



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología  
Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

**DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN LA EDAD PREESCOLAR:  
UN ANÁLISIS DE NARRACIONES EN LA INTERACCIÓN**

**Tesis**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestra en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

**Presenta:**

Elisabetta Migni Grande

**Dirigido por:**

Dra. Karina Hess Zimmermann

**Sinodales**

Dra. Karina Hess Zimmermann  
Presidente

Dra. Silvia Romero Contreras  
Secretario

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve  
Vocal

Dra. Gabriela Calderón Guerrero  
Suplente

Dra. Pamela Garbus  
Suplente

M.D.H. Jaime Eleazar Rivas Medina  
Director de la Facultad de Psicología

Dr. Irineo Torres Pacheco  
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario  
Querétaro, Qro.  
Octubre, 2014  
México

## Resumen

Diversas investigaciones muestran que el desarrollo lingüístico puede ser estudiado mediante la narración, la cual consta de dos tipos de información: referencial y evaluativa. En el caso de la información evaluativa, ésta juega un papel primordial en la construcción del relato porque le da una razón de ser a la narración. Por otro lado, el desarrollo narrativo se enriquece con el papel del adulto, quien contribuye a la co-construcción narrativa. Con base en lo anterior, la presente investigación buscó explorar la manera en que la interacción entre el adulto y niño en edad preescolar contribuye a la producción de evaluaciones narrativas. Para ello se identificaron las estrategias evaluativas utilizadas por niños y adultos en interacción en dos tipos de eventos narrativos: positivos y negativos. Los datos provienen de dos estudios: el Estudio 1 fue realizado previamente en Costa Rica (Carmioli y Matthews, en prensa) y proporcionó 20 díadas madre-hijo con niños de 5 años; el Estudio 2 estuvo conformado por 10 díadas entre niños mexicanos de 5 años y un adulto cercano al niño. El procedimiento consistió en mostrar a los niños dos libros compuestos únicamente por imágenes y se les pidió que contaran las historias de los libros a los adultos. El adulto podía pedir clarificación al niño por medio de preguntas. Se analizaron los datos para identificar marcas evaluativas y clasificarlas con base en la propuesta de Peterson y McCabe (1983). Los resultados derivados apuntan hacia diferencias en el uso de marcas evaluativas entre el adulto y el niño y entre la historia de valencia negativa y positiva. Asimismo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la muestra del estudio costarricense y la muestra mexicana.

**(Palabras clave: desarrollo lingüístico, narración, co-construcción narrativa, evaluación)**

## Summary

Research shows that language development can be studied using narratives, which include two types of information: referential and evaluative. Evaluative information plays a crucial role in building narratives because it gives the reason why the story was told. On the other hand, narrative development is enriched with the participation of the adult, who contributes to the narrative co-construction. Based on the above, this study explored the way in which the interaction between adult and preschool child contributes to the production of narrative evaluations. To fulfill this goal, evaluative strategies used by children and adults in interaction during the narration of two types of events, positive and negative, were analyzed. Data from two studies are presented: Study 1 was performed in Costa Rica (Carmiol & Matthews, in press) and provided data from 20 mother-child dyads with 5-year-old children; Study 2 provided data from 10 dyads between 5-year-old Mexican children and an adult with a close relationship to the child. The procedure consisted of showing children two picture books and asking them to tell the story to the adult. The role of the adult followed a feedback condition in which he or she could ask the child for clarification using questions. Data were analyzed to identify evaluative words and classify them according to Peterson & McCabe's model (1983). Results lead to differences in the use of evaluations between adults and children and between stories of negative/positive valence. In addition, statistically significant differences were found between the Costa Rican and the Mexican sample.

**(Key words: language development, narrative, narrative co-construction, evaluation)**

## **Agradecimientos**

Gracias a Karina por su infinito apoyo como mi asesora de tesis. Agradezco su constante motivación y que me haya contagiado el gusto por la investigación, por escuchar y leer el lenguaje de los niños.

Gracias a Silvia, co-asesora de tesis y maestra de la licenciatura. Su trabajo me ha inspirado en el estudio de esta maestría y el desarrollo del presente trabajo.

Gracias al invaluable apoyo de Conacyt que me permitió dedicar todo mi esfuerzo al desarrollo de este trabajo de tesis.

Gracias a la Dra. Ana María Carmiol por compartir los datos de su trabajo en Costa Rica y brindar su asesoría y conocimiento durante todo este proceso.

Gracias a mis seres queridos por estar conmigo, a mis padres, familiares y amigos.

Gracias a mi esposo por acompañarme en mi desarrollo personal y profesional.

## Índice

Resumen.....	2
Summary.....	3
Agradecimientos.....	4
Índice.....	5
Índice de tablas.....	7
Índice de figuras.....	8
Introducción.....	9
Capítulo I: La Narración en el Desarrollo Lingüístico.....	11
Importancia de la Narración.....	11
Definición y Características de Narración.....	14
Conocimientos que Involucra la Narración.....	16
La Interacción Adulto-Niño en la Construcción Narrativa.....	21
La Evaluación en la Narración y en la Co-narración.....	23
Tipos de evaluación.....	27
La evaluación en narraciones de eventos positivos y negativos.....	29
Capítulo II: Metodología.....	33
Objetivo, Preguntas e Hipótesis.....	33
Diseño de Investigación.....	34
Obtención de los Datos.....	35
Participantes.....	35
Instrumento.....	36
Procedimiento.....	38
Transcripción y codificación.....	39
Capítulo III: Resultados Cuantitativos.....	42
Análisis Comparativo de las Marcas Evaluativas entre Niños y Adultos.....	42
Análisis Comparativo de las Marcas Evaluativas entre Tipo de Evento.....	45
Uso de marcas evaluativas en los adultos.....	46
Uso de marcas evaluativas en los niños.....	49
Comparación entre el Estudio 1 (Costa Rica) y el Estudio 2 (México).....	51
Capítulo IV: Resultados Cualitativos.....	53
Adjetivos evaluativos.....	53
Verbos evaluativos.....	57
Reflexiones Finales.....	61
Referencias Bibliográficas.....	65
Apéndices.....	69

Apéndice A.: Participantes del Estudio 1 y el Estudio 2.....	69
Apéndice B.: Lista de Participantes y Nivel de Escolaridad de los Padres.....	70
Apéndice C.: Imágenes de los Cuentos Utilizados en el Estudio.....	71
Visita a la Feria (Historia con Evento de Valencia Positiva).....	71
Paseo al Parque (Historia con Evento de Valencia Negativa).....	76

## Índice de Tablas

<b>Tabla</b>	<b>Página</b>
1 Clasificación de los marcadores de evaluación presentes en la interacción comunicativa.....	41
2 Categorías de marcas evaluativas que presentaron diferencias estadísticamente significativas.....	52
3 Adjetivos Evaluativos Presentes en los Estudios 1 y 2.....	54
4 Verbos Evaluativos Presentes en los Estudios 1 y 2.....	58

## Índice de Figuras

<b>Figura</b>		<b>Página</b>
1	Portadas de las dos historias.....	37
2	Porcentaje de Evaluaciones Presentes en el Habla de Adultos y Niños durante la Interacción para la Muestra de Costa Rica.....	43
3	Porcentaje de Evaluaciones Presentes en el Habla de Adultos y Niños durante la Interacción para la Muestra de México.....	43
4	Promedio de Evaluaciones Presentes en el Habla de Adultos y Niños por Tipo de Evento Narrado para la Muestra de Costa Rica.....	45
5	Promedio de Evaluaciones Presentes en el Habla de Adultos y Niños por Tipo de Evento Narrado para la Muestra de México.....	45
6	Porcentaje de Evaluaciones Presentes en el Habla de los Adultos por Tipo de Evento Narrado para la Muestra de Costa Rica.....	47
7	Porcentaje de Evaluaciones Presentes en el Habla de los Adultos por Tipo de Evento Narrado para la Muestra de México.....	47
8	Porcentaje de Evaluaciones Presentes en el Habla de los Niños por Tipo de Evento Narrado para la Muestra de Costa Rica.....	49
9	Porcentaje de Evaluaciones Presentes en el Habla de los Niños por Tipo de Evento Narrado para la Muestra de México.....	49



## Introducción

Diversos estudios muestran que el desarrollo lingüístico puede ser estudiado mediante la narración, ya que la narración, al estar presente en todos los grupos sociales (Labov & Waletzky, 1997; McCabe & Peterson, 1997), permite hacer estudios translingüísticos para analizar cómo los individuos, desde edades muy tempranas, aprenden a utilizar el lenguaje.

Desde un enfoque interaccionista, como el que adoptamos en este trabajo, la narración se define como un proceso constituido de manera conjunta en la comunicación cotidiana, conformado por dos o más participantes quienes construyen un relato a partir de eventos ocurridos en el pasado (Quasthoff, 1997). De esta forma, el quehacer narrativo es un recurso por medio del cual los seres humanos pueden estrechar lazos con quienes forman parte de su entorno social debido a que les permite recuperar eventos del pasado, reales o imaginarios.

Sabemos que la narración no solo consta de hechos narrativos en un orden cronológico, conocidos como *información referencial*, sino que también contiene elementos subjetivos que logran involucrar al oyente en esta actividad interactiva y que constituyen la *información evaluativa* (Burger & Miller, 1999; Labov & Waletzky, 1997). Esta última juega un papel primordial en la construcción de la narración porque le da una razón de ser. Es por ello que es elemento central del presente trabajo.

El desarrollo narrativo se enriquece con el papel del adulto, quien contribuye a la narración al interactuar con el niño en diferentes entornos. El adulto desempeña un rol muy importante en el quehacer narrativo ya que proporciona al niño información de gran relevancia en la construcción del relato, sobre todo en los años preescolares en los que el niño comienza a crear sus primeras historias. En dichas interacciones el adulto solicita información al niño y la complementa, de manera que el adulto y el niño co-construyen la narración (Burger & Miller, 1999; Ninio & Snow, 1996; Quasthoff, 1997). Además de proporcionar diferentes tipos de ayudas al niño, el adulto promueve el tipo de evaluación más valorada en su entorno social durante la co-construcción narrativa (Küntay & Nakamura, 2004; Melzi, 2000; Minami & Mc Cabe, 1995; Shiro, 1997).

Con base en lo anterior, la presente investigación buscó explorar la manera en que la interacción entre el adulto y niño en edad preescolar contribuye a la producción de evaluaciones narrativas. Para ello

se identificaron las estrategias evaluativas utilizadas por los niños y por los adultos en interacción en dos tipos de eventos narrativos, positivos y negativos.

Los datos provienen de un estudio previo realizado en Costa Rica (Carniol y Matthews, en prensa) del cual se consideraron 20 díadas madre-hijo y un segundo estudio con población originaria de México que comprendió 10 díadas adulto-niño; en ambos estudios se consideraron niños de 5 años. El procedimiento consistió en mostrar a los niños dos libros compuestos únicamente por imágenes y se les pidió que contaran las historias de los libros a sus madres. El papel del adulto siguió una condición experimental *con retroalimentación* en la cual ella podía pedir clarificación al niño por medio de preguntas. Posteriormente, se analizaron los datos para identificar marcas evaluativas y clasificarlas con base en la propuesta de Peterson y McCabe (1983).

Los resultados derivados del Estudio 1 (Costa Rica) y el Estudio 2 (México) apuntan hacia diferencias en el uso de marcas evaluativas entre el adulto y el niño y entre la historia de valencia negativa y positiva. Asimismo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la muestra del estudio costarricense y la muestra mexicana. Un análisis de tipo cualitativo considerando las *palabras evaluativas* muestra diferentes usos entre adultos y niños para ambas poblaciones.

El presente trabajo está dividido en cuatro capítulos. En primer lugar se presentan los fundamentos teóricos que guiaron el estudio; después, en el segundo capítulo se exponen las decisiones metodológicas para este trabajo; el capítulo tres, presenta el análisis cuantitativo de los datos derivados del estudio de las narraciones en interacción adulto-niño; y finalmente está el análisis cualitativo en el capítulo cuatro. Para terminar, las implicaciones y direcciones futuras del presente trabajo de tesis serán revisadas en el apartado de Conclusiones.

# **Capítulo I**

## **La Narración en el Desarrollo Lingüístico**

### **Importancia de la Narración**

La narración es una actividad presente en todos los grupos sociales desde el inicio del ser humano e involucra habilidades sociales, cognoscitivas, lingüísticas y metalingüísticas en contextos interpersonales y socioculturales diversos (Labov & Waletzky, 1997; McCabe & Peterson, 1997). Está íntimamente relacionada con nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y de dar cuenta de lo que ya sabemos (Calsamiglia & Tusón, 2007).

La historia de la narración mantiene una estrecha relación con la historia de la humanidad, incluyendo el intercambio de relatos de manera oral para explicar el origen de las civilizaciones (Calsamiglia & Tusón, 2007) y la recopilación de éstos por medio de los primeros sistemas de escritura; lo anterior permitió la transmisión de conocimientos, creencias, valores, ideologías, acciones, emociones y otras dimensiones de orden social (Ochs, 1997). Para explicar el origen de los seres humanos, el género narrativo se presenta como mitos, leyendas, poemas épicos o cantares de gesta, los cuales han pasado de la tradición oral a sus diferentes versiones en la forma escrita, como las fábulas, las rondallas o las historietas. Un aspecto importante de la narración es que puede estar presente en combinación con cualquier otro género textual (Calsamiglia & Tusón, 2007); por ejemplo, en el caso del diálogo, es posible que se incluya la narración a manera de chiste o anécdota; en el discurso argumentativo, la narración conforma una serie de argumentos que apelan a la experiencia; en la explicación, la narración permite ejemplificar; en la descripción se presenta la narración para describir un lugar, un evento, un personaje, entre otros. Además, la narración ha sido adaptada a diferentes medios como la telenovela, la serie de televisión, el relato radiofónico o cinematográfico, la crónica, la noticia o el reportaje; incluso, el género narrativo está presente en el discurso académico, cuando el docente busca, a través de relatos de experiencias personales o didácticas, ejemplificar los conocimientos que intenta transmitir (Calsamiglia & Tusón, 2007).

Además de estar presente en diferentes géneros textuales (Ochs, 1997), la narración ha sido estudiada por diferentes disciplinas, como la semiótica, la crítica literaria, el análisis discursivo-textual, la lingüística textual, la antropología, la sociología y el folklore, entre otros (Calsamiglia & Tusón, 2007). También se ha empleado como una herramienta sobre todo en la investigación en ciencias

sociales. La narración, junto con el relato y la historia subjetiva, conforman instrumentos o técnicas de gran importancia para ciencias como la sociolingüística, la geografía humana y la historia contemporánea.

En el caso de los estudios sobre el desarrollo lingüístico, debido a sus propiedades discursivas la narración ha resultado una útil herramienta para analizar cómo los individuos aprenden a utilizar el lenguaje en todos sus niveles: a nivel fonológico, morfológico, sintáctico, léxico, semántico y pragmático (Hess, 2010). En segundo plano, ya que la narración se sigue desarrollando hasta avanzados los años escolares, permite ver el desarrollo lingüístico desde que el niño es pequeño y comienza a narrar hasta las edades adultas. A su vez, dado que aparece en todas las sociedades, el uso de narraciones en estudios lingüísticos hace posible las comparaciones entre lenguas y entre diversos entornos sociales. Finalmente, debido a que la narración surge de una manera espontánea, permite analizar el desarrollo lingüístico en un entorno más espontáneo y con menor intervención del examinador tanto en poblaciones con desarrollo típico como en niños con dificultades en el lenguaje (Romero & Gómez, 2013).

A partir de lo expuesto anteriormente, el presente trabajo se propone utilizar la narración para evaluar algunos aspectos inherentes al desarrollo lingüístico inicial, es decir, aquel que se da hasta los 5 años. Durante esta etapa, en la cual el niño todavía no forma parte de un sistema educativo formal, gran parte de sus conversaciones se dirigen hacia los adultos cercanos, cariñosos, que ofrecen un ambiente cálido para él, como el padre, la madre, los abuelos o los hermanos mayores (Ninio & Snow, 1996). Incluso antes de que emita sus primeras palabras el niño ya participa en las interacciones lingüísticas de su entorno social al observar cómo las personas a su alrededor expresan sus necesidades y pensamientos por medio de habilidades lingüísticas nuevas, desconocidas para él (Hess, 2010). En diversos estudios se ha hecho evidente que, a partir de la interacción comunicativa con los adultos, el niño desarrolla sus propias habilidades lingüísticas que le permitirán abstraer y generalizar información y, por ende, aumentar su conocimiento del mundo (al respecto véase, entre otros, Burger & Miller, 1999; Fivush, & Fromhoff, 1988; Gimbert & Rodino, 1991; Hudson & Shapiro, 1991; Melzi, 2000; Minami & Mc Cabe, 1995; Sparks & Reese, 2012). Una gran parte de estas interacciones será de carácter narrativo.

A pesar de presentar un importante desarrollo lingüístico y narrativo para su corta edad, el niño en edad preescolar aún muestra dificultades en la producción de lenguaje de manera autónoma y en la tarea de contextualizar al oyente para que éste tenga una mayor comprensión de los eventos narrados

(Ninio & Snow, 1996). Específicamente en el caso de la narración, el adulto logra contextualizar el relato del niño por medio de la solicitud de información buscando que la narración sea lo más explícita y completa posible (Ninio y Snow, 1996). De esta manera el adulto y el niño construyen conjuntamente una narración.

De acuerdo con Ninio y Snow (1996), durante las conversaciones narrativas los niños cuentan con el apoyo del adulto de tres maneras diferentes:

- Ayuda conversacional: Los adultos proveen a los niños pequeños de una estructura conversacional que incorpora las emisiones infantiles aisladas en una estructura informativa e interactiva más amplia y más compleja. Así, en lugar de dejar que el niño narre por sí solo, el adulto complementa su información y apoya al narrador para que comunique un contenido y una perspectiva. Por medio de esta ayuda se da continuidad al relato y puede aclararse la información presentada por el narrador.

- Ayuda histórica: El adulto sabe de lo que el niño pequeño está hablando a partir de las experiencias que han compartido. De esta forma, el cúmulo de experiencias conforma una información de soporte para el niño y lo que quiere narrar a otra persona. El apoyo histórico del adulto permitirá, también, que el niño se mantenga enfocado en el tópico narrativo.

- Ayuda psicológica: El interlocutor, en este caso el adulto, toma la perspectiva del niño pequeño en relación con los eventos narrados y la refleja al momento de pedir y proporcionarle información. De esta manera, el adulto estará de acuerdo con el niño en la expresión de sus gustos y preferencias personales al momento de hacer un relato. En consecuencia, por medio de la ayuda psicológica del adulto, el niño pequeño empieza a considerar que el oyente tiene una interpretación diferente de los eventos, de acuerdo con su propia perspectiva del mundo.

Por lo enunciado anteriormente, se sabe que cuando los niños son pequeños la narración se enriquece gracias a los diferentes apoyos que proporciona el adulto en la situación conversacional. Estudiar la manera en que los adultos contribuyen a la producción narrativa será el tema del presente trabajo.

## **Definición y Características de la Narración**

Debido a que, como se ha visto, la narración involucra toda una serie de elementos, su definición resulta compleja. Por lo tanto, a lo largo de los años ha sido vista desde diversas perspectivas. Éstas se enuncian a continuación.

Desde un enfoque cognitivo, la narración es un conjunto de habilidades cognitivas que le permiten al individuo organizar conocimientos del mundo en estructuras episódicas para formar un todo coherente (Stein & Albro, 1997). Hudson y Shapiro (1991) consideran que una narración, más que una pieza de discurso conectado, es el recuento de un evento que se logra gracias a la memoria de un episodio específico y se complementa con la información relacionada con el entorno.

