

Estrategias y desafíos en la creación de un instrumento de evaluación lingüística infantil

Strategies and Challenges in the Designing of an Instrument for a Child Linguistic Assessment¹

**Sofía Victoria
Iacobuzio**

CENTRO DE INVESTIGACIÓN
INTERDISCIPLINARIO EN PSICOLOGÍA Y
MATEMÁTICA EXPERIMENTAL
(CIIPME- CONICET)
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
ARGENTINA
iacobuziosofia@conicet.gov.ar

María Luisa Silva

CENTRO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIO EN
PSICOLOGÍA Y MATEMÁTICA EXPERIMENTAL (CIIPME-
CONICET)
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
ARGENTINA
mlsilva@conicet.gov.ar

**María Victoria
Gasparini**

CENTRO DE INVESTIGACIÓN
INTERDISCIPLINARIO EN PSICOLOGÍA Y
MATEMÁTICA EXPERIMENTAL
(CIIPME- CONICET)
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
ARGENTINA
gasparinivictoria@conicet.gov.ar

Yamila Rubbo

CENTRO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIO EN
PSICOLOGÍA Y MATEMÁTICA EXPERIMENTAL (CIIPME-
CONICET)
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
ARGENTINA
yamila.rubbo@conicet.gov.ar

Recibido: 04-IV-2022 / **Aceptado:** 07-XI-2022

DOI: 10.4067/S0718-09342022000300948

Resumen

El diseño de un estímulo para elicitación de datos en niños supone variados desafíos, que conjugan dimensiones no solo de índole teórico-metodológicas, sino también éticas. El presente trabajo desarrolla las decisiones teórico-metodológicas y las opciones éticas adoptadas ante el diseño, elaboración y testeo de una actividad diseñada para elicitación de producción lingüística de niños hablantes de español (5 a 14 años) con foco en poblaciones con dificultades en la atribución de estados mentales (AEM). Se presentan las consideraciones metodológicas que justificaron las decisiones adoptadas y una serie de observaciones cualitativas surgidas a partir del análisis preliminar de los datos. La actividad diseñada comprende la producción de una narración a partir de imágenes y el recuento de un cuento a partir de estímulo lingüístico. El formato de actividad se diseñó para elicitación de relatos que incluyan eventos psicológicos. En su diseño y elaboración se dispusieron criterios metodológicos que privilegiaron tanto las particularidades del fenómeno de estudio como la población destinataria de la investigación –niños con dificultades pragmáticas de AEM–. El proceso de creación y diseño del estímulo supuso no solo la adscripción a un marco teórico-metodológico, sino también la decisión de introducir cambios en el diseño en función de instancias de

revisión, como el juicio de expertos, los resultados de la etapa de pilotaje y las observaciones y sugerencias de los sujetos participantes. Esta sinergia y flexibilidad redundó en la optimización de las condiciones del estímulo para elicitare variados y complejos aspectos del fenómeno en estudio.

Palabras Clave: Narración, recontado, estímulos, evaluación infantil, eventos psicológicos.

Abstract

The design of a stimulus to elicit data in children involves several challenges, which combine not only theoretical and methodological dimensions, but also ethical ones. This paper develops the theoretical-methodological decisions and ethical options adopted in the design, development and testing of an activity designed to elicit linguistic production in Spanish-speaking children (5 to 14 years old) with a focus on populations with difficulties in the attribution of mental states (AMS). The methodological considerations that justified the decisions taken and a series of qualitative observations arising from the preliminary analysis of the data are presented. The activity designed seeks the elicitation of a narration from images and the retelling of a story from a linguistic stimulus. The activity format was specifically designed to elicit narratives that include psychological events. In its design and elaboration, methodological criteria were used that privileged both the particularities of the study phenomenon and the target population of the research —children with pragmatic difficulties in the AMS. The process of creating and designing the stimulus involved not only the adherence to a theoretical-methodological framework, but also the decision to introduce changes in the design based on review instances, such as the judgement of experts, the results of the piloting stage and the observations and suggestions of the participants. This synergy and flexibility resulted in the optimization of the stimulus conditions to elicit varied and complex aspects of the phenomenon under study.

Keywords: Storytelling, retelling, stimuli, child assessment, psychological events.

INTRODUCCIÓN

Evaluar la producción discursiva infantil con propósitos investigativos supone optar por una estrategia metodológica que permita optimizar las condiciones de la elicitación de corpus y, con ello, obtener medidas de desempeño representativas de la conducta en foco y replicables. Así, por ejemplo, tanto en diseños experimentales como cuasi experimentales, se puede optar por tareas que involucren dinámicas de interacción conversacional (p. ej., en formato de entrevistas, Barriga Villanueva, 2002; Silva, 2010), de actuación según consignas (p. ej., juegos de rol o simulación, Echeverría, 1978; Jacobowicz, 1996), de producción de habla autónoma a partir de estímulos estandarizados (p. ej., pruebas de descripciones a partir de observación de imágenes, Aguinada, Armentia, Fraile, Olangua & Uriz, 2005) o diseñados al efecto (Crespo & Silva, 2019). Se ha reconocido que el formato de actividad seleccionado depende de factores que incumben al marco teórico-metodológico, por ejemplo, la presencia de asunciones teóricas que habilitan determinadas hipótesis de trabajo y, consecuentemente, estas hipótesis regulan elecciones metodológicas, como el tipo de producciones que se desee elicitare o las características de la población que participa en

la investigación (edad, procedencia social, sexo, condición típica o atípica, etc.) (Stromswold, 1996; Silva, 2010). Los investigadores también atienden a condiciones contextuales específicas. Al respecto cabe señalar que existe escasa reflexión acerca de la relación entre las características que asumirá la tarea atendiendo a la población específica que se quiere evaluar. Así, por ejemplo, no suele considerarse explícitamente en los diseños si la tarea propuesta es una actividad próxima a las que la población realiza usualmente. Esta relación redundante en que la producción de datos resulte (o no) ecológicamente válida.

El desarrollo de los instrumentos de evaluación conductual comprende una compleja sucesión de decisiones y acciones, junto con un constante monitoreo, en función de los resultados preliminares obtenidos. Este proceso, usualmente soslayado o minimizado, es el que garantiza el arribo a un resultado final riguroso y a un sólido instrumento que permitirá la replicación de los experimentos en los que sea utilizado.

En este trabajo se presenta el proceso metodológico que permitió la creación de un entorno de actividad y la elaboración de un instrumento original de evaluación del lenguaje infantil. El estímulo “Bichos y tesoros” se ha realizado atendiendo a elicitar discurso narrativo en una población infantil hispanohablante de entre 5 y 14 años focalizando en el uso de lexemas que aluden a eventos psicológicos, que codifican emociones. Las asunciones teóricas que han guiado el diseño y elaboración del instrumento provienen de modelos y teorías que adscriben tanto al paradigma ecológico de evaluación conductual (Wittrock & Baker, 1998) como al paradigma cognitivo-funcional (Tomasello, 2003; Ellis & Larsen-Freeman, 2009).

La tarea se plantea como una actividad colaborativa. El administrador sitúa un problema que podrá resolverse a partir de la participación del niño en una tarea de narración y de recontado. Los eventos que el niño ve en una secuencia de imágenes (y que luego escucha en el relato) presentan una historia en la que los personajes atraviesan diferentes estados emocionales. La investigación busca identificar y describir las características que asumen la conceptualización y codificación de esos estados emocionales según diferencias etarias y de condición (población con desarrollo típico y con trastornos de la cognición social).

El estímulo procura elicitar la codificación de estados emocionales asignados a los personajes de un relato, es decir, demanda la manifestación discursiva y lingüística de una habilidad de Cognición Social que descansa en la posibilidad de atribuir una representación cognitiva autónoma a otro y que forma parte de la Teoría de la Mente (ToM, por sus siglas en inglés) (Baron Cohen, Leslie & Frith, 1985).

En el presente artículo se revisan las consideraciones metodológicas que responden tanto a la matriz teórico-metodológica adoptada –Modelos de Lenguaje en Uso (Tomasello, 2003) y Paradigma Ecológico (Wittrock & Baker, 1998)– como a la necesidad de poner en foco a la población destinataria del estímulo. El estímulo

finalizó su etapa piloto de evaluación y ya inició su fase experimental. Consideramos que, dada la innovación que reporta la perspectiva metodológica adoptada que concibe a la tarea de creación de estímulos como flexible, es necesario explicitar el proceso de creación y diseño y el cariz de las decisiones adoptadas, a los fines de iluminar aspectos que usualmente son minimizados en los artículos que presentan los resultados de una investigación.

