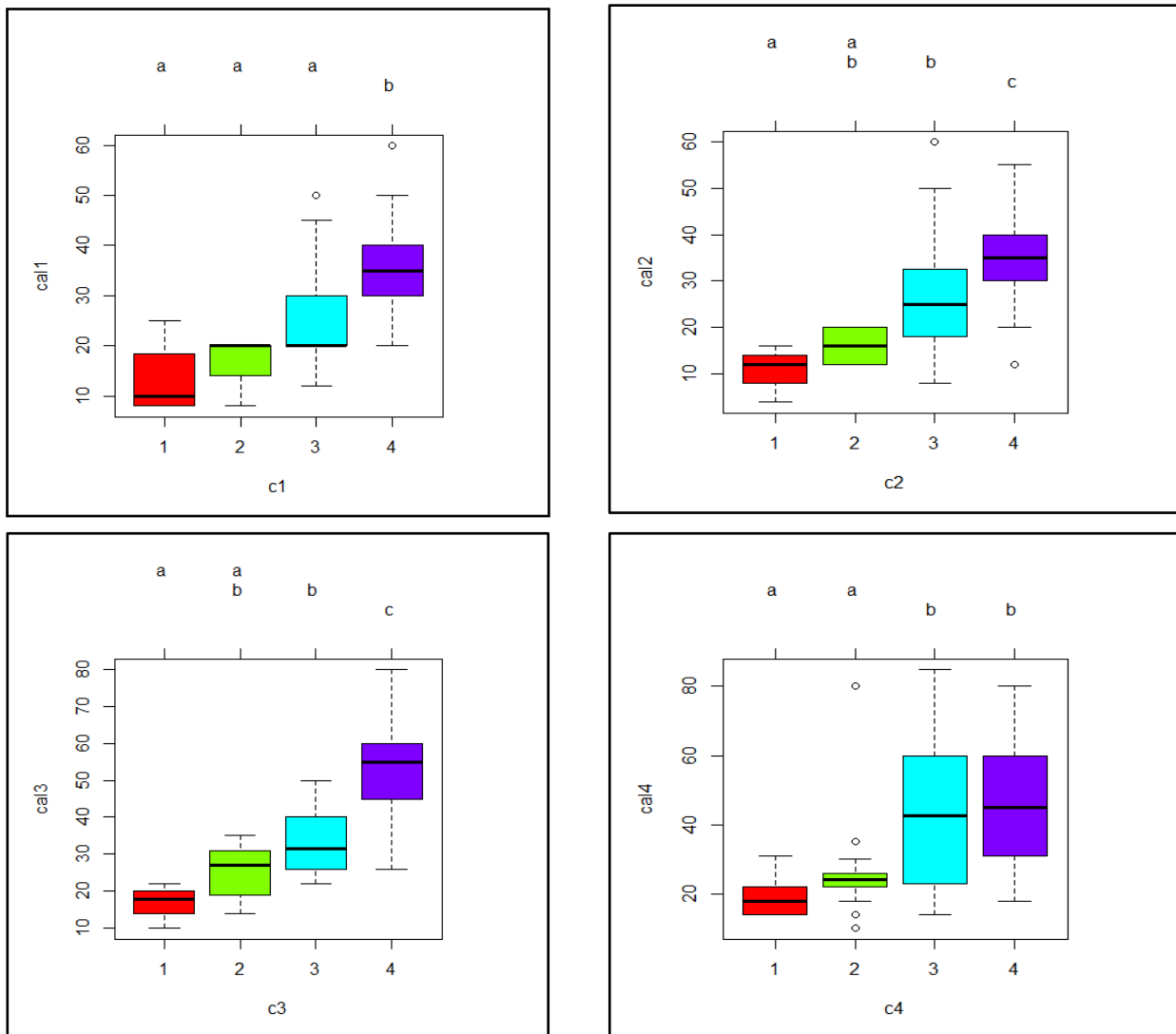
Los resultados muestran que hay diferencias significativas entre grupos en todos los reactivos (ver figuras 13 a 19); sin embargo los reactivos 2 y 4 son los que mejor discriminan narraciones precisas de las imprecisas. El indicador *complicación esperada* sirve para diferenciar

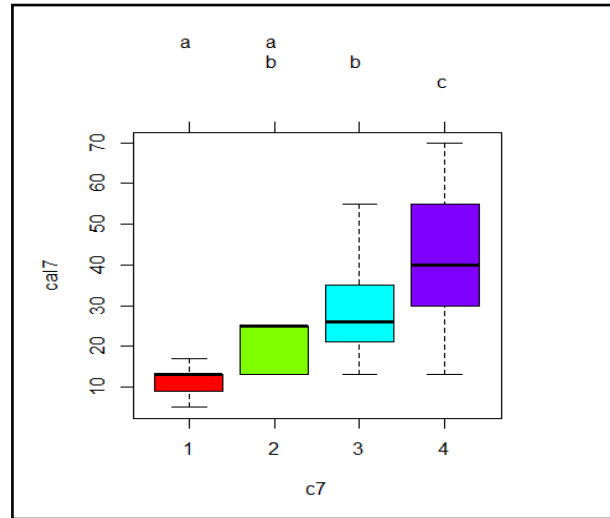
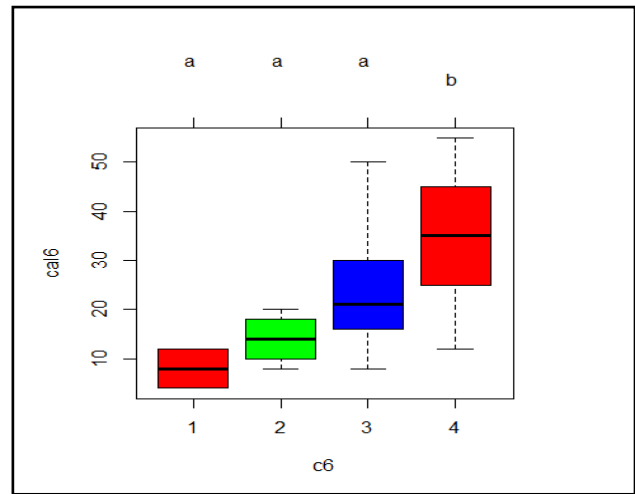
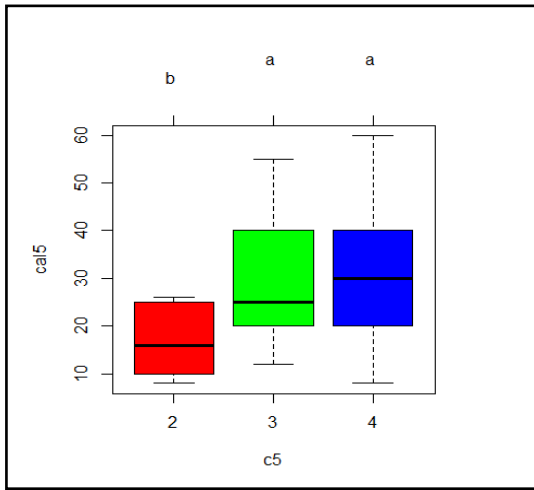
narraciones por nivel de precisión; mientras que no se encontraron diferencias significativas entre *ausencia de complicación* y *complicación inverosímil* en ninguno de los reactivos.

Estos resultados estadísticos comprueban que la predicción sobre el papel de la complicación y calidad para la discriminación de narraciones precisas es acertada, e implica que el instrumento tiene validez nomológica (Cronbach y Meehl, 1955).

Figuras 13 a 19

Diferencias Significativas Calidad-Complicación por Reactivo (ANOVA)





Resultados de categorías no excluyentes.

Ahora se presentan los resultados de las categorías no excluyentes: habla reportada (directa e indirecta), evaluación (comentarios y emociones), nexos variedad (cinco subtipos) y nexos ocurrencia (los mismos cinco subtipos); con excepción de las categorías de nexos, las demás categorías se analizaron por indicador y de esa manera se reportarán los resultados. Se mostrarán las tendencias (calculadas a partir de las medias de respuesta) por edad y las correlaciones entre los indicadores de cada categoría y la edad (correlación de Pearson y de Spearman).

Habla reportada.

El *habla directa* no muestra una tendencia específica (ver figura 20). Los niños pequeños tienden a emplear este recurso un poco más que los mayores, pero la frecuencia de uso es mínima en todas las edades (los que más emplearon habla directa fueron los niños de seis años, en promedio una vez por reactivo).

Figura 20

Tendencia de Habla Directa por Edad



El análisis de la correlación entre el habla directa y la edad (ver tabla 16) muestra una correlación significativa negativa entre ambas variables únicamente en los reactivos 1 y 5 (de acuerdo con la correlación de Pearson), y en el reactivo 7 (de acuerdo con la correlación de Spearman). Esto quiere decir que en estos reactivos, los niños pequeños emplean este recurso en mayor proporción que los mayores. Los reactivos 1, 5 y 7 particularmente muestran situaciones en las que alguno de los personajes expresa claramente su molestia hacia otro, por lo que se presta para que se les preste voz (por ejemplo en el reactivo 1 una señora se enoja con la rana y

parece que la regaña, ahí los niños pequeños emplean el habla directa: “la señora le gritó: ‘¡fuera rana!’”).

Tabla 16

Correlación Habla Directa y Edad (por reactivo)

Indicador	Corr. Pearson	Sig	N	Corr. Spearman	Sig.	N
hd1	-.210*	.036	100	-.249*	.013	100
hd2	-.146	.146	100	-.134	.185	100
hd3	-.193	.054	100	-.188	.061	100
hd4	-.149	.138	100	-.139	.168	100
hd5	-.272**	.006	100	-.258**	.009	100
hd6	.039	.698	100	.086	.396	100
hd7	-.153	.128	100	-.258**	.010	100

**La correlación es significativa en 0.01

* La correlación es significativa en 0.05

Además, en esos reactivos, la calidad de las expresiones de *habla directa* varía según la edad, como se aprecia en los siguientes ejemplos del reactivo 5 (niño que está pescando y cae al agua porque lo tira una tortuga):

Habla directa:

“El niño dijo: ‘Oh!’ y la rana ahí estaba” (H, 4 años).

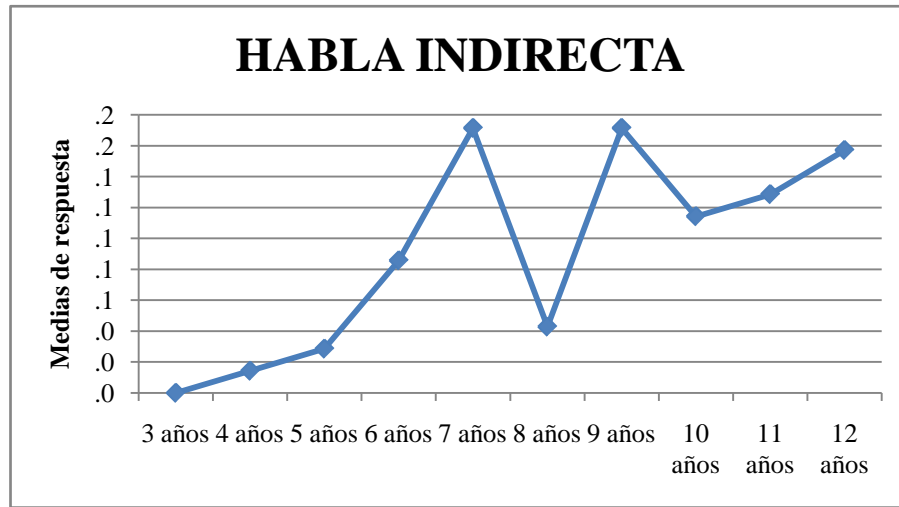
“Y el niño estaba diciendo: ‘Ahí o allá, a la derecha o arriba’” (M, 6 años).

“El niño dijo: ‘Es una tortuga’” (H 10 años).

El *habla indirecta* no muestra una tendencia específica (ver figura 21). Los niños pequeños tienden a emplear este recurso un poco menos que los mayores, pero la frecuencia de uso es mínima en todas las edades (los que más emplearon habla indirecta fueron los niños de siete y nueve años, en promedio 0.2 veces por reactivo, ni siquiera una mención).

Figura 21

Tendencia de Habla Indirecta por Edad



El análisis de la correlación entre el *habla indirecta* y la edad (ver tabla 17) muestra una correlación significativa positiva entre ambas variables únicamente en los reactivos 2, 4 y 7. Esto quiere decir que en estos reactivos, el habla indirecta se relaciona con la edad: los niños mayores emplean más este recurso que los menores. Los reactivos 2, 4 y 7 muestran situaciones en las que algún personaje “acusa o le dice algo” a otro, por ejemplo en el reactivo 2 un niño “*le dice a su mamá que una rana rompió su barco*”; esto puede influir para que los niños empleen más este recurso en estos reactivos.

Tabla 17

Correlación Habla Indirecta y Edad (por reactivo)

Indicador	Corr. Pearson	Sig	N	Corr. Spearman	Sig.	N
hi1	.034	.740	100	.052	.606	100
hi2	.221*	.027	100	.226*	.023	100
hi3	. ^a	.	100	.	.	100
hi4	.217*	.030	100	.275**	.006	100
hi5	.103	.309	100	.103	.309	100
hi6	.087	.387	100	.087	.387	100
hi7	.240*	.016	100	.280**	.005	100

**La correlación es significativa en 0.01

* La correlación es significativa en 0.05

^a No se puede calcular porque al menos una de las variables es constante

Las expresiones de *habla indirecta* varían con la edad, como se aprecia en los siguientes ejemplos del reactivo 5 (niño que está pescando y cae al agua porque lo tira una tortuga):

Habla indirecta:

“Ya dijo que atrapó un pez’y lo mismo que el otro de que se cayó” (H’, 5 años).

“Entonces el niño ‘le dijo a la tortuga que pusiera un gancho atorado” (M, 7 años).

“Entonces el niño ‘le dijo a su perro que la rana se había ido...” (H, 11 años).

