

UNIVERSIDAD DE OVIEDO



Universidad de Oviedo

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

GRADO EN LOGOPEDIA

CURSO ACADÉMICO 2023-2024

**DESARROLLO DE LAS HABILIDADES NARRATIVAS EN NIÑOS/AS DE
EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA**

**DEVELOPMENT OF NARRATIVE SKILLS IN CHILDREN IN EARLY
AND PRIMARY EDUCATION**

(Trabajo empírico)

ANDREA GARCÍA CADENAS

Oviedo, junio 2024

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DEL TRABAJO FIN DE GRADO

(De acuerdo con lo establecido en el artículo 8.3 del Acuerdo de 5 de marzo de 2020, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo, por el que se aprueba el Reglamento sobre la asignatura Trabajo Fin de Grado de la Universidad de Oviedo)

D/Dña. Andrea García Cadenas, estudiante del Grado en Logopedia de la Facultad de Psicología,

DECLARO QUE:

El Trabajo Fin de Grado titulado: “Desarrollo de las habilidades narrativas en niños/as de educación infantil y primaria” que presento para su exposición y defensa, es original y he citado debidamente todas las fuentes de información utilizadas, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

En Avilés, a 5 de junio de 2024

Firmado: *Andrea García Cadenas*

ÍNDICE

Resumen.....	2
Abstract.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
OBJETIVO.....	10
MÉTODO.....	11
Participantes.....	11
Instrumentos.....	11
Procedimiento.....	14
Análisis de datos.....	17
RESULTADOS.....	19
DISCUSIÓN.....	26
CONCLUSIONES.....	31
REFERENCIAS.....	32

Resumen

Las habilidades narrativas desempeñan un papel crucial en la organización de la experiencia, facilitan la interacción social y construyen el discurso académico y la alfabetización en niños de educación infantil y primaria. El estudio del desarrollo de la producción de narraciones a partir de medidas lingüísticas de microestructura y macroestructura, y de la comprensión de las mismas permite determinar exhaustivamente cómo cambian con la edad. El objetivo es describir y estudiar el desarrollo de las habilidades narrativas en niños monolingües castellanohablantes con desarrollo típico de entre 3 y 7 años a nivel de comprensión y producción a partir de la narración de una de las historias del MAIN. La muestra está formada por 60 niños y niñas divididos en cinco grupos de edad. Las narraciones orales fueron transcritas y analizadas con las herramientas del proyecto CHILDES y codificadas con el sistema PREP-CORP. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los diferentes grupos de edad en las narraciones a nivel de microestructura y macroestructura. Conocer la evolución de las medidas lingüísticas microestructurales y macroestructurales es necesario para ayudar a los logopedas y a los maestros a identificar y abordar precozmente las dificultades en el desarrollo y la comprensión del lenguaje.

Palabras Clave

Habilidades narrativas, MAIN, Desarrollo Típico, Microestructura, Macroestructura

Abstract

Narrative skills play a crucial role in organizing experience, facilitating social interaction, and building academic discourse and literacy in children in early childhood and primary education. Studying the development of narrative production through linguistic measures of microstructure and macrostructure, as well as comprehension, allows for a thorough understanding of how these skills change with age. The aim is to describe and study the development of narrative skills in monolingual Spanish-speaking children with typical development, aged 3 to 7, at the levels of comprehension and production based on the narration of one of the MAIN stories. The sample consists of 60 children divided into five age groups. The oral narratives were transcribed and analyzed using the CHILDES project tools and coded with the PREP-CORP system. The results showed significant differences between the different age groups in both microstructure and macrostructure levels of the narratives. Understanding the evolution of microstructural and macrostructural linguistic measures is essential to help speech therapists and teachers identify and address language development and comprehension difficulties early on.

Key words

Narrative Skills, MAIN, Typical Development, Microstructure, Macrostructure

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las habilidades narrativas en niños monolingües es un tema de gran interés, ya que tanto la narración como el relato constituyen una parte fundamental de la vida cotidiana de las personas, desempeñando un papel crucial en el desarrollo infantil (Shiro y Hoff, 2021). Se entiende como narración o discurso narrativo al conjunto de oraciones que, organizadas de forma coherente, se refieren a una sucesión de acontecimientos (Bassols y Torrent, 2012). Por lo general, estas narraciones contienen una introducción, donde se presenta el contexto y los personajes; un desarrollo, donde se complica la trama y se llega a un punto culminante; y un desenlace, donde se llega a una conclusión (Labov, 1972).

A la hora de estudiar el desarrollo del discurso narrativo hay que tener en cuenta que, pese a que los niños comienzan a realizar narraciones en torno a los 3 años, no es hasta alrededor de los 12 años cuando empiezan a desarrollar todas las formas y funciones lingüísticas que podrán permitirles construir narraciones coherentes y cohesionadas (Berman y Slobin, 1994). Este discurso narrativo evoluciona tanto a nivel semántico como estructural (Coloma, 2014). En relación con el plano semántico se puede observar cómo los niños pasan de relatar secuencias sin relación, a relatar series temporales y, finalmente historias con causalidad evidente (Price et al., 2006). Por otro lado, en relación con el plano estructural se puede observar cómo los niños pasan de realizar una narración sin estructura hasta elaborar relatos organizados a través del empleo de categorías completas (Coloma, 2014).

La unicidad del discurso se alcanza a través de los mecanismos lingüísticos que dan un orden lógico y temporal a las oraciones que, articuladas de manera sucesiva, componen una narración (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001). Estos mecanismos o habilidades lingüísticas se organizan en dos niveles: (1) *la macroestructura*, la cual se refiere a la organización global de la narración, la organización mental del contenido, que incluye tanto el contenido narrativo como la estructura narrativa; (2) *la microestructura*, la cual se refiere a la organización local de la narración que incluye tanto la estructura de las oraciones como las relaciones de coherencia y cohesión existentes entre ellas (Berman y Slobin, 1994; Liles et al., 1995; Paradis, 2011).

Respecto al desarrollo narrativo de dichas habilidades lingüísticas a nivel macroestructural se puede observar cómo los niños, a los 3 años nombran sucesos sin estructura, a los 4 años empiezan a producir un núcleo central, entre los 5 y 7 años son capaces de estructurar, pero sin producir un final (Coloma, 2014), y finalmente, a los 9 años son capaces de producir un final para la narración y presentan un nivel de desarrollo similar al de los adultos (Barman y Verhoven, 2002). A nivel microestructural, entre los 2 y los 4 años, los niños van adquiriendo los recursos morfológicos y sintácticos que posteriormente utilizarán como mecanismos de cohesión (Aparici y Noguera, 2012). El dominio de estos mecanismos no se logra hasta alrededor de los 9 años mientras que otros aspectos como la referencia o la conjunción siguen desarrollándose hasta los 12 años (Berman y Slobin, 1994; Hickmann, 2003).

Esto nos demuestra cómo, al igual que en otros dominios del lenguaje, los niños muestran grandes cambios en el desarrollo de sus habilidades narrativas a lo largo de su desarrollo evolutivo (Curenton y Justice, 2004).

Para alcanzar un buen nivel de desarrollo narrativo es importante que se desarrollen previamente las habilidades necesarias para la producción narrativa, las cuales, no solo representan un buen indicador de la competencia lingüística, sino que también permitirían predecir el futuro desempeño lingüístico, cognitivo y socioemocional de los niños en edad escolar, con desarrollo típico y con desarrollo atípico (Acosta et al., 2013; Bliss et al., 1998; Diez-Itza et al., 2018; Shiro et al., 2019). Aun así, se debe tener en cuenta que, aunque un niño adquiere una adecuada competencia lingüística cuando se apropia de la fonología, la morfología, la sintaxis y la semántica de una lengua, esta competencia lingüística se debe complementar con la adquisición de una competencia comunicativa, la cual incluye la capacidad de utilizar correctamente el lenguaje en diversas situaciones lo que implica un conocimiento de las reglas sociales del lenguaje (Portilla et al., 2021).

Las habilidades narrativas también son importantes para mejorar los resultados educativos, puesto que están asociadas con un mejor rendimiento escolar y con mejores habilidades sociocomunicativas (Davidson et al., 2017). Esto se ve reflejado en como la narración, al representar una forma de discurso descontextualizado y emplear una morfosintaxis más compleja, se convierte en una transición entre el lenguaje oral y el

lenguaje escrito en el aula (Portilla et al., 2021). No sólo eso, sino que, además parece que existe una relación entre el desempeño narrativo de los niños de 4 a 5 años y el aprendizaje posterior de la lectoescritura (Portilla et al., 2021). Dada esta relación entre el desarrollo del lenguaje y la mejora del rendimiento escolar, la evaluación y el seguimiento de las habilidades narrativas de los niños en edades tempranas son considerados elementos críticos para lograr un programa educativo efectivo, además de necesarios para individualizar la enseñanza y elaborar apoyos preventivos de posibles dificultades (Castro et al., 2011; Justice et al., 2010).

Por otro lado, mediante las narraciones los niños expresan sus ideas, pensamientos y emociones. Contando o escuchando historias pueden llegar a expresar y comprender tanto sus sentimientos como los ajenos (Robertson y Sentís, 2004). Esto se puede ver reflejado en la acción que tienen la narración oral y la lectura de cuentos sobre el desarrollo del lenguaje puesto que ambas estimulan el lenguaje y la imaginación facilitando así el desarrollo del pensamiento en los niños de cualquier edad (Portilla et al., 2021).