1. Marco teórico

1.1. La producción de lenguaje en una concepción ecológica de la conducta

Las investigaciones que desarrollamos se enmarcan en el Modelo Ecológico (Bateson, 2000). Se entiende la interacción comunicativa como un tipo de relación recíproca entre las personas y con el medio que los rodea (Hamilton, 1983) y entraña la revisión profunda del tipo de interacción que se plantea ante la resolución de un test estandarizado (Wittrock & Baker, 1998; Silva, 2010, 2012). Supone, entre otras tareas, revisar y complementar las descripciones de los desempeños que surgen de estas situaciones de evaluación, atender a que los humanos actuamos estratégicamente, ante los problemas que nos plantea el medio, y que es necesario considerar la originalidad como un modo de acercamiento a la tarea. En otras palabras, es menester alejarnos de las categorías preestablecidas y acercarnos a las interacciones como un corpus que nos habla de las habilidades cognitivas y lingüísticas de la población. Esto no implica evitar las técnicas cuantitativas de investigación, sino combinarlas con la investigación etnográfica (Hamilton, 1983). Necesitamos revisar cómo nos acercamos a los sujetos evaluados y cómo interactuamos con ellos. Este tipo de acercamiento, especialmente con poblaciones con características neurodivergentes, puede darnos tanta (o más) información sobre las conductas que las descripciones normalizadas.

Aunque puede aducirse que configurar actividades de evaluación desde una perspectiva etnográfica podría resultar una limitación para la actividad investigativa, es posible sortear esta crítica a partir de técnicas que permiten controlar (en parte) el estímulo que generará nuestro corpus situando a los sujetos en actividades cercanas a sus actividades frecuentes (Eisenbeiss, 2010). Con niños, por ejemplo, es posible plantear una situación lúdica. En este sentido, el análisis de las interacciones de la etapa de pilotaje provee insumos clave para evaluar los aspectos optimizables para configurar datos más productivos.

1.2. La narración como una actividad cognitiva compleja

La narración es una de las modalidades básicas de la conceptualización de la experiencia, a través de ella se construyen dos panoramas: el de las acciones y el de la conciencia (Bruner, 2004). El primero está relacionado con los argumentos de la acción (agente, meta, situación, etc.). El segundo trata de la interioridad de los

personajes que actúan (lo que saben, piensan, sienten). Las narrativas son una herramienta comunicativa que nos permite darle sentido a las experiencias y a las relaciones interpersonales (Losh & Capps, 2003), nos permiten construir representaciones de lo que sucede desde la comprensión de las intenciones o motivaciones de los personajes (Montes Miró, 2014). En este sentido, los eventos psicológicos son elementos fundamentales para la construcción global y coherente de toda narración pues, a partir de ellos, comprendemos qué hay detrás del esquema de acciones.

Stein y Glenn (1979) estudiaron cómo se procesan las estructuras de las historias infantiles y establecieron que: las historias poseen una estructura interna que puede ser descrita como un entramado jerárquico de categorías y estas categorías establecen diferentes relaciones entre ellas. Las categorías representan diferentes tipos de información, mientras que las relaciones atienden a los diferentes tipos de encadenamientos entre categorías (lógicos o de mutua influencia). Estos supuestos configuran la teoría de Gramática de las narraciones (Stein & Glenn, 1979). Para ella, las narraciones están compuestas por un ‘*Setting*’ (‘Marco’) y un ‘*Episode System*’ (‘Sistema de Episodios’) conectados. En Tabla 1 se presenta la caracterización estructural de cada uno de los episodios que conforman el sistema.

Tabla 1. Caracterización estructural de los episodios según la Gramática de las narraciones.

Estructura	Definición	Comentario o ejemplo
Marco	Categoría de inicio. Establece el escenario, permite el desarrollo del episodio en el que se presentan los personajes principales y describe el contexto social, físico y temporal de la historia.	Es posible la mención de actividades recurrentes o habituales de los personajes, lo que permite caracterizarlos.
Sistema de Episodios	Presentan una estructura compleja, compuesta de Episodios.	-
Episodios	Secuencia compuesta por menciones de eventos relacionados, externos e internos. Se vinculan causalmente con el ‘Evento inicial’ y generan otro Episodio como respuesta.	Acciones que realizan los personajes o procesos en los que participan (externo), emociones y pensamientos (interno).
Evento inicial	Formado por una ocurrencia natural, una acción o por eventos internos (cambios de estado psicológicos o la percepción de un evento externo).	-
Respuesta	Motiva la aparición de un ‘Plan’.	-
Aplicación del Plan	Puede ser explícito, para restaurar el equilibrio quebrantado en el ‘Evento Inicial’.	Se compone del ‘Intento’ y su ‘Resolución’.
Intento	Acciones que realizan los personajes para lograr sus objetivos.	-
Resolución	Mención de la consecuencia directa y explícita si se ha cumplido el objetivo.	-
Reacción	Último episodio del sistema.	Respuestas afectivas o emotivas, pensamientos y/o acciones surgidas de lograr (o no) el objetivo.

Si consideramos la organización estructural de las narrativas, los resultados en las investigaciones coinciden que cuanto más canónica es la narrativa, más se favorecen los procesos de comprensión y el recuento adecuado del relato escuchado o leído (Adam, 1992; Chuang, 2010; Vivas, Garay Frontini & Silva, 2021). Por otro lado, se ha reconocido que, en cuanto a las temáticas, si las ficciones presentan problemáticas, personajes y estructuras asequibles a los modelos narrativos de la población considerada, los mecanismos de procesamiento y almacenamiento en la memoria se optimizan (Marchesi, 1983; Marchesi & Paniagua, 1983). Así, si las temáticas respetan ciertas convenciones de la cultura, características de la comprensión adjudicables a la edad o al nivel evolutivo, y otras cuestiones idiosincráticas específicas (p. ej., la masividad de la clase textual según condiciones de circulación de la época), las posibilidades de obtener mejores medidas de los desempeños infantiles ante tareas de optimizar los mecanismos de comprensión y de producción en los niños se incrementa notablemente (Vivas et al., 2021).

Los estudios e investigaciones que hemos realizado, atendiendo a lo expuesto, han prestado especial cuidado al diseño de los estímulos, especialmente de aquellos que procuran elicitación de narraciones, a partir de imágenes como a los que se utilizan para producir recontados (Silva, Escher, Autor, Stahringer, Injoque-Ricle, Barreyro & Minzi, 2015).

Hemos considerado que para evaluar integralmente el desempeño narrativo infantil debíamos proponer, por lo menos, tres instancias diferentes de producción narrativa. Estas tres instancias suceden en un entorno en el que, a partir de juegos, se evalúan funciones cognitivas y lingüísticas (Silva et al., 2015). Como primera demanda la producción de una narrativa de experiencia personal, anclada en un contexto temático específico (p. ej., la anécdota surgida ante un aprendizaje motriz complejo), en segunda instancia la narración de una secuencia de imágenes y en la tercera instancia una tarea de recontado a partir de la provisión del relato oral de la secuencia de imágenes presentada previamente. La tarea de narración consiste en solicitarle a un niño que se desplace por las imágenes de un cuento sin palabras y que, a partir de lo observado, cuente su versión del cuento. La tarea de recontado, en cambio, implica que el niño cuente una historia leída o escuchada con sus propias palabras (Gibson, Gold & Sgouros, 2003). Los estudios acerca del impacto de la técnica de recontado son casi innumerables (ver revisión de Alvarado, Mangui & Crespo, 2016). Alvarado et al. (2016) reportaron el impacto que tienen las imágenes en la tarea de recontado y evaluaron que el uso de la Gramática de las imágenes (Kress & van Leeuwen, 1996) potenció la capacidad de los niños para construir las menciones de los episodios. Las imágenes aportan significados y colaboran a construir una explicación (Oteiza, 2009).

Estas consideraciones resultaron rectoras para el diseño de la actividad que nos permitiría evaluar la conceptualización infantil de eventos psicológicos.

1.3. Lenguaje y cognición social: El uso de eventos psicológicos

El instrumento ‘Bichos y tesoros’ fue concebido en el marco de un proyecto de investigación que procura describir procesos de conceptualización y/o codificación de eventos psicológicos en niños con trastornos del neurodesarrollo –específicamente, que involucran a las habilidades de cognición social– y sus pares con desarrollo típico (DT).

Por ‘habilidades de cognición social’ se entiende a aquellas que:

“subyacen en las interacciones sociales, y que incluyen los procesos implicados en la percepción, interpretación, y generación de respuestas ante las intenciones, disposiciones y conductas de otros” (Ruiz-Ruiz, García Ferrer & Fuentes Durá, 2006: 139).