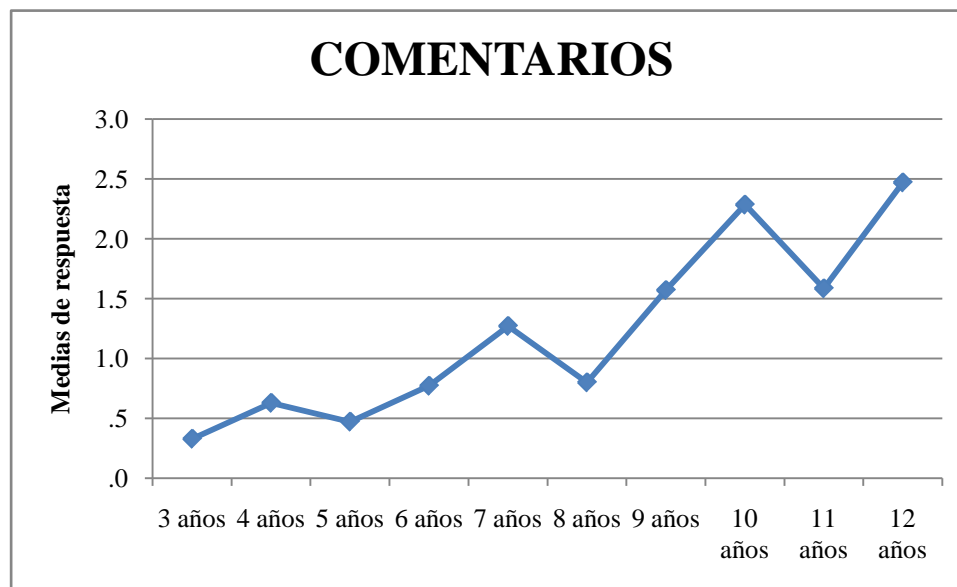
Evaluación.

El indicador *comentarios* muestra una tendencia ascendente progresiva (ver figura 22).

Los niños pequeños tienden a emplear poco este recurso, pero conforme se acercan a los rangos de edad altos también aumenta el uso de comentarios en sus narraciones.

Figura 22

Tendencia de Comentarios por Edad



El análisis de la correlación entre *comentarios* y la edad (ver tabla 18) muestra una correlación significativa positiva entre ambas variables en todos los reactivos de la prueba. Esto

significa que existe una relación entre la edad y los *comentarios*: los niños mayores usan más este recurso en comparación con los menores.

Tabla 18

Correlación Comentarios y Edad (por reactivo)

Indicador	Corr. Pearson	Sig	N	Corr. Spearman	Sig.	N
com1	.572**	.000	100	.591**	.000	100
com2	.378**	.000	100	.405**	.000	100
com3	.440**	.000	100	.457**	.000	100
com4	.509**	.000	100	.533**	.000	100
com5	.452**	.000	100	.454**	.000	100
com6	.498**	.000	100	.600**	.000	100
com7	.498**	.000	100	.568**	.000	100

**La correlación es significativa en 0.01

Además del aumento en la frecuencia de uso de *comentarios*, la calidad de éstos también varía de acuerdo con la edad, como se puede ver en los siguientes ejemplos del reactivo 7 (un niño que recibe de regalo una rana pequeña y su otra rana se pone celosa):

“...y le mordió la patita porque ‘*olía asqueroso*’” (H, 4 años).

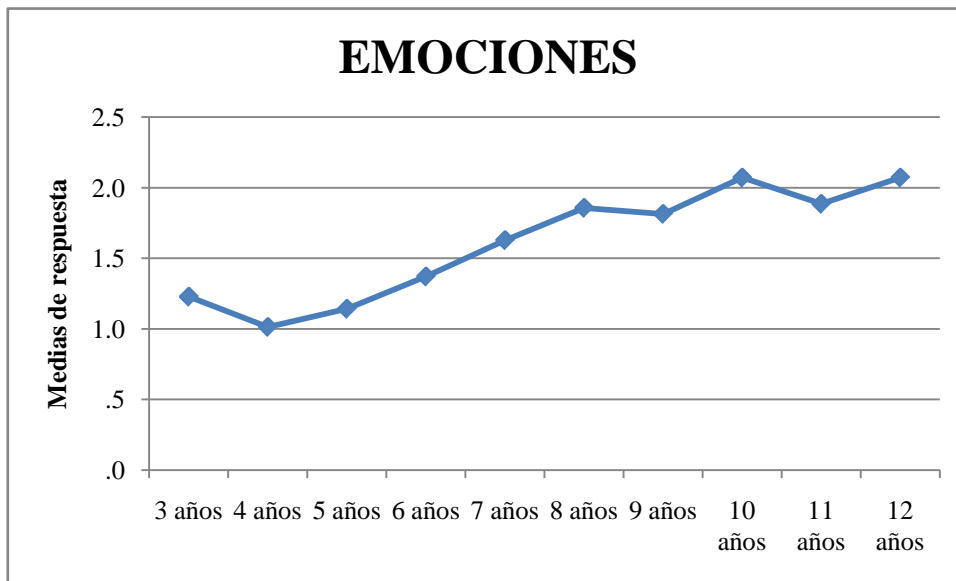
“Había una vez un niño, un perro, una rana y una tortuga, que ‘*era Navidad*’. Los cuatro amigos veían el regalo” (H, 7 años).

“Estaban un niño, su perro, una rana y la tortuga. ‘*Yo creo que era su cumpleaños*’, porque tenía una caja de regalo enfrente” (H, 12 años).

Descripción de emociones de personajes muestra una tendencia ascendente constante (ver figura 23). Los niños pequeños expresan pocas emociones de personajes, y conforme crecen emplean de manera más frecuente este recurso.

Figura 23

Tendencia de Emociones por Edad



El análisis de la correlación entre emociones y la edad (ver tabla 19) muestra una correlación significativa positiva entre ambas variables en los reactivos 1, 2, 4 y 5. Estos resultados confirman que existe una relación entre la edad y las emociones (solamente en los reactivos reportados): los niños mayores emplean más este indicador que los niños menores y se puede deber a que en estos reactivos se aprecian con claridad en los gestos de los personajes las emociones que están sintiendo.

Tabla 19

Correlación Emociones y Edad (por reactivo)

Indicador	Corr. Pearson	Sig	N	Corr. Spearman	Sig.	N
em1	.567**	.000	100	.569**	.000	100
em2	.505**	.000	100	.538**	.000	100
em3	.027	.786	100	.063	.533	100
em4	.370**	.000	100	.376**	.000	100
em5	.290**	.003	100	.321**	.001	100
em6	.129	.201	100	.138	.171	100
em7	.163	.106	100	.188	.061	100

**La correlación es significativa en 0.01

La expresión de las *emociones de los personajes* evoluciona conforme los niños crecen; suelen ir identificando sentimientos más profundos. A continuación se presentan ejemplos del reactivo 7 (rana celosa porque a su amo le regalan una ranita):

“El perro estaba muy ‘feliz’ y la tortuga. El sapo no se estaba ‘enojando’” (M, 5 años).

“... y era una ranita y la rana grande se puso muy ‘celosa’” (M, 8 años).

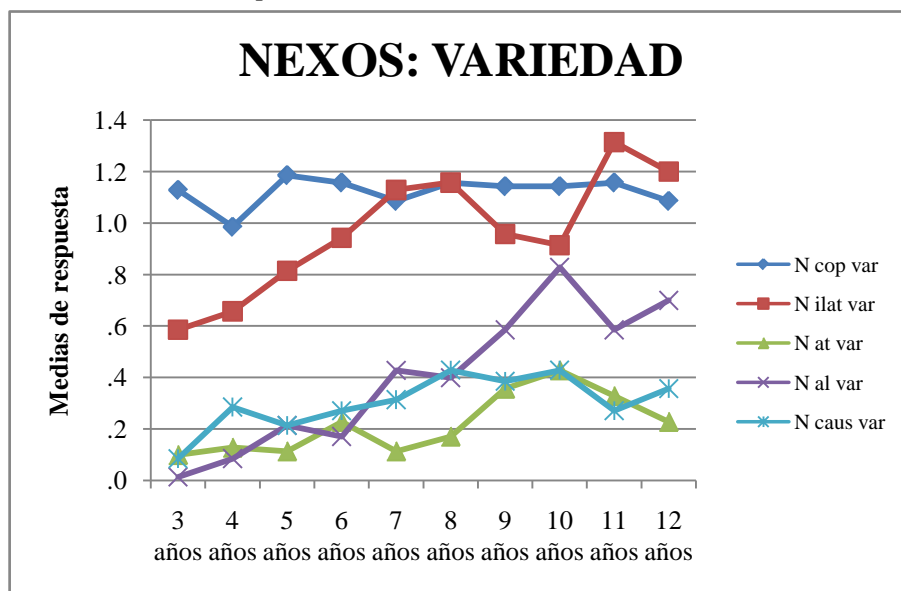
“El perro y la tortuga estaban ‘felices’, pero la rana no, tenía ‘envidia’” (M, 10 años).

Uso de nexos: variedad.

Esta categoría se muestra completa (con los cinco subtipos de nexos: copulativos, ilativos, adversativos, adverbiales, y causales). Algunos subtipos de nexos muestran una tendencia ligeramente ascendente (nexos ilativos y adverbiales); mientras que la mayoría tiende a mantenerse constante en todas las edades (ver figura 24). En general los niños de tres a doce años emplean variedad de nexos de manera similar y en algunos subtipos (ilativos y adverbiales) los mayores usan mayor variedad que los pequeños.

Figura 24

Tendencia de Nexos: Variedad por Edad



El análisis de la correlación entre la variedad en el uso de nexos y la edad se muestra en la tabla 20 (únicamente se presentan los reactivos en los que hubo alguna correlación significativa).

Tabla 20

Correlación Nexos: Variedad y Edad (por reactivo)

Indicador	Corr. Pearson	Sig	N	Corr. Spearman	Sig.	N
Nexos copulativos						
nco.var3	.311**	.002	100	.314**	.001	100
Nexos ilativos						
ni.var1	.308**	.002	100	.291**	.003	100
ni.var2	.381**	.000	100	.374**	.000	100
ni.var3	.227*	.023	100	.189	.059	100
ni.var4	.267**	.007	100	.222*	.026	100
ni.var5	.425**	.000	100	.422**	.000	100
ni.var6	.244*	.014	100	.232*	.020	100
Nexos adversativos						
nat.var4	.200*	.046	100	.200*	.046	100
nat.var5	.218*	.029	100	.218*	.029	100
nat.var6	.307**	.002	100	.302**	.002	100
nat.var7	.327**	.001	100	.327**	.001	100
Nexos adverbiales						
nal.var1	.505**	.000	100	.535**	.000	100
nal.var2	.439**	.000	100	.435**	.000	100
nal.var3	.469**	.000	100	.488**	.000	100
nal.var4	.293**	.003	100	.295**	.003	100
nal.var5	.368**	.000	100	.377**	.000	100
nal.var6	.398**	.000	100	.394**	.000	100
nal.var7	.374**	.000	100	.389**	.000	100
Nexos causales						
nca.var2	.331**	.001	100	.322**	.001	100
nca.var7	.250*	.012	100	.251*	.012	100

**La correlación es significativa en 0.01

* La correlación es significativa en 0.05

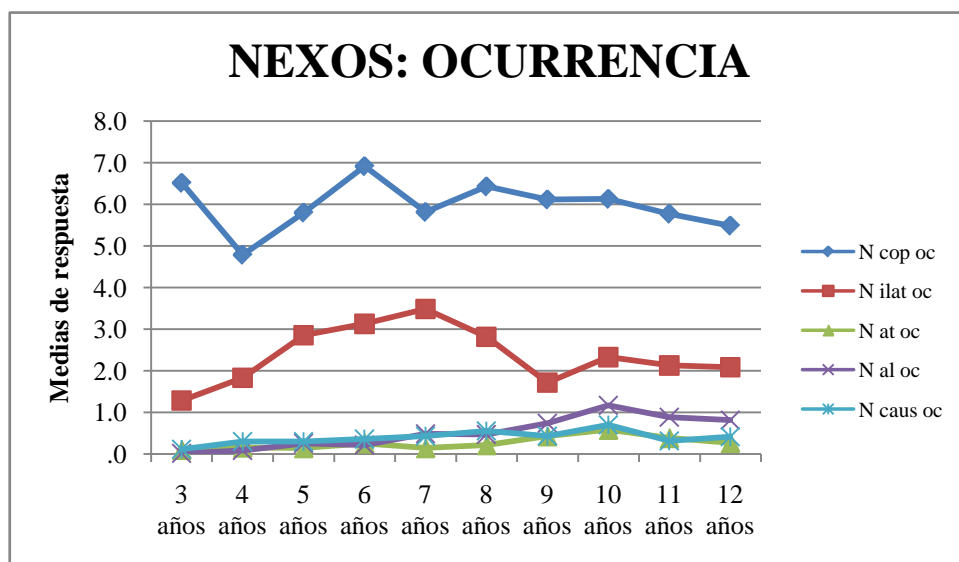
La variedad en el uso de *nexos copulativos* muestra una correlación significativa positiva con la edad únicamente en el reactivo 3 de la prueba; los *nexos ilativos* la muestran en todos los reactivos, con excepción del 7; los *nexos adversativos* presentan esta correlación en los reactivos 4 a 7; los *nexos adverbiales* son los más productivos, al estar correlacionados en todos los reactivos; y por último, los *nexos causales* muestran correlación significativa solamente en los reactivos 2 y 7. Estos resultados prueban que existe una relación entre la edad y la variedad en el uso de nexos limitada a los reactivos ya mencionados; con excepción de los *nexos adverbiales*, en cuyo caso significa que los niños mayores emplean más variedad de este subtipo que los niños menores.

Uso de nexos: ocurrencia.

Esta categoría también se muestra completa (con los cinco subtipos de nexos). Todos los subtipos de nexos muestran una la tendencia a mantenerse constantes en todas las edades (ver figura 25); los niños los usan con la misma frecuencia.

Figura 25

Tendencia de Nexos: Ocurrencia por Edad



El análisis de la correlación entre la ocurrencia de *uso de nexos* y la edad se muestra en la tabla 21 (únicamente se presentan los reactivos en los que hubo alguna correlación significativa).