Todo esto conllevaría a que las habilidades narrativas son una herramienta de gran importancia para el crecimiento y el desarrollo global de los niños (Monforte, 2014; Portilla et al., 2021). Además de la información a nivel macro y microestructural, la evaluación de las narraciones de los niños podría proporcionar más información sobre muchos otros aspectos relacionados con su nivel de lenguaje expresivo, incluyendo la productividad lingüística general, el vocabulario, la sintaxis y la morfología (Bowles et al., 2020). Como muestran algunos estudios, algunas medidas de estas habilidades narrativas cuentan con una gran precisión para identificar la presencia de posibles problemas del lenguaje (Liles et al., 1995; Pankratz et al., 2007; Peña et al., 2006). Por ejemplo, los niños con trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) de lenguas diferentes como el inglés (Baltaxe y D'Angiola, 1992; Finestack et al., 2006; Miranda et al., 1998; Norbury y Bishop, 2003; Schneider y Hayward, 2010), el francés (De Weck y Jullien, 2013) y el ruso y hebreo (Fichman y Altman, 2019) tienden a introducir en las narraciones a los personajes de manera inapropiada o por lo menos, no en el mismo grado que lo hacen sus iguales con desarrollo típico (DT).

A pesar de los numerosos beneficios que conlleva el conocimiento del desarrollo de las habilidades narrativas y de que su estudio es un tema de gran interés en la investigación actual, la falta de investigaciones recientes centradas en la población infantil monolingüe de entre 3 y 7 años de habla castellana destaca la necesidad de este estudio para comprender mejor el desarrollo del lenguaje en este grupo de población específico.

Por ello, con este trabajo se espera obtener, no solo resultados que describan el desarrollo de las habilidades narrativas en los niños de entre 3 a 7 años, sino también que éstas están estrechamente relacionadas con su desarrollo lingüístico a nivel de producción y de comprensión.

A nivel de producción, hay que tener en cuenta que entre las diversas áreas que conforman el lenguaje oral, el vocabulario es una de las áreas que más se ve influenciada por factores ambientales, socio comunicativos, cognitivos e individuales (Souza y Cáceres-Assenço, 2021). Se ha observado que el vocabulario parece tener especial importancia en el desarrollo de las habilidades narrativas: a nivel de macroestructura se puede observar cómo los sujetos deben emplear vocabulario específico, incluyendo verbos de estado mental y adjetivos descriptivos (Orizaba et al., 2020); mientras tanto, a nivel de la microestructura se observa una creciente relación entre el vocabulario y la sintaxis (Bates y Goodman, 1999). Pese a su importancia, según un estudio de Souza y Cáceres-Assenço (2021) no existe una correlación entre el uso de ciertos verbos y la cantidad de palabras en las narraciones; sin embargo, sí que existe una correlación positiva entre el número total de palabras empleadas en la narración y la diversidad léxica.

Por otra parte, a nivel de comprensión debemos tener en cuenta que comprender implica mucho más que simplemente entender las palabras y las oraciones, pues, además, implica emplear una amplia variedad de inferencias que nos ayudan a unir las diferentes partes que conforman el discurso (Ford y Milosky, 2008).

La metodología empleada para evaluar las habilidades narrativas de los niños, tanto con DT como con desarrollo atípico, ha sido muy diversa. En general, podemos encontrarnos dos métodos habituales de elicitación. Por un lado, estarían las investigaciones que emplean material estático como cuentos, por ejemplo, “El cuento de

la rana” (Berman y Slobin, 1994) o los cuentos “Gato”, “Perro”, “Pajaritos” y “Cabritillos” del MAIN (Fichman et al., 2022; Hržica y Kuvač Kraljević, 2022; Lindgren et al., 2022; Otwinowska et al., 2022). Por otro lado, estarían las investigaciones que emplean material dinámico como películas o cortos de animación, por ejemplo, “El globo rojo” (Gibbons et al., 1986; Gutierrez-Clellen y Quinn, 1993; Hicks, 1991), “La rana va a cenar” (Gutierrez-Clellen y Heinrich-Ramos, 1993; Gutierrez-Clellen y Hofstetter, 1994; Gutierrez-Clellen y Iglesias, 1992), y “El cuento del perrito” (Diez-Itza y Fernández, 2002).

La primera vez que se realizó una investigación en la que se pretendía elicitarse narraciones a través de material estático para su posterior análisis se empleó “El cuento de la rana” (Berman y Slobin, 1994), lo que dio lugar al “paradigma de la rana”. Estos autores tenían como objetivo explorar las diversas formas en las que los participantes expresaban con sus propias palabras los eventos presentes en la historia ilustrada “¿Dónde estás, Rana?” y, además, como dichos eventos se relacionan entre sí. Durante su investigación, Berman y Slobin (1994) tuvieron que renunciar al control de los estímulos y de los procedimientos de codificación por diversas limitaciones como por ejemplo el no haber podido controlar la definición de la tarea, haber empleado un cuento producto de la cultura anglo-occidental como estímulo o la falta de fiabilidad a la hora de emplear un método estándar de codificación. Pese a ello, los autores se aferran a la idea de que emplear esta metodología proporciona un punto de partida compartido y una base común para comparar diferentes producciones narrativas, siendo este método preferible a otros en los que el investigador pueda tener un menor control sobre los eventos a los que se refiere el narrador (Berman y Slobin, 1994).

Como se puede observar, los intentos de describir las narraciones de los niños castellanoparlantes además de ser escasos han sido inconclusos o difíciles de interpretar debido a los diferentes métodos de elicitación empleados (Gutierrez-Clellen y Iglesias, 1992; Mendoza et al., 2021). Según estudios como el de Gibbons et al. (1986) los métodos empleados y el propósito de las narraciones tienen efecto en la estructura y la organización de las mismas, por ejemplo, las películas o cortos de animación tienen una mayor probabilidad de elicitarse secuencias causales elaboradas que las historias que se presentan por vía auditiva; mientras que las historias ilustradas tienden a excluir información sobre las respuestas internas e intenciones de los personajes.

Actualmente, uno de los instrumentos de medida más utilizado para conocer el nivel de comprensión y producción de narraciones es el Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) (Gagarina et al., 2019; Gagarina y Bohnacker, 2022). Este instrumento fue diseñado para evaluar las habilidades de niños bilingües de entre 3 y 10 años, aunque investigaciones recientes han mostrado que puede emplearse con niños mayores, adolescente y adultos (Gagarina et al., 2019). Además, genera un abundante conjunto de medidas que abarcan múltiples dominios lingüísticos y su interacción, incluyendo el léxico, la morfosintaxis, la pragmática y varios aspectos de la estructura narrativa, la competencia comunicativa y el uso del lenguaje (De Cat, 2022).

Estas medidas son generadas a través de una serie de estímulos visuales de elicitación, los cuales fueron diseñados sobre la base de un modelo teórico fundamentado en la macroestructura narrativa (Gagarina y Bohnacker, 2022). Además, estos estímulos fueron controlados según su complejidad cognitiva y según el papel, el tamaño y el orden de aparición de los personajes y otros referentes haciendo así que la elicitación de la referencia sea más efectiva y comparable (Gagarina y Bohnacker, 2022).

El MAIN se ha empleado ampliamente para el estudio de las narraciones de niños monolingües y bilingües con desarrollo típico y atípico en diferentes lenguas: monolingües de polaco y bilingües de polaco e inglés (Otwinowska et al., 2022), monolingües de croata (Hržica y Kuvač Kraljević, 2022), bilingües en alemán y sueco (Lindgren et al., 2022) y monolingües de ruso y monolingües de hebreo y bilingües de ruso y hebreo con y sin TDL (Fichman et al., 2022). Sin embargo, a pesar de haber sido adaptado al español, las investigaciones que emplean el MAIN para estudiar las narraciones de niños monolingües o bilingües de castellano son escasas. Actualmente, el único estudio que se ha encontrado sobre este tema ha sido el de Aparici y Camus (2022), y tiene como objetivo principal proporcionar una descripción cuantitativa y cualitativa de las habilidades narrativas de niños bilingües catalán-español.

OBJETIVO

El objetivo principal de este trabajo es describir y estudiar el desarrollo de las habilidades narrativas en niños monolingües castellanohablantes con DT de entre 3 y 7 años a nivel de comprensión y producción a partir de la narración de una de las historias del MAIN. Este objetivo se concreta en (a) analizar la productividad y complejidad a nivel microestructural de las narraciones orales por grupos de edad cronológica; (b) analizar la productividad y complejidad a nivel macroestructural por grupos de edad. Como objetivos secundarios se estudian (1) la relación entre la productividad y complejidad de las habilidades narrativas y la edad lingüística, la fluidez verbal y el grado de producción de la historia del MAIN y (2) la relación entre la edad cronológica, la edad lingüística, la fluidez verbal y el grado de comprensión de la historia del MAIN y analizar cómo cambian con la edad.

