

EVALUATION OF MENTAL STATES IN NARRATIVES CO-CONSTRUCTED BY ADULTS AND PRESCHOOL CHILDREN

KARINA HESS ZIMMERMANN

ORCID.ORG/0000-0002-8960-2205
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
karina.hess@uaq.mx

SANDRA ERIKA GONZÁLEZ AYALA

ORCID.ORG/0000-0003-1089-2332
ESCUELA EVERGREEN
DIRECCIÓN ACADÉMICA DE PREESCOLAR Y PRIMARIA
sandra.gonz@hotmail.com

Abstract: *This study analyzes the strategies employed by adults and five-year-old children in their evaluation of mental states in co-constructed narratives stemming from two picture story books. The evaluation of mental states produced by 30 child-adult dyads were analyzed under the proposal of the Stance Triangle (Du Bois, 2007) with the aim of identifying who emits opinions and what about, as well as whether the interlocutors are included among them. Results show that during narrative co-construction, adults focus mainly on the child's evaluation of mental states.*

KEYWORDS: LANGUAGE DEVELOPMENT; NARRATIVES; NARRATIVE CO-CONSTRUCTION; EVALUATION; MENTAL STATES

RECEPTION: 18/03/2020

ACCEPTANCE: 15/02/2021

EVALUACIÓN DE ESTADOS MENTALES EN NARRACIONES CO-CONSTRUIDAS POR ADULTOS Y NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR

KARINA HESS ZIMMERMANN

ORCID.ORG/0000-0002-8960-2205
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
karina.hess@uaq.mx

SANDRA ERIKA GONZÁLEZ AYALA

ORCID.ORG/0000-0003-1089-2332
ESCUELA EVERGREEN
DIRECCIÓN ACADÉMICA DE PREESCOLAR Y PRIMARIA
sandra.gonz@hotmail.com

Resumen: Este estudio analiza las estrategias empleadas por adultos y niños de cinco años durante la producción de evaluación de estados mentales en narraciones co-construidas a partir de dos cuentos de imágenes. La evaluación de estados mentales de 30 díadas adulto-niño fue analizada bajo la propuesta del *Stance Triangle* (Du Bois, 2007), con la finalidad de identificar quién emite opiniones y sobre qué, así como si los interlocutores logran alinearse entre ellos o no. Los resultados señalan que durante la co-construcción narrativa el adulto se enfoca principalmente en la producción de la evaluación de estados mentales por parte del niño.

PALABRAS CLAVE: DESARROLLO LINGÜÍSTICO; NARRACIÓN; CO-CONSTRUCCIÓN NARRATIVA; EVALUACIÓN; ESTADOS MENTALES

RECEPCIÓN: 18/03/2020

ACEPTACIÓN: 15/02/2021

INTRODUCCIÓN

Desde que nacemos los seres humanos estamos inmersos en un ámbito sociocultural en donde el lenguaje es un vehículo natural de interacción. Durante los primeros años de vida la interacción comunicativa existente entre los padres y sus hijos es el modelo que apoya el desarrollo lingüístico del niño. Como señalan Alvarado, Calderón, Hess y Vernon (2011), a partir de la etapa preescolar los niños comienzan a producir expresiones orales cada vez más claras y estructuradas, debido a que se vuelve más necesario contar con capacidades discursivas que involucran la complejización de estructuras gramaticales y semánticas.

Una excelente herramienta para analizar el desarrollo lingüístico —y específicamente del discurso— de los niños en edad preescolar es la narración, pues se trata de un género discursivo que se encuentra presente en nuestra vida cotidiana y es utilizado con mayor énfasis en la primera infancia (Hess y Auza, 2013). Desde pequeños, los seres humanos comenzamos a relatar situaciones relevantes de la rutina diaria. Narrar es una actividad que se mantiene a lo largo de la vida: tanto niños como adultos de todas las culturas gustan de narrar.

Diversos autores (Bamberg, 1997; Hess, 2010; Hess y Auza, 2013; Peterson y McCabe, 1997; Stein y Albro, 1997) señalan que en toda narración intervienen aspectos cognitivos, lingüísticos y sociales que permiten organizar los sucesos para producir un relato estructurado y coherente. Adicionalmente, sabemos que la narración tiene dos funciones: referencial y evaluativa (Labov y Waletzky, 1997). Mediante la función referencial, el narrador proporciona la información necesaria para dar cuenta de los eventos del relato. Por su parte, la función evaluativa permite emitir juicios, pensamientos y opiniones para valorar por qué un evento ha sido narrado. El presente estudio se enfoca en la función evaluativa, específicamente en las marcas lingüísticas explícitas que denotan estados mentales, es decir, en la expresión de todos aquellos procesos internos que aparecen en un relato y que no son tangibles ni observables (saberes, pensamientos, sentimientos).

Diversas investigaciones sobre el desarrollo narrativo en los niños señalan que durante los primeros años de vida el adulto se vuelve pieza clave para que el niño aprenda a incluir cada vez más elementos evaluativos

en sus narraciones (Astington, 1990; Cristofaro y Tamis-Lemonda, 2008; King y Gallagher, 2008; Melzi, 2008; Peterson y McCabe, 1997; Quasthoff, 1997; Solé, 2014). Esto se debe a que el adulto, al participar en interacciones con el niño para co-construir la narración, brinda a éste un andamiaje que le permite estructurar una narración cada vez más completa. En etapas muy iniciales del desarrollo del niño, sus narraciones tienden a ser cortas y directas, por lo que los adultos intervienen indagando sobre el evento que el niño está narrando. Poco a poco, estas interacciones de co-construcción narrativa le darán al niño el modelo que le permita la creación de un relato con un nivel cada vez mayor de elaboración y elementos evaluativos (Fernández y Melzi, 2008; Gavazzi y Ornaghi, 2011; King y Gallagher, 2008; Melzi, 2008; Ochs, 1997; Peterson y McCabe, 1992, 1997; Quasthoff, 1997; Reilly, 1992).

Si bien un sinnúmero de investigaciones centran su estudio en la narración y en la manera en que se desarrolla la habilidad de los niños para incluir elementos evaluativos en sus relatos (véanse, entre otros, Alarcón, 2014; Bamberg y Reilly, 1996; Daiute y Nelson, 1997; Montes, 2014; Pérez y Maldonado, 2018; Peterson y McCabe, 1983; Reilly, 1992; Shiro, 2008, 2013), son pocas las que se enfocan específicamente en el papel que desempeña el adulto durante la construcción de marcas de evaluación por parte de los niños (como excepción, véanse Fernández y Melzi, 2008; King y Gallagher, 2008; Melzi, 2008; Solé, 2014 y Suzuki y Nomura, 2020).

Por lo anterior, el presente estudio tuvo como objetivo analizar las estrategias empleadas por niños en edad preescolar y los adultos con quienes éstos tienen un estrecho vínculo familiar para la producción de la evaluación de estados mentales en la interacción comunicativa de narraciones co-construidas a partir de dos cuentos ilustrados sin texto.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El papel del adulto en el desarrollo narrativo del niño

La narración es un género discursivo cuyo objetivo es transmitir experiencias, conocer e interpretar el mundo. Desde una postura social-interaccionista —como la adoptada en la presente investigación—, se considera a la narración como una construcción discursiva que se elabora gracias a la

interacción comunicativa entre dos o más participantes. En las primeras construcciones narrativas es frecuente que el niño se apoye en los adultos con quienes interactúa de manera cotidiana, es decir, en aquellos con los que tiene establecido un estrecho vínculo familiar. Por lo tanto, desde esta perspectiva, se dice que la habilidad para producir un texto narrativo se adquiere gracias a ciertos patrones de co-construcción entre el niño y el adulto dentro de la comunicación cotidiana (Quasthoff, 1997).

De acuerdo con diversas investigaciones, la interacción cotidiana con el adulto le permite al niño poco a poco complejizar su discurso narrativo mediante un proceso de continuo andamiaje (Cristofaro y Tamis-Lemonda, 2008; Melzi, 2008; Quasthoff, 1997). Esto se debe a que los adultos que rodean al niño le ayudan a organizar las ideas de su relato y, a la vez, a incorporar los elementos necesarios para construir una narración cada vez más completa que pueda cumplir con los diversos objetivos de comunicación. Mientras más pequeños son los niños, necesitan de un mayor andamiaje del adulto para completar sus historias. Sin embargo, conforme crecen, poco a poco incorporan los elementos que en un primer momento fueron modelados por el adulto. Es así como el discurso narrativo es un producto de la interacción de los niños con los adultos que los rodean. Esta interacción no sólo amplía las habilidades narrativas de los niños, sino que también les permite acercarse cada vez más al estilo narrativo favorecido por el entorno sociocultural al que pertenecen (Berko y Melzi, 1997; Bruner, 1986; Caspe y Melzi, 2008; Minami y McCabe, 1995).

La producción de la evaluación de estados mentales en el discurso narrativo infantil

En su estudio nodal, Labov y Waletzky (1997) identifican dos funciones de la narración: referencial y evaluativa. Mediante la función *referencial* el hablante transmite toda la información necesaria para que se pueda comprender el relato, es decir, ofrece datos sobre el ambiente en el cual se desarrolla la historia, así como sobre los eventos secuenciales de la misma y las características de los personajes. En cambio, la función *evaluativa* “da sentido al acto [narrativo] desde una perspectiva social interpretando las motivaciones de los hechos y evaluándolos” (Romero y Gómez, 2013: 26). La función evaluativa —central en la presente investigación— resalta la importancia

de los hechos narrados, pues gracias a ella se identifica claramente el motivo por el cual cierto evento es contado. Cuando evalúa, el narrador emplea expresiones lingüísticas y paralingüísticas que marcan una opinión sobre objetos, lugares, personajes o sucesos (Alarcón, 2014, 2018; Betancourt y Montes, 2013; Labov y Waletzky, 1997; Montes, 2014; Peterson y McCabe, 1983). Además, mediante la evaluación, el hablante centra la importancia del relato en su oyente al establecer puntos de interés personal.

