

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Desarrollo narrativo en recuentos orales de niños limeños de 4 a 8 años

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Lingüística que
presenta:

Maria Stefanny Ibarra Castillo

Asesora:

María de los Ángeles Fernández Flecha

Lima, 2025

Informe de Similitud

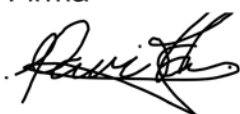
Yo, María de los Angeles Fernandez Flecha docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada "Desarrollo narrativo en recuentos orales de niños limeños de 4 a 8 años" de la autora Maria Stefanny Ibarra Castillo.

Dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 20%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 26 de agosto de 2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de investigación, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, Perú, 26/08/2025

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Fernández Flecha María de los Ángeles	
DNI: 40224619	Firma 
ORCID: 0000-0002-2699-2509	



"El lenguaje no es solo un medio de comunicación, es una ventana al pensamiento humano y a nuestras conexiones más profundas" (Noam Chomsky).

A mi abuela Eloisa, pilar de sabiduría, coraje y amor incondicional, narradora incansable de tiempos pasados, sus historias y enseñanzas moldearon mi curiosidad y mi voz.

Gracias, mamita Eloisa, por enseñarme que cada historia es un puente entre generaciones y porque tus historias sembraron la semilla que determinó el foco de esta investigación.

AGRADECIMIENTOS

Culminar con esta investigación ha sido una etapa larga, con buenos y malos momentos, pero con la satisfacción de que a pesar de todo ello se pudo lograr. Por ello, doy gracias a Dios por permitirme culminar esta etapa de mi vida.

Quiero empezar agradeciendo especialmente a la Dra. María de los Ángeles Fernández Flecha, mi asesora, quien me ha apoyado sin medida en este largo proceso. Gracias Mari por tu conocimiento, observaciones, comentarios y tiempo para que esta tesis pueda llegar a buen término.

De igual manera, quiero agradecer a la institución católica alemana Katholischer Akademischer Auslander-Diejst (KAAD), por brindarme la posibilidad de realizar una maestría en esta casa de estudios a través de una beca integral.

En tercer lugar, quiero agradecer a María Blume y Andrea Junyent profesoras miembros, al igual que mi asesora, del Grupo de Investigación en Adquisición del Lenguaje, quienes me brindaron una puerta de acceso para adentrarme en el estudio de la psicolingüística, en especial en la adquisición del lenguaje. Poder participar de proyectos de investigación en esta área de estudio me permitió no solo obtener mayor conocimiento sobre la metodología y procedimientos de recolección de datos con sujetos menores de edad, sino que hicieron que mi pasión por la adquisición del lenguaje creciera aún más.

También quiero agradecer a mi esposo, por su apoyo siempre constante, por siempre apoyar mi búsqueda de conocimiento y por su asistencia técnica en temas de software. A mis padres y hermanos, quienes de una u otra forma siempre me han brindado ayuda y me demuestran su admiración por mi carrera. Siempre que me preguntan ¿cuál es tu profesión? Yo respondo con la mirada en alto Lingüística, esto siempre me recordará que fue mi hermano Eduardo, quien me dijo estudia lingüística cuando yo no sabía ni que existía.

A mis sobrinos Joaquín, Sebastián, Elisa y Luana, por ser el motivo de alegría y ganas de superarme cada día más. Gracias especialmente al pequeño Sebas porque no dudó en ayudarme a probar mi instrumento de investigación y darme comentarios sobre qué hacer para que los participantes (niños de su edad) se sientan en confianza. No quiero terminar esta sección sin agradecer a mi abuela Eloisa Ubillús Santoyo (mamita Eloisa) que, aunque ya no se

encuentra en este mundo, me recordaba siempre lo orgullosa que estaba de saber que tengo una profesión para poder trabajar, sus palabras siempre estarán en mi mente y corazón.



RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo describir el desarrollo narrativo de niños limeños entre los 4 y 8 años tomando en cuenta dos aspectos importantes de análisis como lo son la micro y macroestructura. En ese sentido, se busca analizar cómo se va desarrollando la habilidad narrativa en los niños castellanohablantes tanto a nivel de micro como también de la macroestructura; así mismo se busca observar si existen diferencias que puedan asociarse a la edad de los participantes y sus recuentos orales. Con un enfoque cuantitativo se evaluó una muestra final de participantes (39 niños), distribuidos en tres grupos de edad, a los que se les aplicó el protocolo NAP-2 ESP (adaptación del *Narrative Assessment Protocol-2*, desarrollado por Bowles et al., 2020) para obtener recuentos narrativos. El NAP-2 ESP no solo analiza la microestructura (p.e. conectores, subordinadas, etc.), sino también, la macroestructura (p.e. estructura narrativa, cohesión, etc.). Los resultados obtenidos confirman que la habilidad narrativa de los niños de 4 a 8 años se desarrolla progresivamente, siguiendo una jerarquía funcional, en la que los niños desarrollan desde componentes microestructurales básicos (p.e. conectores copulativos “y”) hasta integrar componentes macroestructurales complejos (p.e. secuencias temporales causales). Este proceso involucra la madurez cognitiva (memoria de trabajo y planificación) y lingüística (dominio sintáctico-semántico) como postulan Berman (2009) y Alarcón Neve (2000). También se observó que, mientras la microestructura se correlaciona con la edad, la macroestructura podría depender de factores contextuales (modelos narrativos o prácticas educativas) que enfatizan la necesidad de programas de intervención que estimulen discursos complejos para fortalecer la alfabetización temprana.

Palabras clave: desarrollo narrativo, narrativa infantil, microestructura, macroestructura y desarrollo lingüístico.

ÍNDICE

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	1
1.1. Problema de investigación	1
1.2. Objetivos	3
1.1.1 Objetivo general	3
1.1.2 Objetivos específicos.....	3
1.3. Hipótesis	4
1.4. Justificación	5
CAPÍTULO II ANTECEDENTES	6
2.1. Antecedentes internacionales	6
2.2. Antecedentes en Latinoamérica con énfasis en Perú.....	12
CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO	27
3.1. La narración.....	27
3.1.1 Macroestructura narrativa	29
3.1.2 Microestructura narrativa.....	32
3.2. Tipos de narrativa infantil	33
3.3. Habilidad o competencia narrativa	34
3.4. Desarrollo narrativo	36
CAPÍTULO IV MÉTODO	38
4.1. Participantes.....	38
4.2. Instrumentos y materiales utilizados	39
4.3. Procedimiento.....	44
4.4. Diseño.....	53
4.5. Análisis de datos.....	54
4.6. Consideraciones éticas	59
CAPÍTULO V RESULTADOS	61
5.1. El desarrollo narrativo con la edad.....	61
5.1.1 Microestructura narrativa.....	62
5.1.2 Macroestructura narrativa	64
5.1.3 Desarrollo narrativo medido por el NAP-2 ESP	69
CAPÍTULO VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	74
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80

ANEXOS	86
Anexo N.º 1. Guion de la historia adaptada a video.....	87
Anexo N.º 2. Matriz de puntuaciones NAP-2 ESP	89
Anexo N.º 3. Protocolo de aplicación del instrumento NAP-2 ESP.....	92
Anexo N.º 4. Forma de asentimiento informado para los participantes	97
Anexo N.º 5. Forma de consentimiento informado para padres	98



LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Características de los participantes	39
Tabla 2 Ítems evaluados en la microestructura	40
Tabla 3 Ítems evaluados en la macroestructura	42
Tabla 4 Ítems evaluados en el NAP-2 ESP con sus respectivos códigos.....	52
Tabla 5 Ítems evaluados en la dimensión microestructural y puntuación	54
Tabla 6 Ítems evaluados en el componente estructura narrativa.....	56
Tabla 7 Ítems evaluados en el componente elementos de cohesión.....	57
Tabla 8 Ítems evaluados en el componente elementos temporales	57
Tabla 9 Ítems evaluados en el componente recursos expresivos.....	58
Tabla 10 Estadísticos descriptivos de los ítems de la microestructura por grupos de edad	62
Tabla 11 Estadísticos descriptivos de la microestructura narrativa por grupos de edad	63
Tabla 12 Estadísticos descriptivos de los ítems del componente estructura narrativa.....	65
Tabla 13 Estadísticos descriptivos del componente estructura narrativa.....	65
Tabla 14 Estadísticos descriptivos de los ítems del componente elementos de cohesión	67
Tabla 15 Estadísticos descriptivos del componente elementos de cohesión ...	67
Tabla 16 Estadísticos descriptivos del componente elementos temporales	68
Tabla 17 Estadísticos descriptivos del componente recursos expresivos.....	69
Tabla 18 Estadísticos descriptivos del puntaje total del desarrollo narrativo medido por el NAP-2 ESP.....	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Correlación entre la edad (meses) y la microestructura narrativa	64
Gráfico 2 Correlación entre la edad (en meses) y la estructura de la historia ..	66
Gráfico 3 Correlación entre la edad (en meses) y los elementos de cohesión .	68
Gráfico 4 Correlación entre la edad (en meses) y el desarrollo narrativo medido por el NAP2-ESP.....	73



LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1 Inicio de la presentación del último juego: el cuento	46
Imagen 2 Presentación del títere “Lupín” al participante	47
Imagen 3 Participante revisando las imágenes del cuento en el PPT	49
Imagen 4 Participante aplaudiendo dos veces como clave para avanzar a la siguiente diapositiva	50
Imagen 5 Investigadora en segundo plano durante el recuento del cuento.....	50



INTRODUCCIÓN

La psicolingüística, a través del tiempo, ha permitido ampliar el conocimiento sobre cómo los seres humanos adquirimos, producimos y comprendemos el lenguaje en diversos contextos comunicativos. En ese sentido, el estudio sobre el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales que permiten a los niños producir narraciones es fundamental, no solo porque permite entender cómo los infantes organizan y estructuran sus narraciones, sino porque permite obtener una visión más profunda de su desarrollo lingüístico.

El objetivo principal de esta investigación es describir el desarrollo narrativo de niños limeños entre los 4 y 8 años, abordado desde una perspectiva psicolingüística. El desarrollo narrativo involucra la capacidad para estructurar historias o narraciones de manera coherente y cohesiva; por tanto, esta capacidad o habilidad es esencial no solo para poder contar una historia, sino que es parte importante para el éxito académico/laboral y social. De ahí que la importancia de conocer cómo los niños peruanos desarrollan la habilidad de narrar no sea solo teórica, sino que es también la base para generar conocimiento que pueda alimentar la práctica del docente escolar.

Esta investigación se organiza en seis grandes capítulos. El primero se relaciona con el planteamiento del estudio, en el que se encuentra el problema general y los problemas específicos que guían la investigación, así como también las hipótesis, objetivos y justificación. En el capítulo II se encuentran los antecedentes, los cuales muestran un panorama de los estudios relevantes que contextualizan el análisis. El capítulo III presenta el marco teórico a usar en esta investigación, en el cual se desarrollan conceptos clave. En el capítulo IV, se encuentran los aspectos relacionados con la metodología usada y desarrollada; en este se describe el diseño del estudio, la muestra, los instrumentos usados, y los procedimientos empleados para la recolección y análisis de los datos. Posteriormente, en el capítulo V se exponen los resultados y hallazgos. Finalmente, en el capítulo VI se presentan las conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones.

Capítulo I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1. Planteamiento del estudio

1.1. Problema de investigación

Los niños desarrollan el lenguaje a una edad muy temprana, de ahí que los trabajos realizados sobre la adquisición del lenguaje inicialmente tomaran por objeto de estudio el desarrollo inicial hasta los 5 años, pues suponían que después de esa edad no habría cambios sustanciales. Esta postura ha sido rechazada más recientemente por autores como Nippold (1998, en Crespo Allende et al., 2011), Berman, (2004) y Crespo Allende et al. (2011), quienes han demostrado en sus investigaciones que sí hay cambios sustanciales (cualitativos) después de los 6 años. Esta etapa posterior a los 5 años se conoce como de desarrollo tardío e involucraría todos los niveles del lenguaje.

Así, Berman (2009) propone que un medio para analizar el desarrollo narrativo, desde que emerge hasta el dominio total de la lengua, es mediante el discurso narrativo, no solo porque este aparece cotidianamente en la vida del niño, sino porque la narración puede entenderse como la expresión que evidencia y hace posible que el niño¹ comprenda la realidad.

La literatura pertinente, desarrollada principalmente sobre el habla inglesa, ha demostrado que los niños pequeños son capaces de producir narrativas con un nivel de estructura y complejidad; ello se evidencia en que sus narraciones pueden ser comprendidas por sus interlocutores, aunque estas no estén desarrolladas completamente. Serra et al. (2000) señalan que, a partir de los 5 años, los niños empiezan a producir narraciones de forma independiente, pero es recién a los 10 o 12 años cuando estas llegan a tener una mejor estructuración y complejidad. Los estudios sobre la adquisición de la habilidad narrativa han intentado identificar las propiedades fundamentales de los textos o discursos producidos por los niños, caracterizarlos, cuantificarlos y examinar las unidades lingüísticas en relación con sus funciones discursivas.

¹ Por razones de simplicidad en el presente documento se mencionará el término niño o niña para hacer referencia a ambos géneros por igual.

Estudiar el desarrollo de la habilidad narrativa de los niños implica no solo describir qué estructuras sintácticas utilizan (ver la microestructura), sino también describir y comprender sus funciones, y como estas interactúan entre sí (ver la macroestructura). Así, Berman (2009) identifica dos aspectos clave para analizar el desarrollo de la sintaxis en contextos narrativos. El primero supone ver cómo se integran las formas lingüísticas en la narración, es decir, identificar a qué edad los niños comienzan a utilizar, en sus narraciones, ciertas estructuras sintácticas como frases nominales, pronombres, entre otros. El segundo implica evaluar la expresión de las funciones del discurso en diferentes dominios narrativos, al incluir el uso de referentes, la temporalidad y la conectividad del discurso. Este último aspecto ha recibido una atención particular desde una perspectiva cuantitativa, que busca relacionar las estructuras sintácticas con el desarrollo del lenguaje.

En ese sentido, los estudios sobre el desarrollo narrativo han evidenciado que este puede evaluarse a partir de dos componentes como lo son la micro y macroestructura, los cuales se han convertido en niveles fundamentales para analizar la habilidad narrativa. La microestructura se relaciona con los aspectos sintácticos, es decir, el uso de frases nominales, conectores, oraciones complejas y otros elementos lingüísticos que evidencian la complejidad gramatical en la narración. Por otro lado, la macroestructura se enfoca en los aspectos estructurales del relato, como la presencia de un inicio formal, el desarrollo de objetivos o complicaciones y un desenlace, así como el uso de elementos temporales, cohesivos y expresivos que organizan y estructuran la narrativa de manera global. De ahí que Berman (2009) sugiera que el análisis del desarrollo narrativo debe considerar ambos niveles, ya que estos permiten evaluar no solo cómo los niños integran las formas lingüísticas en sus narraciones, sino cómo expresan las funciones discursivas, como la referencia a personajes, la temporalidad y la cohesión del discurso.

Ahora bien, a pesar de los avances en el estudio del desarrollo narrativo en otros entornos o contextos culturales, en el Perú aún no se cuenta con una base sólida de datos que permita caracterizar y evaluar el desarrollo narrativo en los niños limeños, menos aún a nivel de todo el Perú. Por ello, el presente estudio busca contribuir con el campo al describir y medir las habilidades narrativas en niños limeños de 4 a 8 años, considerando las dimensiones de la micro y

macroestructura. En ese sentido, se puede observar la existencia de un vacío en la investigación que impide obtener conocimiento contextualizado de nuestra realidad y, por tanto, existe la necesidad de entender cómo se desarrolla la habilidad narrativa en el Perú. Este contexto sociolingüístico, en el que se enmarca el Perú, con diversidades culturales, educativas y lingüísticas es otra de las razones que justifican la pertinencia de realizar este estudio.

En resumen, aunque existen diferentes enfoques para evaluar el desarrollo narrativo en los niños, entender y cuantificar las estructuras utilizadas por estos en sus narraciones orales es fundamental para comprender el desarrollo de la habilidad narrativa. Por ello, en el presente trabajo se busca resolver la siguiente pregunta de investigación: **¿cómo se desarrolla la habilidad narrativa de los niños limeños entre los 4 y 8 años?**; este problema se divide en tres específicos, a saber, **¿cómo se desarrolla la habilidad narrativa de los participantes respecto de la dimensión microestructural?**, **¿cómo se desarrolla la habilidad narrativa de los participantes respecto de la dimensión macroestructural?** y, **¿se observan diferencias en los recuentos orales en los niños limeños de 4 a 8 años asociadas con la edad?**

1.2. Objetivos

1.1.1 Objetivo general

- Describir el desarrollo de la habilidad narrativa oral de los niños limeños de 4 a 8 años.

1.1.2 Objetivos específicos

- Analizar el desarrollo de la microestructura narrativa en niños de 4 a 8 años.
 - Identificar y comparar cuáles son los elementos de la dimensión más usados en los recuentos orales de los participantes.
 - Comprobar que el uso de esta dimensión aumenta significativamente entre los grupos de edad.

- Analizar el desarrollo de la macroestructura narrativa en niños de 4 a 8 años.
 - Analizar qué partes de la *secuencia narrativa* están presentes en las narraciones orales de los participantes y comprobar si su uso aumenta con la edad.
 - Identificar los *elementos de cohesión* más usados en los recuentos narrativos y determinar si su uso aumenta con la edad.
 - Describir los *elementos temporales* más comunes en las narraciones orales y determinar si hay diferencias significativas en su uso respecto de la variable edad.
 - Describir y comprobar que el uso del componente *respuesta interna* en los recuentos orales exhibe diferencias significativas entre los grupos de edad.
- Comprobar que el desarrollo de la habilidad narrativa tiene diferencias significativas respecto de la variable edad.

1.3. Hipótesis

A continuación, se presentan la hipótesis general y las hipótesis específicas, las cuales se relacionan con el objetivo general y los objetivos específicos:

- La habilidad narrativa evidenciada en los recuentos orales se desarrolla a través del mayor uso de las dimensiones micro y macroestructurales; así, cada una de estas dimensiones tendrá diferencias significativas respecto de la edad.
 - El desarrollo narrativo de los participantes respecto de la dimensión microestructural se evidencia a través del mayor uso de los ítems de esta dimensión conforme se avanza en edad.
 - La habilidad narrativa de los participantes se desarrolla mediante el uso de los componentes de la dimensión macroestructural y ese uso varía con la edad, es decir, los del grupo mayor serán quienes exhiban todos los componentes de la dimensión.

En ese sentido, el aumento respecto de la edad del desarrollo narrativo se validará mediante el análisis estadístico de los ítems del NAP2-ESP, el cual evalúa la macro y microestructura narrativa a través de 26 ítems puntuables.

1.4. Justificación

Los estudios sobre la adquisición y la medición del componente sintáctico de la lengua a través de los discursos orales y escritos han permitido conocer que, a medida que el niño crece, adquiere y mejora sus estructuras sintácticas de modo que, cuanto mayor sea en edad, más complejas serán las estructuras sintácticas que utilice. Este cambio de estructuras sintácticas se puede evidenciar en las narraciones orales que, como bien se mencionó, son el medio propicio para evaluar y observar el proceso de desarrollo de la habilidad sintáctica de los niños. Por ello, es importante tener más datos sobre cómo es el desarrollo de los discursos narrativos de los niños peruanos en el plano oral, ya que la mayor cantidad de estudios sobre el desarrollo narrativo se ha abocado al plano escrito, por un lado, y porque en el Perú no se han realizado estudios de este tipo.

La importancia de conocer cómo los niños peruanos desarrollan la habilidad de narrar no es solo teórica, sino que es la base para generar conocimiento que pueda alimentar la práctica del docente escolar. De esta manera, puede servir de base para generar y/o proponer nuevas prácticas para propiciar contextos donde se trabaje la habilidad narrativa de los estudiantes y se refuercen sus habilidades discursivas, como menciona Virgües Cavides (2018) al poner en práctica su oralidad, que es el medio por el que se prepara al niño para la lectoescritura. Además, como menciona Alarcón Neve (2000), las estructuras narrativas exigen que el hablante utilice al máximo su competencia lingüística, por lo que, al evaluar este tipo de discurso, se puede mostrar también el manejo que tiene de su lengua materna.

Capítulo II

ANTECEDENTES

2. Antecedentes

En la Lingüística, así como en la Psicología, la adquisición del lenguaje en niños ha sido y es un campo de estudio fundamental. En la década de 1970, surgió el interés por el estudio de las habilidades de los niños para producir discursos complejos, especialmente el discurso narrativo (Peterson y McCabe, 1983). Este discurso parece ser el más apropiado para evaluar las habilidades lingüísticas (sintácticas y discursivas) en los niños, ya que proporciona información sobre su uso del lenguaje y su comprensión básica (Reese et al., 2012). Además, las narraciones son metodológicamente más accesibles, ya que los niños se involucran fácilmente en esta tarea y demuestran sus habilidades sintácticas a partir de la construcción de oraciones (Reese et al., 2012). Así, Berman (2009) apoya esta idea al sugerir que el discurso narrativo es un medio universal y cotidiano que permite analizar el desarrollo sintáctico en los niños, puesto que la mayor parte de las culturas lo utilizan.

En ese sentido, el desarrollo narrativo, tema que ocupa a esta tesis, cobra especial relevancia en el proceso de adquisición del lenguaje. Así pues, para comprender mejor este proceso, es importante revisar las investigaciones que se han realizado al respecto de la adquisición narrativa en niños no solo en Latinoamérica sino también en otras partes del mundo. A continuación, se presentan algunas de estas investigaciones que aportan una mirada global respecto de las perspectivas teóricas en el estudio de las narraciones, los métodos utilizados para el análisis y conclusiones importantes que ayudarán a comprender mejor los objetivos generales de la investigación.

2.1. Antecedentes internacionales

McCabe y Rollins (1994), en su investigación *Assessment of Preschool Narrative Skills*, se centran en la evaluación de las habilidades narrativas en preescolares de habla inglesa para determinar la relación entre las habilidades narrativas, y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Para ello, desarrollan un protocolo de evaluación de narrativas que considera la presencia

de eventos en tiempo pasado, la secuencia lógica y el análisis del punto alto o *High-Point Analysis*. Este método de análisis se basa en identificar y evaluar el punto alto, también llamado corazón emocional o nudo de la historia, de las narrativas de los niños. El punto alto o culminante es el momento más intenso o significativo de la narrativa, en el cual se concentra el núcleo emocional del relato, por lo cual es el evento que capta la atención del oyente, marca la crisis o clímax del relato, y suele concluir hacia la resolución de los eventos narrados. En ese sentido, el *High-Point Analysis* examina el orden de los eventos en la narrativa para determinar si se refleja la secuencia lógica o causal de los eventos que habrían ocurrido en el mundo real.

El protocolo que implementaron los autores consistió en pedir a los participantes (niños en edad preescolar con desarrollo típico y aquellos con problemas del lenguaje) que contaran anécdotas reales sobre eventos pasados, y consideró las diferencias individuales y culturales entre las narraciones. Este tipo de enfoque no solo ayuda a comprender el desarrollo de las habilidades narrativas de los niños en edad preescolar, sino que proporciona información valiosa respecto de las habilidades narrativas de los niños, por lo que puede ser usado como una herramienta para evaluar el deterioro y/o desarrollo del lenguaje en niños e identificar de manera temprana las dificultades relacionadas con la alfabetización.

El estudio de los autores concluye que existen diferencias en cuanto a la complejidad sintáctica en las narrativas de los niños. Por un lado, McCabe y Rollins (1994), encontraron diferencias a nivel de la longitud de las Unidades Terminales y el Índice de Subordinación, mientras que de otro lado, las diferencias se dieron en el uso de Cláusulas Relativas y Frases Preposicionales. Así mismo, encontraron diferencias entre los diferentes grupos de niños respecto de la Longitud de las Unidades Terminales, el uso de Cláusulas Nominales y de Frases Adverbiales. Además, se destaca la importancia de la subordinación como un dispositivo cohesivo y como indicador de la competencia narrativa.

Berman (1995), en su investigación *Narrative Competence and Storytelling Performance: How Children Tell Stories in Different Contexts*, explora los factores que contribuyen al desarrollo de las habilidades narrativas de los niños. Revisa y reevalúa diferentes enfoques de análisis narrativo desde una perspectiva de desarrollo interlingüístico. Su investigación compara las

narraciones producidas por niños en diferentes entornos de elicitación, utilizando datos recopilados de una muestra de idioma hebreo a gran escala. La autora utiliza una combinación de métodos con la finalidad de explorar los factores que intervienen en el desarrollo de las habilidades narrativas de los niños.

De otro lado, Berman (1995) destaca que el desarrollo de las habilidades narrativas está influenciado por múltiples factores, entre los que se incluyen los lingüísticos, cognitivos y comunicativos. Estos aspectos, menciona la autora, deben considerarse dentro de un marco de desarrollo general para comprender las habilidades en desarrollo de los niños para contar historias de manera efectiva a lo largo del tiempo.

Su estudio concluye que los niños de 3 años pueden producir descripciones secuenciadas temporalmente en base a un guion familiar, por ejemplo, contar qué sucede cuando la gente va al médico; en cambio, les resultó más complejo narrar otro tipo de guiones como, por ejemplo, qué sucede cuando se tiene una pelea con alguien, en cuyo caso, si bien pueden describir eventos individuales como “gritas” o “te golpean”, no pudieron ordenar una serie de eventos secuencialmente. También menciona la autora que casi todos los niños de 3 años necesitaron preguntas orientadoras o sugerentes por parte de los interlocutores para poder narrar la historia sobre “peleas”, lo cual no sucedía con los niños de 5 años, que produjeron historias de “pelea” que eran textos monológicos bien estructurados, es decir, que presentaban principio, medio y final.

En líneas generales, Berman (1995) destaca la importancia de considerar todas las dimensiones al examinar cómo los niños desarrollan su capacidad para construir narrativas con éxito. Así pues, el artículo muestra que el desarrollo de las habilidades narrativas implica interrelaciones complejas entre la competencia abstracta (conocimiento) sobre las estructuras/elementos de la narración y el desempeño real al contar historias.

Justice et al. (2010), en su investigación *A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Protocol)*, mencionan que el Protocolo de Evaluación Narrativa (NAP, por sus siglas en inglés) es una herramienta diseñada para evaluar las habilidades lingüísticas de 262 niños de 3 a 5 años de programas preescolares mediante una tarea narrativa. Este protocolo tiene el objetivo de proporcionar un

método escalable y eficiente para evaluar las habilidades lingüísticas en entornos de primera infancia, por lo que aborda desafíos como el mayor uso del tiempo y recursos que los que las evaluaciones tradicionales enfrentan.