En relación con los objetivos anteriores se plantean las siguientes hipótesis: (1) se observarán diferencias en la productividad y complejidad narrativa entre los diferentes grupos de edad a nivel microestructural produciendo narraciones más cohesionadas a medida que aumenta la edad; (2) se observarán diferencias en la productividad y complejidad narrativa a nivel macroestructural entre los diferentes grupos de edad produciendo narraciones de mayor calidad narrativa a medida que aumenta la edad; (3) se observarán progresos en la productividad y complejidad de las habilidades narrativas de los niños a medida que aumenta la edad lingüística, la fluidez verbal y el grado de comprensión de las historias; y (4) se observará una relación positiva entre la edad cronológica, la edad lingüística, la fluidez verbal y el grado de comprensión de las historias.

MÉTODO

Participantes

Los participantes de este proyecto son 60 sujetos monolingües de castellano, con edades comprendidas entre los 3 y los 7 años pertenecientes a dos centros escolares del Principado de Asturias. En la Tabla 1 se recoge el número de participantes por cada curso, la edad cronológica media (M) y su desviación típica (DT) en meses, y la edad lingüística media (M) y su desviación típica (DT) en meses obtenida a través del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT-III) (Dunn et al., 2010).

Tabla 1

Número de participantes por grupo de edad, media y desviación típica de la edad cronológica, y media y desviación típica de la edad lingüística.

	G3		G4		G5		G6		G7		Total	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Edad cronológica (en meses)	43,75	2,050	52,83	3,353	66,42	2,678	78,92	3,679	89,17	3,904	66,22	16,989
Edad lingüística (en meses)	49,83	4,707	62,25	8,996	73,58	11,634	85,42	8,317	97,83	18,458	73,78	20,243
Número de participantes	12		12		12		12		12		60	

Del total de la muestra, el 52% eran mujeres y el 48% eran varones. La edad cronológica de los participantes varía entre los 3 y los 7 años, con una media de edad en meses de 66,22 meses (DT = 16,989).

Por otro lado, como se observa en la Tabla 1, la media de edad lingüística a nivel de vocabulario receptivo aumenta a medida que aumenta la edad cronológica de los participantes, siendo la media total de 73,78 meses (DT = 20,243).

Instrumentos

Para recoger la información necesaria para el estudio han sido empleados tres instrumentos de evaluación estandarizada que permiten evaluar cuatro aspectos diferentes, el vocabulario receptivo (Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT-III) (Dunn et al., 2010), el vocabulario expresivo (Test de Denominación de Boston (TDB) en su versión abreviada) (Kaplan et al., 1983), y comprensión y producción de

narraciones (Multilingual Assessment Instrument for Narratives) (MAIN) (Gagarina et al., 2019).

El Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT-III) (Dunn et al., 2010) es una prueba que ha sido diseñada para sujetos de entre 2 años y medio y 90 años y consta de dos objetivos principales: el primero, evaluar el nivel de vocabulario receptivo y el segundo, detectar rápidamente dificultades en la aptitud verbal.

Es una prueba de aplicación individual, sin tiempo de aplicación, basada en baremos y con un amplio ámbito de aplicación. La adaptación española de esta prueba consta de 192 elementos ordenados por dificultad. Cada elemento consiste en una lámina, con cuatro ilustraciones en blanco y negro, y la tarea del examinado consiste en seleccionar la imagen que representa mejor la palabra que el examinador le presenta verbalmente. La prueba finaliza cuando el sujeto examinado comete ocho o más errores en un mismo conjunto de elementos y se suele aplicar en un tiempo medio de entre 11 y 12 minutos puesto que la mayoría de los sujetos responden a 84 ítems de dificultad apropiada.

Del Test de Boston para el Diagnóstico de la Afasia (TBDA) (Kaplan et al., 1983) se ha utilizado el subtest Denominación de Boston (TDB) que se encuentra dentro del apartado de Expresión Oral. Aunque originalmente fue diseñada para detectar la presencia y el tipo de afasia en pacientes con diversas patologías, el TDB también ha sido una prueba ampliamente utilizada para evaluar la capacidad de acceso al léxico en población sana (Mitrusina et al., 2005).

Esta es una prueba de aplicación individual dirigida a sujetos de entre 5 y 95 años que consta de 60 dibujos (15 en su versión abreviada) ordenados de menor a mayor dificultad. Los ítems se presentan de uno en uno dejando 20 segundos para que el sujeto responda, a no ser que nos indique que no sabe la palabra antes de que pasen esos 20 segundos. En la hoja de registro, si la respuesta es correcta se hace una marca y si el sujeto se equivoca se transcribe literalmente su respuesta. Si la respuesta errónea del sujeto refleja una percepción equivocada del dibujo o un fallo de reconocimiento se le proporciona una clave semántica y se le conceden otros 20 segundos para responder. Si tras la clave semántica el sujeto sigue sin saber responder o vuelve a dar una respuesta errónea se le proporciona una clave fonética y se repite el procedimiento. De nuevo, si

la respuesta es correcta se hace una marca si no, se transcribe la respuesta producida. La prueba finaliza cuando el sujeto examinado cometa ocho errores.

Después de haber completado la administración del TDB se debe pasar al apartado de elección múltiple. En esta parte de la prueba se vuelve al primer ítem que el sujeto no ha nombrado correctamente tras la clave fonética y se le presenta la forma de elección múltiple de dicho ítem. Se le leen en voz alta las cuatro opciones mientras se van señalando y se le pide al sujeto que señale o diga en voz alta cuál cree que es la opción correcta. Se anota su respuesta en la columna dedicada a este apartado en el Cuadernillo de Registro y se continúa siguiendo el mismo procedimiento con cada ítem que no fue nombrado en la administración inicial del test.

El Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) o “Instrumento de Evaluación Multilingüe de Narrativas” (Gagarina et al., 2019) es una prueba diseñada principalmente para evaluar las habilidades narrativas de niños que adquieren una o más lenguas desde su nacimiento o desde edades tempranas. El MAIN evalúa tanto la comprensión como la producción a través de diferentes modos de elicitación: *cuento modelo*, *recuento* y *cuento*. Para este trabajo se ha optado por la opción de cuento modelo para evaluar la comprensión y la opción de cuento para evaluar la producción. Los estímulos empleados por el MAIN para elicitación de las narraciones son cuatro historias controladas por la comparabilidad de los protagonistas, la trama y la estructura (Gagarina y Bohnacker, 2022). Dichas historias son Gato, Perro, Pajaritos y Cabritillos y están compuestas por una serie de seis imágenes a color por cada historia (Gagarina y Bohnacker, 2022). Para este trabajo fin de grado se ha empleado el cuento Gato, para evaluar la comprensión, y el cuento Perro, para evaluar la producción. Esta historia cuenta con tres episodios y dieciséis eventos que serán codificados en las narraciones orales de los participantes para determinar su grado de coherencia.

La prueba comienza con un calentamiento en el cual se le harán preguntas simples al sujeto que tienen que ver con situaciones cotidianas (por ejemplo: ¿tienes hermanos?, ¿tienes alguna mascota?, ¿cuál es tu serie favorita?, ¿y tu cuento favorito?) para asegurarse unas respuestas más espontáneas. En el caso de la comprensión, se le debe mostrar el cuento completo y una vez que lo haya visto se debe doblar y comenzar con la narración, desdoblado el cuento según vaya avanzando. Cuando el examinador

termine de narrar el cuento, éste se colocará desplegado sobre la mesa y se finalizará la evaluación pasándole al sujeto el cuestionario de comprensión para el cuento seleccionado.

En el caso de la producción, al igual que en el caso anterior, primero se muestra el cuento entero al sujeto y una vez que lo haya visto, se dobla y se le pide que comience con su narración. En este caso dependiendo de la edad, puede ser el propio sujeto quien vaya desdoblado el cuento según avanza en su narración o puede precisar de la ayuda del examinador.

Procedimiento

En ambos colegios se mostró un gran interés por participar en el trabajo desde el primer momento en el que se les hizo la propuesta. Primero se acudió a un colegio de un barrio del extrarradio de Avilés donde la alumna investigadora mantuvo una reunión con la directiva del colegio para presentarles el proyecto y pedirles su colaboración. Tras la aprobación del proyecto por parte de la directiva se les envió un formulario estándar de consentimiento informado a las familias de los alumnos de los tres cursos de Educación Infantil y de los dos primeros cursos de Educación Primaria.

Una vez que los tutores legales de los alumnos firmaron los permisos, se hizo un recuento de los posibles participantes y tras observar que serían necesarios más participantes de 1º y 2º de Educación Infantil se repitió el mismo proceso con otro centro escolar de la zona.

La evaluación de todos los niños se realizó en un aula vacía del centro que estaba libre de ruido. Las pruebas se administraron en el mismo orden a todos los niños, independientemente de la edad de los participantes: primero se pasaba el Peabody, luego el MAIN de comprensión, después el de producción y por último se pasaba el TDB. Se comenzó pasando las pruebas a los niños de 1º de Educación Infantil y se fue subiendo de curso.

El proceso de evaluación comenzó en el mes de noviembre y finalizó en el mes de diciembre. Tras finalizar la recogida de datos se comenzó con el análisis de los datos de cada una de las pruebas.

Las 60 narraciones orales obtenidas fueron transcritas siguiendo las convenciones de CHAT del proyecto CHILDES (MacWhinney, 2000) y codificadas usando el PREP-CORP (Fernández-Urquiza et al., 2017) permitiendo así un análisis detallado de los aspectos narrativos a nivel de microestructura y de macroestructura narrativa.