Bruner (1992) propone que la narración tiene diez características que la distinguen de otras manifestaciones lingüísticas: es diacrónica; se refiere a una particularidad o especificidad; tiene implicaciones del estado intencional de acuerdo con las creencias, valores, deseos y teorías del narrador; se compone hermenéuticamente, por lo que hay una diferencia entre lo que se expresa en el texto y el posible significado del mismo; cumple con una canonicidad en la que hay una transición que rompe con lo esperado; maneja referentes; pertenece al género textual; sigue una normatividad; implica una sensibilidad y negociabilidad contextual; y permite la acumulación narrativa, la cual conforma una cultura, una historia o una tradición. De acuerdo con Ochs (1997), para que un texto pueda ser considerado una narración requiere de la presencia de una transición temporal de un evento a otro, así como de un evento clave que rompa con el equilibrio de las circunstancias ordinarias esperadas.

Desde una perspectiva lingüística la narración ha sido definida como una secuencia de cláusulas que forman una estructura narrativa (Aldrich, Tenenbaum, Brooks, Harrison & Sines, 2011; Gimbert & Rodino, 1991; Kernan, 1977; Labov & Waletzky, 1997) con al menos un nexos temporal (Aksu-Koc, 1995; Kernan, 1977; Labov & Waletzky, 1997) y las circunstancias motivantes relacionadas con dichos eventos (Aksu-Koc, 2005). Para Bamberg (1997a; 1997b), la narración no solo es una secuencia de cláusulas, sino un tipo de texto que cumple con funciones discursivas y reporta sucesos. De acuerdo con este autor, la narración necesita de escenarios y por lo menos de dos unidades con actor, acción y evento que ocurran de manera secuencial. Además, afirma que el lenguaje narrativo facilita la

conformación del *self* y da instrucciones al oyente sobre cómo construir motivos o acciones de acuerdo con las ideas y emociones del protagonista (Bamberg & Reilly, 1996).

Bajo un enfoque interaccionista, McCabe (1997) define a la narración como una encrucijada lingüística de cultura, cognición y emoción, que cumple con la función dual de hacer sentido y representar el *self* del narrador. Para esta autora, el narrador produce relatos usando las convenciones del contexto social y funge como representante de la tradición de su entorno al narrar por medio de su subjetividad.

Adicionalmente, desde una perspectiva más social, se define a la narración como una forma de relato convencional, cargada de intencionalidad, que no solo representa la realidad sino que también se refiere a ella y la constituye. La narración es transmitida en el contexto social (Bruner, 1992; Hudson y Shapiro, 1991; Nicolopoulou, 1997) y depende del nivel de dominio de cada individuo (Bruner, 1992); por consiguiente existen variaciones sociales en el contenido narrativo (Burger & Miller, 1999). A partir de las experiencias sociales surge en el narrador la necesidad de hacer un relato con propiedades simbólicas (Nicolopoulou, 1997) que logre explicar eventos o persuadir a los otros sobre la importancia de los mismos (Ochs, 1997). Desde el enfoque social también se propone que la narración busca construir sentido (Nicolopoulou, 1997; Ochs, 1997), lograr el desarrollo oral (Nicolopoulou, 1997) y la socialización de las emociones (Burger & Miller, 1999).

La perspectiva social se ha centrado en la co-construcción narrativa, la cual consiste en el proceso de interacción entre dos o más personas para elaborar un relato de manera conjunta; bajo esta perspectiva será el enfoque del presente trabajo. Al respecto, Burger y Miller (1999) hacen referencia a la co-narración, también conocida como narración colaborativa (Ochs, 1997), la cual consiste en el relato construido por dos o más personas -comúnmente niño y adulto-, en el que se relata una experiencia personal. Dicho relato se compone de un episodio de habla dirigido a un interlocutor, el cual se refiere a un evento pasado en el que el narrador es protagonista o testigo. Entre las emisiones del narrador es necesario que por lo menos dos estén directamente relacionadas con el episodio narrativo, y en cuanto al orden temporal de los eventos, éste puede ser proporcionado por el niño o por el adulto que participa en la co-narración. La co-narración resulta importante como una forma narrativa ya que no solo favorece la construcción de los eventos de manera conjunta, sino que también facilita la co-construcción del *self* del narrador gracias a la interacción (Bamberg & Reilly, 1996; Quasthoff, 1997) y la

socialización de las emociones (Burger & Miller, 1999); de ahí que esta forma narrativa también sea conocida como *co-construcción narrativa*, término que se utilizará en lo sucesivo en el presente trabajo. Durante el proceso de co-construcción narrativa, los narradores intentan ser comprendidos cuando relatan la historia y, a su vez, la acción narrativa constituye la propia comprensión de sí mismos (Bamberg & Reilly, 1996), a partir de la elaboración de explicaciones causales por medio del recuento de eventos relacionados con la verdad y la moralidad (Ochs, 1997). Otro aspecto relevante de la co-construcción narrativa es que resulta un recurso de utilidad en la resolución de problemas derivados de las interacciones sociales (Ochs, 1997). Cuando esto sucede, la narración se convierte en un emblema de amistad, compañerismo y pertenencia familiar (Bohanek, Fivush, Zaman, Lepore, Merchant & Duke, 2009; Ochs, 1997). La actividad narrativa, por consiguiente, permite que los miembros de las comunidades tejan biografías e historias que desarrollen la reflexión, les representen y den un sentido de experiencia y existencia (Ochs, 1997).

Por todo lo anterior, para los fines de este trabajo se entenderá como *co-construcción narrativa* el *proceso interactivo constituido conjuntamente en la comunicación cotidiana, conformado por dos o más participantes quienes construyen un relato a partir de eventos ocurridos en el pasado* (Quasthoff, 1997).

### **Conocimientos que Involucra la Narración**

Para construir una narración, el niño necesita desarrollar habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales, cuya importancia varía de acuerdo con los diferentes enfoques desde los que se ha estudiado la narración.

Desde una perspectiva lingüística, diversos autores consideran que uno de los elementos más importantes que debe adquirir el niño para poder construir una narración es integrar los dos niveles básicos de la organización discursiva, coherencia y cohesión, también conocidos como los niveles global y local del relato (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Bamberg & Reilly, 1996; Bruner, 1992; Quasthoff, 1997). Las relaciones de coherencia y de cohesión constituyen la red de relaciones semántico-pragmáticas de un texto ya que toman en cuenta el significado del texto como un todo y los aspectos inherentes a la relación entre el hablante y el oyente (Calsamiglia & Tusón, 2007).



La *coherencia o estructura global* se refiere a las ideas que integran la estructura interna del texto, incluyendo las relaciones de las palabras con el contexto así como las relaciones entre las palabras al interior del texto mismo. Para que un texto tenga coherencia, necesita contar con estabilidad y consistencia temática, tomando en cuenta el contenido, el esquema de organización textual, los enunciados que relacionan al protagonista con el tiempo y el espacio, así como las inferencias que usan los hablantes para la interpretación (Calsamiglia & Tusón, 2007). En este sentido, el niño tiene que aprender a organizar los eventos narrativos en estructuras para formar una narración que tenga sentido (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; McCabe, 1997). La estructura global de la narración, por tanto, consiste en organizar una serie de cláusulas de manera secuencial, a partir de un evento fuera de lo común (Bamberg, 1997a; Hudson & Shapiro, 1990; Labov & Waletzky, 1997; Mc Cabe & Peterson, 1983; Ochs, 1997) y de acuerdo con diferentes patrones y funciones narrativas (Quasthoff, 1997).

En cuanto a los elementos de la narración, se sabe que los eventos que conforman un relato necesitan incluir personajes y argumento (Bamberg, 1997a; Bruner, 1992; McCabe, 1997), el cual resulta el punto central de la historia y provocará respuestas psicológicas y acciones de los personajes en un intento por restablecer el equilibrio narrativo (Ochs, 1997). Además, el narrador tendrá que acomodar la complicación de la historia alrededor de este punto cúlmine, para que el oyente tenga más facilidad para identificarla (Peterson & Mc Cabe, 1983). Por su parte, Calsamiglia y Tusón (2007) proponen que la narración no solo necesita ser coherente por sí misma, sino que pretenderá dar coherencia a la vida de la propia persona y construir su identidad.

Por su parte, el nivel de *cohesión o nivel local* de la narración es una de las manifestaciones de la coherencia y se compone de elementos lingüísticos visibles en el texto que funcionan como enlaces intratextuales. Entre los elementos de cohesión se incluyen los mecanismos léxicos y gramaticales para mantener el referente claro en el texto, de manera que el lector pueda seguir el relato y sepa de quién está hablando el autor. Otros recursos cohesivos son aquellos que permiten una progresión temática fluida, así como los marcadores y conectores que relacionan de manera explícita enunciados o segmentos de enunciados (Calsamiglia y Tusón, 2007). En este nivel, el niño necesita ser capaz de usar los diferentes recursos cohesivos para unir las cláusulas narrativas (Bamberg & Damrad Frye, 1991), entre los que destacan los conectores causales como *porque* y *entonces* (Mc Cabe, 1997) y los referentes como *ayer*, *aquí*, *éstas*, entre otros (Calsamiglia & Tusón, 2007).

De manera adicional a los niveles global y local del relato, para construir una narración el niño debe adquirir *habilidades pragmáticas* que le permitan conectar los eventos narrados con los elementos emocionales (Bamberg & Damrad-Frye, 1991). Entre ellos es vital que el narrador oriente el contenido, la estructura y el desempeño narrativo en función del oyente. En el caso de la estructura narrativa, el narrador necesitará estar preparado para responder a los cuestionamientos de los oyentes, por ejemplo, si no comprenden el relato o si éste no corresponde a la versión que ellos conocen. Para lo anterior, la persona que está narrando tendrá que relacionar los eventos narrativos con la conversación que está teniendo con el oyente para que éste pueda saber que está por escuchar una historia y logre comprenderla con mayor facilidad (Ochs, 1997). En cuanto al contenido, un recurso muy importante para establecer la relación entre el narrador y el oyente es la inclusión de estados emocionales a partir del uso de recursos lingüísticos, como las evaluaciones (Bamberg, 1997a; Bamberg, 1997b; Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Bamberg & Reilly, 1996), las cuales serán analizadas a mayor profundidad más adelante.

Continuando con los conocimientos necesarios para construir una narración, bajo una perspectiva de índole más cognitiva diversos investigadores han señalado que al construir una narración el niño debe aprender a elaborar una representación mental de la historia en su memoria a partir de la narración disponible en el mundo real (Bruner, 1992; Quasthoff, 1997; Stein & Albro, 1997). Esta representación se asemejará cada vez más a la forma convencional empleada por los adultos (Mc Cabe & Peterson, 1983) a manera de un esquema narrativo (Stein & Albro, 1997). El esquema de la narración dará pie a la reflexión en torno al relato (Ochs, 1997) y se utilizará cuando la interacción con otras personas lo haga pertinente (Quasthoff, 1997). La construcción narrativa se logrará también gracias al desarrollo de capacidades relacionadas con la memoria, el lenguaje, el razonamiento lógico, el conocimiento de las reglas que rigen una historia (Ninio & Snow, 1996), correspondientes a la gramática del cuento, y a la intencionalidad de la misma. De esta manera, al construir un relato, el niño deberá activar sus conocimientos para conectar los episodios de la narración, relacionando las acciones del protagonista y sus consecuencias, los obstáculos que se le presentan y que le impiden avanzar en el cumplimiento de sus metas, los planes para sobrellevar el fracaso o los resultados inesperados, y los resultados de dichos planes. También será necesario que el narrador incluya en el relato los sentimientos y motivaciones del protagonista para plasmar cómo cambió el mundo del protagonista a partir del evento inesperado en la narración y cómo tomó dichos eventos (Stein & Albro, 1997). De esta manera, el que

relata no solo buscará la coherencia narrativa por medio de recursos lingüísticos, sino que deberá producir una historia vital coherente y formadora de identidad (McCabe, 1997).

Para quienes estudian la narración desde un punto de vista del discurso conversacional, ésta implicará el desarrollo de competencias comunicativas a partir de los requerimientos discursivos, las demandas de la situación conversacional y las habilidades cognitivas propias del narrador (Quasthoff, 1997). También, los participantes en el relato necesitarán pensar qué dirán en cada turno de conversación y tendrán que comprender el significado del relato y compartir el sentido del mismo para conformar una unidad coherente y específica. Esta habilidad será posible por medio de la información que proporciona el hablante al momento de narrar, conocida como *contextualización* (Ninio & Snow, 1996), la cual se relaciona con el lugar, tiempo y situaciones circundantes a la narración.

Muy relacionado con el enfoque conversacional se encuentra uno de índole más social, que considera que en la narración se ven involucrados aspectos tanto estéticos como contextuales que le permiten al narrador establecer su identidad social e individual (Nicolopoulou, 1997). Bajo esta perspectiva se plantea que el narrador necesita seguir un tipo narrativo general, aprobado en el entorno social, y dar a éste un giro particular que vaya más allá de lo convencional y que pueda captar al oyente (Bruner, 1992). La perspectiva social asume que es importante que el niño interactúe con su entorno y se apropie de la narración como un objeto del contexto social en el que se desenvuelve, con construcciones simbólicas, es decir, con imágenes y recursos conceptuales particulares. Asimismo, considera que un buen narrador no deberá olvidar que la narración y los aspectos que la conforman se encuentran sujetos a diferentes variaciones y versiones (Nicolopoulou, 1997) de acuerdo con el momento histórico (Bruner, 1992) y el contexto. Bajo una propuesta social, narrar implica hacer uso de particularidades familiares, sociales, de género, de edad y de bienestar personal en los aspectos lingüístico, cognitivo y emocional (McCabe, 1997). Por lo tanto, los recursos implicados en la narración no solo serán de carácter lingüístico sino también paralingüístico (McCabe & Peterson, 1983).

De acuerdo con un enfoque más interaccionista, muy relacionado con el social, autores como McCabe (1997) proponen que al narrar el niño debe construir no solo el conocimiento y el uso de estructuras lingüísticas, sino también un conocimiento de las convenciones sociales que le permitan relatar, presentar y representar la voz subjetiva del narrador. Este enfoque considera muy importante que el narrador desarrolle las suficientes habilidades para que se convierta en un individuo socialmente

aceptado, con un valioso sentido de identidad. En el caso del niño que será narrador, tendrá que recurrir a las memorias, emociones y perspectivas de su entorno social en relación con los numerosos incidentes emocionales de su vida cotidiana, para armar historias vitales. También necesitará aprender a ubicarse en el rol del que narra o de aquel que escucha el relato (Ochs, 1997) y proveer al oyente de un contexto que pueda orientar y ayudar a seguir el relato (Mc Cabe & Peterson, 1983). En cuanto al oyente, generalmente el adulto, fungirá como co-autor de la narración (Mc Cabe, 1997).

En suma, la construcción de la narración requiere de toda una serie de habilidades. Al respecto, Hudson y Shapiro (1991) proponen que existen cuatro tipos esenciales de conocimientos que el niño debe adquirir para convertirse en un narrador competente: conocimiento del contenido, conocimiento estructural, conocimiento microlingüístico y conocimiento contextual. A continuación se explicará cada uno de ellos.

El *conocimiento del contenido* se refiere a la representación general de eventos, la memoria de historias y episodios específicos y la información sobre interacciones sociales comunes. Este conjunto de conocimientos permite establecer el tópico narrativo y también organiza la narración de manera específica, por medio de episodios. En el caso de las narraciones personales, el narrador utilizará principalmente la memoria específica, refiriéndose a un solo episodio, aunque el conocimiento general también será empleado como material de soporte.

El *conocimiento estructural* comprende los elementos macrolingüísticos que proporcionarán coherencia al relato; es el flujo ordenado de información que da sentido a la narración y que se acomoda de acuerdo con la estructura narrativa, siguiendo un orden y una forma determinados. En el caso de las narraciones, los elementos macrolingüísticos incluyen el tiempo verbal en que se reporta la historia, generalmente pasado, y el uso de pronombres personales para expresar la perspectiva desde la cual se narran los eventos. Además, parte de la coherencia del relato se logrará al organizar los eventos en función de un punto cúlmine o *high point* (Labov & Waletzky, 1997), que afecta el contenido de la historia. En este sentido, toda narración prototípica consta de cinco elementos esenciales: orientación, complicación, resolución, evaluación y coda o apéndice (Labov & Waletzky, 1997; Mc Cabe, 1997).

El *conocimiento microlingüístico* incluye una serie de conectores, tiempos verbales, pronombres y referentes para lograr que el relato tenga cohesión, de tal manera que los eventos se relacionen entre sí mediante una conectividad interna.

Para terminar, el *conocimiento contextual* establece el propósito o la función de la narración y se refiere a lo que el narrador conoce o cree, en el contexto en cual se construye el relato. El narrador necesita considerar las variaciones entre él mismo y su oyente; debe poder asumir cuál es el conocimiento previo y la perspectiva del oyente en relación con los eventos y protagonistas descritos en la narración. La producción narrativa se ve influida por el tipo de conocimiento empleado y la forma en que éste se corresponde o no con los requerimientos estructurales de un género narrativo en particular. Existen muchas formas de conocimiento narrativo y muchas maneras de contar una historia, por lo que la naturaleza de la experiencia, cómo se le presenta al oyente y de qué manera se elige relacionar esta experiencia, son aspectos que juegan un papel crucial en la producción narrativa.

### **La Interacción Adulto-Niño en la Construcción Narrativa**

Como se mencionó anteriormente, el rol que desempeña el adulto en su relación con el niño resulta un aspecto muy importante para el desarrollo lingüístico y, por tanto, para la adquisición de la narración. La teoría de la interacción social (al respecto véase Berko & Bernstein, 1999), la cual será adoptada en este trabajo, propone que el lenguaje surge de la interacción con los otros y de las asociaciones que realiza el niño con la información verbal y no verbal del adulto. Bajo este enfoque se percibe al niño como un individuo social que adquiere el lenguaje en función de su necesidad de comunicarse con los demás. Además de la interacción con el entorno, los factores individuales y biológicos también influyen en la adquisición del lenguaje de acuerdo con la perspectiva interaccionista. Sin embargo, los interaccionistas no contemplan el desarrollo del lenguaje simplemente como un aspecto más del desarrollo cognitivo (Berko & Bernstein, 1999), o un elemento innato, independiente del ambiente (Romaine, 1984), sino como una faceta de la conducta comunicativa que se adquiere a través de la interacción con otros seres humanos. Por último, la perspectiva de la interacción social se propone estudiar las razones interpersonales que poseen los niños para comenzar a hablar, las formas en que los hablantes adultos ajustan sus interacciones lingüísticas con los niños para facilitarles la

adquisición del lenguaje y el efecto de los diferentes tipos de estimulación sobre el lenguaje infantil en desarrollo (Berko & Bernstein, 1999).

Por tanto, desde el enfoque interaccionista, el contexto social juega un papel muy importante en el desarrollo lingüístico. Es decir, la adquisición y transmisión del lenguaje se logra a través de la socialización específica con el entorno y la interacción en diferentes contextos, donde cada niño será expuesto a un tipo de lenguaje distinto tanto en casa como en la escuela (Romaine, 1984).

En el caso del hogar, propicia un ambiente idóneo en el que los adultos con quienes el niño tiene un lazo más estrecho pueden desarrollar diferentes tipos de interacción (Hess, 2010; Ninio & Snow, 1996). En los primeros meses de vida del bebé, mucho antes de que empiece a balbucear o asista a la escuela (Hess, 2010), éste participa en interacciones en las que el adulto ajusta su lenguaje, utilizando el *child-directed speech* o habla dirigida al niño (Romaine, 1984), también llamada *baby talk* o habla para bebés (Berko & Bernstein, 1999; Rojas Nieto & Jackson-Maldonado, 2011). Por medio de esta estrategia el adulto responde a las emisiones del niño con un lenguaje a la medida de sus necesidades cognitivas y comunicativas, mientras que el niño utiliza emisiones no verbales que eventualmente pasarán al plano verbal (Romaine, 1984).