El NAP evalúa principalmente la microestructura de la narración, para lo cual analiza la estructura de la oración (complejidad y variedad en la formación de oraciones), estructura de la frase (frases sustantivas elaboradas), modificadores (como adverbios), sustantivos (variedad y complejidad en el uso de los sustantivos) y verbos (uso de diferentes formas verbales, incluido el tiempo pasado). Ahora bien, aunque el NAP se centra principalmente en las características microestructurales, también reconoce la importancia de los elementos macroestructurales, por lo que toma en consideración la organización temática (organización de ideas principales y eventos en la narrativa), elementos de la gramática del cuento (elementos tradicionales como el escenario, personajes y la trama), y redes causales y representaciones de eventos (cómo los niños entienden y representan los eventos y sus relaciones dentro del contexto narrativo). El NAP puntúa cada elemento micro o macroestructural presente en la narración bajo ciertos parámetros, para proporcionar información importante sobre el desarrollo del lenguaje y las habilidades narrativas de los participantes.

El estudio concluye que el NAP tiene propiedades psicométricas razonables en cuanto a su consistencia interna (confiabilidad entre diferentes codificadores), confiabilidad de prueba-reprueba (estabilidad de los puntajes a lo largo del tiempo) y validez de constructos (el protocolo evalúa efectivamente las habilidades lingüísticas). Sin embargo, el estudio reconoce ciertas limitaciones como el hecho de que la muestra se extrajo de programas preescolares y de una sola población, por lo que se plantea como recomendación que futuras investigaciones incluyan otras poblaciones con niños de diferentes orígenes lingüísticos o culturas.

Zanchi et al. (2019), en su estudio *Oral narrative competence and literacy skills*, investigan la relación entre la competencia narrativa oral y las habilidades de alfabetización en niños, para lo cual analizan tanto los niveles micro como macroestructurales de las narrativas, y su conexión con las habilidades de lectura y escritura. En su estudio participaron 45 niños italianos de segundo y tercer año de primaria, los cuales fueron seleccionados aleatoriamente de una

escuela local. Para evaluar las habilidades lingüísticas, los autores utilizaron la Prueba para Recepción de Gramática (TROG-2 por sus siglas en inglés, Suranti et al., 2009) y la Prueba de Vocabulario Peabody Picture Revisada (PPVT-R por sus siglas en inglés, Stella et al., 2000). También evaluaron las habilidades de lectura y escritura, incluyendo velocidad de lectura, comprensión lectora, dictado y producción de textos. Las habilidades cognitivas generales se evaluaron mediante la tarea de Matrices Progresivas Coloreadas (CPM por sus siglas en inglés) de Raven, que evalúa la capacidad para completar patrones y proporciona información sobre el funcionamiento cognitivo general de los niños. Además, para evaluar las habilidades narrativas, los autores utilizaron la Tarea de Competencia Narrativa (NCT por sus siglas en inglés, Zampini et al., 2016), que evalúa los elementos micro- y macroestructurales de la narración infantil a través de un enfoque estructurado.

Los elementos macroestructurales evaluados por el NCT incluyen la estructura de la historia, la densidad de información y el léxico psicológico. El primero de ellos se refiere a la presencia de elementos clave como la introducción, el problema, los intentos, el punto de inflexión, la solución y la conclusión. Se puntuó cada elemento que el participante incluyó en su narración, a través de un puntaje que refleja la capacidad del niño para construir una narrativa coherente y ayuda a comprender el flujo narrativo. La densidad de información mide la riqueza del contenido, evaluando la cantidad de información transmitida en la historia. Una mayor densidad indica una habilidad narrativa más sofisticada y un contenido detallado. Además, el léxico psicológico se centra en el uso de palabras relacionadas con estados mentales, como emociones y procesos cognitivos. Estas palabras proporcionan información sobre la capacidad del niño para expresar pensamientos y sentimientos complejos, lo cual agrega profundidad a sus narrativas.

Por otro lado, el NCT evalúa tres aspectos de la microestructura. El recuento de tokens que se refiere al número total de palabras utilizadas en la narrativa, lo que refleja la productividad y el vocabulario del niño. El índice D, por otro lado, evalúa la diversidad léxica, proporcionando una medida más precisa del vocabulario del niño, que no está sesgada por el número total de palabras. Finalmente, el número medio de cláusulas subordinadas analiza la complejidad

sintáctica, mediante el cálculo del uso de estructuras gramaticales avanzadas en las narrativas de los niños.

El estudio investigó las habilidades narrativas y de alfabetización en niños de segundo y tercer grado, y no encontró diferencias significativas en la competencia narrativa oral entre los dos grupos. Sin embargo, se observó una diferencia casi significativa en la complejidad gramatical de las narrativas. Respecto de las habilidades de alfabetización, los niños de tercer grado demostraron una mayor velocidad de lectura y una mejor producción de textos escritos en comparación con los de segundo grado. La macroestructura narrativa, especialmente la densidad de información y el léxico psicológico, se asoció positivamente con mayores capacidades de alfabetización, lo que sugiere que las habilidades narrativas orales pueden predecir el éxito en la escritura. Así pues, a partir de sus hallazgos, los autores abogan por programas de capacitación basados en evidencia para apoyar a los niños con dificultades de aprendizaje, enfocándose no solo en procesos de aprendizaje automático sino en habilidades de alfabetización más complejas. La investigación contribuye a la comprensión de cómo la competencia narrativa oral puede influir en el desarrollo de la alfabetización, sin dejar de lado la necesidad de seguir explorando esta relación en otros contextos educativos.

Más recientemente, Bowles et al. (2020) realizaron una actualización al NAP propuesto años antes por Justice et al. (2010). En su artículo, Bowles y sus colaboradores describen el desarrollo y validación del *Narrative Assessment Protocol - 2* (NAP-2), el cual evalúa la habilidad narrativa de niños con edades entre 3 y 6 años. La metodología empleada es rigurosa y metódica. Primero, crearon cuatro libros ilustrados sin palabras y guiones asociados como materiales de elicitación. Luego, identificaron un amplio conjunto de ítems que abordan tanto la microestructura como la macroestructura narrativa, aspectos cruciales de las narrativas. Cada una de las historias creadas siguió la misma secuencia en cuanto a la trama, lo cual representa líneas argumentales idénticas de acuerdo con una secuencia gramatical típica de la historia (escenario, objetivo del personaje, subobjetivo, problema, solución, resolución y cierre); todos los guiones fueron desarrollados para que cada libro sea similar en términos de los elementos de la microestructura, es decir, igual número de oraciones, palabras,

entre otros elementos, lo cual asegura la ocurrencia de cada ítem por lo menos una vez.

El NAP-2 fue diseñado para evaluar el recuento narrativo del niño a partir de un video, para lo cual utiliza una puntuación basada en la frecuencia de eventos, en la que el anotador identifica las ocurrencias de los indicadores específicos que identifican un aspecto de la habilidad narrativa. También utiliza una escala de calificación que va del 0 al 3 (en esta última se incluyen 3 o más repeticiones de los ítems) como en el NAP original. Con la finalidad de evaluar los materiales creados y los ítems puntuables, recopilaron dos narrativas de 470 niños estadounidenses utilizando los materiales de elicitación NAP-2 para luego calificarlas.

Respecto de la forma de calificación, en un primer momento esta incluía 60 elementos; sin embargo, luego de un riguroso proceso de selección, solo quedaron 20 ítems que mantuvieron alta confiabilidad y ajuste al modelo. Estos ítems no evidenciaron un funcionamiento diferente en función del libro elegido. Adicionalmente, estos 20 ítems se dividen en cinco conjuntos de elementos conceptualmente similares: sustantivos y sus modificadores, verbos y sus modificadores, complejidad de oraciones, convenciones narrativas y gramática de las historias. Los resultados revelaron que el NAP-2 ofrece una evaluación psicométricamente sólida y fácil de usar para profesionales e investigadores. Respecto de la habilidad narrativa encontraron que consistía solo en un factor, es decir que no existen distinciones significativas entre la habilidad narrativa microestructural y la habilidad narrativa macroestructural en niños pequeños. La validación del NAP-2 destaca su utilidad en la identificación de habilidades narrativas y el potencial para mejorar las intervenciones dirigidas al desarrollo del lenguaje infantil, en tanto permite a los profesionales monitorear el progreso narrativo y lingüístico, un aspecto crucial para identificar las posibles dificultades del lenguaje o retrasos en el desarrollo.

2.2. Antecedentes en Latinoamérica con énfasis en Perú

En esta sección se revisarán los estudios realizados en Latinoamérica, con especial énfasis en aquellos que exploran no solo las estructuras narrativas sino el desarrollo lingüístico de los niños en diversas tareas narrativas. Así pues, en el contexto latinoamericano, diversas investigaciones han estudiado el desarrollo

narrativo desde el análisis de la micro y macroestructura hasta cómo las habilidades narrativas se potencian a través de la implementación de intervenciones o programas educativos. Por ello, en los siguientes párrafos se abordan diversas investigaciones que proporcionarán un marco comparativo para la presente investigación, y además ayudarán a comprender cómo las narrativas infantiles son un medio para evidenciar el desarrollo lingüístico.

A continuación, se presentan tres estudios que se centran en el análisis de la estructura narrativa, ya sea desde la micro, macroestructura o ambas, y el desarrollo lingüístico en niños. Estos estudios tienen especial relevancia en tanto ofrecen diferentes perspectivas sobre la organización y cambios de las narrativas.

Hess (2003), en su tesis doctoral *El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles*, estudia el habla de 24 niños mexicanos de 6, 9 y 12 años de diferentes escuelas. Hess (2003) se centró en el análisis de la estructura narrativa, el uso de tiempos verbales y la evaluación de estos; en ese sentido, evalúa tanto la micro como la macroestructura de la narrativa. Su investigación incluyó en la metodología cinco tareas de elicitación narrativa (entre ellas, completar una narración y narraciones personales), para las cuales utilizó las normas de CHAT para transcribir y analizar las interacciones comunicativas en el lenguaje infantil. Incluyó dos cuestionarios para recopilar datos de los participantes y sus actividades comunicativas escritas. Sus resultados indicaron que uno de los avances más importantes del desarrollo lingüístico en los años escolares se evidencia en la organización del discurso extendido (contenido > contenido y forma > contenido, forma y función). Este desarrollo discursivo involucraría una reorganización de conocimientos previos y una acumulación de capacidades lingüísticas cada vez más complejas.

Hess (2003) concluye que el desarrollo lingüístico de los participantes está influenciado por factores internos (organización de contenidos) y externos (medio social). Además, sus resultados mostraron un avance en la capacidad de estructurar narraciones y de reflexionar sobre la estructura narrativa. Finalmente, afirma que a mayor contacto con la lengua escrita mayor será la oportunidad del niño de desarrollar habilidades lingüísticas. Esto está relacionado con diferentes estilos de acercarse a la lengua, los cuales, a su vez, están influenciados por las interacciones frecuentes en los hogares de los participantes. En resumen, la

investigación de la autora comparte similitudes con la presente tesis en dos aspectos clave; por un lado, el uso de la tarea narrativa como medio para analizar las interacciones comunicativas y el desarrollo narrativo; y, por otro lado, el uso de las normas de transcripción CHAT establecidas por CHILDES para analizar las interacciones comunicativas.

Martínez (2015), en su tesis de maestría *Desarrollo de habilidades narrativas en niños de 5 a 7 años: un estudio longitudinal*, analizó la evolución de las habilidades narrativas en niños. El objetivo fue comparar el discurso narrativo de los participantes que han estado en procesos de intervención pedagógica adicional de alfabetismo emergente, es decir, aquellos que han tenido la oportunidad de un aprendizaje alfabético desde edades muy tempranas con aquellos que no tuvieron esa oportunidad, sino que simplemente estuvieron en prácticas escolares habituales.

Para llevar a cabo su estudio aplicó dos instrumentos, en momentos diferentes, a 113 niños de Instituciones Educativas Distritales de Colombia que estaban en grado de transición o en primero. El primero de ellos se basó en una tarea clásica de capacidades narrativas, mediante la cual se le contó al niño una historia con soporte de imágenes para que luego la recontara al investigador, con la finalidad de evaluar las habilidades de los niños para crear una narración a través de la observación de una secuencia de imágenes. El segundo instrumento se utilizó para recolectar datos de discurso narrativo y se basó en una historia de la batería de evaluación de habilidades narrativas llamada «*Renfrew Bus Story North American Edition*». Por otro lado, evaluó la estructura narrativa desde la perspectiva de componentes planteada por Labov (1967, como se citó en Martínez, 2015) agrupados en cinco criterios: orientación, acción complicante, resolución, apreciación subjetiva y otros. Este modelo de análisis se inscribe dentro de lo que se conoce como análisis de la macroestructura narrativa.

Los resultados mostraron la existencia de diferentes patrones entre los grupos de comparación e intervención respecto de los diferentes aspectos evaluados en la producción narrativa. Martínez (2015) encontró que existen diferencias claras en algunos aspectos de la estructura narrativa entre las instituciones educativas, como la orientación o la acción complicante. La autora también encontró evidencia de diferencias en los resultados del desempeño

entre las instituciones, las cuales pueden deberse a sus respectivas propuestas educativas y las diversas actividades pedagógicas que implementan, como las lecturas colectivas, entre otros. En resumen, la investigación de Martínez (2015) proporciona información valiosa sobre la importancia de las prácticas pedagógicas en el desarrollo de las habilidades narrativas en niños. Además, la investigación utiliza la tarea clásica de recuento narrativo para evaluar la estructura narrativa, lo que se alinea con la metodología de esta investigación.

Como se ha podido notar, los estudios de Hess (2003) y Martínez (2015) ofrecen un acercamiento a cómo las narrativas pueden ser analizadas y evaluadas basándose en la estructura de la narración. Sin embargo, existen estudios que consideran que el desarrollo narrativo puede ser evaluado a través de un aspecto diferente: la microestructura. Este enfoque se centra en evaluar los aspectos sintácticos de la narrativa, pues son los que la conforman. En ese sentido, los estudios que se presentan a continuación ofrecen métodos de cuantificación y puntuación para evaluar el desarrollo narrativo, para lo cual emplean la “complejidad sintáctica” como medida para analizar esta dimensión de la narrativa.

Ow y Alvarado (2013) realizaron un estudio con 259 escolares de distintos niveles educativos de la ciudad de Valparaíso en Chile (5, 8, 11, 14 y 17 años), con la finalidad de investigar la producción narrativa oral, tomando en cuenta la complejidad sintáctica y el rol de los paquetes clausulares en cada una de las cinco secuencias narrativas propuestas por Adam (1999, citado por Ow y Alvarado, 2013): situación inicial, conflicto, reacción, desarrollo y situación final.

Respecto de la metodología, utilizaron como unidades de análisis la cláusula y las relaciones internas entre los paquetes clausulares. Para evaluar la complejidad sintáctica tuvieron en cuenta el total de la muestra de textos orales recogidos; en cambio, para analizar el rol de los paquetes clausulares en la secuencia narrativa solo escogieron de forma aleatoria tres casos de textos orales de cada nivel escolar². De otro lado, construyeron dos tareas de elicitación de discurso oral para medir el desarrollo sintáctico: una explicación sobre por qué existen las escuelas y una narración sobre la visita de un extraterrestre,

² Es necesario destacar que los niveles de estudio fueron cinco; a saber, kínder, 3º básico, 6º básico, I medio y IV medio.

ambas con estímulos audiovisuales. Posteriormente, transcribieron y segmentaron cada narración en paquetes clausulares, los cuales usaron como unidad para determinar la complejidad sintáctica. Identificaron, codificaron y puntuaron seis tipos de relaciones interclausulares, siguiendo las distinciones de Berman y Nir-Sagiv (2004), y Nir y Berman (2010). Las relaciones se puntuaron de manera creciente en función de su nivel de complejidad; por ejemplo, la aparición de una cláusula anidada en otra cláusula implica un desarrollo o complejidad superior, en comparación con el uso de una cláusula coordinada con otra, en la que se establece una relación de dependencia.

Las investigadoras concluyen que la tarea de recuento de historias es efectiva para elicitación del discurso narrativo oral en niños y adolescentes, independientemente de la edad. De hecho, sus resultados muestran que esta tarea permite elicitación del discurso independiente en todas las edades analizadas. Además, encontraron que, aunque la complejidad de las estructuras narrativas varía con la edad, todos los participantes manejan las secuencias fundamentales de la narración (como la complicación y la situación final). Sin embargo, las estructuras más complejas, como la situación inicial, el nuevo elemento modificador y la reacción a la complicación, se desarrollan con el tiempo y se incorporan a medida que se avanza en edad.

En cuanto a la complejidad sintáctica, los resultados de Ow y Alvarado (2013) confirman hallazgos anteriores que sugieren que las relaciones entre los tipos de cláusulas se vuelven más complejas con la edad y el nivel de escolaridad. Sin embargo, también detectaron que algunas relaciones de dependencia entre cláusulas, como la subordinación adverbial, se utilizan desde edades tempranas, mientras que la subordinación sustantiva aparece más tardíamente. La investigación de Ow y Alvarado (2013) es importante para esta investigación en tanto se vale de un enfoque similar para la evaluación de las narrativas orales en niños, que ha revelado ser propicio para elicitación del discurso narrativo infantil. Además, los autores asignan un puntaje a las estructuras narrativas de sus participantes, lo cual es un punto en común con esta investigación y demuestra que este tipo de calificación revela resultados importantes sobre el desarrollo narrativo oral.

Meneses y Ow (2016) realizaron un estudio titulado *Desarrollo sintáctico en narraciones y exposiciones orales de estudiantes chilenos a través de la*

escolaridad: diferentes mediciones de complejidad sintáctica, que se relaciona estrechamente con el objetivo de la presente investigación, pues busca describir y evaluar el desarrollo narrativo en producciones orales narrativas y expositivas de niños de 4 a 8 años.

La investigación se basó en un corpus constituido por narraciones orales de 462 estudiantes de 5 a 18 años, distribuidos en 5 niveles educativos (kinder, 3º básico, 6º básico, Iº y IV medio). Utilizaron dos tareas de recuento narrativo para elicitación del discurso oral: una narrativa y otra explicativa. La transcripción de las pruebas se segmentó en base a dos unidades de análisis: la cláusula, definida como la unidad sintáctica que contiene un predicado que expresa una situación particular (actividad, estado o evento) (Berman y Nir Sagiv, 2009 en Meneses y Ow, 2016:152), y el paquete clausular, definido como la unidad textual conformada por cláusulas enlazadas mediante criterios sintácticos, discursivos y/o temáticos (Katzenberger & Cahana-Amitay, 2002 en Meneses y Ow, 2016:152). Además, para medir la productividad de los recuentos orales utilizaron el número de palabras, cláusulas y paquetes clausulares, mientras que, para evaluar la complejidad sintáctica de las producciones, las autoras utilizaron tres medidas: la longitud del paquete clausular (proporción de palabras por paquete clausular), la densidad del paquete clausular (proporción de cláusulas por paquete clausular) y la densidad de la cláusula (proporción de palabras por cláusula).

El estudio en cuestión mostró que, a medida que los estudiantes avanzan en nivel escolar y en edad, son capaces de producir narrativas más extensas en términos de palabras, cláusulas y paquetes clausulares. La investigación comprobó que los estudiantes de kínder son más productivos en la tarea expositiva a comparación de la narrativa; sin embargo, ese patrón se revierte para alumnos de 3º, 6º y Iº medio, que producen narraciones más extensas. Además, refieren que la complejidad sintáctica aumenta a lo largo de la escolaridad, lo cual demuestra que los estudiantes son más productivos y construyen discursos más complejos sintácticamente a medida que avanzan en la escolaridad.

Meneses y Ow (2016) verifican la existencia de diferencias significativas en casi todos los promedios de la longitud del paquete clausular según el grado escolar, excepto para Iº y IVº medio. Sin embargo, para el caso de la exposición,

las diferencias solo son significativas para niveles educativos con seis años de diferencia (p. e. kínder vs sexto). Obtuvieron diferencias significativas en la densidad del paquete clausular para el discurso en todos los niveles escolares, mientras que, para el discurso expositivo, solo resultó significativa la comparación de los cursos iniciales con los superiores, es decir, los extremos de la muestra. Sus resultados muestran que la densidad del paquete clausular captura mejor el desarrollo sintáctico para el discurso narrativo que para el expositivo. Este índice presenta una trayectoria más clara de incremento sostenido entre los grados para la narración, mientras que, para la exposición, solo se detecta cambios al considerar una distancia mayor entre grados educativos.

Los autores concluyen que el desarrollo sintáctico de los discursos orales se presenta de forma diferente según el tipo de secuencia textual (narración y exposición), ya que los participantes muestran mayor dificultad con los textos expositivos, lo cual constatan al obtener un aumento significativo de patrones sintácticos en períodos de seis años. Sus resultados demuestran que los tres índices de medición sintáctica (longitud del paquete clausular, densidad del paquete clausular y densidad de la cláusula) describen de forma diferente el desarrollo sintáctico a lo largo de la escolaridad para los dos discursos en cuestión (narración y exposición). Así, la longitud del paquete clausular captura mejor la variabilidad tanto entre grado escolar como al interior de este, aunque las diferencias se dan a nivel de discurso; la densidad del paquete clausular captura mejor el desarrollo de la sintaxis en la narración, mientras que la densidad de la cláusula permite observar cómo se complejiza la sintaxis en los discursos expositivos. Finalmente, este estudio es relevante para esta investigación en tanto comparte objetivos similares en la evaluación del desarrollo narrativo oral en niños. Además, sus resultados sirven de punto base para corroborar correspondencias similares en esta tesis.

Peñaloza et al. (2017) realizan un estudio con 40 niños chilenos para describir la complejidad sintáctica en la producción de narraciones de niños de primer año básico (niños de 6 a 7 años) y compararlas con las de los niños de etapa preescolar (niños de 4 a 5 años). Para ello, utilizaron una tarea de producción narrativa inducida por guiones, para lo cual usaron tres cuentos, con la finalidad de obtener los recuentos narrativos. Por un lado, analizaron la

macroestructura mediante tres categorías propias de una narración: presentación, episodio y final. De otro lado, analizaron la microestructura a través de la segmentación y recuento de oraciones equivalentes a una unidad terminal —siguiendo la propuesta de Hunt (1965)—, las cuales se clasificaron en simples o complejas (cláusulas subordinadas adjetivas, adverbiales o sustantivas). El análisis de datos se realizó mediante dos índices de medición elaborados por los autores: primarios (índice de cláusulas por oración e índice de cláusulas subordinadas por oración compleja) y secundarios (índice de subordinadas adjetivas por oración compleja, índice de subordinadas sustantivas por oración compleja e índice de subordinadas adverbiales por oración compleja).

Ahora bien, respecto de sus resultados, Peñaloza et al. (2017) observaron un aumento en la producción de ambos índices respecto de la edad, aunque no obtuvieron diferencias significativas para el índice primario al comparar el grupo preescolar con el escolar. El índice secundario, que muestra la cantidad de subordinaciones dentro de las oraciones, sí arrojó diferencias significativas entre ambos grupos, aunque el tamaño del efecto fue pequeño. Sin embargo, aunque observaron diferencias en la presencia de las subordinadas (sustantivas, adjetivas y adverbiales) estas diferencias solo fueron significativas para las subordinadas sustantivas con un tamaño de efecto mediano, lo cual indica que el incremento de la densidad clausular global se basa en una producción mayor de este tipo de subordinadas.

Por otro lado, evaluaron estos dos índices respecto de la fase en la que se presentan en la narración (relación con la macroestructura); recordemos que estas fases las categorizaron en presentación, episodios y final. Sus resultados mostraron un aumento entre las cláusulas subordinadas y las oraciones complejas respecto de todas las fases de la narración, aunque este no fue significativo. Es decir, si bien encuentran que las narraciones del grupo escolar se caracterizan por un mayor número de subordinadas sustantivas por oración compleja en las fases de presentación y final de la narrativa, además de una disminución de adverbiales en la fase final, estas diferencias no resultaron ser significativas; con ello comprueban que la densidad clausular en cada categoría no cambia aun cuando se observa un aumento en la cantidad de oraciones subordinadas y oraciones complejas. En ese sentido, Peñaloza et al. (2017) afirman que hacia los 6 años los niños ya han consolidado recuentos narrativos

estructurados, con presentación y episodios complejos, y se preparan para incorporar de manera definitiva la fase final.

Así pues, los resultados de Peñaloza et al. (2017) sugieren que los niños van consolidando estructuras narrativas más complejas a medida que avanzan en edad, lo que se alinea con los objetivos de esta investigación de analizar cómo se desarrollan las estructuras narrativas en los participantes y es un punto importante para corroborar.

Un estudio que también evalúa la complejidad sintáctica es el de Crespo Allende et al. (2017). Los autores, a diferencia de Peñaloza et al. (2017) exploran la distribución de la complejidad sintáctica en diferentes momentos de la narración en 30 niños chilenos de nivel preescolar (5 años, y 5 años y 11 meses). Los autores consideran que la complejidad sintáctica en el niño se evidencia cuando combina oraciones simples con el objeto de formar construcciones más elaboradas. Para llevar a cabo su análisis, toman en cuenta la propuesta de Nir y Berman (2010), que considera tanto la cantidad como los tipos de vínculos interclausulares como indicadores de mayor complejidad. A diferencia de otros trabajos, que toman en cuenta los seis tipos de relaciones interclausulares, los autores solo tienen en cuenta dos tipos de vínculos: paratácticos, que son vínculos entre cláusulas unidas en un mismo nivel, e hipotácticos, vínculos entre cláusulas unidas en diferente nivel, es decir, con una relación de dependencia.

Crespo Allende et al. (2017) crearon un cuento exclusivamente para poder pedir a los participantes de su estudio que luego lo recuenten. Esta tarea de recuento se llevó a cabo en dos momentos. En el primero, los participantes escucharon y vieron un relato en formato de video con voz e imágenes estáticas que luego tuvieron que contar; en el segundo momento, no tuvieron acceso al video y solo interactuaron con las imágenes usadas en el video, a partir de las cuales contaron la historia. El relato creado para la investigación tuvo en cuenta la estructura de los episodios, pues siguieron los presupuestos de la gramática de las historias de Stein y Glem (1978, en Allende et al., 2017) reformulada: establecimiento de la escena, evento inicial, respuesta interna, plan, intento, consecuencia, resolución y conclusión.