Este trabajo se ha centrado en el estudio de las narraciones a nivel de pragmática textual, la cual se enfoca en los elementos que componen el mensaje como son la coherencia y la cohesión (Fernández-Urquiza et al., 2017). Para la codificación de las habilidades discursivas en microestructura y macroestructura se añadió en las transcripciones una línea dependiente que incluye el etiquetado con PREP-CORP, concretamente el nivel pragmático textual %xtpr (Textual Pragmatics) (Fernández-Urquiza et al., 2017).

Además, dentro de este nivel se han estudiado dos subniveles, uno dedicado al estudio de la coherencia (\$chr7) para codificar los episodios (EPS), los eventos (EVT) y los personajes (CHT) presentes en las narraciones y otro dedicado al estudio de la cohesión (\$chs) para codificar los marcadores discursivos de progresión empleados por los distintos participantes.

En el primer subnivel, para indicar el orden en el que aparecen los episodios y los eventos se ha incluido un número que permite ordenar los enunciados correspondientes a la narración de la historia. A continuación, se añade el número del episodio que corresponde dentro de la historia (EPS1), teniendo en cuenta que solo hay tres episodios, y el número del evento (de 2 a 16) que correspondiese a ese episodio en función del número de eventos en los que el MAIN divide esta historia. Para la codificación de los personajes se ha asignado un número por cada personaje que aparece en la historia (1: perro; 2: ratón; y 3: niño) y un código que sirve para complementar la información acerca de las circunstancias en las que aparece el mismo (INT: introducción; LCK: ausencia; CNF: confusión; y NRL: no relacionado).

Ejemplo 1: %xtpr: \$chr7:01EPS1:EVT3;\$chr7:CHT1:INT; \$chr7:CHT2:INT;

En el segundo subnivel, para codificar los marcadores se han asignado tres tipos diferentes de códigos. En primer lugar, para indicar que ese enunciado contiene un marcador se añade la abreviatura MRK; a continuación, se indica el tipo de marcador, en este caso solo se han codificado marcadores de progresión (PRG); y por último, se

especifica el tipo de marcador de progresión que ha producido el participante: Inicio Discursivo (IND), Continuidad (CON), Adición (ADI) y Cierre Discursivo (CRD).

Ejemplo 2: %xtp: \$chs:MRK:PRG:CNT;

Además, se añadió otra línea dependiente, la de error (%err), destinada al análisis de los distintos tipos de errores (Fonológicos (PHO), Morfológicos (MOR), Sintácticos (SYN), y Léxicos (LEX)) que se producían en las narraciones. Por último, se codificaron las cláusulas añadiendo en la línea principal el código [c] tras cada verbo presente en las narraciones.

En la Tabla 2 se muestra un fragmento de transcripción de una de las narraciones orales y su codificación.

Tabla 2

Fragmento de transcripción en formato CHAT de una narración.

@Begin
@Participants: CHI Target_Child, INV Investigator
@Age of CHI: 4;3.2
@Sex of CHI: female
@ID: Andrea García

*INV: ahora me lo vas a contar # lo mejor que puedas.
CHI: pero me voy a equivocar [c] <en unas veces> [].
%err: en unas veces = algunas veces \$MOR;
*INV: bueno pero no pasa nada.
*CHI: &habí # el # perro quería atrapar [c] el [/] # el ratón.
%xtp: \$chr7:01EPS1:EVT3; \$chr7:CHT1:INT; \$chr7:CHT2:INT;
CHI: y entonces el ratón se metió [c] por un abujero [] del árbol.
%err: abujero = agujero \$PHO;
%xtp: \$chr7:02EPS1:EVT5;
%xtp: \$chs:MRK:PRG:CNT;
@End

Análisis de datos

Los resultados de las pruebas estandarizada, así como los datos obtenidos de las narraciones codificadas mediante el protocolo PREP-CORP fueron sometidos a tratamiento estadístico a través del programa estadístico SPSS en su versión 27, para comprobar si se producen cambios con la edad en las habilidades narrativas en niños monolingües a nivel de microestructura y macroestructura narrativa.

En la Microestructura se consideraron las siguientes medidas:

- número total de enunciados (UTT), número total de palabras (tokens: TOK), y número total de cláusulas (CLA) que se corresponden con la productividad de la microestructura.
- longitud media de los enunciados en palabras (LMEp), número total de palabras diferentes (types: TYP), número total de marcadores del discurso (MRK) y sus tipos (Inicio Discursivo (IND), Continuidad (CON), Adición (ADI) y Cierre Discursivo (CRD)), que se corresponden con la complejidad de la microestructura. La clasificación de los tipos de marcadores usada para este estudio, parte de la establecida por Casado-Velarde (1993).

En la Macroestructura se consideraron las siguientes variables:

- número total de episodios (EPI), número total de eventos (EVT) y número total de personajes (PER) para la productividad de la macroestructura.
- número total de episodios ordenados (EPI) y número total de eventos ordenados (EVT) para la complejidad de la macroestructura.

Se llevó a cabo un estudio de la normalidad de las variables de interés. Para ello, como la muestra se compone de más de 50 participantes, se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p < 0,05$). Tras el análisis de la normalidad, se realizaron los estadísticos descriptivos, media y desviación típica, para las variables que conforman la productividad y la complejidad de la microestructura y la macroestructura.

Con el fin de determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad, se utilizó el test de Kruskal-Wallis con valores de $p < 0,05$. Se escogió esta prueba debido a que parte de los datos no cumplían con los

supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas requeridos para emplear métodos paramétricos tradicionales como el ANOVA.

Finalmente, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman para analizar la relación entre la edad cronológica, la edad lingüística, la fluidez verbal y el grado de comprensión de la historia del MAIN.

RESULTADOS

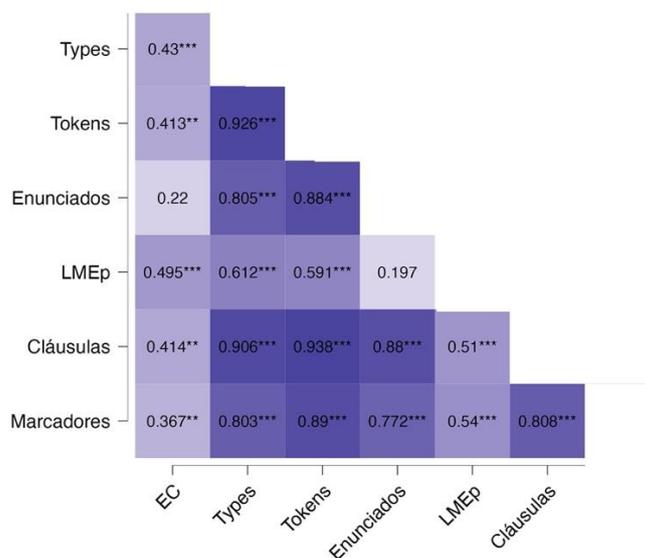
Los resultados de la prueba de normalidad indican que edad lingüística ($p=,096$), fluidez verbal ($p=,126$), Tokens ($p=,088$), Cláusulas ($p=,059$) y LMEp ($p=,200$) siguen una distribución normal, por lo que no podemos rechazar la hipótesis nula de normalidad, la puntuación en comprensión de MAIN ($p=,000$), Enunciados ($p=,000$), Types ($p=,016$), Marcadores ($p=,011$), Eventos ($p=,017$), Episodios ($p=,039$) y Personajes ($p=,000$) no siguen una distribución normal por lo que debemos rechazar la hipótesis nula de normalidad, lo cual determina el análisis estadístico de los datos.

A) Microestructura productiva y de complejidad

Se realizó un análisis de correlación para estudiar la relación entre edad cronológica, número total de palabras, número total de enunciados, número total de cláusulas, número total de palabras diferentes, longitud media de enunciado (LMEp) y número total de marcadores de discurso. En los resultados de este análisis se han encontrado correlaciones estadísticamente significativas ($p<,001$; $p<,05$) en todas las variables con la edad exceptuando la variable número total de enunciados ($p=,065$). Además, todas las variables de la microestructura correlacionan entre sí, salvo número total de enunciados y LMEp.

Figura 1

Análisis de correlación de las variables que conforman la microestructura.



A partir de los resultados en las medidas microestructurales de productividad se ha observado un aumento gradual de todas las variables a medida que aumenta la edad de los participantes. No obstante, se puede apreciar una excepción en el grupo de 6 años (G6), cuya media fue menor que la del grupo de 5 años (G5), aunque muestra una mayor homogeneidad en todas las variables. Pero solo en Tokens y en Cláusulas se ha observado diferencias en las medias que fueron estadísticamente significativas entre los grupos con un tamaño del efecto pequeño, con valores de η^2 entre 0,2 y 0,5 (Ver Tabla 3). Concretamente, tanto para Tokens como Cláusulas entre G3 y G6 ($p=,030$ y $p=,013$, respectivamente) y entre G3 y G7 ($p=,001$ y $p=,003$).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos, valor de H, su significación y tamaño del efecto (η^2) en las medidas de productividad de la microestructura por grupos de edad.