El habla dirigida al niño se presenta en todos los entornos sociales aunque no de manera uniforme (Berko & Bernstein, 1999). De acuerdo con la teoría de la interacción social, habrá diferencias en lo que el adulto espera del niño en la interacción dependiendo de las características del grupo social al que pertenecen los participantes de la situación comunicativa. Así, el adulto podrá animar al niño a conversar o, por el contrario, motivarlo poco o nada hacia la producción lingüística (Romaine, 1984). Lo anterior, evidentemente, estará presente durante la co-construcción narrativa, como se explica a continuación.

Como se recordará, la co-construcción narrativa es un proceso interactivo en la comunicación cotidiana, constituido conjuntamente por dos o más personas (Quasthoff, 1997), comúnmente el niño y el adulto o cuidador. En la narración colaborativa frecuentemente se relata una experiencia personal referida a un evento pasado (Bohanek et al., 2009; Burger & Miller, 1999; Quasthoff, 1997; McDermott Sales, Fivush & Peterson, 2003) del cual el narrador es protagonista o testigo (Bohanek et al., 2009; Burger & Miller, 1999). Aunque ésta es la versión más frecuente de la narración colaborativa, también

hay otras modalidades, como es el caso de la narración que surge de la elicitación narrativa utilizando un cuento, en la cual el protagonista no necesariamente será el narrador del relato (al respecto, véanse los estudios de Cameron & Wang, 1999; Carmiol & Matthews, en prensa; Küntay & Nakamura, 2004; Melzi, 2000 & Wigglesworth & Stavans, 2001).

Ya que sabemos que los niños adquieren el lenguaje por medio de la mediación y ayuda de los demás, y no únicamente a través de la actividad mental ejercida al procesar el lenguaje adulto (Berko & Bernstein, 1999), en la co-construcción narrativa asumirán diferentes roles en función del contexto social en el que se da la interacción con el adulto (Romaine, 1984). Así, será distinto si el grupo social al que pertenece considera al niño como un participante legítimo de la interacción o si se cree que el niño no comprende nada de lo que le dice el adulto durante la co-construcción. De esta forma, la naturaleza de la interacción entre el niño y el adulto será moldeada a partir de las creencias y las percepciones que tienen los adultos en relación con su competencia lingüística (Burger & Miller, 1999; Küntay & Nakamura, 2004; Melzi, 2000; Minami & Mc Cabe, 1995; Wigglesworth & Stavans, 2001).

Para concluir esta sección es importante resaltar que la contribución del adulto en la co-narración con el niño permite que su relato sea cada vez más interesante, completo y claro para el oyente. Los niños no pueden adquirir un lenguaje simplemente observando a los adultos mientras conversan entre ellos, o viendo la televisión o escuchando la radio, sino que necesitan del apoyo del adulto por medio de diferentes estrategias (Berko & Bernstein, 1999; Owens, 2003). Al crear un sentido personal del relato, la co-construcción narrativa entre padre e hijo contribuye al desarrollo de la comprensión de las emociones y el *self* en el niño (Fivush, 2007). Además, el contenido de la narración del niño se enriquece considerablemente gracias a las elaboraciones del adulto, las ocasiones en las que le solicita información y las situaciones en las que completa su relato (Romaine, 1984).

### **La Evaluación en la Narración y en la Co-narración**

De acuerdo con Labov y Waletzky (1967), la narración está compuesta por información referencial e información evaluativa. Cuando se llega a la edad adulta el individuo es capaz de proporcionar un relato que tenga estos dos tipos de contenido (Burger & Miller, 1999). En el presente estudio nos enfocaremos en la información evaluativa.

La *información referencial* involucra la secuencia temporal de eventos que sucedieron en el pasado, concerniente a características temporales, espaciales o de los personajes de la narración (Burger & Miller, 1999; Labov & Waletzky, 1997). De acuerdo con Labov y Waletzky (1967), esta fuente de información permite recapitular la experiencia y organizarla en patrones recurrentes, característicos de la narración, que van desde el nivel de la cláusula hasta la narración en su totalidad. Un ejemplo de una cláusula que contiene información referencial puede ser *Ayer Adrián lloró después del recreo*. En esta frase se tiene un evento (*lloró*) que ocurrió en el pasado (*ayer, después del recreo*) y que se refiere a un personaje involucrado en la narración (*Adrián*).

En el caso de la *información evaluativa*, ésta es determinada por el contexto social que ejerce el papel de estímulo en el lugar donde ocurre la narración (Labov & Waletzky, 1997) e implica el contenido en el cual el narrador plasma su punto de vista y su actitud en relación con los eventos sucedidos en el pasado. La información referencial es de gran relevancia para la narración debido a que incluye los eventos pasados organizados temporalmente, en tanto que la información evaluativa da una razón de ser a la narración (Bamberg, 1997a), llena los huecos de la expresión lingüística y hace que el relato tenga importancia para el oyente (Burger & Miller, 1999; Labov & Waletzky, 1997). Además, la información evaluativa provee a la historia de significatividad ya que ésta se enriquece con la perspectiva del narrador (Burger & Miller, 1999). Un ejemplo de una cláusula que proporciona información evaluativa es *Estaba muy asustado*, en la cual el narrador expresa su actitud y/o sentimiento en relación con el evento.

Bajo una perspectiva un poco diferente, Hudson y Shapiro (1991) clasifican la información narrativa como figura (*foreground*) y fondo (*background*). La figura comprende la estructura que contiene la información sobre el episodio particular, compuesta por la orientación, complicación, resolución y coda (Labov & Waletzky, 1997). Por otro lado, el fondo representa la información de soporte que se refiere a los datos generales del evento narrativo, los comentarios del narrador y la evaluación del relato.

Como puede observarse, la información evaluativa juega un papel primordial en la construcción de la narración porque permite que el narrador vaya más allá de presentar una serie de eventos en orden cronológico y transmita al oyente el propósito o “punto” de la historia, el por qué y con qué intención se está narrando (Shen, 2010). Un buen narrador, mientras relata de manera coherente los eventos que



constituyen el argumento, también explica los estados intencionales y emocionales que acompañan los eventos (Aksu-Koc, 2005). Sin la función evaluativa, la secuencia de eventos no necesariamente es interesante, ya que por lo general los eventos están menos marcados por la subjetividad (Shen, 2010).

De acuerdo con Shen (2010), la importancia de la evaluación se relaciona con la capacidad que ésta tiene de marcar diferentes puntos en la narración: el punto narrativo, el punto temático y el punto afectivo de la historia. En cuanto al punto narrativo, la evaluación permite marcar y organizar los eventos centrales de la estructura o esquema de la narración de manera jerárquica, evitando la ambigüedad. En el caso del punto temático, la evaluación logra marcar determinados temas de tal forma que el lector u oyente pueda enfocarse en éstos sobre otros. En cuanto al punto afectivo es importante recalcar que las narraciones inducen ciertas respuestas emocionales en sus oyentes por medio de los recursos evaluativos. Dichas respuestas emocionales surgen a partir de la manipulación del narrador para introducir suspenso o sorpresa, o bien, en el caso de los cuentos o historias de ficción, dependen del contenido del relato. Por otra parte, Shen (2010) señala que existen dos niveles en la narración: a) el nivel profundo, donde se desarrolla la historia a partir de una secuencia de eventos; y b) el nivel expresivo, aquel que se refiere a la superficie del relato y que no modifica los eventos o el contenido de la narración. En este último nivel se incluyen, además de los elementos lingüísticos y el orden de presentación de los eventos, los recursos evaluativos.

La evaluación en la construcción del discurso narrativo ha sido estudiada por diversos autores y enfoques. Por un lado, Labov y Waletzky (1967) se refieren a la evaluación como un elemento del relato que tiene la función de plasmar lo que significaron los eventos para el narrador, o información acerca del narrador, como su actitud hacia la narración que está elaborando. Por medio de la evaluación se puede distinguir el punto de vista del narrador, se establece interés personal, se logra demostrar o convencer, enfatizar un personaje particular y establecer una luz positiva sobre el narrador y su papel en la historia. De acuerdo con los autores mencionados, una narración no está completa sin la significación que le aporta la evaluación. De esta manera, aunque sus implicaciones son estructurales, la definición evaluativa es principalmente semántica. Además, de acuerdo con los autores, la evaluación es crucial en la narración porque sin ella resultaría difícil ubicar la complicación del relato.

En cuanto al papel de la evaluación como parte del evento narrativo, los segmentos evaluativos se distinguen de la narración ya que no contribuyen a avanzar en los eventos de la secuencia temporal

(Bamberg, 1997a; Shen 2010). Por el contrario, generalmente es mediante las cláusulas evaluativas como el narrador detiene el flujo de eventos y va hacia atrás, revelando su actitud hacia las acciones o protagonistas que había incluido en su relato, o atribuyendo emociones a los personajes (Bamberg, 1997a; Bamberg, 1997b; Bamberg & Reilly, 1996). De esta manera, los segmentos evaluativos no pueden estar por sí solos, sino que siempre co-ocurren con las cláusulas narrativas y por lo tanto operan a partir de eventos reportados; si nada ocurrió, entonces no hay nada que sea evaluado.

Desde un enfoque discursivo-conversacional, la evaluación es vista como una herramienta que cumple funciones discursivas (Bamberg, 1997a; Betancourt, 2012) mediante la cual el hablante se posiciona frente a otros desde perspectivas actitudinales y dialógicas y da a conocer sus valoraciones y actitudes sobre objetos o sucesos (Betancourt, 2012), experiencias o eventos narrativos (Kernan, 1977; Melzi, 2000). Autores como Melzi (2000) y Bamberg (1997a) también atribuyen propiedades subjetivas a la evaluación al proponer que esta información facilita la construcción de la subjetividad e intersubjetividad, así como al surgimiento de un *self* moral (Bamberg, 1997a).

Para concluir con esta sección resulta importante mencionar la propuesta de Kernan (1977), quien, al igual que otros autores de la perspectiva lingüística (Bamberg, 1997a; Bamberg, 1997b; Bamberg & Reilly, 1996; Labov & Waletzky, 1997; Shen, 2010) percibe a la evaluación como un grupo de cláusulas. Una diferencia en la propuesta de Kernan es que para él la evaluación cumple con una función expresiva. Bajo este enfoque, las cláusulas evaluativas indican los sentimientos y/o actitudes del narrador hacia los eventos narrativos, mismos que el narrador utiliza para transmitir sus sentimientos al interlocutor.

Una vez revisadas las definiciones de evaluación descritas previamente es posible concluir que ésta juega un papel importante en la narración ya que plasma en el relato aspectos referentes a la perspectiva, actitudes, sentimientos y opiniones del narrador. Así, aunque se tengan dos narraciones sobre una misma experiencia, se encontrarán inmensas variaciones entre ellas que estarán determinadas por la evaluación que hacen los hablantes sobre los eventos relatados.

## **Tipos de evaluación.**

Debido a que, como hemos visto, la evaluación involucra un sinnúmero de aspectos, su expresión lingüística tiende a ser diversa. Por ello los diferentes autores han elaborado distintas propuestas para su análisis que dependerán de su enfoque teórico y de sus propósitos de investigación.

En el caso de Labov y Waletzky (1967), desde el enfoque lingüístico, se proponen tres tipos de marcas lingüísticas de evaluación:

- **Semánticas:** bajo esta categoría se incluyen los enunciados directos, los intensificadores léxicos y los enunciados que suspenden la acción narrativa.
- **De forma:** en este rubro existen las cláusulas coordinadas, las cláusulas restrictivas y las repeticiones.
- **Culturales:** los tipos de evaluación de acuerdo con la cultura comprenden la acción simbólica y el juicio elaborado por un tercero.

Además de referirse a la repetición de cláusulas como una forma de evaluar, Kernan (1977) menciona otros tipos de marcas evaluativas en los relatos, como la paráfrasis para volver a expresar lo que se dijo como una exageración de la cláusula previa, las actitudes y emociones, las implicaciones emocionales al reportar un evento y las implicaciones en citas en aquellas frases del relato separadas por comillas (“ ”).

Bamberg (1997a), bajo un panorama lingüístico, presenta diferentes clasificaciones para las marcas lingüísticas de las evaluaciones, entre las cuales destacan los verbos que marcan estados mentales del personaje (Bamberg, 1997a; Bamberg, 1997b; Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Bamberg & Reilly, 1996), los modificadores de tiempo verbal, los predicados de estado y las marcas lingüísticas de motivaciones y acciones del personaje (Bamberg, 1997b), los adverbios y las expresiones modales (Bamberg, 1997a). Bamberg y Damrad-Frye (1991) proponen, a su vez, que los marcadores de intensidad, aspecto y modo, los moduladores, el discurso reportado, los estados negativos, los adverbios de tiempo, los cambios de voz, las cláusulas relativas, los recursos para cambiar la referencia y los conectores causales son expresiones que denotan evaluación en las narraciones.

Otras marcas que han sido categorizadas como de evaluación desde un enfoque lingüístico son los componentes de la historia, la expresión facial, las emociones y los gestos del narrador, así como la intensidad prosódica, ya sea léxica o fonológica, al momento de narrar (Bamberg & Reilly, 1996). Una clasificación más de las marcas de evaluación desde esta perspectiva es la de Aldrich et al. (2011) en la cual se considera la perspectiva del narrador como un tipo de evaluación al igual que la ubicación episódica, es decir, dónde se encuentran las etiquetas y explicaciones emocionales.

Desde el enfoque discursivo se clasifica a las marcas de evaluación en marcas de emoción, percepción, cognición, referencias a estados físicos, intención, relación y discurso reportado (Betancourt, 2012; Shiro, 1997); éste último se divide en directo, indirecto y libre (Shiro, 1997). A la vez, Betancourt (2012) propone una clasificación más específica dividiendo las cláusulas evaluativas en internas y externas, formales y funcionales. Como palabras evaluativas *formales* se incluyen las onomatopeyas, las interjecciones, las repeticiones, los verbos, los diminutivos y los adjetivos, mientras que entre las palabras evaluativas *funcionales* están la referencia a estados internos, la apelación al conocimiento y consentimiento del interlocutor, los intensificadores y los atenuadores.

Bajo una perspectiva interaccionista, Hess (2012) identifica unidades léxicas evaluativas, refiriéndose en particular a adjetivos, verbos y adverbios evaluativos. Otra clasificación dentro de este enfoque es la de Peterson & Mc Cabe (1983), quienes proponen 20 categorías de marcas de evaluación: propósitos, deseos y sueños; hipótesis, predicciones, inferencias; resultados de la acción del *high point*; explicaciones causales; juicios objetivos; juicios subjetivos; hechos per se; estados emocionales internos; información tangencial; énfasis; elongación; exclamación; repetición; palabras de compulsión; comparaciones o metáforas; términos superfluos; captos de atención; palabras per se; exageraciones o fantasía; y negativos, conformados por eventos no sucedidos.

Para los fines de este trabajo, se utilizará la clasificación de Peterson & Mc Cabe (1983) conformada por las 20 categorías de marcas evaluativas; al respecto se profundizará en el siguiente capítulo. Esta propuesta de clasificación resulta idónea debido a que anteriormente ha sido retomada para analizar el lenguaje infantil en grupos de hispanohablantes pertenecientes a un contexto latinoamericano (véanse, entre otros, Hess, 2010 y Shiro, 1997), características que concuerdan con las del presente estudio. Además, ha sido ampliamente utilizado en estudios con niños pequeños en

interacción con sus madres (Betancourt, 2012; Fivush et al., 2003; Melzi, 2000) donde también se han identificado marcas evaluativas de acuerdo con esta propuesta.

### **La evaluación en narraciones de eventos positivos y negativos.**

Por medio de la narración se logran recuperar eventos emocionales que ayudan a entender y evaluar el pasado (McDermott Sales et al., 2003). Un aspecto que incide en la manera en que el narrador evalúa su relato es el tipo de evento que está narrando. Por ejemplo, puede ser que el evento sea una experiencia positiva en la que el narrador sintió alegría. También hay eventos narrativos donde el protagonista pasa por diferentes obstáculos que le provocan frustración o miedo (Fivush & McDermott Sales, 2008). En éste último tipo de relato, como lo señalan varios autores (Fivush & McDermott Sales, 2008; McDermott Sales et al., 2003; Fivush & Wang, 2005; Wang & Fivush, 2005), es probable que se tenga un alto contenido de información evaluativa que describa las emociones del narrador. Al respecto se profundizará en el presente apartado.

Diversos autores (Bohanek, Fivush & Walker, 2005; Fivush, 2007; Fivush & McDermott Sales, 2008; Fivush & Wang, 2005; Wang & Fivush, 2005) proponen que los eventos narrativos pueden clasificarse por niveles de intensidad. De esta forma se pueden encontrar eventos de alta intensidad que resultarían altamente estresantes o, en otro caso, eventos cotidianos con un grado de intensidad moderado o bajo. Los eventos narrativos también se clasifican por su valencia (Bohanek et al., 2005; Fivush, 2007; Fivush, Hazzard, McDermott Sales & Sarfati, 2003; Fivush & McDermott Sales 2008; Fivush & Wang, 2005; McDermott Sales et al., 2003; Wang & Fivush, 2005). Ésta puede ser positiva, la cual se relaciona con emociones agradables, o negativa, asociada a emociones como miedo o frustración (Fivush & McDermott Sales, 2008).

En el caso del evento con valencia positiva, éste consiste en un listado ordenado de manera cronológica que incluye elementos interesantes que sucedieron en el pasado. El recuento de este tipo de eventos tiene una función social que permite la definición del *self* por medio de la creación y el fortalecimiento de los vínculos emocionales entre los participantes de la conversación (Wang & Fivush, 2005). De esta manera, en una co-construcción narrativa de un evento con valencia positiva el adulto y

el niño construyen un sentido de historia compartida (Fivush & Wang, 2005) en el que los adultos se enfocan en las preferencias y acciones de los niños (Wang & Fivush, 2005).

En cuanto al evento con valencia negativa, se trata de aquel que desarrolla un problema que demanda una solución, por lo que tiene una estructura más cercana a la del patrón narrativo canónico (Fivush et. al, 2003; Labov & Waletzky, 1997; Peterson & Mc Cabe, 1983). Generalmente los eventos de valencia negativa tienen mayor carga emocional a nivel subjetivo, a diferencia de los eventos de valencia positiva (Bohanek et al., 2005). Cuando se recuerdan eventos negativos, los participantes de la interacción emplean diferentes recursos; entre ellos, utilizan estrategias de negociación (Fivush & Wang, 2005), atribuciones emocionales (Wang & Fivush, 2005) y explicaciones causales que permiten a los narradores comprender, resolver y posiblemente evitar los efectos negativos de los eventos vividos (Fivush & Wang, 2005; Wang & Fivush, 2005). Una de las funciones más importantes en la co-construcción de los relatos de valencia negativa es la regulación emocional (Fivush & Wang, 2005; Wang & Fivush, 2005). Se ha encontrado que la comprensión que pueden mostrar los niños sobre eventos negativos o traumáticos les permite superar estas situaciones con mayor facilidad en el futuro (Bohanek et al., 2005; Bohanek et al., 2009; Fivush, 2007; Fivush et al., 2003; Fivush & Wang, 2005; McDermott Sales et al., 2003; Wang & Fivush, 2005).

De acuerdo con varios autores (Bohanek et al., 2005; Fivush, 2007; Fivush et al., 2003; Fivush & McDermott Sales, 2008; Fivush & Wang, 2005; McDermott Sales et al., 2003; Wang & Fivush, 2005), se han encontrado diferencias en el estilo narrativo utilizado por los niños y sus madres dependiendo del tipo de evento narrativo, positivo o negativo. En cuanto a los eventos positivos, Fivush et al. (2003), en un estudio con díadas estadounidenses compuestas por madres y sus hijos de edades entre los 5 y 12 años, encontró que las narraciones de eventos positivos son más descriptivas que aquellas de eventos negativos. Lo anterior se debe a que los niños proporcionan mayor información sobre pensamientos y emociones.

