



Lenguaje evaluativo en las narraciones personales de niños bilingües español-inglés

Evaluative Language in Personal Narratives of English-Spanish Bilingual Children

Martha Shiro

Universidad Central de Venezuela

Florida Atlantic University

Resumen

El discurso narrativo refleja la cultura del hablante y requiere del dominio de habilidades socioculturales, cognitivas y emocionales, además de destrezas lingüísticas y pragmáticas. El narrador, mediante el uso del lenguaje evaluativo, construye un eje temporal de eventos y un plano expresivo que transmite sus actitudes. Este trabajo busca determinar cómo influye el bilingüismo en la producción narrativa de niños en edad preescolar, especialmente en el plano expresivo. Analizo las narraciones de experiencia personal de 18 niños bilingües y 15 monolingües de cinco años. Los resultados sugieren, por una parte, que no hay diferencias en las mediciones globales de vocabulario y lenguaje evaluativo entre los niños bilingües y sus pares monolingües. Por otra parte, se encontraron variaciones en el uso de ciertas expresiones evaluativas, lo que puede relacionarse con las diferencias culturales que provienen de las prácticas discursivas en sus comunidades. Los niños monolingües se refieren más a los procesos mentales, mientras que los bilingües usan más elementos descriptivos. Este estudio permite conocer mejor el desarrollo del discurso narrativo oral en niños bilingües y puede ayudar a los docentes a facilitar el desarrollo de las habilidades de lectoescritura.

Palabras clave: bilingüismo, desarrollo narrativo, experiencia personal, lenguaje evaluativo

Correspondencia a:

Martha Shiro
21200 NE 38th Ave. Apt. 2005, Miami, FL 33180 USA
Universidad Central de Venezuela
Florida Atlantic University
shiromartha@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1034-2851>

© 2023 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.60.1.2023.1

Abstract

Narrative discourse reflects the speaker's culture, and it requires a combination of socio-cultural, cognitive, and emotional –as well as linguistic and pragmatic– abilities. By using evaluative language, the narrator constructs a temporal axis of events, and an expressive plane that conveys his/her perspective and attitudes. This paper aims to determine how preschool children's bilingualism affects their narrative production, focusing specifically on their use of evaluative language. I analyze the personal narratives of 18 bilingual and 15 monolingual 5-year-old children. The results suggest, on the one hand, that the overall vocabulary and evaluative language skills of bilinguals and monolinguals are similar. On the other hand, certain variations were found between bilinguals and monolinguals regarding the uses of evaluative language, which may imply cultural differences due to particularities of the discourse practices in their communities. Monolingual children refer more to cognitive processes, whereas bilingual children use descriptive elements more frequently. This study sheds light on bilingual children's oral narrative discourse and it can help teachers facilitate the development of their literacy skills.

Keywords: narrative development, bilingualism, personal experience narrative, evaluative language

Introducción

Narrar es un acto discursivo que permite comunicar las experiencias y la visión de mundo de los interlocutores (Bruner, 1986). Por consiguiente, las narraciones reflejan las culturas a las que pertenecen los narradores (Carmioli & Sparks, 2014; Heath, 1986; Melzi, 2000; Ochs, 1997). Existen varios géneros narrativos, orales y escritos, que los hablantes usan con mayor o menor frecuencia (Hudson et al., 1992; Preece, 1987). En las conversaciones cotidianas los más frecuentes son las narraciones de experiencia personal y las de ficción. Siguiendo a Labov (1972), se entiende por narración la producción de enunciados que hacen referencia a una secuencia de (por lo menos) dos eventos pasados. Sin embargo, construir una narración requiere más que referirse a una secuencia de eventos: la habilidad de narrar implica construir un mundo narrado que se ajuste a las necesidades del interlocutor y que contenga la información necesaria para que el interlocutor no (se) pregunte: ¿Por qué me narran esto a mí y por qué ahora? Es por eso que el narrador construye su discurso expresando las actitudes frente a los eventos mediante el uso del lenguaje evaluativo y combina, de esta manera, el plano de la acción y el de la conciencia (Bruner, 1986). En otras palabras, el narrador debe contextualizar y motivar los eventos de tal manera que el interlocutor entienda y se interese en el relato. Precisamente por ese motivo, el acto de narrar está inmerso en el contexto en el que se produce y depende de factores como el tipo de interacción, los interlocutores o la situación comunicativa, factores que amoldan la narración que se va produciendo. Así, es importante recordar que el acto de narrar es una práctica social que se inserta en las actividades de una comunidad (*community of practice*, de Fina 2003).

Dado que el discurso narrativo se ajusta a las condiciones de producción, existe una diversidad de géneros narrativos: las narraciones que se denominan no-ficción, como la crónica, la historia de vida, la anécdota personal o el reportaje, y aquellas que se consideran ficción, como el cuento de hadas, las novelas o las historias inventadas. Ciertamente, el canal de transmisión también influye, puesto que se estructura de manera diferente si la narración es oral, escrita o multimodal. Por último, es necesario mencionar que la función de la narración dentro de la interacción y la relación entre los interlocutores también determinan el tipo de relato que se produce: si sirve

para ilustrar, explicar, argumentar, entretener o planificar. En este sentido, para entender cómo se construye una narración, se debe conocer el entorno en el que se produce el acto narrativo y determinar cómo el relato se inserta en la interacción, qué lo desencadena y cómo incide en la subsiguiente interacción. En este trabajo, sin embargo, me enfoco únicamente en el acto mismo de narrar, en contextos muy similares, para determinar las estrategias lingüísticas que usan los niños preescolares en la construcción de anécdotas personales, en el marco de entrevistas semiestructuradas diseñadas para la investigación.

Los niños aprenden a narrar desde una edad temprana, ayudados por sus interlocutores para construir sus relatos. No todos los géneros narrativos se desarrollan a las mismas edades y de la misma manera (Aksu-Koç & Aktan-Erciyes, 2018; Allen et al., 1994; McCabe et al., 2008; Shiro, 2003); se ha observado que las prácticas discursivas de las comunidades de habla determinan qué tipo de narración, sobre qué temas y de qué manera se construyen los relatos que son aceptables (Heath, 1986). Surge entonces la interrogante de cómo aprenden a narrar los niños que están expuestos a dos lenguas desde el nacimiento y crecen en un ambiente multicultural.

Se ha escrito mucho sobre el desarrollo del discurso narrativo en niños monolingües, tanto de relatos de experiencia personal como de ficción y, en menor medida, hay numerosos estudios sobre el desarrollo de narraciones de ficción en niños bilingües, sobre todo en situaciones en las que los niños cuentan una historia basada en ciertas imágenes o videos (Shiro & Melzi, 2023). Se sabe mucho menos acerca del desarrollo de las narraciones personales en niños bilingües (Silva, 1994; Koven, 2001, 2002, 2011; Sánchez Abchi, 2013, 2015; Spicer-Escalante, 2015). Esto se debe, posiblemente, a la mayor dificultad que supone recoger y comparar los datos de narración personal, dado que estos relatos se basan en las experiencias de los narradores que varían de un individuo al otro y dependen en mayor medida del grado de intimidad que se establece entre el narrador y el oyente.

