

Competencia Narrativa: Evidencias de Validez para la Estandarización de su Evaluación en Niños Chilenos

Narrative Competence: Validity Evidence for the Standardization of its Assessment in Chilean Children

Pelusa Orellana García¹, María Francisca Valenzuela Hasenohr¹,
José Pezoa Sandoval¹ y Malva Villalón Bravo²

¹ Facultad de Educación, Universidad de los Andes

² Fundación Alma, Santiago, Chile

La competencia narrativa ha sido definida como un puente entre el lenguaje oral y escrito, dado que se adquiere antes del aprendizaje formal de la lectura y ha demostrado ser un factor relevante para la comprensión lectora y el aprendizaje escolar. Este estudio examina la tarea de comprensión narrativa propuesta por Paris y Paris (2003) y adaptada en Chile por Silva et al., (2014), para detectar cambios en el desarrollo de esta habilidad en una muestra intencionada de 172 niños chilenos de Nivel Transición Menor (121) y Transición Mayor (51), 52% niñas, provenientes de sectores con un índice de vulnerabilidad promedio de 86%, 72% de ellos estudiantes de 9 escuelas particulares subvencionadas de la Región Metropolitana y 29% de 6 escuelas municipales de la Región del BioBío. Los resultados muestran validez estructural, de funcionamiento diferencial según sexo y una adecuada consistencia interna para el instrumento. A ello se agrega su sensibilidad evolutiva para distinguir resultados según edad o nivel educacional de los estudiantes. Contar con instrumentos de este tipo permite identificar los avances de los niños en este dominio y organizar el trabajo pedagógico para potenciar su aprendizaje en la educación inicial.

Palabras clave: coherencia narrativa, competencia narrativa, validez, confiabilidad, instrumento

Narrative competence has been defined as a bridge between oral and written language, given that it is acquired before children formally learn to read. This competence has shown to be a relevant factor in reading comprehension and school learning. This study examines the narrative comprehension task proposed by Paris and Paris (2003) and adapted in Chile by Silva et al. (2014) to detect changes in the development of this skill in a purposive sample of 172 Chilean preschoolers aged 2-4 years (121) and 4-6 years (51), 52% of whom were girls. The children, who resided in areas with an average vulnerability index of 86%, attended 9 subsidized private schools in the Metropolitan Region (72% of the sample) and 6 municipal schools in the BioBío Region (29% of the sample). Results show the tool's structural validity, differential functioning by sex, and adequate internal consistency. Furthermore, the tool exhibits developmental sensitivity, yielding different results according to student age or educational level. The availability of instruments of this type makes it possible to identify children's progress in this domain and organize pedagogical work to enhance their learning in early childhood education.

Keywords: narrative coherence, narrative competence, validity, reliability, instrument

Los resultados del estudio en Chile de comprensión lectora de una muestra representativa a nivel nacional de 7349 estudiantes de 2° básico, realizado por la Agencia de Calidad de la Educación, mostraron diferencias asociadas directamente con el nivel socioeconómico (NSE) y con factores previos al ingreso a la educación básica (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Los factores predictivos de mayor peso fueron el reconocimiento de algunas letras del alfabeto y las habilidades narrativas orales. Los estudiantes de NSE bajo presentaron el nivel más bajo de comprensión lectora de la muestra evaluada. Estos antecedentes confirman la investigación internacional que indica que la competencia narrativa, que incluye la habilidad para comprender y producir narrativas, se adquiere antes del inicio de la etapa escolar y constituye un factor

Pelusa Orellana García  <https://orcid.org/0000-0003-3851-8780>

María Francisca Valenzuela Hasenohr  <https://orcid.org/0000-0002-7019-9110>

José Pezoa Sandoval  <https://orcid.org/0000-0002-4837-9289>

Malva Villalón Bravo  <https://orcid.org/0000-0003-0544-0040>

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Pelusa Orellana, Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Monseñor Álvaro del Portillo 12.455, Las Condes, Región Metropolitana, Chile. Email: porellan@uandes.cl

relevante en la comprensión lectora y el aprendizaje escolar (Paris & Paris, 2003; Uccelli, 2014). La evidencia acerca de la importancia del desarrollo de la competencia narrativa desde los primeros años sugiere que estas habilidades debieran incorporarse a los objetivos de aprendizaje de la educación inicial, a través de estrategias pedagógicas que promuevan su adquisición, especialmente en niños de sectores urbanos desfavorecidos (Barriga Villanueva, 2014; Manrique & Borzone, 2010; Snow, 2017).

Sin embargo, en estudios internacionales y nacionales sobre este tema se reconoce que la contribución de estas habilidades al desarrollo de la comprensión de la realidad, la alfabetización inicial y la comprensión lectora ha recibido una menor atención de parte de los investigadores y los educadores (Blum-Kulka, 2008; Stadler & Ward, 2005; Strasser et al., 2010; Van Den Broek et al., 2005). A nivel nacional, un estudio sobre la práctica profesional de las educadoras de párvulos chilenas revela que ellas no incluyen la competencia narrativa dentro de su trabajo pedagógico en el ámbito del lenguaje (Díaz et al., 2015). Más importante aún, la competencia narrativa no está presente dentro del marco curricular vigente en el país (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018).

Durante la última década, algunos estudios nacionales han contribuido a su conceptualización y a su evaluación desde el marco internacional existente (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Merino Risopatrón, 2017; Silva et al., 2014; Strasser et al., 2010). Estos antecedentes proporcionan un fundamento para la incorporación de la narrativa al marco curricular de la educación infantil y a la enseñanza del lenguaje en este nivel, potenciando otras iniciativas de política pública, como la entrega de bibliotecas de aula, que se realiza dentro de la Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020. Considerando que los estudiantes con altos índices de vulnerabilidad obtienen sistemáticamente puntajes más bajos en comprensión lectora en Chile y en otros países de la región (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Strasser et al., 2016). Contar con un instrumento que permita discriminar diferentes niveles de logro de esta competencia en la población contribuirá a la incorporación de esta habilidad fundamental en la educación inicial (Guardia, 2018).

Este estudio buscó delimitar el constructo de competencia narrativa y aportar un instrumento con evidencias de validez y confiabilidad que haga posible el monitoreo del progreso de esta habilidad en niños y niñas antes del inicio de la educación primaria. Particularmente, se buscó encontrar evidencia de discriminación entre los diferentes niveles de competencia narrativa dentro de sectores desfavorecidos de la población infantil, que permita documentar mejor los avances de los niños y orientar el trabajo pedagógico en la educación inicial. Los resultados entregan una nueva forma de interpretación del instrumento, adecuándose a definiciones del concepto de validez como evidencia teórica y empírica para fundamentar interpretaciones de puntajes de mediciones según distintos usos (AERA et al., (2014).

Competencia Narrativa

La narración es una forma de discurso complejo, a la que los niños están expuestos desde los primeros años, como parte de las actividades cotidianas del contexto familiar y comunitario (Aguilar, 2014; Dickinson & Snow, 1987; Snow, 2017). El discurso narrativo expone, de forma oral o escrita, una progresión de eventos organizados en torno a un eje argumental. Estos eventos presentan acciones protagonizadas por unos actores y ocurren en un espacio y tiempo definidos. La narración segmenta el tiempo a través del desarrollo de los acontecimientos particulares, cuya importancia está dada por el significado que estos tienen para sus protagonistas y/o el narrador (Aguilar, 2014). El discurso narrativo está presente en el pensamiento, la socialización y la enseñanza en forma de mitos, leyendas, historias y pinturas, como un acto comunicativo que se utiliza transversalmente en todas las culturas (Hess Zimmermann & Auza Benavides, 2013; Stadler & Ward, 2005). La competencia narrativa incluye la comprensión y la producción de relatos y se desarrolla para ser compartida, por lo que es esencialmente interpersonal (Haden et al., 1997). Este contexto exige situarse en la perspectiva de los otros y desarrollar procesos de metacognición y autorregulación que contribuyan a una mejor comunicación entre los interlocutores (Tomasello, 2000). El eje argumental cohesiona y da coherencia a los eventos, presentados en un esquema de desarrollo (Berman & Slobin, 1994, *Narrative Structure*, pp.39-85). La coherencia narrativa se refiere a la organización general del discurso o macroestructura (Pontecorvo & Orsolini, 1992; Teberosky & Tolchinsky, 1992; Van Dijk, 1978/1980), es decir, a cómo se organizan los eventos al relatar una historia; en cambio, la cohesión hace referencia a la estructura lingüística interna o microestructura, que incluye el uso de conjunciones, sujetos y otros elementos gramaticales (Justice, McGinty, et al., 2006). Los trabajos de Labov sobre narraciones orales (Labov, 1972; Labov & Waletzky, 1997) y el de Shapiro y Hudson (1991) identificaron cinco elementos estructurales fundamentales que contribuyen a la coherencia (macroestructura) en una narrativa tradicional: el comienzo