En cuanto al estilo parental, diversos trabajos muestran que existen diferencias específicas en la manera en que los adultos co-construyen los relatos con los niños dependiendo de la valencia positiva o negativa del evento narrado (Fivush & McDermott Sales, 2008; Wang & Fivush, 2005). Entre las diferencias en el estilo de la madre en narraciones positivas, Fivush y Wang (2005), en un estudio narrativo transcultural con díadas madre-hijo de Estados Unidos y China, encontraron que las madres de

ambos países buscaban una perspectiva emocional compartida con sus hijos en el proceso de co-construcción de narraciones positivas. Con relación al estilo narrativo de las madres en eventos negativos, los estudios (Fivush, 2007; McDermott Sales et al., 2003) indican que hay una preferencia materna por las preguntas abiertas para lograr la co-construcción narrativa con sus hijos. Este tipo de cuestionamientos incluyen preguntas con las cuales el niño necesita recuperar y reportar información, como *¿Dónde?*, *¿Cuándo?*, *¿Quién?*, *¿Por qué?*, etc. (Fivush, 2007).

En un estudio con una población similar, Wang y Fivush (2005) encontraron que las madres presentaban un estilo narrativo más elaborativo y evaluativo en las narraciones de eventos positivos que en las que giraban en torno a eventos negativos. De manera específica, en las narraciones de eventos positivos, tanto las madres chinas como las estadounidenses elaboraban comentarios sobre el rol de sus hijos en los diferentes escenarios de interacción social. Como parte de las características exclusivas de las narraciones positivas, los trabajos de Fivush (2007) y McDermott Sales et al. (2003) muestran cómo las madres utilizan en las narraciones positivas más preguntas cerradas, las cuales requieren una respuesta de *sí* o *no* por parte del niño.

Los estudios de Fivush et al. (2003), Fivush y Wang (2005) y Wang y Fivush (2005), descritos en líneas anteriores, indican que las narraciones con valencia negativa pueden ser más coherentes que las narraciones positivas, lo que se logra de manera sorprendente a partir del caos de la experiencia emocionalmente negativa (Fivush et al., 2003). En términos generales se puede señalar que una diferencia relevante entre la narración de eventos con valencia positiva y aquellos con valencia negativa es el grado de emocionalidad que se presenta en los eventos negativos (Fivush et al., 2003; Fivush & McDermott Sales, 2008; Fivush & Wang, 2005; Wang & Fivush, 2005). Al respecto, Fivush et al. (2003), en el estudio explicado con anterioridad, encuentran que cuando los niños narran eventos negativos, se enfocan más en los sentimientos y emociones del narrador en relación con los eventos narrados. En cuanto a las diferencias entre el estilo materno en la co-construcción narrativa de eventos negativos, los estudios describen cómo las madres utilizan estrategias de negociación emocional al narrar junto con sus hijos (Fivush & Wang, 2005), así como una conversación de carácter didáctico, enfocada en la causalidad de las experiencias negativas (Wang & Fivush, 2005).

Existen estudios donde se ha encontrado que los eventos de alta intensidad, causantes de estrés, influyen en el recuerdo del niño de manera distinta (Fivush et al. 2003; Fivush & Sales, 2008). Por un

lado, los autores han sugerido que los niños podrían recordar más detalles sobre eventos negativos de alta intensidad que sobre eventos más cotidianos, emocionalmente positivos. A su vez, se ha mencionado que los niños que experimentan eventos negativos de alta intensidad pueden presentar recuerdos con poco detalle y poca carga emocional. Por su parte, el trabajo de Fivush et al. (2003) sobre conversaciones entre padres e hijos muestra que aunque las conversaciones sobre eventos negativos generalmente son más extensas, las narraciones de eventos positivos incluyen una mayor carga de palabras emocionales.

Por todo lo expuesto en este apartado, resulta importante analizar la manera en que el tipo de evento narrado (valencia positiva o negativa) incide en la manera en que los niños evalúan sus narraciones durante la co-construcción narrativa con el adulto. Dicha idea será objeto del presente trabajo y se abordará en el próximo capítulo.

A lo largo de este capítulo se ha podido apreciar que el desarrollo lingüístico puede ser estudiado mediante la narración, la cual contiene dos tipos de información: referencial y evaluativa. Se ha tenido un énfasis especial en la información evaluativa, pues se sabe a partir de la revisión de diversos estudios que juega un papel primordial en la construcción de la narración porque le da una razón de ser al relato. A su vez, se ha revisado cómo el adulto juega un papel muy importante en el desarrollo narrativo del niño al participar en la co-construcción de las narraciones y cómo promueve el tipo de evaluación más valorada en su entorno social durante la co-construcción narrativa con el niño. Finalmente, se han visto las diferencias en la co-construcción narrativa entre adulto y niño a partir del tipo de evento narrado (de valencia positiva o negativa).

A partir de la revisión de los aspectos teóricos expuestos en este capítulo es posible proponer como tema central de este trabajo el uso de las evaluaciones en la co-construcción narrativa entre el adulto y el niño como una forma de abordar el desarrollo lingüístico en edad preescolar. En el próximo capítulo se abordará la metodología empleada para la realización del presente estudio.



## Capítulo II

### Metodología

En el presente capítulo se explican las decisiones metodológicas tomadas en cuenta para el desarrollo de la investigación, incluyendo los objetivos, preguntas e hipótesis de investigación; el diseño experimental que se utilizó; el procedimiento para la obtención de los datos y los elementos considerados en la transcripción y la codificación.

#### Objetivo, Preguntas e Hipótesis

El presente trabajo tiene como objetivo general explorar cómo la interacción entre adulto y niño en edad preescolar contribuye a la producción de evaluaciones narrativas. De forma específica, se pretende analizar las evaluaciones presentes en el habla tanto del niño de 5 años como del adulto en la interacción comunicativa en una tarea de co-construcción narrativa con dos cuentos (evento de valencia positiva y evento de valencia negativa).

Para cumplir con los objetivos planteados se pretende responder a las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera la interacción entre el adulto y el niño en edad preescolar contribuye a la producción de evaluaciones en la co-construcción narrativa?
- ¿Qué diferencias existen en el tipo de evaluación co-construida en la narración dependiendo de la valencia del evento (positiva o negativa)?
- ¿Qué diferencias existen en el tipo de evaluación utilizada por los adultos y el tipo de evaluación empleada por los niños en edad preescolar?
- ¿Qué diferencias existen en el tipo de evaluación utilizada por las diádas procedentes de Costa Rica y las diádas que vienen de México?

A partir de la revisión de estudios previos se establecieron cuatro hipótesis que se pretenden comprobar:

1. La cantidad de marcas evaluativas que emplea el adulto durante las interacciones narrativas se relacionará con el tipo de evento que se evalúa (evento de valencia positiva o evento de valencia negativa).
2. La cantidad de marcas evaluativas que emplea el niño durante las interacciones narrativas se relacionará con el tipo de evento que se evalúa (evento de valencia positiva o evento de valencia negativa).
3. Existirán diferencias en el uso de marcas evaluativas entre niños y adultos durante la interacción narrativa.
4. El uso de marcas evaluativas de niños y adultos en la interacción será similar entre población costarricense y población mexicana.

## **Diseño de Investigación**

El presente trabajo siguió un diseño cuasi experimental con niños de 5 años y los adultos que los acompañaban. Como sucede en los estudios experimentales, en este estudio se manipularon diversas variables; además de los dos tipos de población (adulto y niño), se consideró el tipo de evento narrado, que podía ser sobre un evento de valencia positiva o un evento de valencia negativa.

Adicionalmente, de acuerdo con los objetivos planteados, la investigación fue de tipo exploratoria, debido a que, como se mencionó en apartados anteriores, se tienen pocos estudios en relación con el uso de evaluaciones en narraciones infantiles en población latinoamericana; más aún, son pocos los estudios del uso de evaluaciones en narraciones de niños de México. Por otra parte, la investigación fue de carácter descriptivo ya que se buscó comprender, a partir del manejo de variables, cómo usan las evaluaciones los niños de 5 años en una narración al interactuar con los adultos.

En cuanto a las variables consideradas en este estudio, las variables *dependientes* fueron dos: el tipo de estrategias evaluativas utilizadas por los adultos en la interacción con los niños y el tipo de estrategias evaluativas utilizadas por los niños en interacción con los adultos. Como variables *independientes* se tuvo el tipo de narración, un evento de valencia positiva o negativa y el lugar de procedencia de los participantes, Costa Rica o México.

## **Obtención de los Datos**

El presente trabajo consta de dos estudios: el primero (Estudio 1) fue llevado a cabo con datos originalmente recolectados para un proyecto sobre desarrollo narrativo y alfabetización en Costa Rica (para mayor detalle véase Carmiol & Matthews, en prensa) con el objetivo de explorar el uso de referencias en las narraciones de niños de edad preescolar en interacción con los adultos. El segundo estudio (Estudio 2) se realizó en México con el objetivo de indagar sobre el uso de evaluaciones en las narraciones infantiles de niños en interacción con los adultos. Es objetivo del presente trabajo es analizar las marcas evaluativas presentes en las narraciones de ambos estudios, buscando realizar una comparación entre los resultados de la población costarricense y los hallazgos derivados del estudio mexicano.

### **Participantes.**

Para el Estudio 1, realizado en Costa Rica (véase Carmiol & Matthews, en prensa), se incluyó un total de 60 niños, 30 de 3 años y 30 de 5 años; del primer grupo de edad (3 años), se tuvieron 16 niñas y 14 varones, mientras que el segundo grupo (5 años) se conformó por 22 niñas y 8 varones. Para los fines del presente trabajo solo se consideraron 20 niños del grupo de edad de 5 años, de los cuales 15 eran niñas y 5 eran varones; cabe mencionar que se tuvieron más niñas que varones dado que en la muestra original el género no fue tomado en cuenta como una variable. La muestra incluyó niños que asistían a una escuela privada bilingüe y que junto con sus madres pertenecían a familias costarricenses de clase media, hablantes del español como primera lengua. Como información sobre el nivel de escolaridad de los padres, al preguntar el nivel de estudios de padre y madre se encontró que el 50% de ellos contaba con estudios universitarios completos (para mayor referencia véase la Tabla 1 del Apéndice A).

Como criterios de selección de la muestra se consideró que los niños fueran monolingües y que no presentaran trastorno de habla, audición o lenguaje. Trece díadas fueron excluidas de la muestra final debido tres situaciones: (1) Siete niños no cooperaron durante el experimento, (2) Cinco madres no siguieron las instrucciones dadas durante el experimento y (3) Una díada tuvo que ser excluida debido a un error del experimentador. Para los fines de la presente investigación se seleccionaron 20 díadas de esta población, conformadas por un niño de 5 años y su madre, siguiendo los criterios que se explicarán más adelante.

En cuanto al Estudio 2, los datos fueron recabados en Querétaro, México, a partir de las narraciones en interacción entre 10 niños de 5 años y un adulto cercano a él, ya fuera padre, madre o abuela materna; todas las díadas fueron conformadas por hispanohablantes provenientes de familias mexicanas de clase media. En cuanto al nivel de escolaridad de los padres, para esta muestra poblacional se preguntó a padre y madre sobre su nivel de estudios y se encontró que el 90% contaba con estudios universitarios terminados (véase la Tabla 2 del Apéndice A).

Al igual que en el estudio de Costa Rica, fueron excluidos los niños con trastornos de habla, audición o lenguaje.

### **Instrumento.**

Para el Estudio 1 se crearon dos libros de ilustraciones sin palabras, en los que se relatan las aventuras de dos niños del mismo sexo y un adulto, también del mismo sexo (al respecto véase Carmiol & Matthews, en prensa) (véase la Figura 1). La Historia 1 (“Visita al parque”) trata de una visita al parque y tiene una valencia negativa: un niño se cae del columpio y su hermano se burla de él. La Historia 2 (“Visita a la feria”) trata de una visita a la feria y se refiere a una valencia positiva o socialmente más aceptable, puesto que una niña pierde su globo y su hermana le regala el suyo para consolarla. Los argumentos de ambas historias son adaptaciones de materiales previamente empleados en estudios sobre referencia en las narraciones (Karmiloff-Smith, 1982, 1986; Wagner, Kako, Amick, Carrigan & Liu, 2005; al respecto, véase Carmiol & Matthews, en prensa), por lo que se trata de historias que ya han sido probadas en otras poblaciones. Cada una de las historias está formada por nueve escenas ilustradas a color, impresas en tamaño carta, laminadas y engargoladas en forma de libro. Se crearon estos instrumentos para asegurarse de que ninguno de los niños entrevistados hubiera escuchado antes la historia y para asegurarse de que ambas historias tuvieran el mismo número de personajes y eventos. Además, se cuidó que las características de los instrumentos, específicamente las ilustraciones y sus detalles, fueran muy concretas, de manera que fueran accesibles tanto para niños de 5 años como para niños de 3 años. (Las historias completas se incluyen en el Apéndice B).

Figura 1  
*Portadas de las dos historias*



La aplicación del instrumento siguió los siguientes pasos. En el caso del Estudio 1 (Costa Rica) cada día participó en una tarea narrativa para la cual se consideraron dos grupos de edad y dos condiciones distintas (diseño de 2 x 2). En cuanto a la edad, se tomaron en cuenta niños de 3 y de 5 años y las condiciones variaron entre condición con retroalimentación por parte del adulto o condición sin retroalimentación. El orden de presentación de las condiciones fue alternado entre los participantes de cada grupo de edad; de esta manera, la mitad de las días de cada grupo de edad utilizó la historia del parque bajo la condición de no-retroalimentación y la otra mitad de las días empleó la historia de la feria bajo la misma condición. De esta manera se tuvieron dos órdenes distintos para la aplicación de los instrumentos: *parque, feria* y *feria, parque*.

En el estudio realizado en México (Estudio 2), cada día participó en una tarea narrativa utilizando los mismos libros de ilustraciones desarrollados para el estudio de Carmiol y Matthews (en prensa). Al igual que en el Estudio 1, el orden de presentación de las historias se alternó con el objeto de evitar que éste fuera un factor de influencia en los resultados de la investigación. De esta manera se tuvo el Orden 1, en el que se iniciaba con la historia del parque y se terminaba con la historia de la feria y el Orden 2, donde primero se contaba la historia de la feria y después la del parque. Cinco días tuvieron el Orden 1 y cinco días siguieron el Orden 2.

Para parear las narraciones del Estudio 1 con las narraciones del Estudio 2 se diseñó una tabla (véase Tabla 1 en el Apéndice A) que permitió agrupar a los participantes que tuvieran la misma edad, que siguieran el mismo orden narrativo, la misma condición de retroalimentación, y preferentemente pertenecieran al mismo sexo. Se tomaron los datos de dos participantes de Costa Rica por cada

participante mexicano; lo anterior para contar con una historia de valencia negativa (Visita al Parque) con retroalimentación y una historia de valencia positiva (Visita a la Feria) con retroalimentación. Como se mencionó anteriormente, el estudio de Costa Rica manejó dos condiciones en la narración: condición con retroalimentación y condición sin retroalimentación. Sin embargo, dado que la retroalimentación en la narración es muy importante debido a que permite una co-construcción narrativa que enriquece el relato, para el presente estudio se consideraron solo las interacciones con retroalimentación de la muestra costarricense para parearlas con las de la muestra mexicana. Para mayor referencia se presenta la Tabla 1 en el Apéndice A.

### **Procedimiento.**

Para ambos estudios cada condición experimental incluyó una *fase de familiarización*, en la que se permitió que los niños conocieran el libro con el experimentador, quien únicamente hacía preguntas al niño sobre las ilustraciones “¿qué está pasando en este dibujo?”. Mientras tanto, el adulto permanecía en otra habitación para que al momento de la narración del niño él no conociera la historia mostrada por el examinador.

Posteriormente se tuvo la *fase de elaboración*, en la cual para ambos estudios los adultos entraron a la habitación y se pidió a los niños que les contaran el libro que acababan de ver. Esta actividad se llevó a cabo sin apoyo del cuento y en ausencia del examinador. En el caso del Estudio 1, como se comentó anteriormente, se tuvieron dos condiciones para la narración en interacción con el adulto, una de éstas fue la condición *con retroalimentación*, en la que se pidió a las madres que participaran en la narración del niño como usualmente acostumbran hacerlo. En la otra condición, llamada *sin retroalimentación*, se pidió a las madres que evitaran hacer preguntas o comentarios durante la narración del niño; solo tenían la posibilidad de usar comentarios fáticos para alentar al niño a que continuara con la historia, como por ejemplo ¿ajá?, ¿sí?, ¿en serio?, etc. Las dos fases del proceso se repitieron con las dos historias utilizadas en el Estudio 1, por lo que se obtuvo un total de cuatro narraciones por díada madre-hijo.

En el caso del Estudio 2, la *fase de elaboración* consideró solo la condición *con retroalimentación* y al igual que en el primer estudio se repitió el mismo procedimiento tanto para la

historia del parque como para la historia de la feria. Así, en ambos casos el experimentador dio al adulto la consigna de que participara en la narración del niño como usualmente acostumbra hacerlo.

Cabe recordar que para el presente trabajo solo se consideraron las narraciones del Estudio 1 que fueron elaboradas bajo la condición *con retroalimentación*, de tal forma que pudieran ser comparables con las narraciones del Estudio 2.

### **Transcripción y codificación.**

Debido a que el estudio costarricense había sido realizado previamente, para la elaboración de este trabajo ya se contaba con las transcripciones de cada interacción adulto-niño, desarrolladas a partir de videograbaciones de las entrevistas utilizando el formato CHAT, el sistema de transcripción que pertenece al programa CHILDES (Child Language Data Exchange System, *sistema de intercambio de datos de lenguaje infantil*), el cual consiste en una base de datos de interacciones lingüísticas infantiles a nivel internacional (véase el sitio web <http://childes.psy.cmu.edu/>).

En cuanto a la metodología utilizada para las transcripciones del Estudio 2, las interacciones fueron videograbadas y de ellas surgieron dos narraciones producidas por cada día: una sobre el evento de valencia positiva (Visita a la Feria) y la otra sobre el evento de valencia negativa (Paseo al Parque), teniendo un total de 20 narraciones en interacción. Una vez culminada la fase de entrevistas, las narraciones se transcribieron bajo el código de análisis conversacional CHAT del programa CHILDES (MacWhinney, 2013). La unidad de análisis en la transcripción fue la cláusula, la cual, siguiendo los criterios de Berman y Slobin (al respecto, véase Hess, 2010) se compone de un predicado unificado y se refiere a un solo evento, estado o situación.

Entre los aspectos conversacionales que se consideraron para la transcripción del Estudio 2 se incluyeron comentarios acerca de actividad del adulto y el niño en la interacción narrativa (Ejem. *hace expresión de sorpresa*, refiriéndose a la expresión facial de la madre). También se transcribieron marcas discursivas propias de la lengua oral como *tons* (entonces) o *pos* (pues); estas palabras se transcribieron junto con sus versiones normalizadas entre paréntesis (). El mismo proceso de normalización se realizó con palabras que los niños no lograban pronunciar de manera convencional, como *ñiño* en lugar de niño. Además se consideraron en la transcripción los momentos de pausa en los que alguno de los

participantes se quedaba pensando o dejaba una frase sin terminar. Estas pausas se indicaron con el signo +/-, como puede verse en el ejemplo, donde CH1 se refiere al niño y MOT se refiere a la madre:

CH1: había una vez +/-

MOT: mhhmm.