Aun cuando las narraciones de experiencia personal y de ficción tienen rasgos comunes, difieren en muchos aspectos, por la que se desarrollan de manera distinta y a ritmos diferentes (Allen et al., 1994; Melzi, 2000; Shiro, 2003). Las narraciones de experiencia personal surgen de la memoria autobiográfica del narrador y recuentan incidentes del pasado que se consideran narrables, es decir, que es posible reportarlas según las normas de la comunidad de habla (Galindo, 1996; Heath, 1986). Las narraciones de ficción, en cambio, construyen un mundo narrado que se supone irreal, pero que debe mostrar una lógica y coherencia internas que los interlocutores puedan entender. Ambos tipos de narración requieren un doble desplazamiento (Chafe, 1994) para construir el mundo narrado (Bruner, 1986): el desplazamiento en tiempo y espacio (del aquí y ahora al allá y entonces) y el desplazamiento del yo. En este último aspecto, en la narración de experiencia personal, el yo se desplaza a un yo y otros del pasado, mientras que, en la narración de ficción, el yo se desplaza a otros más distantes, puesto que se supone que el autor del relato no forma parte de ese mundo ficticio. La narración, tanto de ficción como de experiencia personal, se desenvuelve en dos planos: el referencial, en el que se encuentra la secuencia de eventos que constituye el eje central y temporal de la narración, y el evaluativo o expresivo, en el que se presenta la motivación de los eventos, así como la actitud del narrador frente a los eventos narrados, construyéndose así la perspectiva discursiva que justifica el acto de narrar (Bruner, 1986; Labov, 1972; Shiro, 2007, 2012). Esta combinación de elementos constituye la estructura de la narración y asegura la producción de un relato bien formado. Si bien los niños en edad preescolar ya pueden manejar el plano referencial y presentar la secuencia de eventos, les toma más tiempo y esfuerzo construir el plano evaluativo (Aksu-Koç & Aktan-Erciyes, 2018; Shiro, 2003; Hudson et al., 1992; Miller & Sperry, 1988; Peterson & McCabe, 1983; Ukrainetz et al., 2005).

Para resumir, se necesitan varios tipos de conocimiento para producir una narración (Aksu-Koç & Aktan-Erciyes 2018):

- I. El conocimiento conceptual, que permite llenar el contenido del relato y que se basa en los guiones, representando los acontecimientos que ocurren en determinados contextos.
- II. El conocimiento esquemático, que permite construir el eje temporal y causal de este género discursivo.
- III. El conocimiento lingüístico, que permite construir unidades gramaticalmente apropiadas.
- IV. El conocimiento pragmático, que permite adaptarse a las necesidades del interlocutor y construir el foco del relato de manera satisfactoria.

Esta complejidad de planificación, producción y estructura constituye todo un desafío para los niños que están en proceso de desarrollar sus habilidades lingüísticas y discursivas. Asimismo, el discurso narrativo, como todo discurso, se produce en una comunidad de hablantes y refleja las tradiciones discursivas de esa comunidad. Un aspecto interesante que no pudimos tomar en cuenta en este estudio, pero que reportan otros estudios sobre narraciones de experiencia personal en niños bilingües, es el efecto de la lengua en la que la anécdota autobiográfica fue experimentada o narrada por primera vez. Parece ser que los niños expresan más emociones, y por lo tanto más lenguaje evaluativo, si la narración se relata en el idioma que prevaleció en la situación en la que ocurrió el evento (Koven 2004; Marian & Kaushanskaya, 2004). Todo esto implica, entonces, un esfuerzo mayor para los niños que están expuestos a dos lenguas y a dos culturas desde su nacimiento, ya que a la complejidad del discurso narrativo se agrega la dimensión del bilingüismo de los narradores.

Diversos estudios, tanto en desarrollo bilingüe como monolingüe, señalan la relevancia de las habilidades narrativas orales en el desarrollo lingüístico infantil, puesto que la narrativa incorpora habilidades de múltiples áreas del lenguaje y puede predecir el dominio de la lengua escrita y el éxito académico posteriores (Aksu-Koç & Aktan-Erciyes, 2018; Fiestas & Peña, 2004; Lucero, 2018a; Peets & Bialystok, 2015; Snow & Uccelli, 2009). Asimismo, Suggate y sus colegas (2011) encuentran que las habilidades narrativas a los cuatro años de edad, específicamente el uso del lenguaje evaluativo, pueden predecir las habilidades de lectoescritura a los cinco años, así como las habilidades de comprensión lectora en la adolescencia.

Considerando lo anterior, este trabajo busca comparar los usos del lenguaje evaluativo en narraciones de experiencia personal en niños bilingües (inglés-español) y monolingües angloparlantes en edad preescolar. El foco es en narraciones de experiencia personal por varias razones:

- I. Los hallazgos de los estudios sobre desarrollo narrativo reflejan que los niños están expuestos y producen narraciones de experiencia personal con mayor frecuencia, y desde edades más tempranas, que otro tipo de narraciones (Preece, 1987). Las narraciones de ficción son más comunes en las familias que leen libros junto con sus hijos y, por lo general, su nivel de educación es más alto. Asimismo, se ha determinado que el lenguaje evaluativo se usa de manera diferente en la ficción que en la narración personal (Shiro, 2003).
- II. La casi totalidad de los estudios sobre narración bilingüe de niños hablantes del inglés y del español se centran en narraciones de ficción (Shiro & Melzi, 2023). Generalmente, se trata de historias que los investigadores conocen previamente, dado que es más fácil analizar la narración de un relato conocido que de una anécdota totalmente desconocida.

De esta manera, la investigación se centra en el lenguaje evaluativo, puesto que este recurso lingüístico cumple una función importante en todo tipo de narraciones (Shiro, 2003; Nicolopoulou et al., 2021) y la habilidad de usarlo cobra fuerza en la edad preescolar (Lucero, 2018a, 2018b). Numerosos estudios han determinado

que la evaluación narrativa sirve como indicador de la calidad y claridad de la narración, debido a que marca, por excelencia, el posicionamiento del narrador y contribuye a validar el acto de narrar en la interacción (Aksu-Koç & Aktan-Erciyas, 2018; Shiro, 2007).