Tabla 21

Correlación Nexos: Ocurrencia y Edad (por reactivo)

Indicador	Corr. Pearson	Sig	N	Corr. Spearman	Sig.	N
Nexos ilativos						
ni.oc1	.125	.214	100	.209*	.037	100
ni.oc2	.210*	.036	100	.243*	.015	100
Nexos adversativos						
nat.oc4	.217*	.030	100	.206*	.040	100
nat.oc5	.219*	.028	100	.221*	.027	100
nat.oc6	.284**	.004	100	.299**	.003	100
nat.oc7	.279**	.005	100	.320**	.001	100
Nexos adverbiales						
nal.oc1	.487**	.000	100	.537**	.000	100
nal.oc2	.370**	.000	100	.426**	.000	100
nal.oc3	.434**	.000	100	.500**	.000	100
nal.oc4	.307**	.002	100	.303**	.002	100
nal.oc5	.369**	.000	100	.386**	.000	100
nal.oc6	.369**	.000	100	.394**	.000	100
nal.oc7	.322**	.001	100	.390**	.000	100
Nexos causales						
nca.oc2	.213*	.033	100	.297**	.003	100
nca.oc7	.255*	.010	100	.264**	.008	100

**La correlación es significativa en 0.01

* La correlación es significativa en 0.05

La frecuencia de uso de los *nexos copulativos* no muestra ninguna correlación significativa con la edad; la ocurrencia de *nexos ilativos* tiene una correlación significativa positiva con la edad únicamente en el reactivo 2 de la prueba (de acuerdo con la correlación de Pearson) y con el reactivo 1 (según la correlación de Spearman); los *nexos adversativos* presentan esta correlación en los reactivos 4 a 7; los *nexos adverbiales* nuevamente son los más productivos, al estar correlacionados en todos los reactivos; y por último, los *nexos causales*

muestran correlación significativa solamente en los reactivos 2 y 7. Estos resultados comprueban que existe una relación entre la edad y la ocurrencia de uso de nexos limitada a los reactivos ya mencionados, con excepción de los *nexos adverbiales*; en este caso significa que los niños mayores emplean más frecuentemente este subtipo que los niños menores.

El uso de nexos es muy variado según la edad. A continuación se muestran algunos ejemplos del reactivo 6 (rana que se come un insecto, sin darse cuenta que es una abeja):

Ilativo: “‘Luego’ las mariposas fueron al árbol” (H, 5 años).

Causal: “La rana quería comer de más ‘porque’ había insectos” (H, 7 años).

Adverbial: “‘Cuando’ se iba a comer... la abeja lo picó” (H, 9 años).

Adversativo: “... la última cosa que agarró no era ni un mosquito ni una mosca, sino que era una avispa” (M, 12 años).

Análisis de los indicadores no excluyentes

Se realizó un análisis de confiabilidad, mediante alfa de Cronbach, de los indicadores no excluyentes para identificar su contribución a la confiabilidad total del reactivo (ver tabla 22). En la tabla se incluyeron únicamente aquellos indicadores que mejoran notoriamente la confiabilidad y los que son indispensables para mantenerla.

Tabla 22

Indicadores que Elevan y Disminuyen la Confiabilidad (por reactivo)

Reactivo	Alpha Total	Indicador	Alpha si se quita el indicador	Indicador	Alpha si se quita el indicador
R1	0.488	nco.oc1	0.638	com1	0.427
R2	0.545	nco.oc2	0.677	com2	0.452
R3	0.519	nco.oc3	0.544	em3	0.467
R4	0.337	nco.oc4	0.528	com4	0.231
R5	0.477	nco.oc5	0.553	com5	0.413
R6	0.635	nco.oc6	0.645	com6	0.557
R7	0.550	nco.oc7	0.609	em7	0.435

Los indicadores no excluyentes que son indispensables para mantener una mejor confiabilidad del reactivo son: *comentarios* y *emociones*. El indicador que mejoraría la confiabilidad interna de todos los reactivos si se eliminara es: *nexos copulativos: ocurrencia*.

Análisis totales categorías excluyentes y no excluyentes.

Una vez terminados los análisis por indicador se realizó un análisis de confiabilidad del total de las categorías excluyentes y el total de las no excluyentes (ver tabla 23). El total de las categorías excluyentes se obtuvo mediante la relación entre *complicación* y *calidad de la descripción*; esta relación se calculó multiplicando la *complicación* por la *calidad*, debido a que la *complicación* es el elemento esencial de la narración (si se sumaba se le daría la misma relevancia a la calidad). El total de las categorías no excluyentes es resultado de la suma de los mismos.

Se encontró una buena confiabilidad tanto en el total de las categorías excluyentes ($\alpha=0.952$), como en el de las no excluyentes ($\alpha=0.898$). También se observa que cada uno de los siete totales de estas categorías aporta buena confiabilidad a su respectivo total, ya que prácticamente no modifican la confiabilidad si se eliminaran.

Tabla 23

Confiabilidad Totales Categorías Excluyentes y No Excluyentes

Total por Categorías	Alpha Total	Cat. Excluy	Alpha si se quita la cat.	Cat. No Excluy	Alpha si se quita la cat.
Tot 1	0.952	tot1.1	0.945	tot2.1	0.883
Tot 2	0.898	tot1.2	0.945	tot2.2	0.880
		tot1.3	0.939	tot2.3	0.876
		tot1.4	0.947	tot2.4	0.879
		tot1.5	0.947	tot2.5	0.886
		tot1.6	0.944	tot2.6	0.889
		tot1.7	0.939	tot2.7	0.891

Por último se crearon los indicadores *elaboración* (suma de los totales de categorías excluyentes de los siete reactivos) y *coherencia* (suma de los totales de categorías no excluyentes de los siete reactivos) y se creó la hipótesis de que estos indicadores serían predictores de edad. Se realizó una regresión mediante un modelo lineal (ver tabla 24) para comprobar esta hipótesis.

Tabla 24

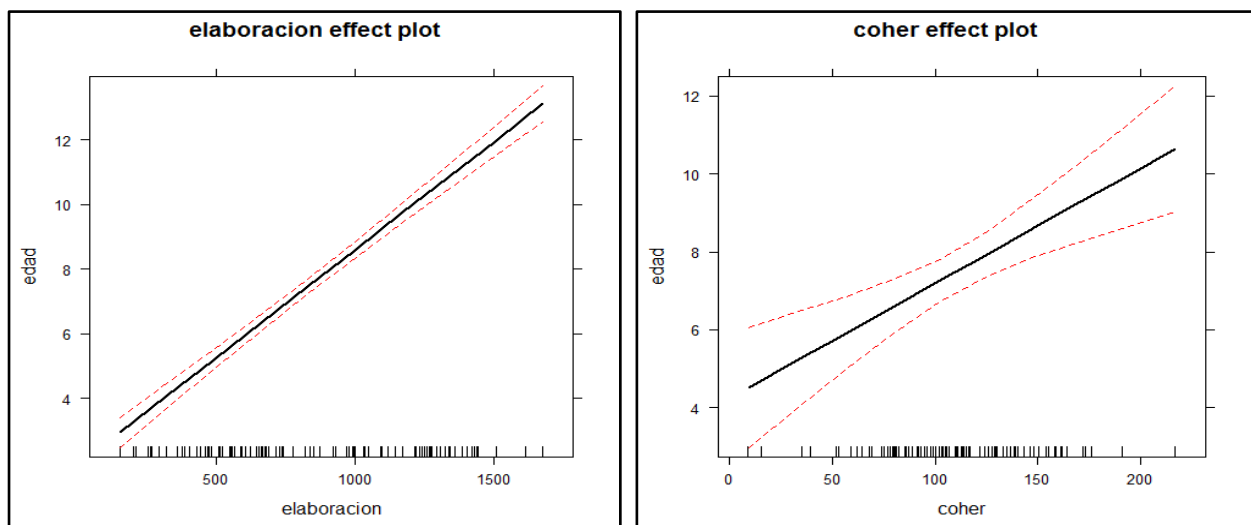
Elaboración y Coherencia como predictores de Edad

Suma categ.	F	Sig.	R ² ajustada
Elaboración	493	.000	0.832
Coherencia	16.7	.000	0.137

Los resultados muestran que tanto *elaboración* como *coherencia* son fuertes predictores de la edad. Esto quiere decir que, según el resultado en la calificación de las categorías excluyentes y no excluyentes se puede identificar si respondió un niño pequeño o uno mayor. Este resultado estadístico comprueba que la hipótesis sobre el papel de la elaboración y coherencia para predecir edad es acertada, y refuerza la validez nomológica (Cronbach y Meehl, 1955) del instrumento.

Figuras 26 y 27

Elaboración y Coherencia como Predictores de Edad



Para responder la pregunta, ¿Qué reactivos permiten la distinción entre narraciones tempranas y tardías?, se realizó una correlación de Pearson para conocer la relación entre los reactivos y cada indicador de la prueba. Para poder realizar este análisis se crearon los indicadores *C-Nca.oc*, considerando las medias de respuesta en los siete reactivos; y los indicadores *R1-R7*, sumando los totales de las categorías excluyentes y no excluyentes en cada reactivo. Los resultados se muestran en la tabla 25, la mayoría de los indicadores presentan una correlación significativa con los reactivos. Los indicadores que no presentan correlaciones significativas con ningún reactivo son: *habla directa* y *nexos copulativos: ocurrencia*; los otros indicadores que tienen relaciones significativas con pocos reactivos son: *nexos copulativos: variedad* y *nexos ilativos: ocurrencia*.

Tabla 25*Correlación Reactivo-Indicador*

Indicador	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
C	.704**	.793**	.789**	.753**	.674**	.659**	.723**
NO	-.681**	-.769**	-.767**	-.687**	-.620**	-.651**	-.729**
DG	-.736**	-.648**	-.732**	-.765**	-.716**	-.770**	-.750**
DD	.788**	.757**	.826**	.813**	.689**	.764**	.788**
DEA	.670**	.655**	.679**	.682**	.756**	.742**	.746**
HD	-.091	-.172	-.070	-.178	-.098	-.096	-.023
HI	.366**	.422**	.300**	.388**	.461**	.251*	.456**
COM	.667**	.700**	.676**	.643**	.740**	.705**	.726**
EM	.533**	.501**	.563**	.495**	.461**	.515**	.567**
Nco.var	.097	.227*	.231*	.111	.155	.180	.180
Nco.oc	.157	.157	.186	.101	.039	.110	.160
Ni.var	.337**	.451**	.454**	.285**	.299**	.328**	.383**
Ni.oc	.084	.216*	.241*	.038	.080	.123	.191
Nat.var	.356**	.383**	.387**	.390**	.359**	.327**	.374**
Nat.oc	.340**	.393**	.385**	.408**	.358**	.361**	.387**
Nal.var	.564**	.582**	.566**	.574**	.540**	.562**	.521**
Nal.oc	.516**	.529**	.559**	.582**	.486**	.546**	.511**
Nca.var	.280**	.370**	.362**	.237*	.328**	.384**	.396**
Nca.oc	.271**	.362**	.360**	.231*	.278**	.400**	.400**

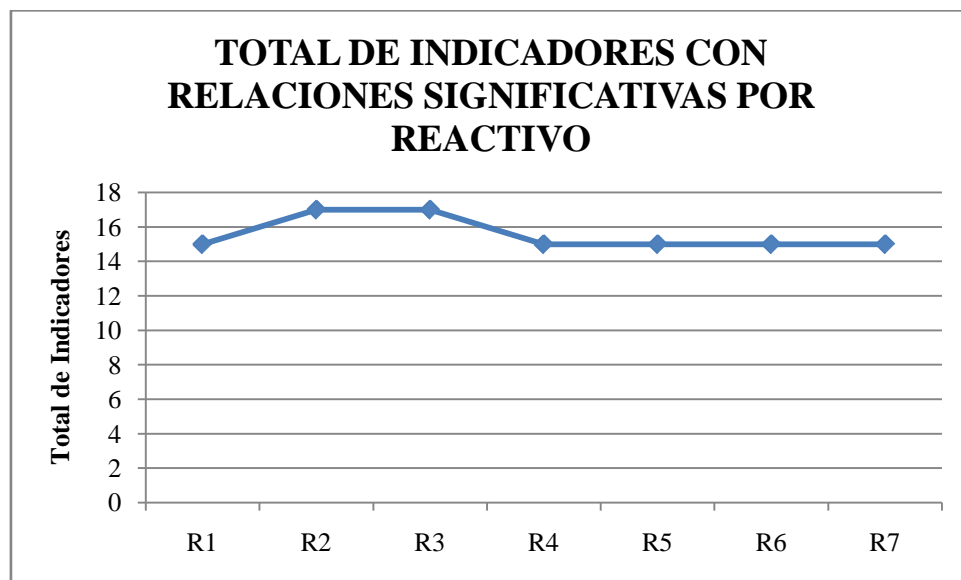
**La correlación es significativa en 0.01

* La correlación es significativa en 0.05

Los reactivos que resultan más productivos (ver figura 27), ya que presentan más correlaciones significativas con indicadores son el 2 (niño que se pone triste cuando la rana rompe su barco) y el 3 (la rana que quiere tomar el biberón de un bebé y un gato la persigue); estos dos reactivos tienen relaciones con 17 de los 19 indicadores analizados (89%). El resto de los reactivos se relacionan con el 79% de los indicadores.

Figura 28

Total de Indicadores con relaciones significativas por Reactivo



Confiabilidad del estudio piloto.

Se analizó el porcentaje de coincidencias en la calificación de los evaluadores por indicador, comparándolas con la calificación de la investigadora. Se agruparon los resultados en tres grupos, según la coincidencia (1: Del 81-100%; 2: Del 51-80%; y 3: Del 0-50%), y se encontró que la mayoría de los indicadores se concentraron en el grupo 2: 51-80% de coincidencia (ver tabla 26).

Tabla 26

Agrupación de Indicadores por Coincidencia (Interjueces)

Grupo	Indicadores
1	Nombramiento, Habla Directa, Habla Indirecta, N Adversativos (var, oc), N Causales (var, oc)
2	Complicación, Descr. con Elem. Adicionales, Emoción personajes, Copulativos (var), N Ilativos (var, oc), N Adverbiales (var, oc) N
3	Descr. General, Descr. con Detalles, Comentarios, N Copulativos (oc)

Una vez obtenidos estos resultados se respetó la redacción de los indicadores del grupo 1, ya que los jueces lograron calificarlos adecuadamente. Se revisó y corrigió la redacción de los indicadores del grupo dos, para mejorar la precisión de la instrucción para calificarlos. Se corrigió la redacción de los indicadores del grupo 3 y se agregaron más ejemplos en el manual, para mejorar la precisión de calificación. Por último se agregó en el manual un protocolo completo calificado, con comentarios para facilitar la comprensión de los criterios de puntuación de los indicadores.