Diversos autores mencionan que la producción de la función evaluativa en la narración sigue patrones de desarrollo durante la adquisición del lenguaje (Bamberg, 1997; Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Pascual, Aguado, Sotillo y Masdeu, 2008; Pérez y Jackson-Maldonado, 2018; Reilly, 1992; Romero y Gómez, 2013). Conforme el niño crece es cada vez más capaz de interpretar las emociones de los personajes de la narración, así como de emitir juicios y opiniones sobre las situaciones que se tratan en el relato.

Las investigaciones psicolingüísticas que han intentado explicar la manera en que los niños adquieren la capacidad para expresar la función evaluativa en la narración han empleado diferentes elementos lingüísticos en su análisis. Entre éstos se han señalado aquellos que tienen la función de intensificar, comparar, correlacionar y evaluar las situaciones que conforman la historia como son onomatopeyas, interjecciones o expresiones lingüísticas cuyo significado está relacionado con el estado de ánimo del hablante, la repetición evaluativa (reaparición de uno o más elementos léxicos), el empleo de palabras evaluativas, el uso de diminutivos, las elongaciones, el uso de modalizaciones, la presencia de metáforas, el discurso indirecto, los comentarios evaluativos, las expresiones faciales del narrador, gestos, elementos prosódicos y énfasis, entre otros (al respecto, véase Alarcón, 2014, 2018; Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Bamberg y Reilly, 1996; Betancourt y Montes, 2013; Hess y Auza, 2013; Peterson y McCabe, 1992; Reilly, 1992; Romero y Gómez, 2013; Shiro, 1997). En términos generales, se ha observado que el uso de marcas evaluativas en los relatos infantiles se complejiza de manera importante alrededor de los 5 años, gracias a la co-construcción narrativa que se da entre el adulto y el niño. Esto se ha explicado por el hecho de que a esa edad los niños empiezan a incorporar un lenguaje mental en sus narraciones, puesto que son cada vez más capaces de entender cómo funciona la mente de los demás;

incrementando así su habilidad para identificar e inferir los estados mentales de los agentes involucrados en los relatos (al respecto, véase también Montes, 2014; Solé, 2014 y Suzuki y Nomura, 2020).

Diversos estudios se han abocado a investigar cómo la interacción adulto-niño mediante la co-construcción narrativa interviene en el desarrollo de la expresión de estados mentales en las narraciones infantiles. Así, en un análisis sobre el uso de marcas de sentimientos y emociones en la narración, Shiro (2013) encuentra que las madres angloparlantes usan un número considerablemente menor de expresiones de afectividad que las hispanohablantes, quienes generan en los niños una mayor habilidad para interpretar las emociones de los demás cuando interactúan con otros. En un estudio similar, Gavazzi y Ornaghi (2011) reconocen que la interacción con los adultos lleva al niño a entender, discutir y explicar los estados mentales, tanto propios como los de otros. Por otro lado, Nolivos y Leyva (2013) encuentran que cuando los padres invitan a los niños a co-construir una narración les dan la oportunidad de expresar pensamientos y sentimientos, lo cual reafirma su autonomía y les fomenta un sentido de sí mismos.

Las investigaciones antes señaladas muestran que, a partir de la edad preescolar, los niños producen expresiones de estados mentales en sus relatos. No obstante, es necesario tomar en cuenta que éstas pueden darse en dos niveles diferentes. Por una parte, puede tratarse de expresiones de estados mentales que se refieren a aspectos tangibles y observables; por otra, pueden ser marcas evaluativas que expresen aspectos no directamente perceptibles. Para profundizar en lo anterior, resulta esencial retomar la propuesta de Bruner (1986), quien plantea que la narración involucra la presencia de dos paisajes o escenarios (*landscapes*) interrelacionados entre sí de manera simultánea. Por un lado, encontramos el *paisaje de la acción*, que incluye todos los elementos como los personajes, las situaciones específicas narradas, entre otros, que permiten la organización interna del relato. El paisaje de la acción proporciona una estructura del relato que, a su vez, contribuye a que el oyente pueda relacionar todos los agentes de acción para lograr una mejor comprensión. Por otro lado, está el *paisaje de la conciencia*, es decir, aquel que se enfoca en todo aquello que no es tangible u observable del relato. El paisaje de la conciencia guarda estricta relación

con todos aquellos procesos internos que aparecen en la narración como lo que se piensa, sabe, siente o no se piensa, no se sabe o no se siente sobre los eventos narrados. De acuerdo con diversos autores (Gavazzi y Ornaghi, 2011; Nolivos y Leyva, 2013; Pascual, Aguado, Sotillo y Masdeu, 2008; Shiro, 2013, 2012, 2003), estos elementos pueden ser analizados desde el punto de vista del narrador, del oyente o directamente de los personajes o situaciones del relato.

De esta manera, es posible afirmar que en el discurso narrativo se pueden identificar expresiones de estados mentales en dos paisajes o escenarios del relato (*landscapes*):

- Expresión de estados mentales que se pueden ver o percibir, pues se refieren a acciones observables o perceptibles relacionadas con sentimientos, emociones o estados físicos de los objetos o personajes que se involucran en el relato (*paisaje de la acción*). Ejemplos: *llorar, reírse, burlarse*, entre otros.
- Expresión de estados mentales que no se pueden ver o percibir, pues se caracterizan por ser procesos epistémicos o cognitivos, como pensamientos o saberes (*paisaje de la conciencia*). Ejemplo: *pensar, tener imaginación, recordar*, entre otros.

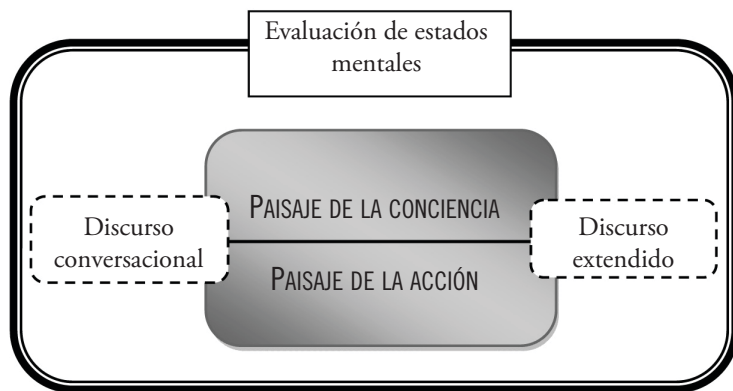
A su vez, durante la co-construcción narrativa entre el niño y el adulto estos dos niveles pueden ser observados desde dos niveles discursivos diferentes:

- Por una parte, se pueden identificar a partir del *discurso extendido* (aquel que se produce por un solo individuo de manera independiente) cuando se hace referencia a los estados mentales de un personaje o personajes del relato o a los estados mentales que tiene el narrador mismo sobre el relato (eventos, personajes, entre otros). En este caso, el narrador menciona de manera explícita mediante marcadores lingüísticos cómo piensan, sienten o conocen los participantes de la historia o cómo piensa, conoce o siente él mismo con respecto a la historia.

- Por otro lado, en el nivel del *discurso conversacional* (aquel que se genera en un ambiente de interacción entre los participantes del relato, es decir, entre el narrador y su oyente) aparecen marcas lingüísticas las cuales refieren a los estados mentales de los participantes de la co-construcción narrativa. Estas marcas de estados mentales permiten identificar o expresar la actitud propia o del otro respecto al estado mental propio o del co-participante.

En suma, durante la co-construcción narrativa, la evaluación de estados mentales, es decir, lo que no se puede observar directamente (*paisaje de la conciencia*), se puede dar tanto con respecto a lo narrado en la historia (eventos, personajes, entre otros), como con respecto de la interacción entre el narrador y su oyente. Para mayor detalle al respecto, véase la figura 1.

FIGURA 1. EVALUACIÓN DE ESTADOS MENTALES



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Como se observa en la figura 1, tanto el paisaje de la conciencia como el paisaje de la acción pueden ser vistos tanto desde el nivel del discurso extendido (estados mentales del personaje de la narración) como desde el discurso conversacional (estados mentales de los participantes de la

co-construcción narrativa). Para aclarar lo anterior, obsérvese el siguiente ejemplo:

- MAM: y como lo regañó, ¿entonces le ayudó al hermanito?
 NIÑ: sí
 MAM: bueno, ¡**qué dicha!**
 NIÑ: y entonces fueron a comer un helado
 NIÑ: pero al grande le dieron confite y él se enojó
 MAM: ¿porque le dieron sólo el confite?
 NIÑ: sí
 MAM: bueno, tal vez es que él **quería** un helado
 NIÑ: pero ya terminó el cuento
 MAM: ¿y ya?, ¿sí?
 MAM: ¿**qué te pareció** la historia a ti?
 NIÑ: linda
 MAM: ¿te **gusta** que se rían de ti cuando te caes?
 MAM: no, ¿verdad?

En el ejemplo anterior podemos observar la expresión de estados mentales en ambos niveles discursivos. Cuando la niña y la madre hablan sobre los estados mentales del personaje de la historia (MAM: bueno, tal vez es que él **quería** un helado) se encuentran en el nivel del discurso extendido. Por otro lado, cuando se refieren a los sentimientos de los participantes de la propia interacción comunicativa (MAM: ¿**qué te pareció** la historia a ti?, MAM: ¿te **gusta** que se rían de ti cuando te caes?) nos encontramos en el nivel del discurso conversacional.

El presente trabajo de investigación se centró en la producción de los estados mentales que no son directamente observables o perceptibles por parte de los interlocutores durante el proceso de la co-construcción narrativa, por lo que se enfocó en las expresiones lingüísticas que hacen referencia al paisaje de la conciencia, tanto en el nivel del discurso extendido como en el del discurso conversacional. Para lograr un análisis de esta naturaleza resulta muy útil emplear el “*Stance Triangle*” propuesto por Du Bois (Du Bois, 2007; Du Bois y Kärkkäinen, 2012), como se explica a continuación.