Sus resultados indican que, en la elaboración de relatos, los participantes no distribuyen la complejidad de manera homogénea; es decir, ciertas partes de la narración eran sintácticamente más elaboradas que otras, pues los niños

destacaban lo que consideraban más importante. Encontraron que los niños son conscientes de que ciertas partes de la narración deben estar presentes cuando narran; por ejemplo, suponen indispensable presentar el mundo y los eventos que ocurren allí, los cuales son enlazados causalmente. Comprueban que los dos índices usados para medir la complejidad sintáctica (número de paquetes clausulares con cláusulas principales y uso de hipotaxis) no se distribuyen de la misma manera en las narraciones. Usan más paquetes clausulares complejos para destacar la cadena causal que la hipotaxis, la cual predomina en algunos elementos de la cadena causal y en los casos de presentación del mundo interior de los personajes. Además, los ejes que determinan una mayor complejidad en la producción textual serían la agencialidad y la causalidad.

Finalmente, hay dos hallazgos que sobresalen. Por un lado, sus participantes establecen la escena (presentan el lugar, tiempo y caracterización de los personajes) en sus recuentos de forma predominante. De otro lado, observan que los niños más pequeños prefieren determinadas formas de hipotaxis, como las subordinadas de relativo, completivas, adverbiales causales y adverbiales temporales, las cuales parecen utilizar correctamente.

En síntesis, aunque los estudios de Peñaloza et al. (2017) y Crespo Allende et al. (2017) se centran en analizar la complejidad sintáctica en la producción narrativa de niños, sus enfoques presentan diferencias; así, mientras Peñaloza et al. (2017) comparan la complejidad entre dos grupos, Crespo Allende et al. (2017) comparan la distribución de las estructuras sintácticas en los diferentes momentos de la narración. Sin embargo, estos estudios revelan un punto importante, y es que se debe considerar tanto la macroestructura como la microestructura en el análisis del desarrollo narrativo, con lo cual una evaluación integral del desarrollo narrativo deberá considerar ambas estructuras en su análisis. A raíz de ello, se han desarrollado diversos estudios que incorporan estas estructuras en una propuesta de análisis, como el que se describe a continuación.

Camus Torres et al. (2022) realizan una investigación con la finalidad de adaptar el Test of Narrative Production (TNP) al español y describir el desarrollo de las habilidades narrativas en niños hispanohablantes a través de dicho test. Para tal fin, evaluaron a 146 participantes con edades entre los 4 y 11 años, de diferentes escuelas de España y Chile, para asegurar que el español fuera la

lengua principal en el ámbito escolar y que no presentaran dificultades de aprendizaje. La adaptación del TNP mantuvo la estructura para evaluar la organización global del contenido narrativo, tanto el contenido como la estructura (macroestructura), mientras que para la evaluación de la microestructura realizaron adaptaciones para evaluar la cohesión y los recursos gramaticales del español; estos se basaron en sistemas de puntuación de versiones anteriores al TNP en inglés y catalán. Para asegurar que la adaptación no requería cambios significativos en los componentes de la macroestructura, los autores realizaron una prueba piloto con adultos antes de aplicar el TNP adaptado a los niños.

Sus resultados demuestran una evolución progresiva en las habilidades narrativas. Respecto del contenido narrativo, los autores encuentran que los niños de 4 años producían narraciones cortas que tenían como centro el punto culminante de la historia, ya que no seguían la secuencia correcta de acontecimientos, y además el uso de estructuras cohesivas era mínimo pues se limitaban al uso de conjunciones simples como “y”. A los 5 años incorporan más episodios relacionados con el clímax, lo cual muestra una mejora en la estructura, pero las cláusulas subordinadas aún se usan de forma limitada. Ahora bien, a los 6 años sus participantes demostraron ya una mejor comprensión de la estructura narrativa, tanto en la orientación como en el clímax de la historia; sin embargo, observaron problemas en el uso consistente de la resolución de la narración. Entre los 7 y 8 años, los niños empiezan a incluir información adicional, mientras que, entre los 9 y 11 años, hacen uso de referencia a la mayoría de los episodios y aumentan el nivel de detalle, aunque el uso de episodios cohesivos aún se encuentra en proceso de desarrollo.

Los resultados evidenciaron que las habilidades narrativas de los participantes aumentan con la edad, tanto a nivel micro como macroestructural, lo cual se observa en el máximo nivel de puntuación de la macroestructura a los 9 años y del nivel microestructural a los 11 años. Además, sus resultados se alinean con otras investigaciones en hispanohablantes que muestran que la adquisición de un nivel de desempeño narrativo similar al de los adultos se evidencia hacia los 9 años respecto de la macroestructura, mientras que los aspectos de la microestructura se siguen desarrollando y complejizando hasta la adolescencia. Un punto interesante de sus resultados tiene que ver con el nivel macroestructural, en el que observan un descenso, aunque no fue significativo,

en el rendimiento hacia los 9 años respecto de las categorías contenido y estructura narrativa. Camus et al. (2022) mencionan que esta tendencia al descenso coincide con otras investigaciones donde también se ha observado este patrón poco frecuente de atenuación de un rasgo/categoría al llegar a cierta edad. Así, para explicar este descenso los autores mencionan que las narraciones de los niños de 9 años presentan la estructura narrativa en el sentido canónico (situación inicial, evento y resolución), mientras que las narraciones de los más mayores se alejan de esta estructura al incorporar formas lingüísticas que son propias del discurso expositivo, además, priorizan sus evaluaciones sobre los eventos propios del relato (Camus et al., 2022:98).

Respecto de los mecanismos de cohesión, una habilidad narrativa inscrita a nivel microestructural, la mayor dificultad para los niños más pequeños (4 y 5 años) es la cohesión referencial, es decir, el uso de recursos lingüísticos que permiten las conexiones entre las partes de un texto mediante referencias que identifican o señalan entidades previamente mencionadas o conocidas en el texto (p.e. “Ella subió a la mesa”, donde “Ella” hace referencia al personaje de la historia), de ahí que este uso y mantenimiento de referentes es un aspecto complejo. Por otro lado, evidenciaron que otro aspecto en que los niños menores tienen especial dificultad es el uso de conectores de subordinación; esto se evidencia en el mayor uso de conjunciones básicas, como las coordinadas (y, pero) que fueron producidas en todas las edades, mientras que hacia los 6 años recién empiezan a utilizar en mayor medida los conectores subordinados (porque, cuando). Así mismo, Camus Torres et al. (2022) evidenciaron que los aspectos gramaticales que consolidan más tempranamente son los artículos, pronombres, concordancia de género y número, y la concordancia de verbo y sujeto, lo cual concuerda con otras investigaciones hechas en español que demuestran que los niños dominan la morfosintaxis básica alrededor de los 4 años (Serra et al., 2000). Finalmente, los autores concluyen que la adaptación hecha al español del TNP capta eficazmente, en un rango amplio de edades, las diferencias en los niveles macro- y microestructural de la narración. De esta manera, la investigación de Camus Torres et al. (2022) demuestra la necesidad de que una evaluación integral del desarrollo narrativo considere tanto la estructura general de narración (macroestructura) como aspectos lingüísticos (microestructura).

Hasta aquí se han revisado investigaciones procedentes de países de Latinoamérica; sin embargo, si bien en Perú no se han encontrado evidencias de estudios o investigaciones respecto del desarrollo narrativo como en los demás países de habla hispana, sí existen estudios que exploran el desarrollo narrativo con matices diferentes a los planteados líneas arriba, los cuales tienen que ver con intervenciones pedagógicas y su impacto en la edad y el desarrollo narrativo.

Por ejemplo, Alvarez y Echeagaray (2016), en su investigación *Influencia del discurso narrativo en las habilidades semánticas y sintácticas del lenguaje oral*, buscaron identificar si el programa denominado “Estimulación del Desarrollo Narrativo (EDEN)” influye tanto en el discurso narrativo como en las habilidades sintácticas y semánticas del lenguaje oral de niños de 5 años. Su muestra quedó conformada por 38 participantes peruanos. Para evaluar la producción y comprensión del discurso narrativo utilizaron la Evaluación del Discurso Narrativo (EDENA), la cual mide qué tan bien los niños pueden crear y entender las historias en función de sus habilidades narrativas. Además, para evaluar las habilidades sintácticas y semánticas del lenguaje oral infantil, emplearon el Test de Habilidades Prelectoras (THP). Para la recolección de datos utilizaron un enfoque de pre y post prueba, es decir, se tomaron mediciones antes y después de la implementación del programa EDEN. Sus resultados demuestran que el uso del programa EDEN influye significativamente en las habilidades sintácticas y semánticas del lenguaje oral, lo cual se evidencia en un mayor vocabulario, uso de conectores, conjunciones, y mecanismos de cohesión como la omisión, sustitución y repetición. Además, comprobaron que la intervención influye de forma favorable en la producción y comprensión de las narraciones.

Boulanger Alvarado et al. (2016) investigaron la efectividad del Plan para la Estimulación del Desarrollo Narrativo (EDEN) en niños de 6 años. Para llevar a cabo su objetivo aplicaron dicho plan a 27 niños, que conformaron su grupo experimental, mientras que 21 participantes conformaron su grupo control. La efectividad del Programa EDEN se evaluó mediante la aplicación en dos momentos: antes (pretest) y después (postest) de la implementación del programa. Respecto de la evaluación, narraron tres cuentos ordenados por complejidad, cada uno por separado, para luego pedir al participante que recuente la narración; estos recuentos fueron grabados para luego ser

analizados. Sus resultados arrojan una diferencia significativa en los niños del grupo experimental respecto del pre- y postest con relación a tres categorías de la estructura narrativa, a saber, presentación, episodio y final. Por otro lado, cuando comparan los resultados del post test entre el grupo control y el experimental observaron diferencias significativas, lo cual evidencia que existen cambios luego de la aplicación del Plan EDEN, pues los participantes del grupo experimental son los que evidencian el incremento en sus puntajes.

Segura Pesantes y Soplá Llacsahuanga (2021), en su tesis *Características del desarrollo narrativo en niños de 4 y 5 años de una institución educativa parroquial del distrito del Cercado de Lima*, describen las características de este discurso en 40 niños de nivel inicial de 4 a 5 años, para lo cual utilizan la prueba estandarizada de Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA, como lo denominan los autores). Evalúan el discurso narrativo en base a dos dimensiones: por un lado, la comprensión, que se relaciona con responder a las preguntas literales o inferenciales de los cuentos; de otro lado, la producción narrativa. Para esta última, utilizaron tres cuentos ordenados según su nivel de complejidad, los cuales fueron leídos a cada uno de los participantes, quienes debían narrar el relato que habían escuchado. Sus resultados muestran diferencias significativas en el desempeño narrativo respecto a la variable edad, lo que se comprueba pues los niños de 5 años tienen un mejor desempeño frente a los de 4 años, quienes aún realizan lo que los autores denominan “narraciones primitivas”. Las narraciones de los niños de 4 años presentan episodios incompletos y un final abrupto o inesperado; en cambio, los niños de 5 años organizan mejor su secuencia de sucesos y tienen un final que guarda relación lógica con los hechos. Así mismo, Segura Pesantes y Soplá Llacsahuanga (2021) encontraron diferencias significativas en la producción del discurso narrativo de los niños de 5 años, cuya puntuación promedio es mayor a la de los de 4 años. Sin embargo, respecto de la comprensión del discurso narrativo no existen diferencias significativas entre los grupos de edad.

Ahora bien, aunque estas investigaciones se llevaron a cabo en Perú y se centraron en el desarrollo narrativo en niños, los aspectos que evaluaron no son los mismos que los evaluados en la presente investigación. Los resultados de estas investigaciones sugieren que la implementación de programas como el EDEN pueden tener un impacto positivo en las habilidades narrativas de los

niños, incluyendo la producción y comprensión del discurso narrativo, así como en las habilidades sintácticas y semánticas del lenguaje oral infantil. El punto en común se centra en las diferencias significativas que encontraron respecto del desempeño narrativo en función de la edad, con niños de 5 años que muestran un mejor desempeño que los de 4 años.

Como se ha podido notar, los estudios hasta aquí presentados son una clara muestra de la diversidad de enfoques para el recojo y análisis del desarrollo narrativo. Estos estudios proporcionan una base sólida para la elección de la metodología y el análisis de datos en la presente investigación, y constituyen una fuente para comparar con nuestros resultados. En ese sentido, los estudios sobre la macroestructura como los de Hess (2003), y Martínez (2015) proporcionan metodologías y herramientas para analizar la organización de las narraciones infantiles, mientras que los estudios sobre microestructura narrativa como los de Ow González y Alvarado Barra (2013), Meneses y Ow (2016), Peñaloza et al. (2017), y Crespo Allende et al. (2017) ofrecen métodos de cuantificación y puntuación para evaluar la microestructura a través de la complejidad sintáctica en las narrativas. La investigación de Camus Torres et al. (2022) evidencia la necesidad de implementar ambas metodologías de análisis (micro- y macroestructura) en la evaluación del desarrollo narrativo, así como también se evidencia la necesidad de un instrumento que permita medir y recoger ambos aspectos. Finalmente, los estudios realizados en Perú proporcionan evidencia significativa de la importancia de enlazar las investigaciones con propuestas pedagógicas, como programas educativos, que han demostrado ser efectivos. Todos los estudios presentados en esta sección son cruciales no solo para comprender el desarrollo narrativo, sino también porque proporcionan una base sólida para que esta investigación contribuya a generar nuevos conocimientos sobre el desarrollo narrativo en niños peruanos.

Capítulo III

MARCO TEÓRICO

3. Marco teórico

En esta sección se desarrollan los conceptos teóricos respecto de la narrativa, los tipos de narrativa infantil, evaluación narrativa, competencia narrativa y los dos niveles de análisis de esta, a saber, la macroestructura y la microestructura. Así mismo, se desarrollan los conceptos de habilidad y desarrollo narrativo. Todos estos son indispensables para el mejor entendimiento de la presente investigación.

3.1. La narración

Es preciso comenzar aclarando un punto importante, y es que tanto narrativa, narración o discurso narrativo son usados en la literatura para aludir a un mismo concepto. Dicho esto, y para fines prácticos, en la presente investigación se hará uso del término narrativa y narración de forma indistinta para aludir al mismo concepto. Así pues, la narración, como la narrativa, se define como un tipo de discurso largo y/o extenso en el que existen relaciones entre dos o más acontecimientos diferentes, los cuales a su vez implican la producción o comprensión de múltiples oraciones o enunciados, en los que se evidencia una ya sea temporal, causal o de cualquier otro tipo (Justice et al., 2010; Serra et al., 2000).

Como se mencionó, se hace referencia a la narrativa como un tipo de discurso (Berman, 2009; Eisenberg et al., 2008). Este se define como un evento comunicativo o unidad lingüística emitida en una situación comunicativa específica, con una intención determinada, y que expresa un mundo real o posible (Pavez Guzmán et al., 2008). Además, la narrativa, junto con la conversación y la exposición, implica la producción o comprensión de diferentes enunciados u oraciones que se desarrollan a lo largo del tiempo, los cuales pueden darse desde la edad preescolar temprana hasta la adolescencia y la edad adulta (Justice et al., 2010; Berman, 2009).

La narrativa como tipo de discurso tendrá un contenido organizado a través de dos aspectos importantes: la coherencia local o lineal y la coherencia global.

Estos aspectos, como menciona Van Dijk (1996), son interdependientes y se relacionan con la coherencia pragmática que, según la teoría los actos de habla (Van Dijk, 1996), se define como la emisión de un texto en un contexto adecuado.

La coherencia local, se define como aquella que se da entre oraciones (lo que correspondería a un nivel microestructural, el cual se aborda más adelante), es decir que se define en términos de las relaciones semánticas entre oraciones individuales de la secuencia (Van Dijk, 1996). La coherencia local tiene mecanismos formales que facilitan establecer la relación entre oraciones conocidas bajo el nombre de «cohesión» (Pavez Guzmán et al., 2008).

La cohesión es «una característica del texto que posibilita que un conjunto de oraciones o enunciados se conviertan en un total unitario a nivel micro» (Hudson y Shapiro, 1991 como se citó en Pinto et al., 2016, p. 2). A su vez, la cohesión involucra mecanismos sintácticos y/o semánticos, que posibilitan la continuidad temática de un discurso y explicitan las relaciones de coherencia local (Pavez Guzmán et al., 2008:8). Halliday y Hasan (1976) afirman que la cohesión se establece mediante cinco dispositivos lingüísticos: referencia (elementos lingüísticos que se refieren a información anterior), conjunción (elementos lingüísticos que describen relaciones aditivas, temporales, causales, adversativas y de continuidad), sustitución (elementos lingüísticos redundantes), cohesión léxica (palabras relacionadas semánticamente) y elipsis (eliminación de elementos redundantes) (como se citó en Pinto et al., 2016).

Asimismo, la cohesión sirve para lograr continuidad temática; ello implica la reaparición de temas previamente presentados en el desarrollo del discurso a través de una serie de estrategias de cohesión o, como Martínez Toledo (2015) menciona, estrategias de sustitución (como la sustitución por deícticos, por pronombres, por posesivos, léxica), estrategias de repetición (como la repetición léxica) y estrategias de omisión (como la elipsis).

Por otro lado, la coherencia global, en términos de Pavez Guzmán et al. (2008), corresponde al significado global o tema de un discurso; en ese sentido, el significado es más general o abstracto que el correspondiente a cada oración (este tipo de coherencia alude al nivel macroestructural, el cual se aborda más adelante); así mismo, Van Dijk (1996) menciona que la coherencia global se da en cuanto se pueda asignar un tema o asunto al discurso, es decir que un discurso es coherente globalmente solo si es posible construir una

macroestructura, entendida en términos de Van Dijk como la secuencia completa de oraciones, tema o asunto del discurso.

Otro punto importante que precisar es que la narrativa puede ser considerada como la forma primaria en que los seres humanos organizan sus experiencias en episodios temporales significativos, de ahí que se materialice en conversaciones cotidianas, cuentos, novelas, películas etc., y sea parte crucial de la interacción lingüística y de la comunicación humana (Martínez Toledo, 2015). Además, como menciona Azócar Hernández (2015) se presenta como una historia, la cual es contada o relatada bajo una estructura general que generalmente presenta los siguientes componentes: planteamiento, nudo y desenlace.

La narrativa, aunque se usa cotidianamente, supone un alto procesamiento lingüístico y cognitivo que es diferente al que se da en la conversación o el diálogo (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005, como se citó en Martínez Toledo, 2015), motivo por el cual se ha usado como medio para evaluar las habilidades lingüísticas de los niños a nivel de discurso, así como el uso de formas o funciones específicas del lenguaje (Justice et al., 2010). Las oraciones que componen la narrativa o discurso narrativo se expresan de forma sucesiva y tienen un orden lógico y temporal, lo cual se logra mediante el uso de un conjunto de mecanismos lingüísticos que unifican el discurso (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001, como se citó en Camus Torres et al., 2022).

Finalmente, es importante precisar que se suelen considerar dos aspectos o niveles de organización de la narrativa o discurso narrativo, estos son: la macroestructura, que es el orden global del contenido de la narración y la microestructura, que es la estructura dentro y a través de la oración del discurso narrativo (Liles et al., 1995). En ese sentido, Pavez Guzmán et al. (2008) mencionan que, si bien estos dos niveles de organización están interrelacionados, hacer una distinción es útil para el estudio de la narrativa; por lo cual, a continuación, se definen y describen ambos niveles de organización.

3.1.1 Macroestructura narrativa

La macroestructura narrativa se refiere a las características globales de la historia y guía al oyente desde el inicio, donde se presenta información sobre los personajes (estados mentales, intenciones, nombres, etc.), pasando por el

escenario mediante el cual una trama inicia o culmina, hasta llegar a la resolución o fin de la historia (Justice et al., 2010; Patton Terry et al., 2013).

Ahora bien, aunque una narración mínima incluye solo dos cláusulas, por lo general las narraciones tienen una estructura más compleja e incluyen más elementos (Labov, 1972), como una introducción, personajes, una estructura que desarrolle los eventos que generan o derivan en problemas y cómo estos se solucionan, para pasar luego al problema en sí y cómo la historia concluye. En ese sentido, Justice et al. (2010) mencionan que la macroestructura incluye elementos de la gramática tradicional de la historia, tales como el escenario, personaje y trama. Así pues, estos elementos se incluyen en la investigación sobre la gramática de la historia, concepto que ha sido usado en la década de los 90 para hacer referencia a los elementos antes mencionados.

Otro aspecto de la macroestructura es la coherencia, la cual, según Hudson y Shapiro (como se citó en Pinto et al., 2016), se refiere a cómo los elementos de la historia y los eventos se relacionan y organizan. Estos autores mencionan que para que un texto, o en este caso una narración, indistintamente del plano en el que se realice (sea oral o escrito), sea coherente, se debe hacer uso de un esquema que ayude a organizar el contenido de forma tal que se comprendan los personajes, el o los problemas, así como la solución y conclusión de esta; todo ello se logra al incluir una introducción formal, un trasfondo y un escenario en el que se desarrolla la historia.

El análisis de la macroestructura se basa en el supuesto de que las habilidades narrativas de los niños están influenciadas por las representaciones mentales de los eventos y cómo los verbalizan mediante guiones (Berman, 1995); este enfoque analiza no solo las características globales de la narración, sino también considera hasta qué punto el relato de los niños (i) lleva secuencialmente hacia un punto alto (momento más intenso o significativo de la narrativa) (Ukrainetz et al., 2005), (ii) es coherente y/o (iii) contiene dispositivos de evaluación y otros elementos de ingenio (Bowles et al., 2020). Ahora bien, el análisis macroestructural también implica que el niño use o comprenda las redes causales, es decir que use o comprenda que los acontecimientos de una historia frecuentemente son el resultado de una combinación de antecedentes y consecuentes causales, el uso o comprensión de la representación de eventos (p.e. los guiones) y elementos gramaticales de la historia.

Así pues, el concepto de macroestructura no se ha establecido como un constructo unificado y mensurable. No obstante, para cumplir con los objetivos de la presente investigación se decidió agrupar y evaluar la macroestructura en los siguientes elementos, que se basan principalmente en el propuesta de Bowles et al. (2020) de los antecedentes revisados:

- Estructura narrativa: en esta categoría se ha decidido agrupar siete elementos
 - Título (p.e. Lupin te voy a... comenzar a contar, el cuento se llama Raquel prepara limonada)
 - Inicio convencional (p.e. había una vez cuatro amigos jugando a en el futbol, Era un día muy caluroso ...)
 - Subobjetivos (p.e. Raquel abrió la refrigeradora o Raquel tomó un pequeño sorbo para ver cómo estaba [la limonada])
 - Subproblemas (p.e. no podía alcanzarlo [en referencia a la jarra de limonada])
 - Subsoluciones (p.e. Raquel vio una un banco)
 - Subresoluciones (p.e. Raquel arragó [agarró] la jarra y dijo y la consiguió)
 - Final convencional (p.e. y corolín [colorín] y este cuento se ha acabado).
- Elementos de cohesión: agrupan las palabras o frases que puedan ser usadas para referirse a los personajes (p.e. Raquel, Lupin), así como también el uso de metáforas y símiles (p.e. Raquel iba como un rayo a la casa para para traer los vasos).
- Elementos temporales: en esta categoría se agrupan aquellas palabras que se usan para un ordenamiento temporal de la narración, es decir, nexos que ubican la acción de la oración en un determinado tiempo (p.e. primero, luego, antes ...), así como también el tiempo, palabras que ubican al lector en el rango de tiempo en que transcurre la historia (p.e. día, mañana, tarde...).
- Recursos expresivos: agrupan aspectos como el uso del énfasis, adjetivos que describen sentimientos y estados emocionales (emociones) y, finalmente, alargamientos de palabras.

3.1.2 Microestructura narrativa

Ahora bien, es posible evaluar y analizar las narrativas desde una mirada diferente, más micro y detallada. El análisis de la microestructura narrativa involucra el uso de estructuras lingüísticas internas utilizadas en la construcción narrativa como conjunciones, frases nominales y cláusulas dependientes (Justice et al., 2010). Al respecto, Justice et al. (2010) incluyen en el análisis microestructural el uso de estas estructuras lingüísticas como dispositivos cohesivos específicos (p.e. conjunciones), frases nominales y cláusulas, así como el número de palabras y oraciones que contiene la narración y su complejidad general (p.e. número de oraciones complejas). Berman (1995) denomina a este tipo de análisis como de forma-función, ya que se refiere a cómo los niños emplean el lenguaje en sus narraciones con el fin de cumplir funciones narrativas específicas.

El análisis de la microestructura narrativa generalmente se ha llevado a cabo siguiendo las convenciones del muestreo lingüístico, es decir, registrar la muestra, transcribirla, segmentarla y luego analizarla. En este caso, como mencionan Justice et al. (2010), la segmentación del discurso oral de los participantes se realiza en Unidades terminales (UT) y luego en Clausulas (CL). Hunt define la UT como “la unidad más corta en que puede dividirse una pieza del discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo” (Hunt, 1970 en Torres González, 1997:106), mientras que la cláusula será entendida como “un sujeto, conjunto de sujetos coordinados con un verbo finito o conjunto finito de verbos coordinados” (Hunt, 1970 en Torres González, 1997:106); este último concepto se corresponde con lo que, en español, entendemos por oración principal o subordinante y oraciones subordinadas (Torres González, 1997).

Para ejemplificar estos conceptos utilizaremos un párrafo de los datos obtenidos en la presente investigación, representaremos las UT a través de corchetes y las CL por medio de paréntesis:

- 1) [Era un día muy caluroso]¹, [Raquel estaba jugando con sus amigos]², [hacía mucho calor]³ [y todos estabaØ sudando mucho]⁴.
- 2) [¹(Raquel se fue al estante ²(donde había encontrado el banquito))] [³(y vio la bolsa de azúcar)]

Así mismo, en esta tesis se ha propuesto examinar cómo el narrador construye cohesión a lo largo de la narrativa; para ello, se tiene en cuenta el uso de referencias pronominales, conjunciones coordinadas y subordinadas, y otros elementos como la sustitución de elementos redundantes. En ese sentido, la categoría referencias pronominales se consideró como un elemento de cohesión y se extrajo de Bowles et al. (2020), mientras que la categoría conjunciones coordinadas y subordinadas se extrajeron del análisis planteado por Justice et al. (2006) y Bowles et al. (2020).

3.2. Tipos de narrativa infantil

La literatura menciona que la narración es un tipo discursivo complejo, en el que se pueden encontrar múltiples géneros narrativos con diferentes propósitos comunicativos (Heath, 1986). Así pues, las narraciones pueden referirse a experiencias personales o eventos ficticios, y también pueden ser promovidas o no, es decir, que se pueden crear desde una consigna. Es a partir del dominio del lenguaje que los niños muestran desarrollo en su habilidad narrativa (Curenton y Justice, 2004).