y la orientación, que aportan el contexto y presentan a los personajes; el evento inicial o complicación, que se refiere a la situación que desencadena el relato; las acciones dirigidas a lograr el objetivo; un clímax en el que se establece la razón de ser del relato y la resolución del problema fundamental. La coda o apéndice, que incluye las consecuencias y las reacciones al resultado final, es un elemento adicional, que permite unir la narración con el contexto en el que esta surge. Las acciones de los protagonistas de las narraciones están motivadas por estados intencionales, como creencias, deseos, emociones y valores, que es preciso inferir a partir de los acontecimientos y la secuencia en la que se organizan. De acuerdo con Van Den Broek et al. (2005), la comprensión de un texto oral o escrito involucra la interpretación de información literal, el uso de conocimiento previo y la construcción de una representación coherente y significativa. El discurso narrativo puede entenderse como un modo narrativo de pensamiento, a través del cual los seres humanos construyen la realidad y dan sentido al mundo (Bruner, 1996/2000, Capítulo 7: La construcción narrativa de la realidad, pp. 151-171; Manrique & Borzone, 2010).

Perfil Evolutivo de la Competencia Narrativa y su Contribución al Desarrollo

La capacidad de comprender y producir narraciones se inicia alrededor de los 2 años y evoluciona a lo largo de la educación primaria, con un dominio progresivo de sus distintos componentes (Barriga Villanueva, 2014). Esta capacidad se ajusta progresivamente a los elementos valorados por la comunidad e incorpora habilidades semánticas, léxicas, sintácticas, pragmáticas y discursivas más complejas, través de la edad.

De acuerdo con Hess (2010), el desarrollo inicial de la competencia narrativa se centra en la información que incluye el relato, sin atender a la forma de presentarlo, considerar las características del interlocutor y tampoco establecer un propósito comunicativo. Alrededor de los 3 años, las experiencias personales de los niños comienzan a dar lugar a narraciones estructuradas en secuencias temporales adecuadas. Entre los 3 y 4 años, los niños desarrollan una comprensión de los estados mentales de los protagonistas, un componente fundamental para comprender una narración. A los 3 años y medio pueden construir relatos simples con no más de dos elementos y secuencias individuales de personajes y eventos. El número de elementos aumenta con la edad, aunque su organización en una secuencia coherente con una mayor integración estructural no se logra hasta alrededor de los 5 años y solo a partir de los 6 años se organiza adecuadamente (Aldrich et al., 2011; McCabe & Rollins, 1994; Shapiro & Hudson, 1991). En la edad escolar se logran avances en todos estos aspectos del dominio narrativo (Romero Contreras & Gómez Martínez, 2013).

El uso temprano de narrativas favorece el desarrollo del lenguaje oral. Contar y escuchar historias permite convertirse en buen comunicador, ya que esto se da en un contexto, lo que lo diferencia del solo uso de palabras u oraciones aisladas (Baumer et al., 2005). La competencia narrativa es un fundamento cognitivo a través del cual se aprende a construir significado y a entender progresivamente el entorno (Bruner, 1996/2000, Capítulo 7: La construcción narrativa de la realidad, pp. 151-171). Es un proceso complejo, especialmente para niños de sectores desfavorecidos, ya que depende del desarrollo simultáneo de muchas habilidades, entre ellas, la gramática del cuento, es decir, la manera en la que se combinan los elementos del relato, y la teoría de mente, que se refiere a la habilidad para pensar y elaborar teorías acerca de los estados mentales de las personas (Fitzgerald & Teasley, 1986; Manrique & Borzone, 2010; Nelson, 2000; Paris & Paris, 2003; Tomasello, 2000). En el modelo de Whitehurst y Lonigan (1998), la competencia narrativa se incluye como uno de los componentes de la alfabetización emergente. En el nivel preescolar se relaciona con la habilidad de comprensión en la edad escolar (Kendeou et al., 2005). Griffin et al. (2004) muestran que los niños que tienen mejores habilidades narrativas en kínder evidencian un mejor desempeño académico. Shapiro y Hudson (1991) sugieren que la habilidad para estructurar un relato ficticio favorece la transición a la alfabetización, pues requiere del uso de niveles más altos de lenguaje descontextualizado, ya que este tipo de historias dependen menos del contexto. En síntesis, las habilidades narrativas se consideran un puente que facilita la alfabetización (Hedberg & Westby, 1993; Sénéchal & LeFevre, 2002), predicen el éxito académico (Bishop & Edmundson, 1987; Paris & Paris, 2003) y se asocian al desarrollo conceptual (Vygotsky, 1934/1962). El conocimiento disponible acerca de la evolución de la competencia narrativa a través de la edad, desde los primeros años y de su relación con el desarrollo de otras habilidades fundamentales, como el lenguaje, el procesamiento cognitivo, la alfabetización inicial y la comprensión lectora, fundamenta el interés en su evaluación. La competencia narrativa es, además, una valiosa fuente de datos del desarrollo lingüístico, por lo que los expertos han enfatizado la importancia de incluir el análisis narrativo en las evaluaciones del lenguaje (Justice, Bowles, et al., 2006).

Por último, es necesario destacar que, de acuerdo con Lever y Sénéchal (2011), las habilidades narrativas no se desarrollan al mismo ritmo en todos los niños. Los autores sostienen que los niños que provienen de hogares de bajos ingresos tienen déficit en las habilidades de contar historias, en comparación con sus pares de hogares de ingresos medios (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Peterson, 1994). Ello se explicaría fundamentalmente porque los padres de mayor NSE proporcionan más andamiaje a sus hijos durante los diálogos que desarrollan con ellos. Al hacerlo, los niños internalizan narrativas más sofisticadas que las propias, lo que les permite mejorar sus propias construcciones (Snow, 2017; Vygotsky, 1934/1962).

Evaluación del Desarrollo Narrativo

El desarrollo de la competencia narrativa ha sido examinado desde hace más de tres décadas, a través de distintos procedimientos y con diversos fines, como estudiar el desarrollo lingüístico o el impacto de las habilidades narrativas en el dominio lector y el rendimiento escolar (Paris & Paris, 2003; Romero Contreras & Gómez Martínez, 2013). Estos estudios han tenido como foco la organización general del discurso narrativo (macroestructura) y su estructura interna (microestructura) (Van Dijk, 1978/1980). Uno de estos procedimientos es la producción de narraciones autobiográficas a partir de una pregunta abierta, una frase incompleta o una entrevista personal. Este recurso hace difícil la comparación entre los sujetos, dada la diversidad de las narraciones obtenidas. El recuento de un relato escuchado previamente, con apoyo visual o sin él, es aplicado en diversos instrumentos de evaluación (Stadler & Ward, 2005). La presentación de relatos en imágenes ha sido ampliamente utilizada como una estrategia de evaluación del desarrollo narrativo en diversas lenguas, incluido el español (Berman & Slobin, 1994; Justice, Bowles, et al., 2006; Cain, 2003; Paris & Paris, 2003; Romero Contreras & Gómez Martínez, 2013; Shapiro & Hudson, 1991; Strasser et al., 2010). Los relatos utilizados presentan una estructura que incluye todos los elementos de la narración y permiten realizar una evaluación independiente de las habilidades de decodificación, a través de una tarea auténtica y un material que resulta atractivo a los niños (Paris & Paris, 2003). Estos estudios han permitido comprobar que los relatos en imágenes plantean demandas cognitivas similares a los textos escritos, como integración de información, habilidades inferenciales y comprensión de los distintos elementos de la estructura narrativa y del eje argumental (Romero Contreras & Gómez Martínez, 2013). Schneider y Dubé (2005) agregan a ello que el uso de imágenes para evaluar la capacidad narrativa de un sujeto es más adecuado que contar historias sin este tipo de apoyo, porque revela la capacidad de un niño para generar una narrativa, en lugar de simplemente recordar el relato. Baumer et al. (2005) compararon, a través de este procedimiento, la competencia narrativa de niños de 5 a 7 años, antes y después de una intervención pedagógica, incluyendo medidas de extensión de la narración, complejidad lingüística y coherencia narrativa. Justice y McGinty (2009) proponen una lista de verificación del desarrollo narrativo de estudiantes de prekínder que incluye tres niveles de desempeño (en adquisición, en construcción y competente), en relación a seis objetivos de aprendizaje de la coherencia narrativa: identifica y describe el contexto y los personajes de un relato; identifica y describe uno o más acciones o eventos principales en un relato; ordena tres o más eventos principales en un relato; produce un relato de ficción que tiene un contexto y personajes; produce un relato personal o ficticio que tiene un claro inicio, desarrollo y final y comparte sentimientos, ideas o experiencias precisas y comprensibles en un relato.