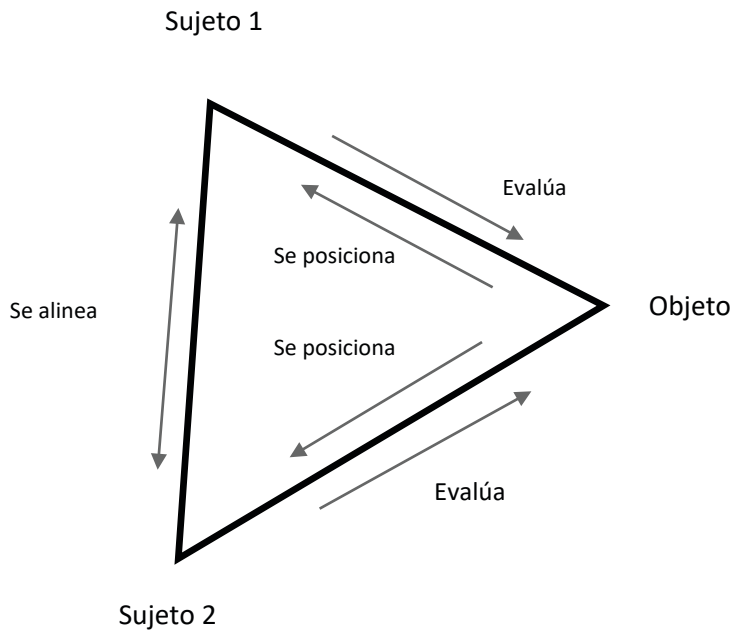
El modelo del Stance Triangle para analizar la producción de estados mentales durante la co-construcción narrativa

Du Bois (2007) y Du Bois y Kärkkäinen (2012) señalan que una de las cosas más importantes que las palabras nos permiten hacer es otorgarles un valor a los objetos de interés, es decir, tomar una postura (*stance*): expresar lo que pensamos, sentimos o sabemos con respecto a los objetos. Cuando tomamos una postura con respecto a los objetos y nos alineamos con otros sujetos (nuestros interlocutores) bajo un interés compartido, estamos tomando en cuenta los estados mentales propios y los del otro. De acuerdo con Du Bois, el posicionamiento o la toma de postura se da en un marco de interacción social que, a su vez, se vuelve observable gracias a las herramientas lingüísticas.

Tomar una postura (*stance*) se realiza mediante “un acto lingüístico que es al mismo tiempo un acto social, en donde tomar una postura involucra necesariamente una evaluación en un nivel u otro, ya sea por afirmación o inferencia” (Du Bois, 2007:141, la traducción es nuestra). Dicha postura (*stance*) emerge de un contexto dialógico y secuencial y está relacionada directamente con la intersubjetividad, pues lo que una persona pueda entender es producto de la relación entre la subjetividad de un individuo y otro (Du Bois, 2007), por lo que se vuelve objeto de análisis desde una perspectiva sociocultural y sociocognitiva.

Du Bois (2007) propone que la representación del acto de marcar una postura (*stance act*) se puede dar mediante una vinculación de tres componentes —evaluación, posicionamiento y alineación— que forman parte del llamado *triángulo de posicionamiento* (*Stance Triangle*). De acuerdo con Du Bois (Du Bois, 2007; Du Bois y Kärkkäinen, 2012), el modelo del *Stance Triangle* permite observar y explicar de manera muy acertada la realización, interpretación y las consecuencias del posicionamiento de los sujetos en todo tipo de interacción comunicativa. A continuación, explicaremos más a fondo el modelo. Para ello, véase la figura 2.

FIGURA 2. *STANCE TRIANGLE*



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA CON BASE EN DU BOIS (2007).

Como es posible observar en la figura 2, existen tres tipos de posicionamiento (*stance*) que se pueden identificar en la relación entre los dos sujetos (interlocutores) y el objeto:

1. *Evaluación*. Es el tipo de postura más común, pues es un proceso mediante el cual el sujeto que marca su postura logra orientarse hacia un objeto específico, lo que le permite caracterizarlo con una cualidad o valor determinado.
2. *Posicionamiento*. Se puede observar desde dos ámbitos: del afecto y del epistémico o cognitivo. Puede ser definido como el acto de posicionarse como un actor social con respecto a su responsabilidad de posicionamiento de acuerdo con un valor sociocultural.

3. *Alineación*. Se define como el acto de calibrar la relación entre las posturas de los dos sujetos que muestran sus actitudes con respecto el uno del otro.

Los tres tipos de posicionamiento, de acuerdo con Du Bois (2007), se interrelacionan entre sí en todo momento, pues son parte de lo mismo, tal como lo sugiere la imagen triangular. Además, en dicha vinculación triangular también se hacen presentes tres elementos del proceso para interpretar la postura (*stance*) y que responden a las siguientes preguntas:

1. *¿Quién es el sujeto que toma la postura?* En una conversación normalmente importa quién dice qué. En toda interacción siempre existe un sujeto que toma una postura y, generalmente, queda en la memoria de los participantes la manera en la que tomó dicha postura. De esta forma, los participantes cuentan con conocimientos previos que les permiten asociar las actitudes del otro durante la interacción comunicativa.
2. *¿Cuál es el objeto sobre el que se toma postura?* No sólo importa quién habla, sino sobre lo que se está hablando, es decir, el objeto de interés en torno al que el sujeto tomará una postura directamente. Se vuelve importante para la interpretación de cualquier expresión de postura el identificar dicho objeto para poder ver la relación que el sujeto establece con respecto al mismo.
3. *¿A qué postura está respondiendo el sujeto que toma postura?* Para identificar y analizar por qué un hablante toma cierta postura, por qué bajo ciertas circunstancias y por qué precisamente en ese momento es necesario observar todo el contexto dialógico. Desde la perspectiva del *Stance Triangle*, se identifica que un sujeto siempre marcará su postura respecto a un objeto de interés, pero, a su vez, también lo hará en relación con la postura del otro sujeto con el que se da la interacción, gracias a lo cual se logrará la alineación.

Por otro lado, el modelo del *Stance Triangle* de Du Bois (2007), la *subjetividad* es la relación intencional que se establece en toda interacción

comunicativa entre el sujeto y el objeto (relación sujeto-objeto). A su vez, la *intersubjetividad* se da cuando una postura subjetiva hacia el objeto se vuelve compartida por los participantes involucrados en la co-construcción (relación sujeto-sujeto). Frecuentemente, dicha intersubjetividad se extiende a lo largo de diversos actos de toma de postura por los hablantes que interactúan, por lo cual podemos decir que el objeto de interés se observará desde una postura compartida (*shared stance object*). En el caso específico de la co-construcción narrativa, ambos participantes del relato comparten el mismo objeto de interés: la historia que se está co-construyendo. A su vez, Du Bois plantea que, a lo largo de las diferentes expresiones dialógicas, se puede observar y analizar la intersubjetividad en términos de si el sujeto es líder en tomar la postura (*stance lead*) o si es seguidor de una postura (*stance follow*). Es decir, el primer sujeto que toma postura (sujeto líder) se posiciona mediante expresiones lingüísticas en torno al objeto de interés y permite a su interlocutor (sujeto seguidor) posicionarse de manera equivalente. A la vez, la postura de ambos sujetos (líder y seguidor) tiene su perspectiva, es decir, cada sujeto se posiciona desde su *subjetividad* con respecto al otro, lo que lo lleva además a marcar una *intersubjetividad*.

Por todo lo anterior, se considera que el *Stance Triangle* es una excelente herramienta para analizar la evaluación de estados mentales en la co-construcción narrativa, puesto que permite observar y analizar las estrategias que utilizan tanto el adulto como el niño para posicionarse ante el relato, así como estudiar quién de los dos participantes toma una postura de liderazgo o seguimiento en la evaluación de estados mentales y bajo qué circunstancias.

OBJETIVO

El objetivo general de esta investigación fue analizar las estrategias empleadas por niños en edad preescolar y los adultos con los que éstos tienen un estrecho vínculo familiar, para la producción de la evaluación de estados mentales en la interacción comunicativa de narraciones co-construidas a partir de dos cuentos ilustrados sin texto. De manera más específica se buscaba analizar:

- a) las estrategias que emplean los adultos para evaluar estados mentales en las narraciones co-construidas
- b) las estrategias que utilizan los niños para evaluar estados mentales en las narraciones co-construidas
- c) si existen diferencias entre la evaluación de estados mentales producidas por los adultos y los niños

MÉTODO

Participantes

Participaron en el estudio 30 díadas constituidas por niños de 5 años y un adulto con quien los menores tenían un estrecho vínculo familiar (madre, padre, abuelo o abuela). Diez díadas pertenecían a una muestra de niños mexicanos (Migni, 2014), de las cuales 6 participantes eran niñas y 4 niños (edad media 5;8). Las 20 díadas restantes correspondieron a niños costarricenses (Carmioli, Matthews y Rodríguez-Villagra, 2017), con 14 niñas y 6 niños (edad media 5;6). Todos los niños de la muestra pertenecían a familias de nivel socioeconómico medio, eran hablantes del español como lengua materna y asistían a escuelas particulares bilingües español-inglés. De los participantes adultos el 50% de los de Costa Rica y el 90% de los de México contaban con estudios universitarios completos. Se excluyeron niños que presentaran datos de trastorno de habla, audición o lenguaje.

Instrumento

Para la producción de las narraciones co-construidas de las díadas adulto-niño se utilizaron dos historias que constan cada una de nueve escenas ilustradas a color, sin texto, impresas en tamaño carta, laminadas y engargoladas en forma de libro. En ambas historias se desarrollan eventos de dos niños y un adulto del mismo sexo (al respecto, véase Carmioli, Matthews y Rodríguez-Villagra, 2017). Una de las historias se desarrolla en un parque y la otra en una feria (véase la figura 3). La presentación de las dos historias obedeció a que en los estudios previos (Carmioli, Matthews y Rodríguez-Villagra, 2017; Migni, 2014) se buscaba encontrar diferencias debidas al tipo de historia (evento negativo vs. evento positivo) en las narraciones de los menores.

FIGURA 3. PORTADAS DE LAS DOS HISTORIAS UTILIZADAS EN EL ESTUDIO



FUENTE: MIGNI (2014).