Diversos autores (Eisenberg et al., 2008; Martínez Toledo, 2015; Pavez Guzmán et al., 2008; Suárez González, 2016) sostienen que las narraciones constituyen historias sobre eventos reales o imaginarios, en las que se interrelacionan frases respecto de contextos situacionales, personajes, acciones, motivaciones, emociones y resultados.

En ese sentido, Hudson y Shapiro (como se citó en Pinto et al., 2016) clasifican las narraciones en tres tipos: narrativas personales, historias de ficción y guiones. Las primeras narrativas que cuentan los niños son las personales, es decir que sus relatos se basan en vivencias propias, lo cual es esencial para comprender el desarrollo de la memoria autobiográfica, que contiene los recuerdos de los eventos pasados en la vida de una persona (Reese et al., 2010; Reese et al., 2012). La narración de experiencias personales, también denominada por Pavez Guzmán et al. (2008) como narraciones no ficticias son narraciones cuyos hechos ocurrieron en la realidad. Estas tienen como principal ventaja en la evaluación del desarrollo narrativo que casi siempre producen datos específicos para cada niño, pues este debe delimitar el tema de su

narración, tomar conciencia del interlocutor, así como también organizar su historia de modo que resulte relevante para este último (Barriga, 2001, como se citó en Aguilar, 2003). Sin embargo, esta narrativa también tiene el problema de la variabilidad resultante en la estructura narrativa que a veces se debe a factores distintos al dominio de la estructura.

El segundo tipo de narrativas son las denominadas historias de ficción, que han sido creadas desde cero o incluso a partir de imágenes como estímulos, es decir, historias que han sido creadas por el emisor; algunos autores las llaman narraciones ficticias (Pavez Guzmán et al., 2008). Este tipo de narración constituye una tarea difícil y exigente para la mayoría de los niños de 5 años según Westerveld, Gillon y Miller (como se citó en Reese et al., 2012), motivo por el cual los autores consideran que su evaluación puede llevar a subestimar la comprensión que tiene un niño respecto de la estructura del relato. Así pues, en el primer caso, para crear una historia desde cero el niño debe crear una historia ficticia, para lo cual a menudo hará uso de su banco de historias, es decir que podría usar su conocimiento general de eventos, el recuerdo de un solo episodio o el recuerdo de una historia ficticia que su cuidador o adulto le haya contado antes y, en base a ello, crear o recrear una historia que se le parezca; sin embargo, en el segundo caso, cuando las narraciones se generan a partir de una secuencia de imágenes, el niño deberá organizar una serie de eventos basados en el eje argumental que le plantea la secuencia dada.

Finalmente, en el tercer género narrativo, los guiones son la descripción narrativa de lo que suele suceder durante un evento. Este tipo narrativo puede ser usado para ilustrar el caso o evento de forma general o para proporcionar información sobre posibles excepciones a la regla. Hudson y Shapiro (como se citó en Pinto et al., 2016) proponen que «el conocimiento general sobre los eventos, organizados como esquemas de eventos o representaciones generales de eventos se adquiere relativamente temprano» (p. 91).

3.3. Habilidad o competencia narrativa

Como se ha podido notar, los niños aprenden a manejar un conjunto complejo de habilidades discursivas y sociales que están interrelacionadas. Es en este proceso en el que la memoria, la creatividad y el conocimiento del mundo se

entremezclan en una red de palabras y estructuras en que se conforma la narración (Barriga, 1992, como se citó en Bowles et al., 2020).

En ese sentido, surgen los términos “habilidad narrativa” o “competencia narrativa” que se refieren al mismo concepto, ya que ambos expresan la capacidad que tienen los niños para construir, comprender y expresar narraciones. Dicho esto, y para fines prácticos, en la presente investigación se hará uso del término habilidad o competencia narrativa de forma indistinta para aludir al mismo concepto. La competencia narrativa, como mencionan Justice et al. (2010), se entiende como la capacidad del niño para crear y comprender narrativas, historias o relatos que han sido secuenciados temporalmente. Al ser parte del lenguaje, se constituye, como tal, como un constructo multidimensional, que comprende como mínimo la comprensión y producción; pero también el vocabulario, gramática y narrativa. Además, integra no solo habilidades lingüísticas sino también cognitivas y sociales que evolucionan gradualmente con la edad (Paul et al., 1996; Zanchi et al., 2019). Entre las habilidades lingüísticas se encuentra la habilidad de organizar los eventos narrativos en secuencias coherentes, crear un texto cohesivo a través del uso de marcadores lingüísticos explícitos, usar un vocabulario preciso, comprender las relaciones de causa-efecto, las cuales se desarrollan gradualmente como parte de un proceso comunicativo integral que debe lograr estructuras discursivas armoniosas, pertinentes y coherentes (Paul et al., 1996; Barriga, 1992, como se citó en Bowles et al., 2020; Curenton y Justice, 2004).

De esta manera, la habilidad narrativa, que representa la capacidad del niño para crear una producción secuenciada temporalmente respecto de una historia real o ficticia, se considera un dominio importante del desarrollo del lenguaje de los niños. De igual manera que con otros dominios del lenguaje, los niños revelan cambios de desarrollo en su habilidad narrativa, llegando a ser competentes en ello a lo largo del tiempo (Barriga, 1992 como se citó en Bowles et al., 2020; Curenton y Justice, 2004).

Mediante este desarrollo, las narrativas de los niños aumentan en complejidad tanto sintáctica como lógico-temporal, y su estilo se organiza linealmente en torno a un tema central (Price et al., 2006). Además, requiere del conocimiento de los elementos narrativos, también conocidos como componentes centrales de la trama o estructura de acción (Berman y Slobin,

1994 y, Shen 1990, 1992, como se citan en Berman, 1995). Esta habilidad para estructurar la narración según las líneas del esquema del relato ayuda a que el oyente no solo comprenda la historia, sino que le permite identificar si es una historia bien formada, distinguir diferentes tipos de historias y establecer sus expectativas sobre lo que viene después (Berman, 1995; Paul et al., 1996).

3.4. Desarrollo narrativo

Berman (1995) señala que existen múltiples factores involucrados en el desarrollo de las habilidades narrativas; de esta forma, «la adquisición y el desarrollo del conocimiento en cualquier dominio cognitivo se rigen por múltiples mecanismos que afectan el camino desde la entrada inicial en un dominio a través del conocimiento parcial y las reorganizaciones de este para madurar» (p. 302). En ese sentido, la autora plantea tres fases en las que se puede notar el desarrollo de las habilidades narrativas.

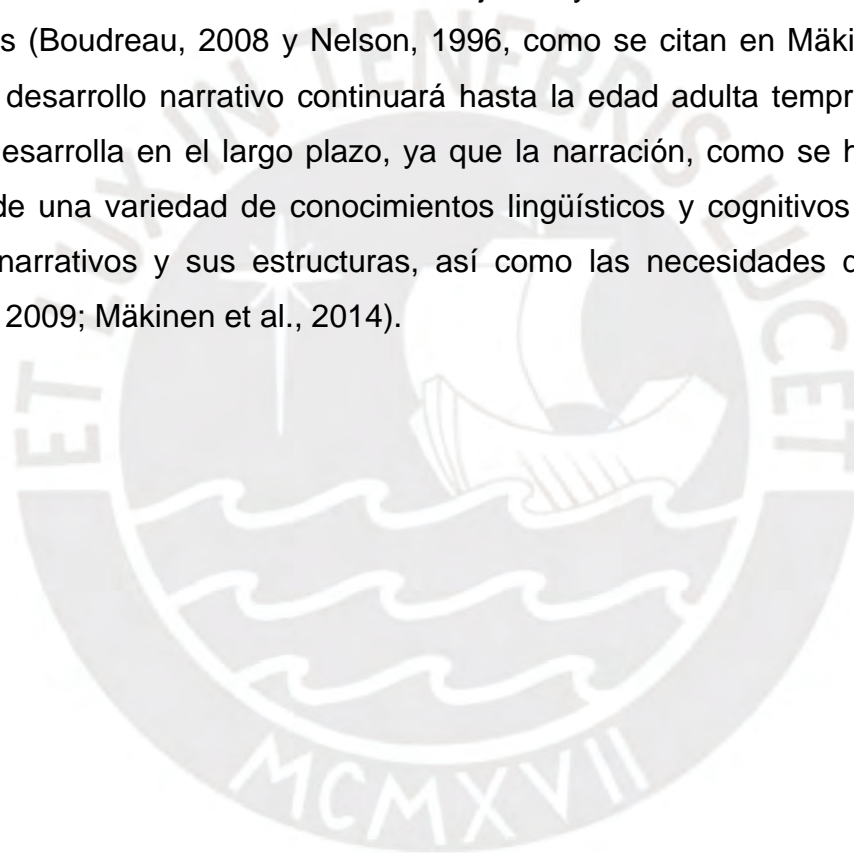
La primera fase la define como “pregramática”, ya que los niños aún no tienen conocimiento sobre el esquema narrativo; así pues, explica que se apoyan en los mecanismos de aprendizaje e imitación de memoria, y, también, recurren a distinciones semánticas y conceptuales universales compartidas entre las lenguas, por lo que no necesitan ser aprendidas.

La segunda fase la denomina “gramatización”; en ella los niños ya tienen el dominio de un esquema narrativo y de las reglas para producir textos bien formados, es decir que usan productivamente las reglas morfosintácticas dependientes de la estructura y el léxico, junto con la internalización de esquemas relevantes de la estructura del discurso. Finalmente, la tercera fase es la que denomina “integradora”, pues en ella los niños ya son capaces de combinar la estructura narrativa con la capacidad de hacer frente a una carga cognitiva y un repertorio completo de dispositivos lingüísticos; en otras palabras, representa el dominio competente tanto de la estructura lingüística como del uso del lenguaje.

De este modo, el desarrollo de las habilidades narrativas involucra diferentes tipos de conocimiento que se manifiestan simultáneamente a lo largo de tres (o quizá más, según Berman, 1995) dimensiones interrelacionadas: (i) lingüística, puesto que se usan formas y estructuras lingüísticas para cumplir con las funciones del discurso narrativo; (ii) conceptual, cuando se asigna el debido peso

a los elementos evaluativos que se encuentran fuera de la estructura narrativa, para ir más allá de la clasificación de eventos y contar no solo lo que sucedió sino también por qué, cómo y con qué consecuencias; y, finalmente, (iii) comunicativa, puesto que se interpreta la tarea narrativa y lo que implica contar una historia: por un lado, cumplir con las expectativas del oyente y, por otro, la responsabilidad de comunicarse claramente por parte del narrador. Berman (1995) supone que cada uno de estos factores se alimentan mutuamente e interactúan críticamente.

En síntesis, aunque los niños adquieran tempranamente la base de la narración mediante las conversaciones conjuntas y las situaciones de juego con los padres (Boudreau, 2008 y Nelson, 1996, como se citan en Mäkinen et al., 2014), el desarrollo narrativo continuará hasta la edad adulta temprana, pues este se desarrolla en el largo plazo, ya que la narración, como se ha notado, comprende una variedad de conocimientos lingüísticos y cognitivos sobre los géneros narrativos y sus estructuras, así como las necesidades del oyente (Berman, 2009; Mäkinen et al., 2014).



Capítulo IV

MÉTODO

4. Método

En esta sección se presentan los datos sobre los participantes, así como el instrumento y protocolo de investigación; también, se presentan decisiones metodológicas para las etapas de recojo de datos, codificación y procedimiento de análisis. Adicionalmente, en este apartado se presentan las consideraciones éticas del estudio.

4.1. Participantes

Se seleccionó a los participantes en base al tipo de muestra dirigida, la cual permite seleccionarlos por características como la edad, el género o la procedencia, y deja de lado criterios estadísticos de representatividad o generalización. Específicamente, se usó una muestra no probabilística de tipo intensiva o típica, la cual permite obtener riqueza, profundidad y calidad de la información (Hernández Sampieri et al., 2014). Los criterios de selección fueron los siguientes: edad de 4 a 8 años, nacionalidad peruana, lengua materna español (en adelante L1 español), desarrollo típico del lenguaje, es decir que no tuvieran diagnóstico o problemas lingüísticos o cognitivos, y lugar de residencia la ciudad de Lima.

Así, pues, se trabajó con una muestra de 50 participantes de nivel inicial (4 años) al nivel primario (hasta los 8 años), de los cuales se descartaron 11 en base a alguno de los siguientes criterios: no contar la historia, describir solo las imágenes o problemas el audio del participante por lo cual no fue posible realizar una transcripción adecuada para los propósitos de la investigación. La muestra final quedó constituida por 39 participantes, distribuidos en tres grupos de edad (ver Tabla 1). El primer grupo quedó constituido por dos participantes, niños con un rango de edad de 4 años³. En este grupo se esperaba una menor tasa de

³ El grupo menor (4 años) tuvo inicialmente 6 participantes de los cuales se descartaron 4, el grupo medio (5 a 6 años) tuvo 25 participantes de los cuales se descartaron 3 de 5 años y 2 de 6 años; finalmente, el grupo mayor (7 a 8 años) tuvo 29 participantes, de los cuales se descartaron 2 de 7 años. Cabe mencionar que los descartes en cada uno de los grupos se basaron, principalmente, en las razones explicadas líneas arriba. Para el caso del grupo menor (4 años) se descartó un recuento por problemas con el audio (la participante hablaba demasiado

recuentos narrativos, por lo que se decidió reportar sus resultados junto con los de los otros dos grupos, pero no incluirlos en las pruebas *t*, ya que su inclusión generaría un sesgo en los resultados.

Tabla 1

Características de los participantes

Grupo de edad	N	Edad media en meses	Rango de edad	Desv. Estándar	Niños / Niñas
Grupo menor	2	57,00	4;7 – 4;11	2,83	1/1
Grupo medio	20	72,20	5;3 – 6;11	6,93	9/11
Grupo mayor	17	96,41	7;2 – 8;10	6,71	7/9

4.2. Instrumentos y materiales utilizados

Para la recolección se utilizó la técnica de recontado de cuentos; esta permite obtener narraciones cuidando la validez ecológica, es decir en un contexto más cercano a la realidad y actividades de los participantes. El recuento de cuentos consiste en pedirle al participantes que vuelva a narrar la historia que previamente la investigadora ha narrado. En este caso, se tuvo en cuenta evitar la carga en la memoria del participante al proporcionarle las imágenes en secuencia. La razón de usar narraciones orales se debe a que, en este período de desarrollo, los niños se encuentran en el inicio de la enseñanza de la escritura, motivo por el que no se les puede pedir que narren una historia por escrito. Además, otra razón para elegir realizar el estudio en el plano oral es que este tema no se ha estudiado a profundidad en el Perú.

Para ello, se decidió realizar la traducción y ajuste del *Narrative Assessment Protocol-2 (NAP-2)*, desarrollado por Bowles et al. (2020), al español peruano, ya que este protocolo permite un análisis integral y holístico de las estructuras sintácticas presentes en las narrativas de los participantes al tener en cuenta no solo el análisis microestructural sino también el macroestructural. El protocolo de evaluación narrativa traducido y ajustado en esta investigación (en adelante

bajo al momento de hacer el recuento), el segundo caso tuvo que ser descartado por la presencia del padre que ayudó y guio al niño en la historia (pese a que se le pidió no intervenir), el tercer caso se tuvo que descartar al perder el recuento de historia por problemas en la conectividad a internet (el recuento del participante no se grabó o registró), el cuarto caso, finalmente, se descartó ya que la niña no tenía desarrollo típico del lenguaje.

NAP-2 ESP) usa uno de los guiones, el cual fue extraído, traducido y ajustado de la versión en inglés (ver Anexo N.º 1). Todos los guiones tienen la misma estructura y construcción sintáctica, de modo que los ítems se puntúan de acuerdo con el nivel de frecuencia de uso. Así, los elementos que se usan con menor frecuencia (referencias emocionales o citas directas) se representan en lugares similares en cada guion y ocurren aproximadamente la misma cantidad de veces; otros elementos, como los sustantivos pluralizados o verbos irregulares en tiempo pasado, se presentan con frecuencia y a lo largo de las historias propuestas.

Además, la variable desarrollo narrativo se calcula sumando los puntajes de macroestructura y microestructura del NAP2-ESP. Al nivel de la microestructura, el NAP-2 evalúa los aspectos sintácticos más representativos de la narración, como oraciones, frases y palabras específicas, a través de 6 ítems. Ahora bien, en la adaptación hecha en el NAP-2 ESP se decidió incluir 7 ítems adicionales, los cuales fueron elegidos en base a la literatura consultada (Gorman et al., 2016). Los ítems incluidos son frase preposicional, conjunciones y locuciones como medio para expresar mayor complejidad. La

Tabla 2 ofrece información de todos los ítems evaluados en esta dimensión.

Tabla 2

Ítems evaluados en la microestructura⁴

Categorías evaluadas	Descripción de las categorías esperadas para un nivel de desarrollo narrativo mayor
Adjetivos nivel 2 ⁵	Adjetivo que brinda más precisión a un sustantivo o verbo. Con al menos 8 letras. (p.e. caluroso)

⁴ Esta tabla recoge evidencias esperadas de las categorías en los participantes que tengan un nivel de desarrollo mayor.

⁵ En la presente investigación se optó denominar a los adjetivos y adverbios que brindan mayor precisión ya sea, respectivamente, al sustantivo o al verbo como “de nivel 2”; ya que estos requieren un repertorio léxico más amplio y un mayor control sobre el uso de palabras complejas. Por ello, su análisis resulta relevante en la presente investigación, pues su uso podría reflejar un mayor desarrollo narrativo de los participantes. Además, aunque estas categorías se crearon para describir el desarrollo narrativo en el plano oral rescatan la parte escrita (letras) como una forma para calificar los adjetivos o adverbios de nivel dos. Por ejemplo, “caluroso” sería un adjetivo de nivel 2 frente a “rápido” que sería de nivel 1, “cuidadosamente” sería un adverbio de nivel 2 frente a “bien” que sería de nivel 1.

Adverbios nivel 2 ⁵	Adverbio que brinda más precisión a un sustantivo o verbo. Con al menos 8 letras. (p.e. cuidadosamente)
Oración interrogativa	Oraciones que formulan una pregunta (p.e. quién, qué, cuándo, dónde, cuál, cómo).
Oración compleja	Oraciones que contienen dos verbos (mínimo) y una conjunción subordinada (p.e. que, quien, cuando, cual, porque). También se pueden incluir infinitivos (ej. para + infinitivo “fue corriendo <u>para</u> traer”).
Frase adverbial combinada ⁶	Frase adverbial que contiene al menos 2 adverbios.
Frase nominal compleja	Frase que contiene uno o más modificadores usados según el orden canónico, los cuales proveen más especificación al sustantivo que los artículos comunes definidos e indefinidos. Se incluyen diminutivos (-ito, -cito, -ico) y superlativos (-ón, -ona, -azo, -ote) que también proveen precisión adicional.
Frase preposicional	Frase que se compone de la preposición (p.e. a, con, de, en, hacia, para, por, según, sin, sobre, tras) y un complemento, que puede ser una frase nominal, pronombre o una oración subordinada, pudiendo incluir modificadores como adverbios o adjetivos.
Conector coordinado copulativo	Conectores que indican unión o suma (p.e. y, e, ni).
Conector coordinado adversativo	Conector que contrapone o contradice dos oraciones (p.e. pero, sino).

⁶ Se optó por evaluar las frases adverbiales con al menos dos adverbios dado que este tipo de construcción exige la integración de dos componentes lingüísticos; a saber, sintaxis y semántica. Desde el plano sintáctico, las Frases Adverbiales con al menos dos adverbios demuestran jerarquía sintáctica (p.e. “muy rápido, extremadamente rápido, como siempre”). Mientras que, desde el plano semántico, las combinaciones no se dan al azar, sino que deben respetar compatibilidades en el significado.

Conector subordinado ilativo	Aquellos nexos o conectores que enlazan un elemento subordinado a un elemento principal. Expresan una consecuencia entre lo que dice la primera oración y lo que dice la segunda (p.e entonces, conque).
Conector subordinado temporal	Aquellos nexos o conectores que enlazan un elemento subordinado a un elemento principal, en base a una relación de tiempo (p.e. hasta, mientras, cuando)
Locución conjuntiva tipo 1	Son conjuntos de palabras que se utilizan de manera estable como una única unidad léxica que expresan relaciones causales o finales. Se consideraron las siguientes: porque, para que y hasta que.
Locución conjuntiva tipo 2	A diferencia de las locuciones conjuntivas tipo 1 estas son unidades léxicas de tipo adversativo, temporal y/o consecutivo. Se consideraron las siguientes: aunque, mientras que, así que.

De otro lado, la parte macroestructural del NAP-2 ESP incluye los esquemas de organización de la narración (estructura de la narración), así como elementos de cohesión, aquellos que marcan la temporalidad y categorías que marcan los estados emocionales (recursos expresivos). La Tabla 3 ofrece información de los ítems evaluados en esta dimensión divididos de acuerdo con los cuatro componentes antes mencionados.

Tabla 3

Ítems evaluados en la macroestructura

Estructura narrativa	
Título	Nombre de la narración (p.e. Raquel hace limanada)
Inicio convencional	Estructura sintáctica que se usa convencionalmente para iniciar una narración (p.e. Había una vez...)

Subobjetivo	Meta específica que el personaje intenta alcanzar dentro de un episodio secundario de la narrativa. Representa un paso intermedio necesario para resolver el conflicto principal (p.e. Raquel cogió la bolsa de azúcar del armario).
Subproblema	Obstáculo o dificultad específica que el surge durante un episodio secundario de la historia, que hace que el personaje no pueda alcanzar un subobjetivo (p.e. ¿Sin vasos? ¿Cómo vamos a beber la limonada?).
Subsolución	Acción concreta o específica que el personaje realiza para resolver el subproblema y alcanzar un subobjetivo (p.e. Raquel va rápido como un rayo por vasos).
Subresolución	Resultado o consecuencia directa de una subsolución, esto cierra el ciclo de un episodio secundario y permite que el personaje avance hacia una resolución final (p.e. Verter limonada en los vasos).
Final convencional	Estructura sintáctica que se usa convencionalmente para terminar una narración (p.e. Fin, este cuento ha acabado, etc.).
Elementos de cohesión	
Referencia de personajes	Nombres, pronombres o frases nominales que se usan como mecanismo para hacer referencia a los personajes.
Metáforas y símiles	Comparación de dos cosas diferentes entre sí (p.e. Fue rápido como un rayo)
Elementos temporales	
Orden temporal	Oración que usa el lenguaje temporal (por ej., primero, antes, después) para indicar el orden de eventos.

Tiempo	Referencia a la hora en que la acción está teniendo lugar (p.e. Un día muy caluroso...).
Recursos expresivos	
Énfasis	Un término que agrega énfasis sin agregar información (p.e. realmente, así, solo)
Estado emocional	Adjetivos que describen sentimientos y estados de ánimo o emociones (p.e. triste, tonta, feliz)
Alargamientos	Exageración de la longitud de una palabra para énfasis (p.e. Tomó un tiempo <u>laaaaaaargo</u>).

De otro lado, dado el contexto de pandemia de la Covid 19, la aplicación tuvo que ser virtual, pues los niños no estaban asistiendo presencialmente a las escuelas. Entonces, se decidió realizar una adaptación de los cuentos en formato de video con el objetivo de asegurar una aplicación estándar y evitar cambios en la lectura o forma del cuento; para ello, se creó el video del cuento «Raquel prepara limonada» a partir de las imágenes del cuento original, al que se le añadió el audio de la narración del guion traducido y ajustado⁷. Así mismo, al igual que la versión en inglés, el NAP-2 ESP ofrece ítems puntuables, los cuales pueden calificarse a partir del video del recuento del participante utilizando la secuencia basada en eventos, en la que el investigador o anotador identifica las ocurrencias de los indicadores específicos que reflejan un aspecto de la habilidad narrativa.

4.3. Procedimiento

Prueba piloto. Antes de llevar a cabo el recojo de datos, se realizó una prueba piloto, ya que el instrumento y el protocolo de aplicación de este son una adaptación de un instrumento originalmente diseñado para ser aplicado presencialmente. Para poner a prueba las modificaciones se aplicó el instrumento y el protocolo adaptados a dos niños, una de 5 años y uno de 8 años. De esta aplicación se dedujo que era necesario ajustar algunas partes del protocolo de administración del instrumento, a saber, que era necesario (1) asegurarse de que el participante prestara atención a las imágenes del cuento

⁷ El lector puede revisar el guion del cuento utilizado en el anexo 1.

presentadas en la diapositiva (la misma que era compartida en la pantalla), (2) especificar (sobre todo a los más pequeños) que debían contar el cuento de la forma más larga posible⁸, y (3) contemplar qué medidas tomar si ocurrían problemas de conectividad del participante durante el desarrollo de la sesión, lo que llevó a incluir este punto en la sección denominada “cuándo parar” del protocolo de aplicación.

Luego de esta primera aplicación se realizaron los reajustes anteriormente detallados y se aplicó el protocolo modificado a un nuevo participante (segundo piloto); el resultado evidenció que los ajustes fueron satisfactorios y no hubo mayor inconveniente al pedir el recuento; sin embargo, la sesión no fue del todo fructífera puesto que el participante se sentía un poco cohibido y finalmente no quiso participar, aunque sí entendió que debía recontar el cuento. Así, en el protocolo final de aplicación virtual se decidió incluir, antes de la descripción de la tarea para el recuento narrativo, dos actividades que permitieran que él participante se sintiera cómodo, y que entrara en confianza con la investigadora y la dinámica de que todo sería un juego.