Uno de los trastornos del neurodesarrollo (Vásquez & del Sol, 2017) que exhibe notorias falencias en habilidades de cognición social, pero que suele describirse como ausente de correlatos en el desarrollo lingüístico (American Psychiatric Association APA, 2002) es el denominado Síndrome de Asperger (SA) (World Health Organization WHO, 2000) o Trastorno de Asperger (APA, 2002). El DSM-V (APA, 2014) y el CIE-11 (WHO, 2018) consideran que este Síndrome se describe acabadamente en términos de la concepción de Espectro (Wing, 1981), por lo que opta por utilizar Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) para nombrar a un conjunto de trastornos, entre ellos, el Asperger. Actualmente y desde el paradigma de la neurodiversidad (Singer, 1999; Ortega, 2009; Rattazzi, 2018), se ha propuesto denominarlos ‘Condición Asperger/Autista’ (CA)² nosotros adherimos a este paradigma y estamos a favor de esta denominación, sin embargo, a los fines de esta publicación, adoptaremos la denominación TEA, ya que es la utilizada en los últimos manuales de diagnóstico (APA, 2014; WHO, 2018).

Pese a que, usualmente, se ha considerado que su desempeño lingüístico puede calificarse como lógica y gramaticalmente correcto, Wing (1981) observa que el discurso de la SA (actualmente dentro del TEA) es de avance más lento que el de la DT, con una tendencia mayor a incluir temas de interés restringido. Encuentra, además, problemas en comprensión identificables a partir de respuestas tangenciales o irrelevantes ante preguntas específicas.

Las dificultades en el lenguaje reportadas en esta población se localizan en los aspectos pragmáticos, en la comprensión de conceptos abstractos, en la expresión de intenciones y en el empleo de Teoría de la Mente (ToM, por sus siglas en inglés) (Martín-Borreguero, 2005). Se entiende la ToM como un sistema de conocimientos e inferencias que permiten identificar nuestros propios estados mentales y los de los otros, anticipando conductas y estados emocionales. Gracias a ella podemos tomar conciencia de los estados mentales y, con ello, desarrollar habilidades de perspectivización (Astington & Filippova, 2005).

Una de los recursos lingüísticos con los que podemos expresar estos estados internos son los verbos psicológicos: “una clase léxica que denota las emociones” (Di Tullio, 2004: 23). Se trata de verbos bivalentes (Bosque & Gutiérrez-Rexach, 2009). Uno de sus argumentos es el experimentante de la emoción y el otro es el agente o su causa (Iacobuzio & Silva, en prensa). El actante experimentante de los eventos psicológicos es aquel capaz de sentir estados psíquicos (Di Tullio, 2004) y es afectado cognitivamente por lo que predica el verbo (Bosque & Demonte, 1999). El otro argumento, se ha nombrado como ‘cosa psíquica’ (Bouchard, 1995), entendida como aquello que desencadena la emoción. Retomando a Iacobuzio y Silva (en prensa), consideramos que esta denominación puede resultar confusa, ya que el estímulo del que nace la emoción no siempre es algo psíquico, como es el efecto.

La particularidad de los verbos psicológicos es que algunos presentan como experimentante al sujeto mientras que otros al complemento objeto –directo o indirecto– (Di Tullio, 1996, 2004, 2015) y el desencadenante de la emoción sintácticamente suele codificarse como sujeto u objeto, pero nuestra lengua admite otras funciones (Iacobuzio & Silva, en prensa). Estas diferencias dependen, en gran medida, de la perspectivización del evento.

Con respecto a la atribución de estados mentales (AEM) en niños, Iacobuzio, Rubbo, y Garay Frontini (2019) y Iacobuzio, Garay Frontini y Rubbo (2020) en un estudio exploratorio indagaron sobre esta habilidad en niños TEA considerados clínicamente con las características SA (TEA-SA) y DT. Compararon la producción de AEM en dos tareas de narración a partir de imágenes y dos de recontado a partir de imagen y estímulo lingüístico en 10 niños (5 DT y 5 TEA-SA), pareados por edad, sexo, zona geográfica de residencia y clase social. Identificaron las AEM, las clasificaron por categoría y por forma lingüística utilizada, y calcularon frecuencias por grupo y por tipo de AEM. Sus resultados reportan, además de que los niños TEA-SA realizan AEM en forma semejante a sus pares con DT, un fenómeno particular en cuanto a la atribución de emociones mediante verbos psicológicos. En una de las tareas de recontado, una secuencia central para la resolución del conflicto, que incluía la mención de un verbo psicológico, no fue codificada por la mayoría de los niños TEA-SA mientras que todos los DT la realizaron. Este resultado planteó la necesidad de indagar y describir los procesos de codificación y perspectivización de eventos psicológicos, cuestión que interesa aún más cuando en las narraciones el foco está en las emociones de los personajes.

1.4. Cognición social y evaluación del lenguaje: El trastorno del espectro autista

La atribución de estados mentales dentro del espectro autista se ha estudiado con diferentes técnicas experimentales, como tareas conductuales y estudios neuropsicológicos. Recientemente, además se han adoptado perspectivas que

consideran el rol del contexto social y la modalidad de interacción, dado que brindan información valiosa (Alessandroni, Vietri & Krasutzky, 2017; Tenaglia, Ilicic Isely, Silva, Iacobuzio, Garay Frontini, Rubbo & Gasparini, 2020). Este método se muestra compatible tanto con test estandarizados como en pruebas de perspectiva ecológica.

Varios estudios utilizan la narración a partir de imágenes en poblaciones incluidas dentro del espectro autista (Siller, Swanson & Teachworth, 2014; Sah & Torng, 2017). Rumpf, Kamp-Becker, Becker y Kauschke (2012) estudiaron lenguaje sobre estados internos y narraciones a partir de un libro de imágenes llamado “*Tuesday*” de Wiesner (1991). Encontraron que los niños con SA produjeron narrativas más cortas, señalaron menos aspectos centrales de la historia y produjeron menos AEM que los niños control. Kuijper, Hartman, Bogaerds-Hazenbergh y Hendriks (2017) estudiaron en qué se asemejan y diferencian las producciones de niños con Trastorno del espectro autista y con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad con las de niños neurotípicos a partir de narraciones obtenidas con el libro “*Tuesday*” (Wiesner, 1991). Encontraron diferencias significativas entre los niños con autismo y los niños de desarrollo típico en el uso de conectores causales para relacionar el contexto con términos emocionales y cognitivos. Los niños con autismo los utilizaron menos que los DT.

Estos estudios nos muestran que la narración a partir de imágenes es una herramienta frecuentemente utilizada para elicitación de narrativas y estudiar la producción de estados mentales en niños.

2. “Bichos y Tesoros”: El instrumento

2.1. Diseño y elaboración de la actividad ecológica de elicitación

2.1.1. La historia a narrar

2.1.1.1. Elección de los verbos target

La elaboración del estímulo supuso dos grandes procesos que implicaron varias etapas: la confección del estímulo y el diseño de la actividad marco. Como primer paso, se relevó la literatura respecto de la categoría ‘verbos psicológicos’ (Bosque & Demonte, 1999; Di Tullio, 1996, 2004, 2015; Bogard, 1995, 1997; Martínez-Linares, 1998). Aunque la categoría gramatical los circunscribe solo a los ítems léxicos conjugables que permiten expresar emociones (Di Tullio, 2015), observamos que en la clasificación se incluyen verbos de diferente índole (emotivos –p. ej., ‘amar’–, cognitivos –p. ej., ‘saber’–; y perceptivos –p. ej., ‘ver’–) (Iacobuzio & Silva, en prensa). Siguiendo a Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 111) consideramos como categoría de verbos psicológicos a “(los) verbos bivalentes que expresan reacciones, inclinaciones y actitudes psíquicas de los individuos en relación con las personas o las cosas” y, paralelamente, listamos los ejemplos que ofrece la literatura gramatical en español (Bogard, 1995, 1997; Martínez-Linares, 1998; Bosque & Demonte, 1999; Di Tullio,

1996, 2004, 2015) con el propósito de seleccionar aquellos que se utilizarían en el estímulo. Dada la discrepancia respecto a los límites gramaticales de la categoría organizamos ese listado de ejemplos identificando su procedencia bibliográfica, descartamos los verbos que solo se encontraron en una fuente. Optamos por mantener aquellos que se encontraban en dos (o más) de los textos revisados –el proceso se podrá observar en la Tabla 2–. Esta precaución garantiza la identificación de mínimos acuerdos (Iacobuzio & Silva, en prensa).

El listado se ordenó alfabéticamente para considerar la frecuencia de uso de cada ítem. Dado que la tarea estaría destinada a niños y adolescentes, resultaba crucial que los verbos fueran parte de su habla cotidiana, es decir, frecuentes en ese registro. Consultamos para ello obras editadas luego de 2005 que relevaran usos contemporáneos, pero no hallamos obras de referencia que cumplieran con este criterio y que refirieran al dialecto rioplatense. Solo identificamos un diccionario, Davies (2006), que cumplía el primer criterio.³ Esta obra nos permitió organizar el listado de verbos en una escala de frecuencia descendente, y también eliminar los verbos que aparecían en la literatura gramatical, pero que no resultan parte del acervo de uso vigente. El listado final en español estuvo compuesto por 50 verbos, como ‘gustar’, ‘interesar’, ‘preocupar’, ‘temer’, ‘amar’, etc.