La historia 1 “Paseo al Parque” (evento negativo), cuenta la visita de dos hermanos y su abuelo al parque. En la historia, el hermano menor se cae del columpio y el mayor se burla de él. El abuelo se molesta y lo regaña. Al final, al niño pequeño le compra un helado y al grande únicamente le da un dulce. La historia 2 “Visita a la Feria” (evento positivo) describe la visita de dos hermanas y su mamá a la feria. Durante la historia, a la hermana menor se le vuela un globo y la mayor le regala el suyo para consolarla. El orden de presentación de ambas historias fue alternado entre los participantes, es decir, 50% de las díadas trabajó primero con la historia del parque y 50% utilizó primero la historia de la feria. Puesto que no era objetivo de este estudio comparar las narraciones con base en el tipo de evento (positivo *vs.* negativo) todos los datos fueron analizados juntos.

Procedimiento

Para la obtención de los relatos co-construidos, todas las díadas participaron en un primer momento en una *fase de familiarización*, en la que el experimentador le mostraba al niño el libro de láminas para que lo conociera y le hacía preguntas en relación con las ilustraciones, mientras que el adulto (madre, padre, abuelo) esperaba en otra habitación. En un segundo momento, se llevó a cabo la *fase de elaboración*, en la que el familiar del niño entraba a la habitación y se le pedía al niño narrar la historia que

acababa de ver sin tener el libro presente (el investigador salía del cuarto). Es importante mencionar que, al adulto que acompañaba al niño, se le dio la consigna de que interactuara en la narración como usualmente acostumbraba hacerlo. Con la finalidad de asegurar que el adulto obtuviera el mejor relato posible por parte del niño, se le decía que al terminar la narración debía recontarle al experimentador lo que hubiera entendido del mismo. Una vez que el niño había terminado el relato, se llevaba a cabo el mismo procedimiento con el otro cuento.

TRANSCRIPCIÓN Y CODIFICACIÓN

Los datos provenientes de las narraciones producidas por todas las díadas habían sido previamente transcritos por Migni (2014) y Carmiol, Matthews y Rodríguez-Villagra (2017) con el formato de CHILDES, con la cláusula como unidad de análisis (al respecto véase Berman y Slobin, 1994).

La codificación de los datos llevada a cabo para la presente investigación se centró en un análisis de las producciones de estados mentales por parte de los niños y de los adultos. Por ello, de todas las cláusulas originalmente transcritas se codificaron sólo aquellas en las cuales aparecían expresiones lingüísticas explícitas que hicieran referencia a estados mentales producidos por el niño o el adulto. Los criterios que se siguieron para la codificación se enumeran a continuación:

1) Sólo fueron codificadas las expresiones lingüísticas explícitas tanto del adulto como del niño que dieran cuenta de los pensamientos, sentimientos, emociones, conocimientos, intenciones, actitudes o deseos de los personajes del relato narrado o de los participantes de la co-construcción narrativa. Con *explícito* nos referimos a expresiones como verbos, adjetivos, adverbios, entre otros, que se encuentran claramente mencionadas en las cláusulas. Ejemplos:

“Mami ¿no **importa** que **no me acuerdo** de la segunda parte?” [niño, narración feria]

“La otra gemela **le hizo un acto de amor** porque iban a compartirlo el globo” [niña, narración feria]

“¿Y tú qué **piensas** de esa historia?” [mamá de niña, narración parque]

2) Puesto que el interés del presente trabajo de investigación radicaba en observar la manera en que los niños y adultos expresan estados mentales internos, sólo se tomaron en cuenta expresiones lingüísticas que evidenciaran procesos internos que no fueran tangibles ni observables en las láminas de la historia relatada (*paisaje de la conciencia*). Es decir, únicamente se codificaron expresiones lingüísticas que denotaran estados mentales del narrador, el oyente de la narración (adulto) o los personajes de la historia, como pensamientos, saberes o sentimientos. Ejemplos:

“**Creo** que era un globo” [niño, narración feria, estado mental del narrador]

“No **entendí** la primera parte” [mamá de niña, narración feria, estado mental del oyente de la narración]

“Él también **quería** un helado” [mamá de niño, narración parque, estado mental del personaje]

Siguiendo con lo anterior, no fueron codificadas las expresiones de estados mentales derivadas de acciones que se podían observar directamente en las láminas del cuento (por ejemplo, “el niño estaba triste” en una lámina donde se ve a un niño con las comisuras de los labios hacia abajo y lágrimas en los ojos; “el señor se enojó” en una lámina donde el abuelo mira al niño con el ceño fruncido y las manos en la cintura).

3) Fueron codificadas todas las expresiones lingüísticas de estados mentales no tangibles ni observables que permitieran identificar o expresar la actitud propia o del otro respecto al estado mental propio o del co-participante durante la interacción comunicativa. Ejemplos:

“**Déjame pensar**” [niño, narración feria]

“Ajá, y ya no **recuerdo** lo demás” [niña, narración parque]

“¿Te **gusta** que se rían de ti cuando te caes?” [mamá de niña, narración parque]

4) Las expresiones elípticas se consideraron como marcas explícitas de estados mentales siempre y cuando hubiera una palabra o expresión previa que hiciera referencia directa a la expresión de estado mental en el discurso.

TABLA 1. CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS BASADO EN EL *STANCE TRIANGLE* DE DU BOIS (2007)

Categoría	Subcategoría	Descripción	Ejemplo
Hablante	Niño	El niño emite la expresión lingüística	N: "Unos niños fueron al parque"
	Adulto	El adulto emite la expresión lingüística	A: "¿Qué me tienes que contar?"
Sujeto que se posiciona	Hablante	El co-participante que habla marca su propio punto de vista	"Mmm, eso no me parece bonito "
	Oyente	El hablante sollicita al oyente que emita su punto de vista	"¿Y vos que pensás? ¿Está bien que se ría?"
	Personaje de la historia	La expresión lingüística marca el punto de vista de un personaje de la historia	"Pero la niña quería quedarse con su mamá"
Objeto hacia el que se marca el posicionamiento	Personaje	La expresión lingüística de estado mental va dirigida a un personaje de la historia	"No, al grande le dieron un dulce y no quería un dulce"
	Historia	La expresión lingüística toma toda la historia en general como objeto de posicionamiento	"Pero ¿qué te acuerdas del cuento?"
	Evento de la historia	La expresión lingüística va dirigida a un evento de la historia narrada	"Ya no entendí qué pasó"

Co-participante	El objeto de posicionamiento es el co-participante de la interacción comunicativa	“¿Por qué crees que hicieron eso?”
Evento personal	El objeto del posicionamiento es una experiencia personal de alguno de los participantes de la interacción comunicativa	“Oye, y si a ti te pasara eso mismo con Patricio, ¿te enojarías? ”
Alineación	Con uno mismo La expresión lingüística se alinea con el propio posicionamiento previo	N: “No, está mal del respeto ” N: “ Tiene que respetar ”
	Con el co-participante La expresión lingüística se alinea con la intervención del co-participante	Mamá: “A ver acuérdate de más cosas” N: “Ya fue todo lo que me acordé ”
	No alineado La expresión lingüística no se alinea con ninguna intervención previa	N: “Enojado y el otro terminó feliz con el he- lado” Mamá: “Mmm ¿y no se perdonaron? ”
Tipo de alineación	Líder El participante introduce un nuevo tópico en la interacción comunicativa	“¿Qué te pareció la historia a ti?”
	Seguidor El participante continúa hablando sobre el tema que el otro introdujo en la intervención comunicativa (mantiene el tópico)	Mamá: “Ah, ¿en la manita para que no se le zafara el globo? ” N: “ Para que no se le fuera al aire ”

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Ejemplo:

“¿Te gusta que se rían de ti cuando te caes?”

“No, ¿*verdad?* [que te gusta que se rían de ti cuando te caes]” [mamá de niña, narración parque]

5) No se incluyeron expresiones como interjecciones u onomatopeyas. Si bien estas marcas lingüísticas también pueden denotar sentimientos, emociones u opiniones (Betancourt y Montes, 2013; Migni, 2014), su referente no siempre es claro, por lo que muchas veces resulta difícil determinar si se trata de expresiones de estados mentales. Es por ello que fueron excluidas del análisis.

ANÁLISIS DE DATOS

Una vez identificadas las expresiones lingüísticas explícitas que denotaban estados mentales en cualquiera de los dos tipos de participantes, se procedió a analizar cada una de ellas mediante los criterios propuestos por Du Bois (2007) y Du Bois y Kärkkäinen (2012), para el análisis del *Stance Triangle* con la finalidad de poder observar las estrategias utilizadas por adultos y niños durante la producción de evaluación de estados mentales en el discurso narrativo. Para ello se tomaron en cuenta las categorías y subcategorías de análisis que se observan en la tabla 1 (para mayor detalle y ejemplos, véase González, 2015).

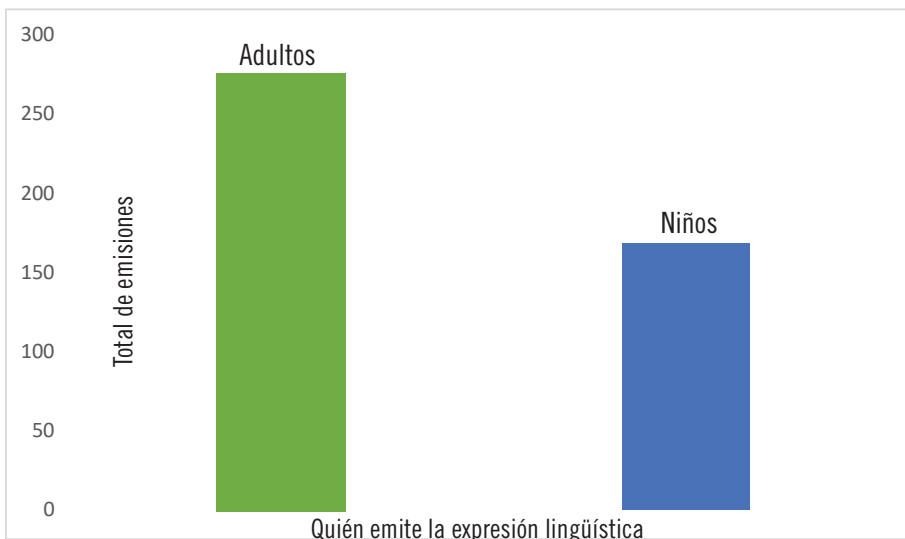
Con los criterios de análisis antes descritos se codificaron las expresiones que daban cuenta de la evaluación de estados mentales que produjeron los miembros de cada una de las díadas participantes, y se procedió a contabilizarlas para cada categoría. Con la finalidad de asegurar la confiabilidad de la categorización del estudio, se hizo un análisis interjueces y se calculó una Kappa de Cohen, gracias a lo cual se obtuvo un valor de $k = .74$. Los desacuerdos entre jueces se resolvieron mediante un tercer juez, hasta lograr un acuerdo del 100% en la codificación.