Es así que, en este trabajo, nos planteamos explorar los usos del lenguaje evaluativo de los niños bilingües cuando narran una o varias experiencias personales y compararlos con los de sus pares monolingües para determinar de qué manera el bilingüismo incide en estas habilidades. Puesto que los estudios de desarrollo de lenguaje en niños bilingües, en poblaciones similares a las que se estudian aquí, resaltan que los niños expuestos a dos lenguas tienen un vocabulario más reducido que sus pares monolingües y presentan dificultades cuando ingresan al sistema educativo, en el que generalmente la instrucción se lleva a cabo en la lengua oficial (Lauro et al., 2020; Hoff, et al., 2018), es necesario determinar si las habilidades narrativas de los niños bilingües se diferencian también de sus pares monolingües.

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo se comparan la producción narrativa, el vocabulario y los usos del lenguaje evaluativo de los niños bilingües inglés-español y sus pares monolingües angloparlantes en las narraciones de experiencia personal producidas en inglés en el marco de entrevistas semiestructuradas?
2. ¿Qué tipo de lenguaje evaluativo usan los niños bilingües inglés-español y sus pares monolingües angloparlantes?

Método

Participantes

Para responder a las preguntas de investigación, se seleccionaron 33 niños de cinco años de edad, 15 monolingües (hablantes de inglés y 18 bilingües (inglés-español) (tabla 1), quienes fueron entrevistados para obtener las narraciones de experiencia personal. Los dos grupos conformaban una muestra balanceada en cuanto a edad y nivel socioeconómico. Este último se determinó en función del nivel educativo de las madres que, como se observa en la tabla 1, es muy alto en ambos grupos (un promedio de cuatro años de estudios universitarios), por lo que se considera que las familias pertenecen a un nivel socioeconómico medio o medio-alto. Los niños seleccionados para el estudio participaron en un estudio longitudinal más extenso en el que se estudia el desarrollo de lenguaje de niños nacidos en los Estados Unidos en hogares hispanohablantes (Lauro et al., 2020).

Según informaron los padres, todos los niños tenían un desarrollo normal, sin problemas de salud al nacer y sin problemas auditivos, de acuerdo con las pruebas de emisión oto-acústica realizadas en el hospital. Los participantes fueron sometidos a exámenes para detectar retrasos comunicativos a los 30 meses de edad. La muestra fue reclutada a través de anuncios en revistas locales y en programas para padres con hijos pequeños, así como por referencias de boca en boca. Todos los niños nacieron en Estados Unidos. Los niños monolingües cumplían con el criterio de no hablar ningún otro idioma, aparte del inglés, durante más de 10% de su tiempo en el hogar. Los participantes bilingües cumplían con el criterio de que en el hogar se hablara tanto inglés como español y que el idioma menos hablado se utilizara al menos un 10% del tiempo. Tanto los niños monolingües como bilingües asistían a algún tipo de preescolar, donde se hablaba inglés en el aula. Los bilingües estaban expuestos al inglés por 24 horas semanales en promedio (Welsh & Hoff, 2021). En algunos casos, las actividades extracurriculares se hacían en español. El tiempo de exposición al inglés y al español de los participantes fue reportado por las madres o cuidadoras primarias de los niños.

Todos los participantes bilingües habían estado expuestos al inglés y al español desde su nacimiento y utilizaban ambos idiomas cuando hablaban con sus padres bilingües. El grado de bilingüismo variaba, debido a la variación del tiempo de exposición a las dos lenguas y a otros factores que no se conocen. Sin embargo, esa variable se controló midiendo la riqueza de vocabulario de los niños mediante los resultados obtenidos en la prueba EOWPVT (*Expressive One Word Picture Vocabulary Test*, en adelante EOW). Los niños bilingües completaron el test EOW en español y en inglés, y obtuvieron puntuaciones considerablemente más bajas en la prueba EOW en inglés que sus pares anglófonos monolingües ($t(31)=3,612$ $p=,001$). Las puntuaciones totales de los niños bilingües, combinando los resultados de la prueba EOW en español y en inglés, no diferían de las puntuaciones de sus pares monolingües anglófonos ($p=,46$), como suele suceder con los niños bilingües simultáneos (Hoff et al., 2018). Todas las familias eran residentes del sur del estado de Florida (Estados Unidos).

La recolección de los datos

Las entrevistas, por lo general, se condujeron en el hogar, con el consentimiento firmado de los padres, durante las visitas regulares que se hacían para recoger los datos para el proyecto longitudinal (Lauro et al., 2020). La madre del niño estaba presente en las entrevistas y recibía una pequeña remuneración por cada visita.

Tabla 1
Características de los participantes (N = 33)

	Monolingües (<i>n</i> = 15)	Bilingües (<i>n</i> = 18)
Datos demográficos		
Nivel de estudios de la madre (en años) <i>M (DT)</i>	15,87 (1,92)	16,11 (1,61)
Edad de la madre (en años) a su llegada a Estados Unidos <i>M (DT)</i>	na	15,81 (11,81)
Edad del niño (en meses) <i>M (DT)</i>	60,67 (0,41)	60,67 (0,75)
Sexo (<i>n</i>)		
Varón	6	11
Mujer	9	7
Características lingüísticas		
% de inglés en el hogar <i>M (DT)</i>	99,27 (1,75)	38,06 (19,49)
Resultados en la prueba de vocabulario <i>M (DT)</i>		
Inglés		
Puntuación EOW	63,73(14,58)	47,17 (13,34)
Español		
Puntuación EOW	na	22,50 (16,08)

Fuente: elaboración propia

Un entrevistador calificado invitaba al niño a responder a una serie de preguntas que inducía al niño a participar en una tarea narrativa abierta, respondiendo a preguntas como: “¿Se te perdió algo alguna vez? ¿Tuviste algún accidente que te produjo una herida? ¿Te pasó algo que te causó un susto grande?”, o en una tarea narrativa

estructurada en la que el entrevistador contaba una anécdota personal (un susto, una enfermedad, perder algo) que servía como modelo de narración personal y luego preguntaba “¿A ti te pasó algo así?”. Se utilizó esta estrategia, ya comprobada en estudios anteriores (Labov, 1972; McCabe et al., 2008; Shiro, 2003), para obtener múltiples relatos personales y asegurar así que todos los niños tuvieran chance de producir relatos personales compatibles con sus experiencias pasadas. De esta manera, en esta actividad es el niño el que decide el tema, la estructura discursiva y los recursos lingüísticos que mejor reflejan la experiencia que está a punto de relatar.