Por otro lado, atendiendo a que el instrumento pueda ser traducido a otras lenguas, procuramos que los verbos codificaran representaciones mentales muy convencionalizadas y con equivalencias conceptuales. De esta forma incorporamos el listado de verbos utilizados en los estudios en inglés (Hartshorne, Pogue & Snedeker, 2015; Mathieu & Fellbaum, 2010; Hartshorne, O’Donnell, Sudo, Uruwashi, Lee & Snedeker, 2016) y en italiano (Belletti & Rizzi, 1988; Ornaghi, Grazzani Gavazzi & Zanetti, 2010; Giusti & Iovino, 2016) sobre producción y comprensión de verbos psicológicos.

Repetimos el procedimiento realizado al analizar los verbos en español. Primero, identificamos y extrajimos los verbos y los organizamos en tres columnas, procurando emparejar los lemas equivalentes de español, inglés e italiano. Luego, se procuraron traducciones equivalentes al español para los ítems en inglés y en italiano que no las tenían, consultando diccionarios (*Collins Spanish Dictionary Complete and Unabridged*, (HarperCollins Publishers, 2005) y *Collins Italian Dictionary Complete and Unabridged*, (HarperCollins Publishers, 2019) para inglés e italiano, respectivamente) (ver Tabla 2). Finalmente, conservamos solo los verbos que aparecieron en, al menos, dos autores del italiano y del inglés. De este listado, seleccionamos los siete verbos más frecuentes: cuatro con objeto experimentante y tres con sujeto experimentante⁴, para poder comparar la construcción del evento según el tipo de estructura argumental del verbo.

Tabla 2. Ejemplo de tabla de organización de los verbos *target*.

Español	Frecuencia Davies (2006)	Autor en español	Inglés	Autor en inglés	Italiano	Autor en italiano	Condición
Gustar	353	Di Tullio (1996, 2004, 2015), Bosque y Rexach (2009), Bogard (1997), Martínez Linares (1998), Bosque y Demonte (1999)	<i>Like</i>	Hartshorne et al. (2016), Hartshorne et al. (2015)	<i>Piacere</i>	Giusti y Iovino (2016), Ornaghi, Grazzani y Gavazzi-Zanetti (2010), Belletti-Rizzi (1988)	Aceptado
Emocionar	4420	Di Tullio (2004, 2015), Martínez Linares (1998), Bosque y Demonte (1999)	<i>Thrill</i>	Mathieu-Fellbaum (2010)	<i>Emozionare</i>	Ornaghi, Grazzani y Gavazzi-Zanetti (2010)	Eliminado. No aparece en por lo menos dos autores en inglés y/o italiano.
Disgustar	-	Di Tullio (1996, 2004), Bosque y Demonte (1999)	<i>Upset</i>	-	<i>Digustare</i>	Belletti y Rizzi (1988)	Eliminado. No aparece en Davies (2006). No aparece en por lo menos dos autores en inglés y/o italiano.

2.1.1.2. Diseño y elaboración de la narrativa en audio

Con los verbos seleccionados, diseñamos la narrativa que conformaría el estímulo de elicitación. Configuramos el orden de aparición de los verbos sometiendo el listado a cuatro aleatorizaciones, para evitar la posible aparición de algún sesgo de preferencia. El orden de los verbos quedó conformado como se ve en la Tabla 3.

Tabla 3. Listado aleatorio de verbos ajustado según criterio gramatical y frecuencia.

Verbo	Aleatorización	Orden	Experimentante
odiar	0,2117873931	1	S
preocupar	0,4057800728	2	O
interesarse	0,4637834712	3	O
amar	0,6146701821	4	S
temer ^a	0,7322222928	5	S
gustar	0,8559802617	6	O
asustar ^b	0,9563877541	7	O

^{a, b} Ver apartado 4. El orden de aparición en el estímulo final fue invertido.

Este insumo permitiría elaborar el texto. Como primer paso deberíamos elegir su temática, siguiendo los lineamientos del marco (Wittrock & Baker, 1988). El relevo en un corpus de literatura infantil, destinado a niños de habla hispana entre 5 y 14 años, de temáticas frecuentes, nos permitió proponer un listado de temáticas posibles. Luego, se confrontó este listado con las temáticas identificadas en un corpus previo de entrevistas con niños TEA y con las enumeradas en la literatura (Attwood, 2010) para considerar su adecuación respecto de esta población. Así optamos porque las narrativas mencionen hechos que incumbieran a animales y/o cuestiones científicas.

Elaboramos cuatro esquemas narrativos, dos referían a eventos vinculados con ‘Ciencia’ (El universo) y los otros a ‘Animales’ (Bichos), con diferentes aleatorizaciones en el orden de presentación de los verbos. Para la primera temática, elaboramos el cuento “Tom” (Ver Anexo), un relato sobre un astrónomo que lucha para evitar la inminente llegada de un asteroide a la Tierra. Con respecto a la segunda, redactamos “Bichos y tesoros”, un cuento que narra la historia de un niño con entomofobia.

Con el objetivo de controlar variables y evitar la presencia de sesgos hacia alguno de los verbos *target*, homogeneizamos la morfología verbal. Incluimos en el relato los verbos psicológicos conjugados en un mismo tiempo, modo y aspecto, salvo uno, por encontrarse dentro de un discurso directo. Procuramos que los complementos objeto que acompañaban a estos verbos estuvieran formados por un sustantivo o una construcción nominal.

Los textos se elaboraron a partir de los lineamientos de la Gramática de las narraciones (Stein & Glenn, 1979), y se procuró homologarlos a los relatos que integran la *Batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas* (Silva et al., 2015) (Ver Anexo).

Presentamos todas las versiones a cuatro jueces especialistas. Dos psicolingüistas y una psicopedagoga leyeron las narraciones. Consideramos pertinente su colaboración, ya que presentan una formación idónea en gramática, lingüística e intervención clínica. Respondieron un cuestionario que indagó cuantitativa y cualitativamente la adecuación de la narración a los objetivos de la investigación y a los destinatarios de la actividad, el registro utilizado, la coherencia y la cohesión del texto, y su verosimilitud. Se pautó una reunión con todos y estos aspectos se discutieron en grupo. De forma unánime, coincidieron en que la mejor versión era “Bichos y tesoros”. Los aspectos que los orientaron hacia esta opción fueron, por un lado, que la historia ponía en eje las emociones del personaje principal, es decir, su trama está altamente relacionada con el objetivo de la investigación, y, por otro lado, la alta verosimilitud de los eventos presentados. Asimismo, se hicieron sugerencias que tomamos para la reescritura. Entre ellas podemos nombrar sugerencias léxicas (utilizar una palabra en lugar de otra) y sintácticas (estructuración de las oraciones). Finalmente, y luego del proceso de

reescritura, dos jueces evaluaron los textos y optaron por una de las versiones, cuyo encadenamiento de los eventos y motivaciones de los personajes favorece más la configuración del verosímil.

2.1.1.3. Locución y grabación del relato: Consideraciones metodológicas

Para que todos los sujetos fueran expuestos al mismo estímulo, se audiograbó el relato. Así evitaríamos que diferencias en las administraciones incidieran en los resultados. Se procuró que el estímulo auditivo resultara agradable a la escucha y tuviera características suprasegmentales compatibles con el universo de estímulos al que los niños están expuestos. A su vez, considerando el objetivo de la investigación, resultaba fundamental que los mensajes poseyeran marcas suprasegmentales que resaltaran las características de los verbos, dado que los relatos de carácter emocional (p. ej., los relatos que procuran generar miedo) descansan fuertemente en las características materiales del estímulo. Diferentes cualidades de la voz (tono, densidad, ritmo, etc.) permiten asignar estados mentales (Angeleri, Bosco, Zettin, Sacco, Cole & Bara, 2008). Por ello contactamos a una fonoaudióloga especializada en audición para narrar el relato. Con ella se discutieron formas para leer e interpretar el estímulo. Participó etnográficamente aportando sugerencias y consideraciones sobre las entonaciones y fragmentos que podían otorgar diferentes claves de interpretación y, luego, obró de narradora. Así, por ejemplo, sugirió hacer cambios tonales en los fragmentos de discurso directo para diferenciar la voz del narrador de la del personaje.