RESULTADOS

Resultados del total de expresiones de estados mentales

El corpus analizado constó de un total de 2 768 cláusulas (emisiones) tanto de los adultos como de los niños, de las que 1 436 (51.87%) correspondieron a los adultos y 1 332 (48.12%) a los niños. De este total, se procedió a contabilizar el número de expresiones lingüísticas explícitas de estados mentales que produjeron tanto adultos como niños. El total fue de 445, de los cuales 276 fueron de los adultos (62.02%) y 169 de los niños (37.98%) (al respecto, véase la figura 4).

FIGURA 4. CANTIDAD DE EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS EXPLÍCITAS DE EVALUACIÓN DE ESTADOS MENTALES EMITIDAS POR NIÑOS Y ADULTOS EN LAS NARRACIONES CO-CONSTRUIDAS



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Los datos de la figura 4 muestran que los adultos efectuaron una mayor evaluación de estados mentales que los niños, aun cuando no tuvieron

oportunidad de observar el material gráfico de ambas historias. Esta diferencia resultó ser estadísticamente significativa mediante un análisis de Chi-cuadrada ($\chi^2=25.728$, $p<0.001$, $g.l=1$). Estos resultados señalan que los adultos producen una evaluación de estados mentales con mayor frecuencia que los niños, quizá porque llevan a cabo un modelamiento de la expresión evaluativa como estrategia para que los niños emitan su propia opinión y adquieran mecanismos de evaluación en sus relatos. Al respecto, véase el siguiente ejemplo, en el que las marcas evaluativas de estados mentales se señalan con negritas:

MAM: ¿se puso **súper triste** la chiquita, o no?

NIÑ: sí

MAM: ¿y el niño solito fue el que le dijo que iba a compartir su globo o la mamá fue la que le dijo “mira por qué no le compartís el globo con ella **para que no esté triste**”?

MAM: ¿o fue el niño que **se le ocurrió**?

NIÑ: el niño, **creo** que **se le ocurrió**

MAM: es un niño **de gran corazón** entonces, ¿verdad?

NIÑ: no [niño, narración feria]

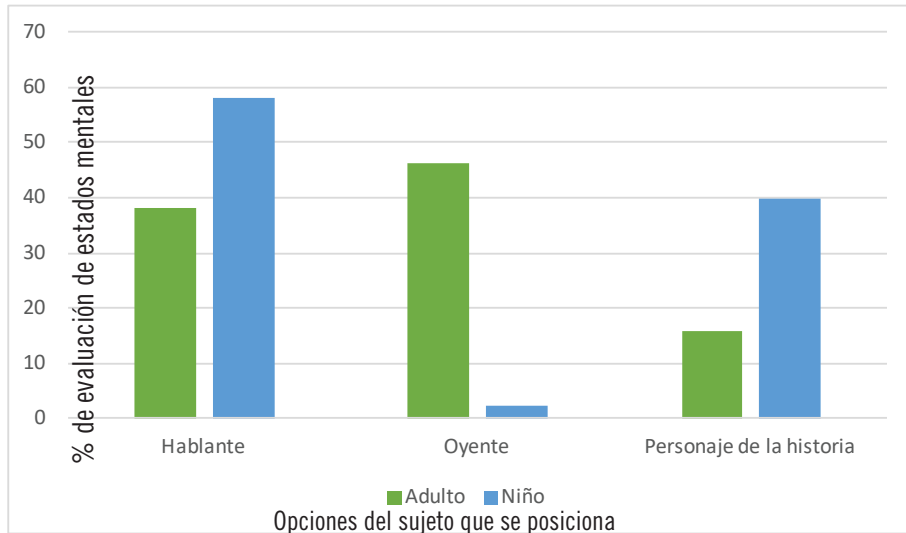
En este ejemplo se puede observar que el adulto hace una evaluación de estados mentales con mucha más frecuencia que el niño, además de constantemente invitarlo a seguir emitiendo su opinión sobre las emociones (*súper triste*), intenciones (*para que no esté triste*), pensamientos (*se le ocurrió*) y sentimientos (*de gran corazón*) de los personajes. El niño, por su parte, tiende a emplear las expresiones de estado mental que el adulto emite, como en el caso de “*se le ocurrió*”. Es importante señalar que el número de expresiones lingüísticas explícitas de estados mentales para adultos y para niños reportado en la figura 4 se tomó como el 100% para las gráficas estadísticas subsecuentes.

Resultados con respecto al sujeto que se posiciona

En la segunda parte del análisis, se buscó identificar quién emitía la opinión o marcaba la postura en la interacción narrativa en relación con las expresiones lingüísticas explícitas de estados mentales: si era el hablante (el

niño), el oyente (el adulto) o el personaje de la historia. Los resultados de este análisis se observan en la figura 5.

FIGURA 5. PORCENTAJES DE EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS EXPLÍCITAS DE ESTADOS MENTALES QUE SEÑALAN QUIÉN MARCA LA POSTURA O EMITE LA OPINIÓN



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Los datos de la figura 5 nos muestran que los niños marcan su postura como hablante (57.9%) y en torno a un personaje de la historia (39.8%) con mayor frecuencia que los adultos (38% y 15.8%, respectivamente). En cambio, los adultos se enfocan en su interlocutor (46.2%), es decir, invitan a que el niño marque su postura en relación con los eventos narrados con mucha más frecuencia que los niños (2.3%). Estos datos resultaron ser estadísticamente significativos mediante un análisis de Chi-cuadrada ($\chi^2 = 103.812$, $p < 0.01$, $g.l = 2$). Con base en este análisis se puede considerar que los adultos enfocan su conversación en que los niños emitan su punto de vista sobre la historia que están relatando, en tanto que los niños se centran en su propia opinión o en la del personaje del relato. Esto puede observarse en el siguiente ejemplo:

MAM: y lo juntó

NIÑ: porque se cayó de la hamaca y él **no le hizo caso** y se cayó

MAM: y el abuelito lo juntó

NIÑ: sí

MAM: ¿y qué le hizo el abuelito?

NIÑ: y el hermano se estaba riendo jajaja

MAM: ¿se rió del hermanito de que se cayó?

NIÑ: sí

MAM: **¿y vos qué pensás?**

MAM: **¿está bien que se ría?**

NIÑ: no

MAM: no

NIÑ: no, **está mal del respeto**

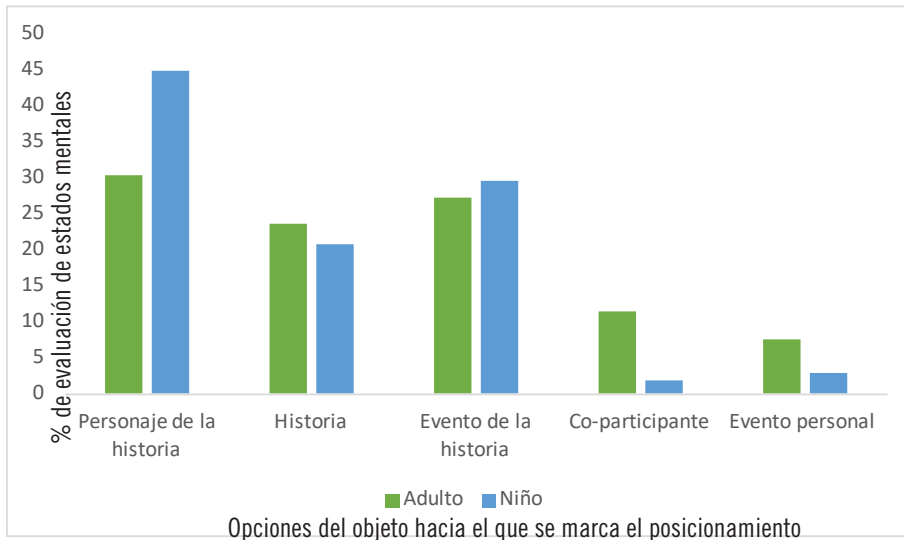
NIÑ: **tiene que respetar** [niña, narración parque]

En este ejemplo, se observa que la niña emite su propia opinión sobre el personaje de la historia (*no le hizo caso*). Respecto al adulto, podemos observar que le pide a la menor que se posicione (*¿y vos qué pensás?, ¿está bien que se ría?*). Con ello logra que la niña se posicione con respecto de lo que la madre busca (*está mal del respeto, tiene que respetar*).

Resultados con respecto al objeto hacia el que se marca el posicionamiento

A continuación, se identificó el objeto hacia el que los niños y adultos marcaban su posicionamiento. Recordaremos que la interacción compartía un mismo interés, que era precisamente la historia que se co-construía. Lo anterior permitió tanto a los adultos como a los niños marcar su posicionamiento mediante la evaluación de estados mentales en relación con aspectos de la historia o ajenos a ella. Para el análisis de esta categoría los adultos y niños se podían posicionar en relación con un personaje de la historia, la historia en general, un evento de la historia en particular, su co-participante o un evento personal vivido por alguno de los participantes. Los resultados de este análisis se muestran en la figura 6.