El análisis de los datos

Las entrevistas fueron videograbadas y transcritas por asistentes bilingües entrenados para estos fines. En el caso de los niños bilingües, las entrevistas se hacían un día en inglés y otro, en español. Los niños interactuaban con los entrevistadores en el idioma requerido en ambas ocasiones, de modo que relataban las historias en inglés o en español, siguiendo las indicaciones. Las madres no participaban en esta actividad. En este trabajo se analizan solo los datos de los relatos de experiencia personal producidas en inglés por los grupos monolingües y bilingües. Las intervenciones de los niños fueron segmentadas en cláusulas, definidas como unidades con un predicado y con un verbo finito (conjugado) o no finito (Berman & Slobin, 1994; Shiro, 2003). Las cláusulas se categorizaron como cláusula narrativa, cuando el participante relataba la historia, y cláusula no narrativa para todas las demás cláusulas del niño en las que este hacía alguna digresión para dirigirse al entrevistador. Posteriormente, se realizaron pruebas t para comparar los usos de lenguaje evaluativo en las narrativas de los bilingües y los monolingües. Se recurrió a los ajustes de Bonferroni para las comparaciones múltiples. Las medidas usadas para este estudio fueron:

a. **El número de palabras** que los niños produjeron en la entrevista. Luego de listar la totalidad de palabras comunes (excluyendo los nombres propios) con la ayuda del programa CLAN (MacWhinney, 2000), se agruparon las palabras en tres grupos: palabras léxicas, que indican la riqueza de vocabulario, palabras gramaticales (por ejemplo, preposiciones, artículos, auxiliares de verbos), que indican complejidad gramatical, y las interjecciones que forman un grupo aparte de no-palabras (non-words, Cuenca, 2000), pero que cumplen una función evaluativa importante en el habla (Shiro, 2021). Se calculó también la longitud media del enunciado (LME) como un indicador de las habilidades gramaticales.

b. **El número de cláusulas narrativas:** medidas con el programa CLAN. Puesto que no todos los niños respondieron a todas las consignas y algunos produjeron más de un relato para la misma consigna, el número de relatos personales producidos en la entrevista varía considerablemente (rango 1-8, en ambos grupos). De esta manera, el número de cláusulas narrativas solo indica la disponibilidad del niño o de la niña de reportar experiencias personales y no refleja la habilidad de contar anécdotas más largas. Todas las transcripciones fueron codificadas por la autora, y un 25% fue codificado independientemente por otro investigador calificado. La fiabilidad inter-evaluador para las cláusulas narrativas fue de 92%.

c. **El número y porcentaje de expresiones evaluativas**, definidas como referencia a estados internos de los personajes (Shiro, 2003, 2007, 2012; Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Bamberg & Reilly, 1994; Labov, 1972; Nicolopoulou et al., 2021). Siguiendo estos estudios previos sobre narraciones monolingües y otros sobre narraciones bilingües (Shiro et al., 2020, Shiro & Hoff, 2021) se codificó el lenguaje evaluativo según las siguientes categorías:

i. Atributo: referencia a la calidad de una entidad (*huge house* [casa enorme]).

- ii. Causalidad: expresiones relacionadas con la causa, la consecuencia o la finalidad (*in order to escape* [para escapar]).
- iii. Cognición: referencia a los procesos mentales, creencias y percepciones de los cinco sentidos (*he heard noises* [oyó ruidos]).
- iv. Emoción: referencia a los estados emocionales (*the child was sad* [el niño estaba triste]).
- v. Estado físico: referencia a un estado interno físico como hambre, sueño, dolor (*he was hungry* [estaba hambriento]).
- vi. Intención: referencia a la intención, planificación, prueba o ensayo (*she was going to swim* [iba a nadar]).
- vii. Intensificadores: marcadores de mitigación o intensificación (*the homework was very difficult* [la tarea era muy difícil]).
- viii. Negación: negar alguna acción (*she didn't eat all day* [no comió en todo el día]).
- ix. Discurso reportado: referencia al habla, a las voces de los personajes en el relato (*he said that she was coming soon* [dijo que llegaba pronto]).

Se determinó el número de expresiones que los niños usaron en las narraciones y se calculó el porcentaje dividiendo el número total de casos por el número de cláusulas narrativas producidas. La fiabilidad inter-evaluador de las expresiones evaluativas fue de 89,47%.

Resultados

Los relatos

Puesto que la experiencia de los niños es variada, no todos respondieron a todas o a las mismas preguntas en las tareas de narración personal. Como respuesta a las preguntas abiertas y estructuradas, se obtuvo un total de 69 relatos personales del grupo de los 15 niños monolingües de cinco años y un total de 75 del grupo de los 18 niños bilingües de la misma edad (tabla 2).

Tabla 2
Distribución de las narraciones según el tipo de consigna

Tipo de consigna	Bilingüe	Monolingüe
Abierta	Herida	11
	Travesura	7
	Cumpleaños	11
	Enfermedad	1
	Perder algo	0
	Susto	2
	Ayer	7
Total (promedio-DE)	39 (2,2-1,1)	39 (2.6-1.1)
Estructurada	Enfermedad	12
	Perder algo	10
	Susto	14
	Total (promedio-DE)	36 (2-1,1)
Total relatos (promedio-DE)	75 (4.2-2.04)	69 (4,6-1,7)

Fuente: elaboración propia

De los 69 relatos de los niños monolingües, 39 se produjeron en respuesta a las preguntas abiertas y 30, a las estructuradas. Las consignas más productivas en la tarea abierta fueron las relacionadas con heridas y travesuras. Los 15 niños monolingües contaron por lo menos una anécdota en la que se hicieron una herida y 12 de ellos relataron algún incidente en el que se portaron mal. En la tarea estructurada, el relato de un susto y de perder algo resultaron los más frecuentes: 14 niños monolingües contaron acerca de un susto y 12 narraron una anécdota en la que se les perdió algo. Solo cuatro niños contaron acerca de una enfermedad.

Los relatos de los 18 niños bilingües se distribuyeron de otra manera. De las 75 narraciones de experiencia personal, 43 respondieron a las preguntas abiertas y 37, a las estructuradas. En respuesta a las preguntas abiertas, 11 niños contaron una anécdota en la que resultaron heridos y 11 relataron acerca de una fiesta de cumpleaños. En la tarea estructurada, 14 relataron un susto, 12 contaron acerca de una enfermedad y 10 relataron la pérdida de un objeto.

El número promedio de tipos de narración por grupo es muy similar. Tanto los bilingües como los monolingües produjeron un promedio de aproximadamente cuatro narraciones y media por entrevista (4,6 los monolingües, 4,2 los bilingües) y de estas, un poco más de la mitad (2,6 narraciones abiertas los monolingües y 2,2, los bilingües) se produjeron como respuesta a las preguntas abiertas del entrevistador. No se encontró una diferencia significativa entre los dos grupos con respecto al número de anécdotas producidas en la entrevista ($p=,52$).