Paris y Paris (2003) utilizaron el recuento basado en imágenes en la evaluación de la coherencia narrativa de niños de kínder a 2° básico. En Chile, Strasser et al. (2010) elaboraron la Prueba de Comprensión Narrativa Pre-Escolar, para niños de 3 a 5 años ($n=117$, NSE bajo y medio-bajo), basada en la tarea de Paris y Paris (2003), pero con un relato sin palabras más sencillo y preguntas más específicas. En un estudio posterior, en el que participaron estudiantes chilenos de 5 a 6 años, se utilizó una versión modificada de la tarea original de Paris y Paris (2003), con el objetivo de examinar la importancia de las preguntas en la producción de narrativas coherentes.

Evidencia de Validez de Instrumentos para Evaluar la Competencia Narrativa

A través de los años, se ha entendido la validez como el grado en que una prueba mide lo que se ha propuesto medir. Esta concepción entiende la validez como una propiedad intrínseca del instrumento. Actualmente, se sugiere poner el foco en los puntajes más que en el instrumento. En este sentido, el concepto de validez se acerca más al grado en que la evidencia y la teoría pueden justificar los usos propuestos de los puntajes de la prueba o instrumento (Kane, 2006) que a los puntajes mismos para cualquier uso. En este sentido, la American Educational Research Association [AERA] et al. (2014) definen la validez como "el grado

en que la evidencia y teoría respaldan las interpretaciones de puntajes de pruebas para sus usos propuestos" (p. 11). Algunas de las fuentes de validez son (a) de contenido, (b) de relación con otras variables y (c) de la estructura interna de la prueba. La validez de contenido y las evidencias de validez de relación con criterios y concurrencia con otros instrumentos de evaluación se abordaron desde la literatura previa. Las evidencias de relación concurrente con el paso del tiempo (sensibilidad evolutiva), el funcionamiento diferencial según sexo y las evidencias de validez estructural se abordaron empíricamente.

Evidencias de Validez de Contenido

La tarea de coherencia narrativa diseñada por Paris y Paris (2003) como parte de este conjunto de estudios, incluye tres partes. La primera es un recorrido por las imágenes que forman el relato, a través de todas las páginas del libro. En la segunda parte, sin el libro presente, se solicita al niño que haga un recuento del relato. Las respuestas son codificadas según los elementos narrativos principales. En la tercera parte se presentan preguntas de evaluación de la comprensión explícita e inferencial del relato. Cada una de estas preguntas incluye una segunda pregunta de elaboración, dirigida a evaluar el nivel de complejidad de la respuesta. Consistente con esta visión, esta tarea requiere que los niños construyan el significado a partir de imágenes secuenciadas y, en paralelo, apliquen su conocimiento de los elementos que componen un texto narrativo, así como también del uso de estrategias para refinar su comprensión. La competencia narrativa, por tanto, se evalúa tanto a través del recuento como del uso de preguntas de comprensión explícita e implícita en torno a los elementos del texto narrativo (personajes, trama, conflicto, lugar, entre otros). Esta concepción se replica en estudios posteriores, como el de Lynch et al. (2008), en que se enfatiza el rol de la integración de conocimientos y la implementación de estrategias durante el proceso de comprensión narrativa (Paris & Paris, 2007).

Evidencias de Validez de Relación con otras Variables

Membresía a Grupos

A veces, los instrumentos de evaluación funcionan bien en promedio; sin embargo, en subgrupos, como diferentes culturas o sexos, se obtienen diferentes puntajes con un mismo nivel de habilidad. El funcionamiento diferencial de los ítems ocurre cuando distintos grupos de sujetos evaluados con una habilidad similar tienen respuestas distintas de forma sistemática en uno o más ítems (AERA et al., 2014). Por este motivo, algunos expertos sugieren extender la validación del concepto de competencia narrativa, asegurando que los resultados sean generalizables a poblaciones menos estudiadas, considerando ajustes culturales y lingüísticos para una adecuada medición del constructo (Burris & Brown, 2014; Christakis & Zimmerman, 2009). Contar con un instrumento con evidencias de validez para el contexto chileno, incluyendo su funcionamiento diferencial según la membresía de sexos, permitirá una mejor aproximación al estudio de la competencia narrativa en la población infantil chilena, su desarrollo y enseñanza (Guardia, 2018). El trabajo de Silva et al. (2014), que se buscó extender con este estudio, no incluyó estudios de validez, a partir de los cuales sea posible contar con esta evidencia.

Relación con otros Instrumentos de Evaluación

Los estudios de Paris y Paris (2003) han encontrado evidencias de la validez concurrente y predictiva de las medidas de comprensión narrativa, comparándolas con otros instrumentos de evaluación de habilidades de lectura temprana, tales como el Test de Lectura Gates McGinitie (*Gates McGinitie Reading Test*) y el Test Iowa de Habilidades Básicas (*Iowa Test of Basic Skills*), para la población infantil examinada. Por otro lado, el estudio con niños chilenos (Silva et al., 2014) dio evidencias de confiabilidad y validez concurrente. La evaluación de la comprensión narrativa, a través del recuento de un relato en imágenes (Paris & Paris, 2003), se realizó en tres estudios. El primer estudio mostró diferencias a lo largo de la edad en 158 niños de kínder a 2° básico y una validez concurrente entre esta tarea y las medidas del dominio lector aplicadas. En el segundo estudio se verificó la generalidad de este procedimiento, a través del uso de dos relatos de imágenes adicionales. Las correlaciones entre las tres aplicaciones de la tarea mostraron consistencia entre los resultados de los niños ($n = 91$). El tercero fue un estudio longitudinal ($n = 141$), que confirmó los resultados de los dos estudios previos y mostró un desarrollo de las habilidades de comprensión a través de la edad. Este estudio mostró también la validez concurrente y predictiva de esta tarea, a través de otras medidas del dominio lector temprano. El estudio realizado con niños chilenos (Silva et al., 2014) dio evidencias de

confiabilidad y validez concurrente. La Prueba de Comprensión Narrativa Pre-Escolar (Strasser et al., 2010) se aplicó utilizando *Chigüiro Encuentra Ayuda*, un libro de imágenes más simple, considerado adecuado para niños más pequeños. Las tres partes de esta prueba son: (a) una introducción, en la que se presenta el libro; (b) una visión preliminar del texto y (c) un cuestionario de 19 preguntas. Los resultados mostraron que el instrumento presenta una confiabilidad y una validez concurrente adecuadas y que es de fácil aplicación y codificación.

Relación con Procesos de Desarrollo en el Tiempo

Graesser et al., (2003) advierten acerca de la sensibilidad de la competencia narrativa a los conocimientos y experiencias previas de los niños, en especial a la hora de formular inferencias (Burris & Brown, 2014). Desde el punto de vista de la validez, el instrumento de Paris y Paris (2003) da cuenta también del desarrollo evolutivo de la habilidad de comprensión narrativa, observándose un incremento de la calidad en el recuento y el uso de habilidades inferenciales conforme la edad se incrementa. Estos patrones de resultados han sido observados en mediciones de la competencia narrativa usando instrumentos similares, en los que se utilizan ilustraciones y recuentos para su medición (e.g., Kendeou et al., 2008; Lynch et al., 2008), lo que será probado empíricamente.

Los resultados de los estudios presentados confirman la importancia de contar con instrumentos de evaluación de las competencias narrativas, que permitan identificar los avances de los niños en el dominio de sus distintos componentes y orientar el trabajo pedagógico. Se dispone actualmente de una base sólida de conocimientos acerca de la competencia narrativa, la evolución temprana de sus componentes con el aumento de la edad y su relevancia para el desarrollo lingüístico y cognitivo, el aprendizaje y la participación social y cultural. Las tareas de evaluación basadas en libros de imágenes han aportado procedimientos sencillos y breves en su aplicación, que presentan actividades atractivas y auténticas a los niños evaluados, a través de las cuales es posible examinar, de una manera válida y confiable, el desarrollo temprano de este dominio.