FIGURA 6. PORCENTAJES DE EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS EXPLÍCITAS DE ESTADOS MENTALES QUE MUESTRAN HACIA QUÉ SE MARCA LA POSTURA O SE HACE REFERENCIA (ADULTOS N= 276; NIÑOS N= 169)



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

La figura 6 muestra que tanto adultos como niños realizan con una frecuencia similar la evaluación de estados mentales en relación con la historia en general (adultos 23.5%, niños 20.8%) y con un evento de la misma (adultos 27.2%, niños 29.6%). Un aspecto interesante de esta gráfica es la cantidad de evaluación de estados mentales que llevan a cabo adultos y niños en torno a un personaje de la historia (adultos 30.4% *vs.* niños 44.9%). Que los niños presentaran más evaluación de este tipo era un patrón esperado, pues tuvieron oportunidad de interactuar directamente con las láminas de ambas historias. Por otra parte, también resulta interesante observar cómo para los adultos el objeto de posicionamiento más frecuente es el co-participante, es decir, el niño (adultos 11.3%, niños 1.8%). Esto nuevamente señala que durante la interacción narrativa los adultos se posicionan hacia el niño como su interlocutor para que éste logre expresar estados

mentales sobre el tema compartido. Al respecto, véase el siguiente ejemplo, en donde se marcan con negritas las emisiones que la madre dirige a la niña para que ésta se posicione con respecto al evento narrado:

NIÑ: sólo le dieron al que se cayó

NIÑ: después...

MAM: **¿por qué crees** que hicieron eso?

MAM: **¿por qué crees que se enojó** el papá?

MAM: con el que se rió

NIÑ: porque él estaba llorando

MAM: **¿y qué creías?**

MAM: **¿qué se supone que tenía que hacer el hermanito?**

MAM: el que no se cayó, **¿qué tenía que hacer?**

NIÑ: que era solo un confitito, no un helado

MAM: no, **¿qué tenía que hacer el hermanito que se rió?**

MAM: en vez de reírse, **¿qué tenía que hacer?**

NIÑ: tenía que levantarlo

MAM: **levantarlo, ¿verdad?**

MAM: **ayudarle**

NIÑ: sí

MAM: entonces fueron a comprar un helado y ¿qué más?

NIÑ: y el hermano que se rió solo un confitito y el hermano que se cayó el helado

MAM: **¿y vos crees que el hermano aprendió la lección?**

NIÑ: sí [niña, narración parque]

En estas cláusulas es evidente que el adulto se enfoca en la niña al momento de hacer varias preguntas, para que ésta produzca una evaluación de estados mentales durante la interacción (*¿y qué creías?*, *¿qué tenía que hacer?*, *¿y vos crees que el hermano aprendió la lección?*).

De igual manera, resulta notable que los adultos marcaron mucho más su posicionamiento en relación con algún evento personal del co-participante, en este caso el niño (adultos 7.6%, niños 2.9%). Esto nos hace ver que utilizan la estrategia de hacer referencia a eventos personales del niño para que éste pueda emitir una evaluación de estados mentales desde su

propia experiencia con ayuda del adulto, quien comparte el vínculo familiar y emocional con él y lo puede guiar en la expresión de la evaluación. Las diferencias observadas en la figura 6 entre niños y adultos resultaron ser estadísticamente significativos mediante un análisis de Chi-cuadrada ($\chi^2 = 22.901$, $p < 0.001$, $g.l = 4$).

Resultados con respecto a la alineación

Posteriormente, se procedió a identificar si los participantes del estudio estaban alineados durante la interacción comunicativa o no y con quién o con qué lograban alinearse. Recordemos que tanto adultos como niños marcan su opinión a lo largo de la co-construcción narrativa, pero que es importante identificar hacia dónde se alinean dichas opiniones. Para esta categoría de análisis tanto los adultos como los niños podían alinearse con ellos mismos (su propio posicionamiento), con su co-participante (la opinión que el interlocutor emitía) o, por el contrario, podían no estar alineados. Los resultados de este análisis se observan en la figura 7.

Como se muestra en la figura 7, los niños tienden a alinearse con mayor frecuencia con ellos mismos en comparación con los adultos (niños 56.9%, adultos 46.4%). Algo que resulta interesante es que los adultos se alinean con mayor frecuencia con su co-participante (adultos 46%, niños 40.2%). Dicho comportamiento nuevamente nos lleva a observar que el adulto centra su atención en el niño durante la interacción comunicativa y logra alinearse con éste durante la evaluación de estados mentales. Lo anterior resultó ser estadísticamente significativo mediante un análisis de Chi-cuadrada ($\chi^2 = 6.942$, $p < 0.05$, $g.l = 2$). Al respecto, véase el siguiente ejemplo:

NIÑ: y **no se dio cuenta** que la hermana ya se iba montar

MAM: y el hermano se montó en el carrusel

MAM: y así todos terminaron **contentos**

NIÑ: sí

MAM: fue un **lindo** paseo

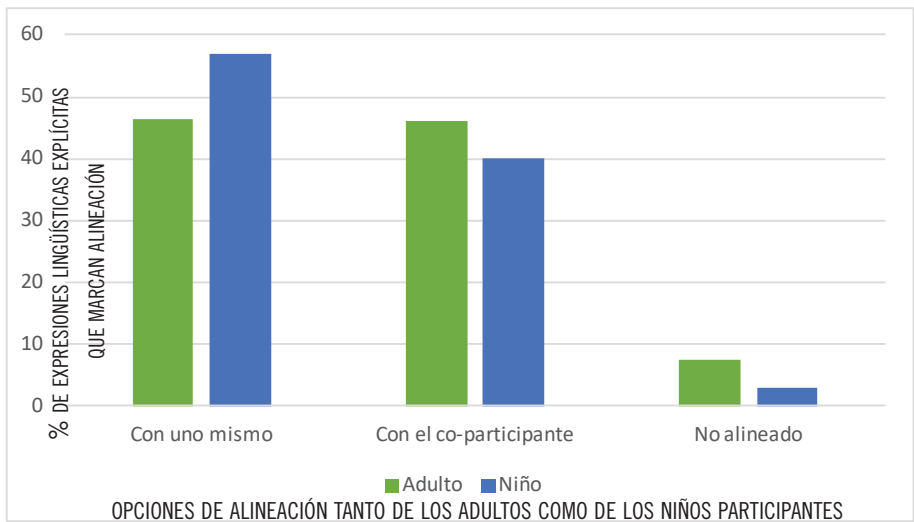
NIÑ: sí

MAM: hmm

MAM: qué **bonita** historia, ¿**verdad?**

NIÑ: sí [niño, narración feria]

FIGURA 7. PORCENTAJES DE ALINEACIÓN DE LAS EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS EXPLÍCITAS DE ESTADOS MENTALES EN LA CO-CONSTRUCCIÓN NARRATIVA. (ADULTOS N= 276; NIÑOS N= 169)



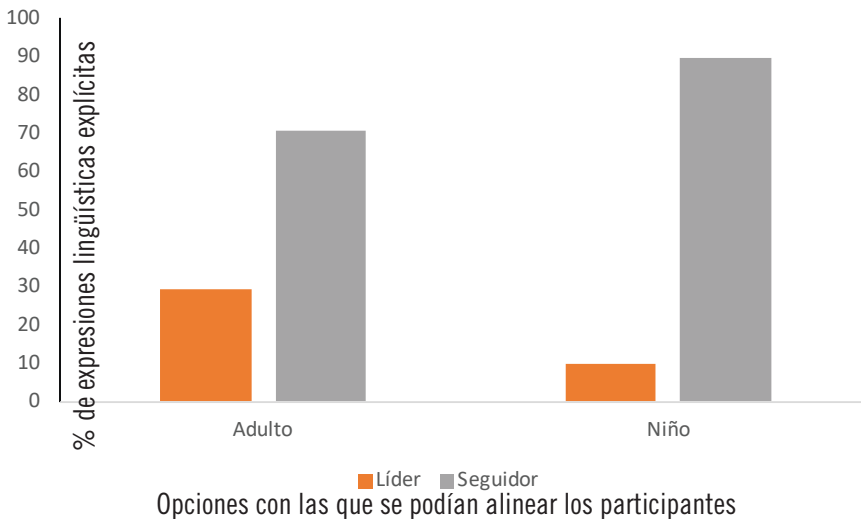
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

En el ejemplo se puede observar cómo el adulto se alinea con mayor frecuencia con el niño (*Todos terminaron contentos, un lindo paseo, qué bonita historia, ¿verdad?*).

Resultados sobre el tipo de alineación

Por último, se buscó identificar si en las expresiones lingüísticas explícitas de evaluación de estados mentales los co-participantes llevaban a cabo una alineación en la que iniciaban un nuevo tópico (eran líderes en el posicionamiento) o mantenían el tópico que el interlocutor había iniciado previamente (eran seguidores en el posicionamiento). De esta manera, para esta categoría de análisis tanto los adultos como los niños podían ser líderes o seguidores, según iniciaran o mantuvieran el tópico. Los resultados de este análisis se observan en la figura 8.