CH1: una familia +/-

Continuando con las consideraciones para transcribir la interacción entre el niño y el adulto, solo se transcribió la conversación relacionada con la historia y no el intercambio acerca de la consigna de la tarea narrativa o sobre algún otro tema. Un ejemplo de un intercambio conversacional no relacionado con la tarea narrativa es el siguiente, donde CH1 marca las emisiones de la niña y MOT las de la madre:

CH1: solo que la amo mucho.

MOT: yo también te amo mucho.

MOT: bueno llamamos a las chicas?

MOT: las llamás?

Es importante aclarar que, para que fuera posible comparar las narraciones, no se transcribieron reformulaciones, repeticiones no intencionales, ni inicios en falso de las narraciones del Estudio 2 (México), debido a que dichos elementos no fueron considerados en la transcripción de la muestra original correspondiente al Estudio 1 (Costa Rica).

Una vez terminado el proceso de transcripción se llevó a cabo la codificación de las marcas evaluativas, tomando en cuenta las intervenciones tanto de los niños como de los adultos que conformaban las díadas. Para la codificación, se utilizó el software CHAT (MacWhinney, 2013). Este proceso se llevó a cabo para los dos estudios, tanto el de Costa Rica (Estudio 1) como el de México (Estudio 2) y se basó en la propuesta de categorización de Peterson y Mc Cabe (1983), como se muestra en la Tabla 1. Cabe mencionar que las categorías de codificación no son excluyentes entre sí, por lo que se tuvieron casos en los cuales una palabra léxica pertenecía a dos o más categorías evaluativas; en tales casos, las palabras léxicas fueron codificadas las veces necesarias.



Tabla 1

*Clasificación de los marcadores de evaluación presentes en la interacción comunicativa (adaptación de la propuesta de Peterson y Mc Cabe, 1983)*

Tipo de evaluación	Descripción	Ejemplo
Captor de atención	Expresiones para focalizar la atención del oyente.	<u>bueno primero</u> una vez un niño una niña y la mamá fueron al carrusel.
Diminutivo	Incluye palabras con diminutivo.	es muy <u>pequeñita</u>
Elongación	Prolongación de una vocal o consonante dentro de una palabra.	Que <u>si</u> que sí terminó.
Estado emocional interno	Descripción de los conocimientos, pensamientos o emociones del narrador o los personajes del relato.	y luego el papá estaba enojado.
Exageración	Extrapolación evidente de lo sucedido en el evento narrativo.	se pegó en las pompis y <u>sangró</u> .
Exclamación	Expresiones de asombro.	¡Ah!
Explicaciones causales	Expresiones de causalidad introducidas por marcas como “porque”, “ya que”, “entonces”.	Dijo la mamá que es una buena hermana <u>porque le regaló el globo a la hermana</u> .
Hecho <i>per se</i>	Supuestos culturalmente comunes; pueden ser evaluaciones o parte de la complicación.	Que yo soy grande y usted es pequeño.
Hipótesis, inferencias y predicciones	Expresiones de hipótesis, inferencias y predicciones del narrador o los personajes del relato.	Yo creí que se iba a burlar.
Intenciones, propósitos, deseos	Intención, propósito o deseo del narrador o los personajes del relato.	Se lo amarró en el brazo <u>para que no se le fuera</u> .
Intensificador	Elementos léxicos que intensifican o enfatizan, sin proporcionar información adicional.	Es <u>muy</u> <u>pequeñita</u> .
Juicios subjetivos	Juicio de valor personal del narrador sobre un evento o personajes.	no está mal del respeto
Lenguaje no literal	Formas del lenguaje en las que se adquieren matices de significado más abstractos que el significado prototípico.	Era <u>un niño de gran corazón</u> entonces ¿verdad?
Negación	Eventos o situaciones que no sucedieron; a menudo informan al oyente sobre expectativas que no fueron alcanzadas.	y él no quería
Onomatopeya	Representación de un sonido.	Y el grande dijo <u>jajaja</u> al pequeño
Palabra de compulsión	Expresan acciones que el narrador o personajes se vieron obligados a hacer.	<u>Tenía que</u> levantarlo.
Palabra evaluativa	Palabras que por su contenido léxico son evaluativas; incluyen adjetivos, adverbios, sustantivos y verbos. Pueden ser utilizadas para evaluar eventos, así como conductas, pensamientos y sentimientos de personajes, entre otros.	Es muy <u>pequeñita</u> .  Entonces la <u>pequeñita lloró</u> .
Repetición	Repetición intencional de una palabra o frase.	Un día me caí <u>de espaldas</u> en la hamaca <u>¡de espaldas!</u>
Resultados de la acción del <i>high point</i>	Cláusula inmediatamente posterior al <i>high point</i> , cuya información se mantiene verdadera durante toda la narración.	Le cayó un globo a una hermana, <u>entonces empezó a llorar</u> .

Posteriormente, se cuantificó la aparición de las marcas evaluativas y se calculó la frecuencia de uso de éstas con respecto al total de evaluaciones en cada narración. Este procedimiento permitió realizar comparaciones del uso de evaluaciones tomando en cuenta las variables descritas en apartados anteriores. En el siguiente capítulo profundizaremos en los resultados derivados de esta investigación.

## **Capítulo III**

### **Resultados Cuantitativos**

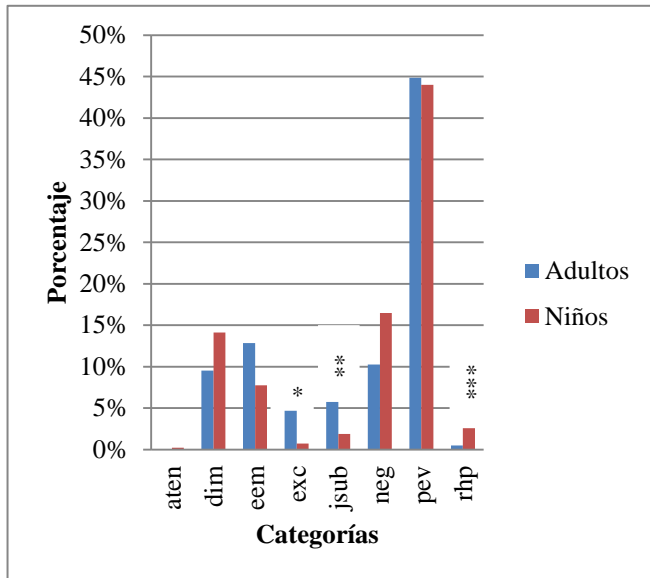
En el presente capítulo se exponen los resultados del análisis cuantitativo realizado a partir de los datos derivados de las narraciones en interacción. En el primer apartado se presenta el análisis considerando el uso de evaluaciones al comparar la población (adultos y niños) de los estudios 1 (Costa Rica) y 2 (México). El segundo apartado corresponde al uso de marcas evaluativas según el tipo de evento (valencia positiva o negativa) y se muestran resultados en la población adulta e infantil de los dos países estudiados. Al final de este capítulo se incluye un análisis estadístico al comparar los resultados de los estudios de Costa Rica y México.

#### **Análisis Comparativo de las Marcas Evaluativas entre Niños y Adultos**

En primer lugar se procedió a analizar la frecuencia de aparición de las evaluaciones en adultos y niños para ambos tipos de narraciones juntas (de valencia positiva y negativa). Los resultados de las categorías más frecuentes o que mostraron diferencias estadísticamente significativas pueden verse en las Figuras 2 (Costa Rica) y 3 (México):

Figura 2

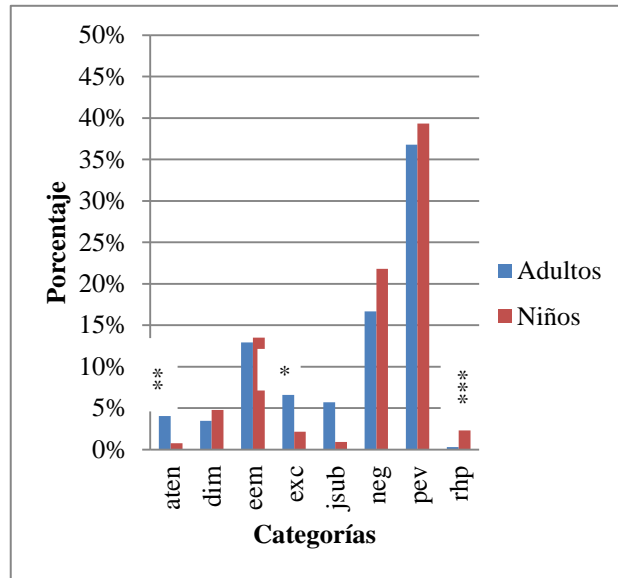
Porcentaje de Evaluaciones Presentes en el Habla de Adultos y Niños durante la Interacción (Frecuencia Relativa a partir del Total de Evaluaciones por Narración) para la Muestra de Costa Rica



\*:  $p=0.015$ ;  $p<.05$   
 \*\*:  $p=0.034$ ;  $p<.05$   
 \*\*\*:  $p=0.002$ ;  $p<.05$

Figura 3

Porcentaje de Evaluaciones Presentes en el Habla de Adultos y Niños durante la Interacción (Frecuencia Relativa a partir del Total de Evaluaciones por Narración) para la Muestra de México



\*:  $p=0.007$ ;  $p<.05$   
 \*\*:  $p=0.010$ ;  $p<.05$   
 \*\*\*:  $p=0.000$ ;  $p<.05$

aten: captos de atención  
 dim: diminutivos  
 eem: estados emocionales internos  
 exc: exclamaciones  
 jsub: juicios subjetivos  
 neg: negaciones  
 pev: palabras evaluativas  
 rhp: resultados del *high point*

Los datos de las figuras 2 y 3 muestran que la categoría evaluativa con mayor frecuencia de uso correspondió a las *palabras evaluativas* (pev), para la cual se encontró poca diferencia entre el uso por población. De esta manera, los adultos del Estudio 1 (Costa Rica) presentaron un 44.76% de palabras evaluativas del total de evaluaciones por narración, en comparación con el 44% de palabras evaluativas encontrado en los niños. De igual forma, en el Estudio 2 (México) se tuvo un 36.78% de palabras evaluativas para los adultos y un 39.32% para la población infantil; dicha diferencia no fue

estadísticamente significativa. Este resultado se aproxima a lo reportado por Wigglesworth & Stavans (2001) en un estudio sobre narraciones en interacción en díadas con niños de 5 años.

Entre las categorías de alta frecuencia de uso en adultos y niños está el caso de los *estados emocionales internos* (eem) para la muestra de Costa Rica (Figura 2), donde los adultos tuvieron un mayor porcentaje (12.85%) que los niños (7.76%) y para la muestra de México (Figura 3), donde no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre adultos (12.91%) y niños (13.51%). Las *negaciones* (neg) también presentaron una alta frecuencia de uso y se encontró en ambos estudios que los niños usan dicha marca evaluativa con más frecuencia que los adultos (Costa Rica: 16.47% niños y 10.23% adultos; México: 21.81% niños y 16.66% adultos).

En un análisis estadístico mediante *t de Student* de las marcas evaluativas empleadas por adultos y niños se encontró una diferencia significativa a favor de los adultos en el uso de *exclamaciones* (exc), tanto en el estudio de Costa Rica ( $p= 0.015$ ;  $p< .05$ ) como en el de México ( $p=.010$ ;  $p< .05$ ). Es probable que los adultos las hayan usado más que los niños con el objetivo de mostrar empatía hacia el niño, de manera que éste se viera motivado a continuar con el relato.

También se encontraron diferencias significativas en el uso de *resultados del high point* (rhp). Dichas marcas evaluativas fueron utilizadas con mayor frecuencia por la población infantil, tanto en la muestra costarricense ( $p= 0.002$ ;  $p< .05$ ) como en la mexicana ( $p= 0.000$ ;  $p< .05$ ). Lo anterior parece ser debido a que el niño era quien conocía la historia y podía proporcionar más información causal al respecto de los eventos, por lo que es probable que haya utilizado más marcadores evaluativos relacionados con el resultado del *high point* (rhp).

De manera específica, en el estudio de Costa Rica (Figura 2) se tuvieron diferencias significativas en el uso de *juicios subjetivos* (jsub) en la población adulta ( $p= 0.034$ ;  $p< .05$ ). Los resultados de esta categoría evaluativa parecen indicar que los adultos modelan el uso de evaluaciones sobre las motivaciones, sentimientos y pensamientos de los personajes. Cabe mencionar que al respecto de los juicios subjetivos también se tuvieron diferencias importantes en México en el uso de estas marcas entre adultos y niños, siendo los adultos quienes presentaron más juicios subjetivos, aunque dichos diferencias no fueron estadísticamente significativas.

En el caso de México (Figura 3), se encontraron diferencias significativas para los *captoreadores de atención* (aten), los cuales fueron más frecuentes en los adultos ( $p = .007$ ;  $p < .05$ ). Podría sugerirse que se encuentran más marcas de este tipo en el adulto debido a que éste necesita que el niño haga un esfuerzo por concentrarse y por proporcionar más información para producir un relato más completo y comprensible.

### Análisis Comparativo de las Marcas Evaluativas entre Tipo de Evento

La segunda parte del análisis consistió en ver si la presencia de marcas evaluativas estaba relacionada con el tipo de evento que se narraba (de valencia positiva y de valencia negativa). Para ello, en un primer momento, se combinaron los datos de la población adulta y de la población infantil (para ambos estudios) con la finalidad de compararlos, nuevamente utilizando la prueba *t de Student*. Los resultados pueden verse en las Figuras 4 y 5:

Figura 4  
Promedio de Evaluaciones Presentes en el Habla de Adultos y Niños por Tipo de Evento Narrado (Valencia Positiva o Negativa) para la Muestra de Costa Rica

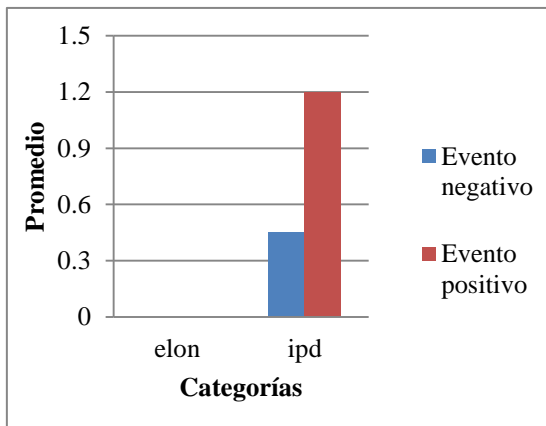
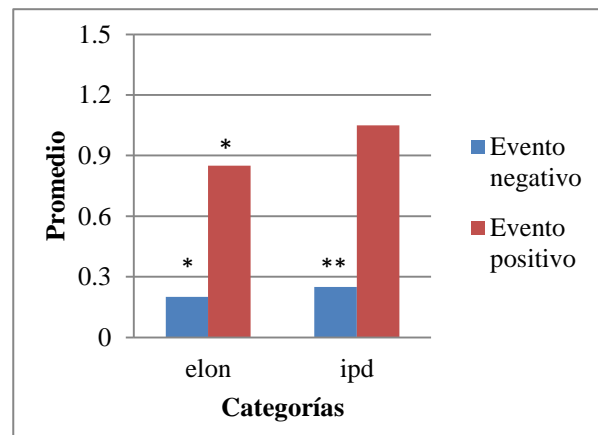


Figura 5  
Promedio de Evaluaciones Presentes en el Habla de Adultos y Niños por Tipo de Evento Narrado (Valencia Positiva o Negativa) para la Muestra de México



\*:  $p = 0.035$ ;  $p < .05$   
 \*\*:  $p = 0.014$ ;  $p < .05$

elon: elongaciones  
 ipd: intenciones, propósitos y deseos

En las gráficas se presentan los promedios de frecuencia de uso de *elongaciones* (elon) y de *intenciones, propósitos y deseos* (ipd) por narración para adultos y niños considerando el tipo de evento narrativo (valencia positiva o negativa). Al respecto de dichas categorías evaluativas, el análisis estadístico señaló diferencias significativas solo para el Estudio 2, el correspondiente a la población mexicana; en el caso de Costa Rica se encontraron diferencias importantes aunque no tuvieron significancia estadística.

En cuanto a las elongaciones, considerando la muestra de México, los adultos y niños de este estudio presentó un mayor uso de elongaciones en la historia de valencia positiva, en comparación con la historia de valencia negativa ( $p = .035$ ;  $p < .05$ ). Cabe mencionar que no se presentaron elongaciones en lo adultos y niños de Costa Rica debido a que no fueron codificadas.

Para las intenciones, propósitos y deseos, como mencionamos anteriormente fue la población de México quien presentó diferencias significativas y éstas se encontraron en la historia de valencia positiva ( $p = .014$ ;  $p < .05$ ), a diferencia de los resultados de la historia de valencia negativa. Es importante precisar que en la historia de valencia positiva, la de la Visita a la Feria, se tenía una imagen donde la mamá amarraba un globo a la muñeca de la hija (para mayor referencia véase la Figura 8 en el Apéndice B), situación que muchos de los niños incorporaron en su relato marcando una intencionalidad específica del personaje: “para que no se le fuera [el globo]”. En el caso de la historia de Paseo al Parque (valencia negativa) no se tenía una imagen con una intencionalidad tan evidente, por lo que se tuvieron menos marcas evaluativas sobre intenciones, propósitos y deseos (ipd) en este tipo de relato.

### **Uso de marcas evaluativas en los adultos.**

A continuación se procedió a observar la presencia de marcas evaluativas en los adultos dependiendo del tipo de evento (de valencia positiva o negativa). Al respecto obsérvense las Figuras 6 (Costa Rica) y 7 (México).

Figura 6  
 Porcentaje de Evaluaciones Presentes en el Habla de los Adultos por Tipo de Evento Narrado, Valencia Negativa o Valencia Positiva (Frecuencia Relativa a partir del Total de Evaluaciones por Narración) para la Muestra de Costa Rica

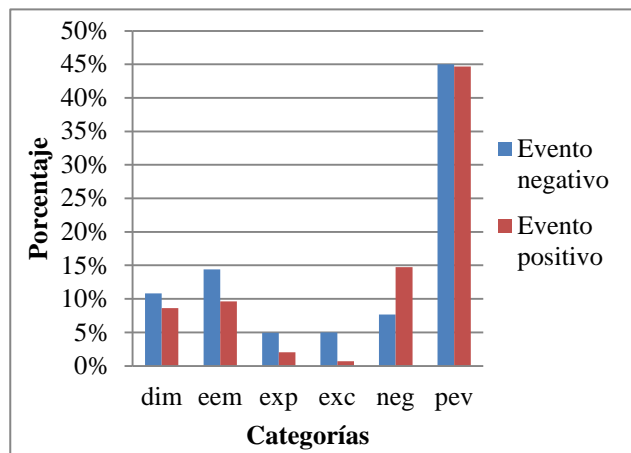
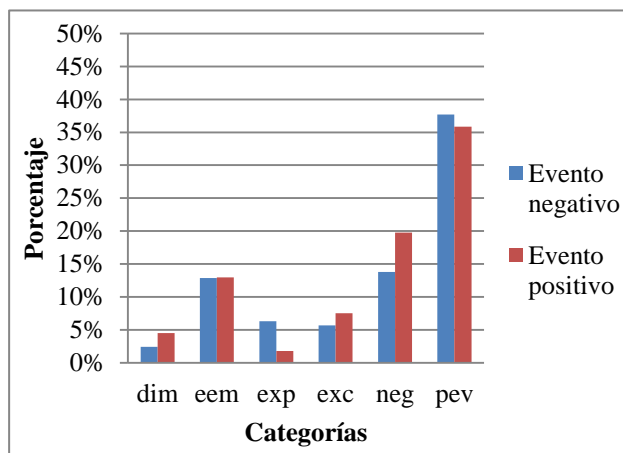


Figura 7  
 Porcentaje de Evaluaciones Presentes en el Habla de los Adultos por Tipo de Evento Narrado, Valencia Negativa o Valencia Positiva (Frecuencia Relativa a partir del Total de Evaluaciones por Narración) para la Muestra de México



dim: diminutivos  
 eem: estados emocionales internos  
 exc: exclamaciones  
 exp: explicaciones causales  
 neg: negaciones  
 pev: palabras evaluativas

En términos generales los datos señalan que las marcas evaluativas más empleadas por los adultos para ambos tipos de eventos fueron las *palabras evaluativas* (pev). En la muestra costarricense (Figura 6), se encontró un 45.24% de palabras evaluativas en el evento de valencia negativa y un 44.67% en el de valencia positiva. De manera similar, se encontró que los adultos en la muestra mexicana (Figura 7) tuvieron un porcentaje de 37.72% de palabras evaluativas para el evento de valencia negativa y 35.84% de palabras evaluativas para el evento de valencia positiva. Lo anterior pareciera contrario a lo que señalan otros estudios similares (Bohanek et al., 2005; Fivush & McDermott Sales, 2008; Fivush et al., 2003; Fivush & Wang, 2005; McDermott Sales et al., 2003; Wang & Fivush, 2005), que encuentran que se evalúan más los eventos de valencia negativa.