Este estudio tuvo por objetivo recolectar evidencia empírica para complementar las evidencias de validez de contenido y de relación con otras variables de los estudios previos de la prueba de competencia narrativa de Paris y Paris (2003), adaptada por Silva et al., 2014). Asimismo, se propuso hacer una interpretación sustantiva de los resultados en base a diferentes niveles de competencia narrativa.

Método

A continuación, se detallan los procedimientos para desarrollar la validación del instrumento, explicando las características de los participantes, el instrumento, su codificación y el análisis realizado.

Participantes

Participaron en este estudio 172 estudiantes de educación parvularia de nivel Transición (Niveles de Educación Parvularia en Chile: Sala Cuna, Nivel Medio y Transición). Del total, un 70% (121) de Transición Menor y el 30% restante (51), de Transición Mayor; un 52% era de sexo femenino. La edad promedio de los participantes era de 58 meses ($DE = 6$ meses), con un rango de entre 48 y 71 meses. Se trató de un muestreo intencional; en la región del Biobío, las comunas fueron definidas por la Subsecretaría de Educación Parvularia para la implementación del programa ALMA (Aprendo a Leer, Mamá), priorizada por índice de vulnerabilidad y resultados SIMCE. Se invitó a todos los establecimientos municipales a participar y cada uno decidió libremente implementar los talleres en sus escuelas. Luego cada participante se inscribió libremente. En la Región Metropolitana, en cambio, se trató de establecimientos que contactaron al programa y los participantes se inscribieron voluntariamente. El 72% de las familias de las que provienen los niños evaluados habitaba en la Región Metropolitana y el 29% en la Región del BioBio. Los sujetos asistían a colegios con un 86% de vulnerabilidad promedio en la población atendida, con un rango que va desde 75% a 97%. Este índice es un conjunto de factores de protección y riesgo social. Si bien se observaron diferencias en la vulnerabilidad de los estudiantes entre regiones, $t(170) = -12,053$, $p < 0,001$, 95% CI [-0,103, -0,074] todos vivían en condiciones de pobreza.

Instrumento

Se utilizó el libro *A Boy, a Dog, and a Frog* de Mayer (1967), que originalmente utilizaron Paris y Paris (2003) y Silva et al. (2014). Se trata de un libro de imágenes, sin palabras, que presenta una secuencia clara de eventos. El relato trata de un niño que va al bosque con su perro y una red a buscar ranas. Encuentra una rana en una pequeña laguna, trata de atraparla con la red, pero la rana escapa en sus dos intentos y ellos caen al agua. El niño y el perro se alejan y la rana, que se siente sola después de que ellos se van, decide seguirlos hasta su casa. Los encuentra y los tres se muestran alegres de estar nuevamente juntos.

En la validación del presente estudio se incluyeron solo dos de los tres componentes de la versión original elaborada por Paris y Paris (2003) y adaptada por Silva et al. (2014). Estos componentes son la visión preliminar del texto y el cuestionario. El recuento del relato no fue incluido para disminuir el tiempo de aplicación y simplificar la codificación de los resultados. A continuación, se explican ambas tareas:

Visión Preliminar del Texto (Picture Walk)

Se pone el libro frente al sujeto evaluado, se le muestran algunas páginas, señalando que el libro no tiene letras ni palabras y que los dibujos cuentan la historia. Mostrando las figuras de la portada, se le señala que la historia trata de un niño, un perro y una rana. A continuación, se le pide que mire atentamente todas las páginas y diga qué pasa en cada uno de ellos, para luego responder unas preguntas. El objetivo de esta actividad es familiarizar al sujeto evaluado con el relato (Fountas & Pinnell, 1996).

Cuestionario

Se presenta nuevamente la portada del libro y se evalúa la comprensión narrativa a través de 10 preguntas acerca de los distintos elementos de la coherencia general del relato (macroestructura): personajes, contexto, evento inicial, problema, solución, pensamientos, sentimientos y diálogo de los personajes, predicción y tema del relato (Anexo A). Las dos primeras preguntas, presentadas con el libro cerrado, acerca de los personajes y el contexto no se incluyeron en la codificación. Cada una de las siguientes preguntas se presentaron mostrando una página específica del relato en cada caso, excepto la última pregunta, acerca del tema, que se presentó con el libro cerrado. Cinco de estas preguntas demandaban una comprensión implícita: pensamientos, sentimientos, diálogo, predicción y tema del relato. Las ocho preguntas evaluadas incluyeron dos partes. En la primera, se solicitó identificar un elemento particular del relato, como el problema (e.g., ¿Qué pasó aquí?); en la segunda se solicitó una elaboración de la primera respuesta (e.g., ¿Por qué pasó eso?). El puntaje de cada respuesta evaluada fue: 0 puntos, si *no había relación con el elemento planteado*, el sujeto indicaba que *no sabía la respuesta o no respondía*; 1 punto, si la respuesta *incluía la identificación o la elaboración del elemento solicitado*; 2 puntos, si *ambos elementos estaban presentes* en la respuesta. La rúbrica aplicada fue la elaborada por Silva et al. (2014).

Procedimiento

Los niños fueron evaluados individualmente, durante la jornada escolar, en una oficina o sala disponible en su establecimiento educacional, durante el mes de abril de 2019, luego de obtener el consentimiento firmado de sus padres. El asentimiento de los sujetos se solicitó verbalmente al momento de invitarlos a la sesión de evaluación. Ninguno de ellos se negó a participar. Cada sesión de evaluación tuvo una duración promedio aproximada de 15 minutos. Las respuestas fueron grabadas y transcritas en una hoja de respuestas. Las evaluadoras, profesionales jóvenes de educación parvularia y psicología, fueron capacitadas previamente con el apoyo del manual de aplicación elaborado por Silva et al. (2014). La capacitación de las evaluadoras incluyó la revisión del material de evaluación, el análisis de ejemplos de respuestas presentadas y de su codificación y una aplicación piloto de la tarea a un niño entre 4 y 6 años, el que no formaba parte de los sujetos del estudio. La codificación conjunta de estas 4 aplicaciones fue parte de la capacitación realizada.

Codificación de los Datos y Confiabilidad entre Evaluadores

Las respuestas a las preguntas evaluadas fueron codificadas según la rúbrica elaborada por Silva et al. (2014), asignándose un puntaje de 0, 1 o 2 a cada respuesta (máximo: 16 puntos). Posteriormente, el 10% de las pruebas aplicadas, un total de 18 pruebas seleccionadas al azar fue evaluado por las cuatro codificadoras capacitadas, quienes analizaron los acuerdos y discrepancias, definiéndose en conjunto la codificación

definitiva en los casos de discrepancia. Posteriormente, se repitió este proceso con otro grupo de 18 pruebas, igualmente seleccionadas al azar. Al alcanzarse en esta etapa un acuerdo total entre las codificadoras, el resto fue codificado de manera independiente por cada una de ellas. Ver el detalle de la codificación en el Anexo B.