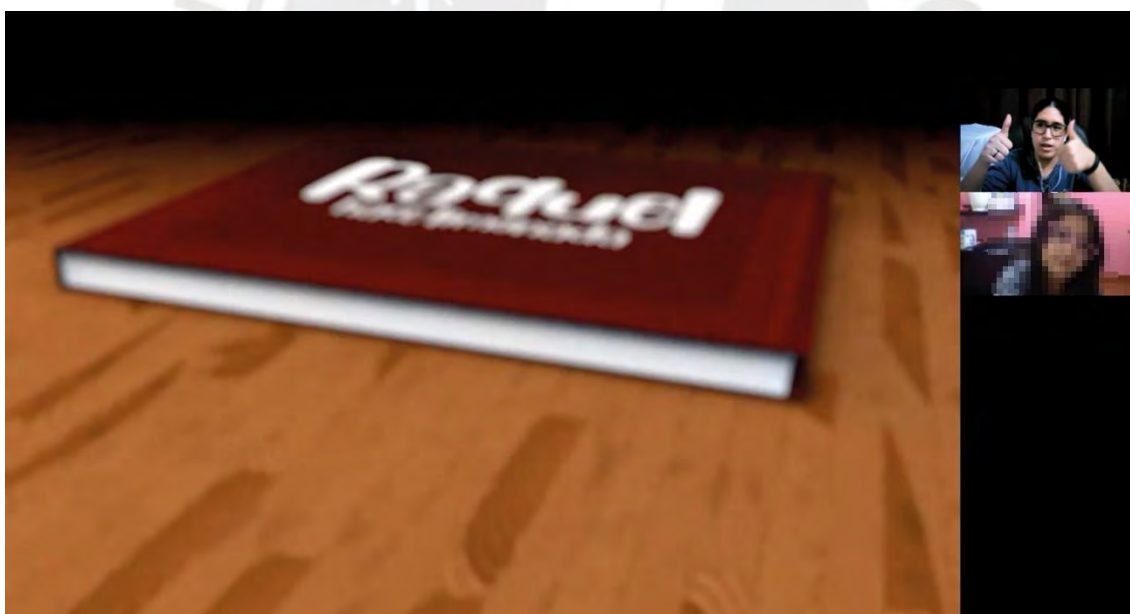
Aplicación virtual del instrumento. En primer lugar, se coordinó con los padres y/o tutores de los participantes la fecha y hora para la aplicación del instrumento. Ese día, se procedió a iniciar y grabar la sesión en audio y video. El protocolo de aplicación del instrumento marca el inicio de la sesión (ver Anexo N.º 3), que inicia al leer al participante la forma de asentimiento informado (ver Anexo N.º 4) (para este momento se contaba ya con el consentimiento informado brindado por los padres). El asentimiento informado consistía en mencionar a los participantes que realizarían tres juegos y se les preguntaba si querían participar. Dos de estos juegos, que no duraban más de 3 minutos aprox. cada uno, tenían la finalidad de permitir que tanto el participante como la investigadora se conocieran y que el participante entrara en confianza. Luego de ello, se indicó al

⁸ Si bien se podría considerar que esta indicación podría generar un sesgo en los resultados, esta se aplicó únicamente en tres casos en los que se observó que los participantes aún no mostraban suficiente desenvolvimiento o confianza al momento de narrar, lo que podría derivar en una producción corta y sin suficiente variación para el análisis. La mayoría de los niños no requirió dicha instrucción, ya que, tras los juegos previos, se mostraron más sueltos y espontáneos al narrar. A pesar del posible sesgo se consideró necesaria esta indicación en los casos mencionados, ya que el objetivo del estudio es obtener y analizar los recuentos narrativos lo suficientemente extensos y complejos que permitan un análisis adecuado de las macro y microestructuras narrativas de los niños.

participante que harían un último juego, el cual sería el inicio de la aplicación del instrumento. Este consistía en ver y escuchar un cuento a través de un video, al que debía prestar atención porque luego tendría que contar la historia a un amigo (un peluche) que se uniría a la sesión (ver

Imagen 1). La aplicación del instrumento se realizó en su totalidad mediante el sistema de videoconferencia Zoom, aunque se dio la posibilidad a los padres de que, si lo preferían, se usara Google Meet. Cabe precisar que la preferencia por el sistema de videoconferencia Zoom se dio por ser el software que mejor se sabía usar y la disponibilidad de usar la cuenta asignada por la Universidad, lo cual daba a los padres mayor confianza en el estudio, y no por otro motivo particular de diferenciación con los demás softwares.

Imagen 1
Inicio de la presentación del último juego: el cuento

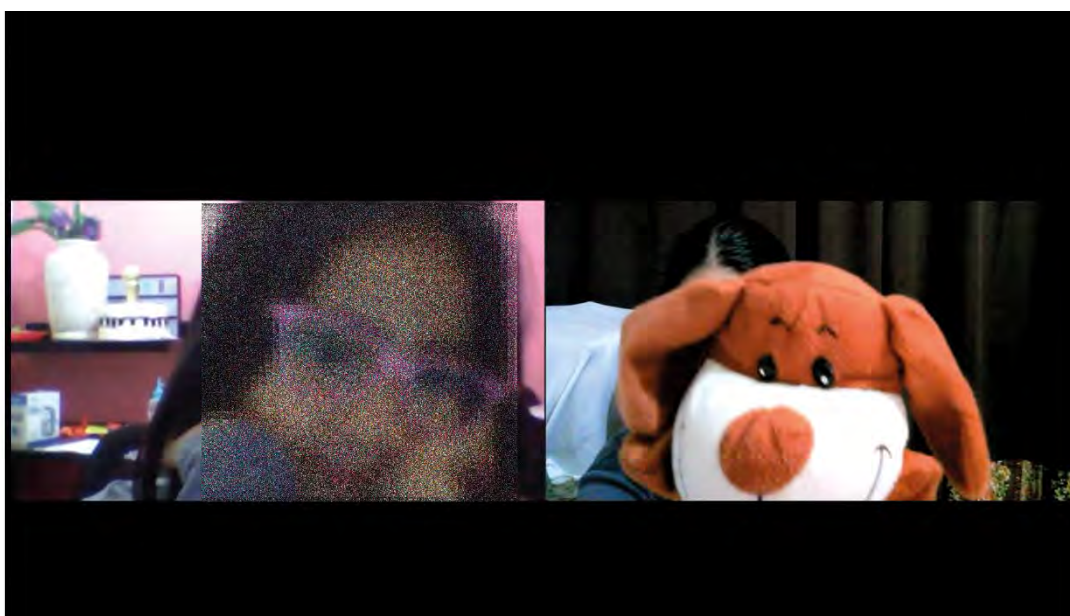


La narrativa se obtuvo al utilizar la adaptación a video del cuento «Raquel prepara limonada», uno de los cuatro guiones de historias del NAP-2. Al término del video se dijo: “Te presento a [Lupín], ha venido porque le conté que hoy íbamos a escuchar un cuento muy bonito y, como me han dicho que tú eres un

excelente cuentacuentos, ¿te parece si tú le cuentas la historia que acabas de escuchar y ver? Tienes que hacer la historia lo más larga que puedas”⁹ (ver

Imagen 2). De esta manera, el contexto de contar la historia a un personaje que no la ha escuchado antes hace más real la obtención del recontado.

Imagen 2
Presentación del títere “Lupín” al participante



Para la obtención del recontado se presentó a cada participante en la pantalla un PowerPoint con dos secciones: una de refuerzo, que constaba de dos diapositivas en las que se distribuían todas las escenas de la historia que vio y escuchó en el video, y otra de inicio del recuento. Respecto de la primera sección de las diapositivas, cada participante tenía aproximadamente 30 segundos por diapositiva. Antes de cambiar a la siguiente se le preguntaba “¿ya las viste todas?”; si la respuesta era afirmativa entonces se pasaba a la siguiente diapositiva y si no lo era, se le daba unos 10 segundos más. La segunda sección de diapositivas iniciaba inmediatamente después de que los participantes vieron las dos primeras diapositivas (ver Imagen 3), por lo cual el recuento se hacía con las imágenes visibles en pantalla. Antes de que el participante iniciara con su

⁹ El protocolo de aplicación del instrumento, donde se detallan todos los pasos a seguir, se puede revisar en el anexo 3.

recuento, se le propuso que debía tener una “clave secreta”, la cual consistía en que aplaudiera dos veces para que la investigadora supiera cuándo debía pasar a la siguiente diapositiva (ver



Imagen 4). Además, se comentó a cada participante que la investigadora no podría escuchar el cuento, sino que solo podría ver lo que sucedía en la pantalla, con la finalidad de que el participante interactuara solo con el títere y, en ese sentido, la investigadora pasaba a un segundo plano, momento en el cual comenzaba el recuento (ver

Imagen 5). Cabe precisar que, hacer visible las imágenes del cuento en la pantalla tuvo como finalidad que la carga para la memoria del participante no fuera tan grande al tener que recordar todo el cuento, sino que pudiera usar las imágenes para recordar lo que sucedía en la historia.

Imagen 3
Participante revisando las imágenes del cuento en el PPT

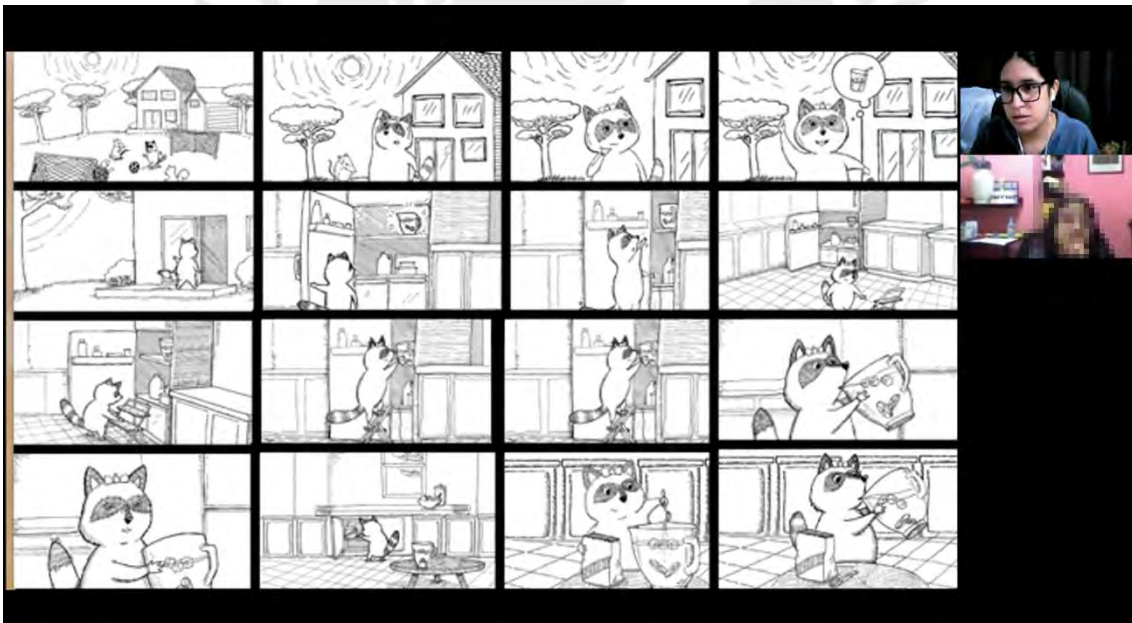


Imagen 4

Participante aplaudiendo dos veces como clave para avanzar a la siguiente diapositiva



Imagen 5

Investigadora en segundo plano durante el recuento del cuento



Una vez iniciada la narración de la historia, se evitó cualquier intervención que no tuviera por fin indicar que se está atento a lo que dice el niño como “ajá”; además, no se brindó ayuda al niño sobre los hechos o acciones de los personajes, sino solo apoyo con preguntas como ¿qué más?, ¿y entonces qué

pasó? o cuéntame qué más sigue. De otro lado, se consideró que la historia acabó cuando el niño dijo alguna de las frases de cierre como “colorín colorado..., fin, ya acabó” o alguna otra frase de cierre. Cuando no se usó ninguna de estas, se procedió a repetir la última frase dicha por el participante a modo de pregunta; por ejemplo, si la última frase fue «se fueron a su casa», se procedió a preguntar ¿se fueron a su casa?, de modo que ello ayudara a que el participante aclare si ahí terminaba la historia. Al finalizar cada recuento de la historia (o sesión), se brindó un refuerzo positivo al participante, se le agradeció por su participación y se le comentó que muy pronto tendrían un espectáculo de títeres junto a nuevos amigos.

Por otro lado, se consideró la sesión como suspendida cuando se observó que el participante no quiso seguir contando la historia o cuando no respondió a las preguntas de apoyo narrativo (¿qué más sigue? o ¿me cuentas qué más sigue?). En este caso, primero se le preguntó si quería seguir contando la historia; cuando la respuesta fue afirmativa, se le animó para que prosiguiera. Sin embargo, cuando no hubo respuesta por parte del participante, se procedió a terminar la sesión y se agradeció por su participación. Es preciso comentar que, cada recuento hecho por los niños fue guardado con una codificación para asegurar el anonimato, esto se realizó bajo la estructura de la inicial del primer nombre y apellido del participante seguido de la fecha de su cumpleaños (p.e. SI30ABRIL2012 o SI30042012).

Codificación de los recontados narrativos. Aunque el NAP-2 fue diseñado para ser codificado sin la necesidad de transcribir los recuentos, se decidió realizar la transcripción completa de las narraciones infantiles puesto que existían ciertas categorías puntuables cuya valoración dependía de un mayor contexto. Por ello, los recuentos orales realizados por los participantes se transcribieron en el software CLAN de *Computerized Language Analysis* disponible gratuitamente. CLAN es un software diseñado específicamente para analizar datos transcritos en formato CHAT, el formato utilizado en los distintos segmentos del sistema TalkBank. Además, CLAN favorece el análisis si lo que se está investigando es el aprendizaje del lenguaje; también, proporciona métodos poderosos para acelerar la transcripción, vincular las transcripciones a los medios, enviar datos al análisis acústico automático y calcular

automáticamente una amplia gama de características morfosintácticas. Así mismo, se decidió mantener la fidelidad de lo que los participantes decían.

Una vez realizada la transcripción de los recuentos narrativos, se procedió a codificar en base a las categorías puntuables del NAP-2 ESP; para ello, se elaboró un archivo con la extensión «.cut» que contenía los códigos de las categorías antes mencionadas. A continuación, se presenta una lista de los ítems del NAP-2 ESP y sus respectivos códigos:

Tabla 4

Ítems evaluados en el NAP-2 ESP con sus respectivos códigos

Ítem del NAP-2 ESP	Códigos	Ítem del NAP-2 ESP	Códigos
Título	TIT	FN compleja	FNCOMPLEJ
Inicio convencional	ICONV	Conector coordinado copulativo (COR)	CORCOP
Referencia de personajes	PERS	Conector coordinado adversativo (COR)	CORADV
Orden temporal	ORDEN	Conector subordinado llativo (SUB)	SUBILAT
Estado emocional	EMOC	Conector subordinado temporal (SUB)	SUBTEMP
Alargamiento	AAA	Locución conjuntiva tipo1 (LOC)	LOCCONJ1
Metáforas y símiles	METAF	Locución conjuntiva tipo 2 (LOC)	LOCCONJ2
Énfasis	ENF	Frase preposicional	FPREP
Tiempo	TIME	Oración compleja	OCOMPL
Adverbios nivel 2	ADV2	Subobjetivo	SUBOBJ
Adjetivos nivel 2	ADJ2	Subproblema	SUBPROB
Oración interrogativa	QUE	Subsolución	SUBSOL
Frase adverbial combinada	FADV	Subresolución	SUBRESOL
		Final convencional	FIN

En la codificación de las transcripciones, se decidió excluir las repeticiones de los verbos, es decir que solo se codificó la primera ocurrencia; también se excluyeron de la codificación los verbos copulativos y las preposiciones con la

estructura de + nombre (p.e. “de azúcar”) por ser formas que marcan posesión (p.e. amigos de Raquel) o composición (p.e. cucharadas de azúcar). Así mismo, se decidió excluir de la codificación aquellas intervenciones del participante que no tuvieran que ver con el recuento. Luego de codificar todas las transcripciones, se calculó cuántas veces aparecían los códigos en la transcripción, para lo cual se utilizó la ventana de código de CLAN y se ingresó el siguiente código:

keymap +b\$* +s\$tit* +t%spa [código del participante].cha

El uso de la clave “keymap” permite obtener todas las instancias en que se ha usado un código empezando por el ítem «título» en la línea de codificación %spa. Una vez obtenido el recuento de aparición de los ítems puntuables, se procedió a vaciar estos resultados a la matriz elaborada en Excel que, luego, se usaría en el análisis estadístico realizado en el programa *Statistical Package for Social Sciences 27* (SPSS). Además, cada uno de los indicadores para la micro y macroestructura, al igual que en el NAP (primera y segunda versión), se puntuaron en una escala de 0 (sin ocurrencia), 1 (una ocurrencia), 2 (dos ocurrencias) o 3+ (tres o más ocurrencias) y, en algunos casos (título, inicio y final convencionales), por la presencia (sí) o ausencia (no) de la estructura (ver Anexo N.º 2).

4.4. Diseño

El presente estudio es de corte descriptivo-correlacional. Los estudios descriptivos —como mencionan Hernández et al. (2014)— son útiles para mostrar con precisión las dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación, por lo que en este caso es adecuado en tanto se busca describir el desarrollo de la habilidad narrativa, a través del análisis de la micro- y macroestructura, en niños peruanos de 4 a 8 años, para lo cual se realizó la tarea de recontar un cuento. De otro lado, es correlacional porque este tipo de estudio permite describir relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables, en este caso la edad y el desarrollo narrativo.

La estrategia que se empleó para obtener los datos requeridos en esta investigación fue la no experimental, la cual se entiende como aquella investigación que se realiza sin manipular la(s) variable(s) (Hernández Sampieri

et al., 2014). Con la investigación no experimental se puede lograr un mejor acercamiento hacia las variables formuladas en un contexto casi “real”, por lo que se tiene mayor validez externa, es decir, hay mayor posibilidad de generalizar los resultados a otros individuos y situaciones comunes. Además, es de corte transeccional correlacional, puesto que no solo se describen datos, sino que se relacionan las categorías o variables en un solo momento de tiempo.

La investigación empleó el enfoque cuantitativo porque se busca evidenciar y cuantificar tanto las microestructuras más frecuentes durante la tarea de recuento narrativo de los niños limeños, como los ítems de la macroestructura con la finalidad describir el desarrollo narrativo de los niños peruanos.

4.5. Análisis de datos

Respecto del análisis, este se subdivide en tres partes. En primer lugar, se describe la microestructuras, es decir, las estructuras sintácticas más representativas en las narraciones orales de los niños de 4 a 8 años según la división de edad planteada (grupo menor, grupo medio y grupo mayor). Para cumplir con la hipótesis del cambio de la estructura según la edad esta dimensión se evaluó teniendo en cuenta una puntuación absoluta para los ítems, es decir, que se asignó un punto por cada palabra diferente que el participante incluyera en su recuento que hiciera referencia a alguno de los ítems de esta dimensión.

Tabla 5
Ítems evaluados en la dimensión microestructural y puntuación

ítems	1 punto por cada token de los ítems
Adjetivos nivel 2	Hermoso, soleado, caluroso, refrescante, sonriente, amargo, cansado, riquísima, pesado, superior, sediento, excelente, delicioso, completo, helado, etc.
Adverbios nivel 2	Emocionada, despacio, cuidadosamente, rápidamente, felizmente, adentro, despacio, obviamente, adelante, enfrente, etc.

Oración interrogativa	¿cómo voy a bajar eso?
Oración compleja	Oraciones que contienen dos verbos (mínimo) y una conjunción subordinada (que, quien, cuando, cual, porque). <u>Se subió</u> al banco para <u>bajar</u> la limonada, Se incluyen formas como [para +infinitivo]: para coger, para ir, para tomar, etc.
Frase adverbial combinada	Con mucho cuidado, como siempre, de pronto, etc.
Frase nominal compleja	Mejores amigos, tres cucharadas, dulce y refrescante limonada, etc.
Frase preposicional	Por la limonada, hacia la cocina, en el banco, con los vasos, al patio, por agua, encima de ... *Se excluyen los casos compuestos por la forma [de+ N] como “de azúcar”.
Conector coordinado copulativo	y
Conector coordinado adversativo	Pero, sino, etc.
Conector subordinado ilativo	Entonces, etc.
Conector subordinado temporal	Hasta, mientras, cuando
Locución conjuntiva tipo 1	Porque, para que, hasta que
Locución conjuntiva tipo 2	Aunque, ahora que, bien que, mientras que, siempre que, así que, ya que, etc.

La segunda parte del apartado de análisis y resultados describe las macroestructura, para lo cual hay que recordar que esta dimensión se divide en cuatro componentes: estructura de la historia, elementos de cohesión, elementos temporales y recursos expresivos.

Estructura narrativa. Se describió el desarrollo de la secuencia textual narrativa respecto de la edad. Es decir, si todos los grupos de edad desarrollan la presentación de personaje, evidencian el problema que enfrenta la protagonista, entre otras partes de la secuencia narrativa. Este componente es el único que sí se puntuó con un máximo establecido por cada ítem del componente. Este componente agrupa 7 ítems puntuables, de los cuales 4 comprenden 3 subpartes, cada una puntuable en sí misma, es decir, que cada una de estas subpartes debían estar o aparecer para recibir el puntaje correspondiente a ese ítem (0 sin ocurrencias, 1 para una ocurrencia, 2 para dos ocurrencias y 3 para tres o más ocurrencias). Así, un niño podía tener una puntuación entre 0 y 15 puntos. La

Tabla 6 ofrece información sobre los ítems que fueron evaluados en este componente y la cantidad de puntos posibles por categoría.

Tabla 6

Ítems evaluados en el componente estructura narrativa

Título (1 pto.)	Raquel hace limonada
Inicio convencional (1 pto.)	Había una vez, un día ...
Subobjetivo (3 ptos.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Abre el refrigerador / va por la limonada 2. Prueba la limonada 3. Lleva la jarra de limonada afuera
Subproblema (3 ptos.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jarra está demasiado alta 2. Limonada amarga (no sabe bien) 3. Sale sin vasos
Subsolución (3 ptos.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ve el banco 2. Echa azúcar o algo para endulzar/cambiar el sabor 3. Corre rápidamente por vasos
Subresolución (3 ptos.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alcanza la jarra 2. Limonada está dulce y rica 3. Regresa con los vasos
Final convencional (1 pto.)	Fin, este cuento se ha acabado, colorín colorado...

Elementos de cohesión. Este segundo componente de la macroestructura es el que se ha denominado elementos de cohesión y que está conformado por dos ítems: referencia de personajes, y metáforas y símiles (ver Tabla 7). Para el análisis de los resultados se describió el desarrollo de los elementos de cohesión respecto de la edad. Para describir este componente se usó la puntuación absoluta de los ítems, es decir que se estableció que cada participante obtuviera un punto (1 pto.) por cada palabra diferente que incluya en su narración y que hiciera referencia a estos dos ítems del componente. Por este motivo, este componente no tiene una puntuación máxima puesto que se podían utilizar muchos términos diferentes.

Tabla 7

Ítems evaluados en el componente elementos de cohesión

Referencia del personaje	Raquel, mapache, Lupin ¹⁰ ...
Metáforas y símiles	Rápido como un rayo, rápido como flash ...

Elementos temporales. Está conformado por dos ítems, a saber, tiempo y orden temporal (ver Tabla 8). Al igual que el anterior, este componente no tiene puntuación máxima, cuando se evalúa el componente, puesto que los participantes podían utilizar términos diferentes y sin número máximo fijo. Se estableció que cada participante obtuviera 1 punto por cada palabra diferente que hiciera referencia a los ítems de este componente.

Tabla 8

Ítems evaluados en el componente elementos temporales

Tiempo	Día, noche, mañana, tarde ...
Orden temporal	Primero, segundo, luego, después, de pronto ...

Recursos expresivos. Este componente está conformado por tres ítems (ver Tabla 9); al igual que los otros dos componentes, no tiene una puntuación máxima puesto que se podían utilizar muchos términos diferentes; sin embargo,

¹⁰ En este caso el nombre coincide con el del títere, ello se debe a que en el recuento algunos participantes cambiaron el nombre del personaje del cuento (Raquel) por el nombre del títere (Lupin).

al igual que en los otros dos casos, el criterio de puntuación se mantuvo, es decir, solo se puntuó por cada palabra diferente incluida en la narración que hiciera referencia a este componente.

Tabla 9

Ítems evaluados en el componente recursos expresivos

Énfasis	Mucho, muy, demasiado ...
Estado emocional	Contenta, frustrada, furiosa, tonta ...
Alargamientos	Muuuucho, taaaan, muuuy ...

Para medir el nivel de desarrollo narrativo de los participantes el NAP2-ESP requiere que se identifique si el niño usa una de las 26 formas de lenguaje distintas en su narración y con qué frecuencia hace uso de ellas. En ese sentido, se usó la hoja de puntuación NAP2-ESP (ver Anexo N.º 2) para codificar y puntuar los 26 ítems agrupados en microestructura que agrupa 13 ítems y macroestructura que se organiza en 4 conjuntos o categorías: (1) estructura de la historia, (2) elementos de cohesión, (3) elementos temporales y (4) recursos expresivos. Para cada elemento, tanto de la micro como macroestructura, se puntuó la frecuencia de ocurrencia en una escala de clasificación, al igual que el NAP (Justice et al., 2010) y el NAP-2 (Bowles et al., 2020), que comprende 0 (sin ocurrencias), 1 (una ocurrencia), 2 (dos ocurrencias) y 3+ (tres o más ocurrencias). Las puntuaciones de las dimensiones (micro y macroestructura) se crearon sumando las puntuaciones de todos los elementos de la dimensión; por ello, las puntuaciones máximas variaron según el número de elementos correspondientes a cada dimensión (p.e. La puntuación máxima para la estructura narrativa es de 15, mientras que la puntuación máxima para la microestructura es de 39). Además, desarrollo narrativo se evaluó a partir de la suma del puntaje total de los 26 elementos del NAP2-ESP (rango del 0 al 78).

Finalmente, se procesaron los datos con los indicadores propuestos en un software para el análisis cuantitativo; en él se puso especial interés en las mediciones estadísticas de media, desviación, y la correlación entre la edad y el nivel de desarrollo narrativo; así mismo, se realizó la prueba *t* con la finalidad de determinar si las diferencias que se observan entre los grupos eran significativas.

4.6. Consideraciones éticas

En esta investigación se aplicó un consentimiento informado a los padres y/o tutores de los niños que participaron en el estudio con la finalidad de dar a conocer que la sesión de trabajo no implicaba ningún perjuicio o riesgo para los niños y se realiza con el objetivo de observar la habilidad narrativa de sus hijos, sin que ello se relacione con las calificaciones del centro educativo. Además, en este consentimiento se explica que la investigadora conoce de las consideraciones éticas relacionadas con el trabajo con sujetos humanos; se detalla que los padres, cuidadores o tutores del niño, así como el propio participante, pueden desistir de participar en cualquier momento (ver Anexo N.º 5).

Ahora bien, ya que los participantes en este trabajo son menores de edad y de edades pequeñas pero ya pueden mostrar conformidad o acuerdo, también se incluyó en las consideraciones éticas la realización de un asentimiento informado antes de iniciar cada sesión con los participantes, con la finalidad de que puedan confirmar si desean participar, además de explicar un poco qué es lo que se haría, que sus padres están al tanto de lo que se hará y que si el niño no quiere participar no se le obligará. Para ello, la investigadora leyó a los niños la forma de asentimiento y se les pidió que den su asentimiento oralmente; se esperó una respuesta afirmativa antes de proceder con las pruebas experimentales. La interacción fue grabada en audio y preservada junto con las formas de consentimiento parentales como evidencia de que el niño dio también su asentimiento (ver Anexo N.º 3). Tanto en la forma de consentimiento como en el asentimiento se explicó que, ante cualquier duda, la investigadora no dudaría en resolverla.