	G3		G4		G5		G6		G7		H	p	η^2
	M	DT											
TOK	44,33	23,925	69,25	23,136	89,08	50,812	84,75	34,929	95,17	28,473	17,118	,002	,241
UTT	10,04	4,814	11,17	3,857	14,42	6,037	13,42	5,071	13,42	3,315	6,237	,182	,101
CLA	7,17	5,408	11,42	4,522	15,58	6,529	13,92	6,007	15,67	4,397	16,569	,002	,273

Nota: TOK: número total de palabras (tokens); UTT: número total de enunciados; CLA: número total de cláusulas.

En el caso de las medidas microestructurales de complejidad también se ha observado un aumento gradual de todas las variables a medida que aumenta la edad de los participantes. Sin embargo, en Types y Marcadores se ha observado que G6 muestra una media menor que G5 y en LMEp G5 presenta una media menor que G4, aunque muestra una mayor homogeneidad. En las tres variables se pueden observar diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, con un tamaño del efecto pequeño, con valores de η^2 entre 0,2 y 0,5 (Ver Tabla 4). Concretamente, en el caso de Types estas diferencias están entre G3 y G5 ($p=,018$) y G3 y G7 ($p=,002$); en el caso de LMEp éstas están entre G3 y G4 ($p=,041$), G3 y G6 ($p=,024$) y G3 y G7 ($p=,000$); y en el caso de Marcadores entre G3 y G5 ($p=,012$) y G3 y G7 ($p=,002$).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos, valor de H, su significación y tamaño del efecto (η^2) en las medidas de complejidad de la microestructura por grupos de edad.

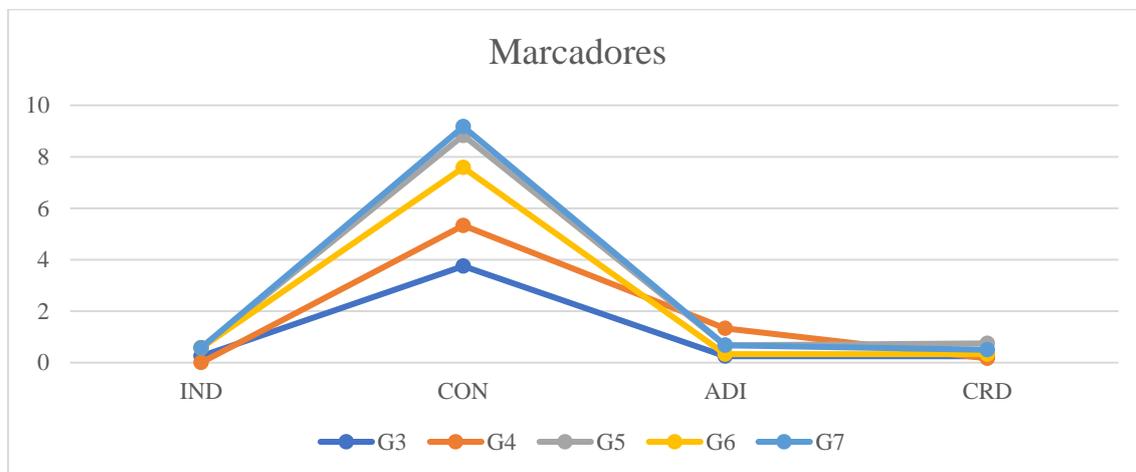
	G3		G4		G5		G6		G7		H	p	η^2
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT			
TYP	27,33	11,500	37,50	9,568	45,92	16,037	42,92	13,062	47,83	12,044	16,181	,003	,271
LMEp	4,28375	1,455588	6,27575	1,269648	5,87950	,851135	6,27292	1,393810	7,20750	1,165620	21,965	,000	,391
MRK	4,50	3,680	7,00	4,431	10,83	5,890	8,83	5,967	10,92	3,728	17,653	,001	,216

Nota: TYP: número total de palabras diferentes (types); LMEp: longitud media de los enunciados en palabras; MRK: número total de marcadores del discurso.

Además de analizar el recuento total de marcadores del discurso (MRK), se investigaron también las diversas categorías de marcadores, que incluyen: Inicio Discursivo (IND), Continuidad (CON), Adición (ADI) y Cierre Discursivo (CRD).

Figura 2

Tipos de marcadores discursivos por grupos de edad.



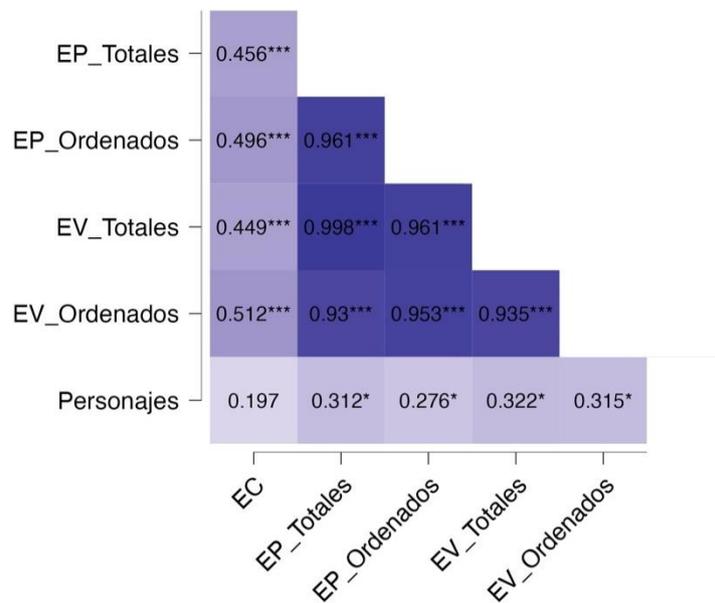
En general, en la Figura 2, se puede observar un aumento progresivo en el uso total de marcadores desde los 3 años (M=4,50) hasta los 7 años (M=10,92) con una excepción en el grupo de sujetos de 6 años (M=8,83) donde se observa una ligera disminución con respecto el grupo de edad anterior (M=10,83). Además, los marcadores de CON son los que experimentan un mayor crecimiento, seguidos por ADI, mientras que IND y CRD muestran una presencia más constante a lo largo de los años.

B) Macroestructura productiva y de complejidad.

Se realizó un segundo análisis de correlación para estudiar la relación entre edad cronológica, número total de personajes, número total de eventos, número total de episodios, número total de eventos ordenados y número total de episodios ordenados. En los resultados se han encontrado correlaciones estadísticamente significativas ($p < ,001$; $p < ,05$) en todas las variables con la edad exceptuando la variable personajes ($p = ,129$). Además, todas las variables de la macroestructura correlacionan entre sí.

Figura 3

Análisis de correlación de las variables que conforman la macroestructura.



A partir de los resultados en las medidas macroestructurales de productividad se ha observado un aumento gradual de todas las variables a medida que aumenta la edad de los participantes, excepto en personajes donde G7 muestra una media menor que G6. En las tres variables de productividad se pueden observar diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, con un tamaño del efecto pequeño, con valores de η^2 entre 0,2 y 0,5 (Ver Tabla 5). Así, en el caso de Personajes estas diferencias están entre G3 y G5 ($p = ,029$) y entre G3 y G6 ($p = ,029$); en el caso de Eventos y Episodios están entre G3 y G5 ($p = ,040$ y $p = ,047$, respectivamente), entre G3 y G6 ($p = ,016$ y $p = ,002$, respectivamente) y entre G3 y G7 ($p = ,001$ y $p < ,000$, respectivamente).

Tabla 5

Estadísticos descriptivos, valor de H, su significación y tamaño del efecto (η^2) en las medidas de productividad de la macroestructura por grupos de edad.

	G3		G4		G5		G6		G7		H	p	η^2
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT			
PER	2,58	,515	2,92	,289	3,00	,000	3,00	,000	2,83	,389	12,197	,016	,207
EVT	5,25	3,911	7,33	2,309	9,25	3,251	9,42	2,906	10,08	2,314	19,472	,001	,274
EPI	5,25	3,911	7,42	2,392	9,25	3,251	9,42	2,906	10,25	2,261	19,740	,001	,279

Nota: PER: número total de personajes; EVT: número total de eventos; EPI: número total de episodios.

En el caso de las medidas macroestructurales de complejidad también se ha observado un aumento gradual y significativo de todas las variables a medida que aumenta la edad de los participantes por de edad, con un tamaño del efecto pequeño, con valores de η^2 entre 0,2 y 0,5 (Ver Tabla 6). Así, en el caso del orden de los Eventos estas diferencias están entre G3 y G5 ($p=,024$), G3 y G6 ($p=,011$), G3 y G7 ($p=,001$) y entre G4 y G7 ($p=,031$); y en el caso de Episodios entre G3 y G6 ($p = ,032$), G3 y G7 ($p<,001$) y entre G4 y G7 ($p=,075$).

Tabla 6

Estadísticos descriptivos, valor de H, su significación y tamaño del efecto (η^2) en las medidas de complejidad de la macroestructura por grupos de edad.

	G3		G4		G5		G6		G7		H	p	η^2
	M	DT											
EVT	4,25	3,108	5,92	1,443	8,08	2,575	8,08	2,234	8,58	1,975	22,258	,000	,352
EPI	4,67	2,902	6,50	1,883	8,00	2,629	8,17	2,250	9,08	1,782	19,370	,001	,326

Nota: EVT: número total de eventos ordenados; EPI: número total de episodios ordenados.

C) Análisis correlacional entre la edad lingüística, la comprensión, la fluidez verbal y las medidas lingüísticas de microestructura y macroestructura.