Análisis de Datos

La recolección de evidencias de validez para el procedimiento de evaluación de competencias narrativas se llevó a cabo según las recomendaciones de la AERA et al., 2014. En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos y exploratorios para determinar si los ítems discriminaban niveles en el desarrollo de la competencia narrativa y si los ítems (no los puntajes) presentaban sensibilidad evolutiva entre prekínder y kínder. En segundo lugar, se recolectó evidencia sobre si los ítems medían de forma adecuada el constructo latente de competencia narrativa (Beaujean, 2014). Como cada ítem del test mide ordinalmente este constructo, se utilizó el estimador mínimo cuadrados ponderados robustos (WLSMV por sus siglas en inglés), que permite modelar un constructo latente continuo (competencia narrativa), a través de variables ordinales (Brown, 2015). También se realizó una prueba de diferencias de χ^2 entre dos modelos factoriales confirmatorios: uno dejando que varíen libres las cargas factoriales y otro fijando las cargas factoriales como iguales (modelo con invarianza de las cargas factoriales). Este análisis permite conocer si las cargas factoriales son realmente distintas entre sí en la población o si la variación de las cargas factoriales es solo muestral. Conocer la varianza o invarianza de las cargas factoriales es relevante, debido a que tiene consecuencias en la forma de estimación de los puntajes totales de la escala. Por ejemplo, las escalas que asignan el mismo puntaje a cada uno de sus ítems suponen que cada ítem está siendo explicado en la misma magnitud (misma carga factorial) por el constructo latente que los demás ítems. Este análisis brinda información para decidir si ponderar los puntajes de cada ítem según la magnitud de varianza que comparten con el constructo latente o es pertinente asignar la misma ponderación a todos los ítems de la escala (DiStefano et al., 2009; Kline 2015). Un buen modelo es aquel cuyo SRMR es cercano o menor a 0.08, el RMSEA es cercano o menor a 0.06, y cuyos CFI y TLI son cercanos o mayores que 0.95 (Brown, 2015). Por otro lado, se estimó la consistencia interna de la prueba utilizando Alpha de Cronbach. Este análisis permite estimar la consistencia interna de la variación de los ítems de una escala (Cortina, 1993; Vaske et al., 2017). También se evaluó la sensibilidad evolutiva según edad, utilizando los puntajes ponderados finales. En tercer lugar, se asociaron los puntajes obtenidos a niveles de logro o estándares respecto del desempeño en competencias narrativas del evaluado. Esto permite que cada puntaje individual sea interpretado en términos de niveles de logro. Finalmente se examinó la sensibilidad evolutiva de la prueba por edad y nivel escolar y las diferencias de sexo para los puntajes brutos de la escala y categóricos (nivel de competencia adquirido). Para los análisis de puntajes brutos se calculó la correlación lineal de Pearson, regresión simple y el test t de Student para muestras independientes. Para conocer si el nivel de logro alcanzado por el estudiante depende de su nivel escolar o sexo se hicieron pruebas de χ^2 y cuando estas resultaron significativas, se desarrolló un análisis log lineal. Este análisis compara las frecuencias observadas con las frecuencias esperadas, y estandariza los residuos. Los residuos estandarizados mayores a 1,96 (en puntuación z) pueden ser interpretados como que en dicha celda existe mayor frecuencia a la esperada por azar, es decir, el residuo estandarizado se encuentra fuera del intervalo de confianza, asumiendo un nivel de significación del 95%. Por el contrario, cuando los residuos estandarizados son menores a -1,96, la frecuencia de dicha celda es menor a la frecuencia esperada (Bakeman & Robinson, 2013).

Resultados

Casos Perdidos

No se observaron casos perdidos.

Resultados Descriptivos

En la Tabla 1 se muestran las frecuencias y porcentajes de respuestas obtenidas en cada ítem de la Prueba de Competencia Narrativa y su distribución en las tres categorías ordinales (0, 1 y 2).

Tabla 1*Frecuencia y Porcentaje del Nivel de Respuesta del Instrumento según Ítem*

Puntaje	Ítem 1 n (%)	Ítem 2 n (%)	Ítem 3 n (%)	Ítem 4 n (%)	Ítem 5 n (%)	Ítem 6 n (%)	Ítem 7 n (%)	Ítem 8 n (%)	Promedio (%)
0	79 (46)	74 (43)	85 (49)	65 (38)	83 (48)	90 (52)	119 (69)	111 (65)	88 (52)
1	69 (40)	71 (41)	51 (30)	60 (35)	61 (36)	51 (30)	36 (21)	33 (19)	54 (30)
2	24 (14)	27 (16)	36 (21)	47 (27)	28 (16)	31 (18)	17 (10)	28 (16)	30 (18)

Diferencias según Curso

Para conocer si los niveles de respuesta de los estudiantes son diferentes entre Transición Menor y Transición Mayor, se realizaron pruebas *t* para variables independientes entre la cantidad de ítems por persona respondidos en cada nivel de respuesta y el nivel cursado (prekínder o kínder). El análisis muestra que los evaluados de prekínder obtienen en promedio más ítems con 0 puntos que los de kínder. Por otro lado, no existe diferencia entre prekínder y kínder para el nivel de respuesta 1, pero sí para el nivel de respuesta 2 (Tabla 2).

Tabla 2*Diferencias de Promedios entre Nivel de Respuesta según Nivel*

Puntaje	<i>M</i> prekínder	<i>DE</i> prekínder	<i>M</i> kínder	<i>DE</i> kínder	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen	95% IC de las diferencias
0	4,58	1,93	2,98	1,97	4,924	< 0,001	0,822	[0,957, 2,238]
1	2,44	1,36	2,69	1,45	-1,072	0,285	-0,179	[-0,705, 0,208]
2	0,98	1,36	2,33	1,84	-5,355	< 0,001	-0,894	[-1,858, -0,857]

Estructura y Consistencia Internas**Estructura Interna**

Para conocer el modelo factorial que mejor se ajusta a los datos, se construyeron dos modelos factoriales confirmatorios, modelando la variable latente competencia narrativa como variable continua, usando el estimador WLSMV. En el primer modelo se dejó que la estimación de las cargas factoriales variase libremente, mientras que en el segundo se fijaron las cargas factoriales como iguales. Se examinó la normalidad de las variables usando la prueba Shapiro-Francia. Todas las variables resultaron normales, a excepción de la frecuencia de respuestas de un nivel 2. Por este motivo, también se realizó la prueba Wilcoxon Rank-sum, arrojando resultados sustantivos coherentes con la prueba paramétrica ($p < 0,001$).

Para elegir el mejor modelo y evaluar si se justifica ponderar los puntajes de cada ítem por su carga factorial, se compararon ambos modelos, usando el test de χ^2 (Kline, 2015). Los resultados se observan en la Tabla 3.

Tabla 3
Comparación de Modelos Factoriales

Modelo	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	χ^2	p	Comparación
Cargas factoriales libres	0,96	0,95	0,052	0,066	20,395	0,433	χ^2 Dif(7) = 6,62, $p = 0,469$
Cargas factoriales fijas	0,98	0,98	0,037	0,079	29,726	0,327	

Como se muestra en la Tabla 3, si bien el modelo con las cargas factoriales fijas explica de peor forma los datos recolectados (mayor χ^2), no existe diferencia en χ^2 . Es decir, no existe evidencia para asegurar que cada uno de los ítems se relacione de diferente forma con el constructo latente. Por lo mismo, el modelo más parsimonioso es el que pondera todos los ítems por un mismo factor y en el que el puntaje final se construye a través de la suma o promedio de todos los ítems. Este modelo presenta buenos indicadores de ajuste según la interpretación recomendada por la literatura (Brown, 2015, Harrington, 2009), es decir, el modelo reproduce de buena forma los datos recolectados.

Consistencia Interna

El instrumento con los ocho ítems tiene una consistencia interna de 0,72, lo que está dentro de lo considerado como aceptable, según los valores indicados en la literatura, que van de 0,7 a 0,9 o 0,95 (DeVellis, 2016; Tavakol & Dennick, 2011).

Construcción de Puntajes e Interpretación de Resultados según Estándar

En coherencia con el análisis factorial confirmatorio, los puntajes de cada sujeto evaluado son estimados ponderando el puntaje de todos los ítems por el mismo factor. Los tres niveles ordinales se puntúan con puntaje 0, 1 y 2 según el nivel de la respuesta. Posteriormente, se suman los puntajes de cada ítem obtenidos por cada evaluado. Los evaluados obtienen en promedio 5,28 puntos, con una desviación estándar de 3,46 puntos y con un rango de 0 a 16 puntos. El análisis de validación fue diseñado para interpretar los puntajes de forma agregada y no para interpretar el puntaje de cada ítem por separado.

Los estándares se establecen bajo los siguientes criterios sustantivos: (a) si el estudiante obtiene más de la mitad de los ítems con puntaje 1 (más de 4 puntos), demuestra tener al menos competencias narrativas básicas en construcción; (b) si el evaluado obtiene todos los ítems con puntaje 1 y un puntaje 2 (más de 8 puntos), al menos demuestra un nivel de competencias narrativas en construcción avanzado; (c) si el estudiante obtiene en más de la mitad de los ítems un puntaje 2 y en los demás ítems al menos puntaje 1 (más de 12 puntos), entonces el evaluado demuestra tener un nivel competente de competencias narrativas. El nivel "En adquisición" se define como un nivel de competencias narrativas que está por debajo del nivel básico en construcción. Ver el detalle en el Anexo B.

Para la muestra recolectada, la prueba presenta una buena discriminación según nivel de desempeño.