Por otra parte, se informó a los padres y/o tutores legales de los niños que, para facilitar el análisis de los datos, era preciso grabar el audio y video de la sesión de trabajo con su hijo(a), los cuales serían usados para el proyecto de tesis y, de acuerdo con los permisos que otorguen, en posibles trabajos que se relacionen con el tema de la tesis o aquellos que la investigadora considere desarrollar en el futuro. Se precisó, además, que las grabaciones serían codificadas de modo que se asegurase la confidencialidad y siempre se respetase la voluntad de participar o no del niño. Las grabaciones en audio y video, y los registros de información se guardaron en un disco externo protegido

al que solo tiene acceso la investigadora. Adicionalmente, en el consentimiento informado se solicitó autorización para el uso de las grabaciones de audio y datos de formas específicas que van más allá del propósito de la presente investigación.



Capítulo V

RESULTADOS

5. Resultados

En esta sección se presentan las mediciones relacionadas con las habilidades narrativas evidentes en los recuentos orales de los participantes en base a los ítems del NAP 2-ESP. Para ello, se describirá el desarrollo narrativo respecto de la edad, el cual se evaluará respecto de dos dimensiones (micro y macroestructura).

Cabe precisar que, aunque en los resultados descriptivos se presentan los puntajes del grupo de menor edad, estos no han sido considerados en las pruebas t. Ello se debe a que, luego del descarte de narraciones por razones como descripción de imágenes en lugar de narración, narraciones incompletas o problemas de conexión que impidieron una transcripción y análisis adecuado, el grupo de menor edad quedó constituido por un número muy reducido de participantes (solo 2 participantes), por lo que su inclusión en los análisis de comparación de grupos podría afectar la fiabilidad de las comparaciones entre los grupos de edad. De otro lado, la prueba de normalidad demostró que solo las variables edad (en meses), desarrollo narrativo y microestructura tenían distribución normal, mientras que las demás (estructura narrativa, elementos temporales, elementos de cohesión y recursos expresivos) no siguen una distribución normal, por lo que se decidió usar la prueba no paramétrica de Spearman para la correlación entre las variables.

5.1. El desarrollo narrativo con la edad

Dado que el desarrollo narrativo puede evaluarse de diferentes formas, además del puntaje total correspondiente al desempeño global, en este trabajo se decidió tomar en cuenta dos dimensiones específicas del desempeño: microestructura y macroestructura. En el siguiente apartado, se presentarán los resultados de la puntuación respecto de los ítems agrupados en la microestructura, luego se presentarán los resultados de los ítems de la macroestructura y, finalmente, se presentarán los resultados generales sobre el desarrollo narrativo medido por el NAP-2 ESP.

5.1.1 Microestructura narrativa

Para el análisis de la microestructura narrativa se analizaron trece ítems (como se menciona en §4.2), que corresponden a adjetivos y adverbios de segundo nivel, frases adverbiales, nominales complejas y preposicionales, oraciones interrogativas y complejas, conectores coordinados (copulativo y adversativo) y subordinados (ilativo y temporal), así como también dos tipos de locuciones conjuntivas.

De la inspección de la Tabla 10 se puede notar que los 13 ítems agrupados en este componente evidencian un incremento conforme se avanza en edad.

Tabla 10
Estadísticos descriptivos de los ítems de la microestructura por grupos de edad

	Grupos de edad					
	Grupo menor (57 meses)		Grupo medio (72,2 meses)		Grupo mayor (96,4 meses)	
	M	DT	M	DT	M	DT
Adjetivo nivel 2	,00	,00	1,15	1,14	2,71	1,99
Adverbio nivel 2	,00	,00	1,65	1,90	1,94	1,64
Conector coordinado adversativo	1,50	,71	1,10	1,45	3,06	2,11
Conector coordinado copulativo	10,00	4,24	18,15	8,90	16,47	4,71
Conector subordinado ilativo	,00	,00	2,25	2,51	3,24	4,15
Conector subordinado temporal	,00	,00	,50	,69	1,18	1,47
Frase adverbial	,00	,00	,90	1,25	,82	1,19
Frase nominal compleja	,00	,00	2,85	2,08	4,71	2,23
Frase preposicional	1,00	,00	9,00	4,88	12,18	3,54
Locución conjuntiva tipo 1	1,00	,00	1,55	1,47	2,24	1,30
Locución conjuntiva tipo 2	,50	,71	,55	1,19	1,06	1,60
Oración compleja	,50	,71	3,10	2,69	3,59	2,37
Oración interrogativa	,50	,71	,40	,50	,88	1,45

El análisis entre grupos demostró que solo los adjetivos de nivel 2 ($t(35) = -2.97, p = .009$), conectores coordinados adversativos ($t(35) = -3.34, p = .002$), frase nominal compleja ($t(35) = -2.62, p = .013$) y la frase preposicional ($t(35) = -2.23, p = .032$) obtuvieron diferencias significativas.

Para poner a prueba la primera subhipótesis, en la que se plantea que el mayor uso de categorías microestructurales evidencia un mayor desarrollo de las habilidades narrativas, se describen las puntuaciones promedio de microestructura en los distintos grupos de edad. La puntuación promedio del grupo mayor ($M= 79,88$, $DT= 13,114$) fue superior a la del grupo medio (ver Tabla 11). Dado que el grupo menor quedó constituido por solo dos participantes, los datos se presentan únicamente como referencia, pero no se incluyen luego en el análisis de la prueba t .

Tabla 11

Estadísticos descriptivos de la microestructura narrativa por grupos de edad

ítem	Grupos de edad	N	M	DT
Microestructura	Grupo menor (57 meses)	2	17,50	6,364
	Grupo medio (72,2 meses)	20	62,75	18,705
	Grupo mayor (96,4 meses)	17	79,88	13,114

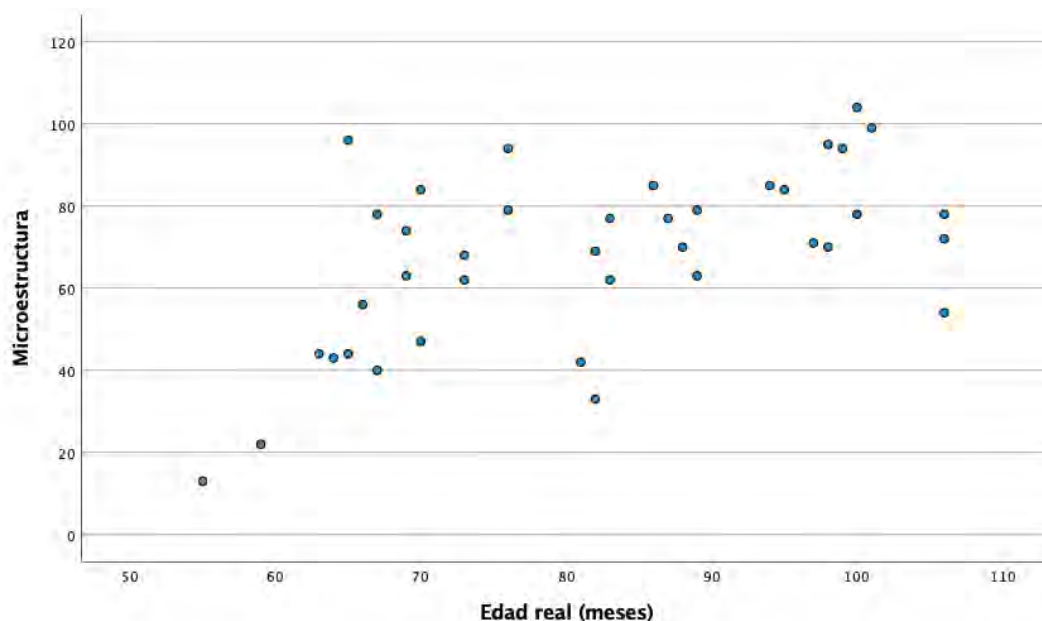
La prueba t ($t(35) = -3.16$, $p = .003$) muestra diferencias estadísticamente significativas en cuanto al uso de la microestructura en función de la variable edad (por grupo): el grupo mayor ($M = 79.88$, $DT= 13.11$) obtuvo puntajes superiores al grupo medio ($M = 62.75$, $DT= 18.71$). El tamaño del efecto (d) fue de -1.04 , lo que indica un efecto grande.

Para profundizar más en la relación entre la edad y la microestructura, se consideró también la edad específica de cada niño (medida en meses, como variable continua) y se realizó un análisis de correlación de Pearson con todos los niños de la muestra. Este análisis permitió incluir también a los participantes del grupo menor, ya que, en un análisis de correlación de Pearson, cada participante se considera como un punto de datos en la relación entre dos variables (en este caso, la edad y el uso de microestructuras narrativas), y el objetivo es medir la relación lineal entre las variables en todo el rango de edades.

Los resultados mostraron nuevamente una relación positiva significativa entre las variables mencionadas, con un nivel de correlación moderado ($r(35) = .55$, $p = .001$), que revela que a mayor edad hay un mayor uso de microestructuras narrativas (ver Gráfico 1).

Gráfico 1

Correlación entre la edad (meses) y la microestructura narrativa



5.1.2 Macroestructura narrativa

En esta dimensión se han agrupado cuatro componentes: la estructura narrativa, elementos de cohesión, elementos temporales y recursos expresivos, los cuales se analizarán a continuación para cumplir con el objetivo específico de describir el desarrollo de las habilidades narrativas a través de la macroestructura.

Estructura narrativa. Este componente agrupa 7 ítems puntuables. Dicho esto, se decidió probar la segunda subhipótesis relacionada con este componente, que plantea que la estructura narrativa varía con la edad. Con la finalidad de obtener más información respecto de cómo se adquieren los ítems de este componente, se realizó un análisis detallado, el cual permitió corroborar cómo los ítems de la estructura narrativa se van desarrollando.

De la inspección de la Tabla 12 se puede observar que el uso de “título del cuento” aún no está definido como parte de la estructura narrativa para el grupo menor ($M = 0.00$, $DT = 0.00$); sin embargo, para el grupo medio ya se encuentra presente en algunas narraciones ($M = 0.05$, $DT = 0.22$) y para el grupo mayor este componente se encuentra presente en mayor medida ($M = 0.53$, $DT = 0.62$).

Un caso similar se evidencia respecto del ítem “subobjetivo”; el lector encontrará más información en la tabla a continuación.

Tabla 12

Estadísticos descriptivos de los ítems del componente estructura narrativa

ítem	Grupos de edad	M	DT
Título del cuento	Grupo menor (57 meses)	.00	.00
	Grupo medio (72,2 meses)	.05	.22
	Grupo mayor (96,4 meses)	.53	.62
Inicio convencional	Grupo menor (57 meses)	.50	.71
	Grupo medio (72,2 meses)	.55	.94
	Grupo mayor (96,4 meses)	.65	.49
Subobjetivo	Grupo menor (57 meses)	.00	.00
	Grupo medio (72,2 meses)	2.60	.82
	Grupo mayor (96,4 meses)	2.82	.39
Subproblema	Grupo menor (57 meses)	2.50	.71
	Grupo medio (72,2 meses)	2.95	.51
	Grupo mayor (96,4 meses)	3.00	.00
Subsolución	Grupo menor (57 meses)	1.50	.71
	Grupo medio (72,2 meses)	2.90	.55
	Grupo mayor (96,4 meses)	3.00	.00
Subresolución	Grupo menor (57 meses)	2.00	.00
	Grupo medio (72,2 meses)	2.85	.49
	Grupo mayor (96,4 meses)	3.00	.00
Final convencional	Grupo menor (57 meses)	1.00	.00
	Grupo medio (72,2 meses)	1.15	.49
	Grupo mayor (96,4 meses)	1.18	.39

Los resultados revelan un avance en el uso de las macroestructuras narrativas respecto de la edad, como se puede observar en la Tabla 13, que presenta ya el consolidado del componente “Estructura narrativa”. Es preciso recordar que el grupo menor quedó constituido por dos participantes, por lo que los datos se presentan únicamente como referencia y no se incluyen en el análisis de la prueba *t*.

Tabla 13

Estadísticos descriptivos del componente estructura narrativa

Ítem	Grupos de edad	N	M	DT
Estructura de la historia	Grupo menor (57 meses)	2	7,50	2,12
	Grupo medio (72,2 meses)	20	13,05	1,76
	Grupo mayor (96,4 meses)	17	14,18	1,02

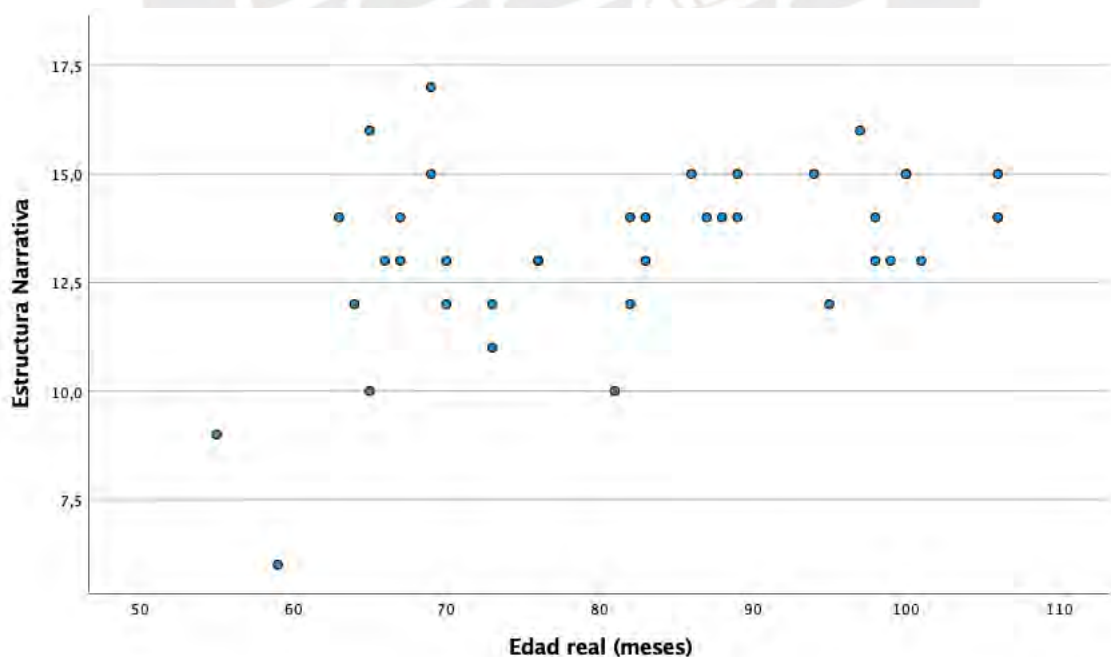
Para determinar si la diferencia entre el grupo medio y el grupo mayor es significativa, se llevó a cabo la prueba t para muestras independientes. La prueba t reveló una diferencia estadísticamente significativa ($t(35) = -2.32, p = .026$) respecto de la variable edad (por grupo): las puntuaciones del grupo mayor ($M = 14.18, DT = 1.015$) fueron superiores a las del grupo medio ($M = 13.05, DT = 1.761$). El tamaño del efecto (d) fue de -0.77 , lo que indica un efecto grande.

Para evaluar la relación entre edad (medida en meses, como variable continua) y la variable dependiente “estructura narrativa”, se realizó el análisis de correlación de Spearman. Para este análisis, se consideraron todos los participantes, incluidos los del grupo menor, por las razones ya explicadas anteriormente.

Los resultados evidencian que existe correlación significativa positiva y moderada entre las variables ($r_s = .389, p = .014$), lo cual sugiere una tendencia de aumento de la variable con la edad (ver

Gráfico 2).

Gráfico 2
Correlación entre la edad (en meses) y la estructura narrativa



Elementos de cohesión. El segundo componente de la macroestructura es el que se ha denominado elementos de cohesión. Está conformado por dos

ítems: referencia de personajes, y metáforas y símiles. Se decidió probar la subhipótesis relacionada con este componente, la cual plantea que el uso de los elementos cohesivos varía con la edad. La inspección de la Tabla 14 revela que el grupo mayor utilizó la *referencia de personaje* ($M = 6.47$, $DT = 4.56$), y los *símiles y metáforas* ($M = .29$, $DT = .47$) en mayor medida que los otros dos grupos. Hay que recordar que el grupo menor incluye solo dos participantes; por lo tanto, sus resultados deben interpretarse con cautela.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de los ítems del componente elementos de cohesión

Ítem	Grupos de edad	M	DT
Referencia de personaje	Grupo menor (57 meses)	1.50	2.12
	Grupo medio (72,2 meses)	4.00	3.67
	Grupo mayor (96,4 meses)	6.47	4.56
Símiles y metáforas	Grupo menor (57 meses)	.00	.00
	Grupo medio (72,2 meses)	.25	.44
	Grupo mayor (96,4 meses)	.29	.47

Ahora bien, como se ve a continuación, el resultado del componente en conjunto corrobora el avance del uso de las macroestructuras narrativas respecto de la edad, como se puede observar en la Tabla 15.

Tabla 15

Estadísticos descriptivos del componente elementos de cohesión

Ítem	Grupos de edad	N	M	DT
Elementos de cohesión	Grupo menor (57 meses)	2	1,50	2,12
	Grupo medio (72,2 meses)	20	4,25	3,52
	Grupo mayor (96,4 meses)	17	6,76	4,75

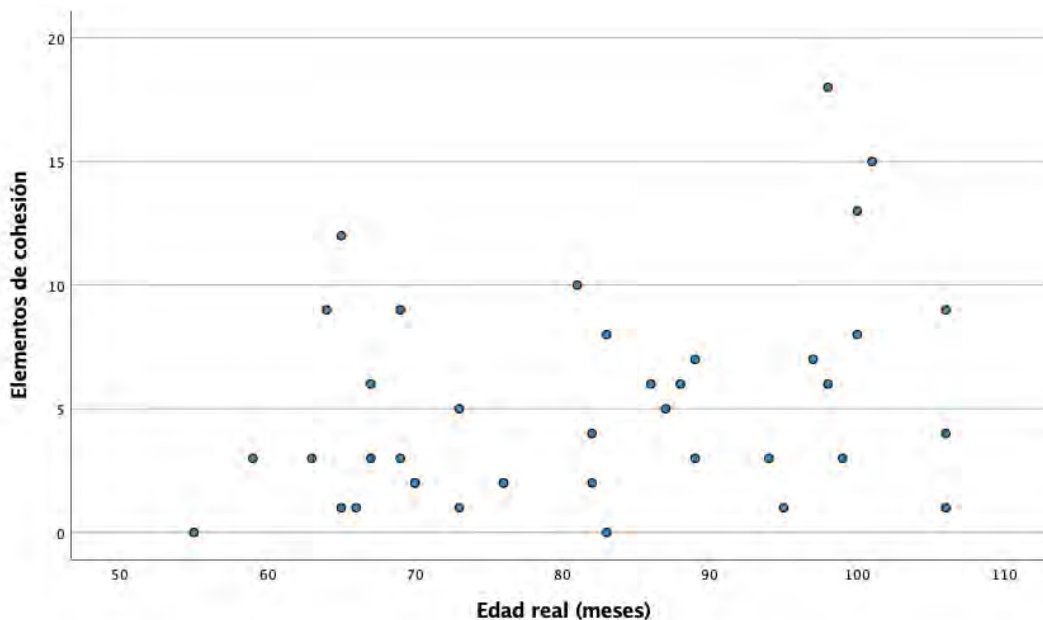
A continuación, se realizó la prueba t para explorar si la diferencia entre el grupo medio y mayor era significativa. Los resultados de la prueba t muestran que no existe diferencia estadísticamente significativa ($t(35) = -1.84$, $p = .073$), aun cuando las puntuaciones del grupo mayor ($M = 6.76$, $DT = 4.750$) fueron superiores a las del grupo medio ($M = 4.25$, $DT = 3.522$).

Para evaluar la relación entre edad (medida en meses, como variable continua) y la variable dependiente elementos de cohesión, se realizó el análisis de correlación de Spearman. En el Gráfico 3 se puede observar los resultados

de la correlación entre ambas variables (edad y elementos de cohesión), los cuales resultaron ser marginalmente significativos ($r_s = .306$, $p = .058$).

Gráfico 3

Correlación entre la edad (en meses) y los elementos de cohesión



Elementos temporales. Comprende dos ítems: tiempo y orden temporal. Con la finalidad de probar la subhipótesis relacionada con este componente, en la que se plantea que el uso de los elementos temporales varía con la edad, se compararon las medias por grupo. La inspección de la Tabla 16 evidencia un aparente aumento en el uso de este componente entre el grupo menor y el grupo medio; sin embargo, el puntaje decae en el grupo mayor. Ahora bien, debido a que el grupo menor cuenta únicamente con dos participantes, los valores de esta tabla deben ser interpretados de manera conservadora.

Tabla 16

Estadísticos descriptivos del componente elementos temporales

Ítem	Grupos de edad	N	M	DT
Elementos temporales	Grupo menor (57 meses)	2	,00	,00
	Grupo medio (72,2 meses)	20	8,50	8,88
	Grupo mayor (96,4 meses)	17	3,71	4,57

Se realizó la prueba t para explorar si la diferencia entre el grupo medio y mayor era significativa. La prueba t ($t(35) = 2.01$, $p = .052$) mostró una diferencia estadísticamente marginalmente significativa pero no en la dirección esperada

respecto de la variable edad (por grupo): la puntuación del grupo medio ($M = 8.50$, $DT = 8.88$) fue superior a la del grupo mayor ($M = 3.71$, $DT = 4.57$). El tamaño del efecto (d) fue de 0.66, lo que indica un efecto moderado.

Para evaluar la relación entre edad (medida en meses, como variable continua) y la variable dependiente elementos temporales, se realizó el análisis de correlación de Spearman. Los resultados de la correlación no fueron significativos ($r_s = -.116$, $p = .480$), lo cual indicaría que la aparente reducción en cuanto a este componente con la edad no debe ser considerada como tal.

Recursos expresivos. Este componente está conformado por tres ítems: énfasis, estado emocional y alargamientos. Con la finalidad de probar la subhipótesis relacionada con este componente, en la que se plantea que el uso de los recursos expresivos varía con la edad, se presenta la Tabla 17. El grupo menor, como se mencionó, consta de solo dos participantes, por lo que las aparentes diferencias entre este grupo y los otros deben interpretarse con reservas y se presentan únicamente como referencia, excluyéndose del posterior análisis t .

Tabla 17

Estadísticos descriptivos del componente recursos expresivos

ítem	Grupos de edad	N	M	DT
Recursos expresivos	Grupo menor (57 meses)	2	4,00	,00
	Grupo medio (72,2 meses)	20	7,45	4,84
	Grupo mayor (96,4 meses)	17	9,64	5,68

Se realizó la prueba t para evaluar si la diferencia entre el grupo medio y mayor era significativa. La prueba t ($t(35) = -1.27$, $p = .449$) no arrojó una diferencia estadísticamente significativa. Para evaluar la relación entre edad (medida en meses, como variable continua) y la variable dependiente recursos expresivos, se realizó el análisis de correlación de Spearman. Los resultados tampoco fueron significativos ($r_s = .234$, $p = .151$), lo cual indicaría que no hay, en este período, una mejora con la edad asociada al uso de recursos expresivos.

5.1.3 Desarrollo narrativo medido por el NAP-2 ESP

Como ya se explicó páginas atrás, el NAP-2 ESP evalúa, al igual que el NAP-2 en su versión para el inglés, el desarrollo de la habilidad narrativa en base a

una matriz de ítems puntuables de acuerdo con la frecuencia de ocurrencia (0, 1, 2 y 3+), a partir de la cual se estima la habilidad narrativa global o general de los participantes. Ahora bien, respecto de la medición del desarrollo narrativo que propone el NAP-2 ESP y de la hipótesis general, que plantea que el desarrollo narrativo tendrá diferencias significativas con la edad, se realizó el análisis descriptivo en el que se puede observar un incremento en el promedio de los participantes (ver

Tabla 18).

Tabla 18
*Estadísticos descriptivos del puntaje total
del desarrollo narrativo medido por el NAP-2 ESP*

Ítem	Grupos de edad	N	M	DT
Desarrollo Narrativo NAP-2 ESP	Grupo menor (57 meses)	2	23,00	1,41
	Grupo medio (72,2 meses)	20	43,95	5,64
	Grupo mayor (96,4 meses)	17	52,29	4,73

La revisión de la tabla evidencia un aparente avance entre los tres grupos, donde el grupo mayor obtuvo un puntaje medio de 52.29 ($DT= 4.727$), seguido del grupo medio con 43.95 ($DT= 5.643$) y, finalmente, el grupo menor con una media de 23 ($DT= 1.414$). Cabe recordar que el grupo menor está formado por dos participantes únicamente, por lo que sus resultados deben interpretarse con cautela y se presentan como referencia, por lo que este grupo no será incluido en los análisis *t*.

Se realizó la prueba *t* para explorar si la diferencia entre el grupo medio y mayor era significativa. La prueba $t(t(35) = -4.843, p = < .001)$ arrojó una diferencia significativa entre el grupo medio ($M= 43.95, DT = 5.64$) y el grupo mayor ($M = 52.29, DT = 4.73$). Así pues, se ha evidenciado que hay un aumento en los puntajes de desarrollo narrativo respecto de la variable edad, lo cual comprueba que las diferencias evidenciadas en la micro y macroestructura respecto de esta variable se mantienen en términos generales.