Se realizó un tercer análisis de correlación para estudiar la relación entre la edad lingüística, la comprensión, la fluidez verbal y las variables que conforman tanto la macro como la microestructura narrativa. En los resultados de este análisis se han encontrado correlaciones estadísticamente significativas ($p < ,001$; $p < ,05$) en todas las variables narrativas con la edad lingüística excepto, en las variables enunciados ($p = ,065$) y personajes ($p = ,129$). En el caso de la comprensión solo se observaron correlaciones con total de palabras diferentes ($r = ,209$; $p < ,05$), LMEp ($r = ,360$; $p < ,005$), episodios ordenados ($r = ,272$; $p < ,05$), eventos totales ($r = ,254$; $p < ,05$), eventos ordenados ($r = ,263$; $p < ,05$) y personajes ($r = ,358$; $p < ,005$). Además, la fluidez verbal no correlaciona con ninguna de las variables narrativas. Por último, en cuanto a la correlación entre las variables de la microestructura y macroestructura entre sí, se observó que no había correlación significativa entre personajes con ninguna variable de la microestructura.

Finalmente, se realizó un último análisis de correlación para estudiar la relación entre edad cronológica, edad lingüística, fluidez verbal y grado de comprensión de la historia del MAIN. Se han encontrado correlaciones estadísticamente significativas ($p < ,001$) entre, por un lado, edad cronológica con edad lingüística ($r = ,871$), con grado de comprensión ($r = ,565$) y con fluidez verbal ($r = ,584$); por otro, edad lingüística con grado de comprensión ($r = ,618$) y con la fluidez verbal ($r = ,524$); y por último entre el grado de comprensión y la fluidez verbal no hay correlación ($p = ,351$).

Cabe mencionar que para la variable que evalúa fluidez verbal a través del Boston no hay datos para los grupos de 3 y 4 años puesto que la prueba tiene una edad mínima de aplicación de al menos 5 años.

A partir de los resultados del análisis correlacional y el análisis de varianza podemos observar un aumento gradual en todas las variables a medida que aumenta la edad de los participantes. No obstante, se puede apreciar una excepción en G7, cuya media en Comprensión fue menor que la de G6. En las cuatro variables estudiadas se pueden observar diferencias estadísticamente significativas entre los grupos con un tamaño del efecto pequeño en la variable Comprensión y en la variable Fluidez Verbal,

con valores de η^2 entre 0,2 y 0,5; un tamaño del efecto mediano en Edad Lingüística, con valores η^2 entre 0,5 y 0,8; y un tamaño del efecto grande en la variable Edad Cronológica, con valores η^2 entre 0,8 y 1 (Ver Tabla 7). En concreto, en Edad Cronológica se observaron diferencias entre G3 y G5 ($p=,008$), G3 y G6 ($p<,001$), G3 y G7 ($p<,001$), G4 y G6 ($p=,008$), G4 y G7 ($p<,001$) y entre G5 y G7 ($p=,008$); en Edad Lingüística podemos observar diferencias entre G3 y G5 ($p=,012$), G3 y G6 ($p<,001$), G3 y G7 ($p=,000$), G4 y G6 ($p=,013$) y entre G4 y G7 ($p<,001$); en Comprensión entre G3 y G6 ($p<,001$), y entre G3 y G7 ($p=,004$); y por último en Fluidez Verbal entre G5 y G6 ($p=,038$) y entre G5 y G7 ($p=,006$).

Tabla 7

Estadísticos descriptivos, valor de H, su significación y tamaño del efecto (η^2) en cronológica, edad lingüística, comprensión y fluidez verbal por grupos de edad.

	G3		G4		G5		G6		G7		H	p	η^2
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT			
Edad Cronológica	43,75	2,050	52,83	3,353	66,42	2,678	78,92	3,679	89,17	3,904	56,720	,000	,967
Edad Lingüística	49,83	4,707	62,25	8,996	73,58	11,634	85,42	8,317	97,83	18,458	44,789	,000	,705
Comprensión	5,00	2,486	6,67	1,723	7,67	1,614	8,67	1,155	8,25	1,215	22,380	,000	,391
Fluidez Verbal	N/A	N/A	N/A	N/A	10,67	1,303	12,25	1,288	12,67	1,303	10,63	,004	,325

DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo era describir y estudiar el desarrollo de las habilidades narrativas de niños monolingües castellanohablantes con desarrollo típico de entre 3 y 7 años, tanto a nivel de comprensión como a nivel de producción, a partir de la narración de una de las historias proporcionadas por el MAIN.

En el análisis de la productividad a nivel microestructural se ha observado un incremento gradual con la edad en las tres variables que componen este nivel, aunque en el grupo de los 6 años se observó un ligero decrecimiento con respecto al grupo de edad anterior (G5). Sin embargo, solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las variables Tokens y Cláusulas entre los niños de menor edad (G3) y los dos grupos de 6 y 7 años. Por tanto, con la edad mejora la productividad de las narraciones, logrando que éstas sean más completas a partir de los 6 años donde la cantidad de vocabulario y el número de verbos que emplean en sus narraciones aumenta significativamente. Sin embargo, no se ha observado un incremento estadístico del número de enunciados con la edad. Esto podría deberse a que los niños más pequeños produjeron más perseveraciones, mayor número de enunciados reformulados y pausas, datos que no se han tenido en cuenta para este trabajo, pero que se han observado en otros estudios (Cavalcante y Mandrá, 2010).

Al igual que en el análisis de la productividad, en el análisis de la complejidad a nivel microestructural también se ha observado un incremento gradual con la edad en las tres variables estudiadas, pero también se ha observado un ligero decrecimiento en G6 con respecto a G5. En este caso, el grupo de menor edad (G3) obtiene puntuaciones más bajas en las tres variables de complejidad de la microestructura que G7, resultados que también fueron observados en Mendoza et al. (2021). Además, la media de puntuaciones de G3 era más baja que G5 en Types y Marcadores, y que G4 y G6 en LMEp. Estudios previos también informaron del efecto de la edad en la longitud media de enunciados tanto en términos de morfemas como de palabras y en el número total de palabras diferentes (Justice et al., 2006; Westerveld et al., 2012). En cuanto los marcadores parece que, estos recursos para conectar cláusulas son un logro de desarrollos tardíos del lenguaje (Tolchinsky, 2004), siendo los marcadores de Continuidad los que experimentan un mayor crecimiento con la edad.

Además, sí se ha observado una creciente relación entre vocabulario y sintaxis en las narraciones de nuestros participantes pues el número total de palabras y el número de palabras diferentes correlaciona significativamente con la longitud media de enunciados medida en palabras (LMEp) y con el número de verbos (Bates y Goodman, 1999). Y también se ha encontrado una correlación positiva muy alta entre el número total de verbos y total de palabras, contrariamente a lo que se ha observado en otras investigaciones (Souza y Cáceres-Assenço, 2021). La explicación a esto puede estar en las diferencias de edad de los participantes de ambos estudios, ya que el rango de edad del presente estudio va de 3 a 7 años, donde se han observado diferencias estadísticas entre ambos grupos en estas variables, pero no ya con los siguientes grupos de edad.

A partir de estos resultados obtenidos a nivel microestructural se podría decir que con el incremento de la edad mejoraría la producción de palabras y la producción de estructuras lingüísticas más complejas, dando como resultado narraciones más cohesionadas, lo que confirmaría nuestra primera hipótesis. Estos resultados se relacionan con los resultados obtenidos por Aparici y Noguera (2012), en los que se mostraba como los niños adquieren, entre los 2 y los 4 años, los recursos morfológicos y sintácticos que posteriormente van a utilizar como mecanismos de cohesión. Sin embargo, al no haber considerado una población más amplia, no se podría confirmar la idea de Barman y Slobin (1994) y Hickmann (2003) de que los niños no logran el dominio de estos mecanismos hasta los 9 o incluso hasta los 12 años.

En el análisis de la productividad a nivel macroestructural se ha observado un incremento gradual con la edad en las tres variables estudiadas en este nivel, aunque no se observaron diferencias entre los grupos en la variable Personajes, puesto que la gran mayoría de los niños introdujeron a los tres personajes. Por otro lado, el grupo de menor edad (G3) obtiene puntuaciones más bajas que G6 y G7, y G4 también muestra menores puntuaciones que G7 en Eventos y Episodios. Parece, por tanto, que los niños más pequeños producen menos eventos y episodios, es decir, explican la historia con menor detalle, lo que afectaría a la estructura narrativa (Boerma et al., 2016).

Por otro lado, en el análisis de la complejidad macroestructural también se ha observado un efecto de la edad en el orden en el que se narran los Eventos y los Episodios. Así, el grupo de menor edad (G3) narra la historia con menos Eventos

ordenados que G5, G6 y G7 y menos Episodios ordenados que G6 y G7. También G4 producen menos Eventos y Episodios ordenados que G7. Por tanto, parece que la coherencia narrativa en este tipo de tarea y con material visual se logra a la edad de 5 años, sin embargo, en una tarea de recuento menos del 10% de los niños de 5 años la abordaron correctamente (Mendoza et al., 2021).