Las medidas globales

Todas las entrevistas analizadas para este trabajo se realizaron en inglés. De vez en cuando los niños bilingües cambiaban de código e insertaban palabras o frases en español, lo cual es natural en hablantes bilingües, pero en la mayor parte de la entrevista se expresaban en inglés. Como se observa en la tabla 3, el promedio de palabras léxicas (excluyendo las palabras gramaticales y las interjecciones) producidas por los niños es similar en los dos grupos si se cuentan solo las palabras en inglés de los bilingües (monolingües, 224 palabras léxicas; bilingües 254 palabras léxicas en inglés y 1,17 palabras en español). El léxico total de los bilingües no cambia mucho si se suman las palabras en español, puesto que los cambios de código constituyen un porcentaje muy pequeño (0,33%) de la totalidad de palabras producidas¹. Las interjecciones constituyen el 6,9% de la totalidad de palabras producidas por los monolingües, mientras que en los bilingües equivalen a 6,3%. No se agruparon las interjecciones según el idioma, puesto que es difícil determinar a qué lengua pertenecen debido a sus características específicas (Shiro, 2021). Si bien hay una diferencia entre el promedio de palabras gramaticales usadas por los niños bilingües y monolingües, esta no es significativa ($p=,21$) y no se sabe si el número de palabras gramaticales es un buen indicador de las habilidades gramaticales de estos niños. La longitud media de los enunciados (LME) es un mejor indicador de la complejidad gramatical: los niños monolingües tienden a producir enunciados más complejos (un promedio de 8,3 palabras por enunciado) que excede significativamente ($t(31)=2,36$ $p=,025$) al LME de los bilingües (un promedio de 5,9 palabras por enunciado).

1. Las palabras léxicas en inglés y en español en la producción narrativa de los bilingües se separan pues, en un estudio anterior (Shiro et al., 2020) se encontró que este mismo grupo de niños, a los 30 meses, insertaba un 18% de palabras en español de la totalidad de palabras producidas en conversaciones en inglés con las madres.

Tabla 3
Distribución de las palabras en las narraciones

Hablante	Promedio palabras léxicas	Interjecciones	Palabras gramaticales	Total palabras	LME	
	Inglés	Español				
Monolingüe	224		20,3 (6,9%)	51,9	296	8,3
Bilingüe	254	1,17 (0,33%)	22,3 (6,3%)	74,4	352	5,9

Fuente: elaboración propia

Se observa también (tabla 4) que los dos grupos se asemejan mucho en cuanto al número promedio de las cláusulas narrativas producidas en la entrevista ($p=,99$). En cuanto a las expresiones evaluativas, foco del estudio, el promedio del grupo bilingüe, tanto en frecuencia (61) como en porcentaje (89%), es ligeramente mayor que el de sus pares monolingües (56 y 84%, respectivamente), aun cuando la diferencia no llega a ser estadísticamente significativa ($p=,73$ y $p=,51$, respectivamente).

Tabla 4
Comparación de medidas narrativas en relatos personales de bilingües y monolingües

	Monolingüe ($n = 15$)	Bilingüe ($n = 18$)
Medidas narrativas		
Número de cláusulas narrativas $M (DT)$	66,33 (40,48)	66,44 (48,75)
Número de expresiones evaluativas $M (DT)$	55,87 (37,36)	61,06 (46,33)
Porcentaje de expresiones evaluativas $M (DT)$	83,97 (19,58)	88,53 (19,75)

Fuente: elaboración propia

Pese a que los estudios indican que el lenguaje evaluativo se desarrolla tardíamente, el alto porcentaje de evaluación en ambos grupos indica que, a los cinco años, tanto los niños bilingües como los monolingües hacen uso abundante de expresiones evaluativas cuando narran anécdotas personales. Es importante señalar que en una cláusula suele haber más de una expresión evaluativa, por lo que el porcentaje de evaluación no refleja la proporción de cláusulas que contienen evaluación. El siguiente ejemplo ilustra algunas expresiones evaluativas (marcadas de la siguiente manera: cognición - versalita, estado físico - negrita, atributo - subrayado, intensificador/mitigador - *cursiva*, intención - MAYÚSCULA). Vemos que, de las nueve cláusulas que tiene la anécdota, una tiene tres expresiones evaluativas, mientras otras no tienen ninguna.

Ej. 1

One day I watched *like* the killer clowns,

and then when I went back to sleep

I had a dream that

there was red clowns and

I *totally* thought ... and
 they, they left and
 the family went in and
 I was the *only one* sticking up
 and I HAD TO GO in from the chimney².

Tipos de expresiones evaluativas

Un análisis más detallado del tipo de expresiones evaluativas utilizadas en los relatos indica que ambos grupos usaron sobre todo atributos e intensificadores. De los 15 participantes monolingües, todos usaron expresiones evaluativas en sus relatos personales (rango 10-142). Las expresiones de cognición fueron usadas por todos los niños monolingües, los atributos, la negación y las referencias al estado físico, por 14 (93%), mientras que los intensificadores/mitigadores y las referencia a la intención, por 13 (86,7%) niños monolingües.

De los 18 participantes bilingües, todos usaron expresiones evaluativas en sus relatos personales (rango 9-149). Los atributos fueron usados por todos los niños bilingües, los intensificadores/ mitigadores, por 17 (94,4%) niños, y las expresiones referentes a la cognición y al estado físico por 16 (88,9%) niños bilingües. A continuación, los ejemplos 2 y 3 ilustran dos anécdotas similares sobre heridas, producidas en una tarea abierta por una niña bilingüe y un niño monolingüe, respectivamente:

Ej. 2. Niña bilingüe:

EXA:³ Did you ever get hurt?

[¿Te caíste alguna vez?]

CHI: Look [c].

[Mira]

EXA: What happened to you?

[¿Qué te pasó?]

CHI: Look [c] one time <I have> [//] I had a picadura [c].

[Mira, una vez, tuve una picadura]

EXA: Uhhuh.

[Mhmh]

CHI: And I scratch it [c].

[Y yo la rasqué]

EXA: Uhhuh.

2. Un día vi *o sea* a los payasos asesinos, y entonces me fui a dormir, yo soñé que había payasos rojos y yo *realmente* pensé ... y ellos, ellos se fueron y la familia entró y yo era *el único* que me resistía y yo tuve que entrar por la chimenea.

3. EXA – entrevistador. CHI – niño/a.

[Mhmh]

CHI: And then I got blood [c].

[Y luego me salió sangre]

EXA: And then you got blood on it?

[¿Y luego te salió sangre?]

CHI: Uhhuh [c].

[Mhmh]

CHI: And I have +/ [c] and then I had to get like a band_aid [c].

[Y tengo.. y luego tuve que poner como una curita]

EXA: Ay.

[Ay]

CHI: And it +/ [c] and it got off [c] and it got off [c].

[Y ... y se salió y se salió]

EXA: And did it hurt?

[¿Y te dolió?]

CHI: xxx [=! shakes head] my [/] my pants didn't get xxx@a xxx@a [c].