Antes de iniciar las tomas, el texto se segmentó en nueve secuencias discursivas: una por cada imagen. Un técnico grabó con micrófono profesional y filtro *antipop*. La especialista realizó distintas lecturas del estímulo. Se eligieron las mejores tomas, atendiendo a la inteligibilidad, la velocidad y la adecuación del énfasis, entre otros criterios. El técnico sometió los audios a mejoras (nivelación de volúmenes, ecualización y masterización) para optimizar la calidad y lograr que los segmentos semejaran un *continuum*. Esta pista conformó el audio que acompañó el estímulo visual. El equipo participó en todas las instancias.

2.1.2. La historia a graficar: El diseño del estímulo visual

Con la versión final del estímulo auditivo, comenzamos el diseño y elaboración de la secuencia de imágenes. Seguimos los lineamientos de la teoría de la ‘Gramática de la imagen’ (o ‘Del diseño visual’; Kress & Van Leeuwen, 1996). Para que el estilo de las imágenes se adecuara al tipo que los niños frecuentan, se recurrió a una ilustradora con experiencia en la elaboración de estímulos para niños. En el diseño se atendió a que cada evento que presentara un verbo *target* tuviera su imagen y que la secuencia presentara nueve imágenes para homologar con los estímulos de la *Batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas* (Silva et al., 2015).

El primer boceto implicó la selección de la escena, la organización de los planos, la distribución de los personajes y objetos en cada escena, etc. Se presentó a dos especialistas la secuencia de bocetos para evaluar su adecuación (ver Tabla 4 con ejemplo del análisis).

Tabla 4. Análisis de los bocetos.

Categoría de adecuación	Ejemplo de análisis del especialista	Ilustración evaluada
Establecimiento de la escena	Contextualización del ambiente.	
	Presentación del personaje principal.	
	Imagen narrativa. Representa visualmente lo señalado en el <i>input</i> verbal.	
	Personajes: Lautaro.	
Significados interpersonales	Circunstancias: campamento.	
	El personaje se presenta distante. El lector puede observar desde afuera la situación.	
Vectores de movimiento	Representan la interacción entre el personaje y los otros elementos presentes en la imagen	

En el segundo boceto se consideraron las sugerencias y se definió la paleta de colores. Se optó por una paleta de colores estridentes con alta saturación, atendiendo al tipo de imágenes audiovisuales destinadas al público infantil.

En cuanto al diseño, tuvimos especial cuidado con la ilustración de las emociones, ya que por ellas se procuraría la atribución mental. Para lograr fidelidad en la representación, se buscaron ejemplos a partir del buscador de imágenes de Google que remitieron a distintos bancos de imágenes como *Depositphotos* o *123RF*. Esto permitió concentrar en una sola búsqueda los resultados más salientes de distintos bancos de imágenes. A título de ejemplo se presenta una imagen hallada ante la búsqueda del lema ‘odiar’ (verbo *target*). Se observa que el vector de movimiento descansa en la expresión del rostro y cuerpo: ojos entrecerrados, boca retraída, cuerpo ligeramente hacia atrás. Con este análisis elaboramos instrucciones de optimización gráfica para la ilustradora (ver Ilustración 1).

Ilustración 1



Representación del banco de imágenes de 'odiar'.



Imagen correspondiente al segmento del estímulo.

Una dificultad mayor afrontamos ante la graficación de un evento irónico⁵ que presenta el texto: la búsqueda no reportó material gráfico que combinara lenguaje corporal y expresión facial, se hallaron fotos con expresiones fragmentadas (solo los ojos, muecas, etc.). Se decidió compilar estas expresiones para representar la expresión del personaje en un fragmento irónico del texto (Ver Ilustración 2) y, en la grabación auditiva del estímulo, se complementó la intencionalidad irónica de la imagen con la prosodia.

Ilustración 2



Nota: Las primeras dos imágenes muestran resultados producto de buscar rostros que expresaran ironía. La tercera, tres expresiones que diseñó la ilustradora que combinan vectores faciales y posturales.

Todas las imágenes se unieron en un archivo PDF para secuenciar la administración de las imágenes. Para el estímulo final, se integraron en un video las imágenes y el audio. De esta manera, el sujeto accede a través de un solo comando a una versión completa del relato, no es necesario interactuar con el dispositivo en el que se proyecta la imagen. Esto permite que el sujeto evaluado se concentre en el contenido del estímulo.

3. Pilotaje: Resultados, análisis y modificaciones realizadas

El primer testeo piloto se realizó en forma virtual, pues coincidió con el período Aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) de la pandemia COVID-19.

Participaron de este testeo 12 niños neurotípicos (entre los 7;3 y 13;3 años). El grupo estuvo conformado por siete varones y cinco mujeres. El registro de un niño fue descartado pues la narración producida poseía intervenciones constantes del adulto cuidador. Las actividades se realizaron por la plataforma Zoom y fueron audiograbadas.

Se procedió a la transcripción ortográfica de los relatos. Estos registros fueron analizados cualitativamente por dos jueces para evaluar el ajuste del diseño. Ambos jueces tienen amplia formación en desarrollo de estímulos para elicitación de corpus oral infantil. En Tabla 5 se presentan, a modo de ejemplo, las categorías que evaluaron el funcionamiento y la forma de análisis de dos sujetos (S1 y S2). Se emplearon escalas Likert de grado de acuerdo para las consideraciones sobre el funcionamiento del diseño y de frecuencia para considerar cuán eficiente resulta la actividad para elicitación de verbos psicológicos. También se incluyeron respuestas dicotómicas para evaluar el desempeño narrativo del niño y se incluyeron comentarios valorativos.

Tabla 5. Análisis cualitativo de los relatos del testeo piloto.

Sujeto	Narración		Recontado	
	S1	S2	S1	S2
Comprensión adecuada de la consigna	De acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Comprensión adecuada de la secuencia de imágenes/ de audio.	Indeciso*	Indeciso*	De acuerdo*	Totalmente de acuerdo
Producción de una narrativa acorde a las imágenes	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Mención de personajes de conflicto resolución	Sí	Sí*	Sí	Sí
	Sí**	Sí**	Sí**	Sí
	Sí	Sí	Sí	Sí
Presencia de verbos psicológicos	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Frecuentemente
Comentarios*	*La narración tiene las características de una descripción. **El conflicto planteado por el niño difiere del conflicto real del cuento. Poca previsión de lo que sucederá.	*Uno de los personajes no es referido acorde a lo dibujado. **El conflicto planteado por el niño difiere del conflicto real del cuento. Poca previsión de lo que sucederá.	*Si bien el audio fue bien comprendido, el niño objetó el formato de la narración: "algunas partes del cuento estaban mal porque no empezaba 'había una vez'". **Recupera el conflicto escuchado, pero no hace explícita toda la información del marco necesaria para su correcta comprensión.	Sin comentarios.

Nota: Los asteriscos de las filas Comprensión y Mención de conflicto se explican en la fila de Comentarios.

El cotejo de los análisis nos permitió observar que la tarea y el estímulo resultaban adecuados; no obstante, la presencia de verbos psicológicos en la narración resultaba

baja y en el recontado no resultaba tan alta como esperábamos. La lectura atenta de los registros nos permitió observar que esto se debía a que los relatos privilegiaban los eventos de acción, en lugar de los psicológicos. Atribuimos esta característica al sesgo de la consigna. Narrar emociones y, específicamente, identificar un conflicto estrictamente emocional en el que prima la asignación de contenido inferencial demanda un cambio en la instrucción de tarea. Además, se observó que en la narración los niños tendían a describir, en lugar de crear una historia. Atribuimos esto al modo de presentación de las imágenes dado que narraban a medida que avanzaba la secuencia. Decidimos modificar la consigna y la forma de presentación de imágenes. Decidimos presentar todas las imágenes para permitir que organizaran mentalmente la secuencia y que, luego, la narraran junto con la presentación secuenciada. Incorporamos también en la consigna, una pregunta para que el niño elabore una historia personal relacionada con la temática. De esta forma también se elicitaría una narrativa espontánea que orientara hacia el nicho léxico (verbos psicológicos de emoción). La consigna reelaborada es la siguiente:

“Ahora vamos a ver todos los dibujos de un cuento que se llama “Bichos”. Después de verlos todos, los vamos a ir viendo uno por uno y vos vas a contar el cuento para que lo escuchan otros nenes/chicos y no tengan que ver solamente las imágenes.

El cuento que vamos a ver trata sobre un problema con los bichos. ¿A vos te gustan? ¿Te pasó algo alguna vez con un bicho?”

Sin embargo, estas modificaciones no fueron suficientes. Observamos, que el nivel de validez ecológica de la consigna era bajo (i.e., ¿por qué un niño aceptaría contar una historia personal a un extraño?). Decidimos incrementar el nivel de funcionalidad de la tarea. Para ello creamos una historia ficcional que la contextualizaba: los dibujos habían sido producidos por un pariente del administrador (la tía) y narraban una historia secreta. El niño debía tratar de reconstruir esa historia para contarla a otros niños.