Los resultados del estudio piloto son alentadores, ya que, a pesar de lo reducido de la muestra (diez participantes en cada edad del rango de tres a doce), se encontró que 17 de los 19 indicadores muestran correlaciones significativas con al menos un reactivo de la prueba. En general todos los indicadores parecen ser productivos, con excepción de *habla directa* y *nexos copulativos: ocurrencia*. Los reactivos más productivos, según los análisis realizados son el 2 y el 3, ya que ahí se muestran más correlaciones significativas con los indicadores.

CAPÍTULO CINCO

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo se diseñó y piloteó la Prueba de Evaluación Narrativa para niños de tres a doce años (nivel preescolar y primaria). Se revisaron las categorías de análisis de investigaciones sobre desarrollo narrativo (Leuchtmann, 2001; Paris y Paris, 2003; Shiro, 1997; Shiro, 2003; Bocaz, 1989; Kernan, 1977; Peterson y McCabe, 1987), y a partir de sus propuestas se diseñaron las siguientes categorías para la prueba: *complicación*, diseñada a partir de Leuchtmann (2001), quien reporta análisis de estructura narrativa; *calidad de la descripción* se construyó a partir de Paris y Paris (2003), quienes proponen la calificación de narraciones a partir del grado de informatividad; *habla reportada y evaluación* se diseñaron a partir de las investigaciones de Shiro (1997, 2003), quien reporta el uso de elementos evaluativos en las narraciones infantiles; y las categorías *uso de nexos: variedad* y *uso de nexos: ocurrencia*, incluidas en el protocolo por los reportes de Bocaz (1989), Kernan (1977), y Peterson y McCabe (1987) sobre el uso de conectores en las narraciones infantiles. La clasificación de los subtipos de nexos fue realizada a partir de la propuesta de Altieri (2006), considerando los nexos de mayor frecuencia de uso y los que resultaran más fáciles de identificar para personas que no tengan una preparación en lingüística.

Estímulo y Estrategia para Elicitar Narraciones Infantiles

Antes de realizar el diseño del protocolo se buscó información sobre pruebas ya existentes que evalúan la narración infantil. Se identificaron varias pruebas que miden la narración infantil en español (IEPN; Escala de Narración de la BELE) y otras lenguas (RBS; SNAP; ENNI), desde distintas perspectivas y para diferentes rangos de edad. No obstante, ninguna evalúa el rango de edad propuesto para la construcción de la Prueba de Evaluación Narrativa (PEN). En la revisión

de antecedentes y literatura, también se analizaron los principales estímulos que se han utilizado para la elicitación de narración oral en los estudios pioneros en nuestro país: cuento (Barriga, 1992); película (Hess, 1999); experiencia personal (Reyes, 1996) y secuencias de dibujos (Alarcón, 1999). Se encontró que los libros de imágenes sin texto tenían un soporte positivo de resultados favorables en distintas lenguas y rangos de edad (Bamberg, 1987; Berman y Slobin, 1994, Aldrich et al., 2011). Debido a lo anterior se realizó un primer estudio (*fase exploratoria*) con la finalidad de valorar la utilidad de los libros sin texto como estímulo para elicitación de narraciones de niños de tres a doce años.

Se decidió que el estímulo visual (láminas que cuentan una historia) era adecuado para elicitación de narraciones infantiles. También se comprobó que este estímulo facilita la comparación de las producciones infantiles.

Los reactivos de la Prueba de Evaluación Narrativa (PEN) se construyeron a partir de la selección de láminas de algunos libros de la colección *Frog*, los cuales se han empleado en numerosas investigaciones translingüísticas y transculturales (i. e. Bavin, 2004; Bocaz, 1989; Ibarretxe-Antuñano, 2004; McEwen, 1996; Minami, 2005; Muñoz, Gillam, Peña, y Gulley-Faehle, 2003; Sebastián, 1991; Strömqvist y Verhoven, 2004). En la fase exploratoria se elicitó la narración utilizando libros completos de la colección *Frog* y se encontró que se debía invertir demasiado tiempo para la transcripción de cada una de las narraciones, además que fue más complejo analizar con detalle las producciones infantiles, puesto que había mucha información con la cual trabajar. A partir de esta experiencia se decidió presentar conjuntos de láminas que cuentan historias breves y no libros completos para facilitar la aplicación de la prueba (particularmente con los niños más pequeños), así como el análisis de los resultados.

Indicadores que Discriminan Desarrollo Narrativo

Uno de los principales intereses de esta investigación fue identificar indicadores que permitan diferenciar el desarrollo narrativo infantil para construir el protocolo de calificación de la prueba PEN. Se encontró que algunas de las categorías analizadas en el protocolo de calificación parecen ser fuertes indicadores de desarrollo narrativo. Este fue el caso de *complicación* y la categoría completa de *calidad de la descripción*, ya que se encontraron diferencias significativas por edad; además, la relación entre estas dos categorías resultó ser predictora de edad, mostrando que el instrumento tiene validez nomológica (Cronbach y Meehl, 1955). Estos resultados concuerdan con lo propuesto por Paris y Paris (2003), quienes encuentran que el nivel de informatividad apoya al oyente para comprender las narraciones. Otra categoría que mostró ser indispensable para elevar la confiabilidad de la prueba es la de *evaluación*; esto concuerda con la investigación de Shiro (2003), quien reporta que los niños utilizan el lenguaje evaluativo de manera frecuente en narraciones personales y de ficción (como las que se producen con la prueba PEN).

Por otro lado se detectaron indicadores que parecen menos productivos, particularmente la *ocurrencia* de los subtipos de nexos. El indicador que mostró ser el menos productivo es *nexos copulativos: ocurrencia*; esto concuerda con los hallazgos de Peterson y McCabe (1987), quienes creían que la frecuencia de uso del nexo copulativo “y” variaría al comparar niños pequeños con niños mayores; pero encontraron que tanto la ocurrencia como la función del nexo se mantenía desde los cuatro hasta los nueve años. En el estudio piloto se comprobó esta misma situación con niños de tres a doce años, y en el análisis de confiabilidad se encontró que, en los siete reactivos, se mejora mucho la confiabilidad interna si se elimina este indicador.

Utilidad de los reactivos de la Prueba de Evaluación Narrativa (PEN)

Los siete reactivos de la prueba parecen ser productivos, ya que al realizar una correlación de Pearson se encontró una relación significativa positiva de los siete reactivos con al menos 15 indicadores y hasta con 17 de ellos, del total de 19 indicadores incluidos en el análisis de las narraciones. Particularmente destacan los reactivos 2 y 3, ambos con láminas seleccionadas del libro *Frog on his own*. Estos reactivos son los más productivos, lo cual puede deberse a que en sus láminas se aprecian claramente las emociones de personajes, lo que parece facilitar la expresión de este indicador (*emociones*) que, como se mencionó anteriormente, es uno de los más productivos de la prueba. Esto se relaciona con Meins et al. (2006), quienes encontraron que la narración de esta historia permite a los niños la expresión de comentarios sobre estados internos de personajes, situación que se relaciona con su desarrollo de la teoría de la mente. Se considera entonces que los reactivos son muy útiles para la obtención de narraciones y para la calificación de las mismas considerando las categorías de la PEN.

Modificaciones a la Prueba de Evaluación Narrativa (PEN)

Confiabilidad del instrumento.

Para determinar la confiabilidad interjueces del instrumento se obtuvieron las calificaciones de tres jueces, que se compararon con las calificaciones realizadas por la autora. Los resultados mostraron que la mayoría de los indicadores fueron calificados en un rango del 51 al 80% de coincidencias; a partir de estos resultados, se realizaron modificaciones al protocolo de calificación en cuanto a la redacción, se mejoraron y ampliaron los ejemplos de las indicaciones para calificar el instrumento. Para ofrecer información más completa, en el manual se agregó un protocolo completo calificado, con una descripción del proceso seguido paso a paso.

Modificación de categorías y reactivos.

Para la posterior estandarización de la prueba se propone revisar particularmente los indicadores de la categoría *uso de nexos*, ya que los resultados muestran que únicamente los *nexos adverbiales* son productivos. En cuanto a los reactivos, se propone continuar la estandarización con los siete que se diseñaron, ya que parecen ser productivos y la aplicación completa de los mismos no requiere una gran inversión de tiempo.

Los resultados del estudio piloto muestran que los indicadores de la Prueba de Evaluación Narrativa pueden resultar productivos para discriminar habilidad narrativa; sin embargo es importante recordar que la muestra fue muy reducida y que en este momento no se puede afirmar que funcionen de esta misma manera con la muestra mínima para estandarizar el instrumento. Es pertinente mantener todos los indicadores en el protocolo de calificación (incluso los que parecen ser menos productivos), ya que el tiempo de calificación es adecuado para el examinador, y podrían resultar de utilidad para el instrumento con una muestra de mayor tamaño.

La presente investigación es el producto de un arduo trabajo realizado durante dos años en los que se revisó información, se localizaron pruebas estandarizadas, se tuvieron conversaciones con expertos en el área, y se reflexionó y discutió constantemente sobre la pertinencia de las decisiones para el diseño, construcción y calificación del instrumento. La Prueba de Evaluación Narrativa (PEN) es solamente un primer acercamiento de lo que se espera un día pueda llegar a ser un instrumento estandarizado, válido, y confiable con todos los parámetros que esto implica.

Perspectivas del Estudio

Se espera realizar un análisis de validez de contenido de la prueba, utilizando probablemente una prueba de narración por recuento.

Se espera realizar un estudio con una muestra de mayor tamaño (al menos 30 participantes por edad: de tres a doce años), se propone recolectar los datos en varias ciudades del país con el fin de contar con datos para realizar la estandarización de la Prueba de Evaluación Narrativa (PEN).

El diseño, validación y estandarización de la Prueba de Evaluación Narrativa, promete ser un aporte al ámbito de la evaluación del lenguaje y en particular de las habilidades discursivas que cubrirá un rango de edad amplio para su uso en la educación preescolar y primaria, donde es importante medir en forma confiable y válida el desarrollo del lenguaje de los alumnos para asegurar que logren un desarrollo apropiado que les facilite su progreso escolar.

Limitaciones del Estudio

Entre las limitaciones de este estudio destacan: el tamaño de la muestra, reducida participación de evaluadores para la validez interjueces, y la presencia de una variable extraña.

El tamaño de la muestra para el presente estudio es una limitante (diez niños de cada edad, entre tres y doce años), ya que no permitió realizar comparaciones por sexo, nivel socio económico y otras variables que seguramente tienen un impacto en el desarrollo narrativo. Además, el hecho de que todos los alumnos sean de la ciudad de San Luis Potosí es limitante en tanto que no representa a la población meta (niñas y niños mexicanos). El tamaño de la muestra respondió a las características iniciales del estudio, así como a aspectos operativo-financieros.

Otra limitante es la cantidad de participantes en la fiabilidad interjueces, puesto que solamente se contó con tres evaluadoras; originalmente se había pensado en incluir por lo menos cinco evaluadores con distintos perfiles. La cantidad de evaluadoras respondió a cuestiones operativas.

La otra limitante es la presencia de una variable extraña en la investigación, resultado de la exposición de la mitad de la muestra de los niños de primaria del estudio piloto a una estimulación en un programa de lectura en un momento anterior al presente estudio. Se desconocen los efectos de esta variable, por cuestiones operativas no se revisaron en el presente estudio, aunque se tiene previsto un análisis posterior.

REFERENCIAS:

- Alarcón, L. (1999). *La reactivación de la lengua dormida. Un estudio de caso* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Aldrich, N., Tenenbaum, H., Brooks, P., Harrison, K., y Sines, J. (2011). Perspective taking in children's narratives about jealousy. *British Journal of Developmental Psychology* 29, 86-109.
- Aliaga, J. (2007). Psicometría: tests psicométricos, confiabilidad y validez. Recuperado de: <http://www.unmsm.edu.pe/psicologia/documentos/documentos2007/libro%20eap/05LibroEAPAliaga.pdf>
- Altieri, N. (2006). *Manual de morfosintaxis*: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Barriga, R. (1992). De Cenicienta a Amor en Silencio. Un estudio sobre narraciones infantiles. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 40 (2), 673-697.
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares "...un solecito calientote"*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Bavin, E. (2004). Focusing on 'where'. An analysis of Warlpiri frog stories. En S. Strömquist y L. Verhoven (Eds.), *Relating events in narrative. Volume 2: Typological and contextual perspectives* (pp. 17-35): Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R. (1996). Form and function in developing narrative abilities. En D. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis y J. Guo (Eds.), *Social interaction, social context and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp* (pp. 343-367). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R., y Slobin, D. (1994). Narrative structure. En R. Berman y D. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (pp. 39-84). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bocaz, A. (1989). Los marcadores de expresión de la simultaneidad en el desarrollo de estructuras sintácticas y textuales complejas. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 27, 5-22.
- Borzzone, A., y Rosemberg, C. (1994). El intercambio verbal en el aula: Las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, 17 (3-4), 115-132.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 1-21.

- Brice, S. (1986). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. En B. Schieffelin y E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures. Studies in the social and cultural foundations of language* (pp. 97-124). USA: Cambridge: University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J., y Lucariello, J. (1989). Monologue as narrative recreation of the world. En K. Nelson (Ed.), *Narratives from the Crib* (pp. 73-97). USA: Harvard University Press.
- Callow, K. (1974). *Discourse considerations in translating the word of God*. Zondervan Publishing House.
- Cronbach, L., y Meehl, P. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302. Recuperado en octubre, 2012, de: <http://psychclassics.yorku.ca/Cronbach/construct.htm>
- Curenton, S., y Jones, M. (2009). Shared-reading versus oral storytelling: Associations with preschoolers' prosocial skills and problem behaviours *Early Child Development and Care*, 1-24.
- Curenton, S., y Justice, L. (2004). African American and Caucasian preschoolers' use of decontextualized language: Literate language features in oral narratives. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35, 240-253.
- De Villiers, P. (2004). Assessing pragmatic skills in elicited production. *Seminars in Speech and Language*, 25 (1), 57-71.
- De Villiers, P., y Burns, F. (2003). Assessing narrative skills in children. Recuperado en octubre, 2010, de: www.umass.edu/AAE
- Glasgow, C., y Cowley, J. (1994). Renfrew Bus Story test-Northamerican edition. Recuperado en octubre 2012, de: <http://busstory.us>
- González, J. (2007). Debates en el aula preescolar a partir de cuentos. Estudio comparado en España y México. *Perfiles Educativos*, XXIX (118), 54-78.
- Hayward, D. V., Stewart, G. E., Phillips, L. M., Norris, S. P., y Lovell, M. A. (2008). At-a-glance test review: The Renfrew Bus Story (RBS). *Language, Phonological Awareness, and Reading Test Directory*. Recuperado en enero 2011, de: <http://www.uofaweb.ualberta.ca/elementaryed/ccrl.cfm>.
- Heiberger, R. M., y Holland, B. (2004). *Statistical analysis and data display: An intermediate course with examples in S-Plus, R, and SAS*. New York: Springer Science Business Media, Inc.

- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (cuarta ed.). México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Hess, K. (1999). *El Titanic. Un análisis de narraciones infantiles*. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Lingüística, Monterrey, N.L. México.
- Hess, K. (2010). *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Hickman, M. (2004). Coherence, cohesion and context. Some comparative perspectives in narrative development. En S. Strömquist y L. Verhoven (Eds.), *Relating events in narrative. Volume 2: Typological and contextual perspectives* (pp. 281-306): Lawrence Erlbaum Associates.
- Hughes, D., McGillivray, L., y Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language*. United States: Thinking Publications.
- Hunter, M. A. (2006). *Oral narrative differences of children from different social classes and learning environments* (Tesis presentada para obtener el grado de Master of Arts). University of Akron.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2004). Focus on action in motion descriptions. In S. Strömquist y L. Verhoven (Eds.), *Relating events in narrative. Volume 2: Typological and contextual perspectives* (pp. 89-111): Lawrence Erlbaum Associates.
- Ihaka, R., y Gentleman, R. (1996). R: A language for data analysis and graphics. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, 5 (3), 299-317.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *The grammatical marking of thematic structure in the development of language production*. Ponencia presentada en el Beyond Description in Child Language, Nijmegen, Holland (versión extensa).
- Kernan, K. (1977). Semantic and expressive elaboration in children's narratives. En S. Ervin-Tripp y C. Mitchell-Kernan (Eds.), *Child Discourse* (pp. 91-102). NY: Academic Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W., y Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of narrative and life history*, 7 (1-4), 3-38 (reimpresión del artículo original de 1967).
- Lagares Barreiro, P., y Puerto Albandoz, J. (2001). Población y muestra. Técnicas de muestreos. *MaMaEuSch: Management Mathematics for European Schools*, 1-19.

- Laible, D., y Song, J. (2006). Constructing emotional and relational understanding: The role of affect and mother-child discourse. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52 (1), 44-69.
- Leuchtmann, A. (2001). *Creating characters and reconstructing texts: Evaluation in children's oral narrative re-tellings* (Tesis presentada para obtener el grado de Doctor of Philosophy). Rice University.
- Liskin-Gasparro, J. (2000). The use of tense-aspect morphology in Spanish oral narratives: Exploring the perceptions of advanced learners. *Hispania. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*, 83 (4), 830-844.
- Markowiak, A. N. (2005). *Narrative comprehension in kindergarten: An analysis of talk about narratives by children differing in early literacy development* (Tesis presentada para obtener el grado de Master of Philosophy in Education). University of Sydney.
- Mayer, M. (1967). *A boy, a dog and a frog*. New York: Dial Books for Young Readers.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Books for Young Readers.
- Mayer, M. (1973). *Frog on his own*. New York: Dial Books for Young Readers.
- Mayer, M., y Mayer, M. (1971). *A boy, a dog, a frog and friend*. New York: Dial Books for Young Readers.
- Mayer, M., y Mayer, M. (1975). *One frog, too many*. New York: Dial Books for Young Readers.
- McCabe, A., y Bliss, L. (2003). *Patterns of narrative discourse: A multicultural, lifespan approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- McEwen, S. (1996). Learning to speak like girls and boys: A developmental study in gender and narrative style. *Language, Information and Computation*, 449-458.
- Meins, E., Fernyhough, C., Johnson, F., y Lidstone, J. (2006). Mind-mindedness in children: Individual differences in internal-state talk in middle childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 181-196.
- Miller, P. (1994). Narrative practices: Their role in socialization and self-construction. En U. Neisser y R. Fivush (Eds.), *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative* (pp. 158-179). New York: Cambridge University Press.
- Minami, M. (2005). *Bilingual narrative development in English and Japanese. A form/function approach*. Ponencia presentada en el 4th International Symposium on Bilingualism, Somerville, MA.
- Muñoz-Sandoval, A. F., Woodcock, R. W., Mc Grew, K. S., y Mather, N. (2005). *Batería III Woodcock-Muñoz*. Itasca, Illinois, USA: Riverside Publishing.

- Muñoz, M. L., Gillam, R. B., Peña, E. D., y Gulley-Faehnle, A. (2003). Measures of language development in fictional narratives of Latino children. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 34, 332-342.
- Narrative assessment. A guide for teachers.* (2009). New Zeland: The Ministry of Education, Learning Media Limited.
- Nelson, K., y Gruendel, J. (1986). Children's scripts. En K. Nelson (Ed.), *Event knowledge. Structure and function in development* (pp. 21-46). Hillsdale, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Paris, A., y Paris, S. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38 (1), 36-76.
- Pavez Guzmán, M. M., Coloma Tirapegui, C. J., y Maggiolo Landaeta, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación e intervención en niños con trastornos del lenguaje.* Barcelona: Ars Medica.
- Pearson, B. (2002). Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. En D. K. Oller y R. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 135-174). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Peterson, C., y McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative.* New York: Plenum Press.
- Peterson, C., y McCabe, A. (1987). The connective 'and': Do older children use it less as they learn other connectives? *Journal of Child Language*, 14, 375-381.
- Peterson, C., y McCabe, A. (1992). Parental styles of narrative elicitation: Effect on children's narrative structure and content. *First Language*, 12, 299-321.
- Prince, G. (1973). *A grammar of stories: An introduction.* The Hage, Netherlands: Mouton.
- Pritchard, R. (1990). The effects of cultural schemata on reading processing strategies. *Reading Research Quarterly*, 25 (4), 273-295.
- Propp, V. (1998). *La morfología del cuento.* Madrid: Ediciones AKAL (traducción del original de 1928).
- Rael, M. I. (2009). La narración oral en el colegio. *Revista Digital. Innovación y Experiencias Educativas.* Recuperado en noviembre, 2010, de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20ISABEL_RAE_L_2.pdf

- Ragnarsdóttir, H., y Strömquist, S. (2004). Time, space, and manner in Swedish and Icelandic. Narrative construction in two closely related languages. En S. Strömquist y L. Verhoven (Eds.), *Relating events in narrative. Volume 2: Typological and contextual perspectives* (pp. 113-141): Lawrence Erlbaum Associates.
- Rangel, E., Romero, S., y Gómez Palacio, M. (1988). *Batería de Evaluación de la Lengua Española para niños mexicanos de 3 a 11 años: BELE. Manuales de aplicación, calificación e interpretación*. México, DF: Secretaría de Educación Pública-Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Reyes, C. (1996). Estrategias narrativas en la zona metropolitana de Monterrey. En D. Rodríguez y L. Rodríguez (Eds.), *Lenguaje y sociedad. Metodologías y análisis aplicados al habla de Monterrey* (pp. 101-120). México: Trillas.
- Reyes, C. (2003). Visión panorámica de los estudios sobre la narración. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, (015), 95-119.
- Reyzábal, M. V. (1993). Tipos de discursos y técnicas de trabajo de la comunicación oral. *La comunicación oral y su didáctica* (pp. 138-180). Madrid: La Muralla.
- Romero, S. (1999). *La comunicación y el lenguaje. Aspectos teórico prácticos para los profesores de educación básica*. México, D. F: SEP/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica, México-España.
- Sadurni, M., Rostán, C., y Serrat, E. (2008). *El desarrollo de los niños, paso a paso* Barcelona, España: Editorial UOC.
- Schneider, P., Dubé, R. V., y Hayward, D. (2003). *The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI): Introduction*.
- Schneider, P., Hayward, D., y Dubé, R. V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30 (4), 224-238.
- Sebastián, E. (1991). El desarrollo del sistema de referencia temporal en español: Un paseo por la morfología verbal. *Anales de Psicología*, 7, (2), 181-196.
- Shiro, M. (1997). *Getting the story across: A discourse analysis approach to evaluative stance in Venezuelan children's narratives* (Tesis presentada para obtener el grado de Doctor of Education). Harvard University.
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30, 165-195.

- Slackman, E., Hudson, J., y Fivush, R. (1986). Actions, actors, links and goals: The structure of children's event representations. En K. Nelson (Ed.), *Event knowledge. Structure and function in development*. (pp. 47-69). Hillsdale, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Snow, C., Burns, S., y Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*: Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children, National Research Council. National Academy of Sciences.
- Stein, N., y Albro, E. (1997). Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. En M. Bamberg (Ed.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 5-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stein, N., y Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Strömquist, S., y Verhoven, L. (2004). *Relating events in narrative. Volume 2: Typological and contextual perspectives*: Lawrence Erlbaum Associates.
- Strong, C. (1998). *The Strong Narrative Assessment Procedure*: Thinking Publications.
- Uccelli, P. (2003). *Time and narratives: The development of temporality in young Spanish-speaking children* (Tesis presentada para obtener el grado de Doctor of Education). Harvard University.
- Uccelli, P., y Páez, M. M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 38, 225-236.
- Van Buuren, S., y Oudshoorn, C. (2005). *Multivariate Imputation by Chained Equations MICE. VI.14 User Manual*. September PG/VGZ/00.038.
- Van Dijk, T. (1972). *Some aspects of text grammars. A study in theoretical linguistics and poetics*. La Haya-Paris: Mouton.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure *The Journal of Special Education*, 39 (1), 6-18.
- Yusun, J., Kim, Y.-S., y Alexander, B. (2009). Five-year-olds' book talk and story retelling: Contributions of mother-child joint bookreading. *First Language*, 29 (3), 243-265.

APÉNDICES

A. Consentimiento Informado Preescolar



**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI
FACULTAD DE PSICOLOGIA
INSTITUTO DE INVESTIGACION Y POSGRADO**



San Luis Potosí, SLP ____ de _____ del 2012

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de la presente manifiesto que he sido informado(a) y autorizo que mi hijo/a participará en la aplicación de una prueba para evaluar narración oral que se llevará a cabo en el **Centro Educativo** _____

Se me ha explicado e informado que:

1. Se aplicarán evaluaciones a mi hijo/a dentro de la escuela durante el mes de marzo del presente ciclo escolar, para conocer la pertinencia de los reactivos de una prueba para evaluar narración oral.
2. Mi hijo/a no corre ningún riesgo al ser evaluado con el instrumento que se utilizará (reactivos de la prueba que se pretende diseñar).
3. La participación de mi hijo/a es voluntaria, no remunerada, sin ninguna consecuencia adversa y no forma parte de los registros escolares.

Con base en lo anterior, doy mi autorización para que:

1. Mi hijo/a sea evaluado como parte del proceso para “diseñar una prueba que permita evaluar narración oral de niños de 3-12 años” que se llevará a cabo en el Preescolar al que asiste mi hijo durante el ciclo escolar 2011-2012.
2. Los datos obtenidos se utilicen de manera anónima para fines académicos y de investigación.

Declaro que se me han proporcionado los datos de la responsable del proyecto Dra. Silvia Romero Contreras profesora de la Facultad de Psicología; en cuya ausencia queda a cargo el Dr. Omar Sánchez-Armáss Cappello (Tel. 816-8833, ext. 121) con quien podré ponerme en contacto para cualquier duda o aclaración al respecto.

<u>NOMBRE DEL ALUMNO/A COMPLETO:</u>	<u>GRADO</u>	<u>FECHA DE NACIMIENTO:</u> <u>DD/MM/AÑO</u>
<u>NOMBRE COMPLETO DE LA MADRE, PADRE O TUTOR(A)</u>	<u>FIRMA DE LA MADRE, PADRE O TUTOR(A)</u>	

B. Consentimiento Informado Primaria



**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI
FACULTAD DE PSICOLOGIA
INSTITUTO DE INVESTIGACION Y POSGRADO**



San Luis Potosí, SLP ____ de ____ del 2012

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de la presente manifiesto que he sido informado(a) que mi hijo/a participará en la aplicación de una prueba para evaluar narración oral que se llevará a cabo en la **Escuela** _____

Se me ha explicado e informado que:

Se aplicarán evaluaciones a mi hijo/a dentro de la escuela en el periodo febrero-marzo del presente ciclo escolar, para conocer la pertinencia de los reactivos de una prueba para evaluar narración oral.

Mi hijo/a no corre ningún riesgo al ser evaluado con el instrumento que se utilizará (reactivos de la prueba que se pretende diseñar).

La participación de mi hijo/a es voluntaria, no remunerada, sin ninguna consecuencia adversa y no forma parte de los registros escolares.

Con base en lo anterior, doy mi autorización para que:

Mi hijo/a sea evaluado como parte del proceso para “diseñar una prueba que permita evaluar narración oral de niños de 3-12 años” que se llevará a cabo en la Escuela Primaria a la que asiste mi hijo durante el ciclo escolar 2011-2012.

Los datos obtenidos se utilicen de manera anónima para fines académicos y de investigación.

Declaro que se me han proporcionado los datos de la responsable del proyecto Dra. Silvia Romero Contreras profesora de la Facultad de Psicología; en cuya ausencia queda a cargo el Dr. Omar Sánchez-Armáss Cappello (Tel. 816-8833, ext. 121) con quien podré ponerme en contacto para cualquier duda o aclaración al respecto.

<u>NOMBRE DEL ALUMNO/A COMPLETO:</u>	<u>GRADO</u>	<u>FECHA DE NACIMIENTO:</u> <u>DD/MM/AÑO</u>
<u>NOMBRE COMPLETO DE LA MADRE, PADRE O TUTOR(A)</u>	<u>FIRMA DE LA MADRE, PADRE O TUTOR(A)</u>	
<u>DIRECCIÓN PARTICULAR COMPLETA:</u> <u>CALLE Y NÚMERO</u>	<u>COLONIA-MUNICIPIO</u>	<u>CÓDIGO POSTAL</u>
<u>TELÉFONO PARTICULAR:</u>	<u>OTRO TELÉFONO PARA DEJAR RECADOS:</u> <u>CELULAR () FIJO ()</u>	



**PRUEBA DE
EVALUACIÓN
NARRATIVA**

**MANUAL DE APLICACIÓN Y
CALIFICACIÓN**

Gloria Elena Gómez Martínez

Silvia Romero Contreras

Universidad Autónoma de San Luis Potosí



APLICACIÓN

Material:

- Reactivos: láminas seleccionadas de los libros de Mayer (Anexo 1)
- Carpeta gruesa
- Grabadora de voz

Instrucciones:

El examinador debe entregar al niño las láminas del reactivo del ejemplo.