FIGURA 8. EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS EXPLÍCITAS DE ESTADOS MENTALES QUE MARCAN TIPO DE ALINEACIÓN (LÍDER O SEGUIDOR) EN LA CO-CONSTRUCCIÓN NARRATIVA. (ADULTOS N= 276; NIÑOS N= 169)



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Los datos de la figura 8 nos indican que los adultos tienden a alinearse iniciando un nuevo tópico con mayor frecuencia que los niños (adultos 29.3%, niños 10.1%), es decir, se muestran como líderes en la co-construcción narrativa de la evaluación de estados mentales. En cambio, los niños tienden a continuar el tópico con mayor frecuencia que los adultos (niños 89.9%, adultos 70.7%), es decir, son seguidores en la co-construcción del relato. Estos datos resultaron ser estadísticamente significativos mediante un análisis de Chi-cuadrada ($\chi^2 = 14.36$, $p < 0.001$, $g.l = 1$). Se puede observar nuevamente que los adultos tienden a ser líderes en la expresión lingüística de estados mentales, pues su objetivo es ofrecer un andamiaje en la co-construcción narrativa que permita que el niño produzca dichas expresiones. Esto puede observarse en el siguiente ejemplo:

- MAM: ¿como con tu primito que los dos **quieren** lo mismo, ¿verdad?
MAM: ¿qué te **enseñó** ese libro?
NIÑ: ¿ah?
MAM: ¿qué te **enseñó** el libro?
MAM: **¿es bueno** que se ría del niño?
NIÑ: mmm-mmm
MAM: **no, ¿verdad?**
MAM: ¿por qué?
NIÑ: porque el chiquito se cayó y al otro **no le gustaba** que le hicieran lo mismo si el otro se cayera [niña, narración porque]

En esta conversación entre madre e hija se observa cómo es el adulto quien introduce el tópico y lo mantiene (*¿qué te enseñó el libro?, ¿es bueno que se ría del niño?*), enfocándose en que la niña produzca la evaluación de estado mental que la madre espera (*mmm-mmm*). La madre incluso vuelve a preguntar a la niña como estrategia (*no, ¿verdad?, ¿por qué?*) para que ésta emita una expresión lingüística explícita evaluativa (*porque el chiquito se cayó y al otro no le gustaba que le hicieron lo mismo si el otro se cayera*). Nuevamente vemos cómo el adulto en todo momento modela la expresión de estados mentales.

DISCUSIÓN

El presente estudio buscó analizar las estrategias que presentan díadas formadas por niños de 5 años y adultos para producir marcas lingüísticas de estados mentales durante la co-construcción narrativa. En términos generales, los resultados permiten señalar que la producción de la evaluación de estados mentales de niños en edad preescolar y adultos durante la co-construcción narrativa difiere en cantidad y tipo. Respecto a la cantidad de marcas de evaluación de estados mentales se observó que los adultos tienden a emitir más que los niños. Además, referente al tipo, se vio que los adultos enfocan su evaluación de estados mentales hacia los niños con los que están co-construyendo la historia, ya sea de manera directa o mediante la referencia a un evento personal para vincular la experiencia previa del niño y lograr así la emisión evaluativa por parte de éste. De igual

manera, los datos señalan que los adultos se alinean con mayor frecuencia con su co-participante y tienden a introducir nuevos tópicos durante la interacción comunicativa. Por su parte, los niños en edad preescolar emiten menos expresiones de evaluación de estados mentales que los adultos, se alinean con ellos mismos y con mayor frecuencia son seguidores del tema que introduce el adulto. Lo anterior nos hace ver que los adultos desempeñan un papel fundamental en la co-construcción narrativa, pues de manera frecuente emplean estrategias para modelar expresiones lingüísticas de evaluación de estados mentales con la finalidad de que los niños las incorporen a su discurso de manera habitual. Esto coincide con lo reportado por investigaciones como las de Berko y Melzi (1997), Fernández y Melzi (2008), Gavazzi y Ornaghi (2011), King y Gallagher (2008), Solé (2014), Shiro (2013) y Suzuki y Nomura (2020), quienes señalan que el adulto muestra gran interés en que el niño incorpore más y mejores estructuras lingüísticas evaluativas, para lo cual ofrece andamiaje casi de forma permanente durante la co-construcción narrativa.

Por otra parte, en los datos del estudio se encontró que, durante la co-construcción de los relatos, los adultos marcan su postura como oyentes con mayor frecuencia que los niños, o se posicionan hacia el co-participante o hacia un evento personal vivido y se alinean con su interlocutor. Los niños, en general, marcan su propia opinión como hablantes o señalan su postura en relación con un personaje de la historia y se alinean con ellos mismos. Estas diferencias entre adultos y niños permiten observar que para los adultos es importante que los niños incluyan expresiones de evaluación de estados mentales en sus relatos y por ello centran su atención en su co-participante, en que emita su opinión y se posicione en la interacción comunicativa. Los datos indican, además, que los niños comienzan a responder al interés de los adultos por obtener una evaluación de estados mentales durante la co-construcción narrativa incorporándola en diversos tipos de interacciones narrativas. Esto coincide con los resultados de investigaciones previas como las de Astington (1990), Barriga (2002), Gamanossi y Pinto (2014), Gavazzi y Ornaghi (2011) y Hess (2010), quienes señalan que alrededor de los cinco años los niños comienzan a observar el pensamiento del otro y por lo tanto pueden reportarlo.

El presente estudio nos lleva, por otra parte, a identificar dos estrategias principales que utilizan los adultos para que los niños incorporen marcas de evaluación de estados mentales en su discurso. En primer lugar, aparece la invitación directa constante para que los niños emitan su opinión sobre estados mentales de los personajes, la historia o de ellos mismos involucrando el discurso extendido y el discurso conversacional. En segundo lugar, en su interacción comunicativa, los adultos fomentan que los niños se posicionen respecto a distintos aspectos de la historia que están narrando, mediante la explicitación de su postura en relación con su propia opinión o la de algún personaje del relato. Al utilizar estas estrategias, los adultos ofrecen un andamiaje constante a los niños y centran su atención en que ellos organicen cada vez mejor sus ideas, amplíen sus habilidades narrativas y produzcan una evaluación de estados mentales en sus conversaciones, como también lo reportan en sus investigaciones Berko y Melzi (1997), Gavazzi y Ornaghi (2011), Muhinyi, Hesketh, Stewart y Rowland (2020), Peterson y McCabe (1997) y Quasthoff (1997). Lo anterior nos lleva a vislumbrar que el andamiaje que pueda ofrecer el adulto durante la edad preescolar en relación con la producción de la evaluación de estados mentales resulta esencial, pues le permite al niño comenzar a tomar en cuenta las opiniones de otros y descentrar su pensamiento. Esto ha sido también reportado en estudios previos (Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Bamberg y Reilly, 1996; Barriga, 2002; Betancourt y Montes, 2013; Cristofaro y Tamis-Lemonda, 2008; Gamannossi y Pinto, 2014; Hess y Auza, 2013; King y Gallagher, 2008; Melzi, 2008; Montes, 2014; Peterson y McCabe, 1997; Quasthoff, 1997; Reilly, 1992; Shiro, 2003, 2012, 2013; Solé, 2014; Suzuki y Nomura, 2020). Además, lo anterior parece mostrar que el adulto modela al niño las expresiones lingüísticas de evaluación de estados mentales durante la co-construcción narrativa para que este último también las utilice como marcas evaluativas. En este sentido, tal y como lo señalan Caspe y Melzi (2008), el adulto provee un modelo al niño para que poco a poco integre la evaluación de estados mentales en su relato.

Otro hallazgo importante de esta investigación radica en identificar la propuesta del *Stance Triangle* de Du Bois (2007) como una excelente herramienta para analizar cómo se incorpora la evaluación de estados

mentales en la co-construcción narrativa. Dicha propuesta resultó ser muy adecuada para identificar el comportamiento que las díadas (en este caso adultos y niños en edad preescolar) mantienen bajo un interés compartido. En específico, ayudó a observar y analizar de qué manera cada participante emite su punto de vista, marca su postura y se alinea o no con su interlocutor. Los datos analizados bajo esta propuesta coinciden con lo reportado en estudios anteriores: el adulto muestra un constante interés en que los niños incorporen evaluación de estados mentales en sus relatos. Por lo anterior, la propuesta teórica de Du Bois (2007) tiene una aplicación práctica en el campo de la psicolingüística que sería interesante investigar más a fondo.

CONCLUSIONES

El presente trabajo nos permite concluir que la interacción comunicativa en la co-construcción narrativa lleva a los niños a introducir poco a poco la evaluación de estados mentales en sus relatos. A su vez, les da la posibilidad de posicionarse desde su propia perspectiva y de hacerlo desde la visión del otro. Al permitir a los niños tener conversaciones que incluyan la expresión de pensamientos y sentimientos, se les brinda la oportunidad de comprender los estados internos propios y los de los demás (Gavazzi y Ornaghi, 2011; Nolivos y Leyva, 2013; Suzuki y Nomura, 2020). De esta manera, el andamiaje y el posible modelamiento que hace el adulto al niño para la emisión de la evaluación de estados mentales, permite compartir perspectivas y, con ello, ayudar al niño a empezar a tomar en cuenta a los otros para poco a poco convertirse en un individuo más social y menos individual.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras deseamos agradecer ampliamente a Ana María Carmiol y Elisabetta Migni por su generosa aportación a este trabajo al proporcionar las transcripciones de narraciones co-construidas entre adultos y niños que fueron la base para la presente investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, Luisa Josefina (2018), “Complejidad sintáctica de las expresiones de estados mentales: análisis basado en un corpus de narraciones infantiles”, en Sergio Bogard (ed.), *Sentido y gramática en español*, México, El Colegio de México, pp. 257-285.
- Alarcón, Luisa Josefina (2014), “Evaluación de estados mentales de personajes por medio de construcciones adjetivales en cuentos de niños escolares”, en Rebeca Barriga (ed.), *Las narraciones y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, México, El Colegio de México, pp. 144-172.
- Alvarado, Mónica, Gabriela Calderón, Karina Hess y Sofía Vernon (2011), “Historia y perspectivas teóricas sobre la adquisición de la lengua oral y escrita en los años escolares”, en Karina Hess, Gabriela Calderón, Sofía Vernon y Mónica Alvarado (coords.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*, México, Universidad Autónoma de Querétaro/Miguel Ángel Porrúa, pp. 18-26.
- Astington, Janet Wilde (1990), “Narrative and the child’s theory of mind”, en Bruce K. Britton y Anthony D. Pellegrini (eds.), *Narrative Thought and Narrative Language*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 151-171.
- Bamberg, Michael (1997), “A constructivist approach to narrative development”, en Michael Bamberg (ed.), *Narrative Development: Six Approaches*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, pp. 85-132.
- Bamberg, Michael y Judy Reilly (1996), “Emotion, narrative and affect: how children discover the relationship between what to say and how to say it”, en Dan Slobin, Julie Gerhardt, Amy Kyratzis y Jiansheng Guo (eds.), *Social Interaction, Social Context and Language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, pp. 329-341.
- Bamberg, Michael y Robin Damrad-Frye (1991), “On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children’s narrative competencies”, en *Journal of Child Language*, vol. xviii, núm. 3, octubre, pp. 689-710.
- Barriga, Rebeca (2002), *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*, México, El Colegio de México.
- Berko, Jean y Gigliana Melzi (1997), “The mutual construction of narrative by mothers and children: cross-cultural observations”, en *Journal of Narrative and Life History*, vol. vii, núms. 1-4, pp. 217-222.