También decidimos modelar la narrativa, para ello el administrador iniciaría la sesión dando un ejemplo de narrativa cuyo conflicto girara en torno de estados mentales. La consigna entonces iniciaría con la siguiente fórmula:

“¿Te gustan los bichos?”

“Yo amo las vaquitas de San Antonio. Siempre que aparecen les pido un deseo. Un día, a mí me preocupaba muchísimo una prueba que tenía, y cuando estaba por entrar al aula, apareció una vaquita de San Antonio y se apoyó en mi brazo. Entonces le pedí muy muy muy fuerte que me fuera bien... Y me saqué un 10! Desde ese día, me encantan las vaquitas de San Antonio”

El último cambio que hicimos, luego de seis testeos, fue modificar ligeramente la narración de experiencia personal: se explicitó por qué se le pide un deseo a las

vaquitas de San Antonio y se incorporó una interacción con el niño para verificar la comprensión adecuada del relato.

“Dicen que las vaquitas de San Antonio traen suerte. Si aparece una, yo le pido un deseo. Un día, yo estaba preocupada porque tenía una prueba. En el patio, durante el recreo, apareció una vaquita de San Antonio y se apoyó en mi brazo. Entonces le pedí que me diera suerte en la prueba, que me acordara de todo lo que estudié, que me fuera bien y ¿sabes lo que pasó? ¡Me saqué un 10! Desde ese día, me encantan las vaquitas de San Antonio”.

La tarea de recontado también sufrió algunas modificaciones. Observamos que debíamos restituir la dimensión de la funcionalidad discursiva del recontado, para que el niño, al volver a contar la historia, se preocupara por construir un relato que otros, como él, pudieran comprender, además decidimos ajustar la verosimilitud. Finalmente, para lograr unidad entre las tareas incorporamos una formulación que situaba la interacción con el entrevistador. La consigna, entonces, pasó a ser la siguiente:

“Así como vos contaste un cuento para otros nenes, mi tía también inventó uno. No lo escuché. Me dijo que era una sorpresa y que cuando me lo contaran me iba a dar cuenta por qué ¿Vos podés escucharlo y contármelo? Estoy segura de que cuando me lo cuenten voy a entender la sorpresa de mi tía.

Al finalizar el recontado, la administradora evalúa el relato producido por el niño.

¡Ahora me doy cuenta! ¡Juana soy yo! Esa historia me pasó a mí cuando mi tía nos acompañó al campamento de tercer grado.

Como señalamos el resultado de los testeos indicó que los niños se concentraban en describir o narrar acciones y no perfilaban eventos psicológicos. Al explorar las posibles causas, consideramos que el *input* auditivo tenía un problema en términos literarios. En efecto, cuando homologamos estímulos se omitieron los enunciados en los que se explicitaba el interés del protagonista (Lautaro) por su amiga (Juana). Este sentimiento origina la motivación del niño para superar el conflicto del relato: la bandera de la búsqueda del tesoro está clavada sobre un hormiguero. Si a Lautaro “no le interesa el juego”, es necesario explicitar que le gusta Juana y que, por eso, participa pese a su fobia. Resultaba necesario recuperar esos segmentos para dar marco al relato, aunque se perdiera la homologación en términos de longitud. Así, la versión final condensa esta información de la siguiente manera:

“Cada vez que había un campamento a Lautaro le preocupaban los bichos que podían aparecer. ¡Hasta tenía pesadillas! En el último campamento, le tocó jugar a la búsqueda del tesoro con Juana, pero a Lautaro el juego no le interesaba. Sin embargo, Juana amaba ese juego. Era la mejor para encontrar las pistas. Lautaro, si estaba ella, hasta era capaz de olvidarse de los bichos por un momento”.

Para garantizar el avance de la trama del cuento, modificamos el orden de aparición de dos verbos. Se intercambiaron el orden de aparición de ‘asustar’ y ‘temer.’ De esta

forma se hizo más evidente el conflicto: al ser verbos con distinto argumento experimentante, la amenaza de los bichos resultaba más clara⁶.

Los cambios que se hicieron en el texto implicaron ajustes en las imágenes. Observamos que la figura original del personaje principal no era lo suficientemente clara, por lo tanto, también optamos por cambiarla. Lautaro tenía un sombrero con mosquitero para evitar que se le acercaran los bichos, algunos niños lo confundían con pelo largo y dudaban a la hora de describir al personaje. Decidimos ajustar la imagen, como puede apreciarse en la Ilustración 3.

Ilustración 3



Nota: Primera y segunda versión de una de las imágenes del estímulo.

Siempre al terminar las pruebas piloto consultamos a los niños si el diseño les agradaba y unánimemente respondieron afirmativamente.

4. Primeras observaciones de la administración

Como señalamos previamente, los resultados de las administraciones se fueron analizando cualitativamente en forma conjunta con el proceso de diseño para llevar adelante los ajustes. En cuanto a los resultados específicos respecto al uso de verbos psicológicos observamos que la edad es un factor relevante en cuanto a la frecuencia y tipo de verbo. Pese a que la narración diseñada es un esquema que orienta fuertemente a la emergencia de verbos psicológicos, los niños más pequeños tienden a utilizar verbos de acción. Con el incremento en edad, se observa una mayor frecuencia y también necesidad de precisión en los significados introducidos a partir del uso de eventos psicológicos.

Estas observaciones nos permiten pensar que la herramienta resulta ser un recurso adecuado no solo para estudiar la aparición de la conceptualización de eventos psicológicos sino también para discriminar diferencias en el desarrollo evolutivo.

En cuanto a la tarea de recontado, hemos observado que las producciones tienden a presentar mayor fluidez que las narraciones. Por otro lado, la provisión de un relato oral con un punto de vista que hace foco en las emociones de los personajes hace que

los sujetos modifiquen las versiones. Asimismo, hemos observado que en los recuentos se aprecia una mayor precisión en la construcción de eventos psicológicos. También observamos que con la edad se incrementa la producción de eventos de este tipo.

En cuanto al tipo de eventos que se codifican, los primeros resultados muestran que hay una tendencia a utilizar ciertos verbos psicológicos que, característicamente, son polares (odiar, gustar, querer). También hemos reconocido que los niños suelen emplear otras formas de expresar las emociones más allá de la presencia de verbos psicológicos (p. ej., construcciones livianas de ‘tener’ + sustantivo: ‘tiene miedo’).

CONCLUSIONES

La experiencia de este equipo de investigación puede dar cuenta de que asumir el paradigma ecológico en la elaboración de instrumentos de evaluación (*Batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas*, Silva et al., 2015) ha redundado en un corpus muy productivo para el análisis y en la mejora en el desempeño de los niños evaluados. Estos antecedentes nos alentaron a seguir un camino más complejo que el uso de las pruebas estandarizadas y a crear un instrumento original para elicitación de eventos psicológicos.

De esta forma, desde el marco ecológico atendimos no solo a los propósitos de la actividad de investigación sino también a los sujetos que participaron y a las condiciones de la tarea. En cuanto a los niños participantes de la investigación, nuestra primera motivación fue considerar que los niños evaluados debían poseer una experiencia de disfrute con un material atractivo desde el punto literario y audiovisual. Por otro lado, como auténticos protagonistas de la experiencia, sus opiniones y aportes son vitales pues nos orientan en las reformulaciones del diseño. En cuanto a las condiciones de la tarea no solo debimos atender a la validez del tipo de información elicitada, sino también a que el formato de la tarea resultara adecuado y ameno. Por eso, el proceso de diseño de un instrumento de evaluación se concibió como un proceso flexible y con correcciones a partir de sus primeros ensayos.

Estas consideraciones nos permiten concebir a los instrumentos de evaluación como herramientas dinámicas, que nos alertan acerca de las necesidades de conceptualización de los hablantes y de esta forma podemos optimizar los instrumentos atendiendo a obtener datos de mayor validez ecológica.

En efecto, aunque las pruebas estandarizadas pueden resultar instrumentos de gran consenso, nuestra experiencia nos permitió observar que la elaboración y reelaboración del estímulo no solo permitió refinar el instrumento, sino que dio cuenta de dimensiones complejas del fenómeno en estudio, procesos que se eluden ante el uso de un instrumento estandarizado.