El examinador debe decir: FÍJATE BIEN, TE VOY A PRESTAR UNOS DIBUJOS QUE CUENTAN HISTORIAS SOBRE UNA RANA A LA QUE LE PASAN DIFERENTES COSAS. QUIERO QUE PRIMERO REVISES CADA UNO DE LOS DIBUJOS CON MUCHA ATENCIÓN PARA QUE DESPUÉS ME PLATIQUES QUÉ PASA EN EL CUENTO QUE TE ENTREGUÉ.

EMPIEZA A REVISAR CADA DIBUJO Y SI NO SABES QUÉ ES ALGÚN OBJETO, ME PUEDES PREGUNTAR. AVÍSAME CUANDO TERMINES.

Se debe proporcionar suficiente tiempo al niño/a para que observe cada lámina y resuelva las dudas de vocabulario que pudieran surgir. Si el niño/a no avisa que ya terminó, se le debe preguntar: ¿YA ESTÁS LISTO PARA CONTARME EL CUENTO? Cuando responda que sí, se debe colocar la carpeta gruesa parada entre el examinador y el niño/a (para que el examinador no pueda observar las láminas), se debe encender la grabadora y pedirle al niño/a que comience, se le debe decir: YO NO PODRÉ VER LOS DIBUJOS, ASÍ QUE NECESITO QUE ME DIGAS TODO LO QUE PASÓ EN EL CUENTO.

Se debe esperar a que el niño/a concluya su narración y se debe apagar la grabadora.

Si en lugar de narrar una secuencia de acciones el niño/a describe los dibujos o cuenta una historia muy vaga, se le debe pedir que le preste los dibujos, debe observarlos y después decirle: AHORA TE VOY A CONTAR EL MISMO CUENTO. PON MUCHA ATENCIÓN:

**Entre paréntesis () aparece el número de lámina del reactivo de ejemplo; cada que vea un número debe cambiar de lámina y contar la historia.

*Para niños de 3-6 años debe decir:

(1) UN NIÑO Y SU PERRO ESTABAN CORRIENDO, MIENTRAS UNA RANA LOS VEÍA DESDE UN LAGO. (2) DESPUÉS, EL NIÑO Y EL PERRO SE TROPEZARON CON UN ÁRBOL Y LA RANA LOS SEGUÍA VIENDO. (3) EL NIÑO Y EL PERRO CAYERON EN EL AGUA, POR LO QUE LA RANA SE ENOJÓ. (4) EL NIÑO INTENTÓ ATRAPAR A LA RANA, PERO SE ESCAPÓ.

*Para niños de 7-12 años debe decir:

(1) HABÍA UN NIÑO QUE ESTABA CON UN PERRO Y BAJARON CORRIENDO UNA COLINA, MIENTRAS UNA RANA LOS VEÍA ASUSTADA, EN UN LAGO. (2) DESPUÉS, EL NIÑO Y EL PERRO SE TROPEZARON CON LA RAÍZ DE UN ÁRBOL, POR LO QUE EL NIÑO SOLTÓ LA RED Y LA CUBETA QUE TRAÍA EN SUS MANOS; LA RANA SE QUEDÓ VIÉNDOLOS. (3) EL NIÑO Y EL PERRO CAYERON EN EL AGUA Y POR ESO SE ENOJÓ LA RANA. (4) EL NIÑO INTENTÓ ATRAPAR A LA RANA QUE ESTABA SENTADA EN UN LIRIO, PERO SE ESCAPÓ.

Debe concluir mencionándole: DE ESTA FORMA ES COMO ESPERO QUE ME CUENTES LO QUE PASA EN LAS OTRAS HISTORIAS DE LA RANA QUE IRÁS VIENDO.

Si la narración del niño/a incluyó una historia con detalles, debe decirle: ENTENDÍ MUY BIEN EL CUENTO QUE ME CONTASTE. AHORA TE VOY A PEDIR QUE ME CUENTES OTRO.

Se deben presentar al niño/a los siguientes reactivos, dejando siempre que primero los observe y después narre la historia. Antes de que el niño/a comience su narración recuerde preguntarle: ¿HUBO ALGO QUE NO SUPIERAS CÓMO SE LLAMA?, después debe pedirle que le platique el cuento. La única ayuda que puede prestar al niño/a durante la narración es cuando le haga preguntas sobre vocabulario (por ejemplo que le diga: “¿Qué es esto o cómo se llama?”), ya que este rubro no se evalúa en la prueba. Si considera que la narración del niño/a puede ser más completa le puede decir: ¿QUÉ MÁS PASÓ?

Cuando el niño/a concluya con un reactivo, debe retirar las láminas y entregar el siguiente reactivo, debe decirle: AHORA LE VA A PASAR OTRA COSA A LA RANA.

TRANSCRIPCIÓN

Se debe transcribir la narración del niño/a en la columna *Transcripción* del Protocolo de calificación (Anexo 2), separando el discurso según las láminas de los reactivos. Para facilitar esta actividad se recomienda, durante la aplicación de la prueba, tomar nota de las primeras palabras que dice el niño/a cada que da vuelta a una lámina. Se recomienda utilizar un formato para que identificar la información de cada suceso (lámina de la prueba) (ver Figura 1).

Figura 1.

Formato de apoyo para la transcripción

Reactivo de ejemplo	Reactivo 1	Reactivo 2	Reactivo 3
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
			5
			6

Se debe realizar la transcripción utilizando los signos de puntuación convencionales: comas, puntos, signos de interrogación y exclamación.

Códigos para la transcripción

Cuando se realice la transcripción se deben utilizar los siguientes códigos, pues de esta manera se puede identificar cómo realiza su discurso el niño/a y facilita la calificación:

- ✂ Corchetes: se utilizan para mencionar lo que el niño/a trató de decir, pues al realizar la transcripción se escribe tal cual la manera en la que él/ella lo dijo; por ejemplo:

El pedo tepó al adbol [perro trepó al árbol].

En ocasiones la interpretación de lo que el niño/a quiso decir no es tan clara, por lo que la aclaración entre corchetes lleva un signo de interrogación al final; indica que es probable que eso quisiera decir el niño/a; por ejemplo:

El niño tomó el *contuol* [control?]

- ✧ Paréntesis: se utilizan para expresar comentarios en voz alta que realiza el niño (N) o el examinador (E) cuando responde alguna pregunta del niño/a. Estos comentarios suelen ser dudas de vocabulario que surgen cuando el niño/a está narrando; por ejemplo:

Entonces el niño agarró (*N: ¿qué es esto?*), ajá, la cubeta.

- ✧ Signo de gato (#): indica pausas largas que realiza el niño/a al momento de hablar; suelen indicar que se queda pensando o hace una aclaración antes de continuar su narración, por ejemplo:

El pe, no # la rana saltó.

- ✧ Tres X (XXX): se utilizan para indicar que algo de lo que dijo el niño/a no se pudo transcribir (habló muy rápido, bajó mucho el volumen de voz, etc.) y el transcriptor no identificó ni siquiera qué se quiso decir. Las XXX pueden indicar una palabra o una frase completa que no se detectó, por ejemplo:

La rana XXX y el niño se enojó.

- ✧ Comillas: se utilizan para indicar diálogos que producen los personajes, por ejemplo:

El niño dijo: “eso no se hace”.

INTRODUCCIÓN

Es fundamental que el evaluador tenga presente que el término “suceso” es empleado en este protocolo para indicar lo que pasa en una lámina. Así pues, el reactivo dos posee cuatro sucesos (cuatro láminas), el reactivo cuatro incluye seis sucesos y así sucesivamente.

El protocolo de calificación se debe llenar registrando el valor que le corresponde a la categoría o bien, anotando la frecuencia de aparición del indicador evaluado; además se debe registrar la puntuación por reactivo o por suceso, según sea el caso. Esto depende del tipo de categoría que se esté calificando.

Existen dos tipos de categorías en el protocolo:

a) Categorías excluyentes: en el protocolo existen indicadores que se califican seleccionando solamente una de las opciones posibles. Estas categorías equivalen a una puntuación y en la columna del protocolo se debe anotar el valor correspondiente a esa categoría.

Hay a su vez dos subtipos: existen categorías excluyentes **por reactivo** (se otorga solamente una puntuación por todo el reactivo) y otras **por suceso** (se otorga puntuación en cada uno de los sucesos del reactivo).

b) Categorías no excluyentes: existen indicadores en los cuales se evalúa la frecuencia de aparición en cada suceso. En la columna del protocolo que corresponde a cada indicador se registra el total de apariciones. Hay dos subtipos: categorías no excluyentes **por reactivo** (se registra el total de variantes que aparecen en todo el reactivo) y **por suceso** (se anota el total de elementos en cada suceso).

Para realizar la calificación del protocolo debe tener a la mano las láminas de los reactivos y estos criterios de calificación, para que recurra a ellos cada que se requiera.

CALIFICACIÓN

El protocolo de calificación incluye las siguientes categorías:

- ✓ Complicación
- ✓ Calidad de la descripción
- ✓ Habla reportada
- ✓ Evaluación
- ✓ Uso de nexos

A continuación se describe cada categoría con sus respectivos indicadores, qué evalúa cada uno y los criterios de identificación y calificación. Los criterios de identificación son las características del indicador que se evalúa. Los criterios de calificación especifican la puntuación que debe asignar en cada indicador.

Complicación

Para evaluar esta categoría es indispensable que vea las láminas de cada reactivo. *Complicación* evalúa la capacidad del niño de identificar la parte principal de la estructura narrativa, conocida como *complicación, high point u obstáculo*. La *complicación* es un evento o suceso fuera de lo cotidiano que trae consecuencias para los personajes y provoca que busquen resolver esa situación.

La categoría se califica con alguno de los siguientes indicadores:

Ausencia de complicación

La narración carece de complicación, es decir, no hay un suceso principal que desencadene lo que pasa en la historia.

Complicación inverosímil

La narración incluye una complicación, pero ésta no concuerda con lo que se aprecia en la imagen. Es una complicación que no concuerda con lo que se representa en las imágenes.

Complicación alterna

La narración incluye una complicación, pero ocurre alguna de las siguientes situaciones: se narra una situación diferente de la que se esperaría (por lo que sucede en la imagen), pero podría ser

probable que ocurriera; o bien, la narración del niño es sumamente vaga y solo se puede inferir que trató de mencionar la complicación esperada.

Complicación esperada

La narración incluye la complicación que se espera en la historia, de acuerdo con lo que representan las imágenes; la complicación se presenta en forma clara y precisa.

Criterio de calificación:

Los indicadores de esta categoría son excluyentes **por reactivo**, por lo que se debe leer el reactivo completo que narró el niño/a y decidir a cuál de las cuatro categorías pertenece la complicación de la historia (se otorga solo una puntuación por reactivo).

Las puntuaciones posibles son: 1 (ausencia de complicación); 2 (complicación inverosímil); 3 (complicación alterna) o 4 (complicación esperada). En la columna *Complicación (C)* del protocolo de calificación anote el número que corresponda a cada reactivo únicamente en el recuadro que está sombreado (lo más probable es que en ese suceso localice la complicación que narra el niño/a; sin embargo recuerde que debe leer el reactivo completo, puesto que en ocasiones los niños/as siguen otro orden al narrar).

Para facilitar la calificación de esta categoría se proporciona a continuación una matriz con criterios para identificar la *Complicación (C) esperada* (entre paréntesis se indica el suceso= S en el cual se representa la narración que se esperaría narre el niño/a) y con ejemplos de los demás tipos de complicaciones. Es importante que tome la matriz como guía y, a partir de lo que el niño narra, decida cuál sería su puntuación; recuerde que debe tener a la mano las láminas del reactivo. Los reactivos 1 y 3 tienen dos sucesos en la complicación esperada, esto debido a que en esas historias se puede considerar como la complicación cualquiera de las dos situaciones; en este caso califique como *complicación esperada* la mención de al menos unde las dos complicaciones.

Figura 1.*Criterios y ejemplos de calificación de Complicación.*

Criterios de complicaciones esperadas y ejemplos de las otras categorías				
Reactivo	C esperada (4)	C alterna (3)	C inverosímil (2)	Ausencia C (1)
R1	La rana se mete a la canasta de comida (S2); la rana se agarra del brazo de la señora (S3)	“Entonces saltó una rana”; “y después cayó una rana”	“La rana se le abrazó al papá/señor”	“La señora vio una rana”; “la rana está muy bonita”
R2	La rana salta al barco del niño, hacia el niño o hacia el agua/lago/charco (S2)	“La rana se quiso subir”	“Iba volando la rana”; “el niño se asustó por no conocer a la rana”	“El niño ve a la rana”.
R3	La rana salta a la carriola del bebé (S2); o bien: la señora le da leche a la rana (S3)	“La rana se metió con el bebé”; “el gato espantó a la rana”	“La niña se escapó”; “el gato lastimó al bebé”	“La señorita y la rana”; “el gato está enojado”
R4	La rana escapa o se pierde (S1).	“Y dijo: oh, se me escapó mi rana”	“El niño buscaba su pelota”	“El niño: mamá ayúdame”
R5	El niño cae al agua (S2).	“El niño se cayó”	“La rana brincó y también el perro”	“Ese perro se enojó”
R6	La rana atrapa algo que no debe comer o atrapa algo sin fijarse qué es (S2).	“Y la rana atrapó una mosca”; “la rana lamió las plantas”	“La lengua estaba escondida”	“La rana puso su lengua”; “la mariposa está ahí”.
R7	El niño recibe de regalo otra rana/rana pequeña/ una 2ª rana (S2).	“Y el niño vio que era una rana”	“Su regalo del niño no había nada”	“El niño abrió el regalo”

Calidad de la descripción (Cal descr)

Para evaluar esta categoría es indispensable que vea las láminas de cada reactivo.

Calidad de la descripción evalúa la claridad y el nivel de detalle de la información que proporciona el narrador para describir lo que se representa en las láminas que se le proporcionan.

A continuación se presentan los indicadores que pertenecen a este indicador. Los ejemplos que se mencionan en cada categoría se tomaron del S4 del reactivo dos de la prueba (rana que rompe el

barco de un niño). En este suceso aparece el niño llorando porque la rana le rompió/hundió su barco, la madre del niño está molesta porque tiene que meterse al lago a sacar barco del niño y la rana está escondida en el agua, huyendo/alejándose o contemplando la situación que provocó.