[(Niega con la cabeza) mis mis pantalones no se...]

EXA: They didn't get what?

[¿No se qué?]

CHI: This one had more blood [=! points] [c] but [/] but that one did not xxx@a xxx@a [c] and that one little bit of + [c]... there more than zero [c].

[Este tuvo más sangre (señala) pero aquel no...y aquel un poquito...ahí, más que cero]

EXA: Oh, okay.

[Oh, okay]

Ej. 3. Niño monolingüe

EXA: Have you ever gotten a boo_boo?

[¿Tuviste alguna vez una pupa (herida)?]

CHI: 0 [=! nods].

0 (asiente)

EXA: Tell me about it.

[Cuéntame]

CHI: A long time ago [c] I got it on my knee [c], a big scrape [c], there were like a lot of lines, five lines [c].

[Hace mucho tiempo, lo tuve en mi rodilla, un raspón grande, había muchas rayas, cinco rayas]

EXA: What happened?

[¿Qué pasó?]

CHI: And then> [/] and then when I went to Legoland [c] a lot of scrapes, six scrapes on my knee [c] when [/] when I was running [c], and I wanted [c] to go on the merry_go_round [c] I got hurt [c], and got a boo_boo [c].

[Y luego, y luego cuando fui a Legoland, muchos raspones, seis raspones en mi rodilla, cuando cuando estaba corriendo, y yo quería subir al carrusel, me golpeé y tuve una pupa (una herida)]

EXA: Oh.

[Oh]

CHI: Actually no [c], when I was on the dragons roller coaster [c] I went with my mom [c], and then I went down the stairs [c], and then I flipped over on one stair [c], and then hurt my knee [c], then <we got> [//] I got a band_aid [c] and played with Legos [c] and it didn't hurt anymore [c].

[De hecho no, cuando estaba en la montaña rusa de los dragones, fui con mi mamá, y luego bajé las escaleras, y luego tropecé con un escalón y luego me dañé la rodilla, luego tuve, tuve una curita y jugué con los Legos y no me dolió más]

EXA: Oh, that's good.

[Oh, está bien]

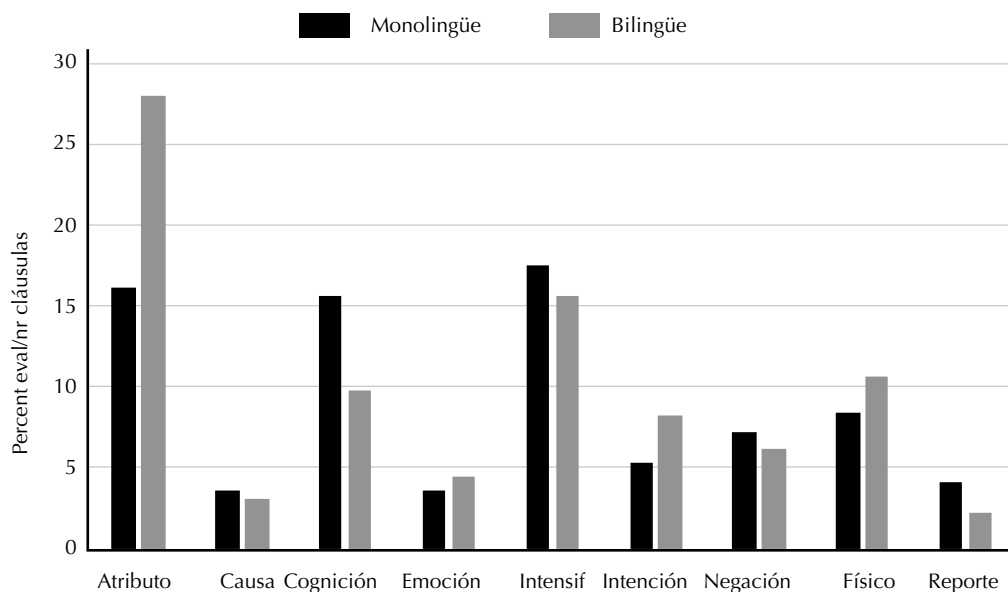


Gráfico 1. Distribución de los tipos de evaluación en narraciones personales

Fuente: elaboración propia

La diferencia entre los grupos con respecto al tipo de evaluación (gráfico 1) no es significativa, con la excepción del porcentaje de expresiones de cognición, que los monolingües tienden a usar más que los bilingües ($t(31)=2,34$, $p=,024$), y el porcentaje de atributos, que los bilingües usan significativamente más que los monolingües ($t(31)=2,55$, $p=,016$). Habría que hacer un análisis cualitativo más exhaustivo para determinar cómo se usan esas expresiones evaluativas en las narraciones conversacionales. Koven (2004) sugiere que el hablante que relata una experiencia personal asume tres roles: en el rol del narrador, construye el hilo del relato, en el del personaje, incluye las voces de los participantes en la historia, y como interlocutor maneja la relación interpersonal en la interacción con su(s) oyente(s). Es posible que el mayor número de expresiones de cognición que se encuentra en los monolingües se deba a un uso interactivo (por ejemplo, como marcador discursivo “you know” o “I don’t know”), poniendo énfasis en el rol de interlocutor, en términos de Koven (2004), por lo que algunas de estas expresiones referentes a la cognición no forman parte integral de la estructura sintáctica de la cláusula narrativa en la que se inserta, como se ilustra en el siguiente ejemplo:

Ej. 4.

One time I just fell down and then I scratched, *I don't know*, I fell down right where you go, but I fell down right where it protects the plants⁴.

De la misma manera, podríamos pensar que el rol predominante de los niños bilingües sería el del narrador, quien construye el relato mediante la descripción de los elementos que incluye en la narración y, por ese motivo, usa los atributos con mayor frecuencia.

Ej. 5.

I lost *two of* my toys, a *bad* guy and a *good* guy⁵.

Las diferencias se pueden atribuir a prácticas discursivas diferentes, relacionadas con las diferencias culturales. Esta hipótesis solo se puede comprobar si se replica este estudio con un número mayor de participantes y se encuentran tendencias similares.

Conclusiones

En este trabajo analizamos algunas características de la producción narrativa de experiencia personal de niños de cinco años, bilingües inglés-español y monolingües angloparlantes. Los resultados muestran que, independientemente de las diferencias de vocabulario detectadas mediante un test estandarizado, las narraciones personales en inglés que produjeron los niños en contextos muy similares no muestran diferencias importantes entre los dos grupos. El número de palabras léxicas, el de cláusulas narrativas y el de anécdotas producidas también son muy similares. En cuanto a la complejidad gramatical, medida en términos de LME, se encuentra que los niños monolingües producen, en promedio, un mayor número de palabras por enunciado que sus pares bilingües, indicando una mayor complejidad gramatical. Estos resultados son similares a otros estudios sobre narraciones de niños bilingües español-inglés (Bedore et al., 2010; Gámez & González, 2019; Lucero, 2018a, 2018b; Muñoz et al., 2003; Pearson, 2002; Uccelli & Páez 2007) o bilingües en otras lenguas (Koven, 2001; Sánchez Abchi, 2013). En las frecuencias de las expresiones evaluativas no se encontraron diferencias entre los niños bilingües y monolingües. Estos hallazgos cobran importancia en el contexto escolar, puesto que indican que la producción del discurso narrativo propicia el uso de habilidades discursivas y de vocabulario en los niños bilingües.