En función de estos resultados obtenidos a nivel macroestructural se podría decir que se ha observado un incremento gradual con la edad de la capacidad para elaborar narraciones tanto, más completas y detalladas, como más estructuradas y elaboradas temporalmente, produciendo así narraciones de mayor calidad narrativa a medida que aumenta la edad, lo que confirmaría nuestra segunda hipótesis. Estos resultados se pueden relacionar con los obtenidos por Coloma (2014), ya que al analizar los episodios y los eventos presentes en las narraciones de los sujetos se observa como con 3 años los niños nombran sucesos sin estructura, con 4 años empiezan a producir un núcleo central y con 5 y 7 años son capaces de estructurar, pero sin producir un final.

Por tanto, el instrumento MAIN ha proporcionado información sobre los aspectos relacionados con el nivel de lenguaje expresivo, incluyendo la productividad lingüística general, el vocabulario, la sintaxis y la morfología, y permite analizar cómo estos evolucionan con la edad (Bowles et al., 2020; Curenton y Justice, 2004). Así, un aumento en la productividad y complejidad del lenguaje permite a los niños con DT generar narraciones más completas.

También se ha observado que la edad lingüística correlaciona con todas las variables de la microestructura y de la macroestructura, excepto con los enunciados y los personajes. En este último caso, la explicación podría deberse a que existe un efecto techo en casi todos los grupos de edad, puesto que el número de personajes es de solo tres. En el caso de los enunciados, al no haberse eliminado enunciados con solo perseveraciones, reformulaciones y pausas, se podría explicar la ausencia de diferencias en función de la edad lingüística. A su vez, el nivel de comprensión se relaciona con variables sintácticas de la microestructura, como es la LMEp, y con la complejidad de la macroestructura. Además, la productividad de la macroestructura se predijo mediante un mayor uso de vocabulario, LMEp y marcadores del discurso, conclusión que también ha sido observado en niños con trastornos del neurodesarrollo (Diez-Itza et al., 2018). La

integración de episodios se relacionó con mayores ganancias en complejidad narrativa y menores ganancias en productividad narrativa y macroestructura general. Por último, un mayor orden de los acontecimientos no parece estar relación con la LMEp. Por tanto, si bien la longitud media de enunciados afecta a la cohesión de las narraciones no parece que sea tan relevante en la coherencia siendo otras variables, como el vocabulario y el número de marcadores utilizados, las que influyen más.

Por último, en el análisis correlacional se han observado correlaciones significativas entre la edad cronológica, la edad lingüística, la fluidez verbal y con el grado de comprensión de las historias, lo que confirmaría nuestra cuarta y última hipótesis. Esto nos indica que a medida que aumenta la edad de los niños, aumenta tanto su lenguaje receptivo y expresivo como su comprensión narrativa.

Hay que destacar que, pese al patrón general de aumento con la edad que se ha observado, se han encontrado diferencias significativas entre los grupos, lo que nos indica que tanto el desarrollo del lenguaje como la comprensión narrativa pueden variar entre individuos y entre grupos de edad. Estas diferencias entre los grupos pueden atribuirse a una amplia variedad de factores como los ambientales, socio comunicativos, cognitivos e individuales (Souza y Cáceres-Assenço, 2021).

Si bien este trabajo ha aportado resultados nuevos y significativos en relación con el desarrollo de las habilidades narrativas de niños monolingües en castellano con DT usando una prueba como es el MAIN, que controla el nivel de complejidad cognitiva y lingüística, la equivalencia macroestructural y microestructural, así como la idoneidad cultural, es importante reconocer la existencia de ciertas limitaciones que han podido influir en la interpretación de dichos resultados. En este sentido, dos aspectos que debemos mencionar son la elección de los participantes y la elección del método de elicitación de las narraciones.

En relación con la elección de los participantes del estudio cabe destacar que no se han realizado pruebas específicas para descartar a aquellos que puedan presentar un desarrollo atípico, pese a que ciertos participantes han obtenido en el Test Peabody puntuaciones significativamente más bajas que las de sus iguales en edad cronológica.

Por tanto, sería recomendable para futuras investigaciones realizar una evaluación más exhaustiva y descartar a aquellos participantes que pudiesen presentar dificultades lingüísticas.

En relación con el método empleado para elicitación de las narraciones, Berman y Slobin en 1994 observaron que los niños más pequeños tendían a señalar y a describir las imágenes más que a narrar la historia. Durante la aplicación del MAIN en este trabajo se ha podido observar el mismo efecto adverso que observaron estos autores. Para solventar este problema, Diez-Itza y Fernández (2002) proponen emplear una película puesto que, aunque esto podría aumentar la dificultad a la hora de elicitación de las narraciones, este método se asemeja más a las situaciones cotidianas de narración en las que se desenvuelven los niños. Por tanto, sería interesante evaluar a los mismos participantes con dos procedimientos distintos y así comparar su rendimiento.

Pese a estas posibles limitaciones, los resultados obtenidos tienen importantes implicaciones tanto para la evaluación como para la intervención del lenguaje puesto que al entender su proceso de desarrollo se puede ayudar a los diversos profesionales de la educación y la salud a identificar y abordar de manera temprana las posibles dificultades en el desarrollo y la comprensión del lenguaje de los niños en educación infantil y primaria.

CONCLUSIONES

La evaluación de las narraciones de los niños de 3 a 7 años a nivel de microestructura y macroestructura usando el instrumento de evaluación MAIN ha proporcionado valiosa información sobre aspectos relacionados con su nivel de lenguaje expresivo, incluyendo la productividad lingüística general, el vocabulario, la sintaxis y la morfología. Así a nivel de productividad microestructural, los niños de 3, 4 y 5 años producen narraciones con un menor número de palabras y cláusulas que los niños de 6 y 7 años, mientras que, a nivel de productividad microestructural, los niños de 3 y 4 años producen narraciones con un menor número de palabras diferentes, una LMEp más corta y menos cohesionadas que los niños de 5, 6 y 7 años, mostrando, por tanto, narraciones con menos organización local. En el caso de la macroestructura, los niños de 5 años producen narraciones con el contenido ordenado lógico y temporalmente, donde ya se aprecia adecuadamente la estructura narrativa.

Analizar cómo evoluciona con la edad la competencia narrativa a partir de la aplicación del MAIN, una herramienta de manejo fácil y de distribución libre, permite establecer una línea base del desarrollo de las habilidades narrativas para que profesionales de la educación y del ámbito sanitario puedan identificar y abordar precozmente los problemas del desarrollo del lenguaje en niños con desarrollo típico a una temprana edad y así disminuir su impacto en el rendimiento escolar.

REFERENCIAS

- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, Á. (2013). Análisis de las dificultades en el discurso narrativo en alumnado con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(4), 165-171.
<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.07.004>.
- Aparici, M. y Camus, A. (2022). Narrative assessment of Catalan-Spanish bilingual children with typical development and at risk of developmental language disorder.
- Aparici, M. y Noguera, E. (2012). *Desenvolupament i avaluació del llenguatge oral*. UOC.
- Baltaxe, C.A., y D'Angiola, N. (1992). Cohesion in the disclosure interaction of autistic, specifically language-impaired, and normal children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/BF01046399>
- Bassols, M. y Torrent, A. (2012). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Octaedro.
- Bates, E., y Goodman, J.C. (1999). On the emergence of grammar from the lexicon. In B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language* (pp. 29–79). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Berman, R.A. y Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R.A. y Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: Speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5(1), 1-43. <https://doi.org/10.1075/wll.5.1.02ber>
- Bliss, L.S., McCabe, A. y Miranda, A.E. (1998). Narrative assessment profile: Discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders*, 31(4), 347–363. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(98\)00009-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(98)00009-4).
- Boerma, T., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F. y Blom, E. (2016). Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment: implications for clinical practice. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(6), 626-638.
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12234>

- Bowles, R.P., Justice, L.M., Khan, K.S., Piasta, S.B., Skibbe, L.E. y Foster, T.D. (2020). Development of the Narrative Assessment Protocol-2: A Tool for Examining Young Children's Narrative Skill. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(2), 390–404. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00038
- Casado-Velarde, M. (1993). *Introducción a la Gramática del texto de español*. Arco Libros.
- Castro, D.C., Espinosa, L.M., y Páez, M.M. (2011). Defining and measuring quality in early childhood practices that promote dual language learners' development and learning. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, y T. Halle (Eds.), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 257–280). Paul H. Brookes Publishing Co..
- Cavalcante, P.A. y Mandrá, P.P. (2010). Oral narratives of children with typical language development. *Pro-fono: Revista de atualizacao científica*, 22(4), 391-396. <https://doi.org/10.1590/s0104-56872010000400005>.
- Coloma, C. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1º básico con trastorno específico del lenguaje (TEL). *Revista Signos*, 47(84), 3-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342014000100001>
- Curenton, S.M., y Justice, L.M. (2004). African American and Caucasian Preschoolers' Use of Decontextualized Language: Literate Language Features in Oral Narratives. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 240–253. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/023\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/023))
- Davidson, T., Warmesley, D., Macy, M., y Weber, I. (2017). Automated hate speech detection and the problem of offensive language. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 11(1), 512-515. <https://doi.org/10.1609/icwsm.v11i1.14955>
- De Cat, C. (2022). Opportunities and challenges in the analysis of the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN). *First Language*, 42(2), 321–329. <https://doi.org/10.1177/01427237211064695>