Nombramiento (N)

La información que se proporciona es muy poco clara, aunque se tenga el dibujo que el niño platicó puede ser difícil comprender a qué se refería.

Criterios de identificación:

Se consideran sucesos de *nombramiento* aquellos que tengan alguna de las siguientes características:

- Frases incompletas o con información muy vaga (uso excesivo de deícticos: *ahí, aquí*; o palabras vagas: *desta, ese*) o cuando falta el referente (quién realiza la acción), por ejemplo: “*Rompió la desta; rompió; pero no le importaba a la rana; y después se acabó*”.
- Mencionar y/o describir los objetos o personajes que aparecen en la lámina sin hacer referencia a las acciones, por ejemplo: “*Una rana; un niño; un barco y el árbol; había un lago que tenía una señora*”.
- Cuando se dice lo mismo que en el suceso anterior (sin agregar información), por ejemplo: en el suceso previo dijo “la rana rompió el barco”, en el suceso en turno dice; “*la rana lo rompió*”.
- Cuando no tiene ninguna relación lo que dice el niño con lo que sucede en la lámina: “*la rana se robó, el niño se fue, la niña se tapó los ojos*”.

Descripción general (DG)

Se describe el suceso o evento en forma simple o sólo una parte de la imagen, el oyente requiere ver el dibujo para comprender qué sucede en la narración.

Se puede describir un personaje o el escenario, pero falta información ***esencial*** para la comprensión de la historia (la extensión de la narración no se considera, lo importante es que el oyente comprenda lo que ocurre en cada suceso).

Cuando califique una lámina identifique la información esencial para entender lo que aporta a la historia, si el niño no logra transmitirlo, califique el suceso como *descripción general*.

Criterios de identificación:

Se consideran sucesos de *descripción general* aquellos que tengan alguna de las siguientes características:

- Expresiones que hacen referencia solamente a la acción de un personaje (siempre y cuando haya al menos dos), por ejemplo: “*El niño lloraba; luego se sentó el niño; la mamá ayudó al niño; la rana se fue*”.
- Cuando se habla de varios personajes, pero se proporciona muy poca información sobre lo que pasa en la lámina (es difícil imaginar qué pasa), por ejemplo: “*La mamá se enojó y la rana corrió; el niño lloró y la mamá se acercó*”.
- Expresiones en las que se habla solamente de una parte de la imagen, por ejemplo: “*La señora sacó el barco* (falta la mención, esencial, de que el niño lloró por su barco roto y la rana se alejó de ahí).
- Cuando la expresión es continuación de un suceso anterior y no se dice el referente, creando confusión, por ejemplo: en el suceso previo (la rana hunde/rompe el bote) dijo: “*la rana cae en el bote*” y en el suceso en turno dice: “*y se pone a llorar*”.

Descripción con detalles (DD)

Se describe el suceso o evento de tal manera que el oyente puede comprender la historia que narra el niño sin necesidad de ver la imagen.

El niño logra transmitir la información esencial que aporta el suceso a la historia; el oyente entiende la narración y el niño habla realmente sobre lo que sucede en las imágenes.

Criterio de identificación:

Se consideran sucesos de *descripción con detalle* aquellos que cumplen con el siguiente criterio:

- Se describe, al menos de forma global, lo que sucede en la lámina (sin ver el dibujo se tiene idea clara de lo que sucede) y los referentes se comprenden en todo momento (aunque se mencionen solo pronombres), por ejemplo: “*Entonces el niño se puso a llorar, su mamá se acercó para ayudarlo y la rana se escondió*”.

Descripción con elementos adicionales (DEA)

Se describe el suceso o evento del dibujo agregando información complementaria que no se aprecia en la imagen, pero que hace el relato más completo o interesante.

Nota importante: se califican en este indicador solamente aquellos sucesos en los que el niño describe con detalle lo que sucede en la lámina (hablando sobre lo que se representa), y además agrega elementos que no se aprecian.

Cuando el niño aporta datos específicos (por ejemplo mencionar qué comida hay, o cambiar los nombres de los objetos, o incluso crear una historia alterna), pero la calidad de la información pertenece a los indicadores de *nombramiento* o de *descripción general*, entonces el elemento que se agrega se contabiliza en el indicador *comentarios*, NO se califica como *DEA*.

Criterio de identificación:

Se consideran sucesos de *descripción con elementos adicionales* aquellos que cumplen con el siguiente criterio:

- Sucesos que describen la imagen en general; se comprende de quién se está hablando en todo momento (descripción con detalle) y se agrega información que complementa lo que sucede en el dibujo (poner nombre a los personajes, inventar algo que sucede después de lo que se ve en la imagen, profundizar en los sentimientos o pensamientos de un personaje), por ejemplo: “*El niño fue a avisarle a su mamá para que sacara su barquito. Su mamá fue y se molestó con la “mugrosa ranita”, así dijo ella. La ranita sólo observaba. Entonces la ranita decidió irse porque le aburrió oír los lloridos del niño*”.

Criterio de calificación del indicador Calidad de la descripción:

Las categorías de este indicador son excluyentes **por suceso**, por lo que cada suceso se califica con solamente alguna de las cuatro categorías del indicador.

Las puntuaciones posibles son: 1 (nombramiento=N); 2 (descripción general=DG); 3 (descripción con detalle=DD) o 4 (descripción con elementos adicionales=DEA). En la columna *Calidad de la descripción (Cal descr)* del protocolo de calificación anote el número que corresponda a la categoría a la cual pertenece **cada suceso del reactivo**.

Habla reportada (HR)

Habla reportada evalúa las distintas formas que emplea el niño/a para expresar diálogos entre personajes. Este indicador incluye dos categorías:

Habla directa (HD)

Evalúa la capacidad de proporcionar voz a alguno de los personajes del cuento.

Criterios de identificación:

- Expresiones en las que explícitamente se indica que el personaje transmite algún mensaje (se usan conjugaciones de verbos como *decir* o *gritar*), por ejemplo: La señora gritó: “*rana, ¡vete de aquí!*”.
- Expresiones en las que se mencionan diálogos de personajes pero no se utilizan verbos para introducir la plática, por ejemplo: Y el niño: “*¡oh, es una rana!*”.

Criterio de calificación:

Esta categoría es no excluyente **por suceso**. Se califica la frecuencia de aparición del habla directa en cada uno de los sucesos, por lo que se puntúa cada diálogo que mencione un personaje. Por ejemplo, en el fragmento: “el perro: “**ah que linda rana**” y la rana dijo: “**no es cierto, yo no te quiero**”, se debe puntuar con 2, puesto que hay dos diálogos de personajes. Se reporta el total presente en el reactivo.

Habla indirecta (HI)

Se describe lo que algún personaje quiso decir, sin que éste hable.

Criterio de identificación:

- Expresiones en las que explícitamente se usan verbos para reportar que el personaje transmitió algún mensaje (se usan conjugaciones de verbos como *decir*, *gritar* o *pedir*), por ejemplo: “*La señora le dijo a la rana que se fuera de ahí*”.

Criterio de calificación:

Esta categoría es no excluyente **por suceso**. Se califica la frecuencia de aparición del habla indirecta en cada uno de los sucesos, por lo que se puntúa cada reporte de diálogo de algún personaje. Por ejemplo, en el fragmento: “La señora le gritó a la rana **que se fuera** y ella contestó

que no la molestara”, se debe puntuar con 2, puesto que hay dos diálogos indirectos. Se reporta el total presente en el reactivo.

Evaluación (Eval)

La *Evaluación* refleja la participación del niño como narrador de la historia. Las evaluaciones proporcionan datos que aclaran y/o hacen más interesante la narración y profundizan en las actitudes de los personajes. Esta categoría incluye los siguientes indicadores:

Comentarios (Com)

Evalúa la presencia de comentarios personales como: opiniones, interpretaciones, inferencias o juicios de lo que se representa en las imágenes.

Criterios de identificación:

- Expresiones en las que se indica la postura del narrador ante la actitud de un personaje (se usan conjugaciones de verbos como *creer, pensar, opinar*), por ejemplo: “*Creo que esta rana es muy traviesa*”.
- Expresiones en las que se realizan inferencias sobre situaciones que son acordes con lo que se representa en las imágenes, por ejemplo: “*El niño recibió un regalo porque era Navidad*”.
- Frases en las que se emite un juicio sobre alguna situación de la narración, por ejemplo: “*El niño se enojó con la rana porque lo que hizo estaba mal*”.
- Comentarios que amplían la narración y la hacen más puntual o interesante, por ejemplo: “*En una calmada noche de verano, un niño dormía con su perro...*”.
- Especificaciones sobre objetos que no se aprecian de manera específica en la imagen, pero que logran una narración interesante y lógica, por ejemplo: “*La señora metió su mano en la canasta para sacar un *sándwich**”.

Criterio de calificación:

Esta categoría es no excluyente **por suceso**. Se califica la frecuencia de aparición de comentarios en cada uno de los sucesos, por lo que se puntúa cada opinión, inferencia o interpretación. Por

ejemplo, en el fragmento: “En una tarde de abril un niño recibió un regalo por su cumpleaños”, se debe puntuar con 2, puesto que hay dos comentarios en el suceso. Se reporta el total presente en el reactivo.

Descripción de emociones de personajes (EM)

Se describen los sentimientos o emociones que los personajes manifiestan a través de sus expresiones o gestos.

Criterios de identificación:

- Expresiones en las que explícitamente se indica la emoción de algún personaje, por ejemplo: “La señora se enojó mucho con la rana que se metió en su canasta”.
- Frases en las que se reportan expresiones concretas de alguna emoción (*llorar, gritar, patalear*), por ejemplo: “El niño lloraba porque la rana le quitó su biberón”.
- Frases en las que se expresan sentimientos profundos (*envidia, celos, odio, furia*), por ejemplo: “La rana mordió a la ranita pues sintió celos de ella”.

Criterio de calificación:

Esta categoría es no excluyente **por suceso**. Se califica la frecuencia de aparición de emociones de personajes en cada uno de los sucesos; se puntúa la mención de emociones en el suceso (aunque el referente no esté claro: éste estaba enojado, éste triste se puntúa con 2). Por ejemplo, en el fragmento: “El niño estaba contento, el perro y la tortuga felices, pero la rana se enojó”, se debe puntuar con 3, puesto que hay tres emociones mencionadas en el suceso. Se reporta el total presente en el reactivo. Nota: solo se puntúan las emociones que se refieran a distintos personajes (el niño se *enojó* porque estaba *enojado* se puntúa con 1).

Uso de nexos

Uso de nexos evalúa la variedad y ocurrencia de uso de conectores.

- La variedad de nexos se refiere a la identificación de los *distintos* nexos que se utilizan en un reactivo (pertenecientes a cada categoría). Cada que se evalúe la **variedad** la categoría es no excluyente **por reactivo**, por lo que se debe revisar el reactivo completo y anotar el total de diferentes nexos de la categoría empleados en todo el reactivo en el *recuadro* del protocolo.

Por ejemplo: si evalúa nexos copulativos en el siguiente segmento: “El niño y el perro estaban viendo allá y las mariposas comieron. Y la rana atrapó una mosca...”; la variedad es **1**, ya que siempre se emplea el mismo nexo copulativo (“y”).

- La ocurrencia de nexos evalúa la frecuencia de aparición de los nexos de cada suceso (pertenecientes a cada categoría). Cada que se evalúe la **ocurrencia** la categoría es no excluyente **por suceso**, por lo que debe anotar la frecuencia del tipo de nexo en cada suceso.

Por ejemplo: si evalúa nexos copulativos con el mismo segmento: “El niño y el perro estaban viendo allá y las mariposas comieron. Y la rana atrapó una mosca...”; la ocurrencia es **3** (cuántas veces se usan nexos pertenecientes al subtipo copulativo).

Criterios de calificación

Cada subtipo de nexos se califica con los dos criterios descritos en el párrafo anterior, según la variedad de nexos en cada reactivo y según la ocurrencia en cada suceso.

Cuando se repite el nexo como muletilla (y, y, y la rana) o se repite la misma frase en un suceso (y entonces, y entonces se fue; fueron como a un camping, estaba como triste) se califica como una sola ocurrencia (no por separado).

Nota: con los niños pequeños se puntúa con 1 la ocurrencia del copulativo “y” para unir oraciones (Por ejemplo no se considera muletilla; “y el niño corrió y la rana se fue”; en este caso se califica con 2 en ocurrencia)

Los subtipos de *nexos* son:

Nexos copulativos (NCo)

Expresan suma, unión o adición entre elementos de una oración y entre oraciones.

Nexos ilativos (NI)

Expresan ilación, continuidad o secuencia lógica entre oraciones.

Nexos adversativos (NAt)

Expresan contraposición entre dos oraciones; la contrariedad puede ser parcial o total.

Nexos adverbiales (NAI)

Expresan relación temporal, local o modal entre dos oraciones.

Nexos causales (NCa)

Expresan causalidad entre oraciones.

A continuación se presenta una tabla que le facilitará la calificación de los subtipos de *nexos*.

Tabla 1.

Nexos pertenecientes a cada categoría y observaciones.

Categoría	Nexos	Observaciones
Nexos copulativos (NCo)	<i>y, también, además, ni</i>	Los nexos compuestos por “y” y otro elemento (<u>y después, y luego</u>) se puntuarán solamente en la categoría del segundo nexo (<u>y después</u> puntúa en nexos ilativos).
Nexos ilativos (NI)	<i>luego, entonces, después, de pronto, de repente</i>	
Nexos adversativos (NAt)	<i>pero, sino, sin embargo</i>	Es importante que se puntúen estos nexos únicamente cuando verdaderamente se usen para contraponer dos ideas, ya que los niños pequeños usan particularmente el nexo <i>pero</i> como si estuvieran empleando el copulativo “y” (<i>pero</i> el perro se fue, <i>pero</i> la rana se cayó; en este caso el nexo no se puntúa).
Nexos adverbiales (NAI)	<i>mientras, hasta que, como, donde, cuando.</i>	Se deben puntuar únicamente los nexos <i>como, donde, cuando</i> (... <i>como</i> la señora se enojó...; el bosque <i>donde</i> vive la rana; <i>cuando</i> despertó) que sirven para puntualizar información y no las expresiones cómo, dónde y cuándo (el niño le preguntó <i>cómo</i> te sientes, etc.); ya que éstas últimas no conectan oraciones.
Nexos causales (NCa)	<i>porque, para que, pues, puesto que, aunque</i>	

EJEMPLO DE PROTOCOLO CALIFICADO

En el anexo 3 se encuentra un ejemplo de protocolo de evaluación ya calificado. En esta sección se describe con detalle cómo se calificó el reactivo 1, indicador por indicador (solamente aquellos presentes en la narración del niño). Se siguió la misma lógica con los demás reactivos.