4. ...Justamente, una vez me caí y entonces me rasguñé, *no sé*, me caí justo donde tu caminas, pero caí justo donde se protegen las plantas.

5. Perdí *dos de* mis juguetes, un *mal* chico y un *buen* chico.

Si se observan los tipos de expresiones evaluativas usadas por los dos grupos, se encuentra que los bilingües describen las cualidades de los elementos mencionados en la narración con mayor frecuencia que sus pares monolingües, mediante el uso de atributos. En cambio, estos últimos tienden a usar más expresiones que refieren a los procesos mentales que los niños bilingües. Cabe asumir que estas variaciones sutiles se deben a las diferencias en las prácticas discursivas de las comunidades de habla a la que los niños pertenecen (Koven, 2004; Panicacci & Dewaele, 2017).

Muchos estudios sugieren que los bilingües no son la suma de dos monolingües (Grosjean 1998), razón por la cual la producción discursiva de los hablantes expuestos a dos lenguas suele reflejar una combinación, un híbrido, de los rasgos culturales de esas lenguas. Los resultados de este estudio sugieren que, en las narraciones personales de los niños de edad preescolar, se observan diferencias en los usos del lenguaje evaluativo, como se reporta en otros estudios de narración infantil (Koven 2004; Marian & Kaushanskaya, 2004). Estos resultados son similares a los de otros estudios sobre narraciones de ficción de niños bilingües (Shiro & Hoff, 2021, Fiestas & Peña, 2004; Gámez et al. 2016; Gorman et al., 2011). Es necesario destacar que esta investigación puede ser útil tanto a investigadores como a docentes en el campo del desarrollo bilingüe, así como en la tarea de diagnosticar y tratar el desarrollo atípico en esa población.

Financiamiento y agradecimientos: Los datos de este estudio se recopilaron con la ayuda financiera NIH HD068421 concedida a E. Hoff en la Florida Atlantic University. Todos los procedimientos y los aspectos éticos fueron supervisados y aprobados por esta institución. Agradezco de todo corazón a Erika Hoff por compartir estos datos, y a Lauren Williams y Michelle Tulloch de Florida Atlantic University, y a Francisco José Bolet de la Universidad Central de Caracas, por sus contribuciones en la codificación.

El artículo original fue recibido 19 de noviembre de 2022

El artículo revisado fue recibido el 15 de febrero de 2023

El artículo fue aceptado el 11 de abril de 2023

Referencias

- Allen, M. S., Kertoy, M. K., Sherblom, J. C., & Pettit, J. M. (1994). Children's narrative productions: a comparison of personal event and fictional stories. *Applied Psycholinguistics*, *15*(2), 149-176.
<https://doi.org/10.1017/S0142716400005300>
- Aksu-Koç, A., & Aktan-Erciyes, A. (2018). Narrative discourse: Developmental perspectives. En A. Bar-On, & D. Ravid (Eds.), *Handbook of Communication Disorders. Theoretical, Empirical, and Applied Linguistic Perspectives* (pp. 329-356). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781614514909>
- Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies. *Journal Child Language*, *18*(3), 689-710.
<https://doi.org/10.1017/S0305000900011314>
- Bamberg, M., & J. Reilly (1994). Emotion, narrative, and affect: How children discover the relationship between what to say and how to say it. En D. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & J. Guo (Eds.). *Social Interaction, Social Context, and Language* (pp. 329-342). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bedore, L. M., Peña, E. D., Gillam, R. B., & Ho, T-H. (2010). Language sample measures and language ability in Spanish-English bilingual kindergartners. *Journal of Communication Disorders*, *43*(6), 498-510.
<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.05.002>

- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating Events in N. A Cross-Linguistic Developmental Study*. Lawrence Erlbaum.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Carmioli, A. M., & Sparks, A. (2014). Narrative development across cultural contexts: Finding the pragmatic in parent-child reminiscing. En D. Matthews (Ed.), *Pragmatic Development in First Language Acquisition* (pp. 279-294). John Benjamins.
- Chafe, W. L. (1994). *Discourse, Consciousness, and Time. The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. Chicago University Press.
- Cuenca, M. J. (2000). *Defining the undefinable? Interjections*. *Syntaxis*, 3, 29-44. <http://hdl.handle.net/10272/3204>
- De Fina, A. (2003). *Identity in Narrative. A study of immigrant discourse*. John Benjamins.
- Fiestas, C., & Peña, E. (2004). Narrative Discourse in Bilingual Children: Language and Task Effects. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 155-168. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/016\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/016))
- Galindo, R. (1996). What counts as reportable incidents among peers: the range of topics in Mexican-origin children's narratives of personal experience. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 18, 67-94.
- Gámez, P. B., & González, D. (2019). A comparison of narrative skill in Spanish-English bilinguals and their functionally monolingual Spanish-speaking and English-only peers. *The International Journal of Bilingualism*, 23(1), 329-348. <https://doi.org/10.1177/1367006917728391>
- Gámez, P. B., Lesaux, N. K., & Rizzo, A. A. (2016). Narrative production skills of language minority learners and their English-only classmates in early adolescence. *Applied Psycholinguistics*, 37(4), 933-961. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000314>
- Gorman, B. K., Fiestas, C. E., Peña, E. D., & Reynolds Clark, M. (2011). Creative and Stylistic Devices Employed by Children During a Storybook Narrative Task: A Cross-Cultural Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(2), 167-181. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2010/10-0052\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2010/10-0052))
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 131-149. <https://doi.org/10.1017/S136672899800025X>
- Hoff, E., Giguere, D., Quinn, J., & Lauro, J. (2018). The Development of English and Spanish Among Children in Immigrant Families in the United States. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.1>
- Heath, S. B. (1986). Taking a cross-cultural look at narratives. *Topics in Language Disorders*, 7(1), 84-94. https://journals.lww.com/topicsinlanguagedisorders/Citation/1986/12000/Taking_a_cross_cultural_look_at_narratives.10.aspx
- Hudson, J. A., Gebelt, J., Haviland, J., & Bentivegna, C. (1992). Emotion and Narrative Structure in Young Children's Personal Accounts. *Journal of Narrative and Life History*, 2(2), 129-150. <https://doi.org/10.1075/jnlh.2.2.03emo>
- Koven, M. (2001). Comparing bilinguals' quoted performances of self and others in tellings of the same experiences in two languages. *Language in Society*, 30(4), 513-558. <https://doi.org/10.1017/S0047404501004018>
- Koven, M. (2002). An analysis of speaker role inhabitation in narratives of personal experience. *Journal of Pragmatics*, 34 (2), 167-217.
- Koven, M. (2004). Getting 'emotional' in two languages: Bilinguals' verbal performance of affect in narratives of personal experience. *Text & Talk*, 24(4), 471-515. <https://doi.org/10.1515/text.2004.24.4.471>
- Koven, M. (2011). Comparing stories told in sociolinguistic interviews and spontaneous conversations. *Language in Society*, 40(1), 75-89. <https://doi.org/10.1017/S0047404510000904>
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Lauro, J., Core, C., & Hoff, E. (2020). Explaining Individual Differences in Trajectories of Simultaneous Bilingual Development: Contributions of Child and Environmental Factors. *Child Development*, 91(6), 2063-2082. <https://doi.org/10.1111/cdev.13409>
- Lucero, A. (2018a). The Development of Bilingual Narrative Retelling Among Spanish-English Dual Language Learners Over Two Years. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(3), 607-621. https://pubs.asha.org/doi/abs/10.1044/2018_LSHSS-17-0152