Sensibilidad Evolutiva de la Escala Final: Edad y Nivel Educativo

Edad

Una forma de evaluar si el instrumento es sensible a las diferencias en competencia narrativa que ocurren debido a la exposición de procesos de desarrollo a lo largo del tiempo, es relacionar linealmente la edad de los evaluados con el desempeño obtenido en la prueba. La correlación lineal de Pearson fue 0,43 ($p < 0,001$). Para conocer cuánto aumentan los puntajes de la prueba a medida que aumenta la edad, se estimó una regresión simple, centrando la variable predictiva en la edad mínima de la muestra. El modelo revela que, por cada año de aumento en edad, los evaluados obtienen en promedio 2,7 puntos más en la prueba de competencias narrativas, lo que se ilustra en la Tabla 4.

Tabla 4
Regresión Simple de Competencias Narrativas Predicha por la Edad

	<i>b</i>	<i>DE</i>	<i>p</i>
Intercepto	3,0	0,4	< 0,001
Edad centrada	2,7	0,4	< 0,001

Nivel Educativo

Otra forma de evaluar la sensibilidad evolutiva de la prueba es determinar si esta es sensible al cambio de nivel educativo desde prekínder a kínder. Los descriptivos según nivel educativo (Tabla 5) muestran que los evaluados de kínder obtienen en promedio puntajes más altos que los evaluados de prekínder, $t(170) = -5,502$, $p < 0,001$, 95% CI [-3,994, 1,885].

Tabla 5
Descriptivos Competencias Narrativas según Nivel Educativo

Nivel educativo	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	Min	Max
Prekínder	121	4,41	3,05	0	13
Kínder	51	7,35	3,53	1	16

Para conocer si los niveles de logro construidos son sensibles al cambio de nivel escolar, se calculó una prueba de χ^2 . Con el fin de evitar sesgos en su estimación en tablas de contingencia, se colapsaron las categorías en construcción avanzada y competente. El resultado muestra que la obtención de cierto nivel de logro depende de la pertenencia a cierto nivel escolar, $\chi^2(2, n = 172) = 25,758$, $p < 0,001$. Para explorar la dependencia de las categorías, se realizó un análisis log lineal (Bakeman & Robinson, 2013), que muestra que los alumnos de prekínder tienen en la categoría "competencias en adquisición" más estudiantes de los esperados por azar y menos evaluados de los esperados por azar en las categorías "en construcción" y "competente" (Tabla 6).

Tabla 6
Análisis Log Lineal en Niveles de Desempeño, según Nivel Educativo

Nivel de desempeño	Frecuencias observadas		Frecuencias esperadas		Residuos ajustados	
	Prekínder	Kínder	Prekínder	Kínder	Prekínder	Kínder
En adquisición	75	11	61	26	4,84	-4,84
En construcción-básico	32	22	38	16	-2,15	2,15
En construcción-avanzado y competente	14	18	23	9	-3,65	3,65

Escala según Sexo

Como se observa en la Tabla 7, los hombres y mujeres obtienen en promedio 5 puntos en competencia narrativa, no habiendo diferencia entre ambos puntajes, $t(170) = 0,644$, $p = 0,523$, 95% CI [-0,703, 1,385]. El test de χ^2 muestra que obtener un nivel de desempeño no depende de si se es hombre o mujer, $\chi^2(2, n = 172) = 3,399$, $p = 0,183$.

Tabla 7
Descriptivos de Competencias Narrativas según Sexo

Sexo	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>DE</i>	Min	Max
Femenino	89	52	5,45	3,76	0	16
Masculino	83	48	5,11	3,13	0	15

Discusión y Conclusiones

El objetivo del estudio realizado fue ampliar un trabajo previo existente (Silva et al., 2014), expandiendo las evidencias de validez del instrumento para detectar cambios en el desarrollo de esta habilidad en niños chilenos de Transición Menor y Transición Mayor, provenientes de sectores de alta vulnerabilidad. La necesidad de contar con evidencias de validez en un instrumento que mida la competencia narrativa radica fundamentalmente en la capacidad de este constructo para predecir la comprensión lectora tanto en inglés (Justice, Bowles, et al., 2006; Lynch et al., 2008) como en español (Silva et al., 2014; Strasser et al., 2010), considerando además que dicha validez responda a definiciones más actualizadas respecto del uso de puntajes obtenidos tras la medición con instrumentos como el que se ha utilizado en este estudio, para fines específicos (AERA et al., 2014; Kane, 2006).

El estudio mostró que para los estudiantes chilenos evaluados las habilidades de competencia narrativa están en un nivel bajo de desarrollo. Esto, sumado al hecho de que son poco trabajadas en el aula (Díaz et al., 2015) y no están explícitamente descritas en las bases curriculares vigentes (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018), puede afectar negativamente la evolución del discurso y pensamiento de los niños. Contar con instrumentos que midan y permitan registrar válidamente el progreso de niños y niñas en su discurso narrativo puede contribuir a relevar el rol de esta habilidad en el lenguaje oral, favoreciendo posteriormente no solo el aprendizaje lector, sino que el desarrollo cognitivo en general.

Es necesario reconocer que el estudio presenta algunas limitaciones, como, por ejemplo, el tamaño de la muestra, especialmente en el nivel de Kinder, y su falta de representatividad de otros sectores sociodemográficos del país. La muestra utilizada se refiere, además, solo a dos regiones del país. Tampoco se compararon los datos en relación a otras variables, tales como el nivel educacional de la madre, el primer idioma o idioma hablado en el hogar y el status migratorio.

La realización de futuros estudios podrá robustecer empíricamente las evidencias de validez concurrente no presentes en esta investigación. Por ejemplo, se podrían realizar estudios que incluyan a niños y niñas con otras características sociodemográficas. También podría medirse la evolución de la competencia narrativa en un período de tiempo o como resultado de alguna intervención específica. Sin embargo, las nuevas evidencias muestran principalmente que: (a) la prueba es capaz de discriminar entre diferentes niveles de competencia narrativa en estudiantes con alto índice de vulnerabilidad; (b) la prueba es sensible a los cambios de coherencia narrativa que ocurren a lo largo del tiempo y (c) estructuralmente, los ítems miden adecuadamente el constructo latente de competencia narrativa, y aportan por sí solos la misma cantidad de varianza al constructo de competencia narrativa. Esta evidencia permite interpretar los puntajes en términos de desempeño en competencia narrativa, y principalmente en población infantil vulnerable de Chile.

Por otro lado, dado el foco del estudio sobre la interpretación de resultados, el uso del procedimiento para la medición de la competencia narrativa permite a los educadores contar con niveles evolutivos de la competencia narrativa interpretables fácilmente. Establecer categorías cualitativas basadas en el nivel de

desempeño contribuye a ubicar a cada sujeto evaluado según ellas, favoreciendo el diseño e implementación de situaciones educativas acordes, que permitan el impulso de la competencia narrativa en los sujetos evaluados.