Por otro lado, se observó en los dos estudios que la población adulta utilizó las *explicaciones causales* (exp) con mayor frecuencia en la historia de valencia negativa que en la historia de valencia

positiva. Como puede apreciarse en la Figura 6, en el estudio de Costa Rica se encontró dicha categoría evaluativa con un 4.95% en el evento de valencia negativa, en contraste con los resultados del evento de valencia positiva (2.03%). De igual forma, los adultos de la población mexicana (Figura 7) tuvieron un mayor uso de explicaciones causales en la narración del evento de valencia negativa (6.28% del total de evaluaciones) en contraste con lo encontrado para el evento de valencia positiva (1.80% del total de evaluaciones). Estos resultados coinciden con el estudio de McDermott Sales et al. (2003) en el que, en una tarea de co-construcción narrativa, los padres dieron mayor enfoque a las explicaciones causales en los relatos de valencia negativa que en los de valencia positiva.

Otra marca evaluativa utilizada con una alta frecuencia por los adultos de ambos estudios fue la de *estados emocionales internos* (eem). En Costa Rica se tuvieron más estados emocionales internos para el evento de valencia negativa (14.41%) que para el evento de valencia positiva (9.64%). En México (Figura 7) no se encontraron diferencias en el uso de estados emocionales internos entre la narración de evento de valencia negativa (12.87%) y la narración de evento de valencia positiva (12.95%). De igual manera, la categoría de *negaciones* (neg) presentó una alta frecuencia de uso en ambos estudios. Se tuvieron más marcas en el evento de valencia positiva (14.72% para el Estudio 1 y 19.77% para el Estudio 2) en contraste con lo encontrado para el evento de valencia negativa (7.65% para el Estudio 1 y 13.77% para el Estudio 2).

Entre las marcas evaluativas de mayor frecuencia se encontraron los *diminutivos* (dim) en la muestra costarricense, los cuales tuvieron una mayor presencia en narraciones de valencia negativa (10.81%), en comparación con las narraciones de valencia positiva (8.62%). Para el estudio mexicano (Figura 7) se encontró una alta frecuencia de uso de *exclamaciones* (exc), aunque se tuvieron pocas diferencias al comparar los resultados del evento de valencia negativa (5.68%) con el evento de valencia positiva (7.53%).



## Uso de marcas evaluativas en los niños.

A continuación se procedió a analizar la presencia de marcas evaluativas en los niños que conformaban las díadas. Los resultados pueden observarse en la Figura 8, que corresponde a los datos costarricenses, y la Figura 9, de la muestra mexicana.

Figura 8  
*Porcentaje de Evaluaciones Presentes en el Habla de los Niños por Tipo de Evento Narrado, Valencia Negativa o Valencia Positiva (Frecuencia Relativa a partir del Total de Evaluaciones por Narración) para la Muestra de Costa Rica*

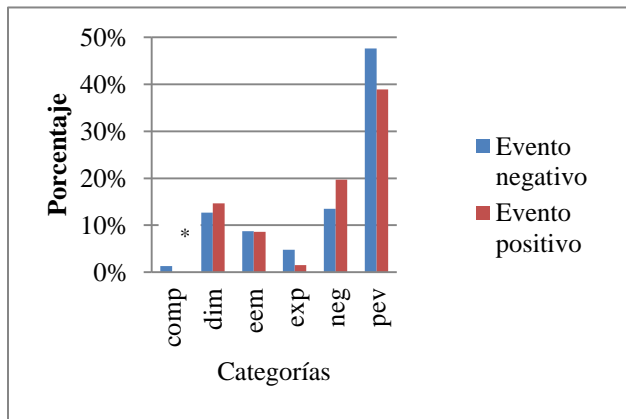
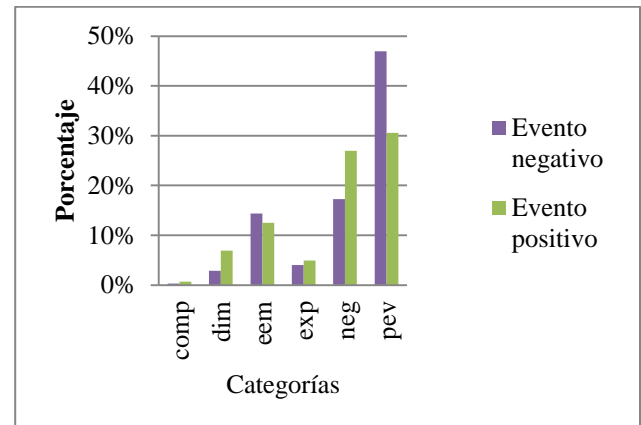


Figura 9  
*Porcentaje de Evaluaciones Presentes en el Habla de los Niños por Tipo de Evento Narrado, Valencia Negativa o Valencia Positiva (Frecuencia Relativa a partir del Total de Evaluaciones por Narración) para la Muestra de México*



\*:  $p = 0.031$ ;  $p < .05$

comp: palabras de compulsión  
 dim: diminutivos  
 eem: estados emocionales internos  
 exp: explicaciones causales  
 neg: negaciones  
 pev: palabras evaluativas

En cuanto al uso de evaluaciones por parte de la población infantil, como puede verse en las gráficas, los niños de ambos estudios usaron con más frecuencia las *palabras evaluativas* (pev) en la narración con evento de valencia negativa. De manera específica se encontró para la muestra costarricense (Figura 8) un 47.59% de palabras evaluativas en la narración con evento de valencia negativa, en comparación con un 39% en la narración con evento de valencia positiva. Para el caso de México (Figura 9) también se encontraron más palabras evaluativas en la historia de evento de valencia

negativa (46.97% del total de evaluaciones) en contraste con la historia de evento de valencia positiva (30.59% de total de evaluaciones). Los resultados coinciden con lo reportado por otros estudios similares (Fivush & McDermott Sales, 2008; Fivush, McDermott Sales & Peterson, 2003; Fivush & Wang, 2005; Wang & Fivush, 2005).

Entre otras categorías de mayor frecuencia de uso, para los estudios 1 y 2 se encontró que los niños utilizaron más *negaciones* (neg) en la historia de evento de valencia positiva en contraste con la historia de evento de valencia negativa. En el caso del estudio de Costa Rica (Figura 8), los niños utilizaron un 20% de negaciones en el evento de valencia positiva, a diferencia de lo encontrado para el evento de valencia negativa (13.53%). De igual forma, en el estudio mexicano (Figura 9), se tuvo un porcentaje de 26.97% para las negaciones del evento de valencia positiva en comparación con lo encontrado en el evento de valencia negativa (17.29%).

En el caso de otras marcas evaluativas de alta frecuencia en los niños de los estudios 1 y 2 está el uso de los *diminutivos* (dim), para el cual se encontraron variaciones entre las muestras poblacionales. Para la muestra de Costa Rica (Figura 8) no se encontraron diferencias en el uso que los niños atribuyeron a los diminutivos (12.66% para el evento de valencia negativa y 14.64% para el evento de valencia positiva), mientras que en el estudio mexicano (Figura 9) se encontraron más diminutivos en el evento de valencia positiva (6.90%) que en el evento de valencia negativa (2.88%).

En cuanto a los estados *emocionales internos* (eem), categoría que también fue de alta frecuencia, se tuvieron usos diferentes por país. Por un lado, en Costa Rica (Figura 8) no se encontraron diferencias en el uso de estados emocionales internos (8.73% para el evento de valencia negativa y 8.58% para el evento de valencia positiva). En cambio, los niños en México (Figura 9) presentaron un mayor número de estados emocionales internos (eem) en el evento de valencia negativa (14.40%) que en el evento de valencia positiva (12.50%).

En el caso de las *explicaciones causales* (exp), para la muestra de Costa Rica los niños presentaron un mayor número de explicaciones causales en el evento de valencia negativa (4.80%) que en el evento de valencia positiva (2%). Lo anterior puede deberse a que los eventos de valencia negativa tienen una mayor carga emocional que los eventos de valencia positiva (Bohanek et al., 2005; Fivush et al., 2003; Fivush & Wang, 2005; Wang & Fivush, 2005), lo que obliga al narrador a establecer mayores

relaciones causales en los eventos narrativos para que el oyente pueda comprender el relato. En cuanto al uso de las explicaciones causales en México, a diferencia de lo que sucedió con la población mexicana adulta, los niños mexicanos no presentaron diferencias en el uso de explicaciones causales en la narración, debidas al tipo de evento (4.93% para el evento de valencia positiva y 4.03% para el evento de valencia negativa); tales resultados no fueron estadísticamente significativos.

Al igual que en la comparación del uso de evaluaciones por población (adulto y niño), se buscó determinar la significatividad estadística de los datos al comparar el uso de marcas evaluativas de adultos y niños por evento (valencia positiva y negativa). Para lo anterior se utilizó la prueba *T de Student*. De esta manera se encontraron diferencias significativas únicamente en el Estudio 1 (Costa Rica) para la categoría de palabras de compulsión (comp). De esta manera los resultados del estudio de Costa Rica indicaron que se tuvo un mayor número de palabras de compulsión para el evento de valencia negativa que para el de valencia positiva ( $p= 0.031$ ;  $p< 0.05$ ).

### **Comparación entre el Estudio 1 (Costa Rica) y el Estudio 2 (México)**

Como se mencionó en el Capítulo II, una de las hipótesis de este trabajo fue que no se tendrían diferencias en el uso de evaluaciones entre la muestra costarricense y la mexicana. Lo anterior se planteó debido a que ambas muestras poblacionales presentan características demográficas similares; es decir, los participantes de Costa Rica y los de México son hispanohablantes de Latinoamérica, pertenecientes a familias de clase media, en las cuales los niños asisten a escuelas privadas donde aprenden el inglés como segunda lengua. Se realizó un análisis estadístico de las marcas evaluativas mediante la prueba *T de Student* para muestras repetidas y, contrario a lo esperado, se encontraron diferencias significativas al comparar el uso de evaluaciones del Estudio 1 con respecto al Estudio 2, tomando en cuenta los dos tipos de narración (valencia positiva y negativa), como puede observarse en la Tabla 2:

Tabla 2.

*Categorías de marcas evaluativas que presentaron diferencias estadísticamente significativas (comparación entre países)*

Categoría	t (p<.05) (asumiendo varianzas iguales)	País con mayor uso
captoreadores de atención (aten)	0.000	México
diminutivos (dim)	0.013	Costa Rica
estados emocionales internos (eem)	0.003	México
elongaciones (elon)	0.001	México
exclamaciones (exc)	0.019	México
intensificadores (inten)	0.001	México
palabras evaluativas (pev)	0.022	México
repeticiones (rep)	0.050	México
total de evaluaciones (evstot)	0.002	México

Los datos de la tabla señalan que hubo en la población mexicana un uso significativamente mayor de marcas evaluativas en las categorías de captoreadores de atención, estados emocionales internos, elongaciones, exclamaciones, intensificadores, palabras evaluativas y repeticiones, así como para el total de palabras evaluativas por narración (evstot). Únicamente se tuvo un mayor uso de diminutivos en la población de Costa Rica. Si bien los datos no son concluyentes, estos resultados podrían apuntar hacia la existencia de estilos diferentes de interacción entre el adulto y el niño dependiendo del medio social al que pertenecen, como se ha visto en estudios de narraciones con adultos y niños de diferentes lenguas y entornos sociales (Gimbert & Rodino, 1991; Küntay & Nakamura, 2004; Melzi, 2000; Minami & McCabe, 1995; Sparks & Reese, 2013; Wigglesworth & Stavans, 2001).

En este capítulo se ha mostrado el análisis y los resultados de tipo cuantitativo tomando en cuenta la población (niños y adultos) y el tipo de evento (de valencia positiva y negativa). En el siguiente capítulo revisaremos el análisis cualitativo de los datos con sus respectivos resultados.

## Capítulo IV

### Resultados Cualitativos

En este capítulo se presenta el análisis cualitativo del estudio costarricense y el estudio mexicano en el cual se examinaron propiedades lingüísticas de las palabras evaluativas (codificadas como pev) que estuvieron presentes en las narraciones co-construidas entre el adulto y el niño. Se decidió profundizar en las palabras evaluativas debido a que en el análisis cuantitativo esta categoría tuvo una alta frecuencia en adultos y niños de los dos estudios (Costa Rica y México). De manera específica en el presente capítulo se abordarán los resultados del análisis de adjetivos y verbos evaluativos.

El análisis cualitativo de las palabras evaluativas se realizó con el fin de encontrar si existían diferencias en el uso de los adultos al compararse con los niños; de igual manera se buscó comparar el uso de las palabras evaluativas entre la población del Estudio 1 y la del Estudio 2. Recordando la definición de una palabra evaluativa, esta categoría corresponde a aquellas palabras que por su contenido léxico evalúan los eventos narrativos (para mayor detalle véase Hess, 2010). Dicho de otra forma, son palabras que utiliza el narrador para evaluar eventos y pensamientos, sentimientos, motivaciones, etc. de personajes (Peterson & Mc Cabe, 1983). Como parte de las palabras evaluativas están los adjetivos como *furioso*, los adverbios como *bien*, los verbos como *compartir* y los sustantivos, como *respeto*.

Para el análisis se revisaron las transcripciones narrativas de los Estudios 1 y 2 con el fin de determinar cuáles palabras evaluativas (pev) usaban los adultos y cuáles eran empleadas por los niños. Tales palabras evaluativas fueron posteriormente clasificadas en las cuatro categorías mencionadas (adjetivos, adverbios, verbos y sustantivos). Dicho procedimiento se realizó para la población infantil y adulta de Costa Rica y México. Debido a que el análisis de los adverbios y sustantivos no arrojó diferencias importantes para este trabajo, solo reportaremos lo encontrado en relación a adjetivos y verbos.

#### **Adjetivos evaluativos.**

Primeramente se llevó a cabo el análisis de los adjetivos, para el cual, a partir de la identificación de estas formas gramaticales se consideraron únicamente los *lemas*, es decir, la forma léxica del adjetivo

sin derivaciones morfológicas de género o número ni morfemas aumentativos, diminutivos o peyorativos. Por ejemplo, el lema del adjetivo *chico*, de alta frecuencia en las narraciones tanto de Costa Rica como de México, incluye diferentes derivativos como son *chiquito*, *chiquita*, *chiquitos*, *chiquitas*, *chiquitito*, etc.

En la Tabla 3 se resumen los resultados del análisis de los adjetivos de las narraciones de Costa Rica y México, para los cuales se consideran las dos poblaciones de cada país, incluyendo los adjetivos de los niños y aquellos encontrados en los adultos.

Tabla 3.  
*Adjetivos Evaluativos Presentes en los Estudios 1 y 2 (Resultados por País y por Población)*

<b>Estudio 1 (Costa Rica)</b>		<b>Estudio 2 (México)</b>	
Niños	Adultos	Niños	Adultos
bien	bien	alto	Ajeno
bonito	bonito	asustado	bonito
chico	bravo	bonito	chico
corto	bueno	chico	chistoso
enojado	cariñoso	contento	contento
feliz	chico	corto	corto
feo	chivísima	enojado	divertido
furioso	contento	feliz	feliz
grande	corto	grande	grande
igual	enojado	igual	importante
lindo	furioso	mayor	lindo
mayor	generoso	menor	malo
menor	gran	obediente	mayor
pequeño	grande	pequeño	menor
rosado	igual	poco	parecido
	largo	preocupado	pequeño
	lindo	rosa (rosita)	pobre
	malo	triste	poco
	mucho		seguro
	pequeño		triste
	pobre		
	seguro		
	solo		
	triste		

Un primer aspecto que puede apreciarse en la Tabla 3 es que los adultos de Costa Rica utilizaron el adjetivo *gran*. Este adjetivo, a diferencia de *grande*, es de adquisición tardía en el desarrollo lingüístico (Hess, 2010), por lo que no sorprende que no esté presente en las narraciones de la población infantil. A continuación se presenta un fragmento de la narración donde se encontró la palabra *gran*, en la cual MOT se refiere a la madre y CH1 es el niño:

Ejemplo 1.

\*MOT: mira por qué no le compartís el globo con ella para que no esté triste.

\*MOT: o fue el niño que se le ocurrió?

\*CH1: el niño creo que se le ocurrió.

\*MOT: era un niño de gran corazón entonces verdad?

\*CH1: no.

[José Antonio, feria, Costa Rica]

Como puede verse en el Ejemplo 1., la madre hace uso de *gran* en un contexto de lenguaje no literal, *un niño de gran corazón*. Esta forma lingüística no llega a consolidarse hasta después de los 5 años (Hess, 2010; Nippold, 2007; Tolchinsky, 2004), por lo que resulta esperable que el niño no responda al cuestionamiento de la madre o como sucedió en este caso, que responda con un *no*.

Otro aspecto interesante que se encontró tanto en los adultos de Costa Rica como en los de México fue el uso de adjetivos para expresar juicios sociales, como *bueno, malo, pobre, generoso, cariñoso*. Estos resultados podrían sugerir, como se encontró en los datos cuantitativos, que los adultos buscan modelar en los niños el uso de evaluaciones sobre las intenciones, sentimientos o pensamientos de los personajes. En el siguiente fragmento puede verse el uso de adjetivos de juicios sociales bajo el contexto de la narración en interacción; aquí presentamos el uso de *pobre*, en la forma diminutiva de *pobrecito*.

Ejemplo 2.

\*CH1: entonces lo ayudó a levantarse.

\*CH1: y después que lo ayudó a levantarse.

\*CH1: se fueron a comprar un helado.

\*CH1: y al mayor no le compró helado por reírse.

\*MOT: aaayy pobrecito!

\*CH1: pero le dio un dulce.

\*MOT: ah sí?

[Lucía, parque, México]

En este fragmento de una transcripción, la mamá utiliza el adjetivo *pobrecito* para emitir un juicio en relación a un evento del cuento al hecho de que al hermano mayor no le compraron un helado por reírse de su hermano menor.

Para concluir este apartado sobre adjetivos evaluativos, se encontraron solo en las intervenciones de los adultos palabras de poca frecuencia en el uso del español en México, de acuerdo con el Vocabulario Fundamental del Español de México del Diccionario del Español de México (El Colegio de

México, 2004). Tal es el caso de los lemas *generoso*, que estuvo presente en los adultos costarricenses, y *ajeno*, que se encontró en los adultos mexicanos. Aunque podría sugerirse que los adultos de ambos países muestran una intención por introducir a los niños un vocabulario más frecuente perteneciente a la cultura escrita, resulta más probable que el uso de estos adjetivos de poca frecuencia se deba a la presencia de un vocabulario más amplio de los padres. Para ejemplificar el uso de estos adjetivos se tienen a continuación dos fragmentos de transcripciones donde fueron empleados *generoso* y *ajeno*. El primer fragmento corresponde a la palabra *generoso*:

Ejemplo 3.