- Lucero, A. (2018b). Oral narrative retelling among emergent bilinguals in a dual language immersion program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 248-264. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1165181>
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Marian, V., & Kaushanskaya, M. (2004). Self-construal and emotion in bicultural bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 51(2), 190–201. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2004.04.003>
- McCabe, A., Bliss, L., Barra, G., & Bennett, M. (2008). Comparison of Personal Versus Fictional Narratives of Children With Language Impairment. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 17(2), 194-206. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/019\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/019))
- Melzi, G. (2000). Cultural Variations in the Construction of Personal Narratives: Central American and European American Mothers' Elicitation Styles. *Discourse Processes*, 30(2), 1-44. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3002_04
- Miller, P. J., & Sperry, L. L. (1988). Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15(2), 293-315. <https://doi.org/10.1017/S0305000900012381>
- Muñoz, M. L., Gillam, R. B., Peña, E. D., & Gulley-Faehnle, A. (2003). Measures of Language Development in Fictional Narratives of Latino Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(4), 332–342. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2003/027\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2003/027))
- Nicolopoulou, A., Ilgaz, H., Shiro, M., & Hsin, L. B. (2021). “And they had a big, big, very long fight”: The development of evaluative language in preschoolers' oral fictional stories told in a peer-group context. *Journal of Child Language*, 49(3), 522-551. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000209>
- Ochs, E. (1997). Narrative. En T. van Dijk (Ed.), *Discourse as Structure and Process* (pp.185-207). SAGE.
- Panicacci, A., & Dewaele, J-M. (2017). ‘A voice from elsewhere’: acculturation, personality and migrants' self-perceptions across languages and cultures. *International Journal of Multilingualism*, 14(4), 419-436. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1273937>
- Pearson, B. Z. (2002). Narrative Competence Among Monolingual and Bilingual School Children in Miami. En D. Oller, & R. E. Eilers (Eds.), *Language and Literacy in Bilingual Children* (pp. 135–174). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595721>
- Peets, K. F., & Bialystok, E. (2015). Academic discourse: Dissociating standardized and conversational measures of language proficiency in bilingual kindergarteners. *Applied Psycholinguistics*, 36(2), 437–461. <https://doi.org/10.1017/S0142716413000301>
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. Plenum.
- Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language*, 14(2), 353–373. <https://doi.org/10.1017/S0305000900012976>
- Sánchez Abchi, V. S. (2013). Desarrollo discursivo en contexto multilingües: Un estudio contrastivo de niños bilingües y monolingües. *Lengua y Habla*, 17, 199-210. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/lenguyahabla/article/view/4559>
- Sánchez Abchi, V. (2015). Développement de capacités narratives des enfants bilingues : l'acquisition de l'espagnol dans le contexte suisse-allemand. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37(1), 21-37. <https://doi.org/10.25656/01:12168>
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30(1), 165-194. <https://doi.org/10.1017/S0305000902005500>
- Shiro, M. (2007). *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad*. Universidad Central de Venezuela.
- Shiro, M. (2012). El desarrollo de los géneros en el habla infantil. El caso de la narración. En M. Shiro, P. Charaudeau, & L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas* (pp. 249-278). Vervuert Iberoamericana.
- Shiro, M. (2021). Usos y funciones de las interjecciones en conversaciones de niños bilingües de 30 meses. En M. Cavalcante e I. Barros (Orgs), *Linguagem: Adquisição da fala e da escrita*, (pp. 81-105). Pontes Editores.

- Shiro, M., & Hoff, E. (2021). A multidimensional approach to Spanish-English bilingual preschoolers' narrative skills. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(2), 370-400. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1888493>
- Shiro, M., Hoff, E., & Ribot, K. M. (2020). Cultural differences in the content of child talk: Evaluative lexis of English monolingual and Spanish-English bilingual 30-month-olds. *Journal of Child Language*, 47(4), 844-869. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000990>
- Shiro, M., & Melzi, G. (2023). Desarrollo discursivo bilingüe. En I. Carranza y C. L. Ferrero (Eds.), *Estudios del Discurso/The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (pp. 453-465). Routledge.
- Silva, A. D. D. (1994). The Development of Narratives in Spanish and English: A Case Study of a Four-Year Old. *State of Reading*, 1(1), 27-35.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press.
- Spicer-Escalante, M. L. (2015). Exploración de las narrativas bilingües orales y escritas en español y en inglés. *Zona Próxima*, (23), 18-30. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Suggate, S. P., Schaughency, E. A., & Reese, E. (2011). The contribution of age and reading instruction to oral narrative and pre-reading skills. *First Language*, 31(4), 379-403. <https://doi.org/10.1177/0142723710395165>
- Uccelli, P., & Páez, M. M. (2007). Narrative and Vocabulary Development of Bilingual Children From Kindergarten to First Grade: Developmental Changes and Associations Among English and Spanish Skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 225-236. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007\)024](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007)024)
- Ukrainetz, T. A., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Eisenberg, S. L., Gillam, R. B., & Harm, H. M. (2005). The Development of Expressive Elaboration in Fictional Narratives. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48(6), 1363-1377. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005\)095](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005)095)
- Welsh, M., & Hoff, E. (2021). Language exposure outside the home becomes more English dominant from 30 to 60 months for children from Spanish-speaking homes in the United States. *International Journal of Bilingualism*, 25(3), 483-499. <https://doi.org/10.1177/1367006920951870>