En síntesis, esperamos que el relato de la creación de esta herramienta de evaluación haya permitido advertir cuáles son los desafíos que los investigadores encontramos al elaborar estímulos y cómo se enriquece el proceso al diseñar estrategias dinámicas para incluir las variadas perspectivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. (1992). *Les textes: Types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan Université.
- Aguinada, G., Armentia, M. L., Fraile, A., Olangua, P. & Uriz, N. (2005). *PLON-R: Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada*. Madrid: TEA Ediciones.
- Alessandrini, N., Vietri, M. & Krasutzky, I. (2017). La atribución de estados mentales y el Autismo: Modelos teóricos y controversias psicopatológicas contemporáneas. En M. C. Piro (Ed.), *El Autismo: Perspectivas Teórico-Clinicas y Desafíos Contemporáneos* (pp. 103-150). Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Alvarado, C., Manghi, D. & Crespo, N. (2016). El impacto de las imágenes en una tarea de recuento: Diseño de un cuento ilustrado para niños basado en la gramática visual. *Logos*, 26(1), 23-39.
- American Psychiatric Association (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5*. Whashington D.C./Londres: American Psychiatric Pub.
- Angeleri, R., Bosco, F. M., Zettin., M. Sacco., K., Cole, L. & Bara, B. G. (2008) Communicative Impairment in Traumatic Brain Injury: A Complete Pragmatic Assessment. *Brain & Language*, 107, 229-245.
- Astington, J. W. & Filippova, E. (2005). Language as the Route into Other Minds. En B. F. Malle & S. D. Hodges (Eds.), *Other Minds: How Humans Bridge the Divide Between Self and Others* (pp. 209-222). Nueva York: Guilford Press.
- Attwood, T. (2010). *El Síndrome de Asperger: Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the Autistic Child Have a Theory of Mind? *Cognition*, 21, 37-46.
- Barriga Villanueva, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares. Un solecito calientote*. México: El Colegio de México.

- Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Belletti, A. & Rizzi, L. (1988). Psych-Verbs and θ -Theory. *Natural Language & Linguistic Theory*, 6(3), 291-352.
- Bogard, S. (1995). El argumento no experimentante de los verbos psicológicos: ¿Un papel temático o dos? *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 43(2), 441-454.
- Bogard, S. (1997). Los verbos psicológicos del español y su relación temática. *Estudios de Lingüística Formal*, 31-66.
- Bosque, I. & Demonte, V. (Eds.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bosque, I. & Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bouchard, D. (1995). Les verbes psychologiques. *Langue Française*, 105, 6-16.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia (Vol. 5)*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Chuang, K. L. (2010). *Comparison of Personal Narrative Telling and Fiction Retelling in Pre-School Children Using Story Grammar Analysis*. Tesis doctoral, Universidad de Hong Kong, Hong Kong.
- Crespo, N. & Silva, M. L. (2019). Cuando las palabras del otro se hacen mías: Discurso reportado y flexibilidad pragmática en niños con desarrollo típico y con trastorno específico de lenguaje. *Lingüística*, 35(2), 215-234.
- Davies, M. (2006). *A Frequency Dictionary of Spanish. Core Vocabulary for Learners*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Di Tullio, Á. (1996). Verbos psicológicos en español. *Signo & Seña*, 5, 219-238.
- Di Tullio, Á. (2004). Los verbos psicológicos y la estatividad: Realizaciones del español, *Cuadernos de Lingüística del Instituto Universitario Ortega y Gasset*, 11, 23-42.
- Di Tullio, Á. (2015). Variantes sintéticas y analíticas de los predicados psicológicos. En R. Marín (ED.), *Los predicados psicológicos* (pp. 185-209). Madrid: Visor.
- Echeverría, M. (1978). *Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
- Eisenbeiss, S. (2010). Production Methods in Language Acquisition Research. *Experimental Methods in Language Acquisition Research*, 11-34.

- Ellis, N. C. & Larsen-Freeman, D. (2009). *Language as a Complex Adaptive System (Vol. 11)*. Mahwah, NJ: Wiley.
- Gibson, A., Gold, J. & Sgouros, C. (2003). The Power of Story Retelling. *The Tutor*, 1-11.
- Giusti, G. & Iovino, R. (2016). La didattica comparativa dei verbi psicologici all'interfaccia semantica/morfo-sintassi. *Sviluppo della competenza lessicale. Acquisizione, apprendimento, insegnamento*, 59-75.
- Hamilton, S. F. (1983). The Social Side of Schooling: Ecological Studies of Classrooms and Schools. *The Elementary School Journal*, 83(4), 313-334.
- HarperCollins Publishers (2019). *Collins Italian Dictionary Complete and Unabridged*. Nueva York: Collins Reference.
- HarperCollins Publishers. (2005). *Collins Spanish Dictionary- Complete and Unabridged*. 8th edition. Nueva York: Collins Reference.
- Hartshorne, J. K., O'Donnell, T. J., Sudo, Y., Uruwashi, M., Lee, M. & Snedeker, J. (2016). Psych Verbs, the Linking Problem, and the Acquisition of Language. *Cognition*, 157, 268-288.
- Hartshorne, J., Pogue, A. & Snedeker, J. (2015). Love is Hard to Understand: The Relationship Between Transitivity and Caused Events in the Acquisition of Emotion verbs. *Journal of Child Language*, 42(3), 467-504.
- Hess Zimmermann, K., Fernández Ruiz, G. & De León Alcantar, A. (2018). Algunas exploraciones en torno a la reflexión metalingüística sobre la ironía verbal en los años escolares. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 0(66), 9-39. DOI: <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2017.66.827>
- Iacobuzio, S. V. & Silva, M. L. (en prensa). Verbos psicológicos: Una taxonomía de lo heterogéneo. *Lingüística*, 38(2).
- Iacobuzio, S. V., Garay Frontini, M. & Rubbo, Y. (2020). Mental States Attribution Strategies in Storytelling and Retelling in Children with Asperger's Syndrome. Ponencia presentada en el 56th *Linguistics colloquium*, *Linguistics Society of America*, Grecia.
- Iacobuzio, S. V., Rubbo, Y. & Garay Frontini, M. (2019). Estrategias y formas lingüísticas utilizadas para la atribución de estados mentales de niños con condición Asperger y neurotípicos en narraciones y renarraciones de cuentos. Ponencia presentada en el 1º *Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.

- Jacobowicz, C. (1996). La adquisición del lenguaje: Hipótesis y datos. *Signo y Seña*, 8, 61-89.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Londres/Nueva York: Routledge
- Kuijper, S. J. M., Hartman, C. A., Bogaerds-Hazenberg, S. T. M. & Hendriks, P. (2017). Narrative Production in Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): Similarities and Differences. *Journal of Abnormal Psychology*, 126(1), 63-75.
- Losh, M. & Capps, L. (2003). Narrative Ability in High-Functioning Children with Autism or Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(3), 239-251.
- Marchesi, A. (1983). La influencia del contenido de la historia en el recuerdo de los niños. *Infancia y aprendizaje*, 6(22), 65-68.
- Marchesi, A. & Paniagua, G. (1983). El recuerdo de cuentos e historias en los niños. *Infancia y Aprendizaje*, 6(22), 27-45.
- Martín-Borreguero, P. (2005). Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: Implicaciones para la investigación y la práctica clínica. *Revista de Neurología*, 41(1), 115-122.
- Martínez-Linares, M. A. (1998). Los complementos de los verbos psicológicos en español y la perspectiva no discreta de la categorización. *Estudios de Lingüística*, 12, 117-143.
- Mathieu, Y. Y. & Fellbaum, C. (2010). Verbs of Emotion in French and English. Ponencia presentada en el *5th International Conference of the Global WordNet Association*.
- Montes Miró, R. G. (2014). Descripción de estados internos y atribución de intenciones en narrativas infantiles. Aproximaciones a una teoría de la mente. En R. Barriga Villanueva (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 111-142). México, D. F.: El Colegio de México.
- Ornaghi, V., Grazzani, I. & Zanetti, M. A. (2010). Lessico psicologico e teoria della mente: Uno studio con bambini di scuola primaria. *Età evolutiva*, 97, 54-71.
- Ortega, F. (2009). The Cerebral Subject and the Challenge of Neurodiversity. *BioSocieties*, 4(4), 425-445.
- Oteiza, T. (2009). Diálogo entre textos e imágenes: Análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual. *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 25, 664-677.