\*CH1: y después la otra niña quería compartir el globo con ella # y # también le compraron un algodón de azúcar a la niña que [/] que le regaló el globo a la otra niña.

\*MOT: ves que cuando uno hace cosas buenas recibe premios por ser generoso?

\*CH1: más bien [?] la niña estaba # es que la mamá le compró un [/] un algodón de azúcar a la niña que estaba llorando por el globo.

[Daniela, feria, Costa Rica]

En esta parte de la narración entre la madre y su hija, podemos observar cómo la madre expresa un juicio sobre el evento de valencia positiva cuando la hermana mayor del cuento comparte el globo con su hermana pequeña. Sin embargo, la hija prosigue aclarando su relato, al parecer sin considerar mucho la pregunta que le hace la madre sobre cómo recibimos premios por ser generosos. Esta situación podría sugerir que el comentario de la madre no parece ser relevante para la niña en ese momento, cuestión que es esperable dada la edad de la niña, puesto que los 5 años los niños presentan menor capacidad para ponerse en el lugar del otro y considerar los estados internos e intenciones del interlocutor, por lo que les puede resultar difícil adecuarse a las circunstancias del contexto comunicativo (Tolchinsky, 2004).

Ahora se presenta el fragmento donde se encontró la palabra *ajeno*, en su derivación femenina *ajena*:

Ejemplo 4.

\*MOT: porque eso no está bien.

\*MOT: verdad?

\*MOT: reírse de la desgracia ajena.

\*MOT: no?

\*MOT: o qué piensas tú?

\*CH1: y luego fueron por un helado.

[Ana Sofía, parque, México]



Como es evidente en esta narración (Ejemplo 4), la madre elabora un juicio en relación con el evento de valencia negativa del cuento, expresando que no hay que *reírse de la desgracia ajena*. A su vez, podría sugerirse que la madre anima su hija a que también exprese su opinión cuando le pregunta *¿o qué piensas tú?*. Sin embargo, al igual que en el fragmento anterior, pareciera que para la niña no es relevante el juicio hecho por la madre o no lo comprendió, por lo que prosigue con su relato mencionando que *luego fueron por helado*.

### **Verbos evaluativos.**

Además del análisis de adjetivos evaluativos se examinaron los verbos evaluativos, que también fueron lematizados para que pudieran agruparse en categorías más generales. De esta forma, los verbos se tomaron en cuenta bajo la forma infinitiva, como en el caso del lema *llorar*, en el que se incluyen formas conjugadas como *llorara*, *lloró*, *llorando*, entre otras. En la Tabla 4 pueden verse los resultados del análisis de verbos evaluativos.

Tabla 4.  
*Verbos Evaluativos Presentes en los Estudios 1 y 2 (Resultados por País y por Población)*

Estudio 1 (Costa Rica) Niños	Estudio 2 (México) Adultos
acordarse	Acordarse
adivinar	ayudar
aprender	burlarse
ayudar	compartir
burlarse	confundirse
chillar	consolarse
compartir	crear
consolarse	creer
creer	decidir
enfadarse	darse cuenta
enojarse	doler
gustar	enfadarse
inventar	enojarse
lastimarse	entender
llorar	gustar
olvidar	lastimarse
pensar	llorar
poder	olvidar
querer	opinar
quererse	parecer
reclamar	perderse
regalar	pensar
regañar	querer
reír	reclamar
saber	recuperar
	regalar
	reírse
	saber

En términos generales el análisis de los verbos evaluativos empleados por los adultos en comparación con los niños apoya los datos encontrados con los adjetivos evaluativos. En los adultos se tuvo una mayor variedad de verbos relacionados con pensamientos, sentimientos, opiniones y procesos mentales en general. En el caso de procesos mentales se encontraron verbos como *concentrarse*, *entender* y *pensar* en las muestras de ambos países, así como *confundirse* y *darse cuenta*, de uso exclusivo en México. De igual forma se tuvieron verbos de procesos mentales que incluyen un juicio de valor personal; tal es el caso de *suponer* para Costa Rica y *opinar* en la población mexicana. A continuación se presenta un fragmento de la narración donde se encontró en el adulto el verbo *suponer*, conjugado como *supone*.

Ejemplo 5.

\*MOT: <y qué creías?> [//] qué se supone que tenía que hacer el hermanito?

\*MOT: el que no se cayó qué tenía que hacer?

\*CH1: xxx que era solo un confitito no un helado.

\*MOT: no # qué tenía que hacer el hermanito que se rió?

\*MOT: en vez de reírse qué tenía que hacer?

\*CH1: tenía que levantarlo.

\*MOT: levantarlo verdad?

\*MOT: ayudarle.

[Marianela, parque, Costa Rica]

En este ejemplo de una narración en interacción (Ejemplo 5.), por medio del diálogo a partir de la pregunta *¿qué se supone que tenía que hacer el hermanito?*, pareciera que la madre logra que su hija comprenda la conducta deseada por parte del personaje del cuento, de manera específica, que en lugar de que el hermanito se riera *tenía que levantarlo*. Resulta interesante que lo que hace la mamá en este caso es reformular su pregunta cuando se da cuenta que la niña no entiende *supone*, por lo que recurre a otras opciones gramaticales excluyendo este verbo, como *¿qué tenía que hacer?* o *¿qué tenía que hacer el hermanito que se rió?*

Enseguida se presenta una parte de un relato donde se encontró el verbo *darse cuenta*, conjugado en tercera persona indicativo como *se dieron cuenta*; en este fragmento FAT es el padre y CH1 se refiere al hijo. Primero se presenta la versión del niño:

Ejemplo 6.

\*CH1: entonces se fueron muy felices al parque.

\*CH1: pero se olvidaron de su hermanito.

\*CH1: y luego regresaron por su hermanito.

\*FAT: y cuando llegó al parque.

[Paolo, parque, México]

A continuación se muestra la versión del padre, quien resume lo relatado por su hijo:

Ejemplo 7.

\*FAT: se dieron cuenta.

\*FAT: que se habían olvidado de su hermanito.

\*FAT: sí?

\*CH1: y se regresaron uoooo.

%act: CH1 usa sus manos indicando el regreso

\*FAT: y se regresaron por él.

[Paolo, parque, México]

En esta interacción entre padre e hijo, el papá resume la narración de su hijo utilizando sus propias palabras (Ejemplo 7.), por lo que naturalmente el vocabulario llega a ser más complejo de aquel empleado por el niño. Resulta interesante cómo ante el hecho de olvidarse del hermanito, expresado por el niño, el adulto agrega un verbo de proceso mental, *se dieron cuenta que se habían olvidado de su hermanito*. Lo anterior apunta hacia un intento por parte del adulto de modelar en el niño el uso de verbos de procesos mentales para expresar pensamientos, opiniones o sentimientos acerca de la narración.

Para el análisis de los verbos evaluativos, también se encontró en los adultos, particularmente en los del Estudio 1 (Costa Rica), la presencia de verbos de cortesía, como *agradecer*, *disculpar* o *perdonar*. El uso de dichas formas verbales podría sugerir que el adulto busca establecer modelos de relaciones humanas positivas que puedan ser seguidos por los niños en la vida cotidiana. Al respecto véase el siguiente ejemplo donde se encuentran los verbos *agradecer* y *compartir*:

Ejemplo 8.

\*CH1: al grande le compró un chocolate.

\*MOT: y al otro?

\*CH1: un helado.

\*MOT: y entonces?

\*MOT: se pelearon.

\*CH1: sí.

\*MOT: y por qué querían lo mismo?

\*MOT: y entonces?

\*MOT: también verdad # hay que saber compartir.

\*MOT: lo que se le compra a cada uno hay que agradecerlo.

\*MOT: verdad?

\*CH1: sí.

[Nahomy, parque, Costa Rica]

Para resumir el análisis cualitativo, al igual que lo sugerido en el análisis cuantitativo se encontró que el adulto no solo se preocupa por enseñar al niño a expresar pensamientos, sentimientos u opiniones con relación a los personajes o al evento narrativo sino que también busca apoyar al niño en el desarrollo de conductas socialmente positivas a partir de lo que ambos recuperan durante el proceso de narración interactiva. En el siguiente capítulo se profundizará en las conclusiones derivadas del presente trabajo de tesis.

## Reflexiones Finales

A lo largo de este estudio se ha confirmado que la narración es una actividad importante en la interacción entre el adulto y el niño en edad preescolar y que incluye dos tipos de información, referencial y evaluativa. Esta última es la que da una razón de ser al relato y plasma la postura subjetiva del narrador. Además, se sabe que la información evaluativa presenta variaciones de acuerdo con el tipo de evento narrado, en particular si es de valencia positiva o negativa. Con base en los supuestos anteriores el presente trabajo buscó explorar cómo la interacción entre adulto y niño en edad preescolar contribuye a la producción de evaluaciones narrativas.

Los resultados pudieron confirmar la hipótesis 1, la cual planteaba que las evaluaciones del adulto se relacionarían con el tipo de evento evaluado. Los resultados encontrados señalan que los adultos evalúan de diferente manera la historia de valencia negativa que de valencia positiva. De esta manera, tanto los adultos de Costa Rica como los de México emplearon con una alta frecuencia las marcas evaluativas bajo las categorías de *palabras evaluativas*, *explicaciones causales*, *estados emocionales internos*, *diminutivos* y *exclamaciones* en la historia de evento negativo. Lo anterior coincide con lo que señalan otros estudios similares (Bohanek et al., 2005; Fivush & McDermott Sales, 2008; Fivush et al., 2003; Fivush & Wang, 2005; McDermott Sales et al., 2003; Wang & Fivush, 2005), que encuentran que se evalúan más los eventos de valencia negativa que los de positiva. Se observó que la población adulta utilizó con mayor frecuencia las *negaciones* para la historia de valencia positiva. Finalmente, al combinar los datos de la población adulta e infantil, en el Estudio 2 (México) se encontró un mayor uso de *intenciones*, *propósitos* y *deseos*, así como de *elongaciones* en el evento positivo que en el evento negativo.

Al respecto de la hipótesis 2, aquella relacionada con la cantidad de marcas evaluativas de los niños en función del tipo de evento, también fue confirmada, ya que los datos indicaron diferencias en el uso que dieron los niños a las marcas evaluativas para el evento de valencia positiva y el uso de las mismas en el evento de valencia negativa. En las muestras de ambos países se encontró que, al igual que los adultos, los niños utilizaban con mayor frecuencia las *palabras evaluativas* en la historia del evento de valencia negativa, a diferencia de lo encontrado en el evento de valencia positiva. Lo anterior coincide con lo reportado por otros estudios similares (Fivush & McDermott Sales, 2008; Fivush,

McDermott Sales & Peterson, 2003; Fivush & Wang, 2005; Wang & Fivush, 2005). También se encontró que en la historia de valencia positiva los niños presentaron un mayor número de *negaciones*, a diferencia del uso de dichas marcas evaluativas en la historia de valencia negativa.

Por otro lado, los datos del presente estudio mostraron variaciones en el uso de evaluaciones entre los niños costarricenses y mexicanos. Al respecto, en Costa Rica se tuvo un mayor uso de *palabras de compulsión* en la historia de evento negativo, resultado que fue estadísticamente significativo. En el caso de las *explicaciones causales*, los niños de Costa Rica tuvieron más marcas de este tipo en el evento de valencia negativa, lo que podría explicarse porque los eventos de valencia negativa tienen una mayor carga emocional que los eventos de valencia positiva (Bohanek et al., 2005; Fivush et al., 2003; Fivush & Wang, 2005; Wang & Fivush, 2005); por su parte, los niños mexicanos no presentaron diferencias en el uso de explicaciones causales. En la situación opuesta, los niños mexicanos utilizaron un mayor número de *estados emocionales internos* en la historia de valencia negativa mientras que los costarricenses no tuvieron diferencias relevantes.

Adicionalmente, la tercera hipótesis, que planteaba que existirían diferencias en el uso de marcas evaluativas entre niños y adultos, también fue confirmada. Los datos confirman la presencia de diferencias en el uso de marcas evaluativas que dependen de la población (niños vs. adultos). En el caso de las categorías de alta frecuencia como la de *negaciones*, se encontró que los niños las usaban más que los adultos. No obstante, los adultos presentaron más marcas evaluativas de *estados mentales internos* y *juicios subjetivos*. Dichos resultados señalan que, mediante la presencia de marcas de estados mentales internos y juicios subjetivos, los adultos parecen estar modelando a los niños motivaciones, sentimientos y pensamientos de los personajes del relato. Lo anterior parece relacionarse con el desarrollo de una *teoría de la mente* en los niños (Bocaz, 1996; Cutting & Dunn, 1999; Pascual, Aguado, Sotillo & Masdeu, 2008; Peterson & Slaughter, 2006; Riviére, Sotillo, Sarriá & Núñez, 1994; Sotillo & Riviére, 1997; Symons, Peterson, Slaughter, Roche & Doyle, 2005), si bien queda por confirmarse en futuras investigaciones. Por otro lado, la población adulta presentó una alta frecuencia de *exclamaciones*, cuestión que probablemente indica que los adultos buscan mostrar empatía hacia el relato del niño.

En cuanto a la hipótesis 4, en la que se planteaba que el uso de marcas evaluativas en el Estudio 1 sería similar al del Estudio 2, la hipótesis no pudo ser comprobada en su totalidad. Como se recordará, se encontraron diferencias significativas entre los resultados de la muestra costarricense y los de la

muestra mexicana en diversas categorías evaluativas. Sin embargo, es importante mencionar que hubo categorías que no presentaron diferencias, como las *palabras evaluativas*, en particular los *adjetivos* y *verbos evaluativos*. En el caso de los *adjetivos evaluativos*, la población adulta de los estudios 1 y 2 utilizó con frecuencia adjetivos relacionados con juicios sociales, como *bueno*, *malo*, *pobre*, *generoso*, *cariñoso*. De manera similar, se tuvieron pocas diferencias en el uso que dieron los adultos de Costa Rica y México a los verbos evaluativos relacionados con procesos mentales, como *concentrarse*, *darse cuenta* o *suponer*, así como verbos relacionados con conductas socialmente aceptables como *agradecer*, *disculpar*, *perdonar*.

Todos los resultados derivados del presente estudio llevan al planteamiento de diversas reflexiones. En primer lugar, es posible observar los esfuerzos del adulto por lograr que el niño exprese los pensamientos y sentimientos del otro al momento de narrar, en este caso de los personajes de la historia. De igual manera se pudo apreciar la intención del adulto de que el niño desarrolle conductas socialmente positivas como ayudar, ser generoso, respetar a los demás, a partir del uso de recursos evaluativos que permitan la identificación del niño con los protagonistas del cuento. Queda para futuras investigaciones realizar un estudio más profundo de cómo incide del adulto en el desarrollo de una *teoría de la mente* en el niño durante la co-construcción narrativa (al respecto véase también Bocaz, 1996; Cutting & Dunn, 1999; Pascual et. al, 2008; Peterson & Slaughter, 2006; Riviére et. al, 1994; Sotillo & Riviére, 1997; Symons et. al, 2005).

En segunda instancia, se hace evidente la existencia de estilos diferentes de interacción de acuerdo con el entorno social. Aunque se comparta un idioma, el español, y las dos muestras tengan una ubicación geográfica similar, siendo Costa Rica y México parte de América Latina, se observan diferencias en los tipos de evaluaciones favorecidas entre los participantes de ambos países.

Los datos del presente estudio también mostraron que es preciso tener cuidado con el tipo de narración que se utiliza, ya que puede influir en los resultados que se obtengan a partir de la tarea narrativa. En el caso del instrumento utilizado para los fines de este trabajo, los dos libros con imágenes, éstos fueron diseñados originalmente para un estudio relacionado con el uso de referencias (Carmiol & Matthews, *en prensa*). A partir de lo encontrado en este trabajo pareciera que el instrumento no resultó muy sensible a las marcas evaluativas, ya que de manera contraria a lo esperado de acuerdo con otros estudios (Bamberg 1997<sup>a</sup>; Bamberg & Reilly, 1996; Betancourt, 2012; Hess, 2010; Melzi, 2000;

Peterson & Mc Cabe, 1983) se encontraron pocas evaluaciones con respecto al total de palabras por narración. A su vez, los resultados de nuestro estudio parecen indicar que el tipo de imágenes empleadas en la construcción de las narraciones también puede generar un sesgo en los resultados, como se vio en el caso de las *intenciones, propósitos y deseos (ipd)*, que fue más frecuente en las evaluaciones de la historia de valencia positiva porque una de las imágenes marcaba una intencionalidad evidente. También es posible pensar que un libro con mayor riqueza de imágenes y una estructura narrativa más cercana a la canónica o a la del cuento tradicional podría arrojar otros resultados.

En conclusión, una de las aportaciones más importantes de este trabajo es que se pueden observar variaciones relacionadas con el contexto social en el desarrollo lingüístico infantil de poblaciones hispanohablantes. Diversos estudios tienden a comparar la población angloparlante con la población *latina*, como si ésta fuese homogénea (Gimbert & Rodino, 1991; Melzi, 2000; Sparks & Reese, 2013). Los resultados de este trabajo muestran que no es posible encajonar a los países hispanohablantes bajo un mismo grupo de *latinos* como un estilo de interacción narrativa específico (al respecto véase Rogoff, 1990 y Caspe & Melzi, 2008).

A partir de la experiencia del presente trabajo de investigación y de lo encontrado en estudios relacionados se abre la brecha a nuevas investigaciones a futuro que indaguen más a fondo sobre las diferencias entre países hispanohablantes. Para lograr lo anterior sería pertinente considerar una muestra poblacional más representativa, el desarrollo de un instrumento más apegado a la tradición narrativa, que permita un mayor uso de evaluaciones, así como replantear las categorías evaluativas a analizar en las narraciones.



## Referencias Bibliográficas

- Aksu-Koc, A. (2005). Role of the Home Context in Relations between Narrative Abilities and Literary Practices. En D. Ravid, & H. Bat-Zeev Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on Language and Language Development: Essays in Honor of Ruth A. Berman* (pp. 257-274). Dordrecht, NL: Kluwer.
- Aldrich, N. J., Tenenbaum, H. R., Brooks, P. J., Harrison, K., & Sines, J. (2011). Perspective Taking in Children's Narratives about Jealousy. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 86-109.
- Bamberg, M. (1997 b). The Language of Emotions: Conceptualization, Expression, and Theoretical Foundation. En S. Niemeier, & R. Dirven (Eds.), *Emotion Talk (s): The role of Perspective in the Construction of Emotions* (pp. 209-225). Philadelphia: John Benjamins.
- Bamberg, M. (Ed.). (1997 a). *Narrative Development: Six Approaches*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). On the Ability to Provide Evaluative Comments: Further Explorations of Children's Narrative Competencies. *Journal of Child Language*, 18(3), 689-710.
- Bamberg, M., & Reilly, J. (1996). *Emotion, Narrative, and Affect: How Children Discover the Relationship between What to Say and How to Say it*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares "...un solecito calientote"*. México: El Colegio de México.
- Berko, J., & Bernstein, N. (1999). *Psicolingüística*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Berman, R. A. (2004). Between Emergence and Mastery: The long Developmental Route of Language Acquisition. En R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 9-34). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Betancourt, Y. M. (2012). *Recursos subjetivo-evaluativos en narrativas de experiencia personal en el discurso infantil: la construcción del punto cúlmine*. Tesis Doctoral, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.
- Bocaz, A. (1996). El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles. *Lenguas Modernas*(23), 49-70.
- Bohanek, J. G., Fivush, R., Zaman, W., Lepore, C. E., Merchant, S., & Duke, M. P. (2009). Narrative Interaction in Family Dinnertime Conversations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(4), 488-515.
- Bohanek, J., Fivush, R., & Walker, E. (2005). Memories of Positive and Negative Emotional Events. *Applied Cognitive Psychology*, 19(1), 51-66.
- Bruner, J. (1992). The Narrative Construction of Reality. En H. Belin, & P. Pufall (Eds.), *Piaget's Theory: Prospects and Possibilities* (pp. 229-248). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Burger, L., & Miller, P. (1999). Early Talk about the Past Revisited: Affect in Working-Class and Middle Class Children's Co-Narrations. *Journal of Child Language*, 26(1999), 133-162.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir: Manual del análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cameron, C., & Wang, M. (1999). Frog, Where Are You?: Children's Narrative Expression over the Telephone. *Discourse Processes*, 28(3), 217-236.