Reactivo 1

Complicación: se calificó con 3 puntos, al considerarla una complicación alterna, ya que el niño mencionó que *se le enredó una rana a la niña* (en lugar de lo esperado que sería mencionar que la rana se agarró al brazo de la “niña”). Recuerde que en este reactivo hay dos complicaciones que podrían ser la esperada; este niño en particular no mencionó nada sobre: “*la rana se metió a la canasta*”, así que se consideró la otra situación.

Suceso 1.

Calidad de la descripción: este suceso se calificó con 2 puntos, puesto que el niño empleó *descripción general*. Se puntuó de esta manera porque el niño proporciona información muy general sobre el lugar donde pasa la historia, y menciona los personajes, pero no menciona datos relevantes que son necesarios (el hombre y la mujer están en un picnic, la rana los observa).

Nexos Copulativos: se puntuó con 2 en la ocurrencia de este indicador (“...una canasta y un árbol... y hojas...”). Recuerde que la variedad de los nexos se califica hasta el final, revisando el reactivo completo.

Suceso 2.

Calidad de la descripción: este suceso se calificó con 2 puntos, puesto que el niño empleó *descripción general*. Se puntuó de esta manera porque el niño proporciona poca información sobre lo que está sucediendo (menciona animales que se ven en la imagen), nuevamente le faltan datos relevantes de la historia (la rana se mete a la canasta de la comida, la señora mete la mano en la canasta).

Comentarios: se calificó con 1 en este indicador, ya que el niño comentó que un personaje sacó “*una ensalada*”; esto no se observa en la lámina y no puede calificarse como elemento adicional por la poca informatividad del suceso, así que se puntúa como un comentario del niño.

Nexos Copulativos: se puntuó con 3 en la ocurrencia de este indicador (“...caféy la niña... y aquí están... flores yel árbol...”).

Nexos Ilativos: se puntuó con 2 en la ocurrencia de este indicador (“Y luego el señor... y luego aquí...”).

Suceso 3.

Calidad de la descripción: este suceso se calificó con 2 puntos, puesto que el niño empleó *descripción general*. Se puntuó de esta manera porque las ideas están incompletas (se le cayó... ¿Qué?) y falta precisar información (qué se le cayó al señor, la rana sujetó la mano de la señora cuando ella sacó algo de la canasta, la señora también se asustó).

Emociones: se puntuó con 1 punto porque el niño menciona que el señor se “espantó”.

Nexos Copulativos: se puntuó con 1 en la ocurrencia de este indicador (“...se iban a tirar y los lentes...”).

Nexos Ilativos: se puntuó con 3 en la ocurrencia de este indicador (“Y luego el señor... y luego... se espantó...y luego el café...”).

Suceso 4.

Calidad de la descripción: este suceso se calificó con 2 puntos, puesto que el niño empleó *descripción general*. Se puntuó de esta manera porque el niño menciona información de manera imprecisa (“la rana se fue y luego tiró al señor...” ¿Si se había ido cómo lo tiró después?) y no hace aclaración sobre referentes (se puede inferir que la niña habla a la rana, pero no queda tan claro). Falta ordenar la información para que se entienda claramente qué sucedió.

Habla directa: se puntuó con 1 punto porque se menciona que la niña dijo “largo de aquí”.

Nexos Copulativos: se puntuó con 1 en la ocurrencia de este indicador (“...y casi el té...”).

Nexos Ilativos: se puntuó con 3 en la ocurrencia de este indicador (“Y luego la rana... y luego tiró el señor...y luego la niña le dijo...”). En este suceso se encuentra una repetición de información: “...y luego la niña le dijo ve, y luego la niña le dijo...”; en este caso se califica solo con 1 punto, ya que la primera parte es una idea inconclusa que el niño cambió por la segunda parte.

Terminando la calificación de los 4 sucesos, se califican los *Nexos (variedad)*:

Nexos copulativos: en todos los sucesos el nexo copulativo que siempre se empleó fue “y”, por esta razón la variedad queda con 1 punto.

Nexos ilativos: en todos los sucesos el nexo ilativo que siempre se empleó fue “luego”, por esta razón la variedad queda con 1 punto.

Por último se reportan los totales por indicador del reactivo completo:

Complicación: calificación de 3.

Calidad de la descripción: 4DG

Habla directa: 1 punto

Habla indirecta: 0 puntos

Comentarios: 1 punto

Emociones: 1 punto

Nexos copulativos: Variedad: 1 punto

Ocurrencia: 7 puntos

Nexos ilativos: Variedad: 1 punto

Ocurrencia: 8 puntos

Nexos adversativos: Variedad: 0 puntos

Ocurrencia: 0 puntos

Nexos adverbiales: Variedad: 0 puntos

Ocurrencia: 0 puntos

Nexos causales: Variedad: 0 puntos

Ocurrencia: 0 puntos

Anexo 1. Láminas seleccionadas para la prueba

Reactivo	Libro	Láminas del libro
Reactivo ej.	A boy, a dog and a frog (Mayer, 1967)	Lámina 4 Lámina 5 Lámina 6 Lámina 8
Reactivo 1	Frog on his own (Mayer, 1973)	Lámina 9 Lámina 10 Lámina 12 Lámina 13
Reactivo 2	Frog on his own (Mayer, 1973)	Lámina 14 Lámina 15 Lámina 16 Lámina 17
Reactivo 3	Frog on his own (Mayer, 1973)	Lámina 18 Lámina 19 Lámina 21 Lámina 22 Lámina 23 Lámina 24
Reactivo 4	Frog where are you? (Mayer, 1969)	Lámina 2 Lámina 3 Lámina 8 Lámina 21 Lámina 23 Lámina 24
Reactivo 5	A boy, a dog, a frog and a friend (Mayer y Mayer, 1971)	Lámina 2 Lámina 4 Lámina 5 Lámina 7
Reactivo 6	Frog on his own (Mayer, 1973)	Lámina 3 Lámina 5 Lámina 6 Lámina 8
Reactivo 7	One frog too many (Mayer y Mayer, 1975)	Lámina 1 Lámina 3 Lámina 4 Lámina 6 Lámina 7

Anexo 2. Protocolo de calificación



PRUEBA DE EVALUACIÓN NARRATIVA

Nombre: Haga clic aquí para escribir texto. ID: Haga clic aquí para escribir texto.
 Edad: Elija un elemento. FDN: Haga clic aquí para escribir una fecha. Grado escolar: Elija un elemento. Nivel escolar: Elija un elemento.
 Escuela: Elija un elemento. Aplicador: Elija un elemento.
 Fecha de aplicación: Haga clic aquí para escribir una fecha.

ID	Transcripción	C	Cal descr	HR		Eval		NCO			NI			NAT			NAI			NCA		
				HD	HI	Com	EM	var	oc	var	oc	var	oc	var	oc	var	oc	var	oc	var	oc	
Reactivo 1																						
1																						
2																						
3																						
4																						
Puntuación total R1																						
Reactivo 2																						
1																						
2																						
3																						
4																						
Puntuación total R2																						
Reactivo 3																						
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
Puntuación total R3																						
Reactivo 4																						
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
Puntuación total R4																						

3. Ejemplo de Protocolo Calificado



Anote en esta celda el total de NO, DG, DD y DEA del reactivo

Núm. Lámina		Transcripción	C	Cal descr	HR		Eval		Nexos									
					HD	HI	Com	EM	NCo var	NCo oc	NI var	NI oc	NAt var	NAt oc	NAI var	NAI oc	NCa var	NCa oc
Reactivo 1																		
1		Había una vez un señor que tenía una hija con una canasta y un árbol con muchas flores y hojas.		2														
2		Y luego el señor estaba tomando café y la niña con que tenía huaraches estaba sacando una ensalada y aquí está abejas y luego aquí están las flores y el árbol.	3	2			1				3		2					
3		Y luego el señor se le cayó, se le enredó una rana a la niña y luego el señor se espantó y luego el café se vi, se tir, se iba a tirar y los lentes casi se caían.		2				1	1		1		3					
4		Y luego la rana se fue y luego tiró el señor, y luego la niña le dijo ve, y luego la niña le dijo: "largo de aquí" y casi la [el] té le iba a caer aquí.		2	1						1		3					
Puntuación total R1			3	4DG	1	0	1	1	1	7	1	8	0	0	0	0	0	
Reactivo 2																		
1		Había una vez un niño que tenía de mascota una rana y la mamá estaba en la banca.		2														
2		Y luego el niño estaba sentado en el árbol con un barquito y en el río estaba navegaro [navegando]. Y la rana iba a saltar hasta él y él se asustó.	3	3			1	1	1		3		1					
3		Y él como iba a saltar y estaba aquí en este árbol. El niño se puso en otro árbol, así paradito.		2							2							
4		Y luego a la mamá le dijo que tenía sueño y [e] iba a sacar su barquito.		2		1					1		1					
Puntuación total R2			3	3DG 1DD	0	1	1	1	1	7	1	2	0	0	0	0	0	



PRUEBA DE EVALUACIÓN NARRATIVA

Niño de 4 años

Reactivo 3																		
1	Había una vez un señor que tenía una carreta con árboles y abajo de, de estas ramitas estaba escondite [escondida] esta rana.		2					1										
2	Y luego el señor estaba en la carreta y no se fijó que iba a saltar la rana a él, digo, a su carreta. Y abajo había un ratón, digo un gato.	3	2					2		1								
3	Y el gato estaba, estaba en las llantas y luego la hija de él se disfrazó de conejo y se montó en la carreta y la rana estaba aquí. Y le decía [decía]: "largo!" y estaba echando crema.		2	1		1	1	5	1	1						2		
4	Y luego le quer, el gato le quería quitar la crema y le quería echar a la hija, que se disfrazó de conejo.		2			1		1		1								
5	Y luego los señores estaban así, paraditos para que no los agarrara. Quería comer a la rana.		1			1				1								1
6	Y luego atrapó a la rana porque se paró de #parado y luego lo alcanzó a agarrar del XXX.		2			1				1								1
Puntuación total R3		3	5DG 1NO	1	0	4	0	1	9	1	5	0	0	0	0	2	2	
Reactivo 4																		
1	Un niño que tenía unas botas en un banco y una rana estaban en un bote. Aquí están sus huaraches, su casa y su lámpara.	2	2						2									
2	Y luego el niño se despertó y brincó el pelo [perro] y # porque vio la rana aquí. Y luego cuando lo brincó vio ahí y no vieron la rana, estaba dentro de sus botas.		2			1		2		2					1			1
3	Y luego el niño estaba gritándole a la rana y quería decirle algo.		2					1	1	1			1			1		
4	Y luego la buscaron por todas partes, por un tronco.		2							1								
5	Y luego la encontraron con sus bebés, y con sus bebés y con su mamá y con la mamá.		2					1		1								
6	Y luego ya se hicieron amigos. Y luego fin.		1			1				2								
Puntuación total R4		2	5DG 1NO	0	0	2	0	1	6	1	7	0	0	1	1	1	1	1



PRUEBA DE EVALUACIÓN NARRATIVA

Niño de 4 años

Reactivo 5																	
1	Un niño que estaba en la arena y estaba mojarlo la arena con una pala y estaba pescarlo [pescando].		2														
2	Y aquí tenía una pala y una cubeta con su pedo [perro] y luego, por pescar, se cayó al agua y el pelo [perro] iba a brincar y casi se caía al agua.	4	2			1											
3	Y luego, y luego el niño vio una tortuga y el pelo [perro] también y le dijo: "alejarse"		2	1				2									
4	Y luego el pelo [perro] se enfrentó con la tortuga y le mordió el dedo y luego el niño preguntó: "¿está enojado?" y luego agarró su caña de pescar y se había roto y luego salió una rana y no la vieron.		3	1		1			3		4						
Puntuación total R5		4	3DG 1DD	2	0	1	1	2	11	1	6	0	0	0	0	0	
Reactivo 6																	
1	Había una vez un niño que tenía de mascota un pelo [perro] aquí había mariposas en el árbol.		2														
2	Luego la rana alcanzó a ver un sector [insecto] y lo alcanzó con su lengua. Había muchos moscos y luego se los comía.	4	3					2		1	2						
3	Y luego vio una mariposa, la atrapó y luego ya atrapó los moscos y la dejó ir.		2							1	2						
4	Y la dejó ir y luego ahí vio una abeja, que también se la comía y la, no la alcanzó a agarrar y engordó y quería comérsela. Fin.		2			1			5		1						
Puntuación total R6		4	3DG 1DD	0	0	1	0	2	7	1	5	0	0	0	0	0	
Reactivo 7																	
1	Había un niño que tenía de mascota un pelo [perro] y quería a Santa Claus y le trajo un regalo. Y luego había una tortuga que era también su mascota.		3			1				3	1						
2	Y luego la vio y había un control [control?].	3	1							1	1						
3	Y luego el niño vio una rana, que era su regalo y pensó que la rana y el regalo se iban a hacer amigos, pero sí se hicieron amigos. Y luego el pelo [perro] se puso feliz y la tortuga también y el niño también.		4			1	1	2	6	1	2				1		
4	Y luego el niño se asustó ya, porque ya no se hicieron amigos. La tortuga se enojó y el pelo [perro] se asustó y el niño se asustó porque se estaban peleando con el bebé más chiquito.		2			1	3		2		1					2	
5	Y luego la alejaron y luego la alejaron y se fue triste, lloraron.		1				2		1		1						
Puntuación total R7		3	2NO 1DG 1DD 1DEA	0	0	3	6	2	13	1	6	0	0	0	0	1	2

REFERENCIAS

- Mayer, M. (1967). *A boy, a dog and a frog*. New York: Dial Books for Young Readers.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Books for Young Readers.
- Mayer, M. (1973). *Frog on his own*. New York: Dial Books for Young Readers.
- Mayer, M., y Mayer, M. (1971). *A boy, a dog, a frog and friend*. New York: Dial Books for Young Readers.
- Mayer, M., y Mayer, M. (1975). *One frog, too many*. New York: Dial Books for Young Readers.