La toma de decisiones pedagógicas en el aula basadas en evidencia es una necesidad para contribuir al aprendizaje de niños y niñas, así como también para la toma de decisiones en la elaboración de políticas que permitan acortar las brechas entre distintos sectores de la población. Ello contribuye a favorecer la equidad y calidad en la primera infancia.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe de Resultados Estudio Nacional Lectura 2º básico 2017*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/IRE_LECTURA_2018_2BASICA_WEB_ALTA_11_JUL.pdf
- Aguilar, C. A. (2014). Había una vez un niño que tenía su sapo en un frasco: relaciones entre referencia y cohesión en narraciones infantiles. En R. Barriga Villanueva (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 283-310). El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- 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(1), 86-109. <https://doi.org/10.1348/026151010X533238>
- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational & psychological testing*. <https://www.apa.org/science/programs/testing/standards>
- Bakeman, R. & Robinson, B. F. (2013). *Understanding log-linear analysis with ILOG: An interactive approach*, (1ª ed.). Psychology Press.
- Barriga Villanueva, R. (Ed.). (2014). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Baumer, S., Ferholt, B. & Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development*, 20(4), 576-590. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2005.08.003>
- Beaujean, A. A. (2014). *Latent variable modeling using R: A step-by-step guide*. Routledge.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (Eds.). (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Lawrence Erlbaum.
- Bishop, D. V. M. & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(2), 156-173. <https://doi.org/10.1044/jshd.5202.156>
- Blum-Kulka, S. (2008). Safa, tikshoret veoryanut: Kavim lehitpatchut hasiach haoryani [Language, communication and literacy: Major steps in the development of literate discourse]. En P. Klein & Y. Yablon (Eds.), *Me mechkar laasiya bechinuch bagil harach [From research to practice in early education]*, pp. 117-154. The Israeli Academy of Science.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research: Second edition*. Guilford Press.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. (F. Díaz, Trad.). Visor. (Obra original publicada en 1996)
- Burris, S. E. & Brown, D. D. (2014). When all children comprehend: Increasing the external validity of narrative comprehension developmental research. *Frontiers in Psychology*, 5, Artículo 168. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00168>
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 335-351. <https://doi.org/10.1348/026151003322277739>
- Christakis, D. A. & Zimmerman, F. J. (2009). Young children and media: Limitations of current knowledge and future directions for research. *American Behavioral Scientist*, 52(8), 1177-1185. <https://doi.org/10.1177/0002764209331540>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4ª ed.). SAGE.
- Díaz, C., Villalón, M. & Adlerstein, C. (2015). Conocimiento práctico para la enseñanza del lenguaje oral y escrito de estudiantes de educación inicial: una aproximación desde la elaboración de mapas conceptuales. *Interdisciplinaria*, 32(2), 331-345. <https://doi.org/10.16888/interd.2015.32.2.8>
- Dickinson, D. K. & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 1-25. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(87\)90010-X](https://doi.org/10.1016/0885-2006(87)90010-X)
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (1991). Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 30-46. <https://doi.org/10.1080/02568549109594820>
- DiStefano, C., Zhu, M. & Mindrila, D. (2009). Understanding and using factor scores: Considerations for the applied researcher. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 14, Artículo 20. <https://doi.org/10.7275/da8t-4g52>
- Fitzgerald, J. & Teasley, A. B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 424-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.6.424>
- Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Heinemann.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S. & Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? En A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 82-98). Guilford Press.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L. & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(2), 123-147. <https://doi.org/10.1177/0142723704042369>
- Guardia, P. (2018). *¿Qué funciona en educación para reducir las brechas socioeconómicas tempranas en lectura?* (Evidencias N° 41). Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, División de Planificación y Presupuesto, Centro de Estudios MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/07/EVIDENCIAS-41.pdf>
- Haden, C. A., Haine, R. A. & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33(2), 295-307. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.295>
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195339888.001.0001>
- Hedberg, N. L. & Westby, C. E. (1993). *Analyzing storytelling skills: Theory to practice*. Communication Skill Builders.
- Hess, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. El Colegio de México.

- Hess, K. & Auza Benavides, A. (2013). Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños. En A. Auza Benavides & K. Hess Zimmermann (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 7-26). De Laurel.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L. & Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech and Language Pathology*, 15(2), 177-191. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006\)017](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006)017)
- Justice, L. M., McGinty, A. S., Beckman, A. R. & Kilday, C. R. (2006). *Read It Again! Language and literacy supplement for preschool programs*. University of Virginia, Center for Advanced Study of Teaching and Learning, Preschool Language and Literacy Lab.
- Justice, L. M. & McGinty, A. S. (2009). *Read it again-Prek!* Ohio State University.
- Kane, M. (2006). Content-related validity evidence in test development. En S. M. Downing & T. M. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development* (pp. 131-153). Lawrence Erlbaum.
- Kendeou, P., Lynch, J. S., van den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J. & Kremer, K. E. (2005). Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0030-6>
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J. & van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 259-272. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00370.x>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling: Fourth edition*. Guilford Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city. Studies in the Black English vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 3-38. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>
- Lever, R. & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Leyva, D. & Nolivos, V. (2015). Chilean family reminiscing about emotions and its relation to children's self-regulation skills. *Early Education and Development*, 26(5-6), 770-791. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1037625>
- Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J. & Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29(4), 327-365. <https://doi.org/10.1080/02702710802165416>
- Manrique, M. S. & Borzone, A. M. (2010). La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano-marginales. *Interdisciplinaria*, 27(2), 209-228. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18018446002.pdf>
- Mayer, M. (1967). *A boy, a dog, and a frog* (M. Mayer, Ilust.). Penguin.
- McCabe, A. & Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0301.45>
- Merino Risopatrón, C. (2017). El proceso de construcción del discurso narrativo de la ficción del preescolar. *Revista Signos: Estudios de Lingüística*, 50(95), 408-429. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342017000300408>
- Nelson, K. (2000). Narrative, time and the emergence of the encultured self. *Culture & Psychology*, 6(2), 183-196. <https://doi.org/10.1177/1354067X0062007>
- Paris, A. H. & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>
- Paris, A. H. & Paris, S. G. (2007). Teaching narrative comprehension strategies to first graders. *Cognition and Instruction*, 25(1), 1-44. <https://doi.org/10.1080/07370000709336701>
- Peterson, C. (1994). Narrative skills and social class. *Canadian Journal of Education*, 19(3), 251-269. <https://doi.org/10.2307/1495131>
- Pontecorvo, C. & Orsolini, M. (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 125-141. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822336>
- Romero Contreras, S. & Gómez Martínez, G. E. (2013). Exploraciones en torno a la construcción del discurso narrativo en niños de 3 a 12 años. En A. Auza Benavides & K. Hess Zimmermann (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 25-58). De Laurel.
- Schneider, P. & Dubé, R. V. (2005). Story presentation effects on children's retell content. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(1), 52-60. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005\)007](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005)007)
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. -A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Shapiro, L. R. & Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27(6), 960-974. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.6.960>
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30(1), 165-195. <https://doi.org/10.1017/S0305000902005500>
- Silva, M., Strasser, K. & Cain, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 205-213. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.002>
- Snow, C. E. (2017). The role of vocabulary versus knowledge in children's language learning: A fifty-year perspective. *Infancia y Aprendizaje*, 40(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1263449>
- Stadler, M. A. & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 73-80. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0024-4>
- Strasser, K., Larraín, A., López de Lérda, S. & Lissi, M. R. (2010). La comprensión narrativa en edad preescolar: un instrumento para su medición. *Psykhé*, 19(1), 75-87. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000100006>
- Strasser, K., Rolla, A. & Romero-Contreras, S. (2016). School readiness research in Latin America: Findings and challenges. En D. D. Preiss (Ed.), *Child and adolescent development in Latin America: New directions for child and adolescent development* (Number 152; pp. 31-44). Wiley Periodicals. <https://doi.org/10.1002/cad.20160>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases curriculares educación parvularia*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 5-13. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822329>

- Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11(1/2), 61-82. <https://doi.org/10.1515/cogl.2001.012>
- Uccelli, P., (2014) Aprendiendo a narrar en español: interrelaciones entre destrezas gramaticales y discursivas en la expresión de la temporalidad entre los 2 y los 3 años de edad. En R. Barriga Villanueva (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 77-110). El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Van Den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J. & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. En S. Stahl & S. Paris (eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 107-130). Lawrence Erlbaum.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. (Conferencias dictadas en 1978; M. Gann & M. Mur, Trads.). Siglo XXI Editores. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1984.3.45>
- Vaske, J. J., Beaman, J. & Sponarski, C. C. (2017). Rethinking internal consistency in Cronbach's alpha. *Leisure Sciences*, 39(2), 163-173. <https://doi.org/10.1080/01490400.2015.1127189>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakár, Trads.). MIT Press. (Obra original publicada en 1934). <https://doi.org/10.1037/11193-000>
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.2307/1132208>

Anexos

Anexo A

Protocolo de Aplicación de la Prueba con el Libro *A Boy, a Dog, and a Frog*

Paso 1: Observar las Imágenes (Picturewalk)

Tome el libro y diga:

AHORA TE QUIERO MOSTRAR ESTE LIBRO (mostrar el libro y ponerlo sobre la mesa frente al niño) ESTE LIBRO NO TIENE NINGUNA LETRA NI PALABRAS (abra el libro y muestre unas páginas), PERO LOS DIBUJOS CUENTAN LA HISTORIA.

ESTA HISTORIA SE TRATA DE UN NIÑO (apuntar el dibujo en la portada), UN PERRO (apuntar) Y UNA RANA (apuntar).

TE QUIERO PEDIR QUE PRIMERO MIRES TODOS LOS DIBUJOS CON MUCHA ATENCION, PORQUE DESPUÉS TE VOY A HACER UNAS PREGUNTAS.

(No se registran estas respuestas).

MIRA TODOS LOS DIBUJOS. AHORA SIGUE TÚ.

Abra la primera página del relato y diga: ¿QUÉ PASÓ AQUÍ?