Para evaluar la relación entre la edad (medida en meses, como variable continua) y la variable dependiente nivel de desarrollo narrativo, se realizó el

análisis de correlación de Spearman considerando a todos los participantes. Los resultados evidenciaron que existe una correlación significativa positiva y fuerte entre las variables ($r_s = .683$, $p = .001$) (ver

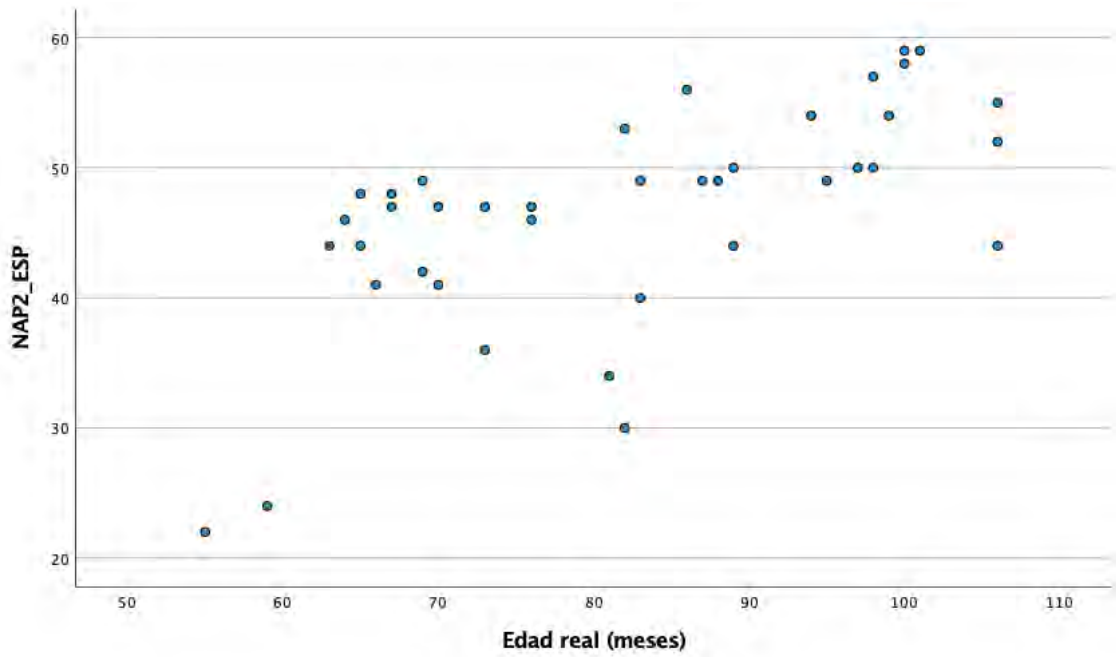


Gráfico 4).



Gráfico 4

Correlación entre la edad (en meses) y el desarrollo narrativo medido por el NAP2-ESP



Capítulo VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como se mencionó anteriormente, el desarrollo de la habilidad narrativa infantil puede evidenciarse en diferentes aspectos; sin embargo, en este trabajo se tomó en cuenta la micro y macroestructura como aquellos componentes que evidencian de mejor manera el desarrollo de la habilidad narrativa de los participantes.

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis general: la habilidad narrativa de los niños de 4 a 8 años se desarrolla a través del mayor uso de las dimensiones micro y macroestructurales, con diferencias significativas en cada una de ellas respecto de la edad. Así, tanto la microestructura como la macroestructura presentaron diferencias significativas respecto a la variable antes mencionada. Este hallazgo se alinea con los antecedentes y planteamientos teóricos propuestos en esta investigación, que sugieren que el desarrollo de habilidades narrativas ocurre de manera progresiva conforme aumenta la madurez cognitiva y lingüística de los niños, medible en este trabajo a través de la edad cronológica de los niños (Alarcón Neve, 2000).

Así pues, diversos estudios (Berman, 1995, 2004, 2009; Aguilar, 2003) han propuesto que este proceso se desarrolla de forma jerárquica y acumulativa, es decir, que se observa el paso de relatos simples a la incorporación de estructuras narrativas cada vez más complejas; dicho de otro modo, los niños pasan de narrar con estructuras basadas en la yuxtaposición de eventos a integrar mejor sus ideas en sus relatos. El avance de los componentes micro y macroestructurales forma parte un proceso gradual y jerárquico (Berman, 2009), en el que se evidencia el paso del uso de elementos microestructurales básicos (p.e. conectores copulativos) que requieren una menor carga cognitiva, para luego integrarlos en relatos complejos a través de macroestructuras que dependen de habilidades de planificación discursiva (Hess Zimmermann, 2003). Así pues, este desarrollo narrativo no solo se relaciona con el crecimiento lingüístico típico asociado con la edad, sino con la madurez cognitiva, así como también con la planificación discursiva y la memoria de trabajo (Martínez Toledo, 2015; Van Dijk, 1996). En ese sentido, lo antes mencionado sobre cómo avanza

el desarrollo narrativo se confirma en los resultados de esta investigación, en específico, tiene que ver con los hallazgos en la micro y macroestructura que se detallan a continuación.

La hipótesis secundaria relacionada con la dimensión **microestructural**, según la cual el desarrollo narrativo de los participantes se da mediante el uso de los ítems de esta dimensión (frases preposicionales, conectores coordinados y subordinados, conjunciones y otras microestructuras), los cuales varían conforme se avanza en edad, se valida a través de los resultados obtenidos. Al respecto, se ha podido notar de forma específica el predominio en el uso del conector “y” en el grupo menor, lo cual refleja una estrategia de economía cognitiva a esta edad (Berman, 2004), mediante la cual los niños priorizan el uso de estructuras simples o básicas que requieren menor procesamiento. Este hallazgo coincide con lo señalado por Camus Torres et al. (2022), quienes observaron que los niños de 4 y 5 años no muestran variación en el uso de conjunciones básicas, como “y”, lo cual podría explicarse por las limitaciones en la memoria de trabajo y la planificación sintáctica propias de estas edades (Crespo Allende et al., 2011). Esto sugiere que, en las primeras etapas del desarrollo narrativo, los niños exhiben un repertorio lingüístico limitado, que comprende conectores simples y carece aún de recursos más complejos. De otro lado, se observó que este grupo no usa aún adjetivos y adverbios de nivel dos (p.e. *caluroso* o *cuidadosamente*), ni tampoco conectores subordinados ilativos y temporales, frases nominales complejas y frases adverbiales.

Respecto del grupo medio (72.20 meses) se observó el uso de adjetivos de nivel dos, lo cual puede reflejar un avance en la elaboración semántica (Ukrainetz et al., 2005). También se evidencia un aumento en el uso del conector coordinado copulativo “y” pero a diferencia del grupo menor ya se pueden observar estructuras que podríamos denominar más complejas, como conectores subordinados temporales (p.e. *hasta*, *cuando*), locuciones conjuntivas tipo 2 (p. e. *mientras que*, *así que*) y oraciones interrogativas (p.e. *¿cómo voy a bajar eso?*). En cambio, los participantes del grupo mayor (96.41 meses) evidencian un aumento marcado en el uso de adjetivos de nivel 2, así como del conector coordinado adversativo, conector subordinado temporal, locuciones conjuntivas tipo 2 y oraciones interrogativas; además, el uso de

diferentes verbos también es un punto para destacar, lo que los hace diferentes del grupo menor y medio.

Así mismo, el análisis de correlación de Pearson mostró una correlación moderada y positiva entre la edad y el uso de elementos de la microestructura, lo cual corrobora que estos elementos se desarrollan de manera continua a medida que los niños crecen. Este patrón se alinea con lo señalado por Peñaloza et al. (2017), quienes sostienen que las estructuras complejas, como los conectores subordinados y las oraciones interrogativas, son indicadores de un desarrollo lingüístico avanzado y aparecen con mayor frecuencia a medida que se incrementa la edad de los participantes. Estos resultados relacionados con los componentes de la microestructura refuerzan la idea de que la transición hacia el uso de conectores y modificadores más diversos y complejos es un proceso gradual que se vincula estrechamente con la madurez cognitiva y lingüística.

En ese sentido, podemos decir que la predominancia del conector “y” en el grupo menor no solo es una muestra de su limitado repertorio lingüístico, sino que demuestra la dependencia en el uso de estructuras asociativas (Ow González y Alvarado Barra, 2013) que son propias de etapas en las que la memoria de trabajo aún no permite que los niños manejen relaciones lógicas más complejas (Serra et al., 2000). En comparación, el grupo mayor ya es capaz de integrar múltiples eventos (Berman y Nir-Sagiv, 2004) a través del uso de conectores adversativos (p.e. pero) y subordinados temporales (p.e. cuando), los cuales bajo la propuesta de Justice et al. (2010) se vinculan al desarrollo de la corteza prefrontal, responsable de la planificación y secuenciación.

Ahora bien, como se recordará, la hipótesis 1.2 planteaba que la habilidad narrativa de los participantes se desarrolla mediante el uso de los componentes de la dimensión **macroestructural** (estructura de la historia, elementos de cohesión, elementos temporales y recursos expresivos) y que dicho uso varía con la edad, siendo los del grupo mayor quienes exhibirían ya todos los componentes. Los resultados obtenidos permiten corroborar parcialmente esta hipótesis. Por un lado, la estructura de la historia mostró diferencias significativas entre los grupos medio y mayor ($d = -0.77$, $p = .026$), lo cual respalda la idea de que este componente se desarrolla con la edad. Este resultado se relaciona con lo señalado por Berman (1995) sobre el avance progresivo en la organización de

una narrativa estructurada. Respecto de los elementos de cohesión, aunque se identificó que el grupo mayor (96.41 meses) usó en mayor medida este componente, las diferencias no fueron estadísticamente significativas, lo que indica que la relación entre edad y el desarrollo de este componente podría ser débil. Esto se relaciona con la investigación de Peñaloza et al. (2017), quienes sugieren que la cohesión narrativa podría depender de estímulos externos, como la exposición a modelos narrativos complejos.

Por otro lado, respecto de los elementos temporales, los análisis no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($p=.052$), lo cual invalida la hipótesis que planteaba un crecimiento progresivo respecto de la edad. No obstante, los datos revelan una tendencia descriptiva llamativa, donde el grupo medio los usa en mayor medida ($M= 8.50$) que el grupo mayor ($M= 3.71$), lo que sugiere que el desarrollo de este componente no sigue una progresión lineal con la edad. Así pues, ya que este resultado no es sólido estadísticamente, no debe interpretarse como un hallazgo concluyente, pero sí es resaltante ya que permite plantear futuras investigaciones al respecto.

Este resultado cuestiona los planteamientos de Van Dijk (1996), quien asocia el uso de elementos de temporalidad con la coherencia global de las narrativas, pero también destaca que la habilidad narrativa depende de lo que denomina factores contextuales, como la complejidad de las tareas narrativas (recontar vs inventar) o tener acceso a narraciones modelo con una estructura temporal explícita (había una vez o érase una vez, Griffin et al., 2004). De hecho, el recuento narrativo, al proveer un modelo con marcadores temporales explícitos ("había una vez"), funciona como facilitador para el grupo medio (6 años), quienes replicaron estos elementos al estar en una etapa de internalización de estructuras, que tal vez se relaciona a la mayor exposición de prácticas educativas, las cuales permitirían internalizar el uso de esquemas temporales (Boulanger Alvarado et al., 2016). En contraste, el grupo mayor (8 años), con mayor capacidad de planificación autónoma, optó por omitir dichos marcadores al recontar la historia, enfocándose en elementos como la cohesión. Esto explica por qué la temporalidad no mostró progresión lineal esperada.

Aunque los análisis descriptivos con los recursos expresivos muestran un aparente incremento progresivo con la edad, no se obtuvieron diferencias significativas ni correlaciones estadísticamente relevantes, lo cual coincide con

lo señalado por Camus Torres et al. (2022), quienes indican que ciertos aspectos narrativos avanzados pueden desarrollarse de manera menos predecible y más dependiente de estímulos externos o individuales, como la exposición al lenguaje, intervenciones educativas, entre otros. Estos hallazgos refuerzan la postura de autores como Peñaloza et al. (2017) y Justice et al. (2010), quienes enfatizan que el uso de estructuras complejas en las narrativas es gradual y multifactorial, y que no solo depende de habilidades lingüísticas específicas sino también del contexto en el que se desarrolla la narrativa. Por lo tanto, la subhipótesis sobre el desarrollo de los componentes de la macroestructura con la edad se valida, aunque no todos lo hacen con la misma significancia ni de forma homogénea.

En conclusión, los resultados de la presente investigación comprueban las hipótesis planteadas y avalan tanto los planteamientos teóricos como los antecedentes revisados, los cuales muestran que las habilidades narrativas de los niños se desarrollan mediante la interacción estrecha entre factores lingüísticos, cognitivos y sociales. Además, los resultados refuerzan la importancia que tiene fomentar contextos educativos que promuevan la práctica de narrativas (Alvarez Cabana y EcheGARAY Ugarte, 2016), donde los niños son expuestos a modelos narrativos complejos, lo cual coincide con la propuesta de Justice et al. (2010), quienes destacan que la práctica guiada en conectores subordinados y de cohesión acelera el desarrollo narrativo. En ese sentido la mediación sociocultural (Heath, 1986) es un elemento clave para que se puedan superar las posibles brechas en habilidades como la cohesión, donde las diferencias entre individuos son el reflejo del escaso acceso a estímulos lingüísticos.

Los resultados de esta investigación han permitido evidenciar el desarrollo narrativo en niños limeños de 4 a 8 años; además, ha dado luces sobre las dimensiones macro y microestructurales que conforman las narraciones infantiles. No obstante, es necesario reconocer algunas limitaciones metodológicas. La muestra reducida y focalizada en un contexto sociocultural específico impide generalizar los resultados a poblaciones con contextos lingüísticos diferentes, por ejemplo, hablantes bilingües (quechua-español o ashaninka-español). Además, al adaptar solo parcialmente el NAP-2 al español (solo un cuento) también se limita la posibilidad de comparar los resultados de

esta investigación con otros estudios en los que el instrumento se usa por completo (Bowles et al., 2020). En ese sentido, futuras investigaciones podrían tener en cuenta el replicar este estudio con muestras más grandes y diversas, en las que se incluyan por ejemplo regiones del Perú con variaciones dialectales o comunidades lingüísticas bilingües o multilingües, de manera que ello permita explicar otros factores como la interferencia lingüística o cómo los modelos narrativos culturalmente transmitidos (Heath, 1986) afectan el desarrollo narrativo en sus dimensiones micro y macroestructurales. La adaptación completa de los cuentos y la ampliación de la muestra permitirían obtener datos suficientes con los que se pueda crear baremos locales que permitan categorizar el desarrollo narrativo en etapas o niveles como lo hace el NAP-2 (Bowles et al., 2020). Ello facilitaría no solo una mejor comprensión de los aspectos narrativos sino la detección temprana de dificultades o desarrollo.

Finalmente, es menester mencionar, a partir de los resultados de esta investigación, la necesidad de ahondar en el desarrollo de programas de intervención temprana que incluyan actividades como la narración de cuentos y ejercicios de secuencia narrativa (Boulanger Alvarado et al., 2016), con los cuales se podría reforzar no solo las habilidades lingüísticas de los niños (Griffin et al., 2004), sino también prevenir dificultades en el desarrollo narrativo que pueden deberse a una escasa exposición a discursos complejos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C. A. (2003). *¿Me cuentas un cuento?: Relaciones entre frases nominales, referencia y cohesión en narraciones orales infantiles* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://ru.enallt.unam.mx/jspui/handle/ENALLT.UNAM/415>
- Alarcón Neve, L. (2000). El discurso narrativo y el desarrollo del lenguaje. *SUPAUAQ*, 24(Superación Académica), 3-20. https://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/el_discurso_narrativo_y_el_desarrollo_del_lenguaje_2000.pdf
- Allende, N. C., Koza, W., & Sotelo, E. (2017). Complejidad sintáctica y construcción de narración. Análisis de una tarea de recontado en niños de preescolar. *Círculo de Linguística Aplicada a la Comunicación*, 69, 91-113. <https://doi.org/10.5209/CLAC.55315>
- Alvarez Cabana, A. M., & Echeagaray Ugarte, I. A. (2016). *Influencia del discurso narrativo en las habilidades semánticas y sintácticas del lenguaje oral, buscaron identificar si el programa denominado "Estimulación del Desarrollo Narrativo (EDEN)"* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7925>
- Azócar Hernández, E. (2015). *Narrativas de niños, niñas y adolescentes desde la perspectiva Constructivista Evolutiva* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137311>
- Berman, R. A. (1995). Narrative Competence and Storytelling Performance: How Children Tell Stories in Different Contexts. *Journal of Narrative and Life History*, 5(4), 285-313. <https://doi.org/10.1075/jnlh.5.4.01nar>
- Berman, R. A. (2004). *Between emergence and mastery* (pp. 9-34). <https://doi.org/10.1075/tilar.3.05ber>
- Berman, R. A. (2009). Trends in Research on Narrative Development. En *Language Acquisition* (pp. 294-318). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230240780_13
- Berman, R. A., & Nir-Sagiv, B. (2004). Linguistic indicators of inter-genre differentiation in later language development. *Journal of Child Language*, 31(2), 339-380. <https://doi.org/10.1017/S0305000904006038>

- Boulanger Alvarado, B. Y., Franco Llamoca, M., & Frisancho Tupayachi, M. (2016). *EFFECTIVIDAD DEL “PLAN PARA LA ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO NARRATIVO (EDEN)” EN NIÑOS DE 6 AÑOS DE EDAD PERTENECIENTES A UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE LA PROVINCIA CONSTITUCIONAL DEL CALLAO* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/8061>
- Bowles, R. P., Justice, L. M., Khan, K. S., Piasta, S. B., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2020). Development of the Narrative Assessment Protocol-2: A Tool for Examining Young Children’s Narrative Skill. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(2), 390-404. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00038
- Camus Torres, A., Aparici Aznar, M., & Morgan, G. (2022). Evaluation and description of narrative development in Spanish. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 42(2), 90-101. <https://doi.org/10.1016/j.rifa.2021.02.003>
- Crespo Allende, N., Alfaro Faccio, P., & Góngora Costa, B. (2011). La medición de la sintaxis: evolución de un concepto. *Onomázein Revista de lingüística filología y traducción*, 24, 155-172. <https://doi.org/10.7764/onomazein.24.07>
- Crespo Allende, N., Koza, W., & Sotelo, E. (2017). Complejidad sintáctica y construcción de narración. Análisis de una tarea de recontado en niños de preescolar. *Circulo de Linguística Aplicada a la Comunicación*, 69, 91-113. <https://doi.org/10.5209/CLAC.55315>
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2004). African American and Caucasian Preschoolers’ Use of Decontextualized Language. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 240-253. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/023\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/023))
- Eisenberg, S. L., Ukrainetz, T. A., Hsu, J. R., Kaderavek, J. N., Justice, L. M., & Gillam, R. B. (2008). Noun Phrase Elaboration in Children’s Spoken Stories. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(2), 145-157. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/014\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/014))
- Gorman, B. K., Bingham, G. E., Fiestas, C. E., & Terry, N. P. (2016). Assessing the narrative abilities of Spanish-speaking preschool children: A Spanish

- adaptation of the narrative assessment protocol. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 307-317. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.025>
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral Discourse in the Preschool Years and Later Literacy Skills. *First Language*, 24(2), 123-147. <https://doi.org/10.1177/0142723704042369>
- Heath, S. B. (1986). Taking a cross-cultural look at narratives. *Topics in Language Disorders*, 7(1), 84. <https://doi.org/10.1097/00011363-198612000-00010>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación: Vol. 6ª edición*. Mc Graw Hill Education.
- Hess Zimmermann, K. (2003). *El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles* [Tesis de doctorado, Centro de estudios Lingüísticos y literarios]. <https://hdl.handle.net/20.500.11986/COLMEX/10000115>
- Justice, L. M., Bowles, R., Pence, K., & Gosse, C. (2010). A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 218-234. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.002>
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D., & Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(2), 415-425. <https://doi.org/10.1044/jshr.3802.415>
- Mäkinen, L., Loukusa, S., Nieminen, L., Leinonen, E., & Kunnari, S. (2014). The development of narrative productivity, syntactic complexity, referential cohesion and event content in four- to eight-year-old Finnish children. *First Language*, 34(1), 24-42. <https://doi.org/10.1177/0142723713511000>
- Martínez Toledo, R. (2015). *Desarrollo de habilidades narrativas en niños de 5 a 7 años* [Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/54559/TEISIS%20ROCI0%20ANG%C3%89LICA%202015.pdf?sequence=1>

- McCabe, A., & Rollins, P. R. (1994). Assessment of Preschool Narrative Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0301.45>
- Meneses, A., & Ow, M. (2016). Desarrollo sintáctico en narraciones y exposiciones orales de estudiantes chilenos a través de la escolaridad: diferentes mediciones de complejidad sintáctica. *Estudios de Psicología*, 37(1), 135-161. <https://doi.org/10.1080/02109395.2015.1129824>
- Nir, B., & Berman, R. A. (2010). Complex syntax as a window on contrastive rhetoric. *Journal of Pragmatics*, 42(3), 744-765. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.07.006>
- Ow González, M., & Alvarado Barra, C. (2013). NIÑOS QUE NARRAN: AUMENTO EN LA COMPLEJIDAD DISCURSIVA Y SINTÁCTICA DURANTE LA EDAD ESCOLAR. *Literatura y lingüística*, 28, 149-167. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112013000200009>
- Patton Terry, N., Mills, M. T., Bingham, G. E., Mansour, S., & Marencin, N. (2013). Oral narrative performance of African American prekindergartners who speak nonmainstream American English. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(3), 291-305. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2013/12-0037\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2013/12-0037))
- Paul, R., Hernandez, R., Taylor, L., & Johnson, K. (1996). Narrative Development in Late Talkers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(6), 1295-1303. <https://doi.org/10.1044/jshr.3906.1295>
- Pavez Guzmán, M., Coloma Tirapegui, C. J., & Maggiolo Landaeta, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Grupo Ars XXI de Comunicación, S.L. <https://www.researchgate.net/publication/322505760>
- Peñaloza, C., Araya, C., & Coloma, C. J. (2017). Desarrollo de la complejidad sintáctica en recontados narrativos de niños preescolares y escolares. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 27(2), 334-349. <https://doi.org/10.15443/rl2726>
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). Developmental Psycholinguistics. En *Developmental Psycholinguistics*. Plenum Press. https://www.researchgate.net/publication/291328948_Developmental_Psycholinguistics_1983_-

- Pinto, G., Tarchi, C., & Bigozzi, L. (2016). Development in narrative competences from oral to written stories in five- to seven-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.001>
- Price, J. R., Roberts, J. E., & Jackson, S. C. (2006). Structural Development of the Fictional Narratives of African American Preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(3), 178-190. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/020))
- Reese, E., Sparks, A., & Suggate, S. (2012). Assessing Children's Narratives. En E. Hoff (Ed.), *Research Methods in Child Language*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781444344035>
- Reese, E., Suggate, S., Long, J., & Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*, 23(6), 627-644. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9175-9>
- Segura Pesantes, F. I., & Soplá Llacsahuanga, K. Y. (2021). *Características del discurso narrativo en niños de 4 y 5 años de una Institución Educativa Parroquial del distrito de Cercado de Lima* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/21034>
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., & Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Editorial Ariel, S.A.
- Suárez González, J. V. (2016). *Producción de relatos orales en niños y niñas de primera infancia* [Maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Torres González, A. N. (1997). Complejidad Sintáctica en escritores de las Islas Canarias. *REALE*, 8, 105-125.
- Ukrainetz, T. A., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Eisenberg, S. L., Gillam, R. B., & Harm, H. M. (2005). The Development of Expressive Elaboration in Fictional Narratives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(6), 1363-1377. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/095\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/095))
- Van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso* (M. Gann & M. Mur, Trads.). Siglo XXI editores, s.a. de c.v.
- Virgües Cavides, D. (2018). *El desarrollo Narrativo en el Preescolar* [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://doi.org/https://doi.org/10.57998/bdigital.handle.001.861>

- Zampini, L., Zanchi, P., Suttora, C., Spinelli, M., Fasolo, M., & Salerni, N. (2016). Gesture production in the narratives of preschool children. *Gesture*, 15(3), 306-320. <https://doi.org/10.1075/gest.15.3.02zam>
- Zanchi, P., Zampini, L., & Fasolo, M. (2019). Oral narrative competence and literacy skills. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2309-2320. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1572132>





Anexo N.º 1. Guion de la historia adaptada a video¹¹

Raquel hace limonada

1. Un caluroso día de verano, Raquel y sus tres mejores amigos estaban jugando al fútbol. El sol caía a muy fuerte y todo el mundo estaba con calor y sudado. Pronto, todos tuvieron sed.
2. De repente, Raquel tuvo una idea. "¡Tomemos limonada!", exclamó.
3. Mientras sus amigos terminaban el juego, Raquel entró corriendo a su casa y abrió el refrigerador. Allí, en el estante superior, había una jarra de limonada.
4. Ella quiso cogerla Ø, pero estaba demasiado alta. ¡No puedo alcanzarla! "¿Cómo voy a bajar eso?" se preguntó a sí misma.
5. Raquel se sentía frustrada, hasta que vio un banco debajo del mostrador. "¡Ajá!" pensó. Agarró el pesado banco y lo puso frente a la nevera. ¡Plup!
6. Ø¹² Se subió al banco y sacó la jarra de la nevera con cuidado.
7. Ø Tomó un gran trago y probó la bebida.
8. "¡iughh!", gritó con los labios fruncidos. "¡No podemos beber esto, es demasiado amargo!" Pero Raquel tenía un plan.
9. Primero, sacó la bolsa de azúcar del armario y luego echó tres cucharadas llenas en la limonada.
10. Ø Probó por segunda vez la limonada, ¡y esta vez supo delicioso y dulce! "¡Perfecto!", dijo alegremente.
11. Con mucho cuidado, Raquel llevó la jarra afuera para poder compartirla con sus amigos. Anunció que la limonada estaba lista. "¡Yey!", todos saltaron y gritaron.
12. Rápidamente corrieron por sus bebidas, pero faltaba algo. ¡¿Sin vasos, Cómo iban a beber la limonada?!
13. Raquel se sintió tonta, ¡por supuesto que necesitaban vasos! ¡No podían beber limonada en sus manos! Mientras sus amigas esperaban, Raquel entró corriendo rápido como un rayo para conseguir vasos.

¹¹ Se han marcado en azul los cambios/adaptaciones hechos a la versión en español traducida de la original en inglés. Además, cada número del guion corresponde a una imagen en el video elaborado para esta investigación.

¹² Este símbolo significa que se ha omitido el sujeto expreso de la versión original; pues el español a diferencia del inglés no necesita marcar siempre el sujeto.

14. Después de un momento, Ø regresó con una bandeja y cuatro vasos, sonriendo felizmente. Los vasos chocaron unos contra otros - ¡Chin!
¡Chin!
15. Raquel vertió la limonada muy lenta y cuidadosamente en cada vasos. Se aseguró de que todos recibieran la misma cantidad para que nadie se sintiera triste.
16. Finalmente, llegó el momento de beber la limonada. Los cuatro amigos levantaron sus vasos y bebieron de un trago la dulce y refrescante limonada. “¡Gracias, Raquel!”, gritaron todos. Y colorín colorado este cuento se ha acabado.