- Pexman, P. M., Rostad, K. R., McMorris, C. A., Climie, E. A., Stowkowy, J. & Glenwright, M. R. (2011). Processing of Ironic Language in Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(8), 1097-1112.
- Rattazzi, A. (2018). *Sé amable con el autismo*. Buenos Aires.: Grijalbo.
- Ruiz-Ruiz, J. C., García-Ferrer, S. & Fuentes-Durá, I. (2006). La relevancia de la cognición social en la esquizofrenia. *Apuntes de psicología*, 24(1-3), 137-155.
- Rumpf, A. L., Kamp-Becker, I., Becker, K. & Kauschke, C. (2012). Narrative Competence and Internal State Language of Children with Asperger Syndrome and ADHD. *Research in Developmental Disabilities*, 33(5), 1395-1407.
- Sah, W. H. & Torng, P. C. (2017). Production of Mental State Terms in Narratives of Mandarin-Speaking Children with Autism Spectrum Disorder. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(2), 174-191.
- Siller, M., Swanson, M. R., Serlin, G. & Teachworth, A. G. (2014). Internal State Language in the Storybook Narratives of Children with and without Autism Spectrum Disorder: Investigating Relations to Theory of Mind Abilities. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(5), 589-596.
- Silva, M. L. (2010). El estudio de la sintaxis infantil a partir del diálogo con niños: Aportes metodológicos. *Interdisciplinaria*, 27(2), 277-296.
- Silva, M. L. (2012). Syntax development: The relevance of realistic methods. En L. Naidoo (Ed.), *Etnography of Global Landscapes and Corridors* (pp. 189-209). Croacia: INTech.
- Silva, M. L., Escher, L., Gasparini, M. V., Stahringer, G., Injoque-Ricle, I., Barreyro, J. P. & Minzi, M. P. (2015). *Batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas*. Registro de propiedad intelectual en trámite.
- Singer, J. (1999). Why Can't you be Normal for Once in your Life? From a 'Problem with no Name' to the Emergence of a New Category of Difference. En M. Corker & S. French (Eds.), *Disability discourse* (pp. 59-67). Buckingham: Open University Press.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. *New Directions in Discourse Processing*, 2, 53-120.
- Stromswold, K. (1996). *Analyzing Children's Spontaneous Speech*. En D. McDaniel, C. McKee & H. S. Cairns (Eds.), *Methods for Assessing Children's syntax* (pp. 23-53). Cambridge, MA: The MIT Press.

- Tenaglia, M. F., Ilicic Isely, C., Silva, M. L., Iacobuzio, S. V., Garay Frontini, M., Rubbo, Y. & Gasparini, M. V. (2020). Communication Problems in Children with Asperger's Syndrome: How Do they Solve them? *Academic Journal of Pediatric & Neonatology*, 17-19.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- Vásquez, B. & del Sol, M. (2017). Características Neuroanatómicas del Síndrome de Asperger. *International Journal of Morphology*, 35(1), 376-385.
- Vivas, S. B., Garay Frontini, M. & Silva, M. L. (2021). Renarración infantil de cuentos ficticiales: Incidencia de la temática en las estructuras narrativas. *Comunicación Científica*, 147-179.
- Wiesner, D. (1991). *Tuesday*. Nueva York: Clarion Books.
- Wing, L. (1981). Asperger's Syndrome. A Clinical Account. *Psychol Med*, 11(1), 115-30.
- Wittrock, M. C. & Baker, E. L. (Eds.). (1998). *Test y cognición: Investigación cognitiva y mejora de las pruebas psicológicas*. Barcelona: Paidós.
- World Health Organization (WHO). (2000). *Guía de bolsillo de la clasificación CIE-10: Clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

ANEXO

“Tom”

Tom era un joven astrónomo. Observaba el cielo con un potente telescopio con el que registraba los fenómenos del espacio. Todos los días usaba sus instrumentos de cálculo.

Cuando Tom era pequeño le temía a la oscuridad, pero cuando creció descubrió que le gustaba lo que podía ver en la noche: las estrellas, la luna, la vía láctea. Su ilusión era descubrir algo nunca antes visto.

En el observatorio, Tom trabajaba bajo la supervisión de la Dra. Linares. A Tom le asustaba la rigurosa disciplina de su maestra. La Dra. Linares amaba el movimiento de los cuerpos celestes y los fenómenos como los eclipses, en especial la composición y evolución de los astros. A veces, debía viajar. A la Dra. Linares le interesaba el trabajo en las altas montañas, porque allí había una mejor visibilidad del cielo nocturno. Volvería en diez días y Tom odiaba su ausencia aunque le diera cierto alivio.

Tres días después, a las 8:42 Tom detectó un objeto extraño flotando en el espacio. Se movía muy rápido, tanto que en la foto del radar parecía una línea gris. El misterioso objeto no desaceleraba y con esa velocidad se estrellaría en la tierra con la potencia de una bomba nuclear. Intentó enviarle un mensaje a la Dra. Linares, pero no le respondió. A veces, cuando estaba en la montaña podía no tener señal. El objeto parecía lo bastante potente como para destruir una ciudad. Si fuera un cometa, vería su cola de gas y ¡no veía su cola! Le preocupaba su trayectoria. ¿Cuánto tiempo tenía? ¿Debía alertar a alguien más de una catástrofe? Insistió. La Dra. Linares por fin respondió. Estaba ocupada observando el fenómeno y no había notado que su celular vibraba. Entonces, sincronizados, se pusieron a trabajar. Nunca habían visto una órbita como la que trazaba el misterioso objeto y ¡se dirigía directo a la tierra! Debían esperar y recalcular.

A las 21:15 la información confirmaba que el cuerpo extraño se alejaba de nuestro planeta, ¿la tierra estaba a salvo? La Dra. Linares le confirmó a Tom que volvería esa misma noche. El hallazgo de Tom sería el tema de estudio de su próximo proyecto: O.V.N.I.S.

“Bichos y tesoros” - Estructura interna

“Bichos y tesoros”	Estructura interna	Estructura según Gramática de las narraciones
Lautaro era un chico tan especial como cualquiera, salvo cuando se le cruzaba una cucaracha o una araña. ¡ Odiaba a los insectos!	Introducción del personaje. Adelanta el conflicto.	<i>Setting</i>
Cada vez que había un campamento a Lautaro le preocupaban los bichos que podían aparecer. ¡Hasta tenía pesadillas!	Rutina- Marco	
En el último campamento, le tocó jugar a la búsqueda del tesoro con Juana, pero a Lautaro el juego no le interesaba . Sin embargo, Juana amaba ese juego. Era la mejor para encontrar las pistas. Lautaro, si estaba ella, hasta era capaz de olvidarse de los bichos por un momento.	Preparación para el conflicto.	<i>Initiating + Setting</i>
Luego de explorar un rato, Juana gritó -¡TESORO! ¡Apúrate, agarra la banderita!- Le dijo a Lautaro. Con el envión de la carrera Lautaro se resbaló y se cayó justo arriba del hormiguero.	Conflicto propiamente dicho.	<i>Inicio episodio 1: Event</i>
Las hormigas empezaron a trepar por su brazo y lo asustaban , porque no podía deshacerse de ellas y agarrar la bandera.	Primer intento de resolución fallido	<i>Attempt</i>
- Ja, veo que te gustan los bichos- Le dijo Juana- ¡pero si no hacen nada! Juana les temía a los contrincantes. Se estaban acercando y Lautaro no se levantaba.	Falla en la resolución	<i>Direct consequences + Reaction.</i>
Entonces lo tomó de la mano y le dijo: ¡Dale que juntos ganamos!	Segundo intento de resolución.	<i>Inicio episodio 2: Event + Attempt</i>
Lautaro finalmente tomó la banderita.	Resolución satisfactoria.	<i>Direct consequences</i>
Se abrazaron y festejaron con la banderita en mano y algunas hormigas colgando.	Cierre	<i>Reaction</i>

NOTAS

¹ El instrumento presentado forma parte del material realizado dentro del marco de una Beca doctoral (DI-2020-570-APN-GRH#CONICET) (2020-2025) y del Proyecto de Unidad Ejecutora N° 22920180100027CO radicado en CIIPME-CONICET, Argentina.

² Ortega (2009) presenta que los movimientos de autodefensa autista utilizan el término “condición” en tanto elemento de la especificidad humana como lo es, por ejemplo, el sexo. Esta propuesta se aparta de la mirada patologizante y aporta caracterizaciones positivas, no desde el déficit.

³ Cabe aclarar que la búsqueda fue realizada a fines de 2020 e inicios de 2021, cuando se encontraban vigentes las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio debido a la pandemia de COVID-19. Esta situación restringió el acceso a material específico.

⁴ Cabe señalar que la correspondencia de argumentos experimentantes entre las lenguas no es total. Podemos ejemplificar con el verbo ‘gustar’/like, que en español presenta objeto experimentante y en inglés, sujeto.

⁵ En el estímulo hay un evento irónico que presenta, a su vez, un verbo psicológico: “veo que te gustan los bichos”. Se introdujo este tipo de acto comunicativo ya que complejiza la narración que será evaluada en niños de un rango etario amplio, dado que se trata de una habilidad que se complejiza con la edad (Hess Zimmerman, Fernández Ruiz & De León Alcantar, 2018), y en niños TEA, que presentan particularidades en la comprensión de ironía por sus características diagnósticas (Pexman, Rostad, McMorris, Climie, Stowkowy & Glenwright, 2011).

⁶ En “les temía a los insectos y las hormigas no eran una excepción”, se incrementa el contenido inferencial mientras que en “las hormigas empezaron a trepar por su brazo y lo asustaban, porque no podía deshacerse de ellas y agarrar la bandera” el relato está centrado en los eventos y en su efecto emocional.