- Carmioli, A. M., & Matthews, D. (en prensa). Reference in Spanish-Speaking Preschoolers' Narratives: The Contribution of Maternal Requests for Clarification. *Journal of Pragmatics*.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865.
- El Colegio de México. (2014). *Diccionario del español de México (DEM)*. Recuperado el 20 de mayo del 2014, de <http://dem.colmex.mx/>
- Fivush, R. (2007). Maternal Reminiscing Style and Children's Developing Understanding of Self and Emotion. 2007(35), 37-46.
- Fivush, R., & Fromhoff, F. A. (1988). Style and Structure in Mother-Child Conversations about the Past. *Discourse Processes*, 11(3), 337-355.
- Fivush, R., & McDermott Sales, J. (2008). Meaning Making in Mothers' and Children's Narratives of Emotional Events. *Memory*, 16(6), 579-594.
- Fivush, R., & Wang, Q. (2005). Emotion Talk in Mother-Child Conversations of the Shared Past: The Effects of Culture, Gender, and Event Valence. *Journal of Cognition and Development*, 6(4), 489-506.
- Fivush, R., Hazzard, A., McDermott Sales, J., Sarfati, D., & Brown, T. (2003). Creating Coherence out of Chaos? Children's Narratives of Emotionally Positive and Negative Events. *Applied Cognitive Psychology*, 17(1), 1-19.
- Gimbert, C., & Rodino, A. M. (1991). "Then What Happened": Action Sequences in Low-Income African-American and Latino Children's Personal Narratives. (Informe final de proyecto, núm. H-742).
- Hess, K. (2010). *Saber lengua: Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Hudson, J., & Shapiro, L. (1991). From Knowing to Telling: The Development of Children's Scripts, Stories, and Personal Narratives. En A. McCabe, & C. Peterson, *Developing Narrative Structure* (págs. 89-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kernan, K. T., & Mitchell-Kernan, C. (1977). Semantic and Expressive Elaboration in Children's Narratives. En S. Ervin-Tripp, & C. Mitchell-Kernan, *Child Discourse* (pp. 91-102). New York: Academic Press.
- Küntay, A. C., & Nakamura, K. (2004). Linguistic Strategies Serving Evaluative Functions: A Comparison between Japanese and Turkish narratives. En S. Strömqvist, & L. Verhoeven (Eds.), *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives* (Vol. 2, pp. 329-358). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1997). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. *Journal of Narrative & Life History* 7(1-4), 3-38.
- MacWhinney, B. (2013). *Childes: Child Language Data Exchange System*. Recuperado el 20 de mayo del 2014, de <http://childes.psy.cmu.edu/>
- McDermott Sales, J., Fivush, R., & Peterson, C. (2003). Parental Reminiscing about Positive and Negative Events. *Journal of Cognition and Development*, 4(2), 185-209.
- Melzi, G. (2000). Cultural Variations in the Construction of Personal Narratives: Central American and European American Mothers' Elicitation Styles. *Discourse Processes*, 30(2), 153-177.

- Minami, M., & Mc Cabe, A. (1995). Rice Balls and Bear Hunts: Japanese and North American Family Narrative Patterns. *Journal of Child Language*, 22, 423-445.
- Ninio, A., & Snow, C. (1996). *Pragmatic Development*. Boulder, CO: Westview.
- Nippold, M. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Ochs, E. (1997). Narrative. In T. v. Dijk (Ed.), *Discourse as Structure and Process* (pp. 185-207). London: Sage Publications.
- Owens, R. E. Jr. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Pascual, B., Aguado, G., Sotillo, M., & Masdeu, J. (2008). Acquisition of Mental State Language in Spanish Children: a Longitudinal Study of the Relationship between the Production of Mental Verbs and Linguistic Development. *Developmental Science*, 11(4), 454-466.
- Peterson, C. C., & Slaughter, V. P. (2006). Telling the Story of Theory of Mind: Deaf and Hearing Children's Narratives and Mental State Understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 151-179.
- Peterson, C., & Mc Cabe, A. (1983). High Point Analysis. En C. Peterson, A. Mc Cabe, & P. Press (Eds.), *Developmental Psycholinguistics. Three Ways of Looking at a Child's Narrative* (pp. 29-66). New York.
- Riviére, A., Sotillo, M., Sarriá, E., & Nuñez, M. (1994). Metarrepresentación, intensionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 15(51), 23-32.
- Rojas Nieto, C. & Jackson-Maldonado, C. (Eds.) (2011). *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna*. México: UNAM-UAQ.
- Romaine, S. (1984). *The Language of Children and Adolescents: The Acquisition of Communicative Competence*. Oxford: Blackwell.
- Romero, S., & Gómez, G. (2013). Exploraciones en torno a la construcción del discurso narrativo en niños de 3 a 12 años. En A. Auza, & K. Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 25-58). México: DeLaurel.
- Shen, Y. (2010). Why Do We Need Evaluation Devices Anyway? En D. Diskin, & H. Bat-Zeev (Eds.), *Perspectives on Language and Language Development: Essays in Honor of Ruth A. Berman* (pp. 131-142). Dordrecht, NL: Kluwer.
- Shiro, M. (1997). *Getting the Story Across: A Discourse Analysis Approach to Evaluative Stance in Venezuelan Children's Narratives*. Tesis Doctoral, Harvard University, Cambridge.
- Sotillo, M., & Riviére, A. (1997). Algunas cuestiones sobre el desarrollo del lenguaje de referencia mental: los problemas de los niños con el lenguaje de estados mentales. *Estudios de Psicología*(57), 39-59.
- Sparks, A. R. (2012). From Reminiscing to Reading: Home Contribution to Children's Developing Language and Literacy in Low-Income Families. *First Language*, 33(89), 89-109.
- Symons, D., Peterson, C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of Mind and Mental-Discourse during Book Reading and Story-Telling Tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1), 81-102.
- Tolchinsky, L. (2004). The Nature and Scope of Later Language Development. En R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 233-247). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

- Wang, Q., & Fivush, R. (2005). Mother-Child Conversations of Emotionally Salient Events: Exploring the Functions of Emotional Reminiscing in European-American and Chinese Families. *Social Development, 14*(3), 473-495.
- Wigglesworth, G., & Stavans, A. (2001). A Crosscultural Investigation of Australian and Israeli Parents' Narrative Interactions with their Children. En K. Nelson, A. Aksu-Koc, & C. Johnson (Edits.), *Children's Language* (Vol. 10: Developing Narrative and Discourse Competence, págs. 73-91). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

## Apéndice A.

### Participantes del Estudio 1 y el Estudio 2

Tabla 1

Estudio 1 Nombre Edad Género	Orden Condición	Estudio 1 Nombre Edad Género	Orden Condición	Estudio 2 Nombre Edad Género	Orden Condición
Kendra 5 años niña	parque, feria <b>parque con retroalimentación</b>	Ana Paula 5 años niña	parque, feria <b>feria con retroalimentación</b>	Lucía 5 años Niña	parque, feria <b>ambas con retroalimentación</b>
Nahomy 5 años niña	parque, feria <b>parque con retroalimentación</b>	Andrea 5 años niña	parque, feria <b>feria con retroalimentación</b>	Ana Sofía 5 años Niña	parque, feria <b>ambas con retroalimentación</b>
Amanda 5 años niña	parque, feria <b>parque con retroalimentación</b>	Natalia 5 años niña	parque, feria <b>feria con retroalimentación</b>	Paula 5 años Niña	parque, feria <b>ambas con retroalimentación</b>
María Adela 5 años niña	parque, feria <b>parque con retroalimentación</b>	Ariel 5 años	parque, feria <b>feria con retroalimentación</b>	Alonso 5 años niño	parque, feria <b>ambas con retroalimentación</b>
Sofía 5 años niña	parque, feria <b>parque con retroalimentación</b>	Mariano 5 años Niño	parque, feria <b>feria con retroalimentación</b>	Paolo 5 años niño	parque, feria <b>ambas con retroalimentación</b>
Joel 5 años Niño	parque, feria <b>feria con retroalimentación</b>	Marco 5 años Niño	parque, feria <b>parque con retroalimentación</b>	Andoni 5 años niño	feria, parque <b>ambas con retroalimentación</b>
Rubén 5 años Niño	parque, feria <b>feria con retroalimentación</b>	Marianela 5 años niña	parque, feria <b>parque con retroalimentación</b>	Santiago 5 años niño	feria, parque <b>ambas con retroalimentación</b>
José Antonio 5 años Niño	parque, feria <b>feria con retroalimentación</b>	Abril 5 años niña	parque, feria <b>parque con retroalimentación</b>	Constanza 5 años niña	feria, parque <b>ambas con retroalimentación</b>
Kamila 5 años niña	parque, feria <b>feria con retroalimentación</b>	Daniela 5 años niña	parque, feria <b>parque con retroalimentación</b>	Jimena 5 años niña	feria, parque <b>ambas con retroalimentación</b>
Daniela 5 años niña	parque, feria <b>feria con retroalimentación</b>	Frida 5 años niña	parque, feria <b>parque con retroalimentación</b>	Odette 5 años niña	feria, parque <b>ambas con retroalimentación</b>

## Apéndice B.

### Lista de Participantes y Nivel de Escolaridad de los Padres

Tabla 2  
*Estudio 1 (Costa Rica)*

Niño	Escolaridad de la Madre	Escolaridad del Padre
Kendra	Licenciatura	Escuela Técnica
Nahomi	Licenciatura	Secundaria Incompleta
Amanda	Licenciatura Incompleta	Licenciatura Incompleta
María Adela	Licenciatura	Licenciatura Incompleta
Sofía	Licenciatura	Licenciatura Incompleta
Joel	Escuela Técnica	Licenciatura
Rubén	Maestría	Escuela Técnica
José Antonio	Licenciatura	Licenciatura
Kamila	Licenciatura	Licenciatura Incompleta
Daniela	Licenciatura	Licenciatura
Ana Paula	Licenciatura Incompleta	Maestría
Andrea	Licenciatura Incompleta	Licenciatura
Natalia	Secundaria Incompleta	Secundaria Incompleta
Ariel	Licenciatura	Maestría
Mariana	Licenciatura	Licenciatura
Marco	Escuela técnica	Secundaria Incompleta
Marianela	Maestría	Maestría
Abril	Licenciatura Incompleta	Secundaria
Daniela	Escuela Técnica	Maestría
Frida	Licenciatura Incompleta	-

Tabla 3  
*Estudio 2 (México)*

Niño	Escolaridad de la Madre	Escolaridad del Padre
Lucía	Licenciatura	Maestría
Ana Sofía	Maestría	Maestría
Paula	Licenciatura	Posdoctorado
Alonso	Licenciatura	Licenciatura
Paolo	Doctorado	Doctorado
Andoni	Licenciatura	Licenciatura Incompleta
Santiago	Maestría	Licenciatura
Constanza	Licenciatura	Licenciatura
Jimena	Licenciatura	Licenciatura
Odette	Licenciatura	Bachillerato

## Apéndice C.

### Imágenes de los Cuentos Utilizados en el Estudio

#### Visita a la Feria (Historia con Evento de Valencia Positiva)

Figura 1  
*Portada*



Figura 2  
*Página 1*



Figura 3  
Página 2

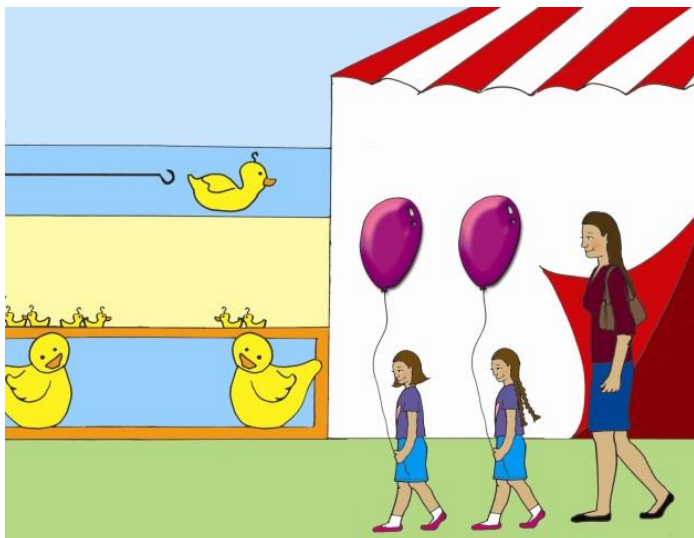


Figura 4  
Página 3

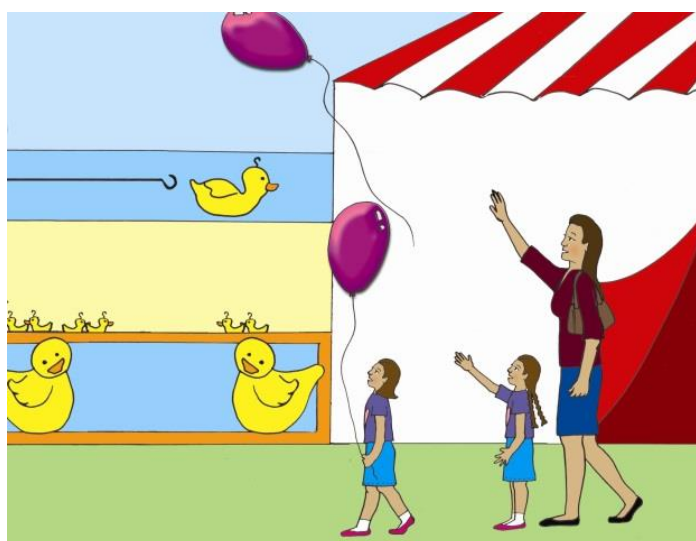




Figura 5  
Página 4

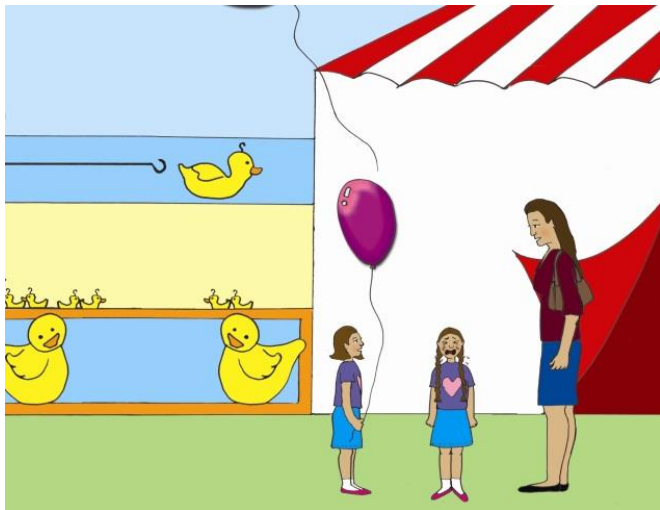


Figura 6  
Página 5

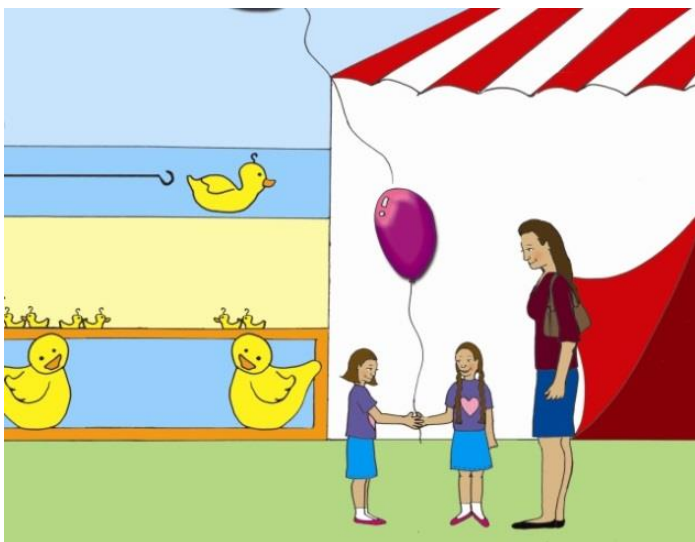


Figura 7  
Página 6

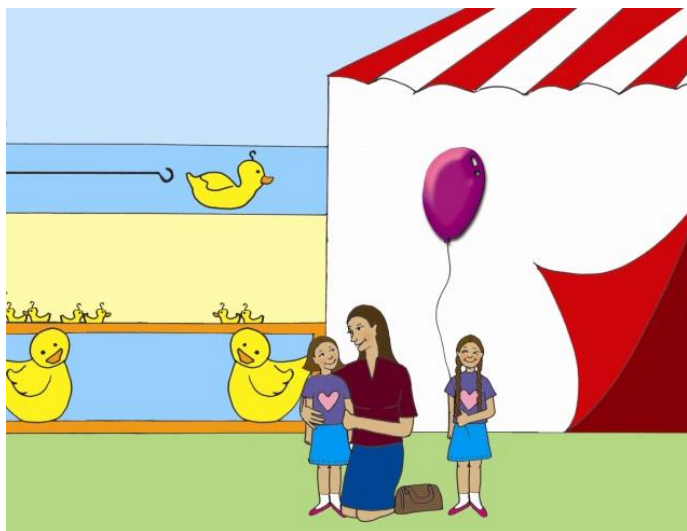


Figura 8  
Página 7

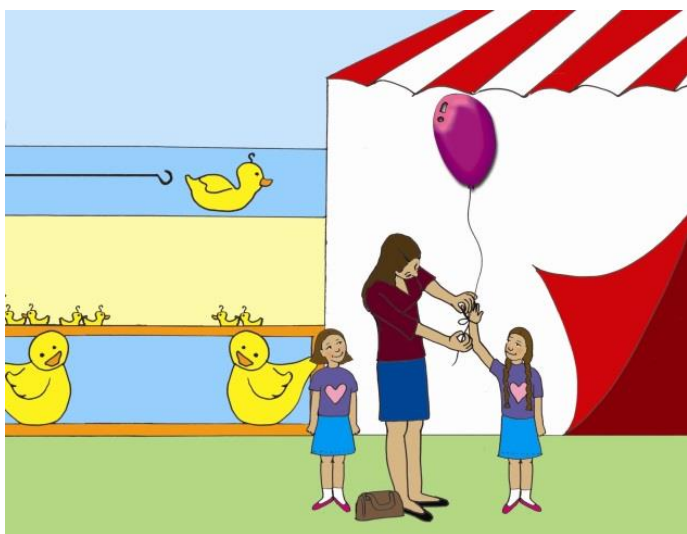


Figura 9

Página 8



Figura 10

Página 9



## Paseo al Parque (Historia con Evento de Valencia Negativa)

Figura 11  
*Portada*



Figura 12  
*Página 1*



Figura 13  
Página 2



Figura 14  
Página 3



Figura 15  
Página 4



Figura 16  
Página 5



Figura 17  
Página 6



Figura 18  
Página 7



Figura 19  
Página 8



Figura 20  
Página 9