Si el niño no responde o pasa las páginas en silencio, deténgalo en cada página y pregunte:

¿QUÉ CREES QUE PASÓ AHÍ? ¿Y DESPUÉS? ¿Y AQUÍ?

Pregunte en todas las páginas si es necesario. Estimule al niño a verbalizar lo que ve en cada página, utilizando preguntas generales (¿qué pasó?) o interjecciones (ya, ahá, ¡ah!, hmm). Esto se hace para incentivar al niño a procesar cada página.

IMPORTANTE: La función de esta parte es que el niño tenga la oportunidad de construir mentalmente la historia. Usted no debe ayudarlo a entender el cuento, sólo hacer preguntas genéricas como: ¿qué pasó? ¿y acá? ¿y después?

Dé tiempo al niño para responder. Espere antes de repetir, cambiar la consigna o seguir con la siguiente pregunta.

Cuando el niño termine diga: MUY BIEN, AHORA TE VOY A HACER UNAS PREGUNTAS.

Paso 2: Preguntas

Algunas de estas preguntas se hacen con el libro cerrado y otras con el libro abierto en una página determinada, siempre con el libro frente al niño. Para cada pregunta, dé un tiempo de respuesta razonable. Si no hay respuesta, use la reformulación indicada. Si nuevamente no hay respuesta, siga con la siguiente pregunta.

Algunos ítems incluyen una pregunta de elaboración. Haga ésta solo si hubo respuesta a la pregunta inicial.

Las preguntas de elaboración se utilizan para evaluar si el niño está construyendo significado a partir de una ilustración aislada o de varias ilustraciones conectadas.

Anote las respuestas del niño en la hoja de respuestas, en la forma más exhaustiva posible.

a. Identificación de los Personajes

Con el libro cerrado, pregunte: ¿Quiénes estaban en el cuento?

Reformulación: ¿Qué personas y animales aparecen en el cuento?

b. Identificación del Escenario

Con el libro cerrado, pregunte: ¿Dónde pasa este cuento?

Reformulación: ¿Puedes decirme dónde sucedió el cuento?

1a. Pensamientos (Inferencia)

Con el libro abierto en la p.5, pregunte: ¿Qué crees que está pensando aquí la rana?

Reformulación: ¿Se te ocurre qué puede estar pensando la rana aquí?

1b. Pregunta de Elaboración: ¿Por qué estará pensando eso?

Reformulación: ¿Por qué piensa la rana que _____?

2a. Diálogo (Inferencia)

Con el libro abierto en la p. 8, pregunte: ¿Qué crees que estaría diciendo el niño?

Reformulación: ¿Se te ocurre qué podría estar diciendo el niño?

2b. Pregunta de Elaboración: ¿Por qué diría eso el niño?

Reformulación: ¿Por qué el niño diría que _____?

3a. Identificación del Evento Desencadenante

Con el libro abierto en la p. 15 (doble) diga: Dime qué está pasando en esta parte del cuento.

Reformulación: ¿Qué está pasando aquí?

3b. Pregunta de Elaboración: ¿Por qué es importante esta parte del cuento?

Reformulación: Este dibujo es muy importante. ¿Por qué crees que es importante que _____?

4a. Identificación del Problema

Con el libro abierto en la p.18 (doble) diga: Si le estuvieras contando este cuento a un amigo/a, ¿qué le dirías que está pasando aquí?

Reformulación: ¿Puedes decirme qué está pasando en este dibujo?

4b. Pregunta de Elaboración: ¿Y por qué pasó eso?

Reformulación: ¿Me puedes decir por qué _____?

5a. Identificación de la Resolución

Con el libro abierto en la p. 23, pregunte: ¿Qué pasó aquí?

Reformulación: ¿Qué se te ocurre que está pasando aquí?

5b Pregunta de Elaboración: ¿Por qué pasó eso?

Reformulación: ¿Puedes decirme por qué?

6a. Sentimientos (Inferencia)

Con el libro abierto en la p. 24, pregunte: Dime lo que están sintiendo en esta parte.

Reformulación: ¿Puedes decirme qué está sintiendo el niño en esta parte?

6b Pregunta de Elaboración: ¿Por qué piensas eso?

Reformulación: ¿Puedes decirme por qué piensas que _____?

7a. Predicción (Inferencia)

Con el libro abierto en la p. 25, pregunte: Esta es la última página del cuento. ¿Qué crees que va a pasar después?

Reformulación: Si hubiera más páginas después de esta, ¿qué crees que aparecería en esas páginas?

7b Pregunta de Elaboración: ¿Por qué piensas eso?

Reformulación: ¿Por qué piensas que después_____?

8a. Tema (Inferencia)

Con el libro cerrado, pregunte: Piensa en todo lo que aprendiste al mirar este cuento. ¿Qué consejo le darías al niño o a la rana para que no les pasara lo mismo otra vez?

Reformulación: ¿Qué le dirías al niño o a la rana que hicieran?

8b. Pregunta de elaboración: ¿Por qué les dirías eso?

Reformulación: ¿Por qué les dirías que_____?

Anexo B

Rúbrica de Codificación de las Respuestas

Las preguntas 1-8 se dividen en dos partes, pero reciben una calificación (0, 1 o 2 puntos). Estas preguntas indagan la habilidad de los sujetos, para:

- a) identificar los estados mentales de los personajes (pensamientos, diálogo, sentimientos), el evento desencadenante, el problema, su solución, la predicción y el tema del relato (1 punto) y
- b) relacionar estos componentes con otros elementos de la historia (2 puntos).

El puntaje máximo de la prueba es de 16 puntos. La puntuación se basa en la identificación y la relación de los siguientes elementos:

1. La rana piensa que la están intentando atrapar porque observa lo que hace el niño (pensamiento).
2. El niño expresa su enojo y frustración porque fracasó su intento (sentimiento).
3. La rana escapa y el niño expresa su enojo por lo ocurrido (evento desencadenante).
4. La rana está triste, se siente sola porque el niño se fue (problema)
5. La rana encuentra al niño y al perro (resolución)
6. Están contentos porque la rana llegó (sentimientos)
7. Van a ser amigos, ella se va a quedar con ellos (predicción)
8. No hay que pelear, pueden ser amigos (tema)

Puntaje:

0 punto: no hay respuesta o la respuesta es inapropiada, no se identifica correctamente el elemento específico planteado (p.e. pensamiento, tema).

1 punto: se identifica el elemento presentado en la pregunta, pero no se relaciona con otros elementos del relato.

2 puntos: la respuesta identifica el elemento presentado y lo conecta con otros elementos del relato. La identificación del elemento correcto se complementa con la relación explícita (porque) o implícita con otros elementos del relato. Este nivel de respuesta puede darse espontáneamente frente a la pregunta 1 y recibir la calificación máxima.

Ejemplos de puntajes de las preguntas 1 a 8: estos son solo ejemplos de muchas posibles respuestas similares para tener como referencia en la calificación; no deben utilizarse como criterios de lo que se espera como respuesta.

Pregunta 1

0 Estaba escapando.

1 Piensa que la quieren atrapar.

2 Piensa que la quieren atrapar porque el niño saltó con una red (relación explícita).

Pregunta 2

0 Estaría diciendo que el agua está fría.

1 Estaría diciendo que no puede ver.

2 Estaría diciendo que quería atrapar la rana, pero se cayó al agua (relación implícita).

Pregunta 3

0 Está intentando, pero pescó al perro.

1 El niño y el perro se enojaron, la rana está triste.

2 El niño se enojó porque no pudo atraparla.

Pregunta 4

0 La rana está aquí.

1 La rana está triste porque el niño se enojó.

2 A ella no le gusta que se enojen con ella; porque se fueron.

Pregunta 5

0 Se quieren bañar.

1 Cuando vio la rana se puso feliz.

2 Se puso feliz porque ella fue a su casa.

Pregunta 6

0 Se va a caer la rana al agua.

1 Están todos felices, vino la rana.

2 Están todos felices porque la rana es ahora su amiga.

Pregunta 7

0 Siempre se bañan cuando están sucios.

1 El niño se va a secar.

2 El niño va a tener a la rana como su mascota.

Pregunta 8

0 Que no pesque a la rana porque se escapa, que busque otra mascota.

1 La rana fue cariñosa.

2 Es bueno tener amigos y no pelear. No es bueno sacar a los animalitos de su lugar, ahí tienen la comida que comen.

Fecha de recepción: Agosto de 2020.

Fecha de aceptación: Mayo de 2021.