- De Weck, G., y Jullien, S. (2013). Narrative abilities in bilingual children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 27(6-7), 454-470. <https://doi.org/10.3109/02699206.2013.789932>
- Diez-Itza, E. y Fernández, R. (2002). Habilidades discursivas de los niños cuando inician la escolaridad: perspectiva y aspecto verbales en narraciones de ficción. *Aula Abierta*, 80, 87-111.
- Diez-Itza, E., Martínez, V., Pérez, V., Fernández-Urquiza, M. (2017). Explicit oral narrative intervention for students with Williams syndrome. *Frontiers in Psychology*, 8, 2337. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02337>
- Dunn, L.M., Dunn, L.M. y Arribas, D. (2010). *PPVT-III Peabody: Test de vocabulario en imágenes* (2a ed.). TEA.
- Fernández-Urquiza, M., Diez-Itza, E. y Cortiñas, S. (2017). PREP-CORP: Sistema de etiquetado pragmático de corpus clínicos de lengua oral. En M.C. Fernández, M. Martí y A.M. Ruiz (Eds.), *Investigaciones actuales en lingüística*, Vol. 6 (pp. 67-183). Universidad de Alcalá.
- Fichman, S., y Altman, C. (2019). Narrative abilities of Russian-Hebrew and English-Hebrew bilingual children with typical language development and children with developmental language disorder. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 21(4), 397-409. <https://doi.org/10.1080/17549507.2018.1444094>
- Fichman, S., Walters, J., Melamed, R. y Altman, C. (2022). Reference to characters in narratives of Russian-Hebrew and Russian and Hebrew monolingual children with developmental language disorder and typical language development. *First Language*, 42, 263–291. <https://doi.org/10.1177/0142723720962938>
- Finestack, L.H., Palmer, M.N., y Abbeduto, L. (2006). Macrostructural analyses of narratives produced by adolescents with Down syndrome or fragile X syndrome. *Applied Psycholinguistics*, 27(3), 439-463. <https://doi.org/10.1017/S0142716406060355>
- Ford, J.A., y Milosky, L.M. (2008). Inference generation during discourse and its relation to social competence: an online investigation of abilities of children with

- and without language impairment. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 51(2), 367–380. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/027\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/027))
- Gagarina, N. y Bohnacker, U. (2022). A new perspective on referentiality in elicited narratives: Introduction to the Special Issue. *First Language* 42(2), 171–190. <https://doi.org/10.1177/01427237211062300>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. y Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. Materials for use. *ZAS Papers in Linguistics*, 63. Spanish version. Translated and adapted by Ezeizabarrena, M.J.
- Gibbons, J., Anderson. D.R., Smith. R., Field. D.E. y Fisher, C. (1986). Young children's recall and reconstruction of audio and audiovisual narratives. *Child Development*, 57, 1014-1023. <https://doi.org/10.2307/1130375>
- Gutierrez-Clellen, V. y Heinrich-Ramos, L. (1993). Referential cohesion in the narratives of Spanish-speaking children: a developmental study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 559-567. <https://doi.org/10.1044/jshr.3603.559>
- Gutierrez-Clellen, V. y Hofstetter, R. (1994). Syntactic complexity in Spanish narratives: a developmental study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 645-654. <https://doi.org/10.1044/jshr.3703.645>
- Gutierrez-Clellen, V. y Iglesias, A. (1992). Causal coherence in the oral narratives of Spanish-Speaking Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 363-372. <https://doi.org/10.1044/jshr.3502.363>
- Gutierrez-Clellen, V. y Quinn, R. (1993). Assessing narrative of children from diverse cultural/linguistic groups. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 2-9. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2401.02>
- Hickmann, M. (2003). *Children's discourse. Person, space and time across languages*. Cambridge University Press.
- Hicks, D. (1991). Kinds of narrative: genre skills among first graders from two communities. En A. McCabe y C. Peterson (Eds.). *Developing narrative structure* (pp. 55-87). Lawrence Erlbaum.

- Hržica, G. y Kuvač Kraljević, J. (2022). Referential choice in stories with characters of one or different genders: A study of monolingual Croatian speakers. *First Language*, 42, 216–233. <https://doi.org/10.1177/0142723720949728>
- Justice, L.M., Bowles, R.P., Kaderavek, J.N., Ukrainetz, T.A., Eisenberg, S.L. y Gillam, R.B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 177-191. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/017\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/017))
- Justice, L.M., Bowles, R.P., Pence Turnbull, K.L., y Skibbe, L.E. (2010). School readiness among children with varying histories of language difficulties. *Developmental Psychology*, 46(6), 1514-1528. <https://doi.org/10.1037/a0020715>
- Kaplan, E.F., Goodglass, H. y Weintraub, S. (1983). *The Boston naming test*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Harvard University Press.
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. En W. Labov (Ed.), *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular* (pp. 354–405). University of Pennsylvania.
- Liles, B.Z., Duffy, R.J., Merritt, D.D. y Purcell, S.L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 415-425. <https://doi.org/10.1044/jshr.3802.415>
- Lindgren, J., Reichardt, V. y Bohnacker, U. (2022). Character introductions in oral narratives of Swedish-German bilingual preschoolers. *First Language*, 42, 234-262. <https://doi.org/10.1177/0142723719897440>
- MacWhinney, B. (2000). The CHILDES project: *Tools for analyzing talk: Transcription format and programs* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mendoza, M., Beltran-Navarro, B., Matute, E. y Rosselli, M. (2021). Effects of the age, sex, and maternal education of monolingual Spanish-Speaking preschool children

- on oral narrative production. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(2), 579–592. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00175
- Monforte, M. (2014). Habilidad narrativa y creativa de los 3-4 años de edad. *Cauce*, 36-37, 159-183.
- Miranda, E.S., McCabe, A., y Bliss, L.S. (1998). Jumping around and leaving things out: A profile of the narrative abilities of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 19(4), 647-667.
<https://doi.org/10.1017/S014271640001041X>
- Mitrushina, M., Boone, K., Razani, J. y D'Elia, L. (2005). *Handbook of normative data for neuropsychological assessment*. Oxford University Press.
- Norbury, C.F., y Bishop, D.V.M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 287-313.
<https://doi.org/10.1080/1368282031000156959>
- Orizaba, L., Gorman, B.K., Fiestas, C.E., Bingham, G.E. y Terry, N.P. (2020). Examination of narrative language at microstructural and macrostructural levels in Spanish-speaking preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(2), 428–440. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00103
- Otwinowska, A., Opacki, M., Mieszkowska, K., Bialecka-Pikul, M., Wodniecka, Z. y Haman, E. (2022). Polish-English bilingual children overuse referential markers: MLU inflation in Polish-language narratives. *First Language*, 42, 191–215.
<https://doi.org/10.1177/0142723720933769>
- Pankratz, M.E., Plante, E., Vance, R. y Insalaco, D.M. (2007). The diagnostic and predictive validity of the Renfrew bus story. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(4), 390–399. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/040\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/040))
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, 213-237. <https://doi.org/10.1075/lab.1.3.01par>

- Peña, E.D., Gillam, R.B., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C. y Sabel, T. (2006). Dynamic assessment of school age children's narrative ability: An experimental investigation of classification accuracy. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(5), 1037–1057.
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/074\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/074))
- Portilla, A.Y., Almanza, V., Castillo, A.D. y Ramírez, G.R. (2021). El desarrollo de las habilidades narrativas en niños: una revisión sistemática de la literatura. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(2), e67607. <https://doi.org/10.5209/rlog.67607>
- Price, A.L., Patterson, N.J., Plenge, R.M., Weinblatt, M.E., Shadick, N.A., y Reich, D. (2006). Principal components analysis corrects for stratification in genome-wide association studies. *Nature genetics*, 38(8), 904–909.
<https://doi.org/10.1038/ng1847>
- Robertson, X.A. y Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 10, 33-56.
<https://doi.org/10.7764/onomazein.10.02>
- Schneider, P., y Hayward, D. (2010). Who, what, when, where, and why? Story grammar elements in the spoken narratives of children with and without language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(6), 1462-1479. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/09-0153\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/09-0153))
- Schneider, P., Hayward, D. y Dubé, R.V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30(4), 224–238.
- Souza, M.S.L. y Cáceres-Assenço, A.M. (2021). Do vocabulary and narrative skills correlate in preschoolers with typical language development? *CoDAS*, 33(6), e20200169. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202020169>
- Shiro, M., Diez-Itza, E. y Fernández-Urquiza, M. (2019). Evaluative language and component structure of oral narratives in Williams Syndrome. En E. Aguilar-Mediavilla, L. Buil-Legaz, R. López-Penadés, V.A. Sanchez-Azanza y D. Adrover-Roig (Eds.) *Atypical Language Development in Romance Languages*

(pp. 235-252). John Benjamins Publishing Company.

<https://doi.org/10.1075/z.223.14shi>

Shiro, M. y Hoff, E. (2021). *A multidimensional approach to Spanish–English bilingual preschoolers’ narrative skills*. *Infancia y Aprendizaje*, 44(2), 370–400.

<https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1888493>

Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R.A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 233-247). John Benjamins.

Westerveld, M.F., Gillon, G.T. y Boyd, L. (2012). Evaluating the clinical utility of the profile of oral narrative ability for 4-year-old children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 14(2), 130-140.

<https://doi.org/10.3109/17549507.2011.632025>