- Berman, Ruth y Dan Isaac Slobin (1994), *Relating Events in Narrative*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Betancourt, Yamileth y Rosa Montes (2013), “Recursos lingüísticos evaluativos en narrativas de experiencia personal: onomatopeyas, interjecciones, repeticiones, verbos y diminutivos”, en Alejandra Auza y Karina Hess (eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*, México, Ediciones DeLaurel, pp. 141-171.
- Bruner, Jerome (1986), *Actual Minds Possible Worlds*, Cambridge, Harvard University Press.
- Carmiol, Ana María, Danielle Matthews y Odir A. Rodríguez-Villagra (2017), “How children learn to produce appropriate referring expressions in narratives: The role of clarification requests and modeling”, en *Journal of Child Language*, vol. XLV, núm. 3, pp. 736-752.
- Caspe, Margaret y Gigliana Melzi (2008), “Cultural variations in mother-child narrative discourse style”, en Allyssa McCabe, Alison Bailey y Gigliana Melzi (eds.), *Spanish-Language Narration and Literacy: Culture, Cognition and Emotion*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 6-33.
- Cristofaro, Tonia y Catherine Tamis-LeMonda (2008), “Lessons in mother-child and father-child personal narratives in Latino families”, en Allyssa McCabe, Alison Bailey y Gigliana Melzi (eds.), *Spanish-Language Narration and Literacy: Culture, Cognition and Emotion*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 54-87.
- Daiute, Colette y Katherine Nelson (1997), “Making sense of the sense-making function of narrative evaluation”, en *Journal of Narrative and Life History*, vol. VII, núms. 1-4, pp. 207-215.
- Du Bois, John (2007), “The Stance Triangle”, en Robert Englebretson (ed.), *Stance-taking in Discourse*, Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins, pp. 139-182.
- Du Bois, John y Elise Kärkkäinen (2012), “Talking a stance on emotion: affect, sequence and intersubjectivity in dialogic interaction”, *Text & Talk*, vol. XXXII, núm. 4, pp. 433-451.
- Fernández, Camila y Gigliana Melzi (2008), “Evaluation in Spanish-Speaking mother-child narratives: the social and sense-making function of internal-state references” en Allyssa McCabe, Alison Bailey y Gigliana Melzi (eds.), *Spanish-Language Narration and Literacy: Culture, Cognition and Emotion*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 92-118.

- Gamannossi, Beatrice y Giuliana Pinto (2014), "Theory of mind and language of mind in narratives: Developmental trends from kindergarten to primary school", en *First Language*, vol. xxxiv, pp. 262-272.
- Gavazzi, Ilaria y Veronica Ornaghi (2011), "Emotional state talk and emotion understanding: a training study with preschool children", en *Journal of Child Language*, vol. xxxviii, núm. 5, pp. 1-16.
- González, Sandra Erika (2015), *Desarrollo lingüístico e interacción. Análisis de la evaluación narrativa en niños preescolares, tesis de maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas*, Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hess, Karina (2010), *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*, México, El Colegio de México.
- Hess, Karina y Alejandra Auza (2013), "Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños", en Alejandra Auza y Karina Hess (eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*, México, Ediciones DeLaurel, pp. 7-24.
- King, Kendall y Colleen Gallagher (2008), "Love, diminutives, and gender socialization in Andean mother-child narrative conversation", en Allyssa McCabe, Alison Bailey y Gigliana Melzi (eds.), *Spanish-Language Narration and Literacy: Culture, Cognition and Emotion*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 119-141.
- Labov, William y Joshua Waletzky (1997), "Narrative analysis: oral versions of personal experience", en *Journal of Narrative and Life History*, vol. vii, núms. 1-4, pp. 3-38.
- Melzi, Gigliana (2008), "Parent-child narratives", en Allyssa McCabe, Alison Bailey y Gigliana Melzi (eds.), *Spanish-Language Narration and Literacy: Culture, Cognition and Emotion*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 3-5.
- Migni, Elisabetta (2014), *Desarrollo lingüístico en la edad preescolar: un análisis de narraciones en la interacción*, tesis de maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas, Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Minami, Masahiko y Allysa McCabe (1995), "Rice balls and bear hunts: Japanese and North American family narrative patterns", *Journal of Child Language*, vol. xxii, núm.2, pp. 423-445.

- Montes, Rosa Graciela (2014), “Descripción de estados internos y atribución de intenciones en narrativas infantiles: aproximaciones a una teoría de la mente”, en Rebeca Barriga (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, México, El Colegio de México, pp. 111-142.
- Muhinyi, Amber, Anne Hesketh, Andrew Stewart y Caroline Rowland (2020), “Story choice matters for caregiver extra-textual talk during shared reading with preschoolers”, en *Journal of Child Language*, vol. XLVII, núm. 3, pp. 633-654.
- Nolivos, Virginia y Diana Leyva (2013), “Fun and frustrations: Low-income Chilean parents reminiscing with their children about past emotional experiences”, en *Actualidades en Psicología*, vol. XXVII, núm. 115, pp. 31-48.
- Ochs, Ellinor (1997), “Narrative”, en Teun van Dijk (ed.), *Discourse as Structure and Process*, Londres, SAGE Publications, pp. 185-207.
- Pascual, Belén, Gerardo Aguado, María Sotillo y José Masdeu (2008), “Acquisition of mental state language in Spanish children: A longitudinal study of the relationship between the production of mental verbs and linguistic development”, en *Developmental Science*, vol. XI, núm. 4, pp. 454-466.
- Pérez, Miguel y Donna Jackson-Maldonado (2018), “Diferencias individuales en el desarrollo del vocabulario temprano y uso de términos mentales en las narraciones”, en Cecilia Rojas y Elsa Vivian Oropeza (eds.), *Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje. Factores lingüísticos, cognitivos y socioambientales*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 81-99.
- Peterson, Carole y Allysa McCabe (1997), “Extending Labov and Waletzky”, en *Journal of Narrative and Life History*, vol. VII, núms. 1-4, pp. 251-258.
- Peterson, Carole y Allysa McCabe (1992), “Parental styles of narrative elicitation: Effect on children’s narrative structure and content”, en *First Language*, vol. XII, pp. 299-321.
- Peterson, Carole y Allysa McCabe (1983), *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child’s Narrative*, Nueva York/Londres, Plenum Press.
- Quasthoff, Uta (1997), “An interactive approach to narrative development”, en Michael Bamberg (ed.), *Narrative Development: Six Approaches*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, pp. 45-84.

- Reilly, Judy (1992), "How to tell a good story: The intersection of language and affect in children's narratives", en *Journal of Narrative and Life History*, vol. II, núm. 4, pp. 355-377.
- Romero, Silvia y Elena Gómez (2013), "Exploraciones en torno a la construcción del discurso narrativo en niños de 3 a 12 años", en Alejandra Auza y Karina Hess (eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*, México, Ediciones DeLaurel, pp. 25-58.
- Shiro, Martha (2013), "Expresiones de afecto de madres bilingües", en *Actualidades en Psicología*, vol. XXVII, núm. 115, pp. 75-91.
- Shiro, Martha (2012), "El desarrollo de los géneros en el habla infantil: el caso de la narración", en Martha Shiro, Patrick Charaudeau y Luisa Granato (eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, Madrid, Iberoamericana-Vervuert, pp. 249-278.
- Shiro, Martha (2008), "Narrative stance in Venezuelan children's stories", en Allyssa McCabe, Alison Bailey y Gigliana Melzi (eds.), *Spanish-Language Narration and Literacy: Culture, Cognition and Emotion*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 213-236.
- Shiro, Martha (2003), "Genre and evaluation in narrative development", en *Journal of Child Language*, vol. xxx, núm. 1, pp. 165-195.
- Shiro, Martha (1997), *Getting the story Across: A Discourse Analysis Approach to Evaluative Stance in Venezuelan Children's Narratives*, tesis de doctorado en Educación, Cambridge, Harvard University.
- Solé, María Rosa (2014), "El andamiaje del adulto y su incidencia en la producción de narraciones en una población infantil", en Rebeca Barriga (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, México, El Colegio de México, pp. 201-227.
- Stein, Nancy y Elizabeth Albro (1997), "Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories", en Michael Bamberg (ed.), *Narrative Development: Six Approaches*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, pp. 5-44.
- Suzuki, Takaaki y Jun Nomura (2020), "Mental state verbs used by mother-child dyads in Japanese and English: Implications for the development of Theory of Mind", en *First Language*, vol. XL, núm. 1, pp. 84-106.

KARINA HESS ZIMMERMANN: Es licenciada en Comunicación Humana (Educación Especial) por la Universidad de las Américas y tiene una maestría y doctorado en Lingüística por El Colegio de México. Actualmente es profesora-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro y pertenece al grupo de docentes de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas y de la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe, dos programas de formación para profesores de Educación Básica. Sus líneas de investigación giran en torno al desarrollo lingüístico en los años escolares y a la manera en que la escuela puede incidir en el desarrollo del lenguaje de los estudiantes.

SANDRA ERIKA GONZÁLEZ AYALA: Es licenciada en Educación Preescolar por la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro, con especialidad en Trastornos del Lenguaje Escrito por el Instituto de Estudios Superiores en Barcelona, España y maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Actualmente atiende la Dirección de Preescolar y Primaria de una escuela privada en el estado de Querétaro. Se enfoca en sensibilizar y capacitar a docentes y padres de familia en el proceso de adquisición de la lengua escrita y desarrollo lingüístico en los años escolares.

D. R. © Karina Hess Zimmermann, Ciudad de México, enero-junio, 2021.

D. R. © Sandra Erika González Ayala, Ciudad de México, enero-junio, 2021.