Anexo N.º 2. Matriz de puntuaciones NAP-2 ESP

Esta versión de la matriz de puntuaciones del NAP-2 ESP se elaboró a partir de la versión de Bowles, R. et al (2020), a la que se le añadieron ciertos ítems —los mismos que están marcados en otro color— que se consideraron necesarios para la versión en español.

Ítem	Puntaje				Ejemplo (s)
	SÍ	NO			
Título / Title					Raquel prepara limonada
Inicio convencional / Conventional Opening	SÍ	NO			Había una vez, un día, érase una vez...
Referencia de personaje / Character Reference	0	1	2	3+	Raquel, mapache, Lupín
Orden temporal / Temporal Ordering	0	1	2	3+	Primero, segundo, luego, de pronto, después, finalmente, repentinamente
Estado emocional / Emotion Reference	0	1	2	3+	Frustrada, contenta, tonta, triste
Alargamientos / Elongations	0	1	2	3+	Muuucho, muuuuy
Símiles y metáforas / Similes and Metaphors	0	1	2	3+	Rápido como un rayo, rápido como flash
Énfasis (condiciones gratuitas) / Gratuitous Terms	0	1	2	3+	Mucho, demasiado, bastante, tan, muy
Tiempo / Time Reference	0	1	2	3+	Día, mañana,
Verbos / Verb	0	1	2	3+	Sonreír, anunciar, correr, avisar, tomar, chocar, alcanzar, coger, sostener, regresar, encontrar, probar, buscar, etc.
Adverbios de nivel 2 / Tier Two Adverb	0	1	2	3+	Emocionada, despacio, cuidadosamente, rápidamente, felizmente, adentro, despacio, obviamente, adelante, enfrente
Adjetivos de nivel 2 / Tier Two Adjective	0	1	2	3+	Hermoso, soleado, caluroso, refrescante, sonriente, amargo, cansado, riquísima, pesado, superior, sediento, excelente, delicioso, completo, helado, etc.
Oración interrogativa / Interrogative “wh” Questions	0	1	2	3+	¿Cómo voy a bajar eso?

Frase adverbial combinada / Conjoined Adverbial Phrase	0	1	2	3+	Con mucho cuidado, como siempre, de pronto
Frase nominal compleja-elaborada / Elaborated Noun Phrase	0	1	2	3+	Mejores amigos, tres cucharadas, dulce y refrescante limonada
Conector coordinado copulativo / Copulative coordinate connector	0	1	2	3+	y
Conector coordinado adversativo / Adversative coordinate connector	0	1	2	3+	Pero, sino
Conector subordinado ilativo / Ilative subordinate connector	0	1	2	3+	entonces
Conector subordinado temporal /	0	1	2	3+	Hasta, mientras, cuando
Locución conjuntiva tipo 1	0	1	2	3+	Porque, para que, hasta que
Locución conjuntiva tipo 2	0	1	2	3+	Aunque, ahora que, bien que, mientras que, siempre que, así que, ya que.
Frase preposicional / Prepositional phrase	0	1	2	3+	Por la limonada, hacia la cocina, en el banco, con los vasos, al patio, por agua, encima de ... *Se excluyen los casos compuestos por [de+N]
Oración compleja / Complex sentence	0	1	2	3+	Aquella construcción que tenga la forma V1 + CONJ SUB+ V2 Se incluyen aquellos que se constituyan a partir de [para +infinitivo]
Subobjetivo / Sub-Goal	0	1	2	3+	1. Abre el refrigerador para ver la limonada 2. Toma un trago de limonada 3. Lleva la limonada afuera
Subproblema /Sub-problem	0	1	2	3+	1. Jarra está demasiado alta 2. Limonada amarga (no sabe bien) 3. Sale sin vasos
Subsolución / sub-solution	0	1	2	3+	1. Ve el banco

					<ol style="list-style-type: none"> 2. Echa azúcar o algo para endulzar o cambiar el sabor 3. Corre rápidamente por vasos
Subresolución /sub-resolution	0	1	2	3+	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alcanza la jarra 2. Limonada está dulce y rica 3. Regresa con los vasos
Final convencional / Conventional Ending	SI		NO		Fin, este cuento se ha acabado, colorín colorado...



Anexo N.º 3. Protocolo de aplicación del instrumento NAP-2 ESP¹³

Este protocolo ha sido adaptado teniendo en cuenta la situación de pandemia vivida como consecuencia de la COVID-19, por lo que la aplicación del instrumento será prioritariamente de forma virtual.

- Inicie la sesión en la fecha y hora acordados con el padre/madre y/o tutor en la plataforma de videollamada preferida por los apoderados.
 - Iniciar el programa (Zoom, Google Meet o Skype)
 - Empezar a grabar el audio y video de la sesión.
 - Decir el código del niño para el registro posterior
 - Pausar la grabación hasta la conexión del participante
 - Esperar la conexión del participante e iniciar la grabación nuevamente.
- Inicie con el asentimiento informado del participante (ver anexo 4).
- Inicie con dos actividades para romper el hielo.
 - *Charada de actividades*: presente este juego y explique que ambos tendrán que hacer mímicas sobre alguna actividad. Se tomarán turnos. Aquí algunas propuestas de actividades: leer, escribir en la computadora, nadar, pescar, conducir, etc. Tiempo de actividad: 3 - 5 min máximo.
 - *Pintura invisible*: este juego consiste en hacer dibujos en el aire para que la otra persona adivine de qué se trata. Se tomarán turnos entre el entrevistador y el participante. Aquí algunas propuestas: cuadrado, triángulo, cara feliz, sol, estrella, etc. Tiempo de actividad: 3 - 5 min máximo.
- Presente la tarea:
Muy bien, [nombre del participante]; ahora vamos a jugar algo diferente. En este juego primero vamos a mirar juntos un video de un cuento, y luego tú tendrás que contárselo a un amigo que va a venir. Es un video

¹³ Versión adaptada de Bowles et al. (2020).

especial porque no tiene palabras escritas y es una historia que he inventado usando las imágenes de un libro, así que primero vamos a escuchar y ver la historia atentamente. ¿Quieres que hagamos este juego?

[esperar la respuesta]

[respuesta afirmativa] ¡Muy bien! Entonces hay que estar muy atentos para que luego puedas contar la historia completa. ¿Estás listo?

[esperar la respuesta]

¡Excelente!

- **Compartir la pantalla con el video de la historia al niño: asegúrese de que el /la participante vea el video.**

¿Ves el video en tu pantalla? [esperar la respuesta]

¡Perfecto! Ayúdame, contemos 3, 2, 1... ¡acción! [Play al video]

- Si el niño interrumpe, pause la reproducción, dirija la atención del niño hacia el video, retroceda unos segundos el video y luego continúe la reproducción.
- Problemas de conexión:
 - Si ya ha empezado la reproducción del video, preguntar al participante hasta dónde vio y continuar la reproducción desde el momento que vio el/la participante.
 - Si el participante dice no recordar hasta dónde vio, reproducir el video nuevamente desde el inicio.
 - Si la falla de conexión continúa, se opta por terminar la sesión y reprogramar para otra fecha y hora.
- **Obtenga la narrativa del niño:**
 - Muestre el muñeco al [nombre del participante] y diga:

Ok [nombre de pila del participante], como te conté, iba a venir un amigo a visitarme, ya llegó ¿quieres saber quién es?

[esperar la respuesta del participante]

Te presento a [Lupin], ha venido porque le conté que hoy íbamos a escuchar un cuento muy bonito y, como me han

dicho que tú eres un/a excelente cuentacuentos, ¿te parece si tú le cuentas la historia que acabas de escuchar y ver?

[esperar respuesta del participante] **¡Perfecto!**

Ok, antes de empezar, te cuento que he preparado unas diapositivas con las imágenes del video para que puedas contar el cuento con ellas.

- Abra el PowerPoint con las imágenes del cuento.
- Muestre en la pantalla del participante la primera diapositiva del PowerPoint con las imágenes del cuento y diga (imagen que contiene todas las escenas del cuento en video):

Primero veremos dos diapositivas con todas las partes del cuento para que recuerdes la historia. Fíjate bien, empecemos desde el inicio hasta la última imagen.

[dar tiempo para que el/la participante vea las imágenes] **¿ya las viste todas? [esperar respuesta]**

Muy bien, ahora veremos la siguiente diapositiva, fíjate bien desde la primera imagen hasta la última.

[dar tiempo para que el/la participante vea las imágenes] **¿ya las viste todas? [esperar respuesta]**

¡Muy bien!

Antes de empezar a contar la historia, quiero contarte un secreto sobre Lupin, a él le gusta que los cuentos sean muy largos, entonces ¿te parece si le cuentas el cuento lo más largo que puedas? [esperar respuesta del participante] ¡Muy bien!

Entonces, como yo no voy a escuchar nada necesito que acordemos cómo voy a saber que debo pasar a la siguiente diapositiva ¿Te parece si haces dos aplausos?¹⁴

[esperar respuesta del participante] **¡Perfecto!**

¹⁴ Es importante comentar al participante que debe escoger una forma para indicar al investigador que debe pasar de página, pues luego quien estará en primer plano será el muñeco de peluche, es decir que interactúan con el peluche y ya no con el/la investigador(a). Para el participante, el investigador solo podrá ver lo que sucede, pero no escuchará nada.

- Muestre en la pantalla al participante la primera hoja del cuento (diapositiva 3 en adelante)

Ahora sí es tu turno de contar la historia a [Lupin].

- Si el niño no se atreve a contar una historia, o le dice "No sé leer", puede incitar al niño diciendo: (Solo pida 2 veces para que comience la historia)
 - **Puedes ver las imágenes. No tiene palabras escritas, así que puedes usar las imágenes para contar la historia.**
 - **Te acabo de contar la historia sobre las imágenes. Ahora es tu turno de contarle la historia con las imágenes a [nombre del muñeco]. Adelante, ¡tú puedes!**
 - **No existe una forma correcta o incorrecta de contar la historia.**
 - Durante el recuento de la historia, puede utilizar una de las tres indicaciones a continuación (puede indicar una vez por página):
 - **Cuéntame sobre esta página/imagen o**
 - **¿Qué pasa en esta página/imagen? o**
 - **Puedes utilizar las imágenes para ayudarte.**
- Una vez que el niño deje de hablar, no incluya otras indicaciones. Utilice las indicaciones anteriores solo si el niño no dice nada sobre una página.
- Si el niño hace una pregunta como "¿Cómo se llamaba?" o "¿Qué pasó en esta página?" el evaluador puede responder diciendo **"Esta es tu historia, así que tú decides, tú eliges los nombres"**.
- En el caso de que el niño no responda después de recibir el número máximo de indicaciones, debe contar en silencio tres latidos (es decir, "un Mississippi, dos Mississippi, tres Mississippi"). Si el niño aún no ha respondido al final del tercer tiempo, debe pasar a la siguiente imagen y seguir el procedimiento anterior para tratar de obtener la narración. Tome nota de que el niño no respondió en la ficha de puntuación narrativa.
- Al llegar al final del libro con imágenes en versión digital, diga: **¡Gracias por contarle a [nombre del muñeco] esta historia tan genial!**

- ¿Cuándo parar?:
 - Si se presentan problemas de conectividad más de dos veces.
 - Si el niño no proporciona ninguna narrativa después de 6 imágenes, deje de evaluar y califique como "Sin narrativa".
 - Califique como "Rechazo" si ...
 - (1) El niño decide dejar la evaluación antes de que el cuento en versión video se termine de reproducir o
 - (2) El niño escucha la historia, pero no ve las imágenes del libro en versión digital cuando se le pide.



Anexo N.º 4. Forma de asentimiento informado para los participantes

Hola [nombre del participante],

Me llamo Stefanny Ibarra, tus papás me han dado permiso para que podamos conversar un poco y hacer unos pequeños juegos por aquí, pero no tienes que hacerlo si no quieres ¿quieres jugar?

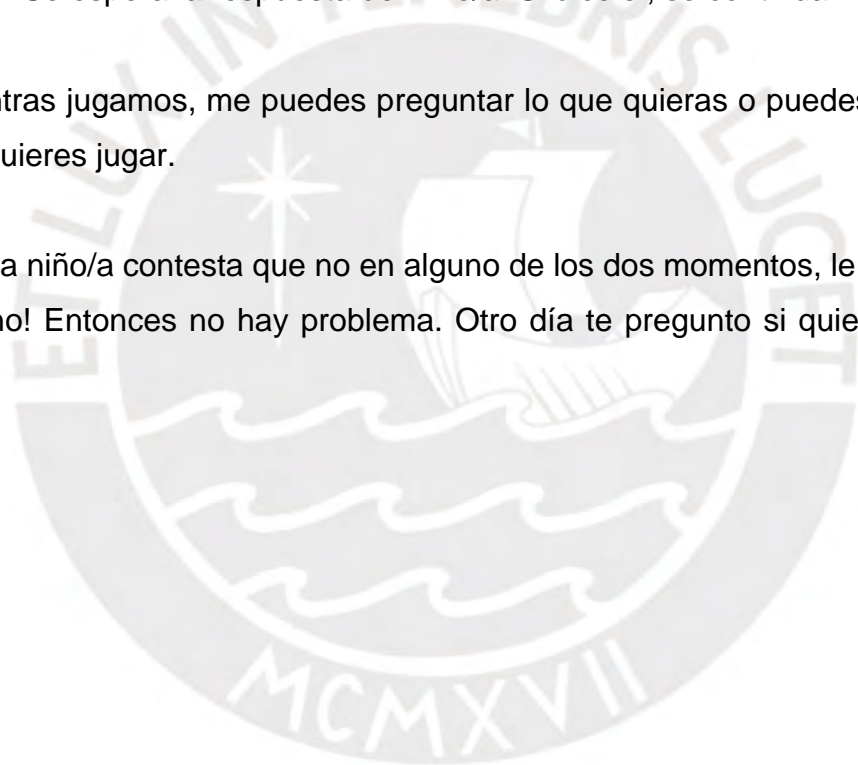
Se espera la respuesta del niño/a. Si dice sí, se continúa.

¡Qué bueno! Podemos empezar a jugar y, si luego ya no quieres jugar, me dices sin problema; yo no me voy a molestar ¿está bien?

Se espera la respuesta del niño/a. Si dice sí, se continúa.

¡Ok! Mientras jugamos, me puedes preguntar lo que quieras o puedes decirme si ya no quieres jugar.

**** Si el/la niño/a contesta que no en alguno de los dos momentos, le decimos: ¡Ah, bueno! Entonces no hay problema. Otro día te pregunto si quieres jugar, ¿ya?



Anexo N.º 5. Forma de consentimiento informado para padres

Título del Protocolo: *Desarrollo sintáctico en narraciones orales de niños peruanos de 4 a 8 años.*

Investigadora: Maria Stefanny Ibarra Castillo (sibarra@pucp.edu.pe)

Asesora de tesis: María de los Ángeles Fernández Flecha (mfernandez@pucp.pe)

Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado, Maestría en Lingüística.

En esta forma de consentimiento, “usted” se refiere al padre, madre o tutor legal del niño sujeto de estudio. Esta forma no puede ser firmada por otro miembro de la familia del niño.

Le pido que lea el siguiente texto para que se informe sobre la naturaleza de esta investigación, y sobre lo que se espera de su hijo/a y de usted si participan en ella. Si quiere permitir que su hijo/a participe, al firmar este consentimiento indicará que entiende de qué se trata esta investigación y que le permite a su hijo/a participar en ella. También querrá decir que decidió autorizar su participación de manera libre e informada.

Introducción

Le pido que deje a su hijo/a participar voluntariamente en la investigación descrita abajo. Antes de aceptar que su hijo/a participe en esta investigación, es importante que lea este texto. Por favor, pida a la investigadora que le explique cualquier palabra o información que no entienda con claridad.

¿Por qué se está haciendo este estudio?

Esta investigación se está llevando a cabo por la investigadora para la realización de su tesis de maestría en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Estudia cómo es la estructura narrativa de un cuento, así como qué oraciones utilizan los niños hablantes de castellano peruano cuando narran un cuento.

Aproximadamente cuarenta niños residentes en Lima van a participar en este estudio. Por ello, le pido que deje participar a su hijo/a en este estudio porque tiene entre 4 y 8 años y habla castellano peruano.

Si decide dejar a su hijo/a participar en esta investigación, le pediré a su hijo/a que participe en una prueba muy breve, que le presentaré como si fuera un juego. En promedio, los niños realizan la prueba en 25 minutos (como máximo, considerando las dos actividades previas “juegos”). Esta prueba pide al niño que cuente una historia breve a partir de un video con imágenes que se le presentará previamente.

¿Qué pasará durante la investigación?

Esta investigación se elaboró para ser realizada básicamente por el sistema de videoconferencia Zoom, por tal motivo se pide a los padres de familia que comuniquen con anticipación a la investigadora si no cuentan con este sistema para buscar alternativas. Para la aplicación de la prueba de forma virtual, la investigadora coordinará con usted el horario más accesible para llevar a cabo la sesión mediante en el sistema de videoconferencia mencionado (Zoom). Usted se conectará con su hijo/a a la plataforma de videoconferencia (Zoom) desde el enlace proporcionado por la investigadora, el día y hora que haya acordado con la investigadora, de manera que no interrumpa las actividades escolares de su hijo/a.

¿Qué sucederá durante la prueba?

El día y hora escogidos previa coordinación, le pediremos a su hijo/a que participe en un juego; para lo cual usted deberá estar presente durante la sesión con la finalidad de brindar solo asistencia técnica a su hijo si lo necesitara. Los niños pueden decidir libremente si quieren "jugar" o no, aunque usted haya dado la autorización.

Es preciso que conozca que la investigadora ha recibido entrenamiento y es consciente de las consideraciones éticas relacionadas al trabajo con seres humanos y, especialmente, con niños. Ha aprobado el curso de trabajo con Sujetos Humanos de CITI, de prestigio internacional.

En esta investigación no hay respuestas correctas o incorrectas, así que a ningún niño le puede ir bien o mal; ya que la investigación trata de descubrir

cuales son las oraciones más frecuentes y cómo narran los niños de las edades de estudio.

¿Qué tipo de dispositivo debo utilizar para participar?

El mejor dispositivo para este proceso es una computadora portátil o de escritorio. No importa qué sistema operativo utilice, siempre que pueda ejecutar el software de videoconferencia (Zoom). Si no cuenta con una computadora y cuenta con un iPad o Tablet tiene la opción de utilizar estos dispositivos para participar.

¿Cuáles son los riesgos o las molestias de la investigación?

Esta investigación **no** involucra más riesgo que aquellos asociados con las actividades diarias.

¿Hay beneficios por participar en esta investigación?

No habrá beneficios directos para usted ni para su hijo/a por participar en esta investigación. Sin embargo, esta investigación ayudará a entender el desarrollo de la lengua de los niños y, de esta manera, tendrá un impacto positivo en la futura evaluación del desarrollo lingüístico de los niños peruanos.

Usted y su hijo/a recibirán acceso a un show grupal de cuenta cuentos y música totalmente interactivo, que incluye: música, títeres e ilusiones de video, en agradecimiento por su tiempo y participación. La investigadora le hará saber la fecha y hora del show que se realizará por la plataforma zoom.

¿Qué otras opciones hay?

Tiene la opción de no participar en esta investigación. No sufrirá ninguna penalidad si decide no participar en esta investigación. Si después de empezar a participar en la investigación, usted o su hijo/a deciden que no quieren seguir por cualquier razón, la sesión se acaba. Pueden parar cuando quieran sin ningún problema.

¿Quién paga esta investigación?

Fondos internos: los fondos para esta investigación son provistos por la propia investigadora, alumna de la Pontificia Universidad Católica del Perú

¿Cuáles son mis costos?

No hay ningún costo directo.

¿Me pagarán por participar en esta investigación?

No se le pagará por participar en esta investigación.

¿A quién llamo si tengo preguntas o problemas relacionados con esta investigación?

Puede preguntar lo que desee al momento de recibir y leer este documento. Si tiene preguntas después, puede llamar a la investigadora Maria Stefanny Ibarra Castillo al 986091920 o escribir al correo sibarra@pucp.edu.pe

También puede contactar a la Dra. María de los Ángeles Fernández Flecha, asesora de la investigadora al correo mfernandez@pucp.edu.pe.

¿Qué pasa con la confidencialidad?

La participación de su hijo/a en esta investigación **es confidencial**. Ninguna información se identificará por su nombre ni el de su hijo/a.

Tanto el audio como el video de las sesiones de los niños participantes en la investigación serán grabadas para analizar los datos más posteriormente. Las grabaciones y datos son confidenciales, además son preservados y estudiados cuidadosamente a lo largo del tiempo, así que podrían ser reutilizados en investigaciones futuras llevadas a cabo por la investigadora.

Las grabaciones en audio y video, así como los registros de información de la sesión de trabajo con su hijo/a se guardan en un disco externo protegido al que solo tiene acceso la investigadora.

Cuando se reporten los datos públicamente o en alguna publicación científica, no aparecerán los nombres y apellidos de su hijo ni de usted. Las respuestas de su hijo/a serán identificadas por un código y nunca por su nombre o apellido.

Todas las grabaciones se marcan con un código para que no haya ninguna información de identidad personal visible en ellas. Además, durante la sesión de trabajo, la investigadora llamará a su hijo/a por su nombre de pila, es decir, su apellido nunca será mostrado públicamente en grabaciones de audio, video o en ningún registro de información. Por lo tanto, abajo le pido autorización para usar

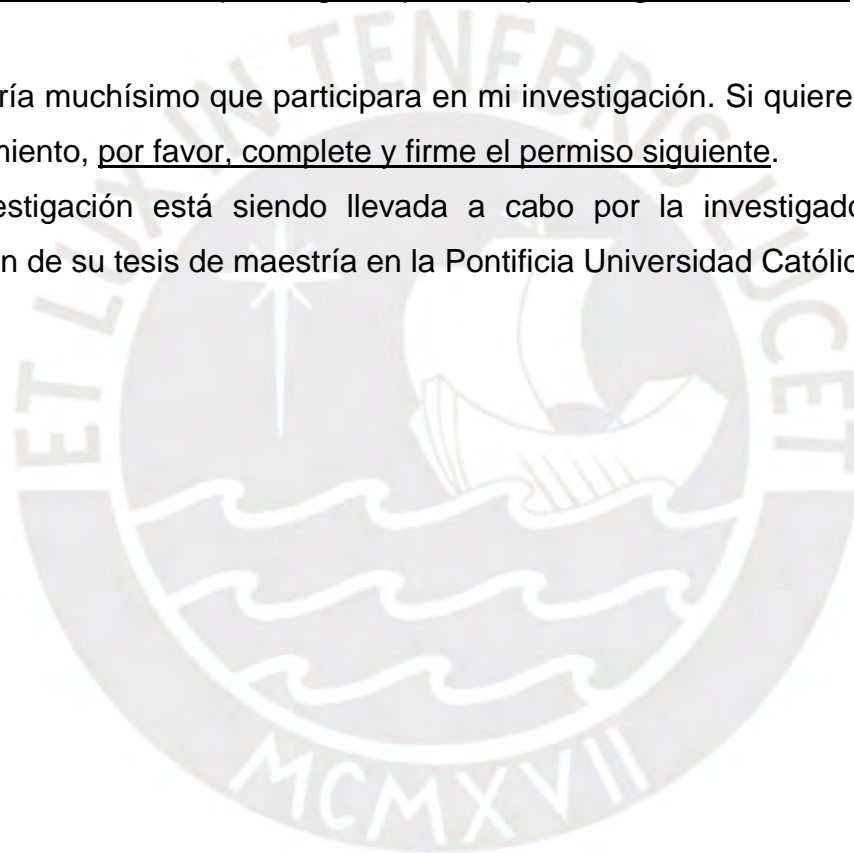
las grabaciones, los datos de información, y los datos obtenidos de las grabaciones de maneras específicas.

Los participantes en investigaciones sobre el lenguaje tienden a hablar con los investigadores y a conversar con ellos. Si los participantes dan información personal durante las sesiones de grabación más allá de la que solicito en el cuestionario o en la prueba, esa información también será confidencial y será tratada igual que el resto de los datos de esta investigación.

Por favor, infórmeme si en cualquier momento usted o su hijo/a (cuando sea mayor de edad) decide que no quiere que usemos sus datos en alguna forma; de lo contrario, asumiré que tengo su permiso para seguirlos usando.

Me gustaría muchísimo que participara en mi investigación. Si quiere darme su consentimiento, por favor, complete y firme el permiso siguiente.

Esta investigación está siendo llevada a cabo por la investigadora para la realización de su tesis de maestría en la Pontificia Universidad Católica del Perú.



Documento de autorización

Soy el padre, madre o tutor legal de _____
(nombre del niño/a), nacido el _____ (fecha de nacimiento¹⁵).

He leído este documento acerca de la investigación (o me ha sido leído). Sé que participar en esta investigación es voluntario y decidí autorizar a mi hijo/a participar en esta investigación. Sé que podemos dejar de participar en esta investigación sin ninguna penalidad. Me darán una copia de este documento de consentimiento y puedo obtener información sobre los resultados de la investigación después sí quiero.

Sección 1: Firmar esta sección quiere decir que acepta que su hijo/a participe en el estudio.

Firma del padre/madre/tutor:

Nombre completo del padre/madre/tutor:

Teléfono de contacto: _____

Correo electrónico: _____

¿Cuál es la mejor forma de contactarlo? Teléfono _____ Correo _____

Fecha de hoy: _____

Deseo que me envíen la copia del consentimiento a: Teléfono _____

Correo _____

Si no cuenta con sistema de videoconferencia Zoom en el dispositivo que usará para la sesión, por favor indique el sistema que sí tiene.

Google Meet _____ Skype _____ Otro: _____

¹⁵ Esta información sólo será usada con fines de codificación.

Sección 2: En esta sección, le pido autorización adicional sobre el uso de sus datos en esta investigación. Esto es independiente de su participación en esta investigación. Por favor, marque todas las acciones que autorice y firme al final para mostrar que está de acuerdo.

Nos gustaría permitir que la investigadora pueda...	Marque si está de acuerdo
Presentar el material de audio y video de las grabaciones en conferencias científicas y en revistas académicas.	
Presentar el material de audio y video de las grabaciones en demostraciones en salones de clase.	
Hacer los datos accesibles obtenidos de este estudio (grabaciones de audio y video, transcripciones, resultados, información del cuestionario) en el futuro a otros investigadores fuera de Pontificia Universidad Católica del Perú a través de bases de datos de acceso restringido. Solo los investigadores que hayan recibido la autorización de la investigadora tendrán acceso a los datos. Los datos nunca serán abiertos al público en general.	

Por favor, firme aquí si permite que comparta los datos de su hijo/a de la(s) manera(s) descrita(s) arriba que usted ha marcado.

Firma del padre/tutor: _____