



City Research Online

City St George's, University of London

Citation: Camus Torres, A., Aparici Aznar, M. & Morgan, G. (2022). Evaluación y descripción del desarrollo del discurso narrativo en español/Evaluation and description of narrative development in Spanish. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 42(2), pp. 90-101. doi: 10.1016/j.rlfa.2021.02.003

This is the published version of the paper.

This version of the publication may differ from the final published version. To cite this item please consult the publisher's version.

Permanent repository link: <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/28014/>

Link to published version: <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2021.02.003>

Copyright and Reuse: Copyright and Moral Rights remain with the author(s) and/or copyright holders. Copies of full items can be used for personal research or study, educational, or not-for-profit purposes without prior permission or charge, unless otherwise indicated, provided that the authors, title and full bibliographic details are credited, a hyperlink and/or URL is given for the original metadata page and the content is not changed in any way. For full details of reuse please refer to [City Research Online policy](#).



Revista de LOGOPEDIA, FONIATRÍA y AUDIOLOGÍA

www.elsevier.es/logopedia



ORIGINAL

Evaluación y descripción del desarrollo del discurso narrativo en español



Alondra Camus Torres^{a,*}, Melina Aparici Aznar^a y Gary Morgan^b

^a Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, Barcelona, España

^b Department of Language & Communication Science, City University of London, London, Reino Unido

Recibido el 7 de septiembre de 2020; aceptado el 10 de febrero de 2021

Disponible en Internet el 19 de febrero de 2022

PALABRAS CLAVE

Narración;
Habilidades
narrativas;
Evaluación del
lenguaje;
Desarrollo del
lenguaje;
Macroestructura
narrativa;
Microestructura
narrativa

Resumen

Antecedentes y objetivos: Las habilidades implicadas en la producción narrativa constituyen un buen indicador de la competencia lingüística infantil y permiten predecir el futuro desarrollo del lenguaje. Resulta importante, dentro del ámbito logopédico y pedagógico, contar con instrumentos de evaluación específicos en esta área; sin embargo, existen pocos sistemas de evaluación que valoren el desarrollo de la narración en español. Esta investigación tiene un doble objetivo: el primero es adaptar al español el *Test of Narrative Production*, y el segundo es describir el desarrollo de las habilidades narrativas a partir de la aplicación del test adaptado. **Método:** Un total de 146 niños de 4 a 11 años con lengua materna española fueron evaluados mediante la adaptación al español del *Test of Narrative Production*, valorándose las habilidades narrativas a nivel de macroestructura y microestructura.

Resultados: Se observó una correlación fuerte y significativa entre la edad y el desempeño narrativo a nivel macroestructural y microestructural. No obstante, si bien se observó una estabilización a los 9 años del desarrollo de ambos niveles, en el nivel microestructural se manifestó una evolución de los mecanismos de cohesión hasta los 11 años.

Conclusiones: La prueba se revela como un sistema de evaluación válido del desarrollo narrativo en español. Los resultados coinciden con investigaciones en niños angloparlantes, donde se ha demostrado que estos adquieren un nivel de desempeño narrativo similar al de los adultos a los 9 años en cuanto al nivel macroestructural, pero que continúan desarrollando y complejizando el nivel microestructural hasta la adolescencia.

© 2022 Los Autores. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: Alondra.Camus@uab.cat (A. Camus Torres).

KEYWORDS

Narrative discourse;
 Narrative skills;
 Language assessment;
 Language
 development;
 Narrative
 macrostructure;
 Narrative
 microstructure

Evaluation and description of narrative development in Spanish**Abstract**

Background and objectives: The skills involved in narrative production are a good indicator of children's current language competence and predict future linguistic performance. It is important in speech and language therapy and education research to have specific assessments of developing narrative abilities. To date, however, there are few tests that assess the development of narratives in Spanish. This research has a double objective: first, to adapt the *Test of Narrative Production* to Spanish; and second, to describe the development of narrative skills using the adapted test.

Method: A total of 146 children aged 4-11 years with Spanish as their mother tongue were evaluated by the *Test of Narrative Production* adapted to Spanish, and were assessed for their narrative skills at the level of both macrostructure and microstructure.

Results: A strong significant correlation between age and narrative performance was observed at the macrostructural and microstructural levels. However, although both levels showed a stabilization at age 9 years, at the microstructural level cohesive devices continued developing until age 11 years.

Conclusions: The test can be considered a valid evaluation of narrative development in Spanish. The results are consistent with research in English-speaking children, where it has been shown that they acquire a similar level of narrative performance to that of adults at 9 years of age at the macrostructural level, but they continue to develop and refine the microstructural level until adolescence.

© 2022 The Authors. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Introducción

En los últimos años se ha puesto de manifiesto que la habilidad para producir narraciones representa un buen indicador de la competencia lingüística de los niños y que permite predecir su futuro desempeño lingüístico-cognitivo (Acosta et al., 2013). Debido a esto, el interés por investigar esta área ha aumentado, lo que se refleja en estudios recientes que han utilizado el discurso narrativo para evaluar y comparar el desempeño de niños con desarrollo típico versus niños con trastorno específico del lenguaje (Acosta et al., 2011; Acosta et al., 2012; Coloma, 2014, Acosta et al., 2018). Dada la relevancia de este tipo de discurso, resulta de utilidad para la práctica logopédica disponer de instrumentos que evalúen el desarrollo narrativo en español y permitan detectar limitaciones narrativas en los niños (Pavez et al., 2008a).

El propósito de este trabajo es doble; por una parte, busca adaptar al español una prueba que valora la producción narrativa infantil de manera relativamente sencilla, y, por otra parte, pretende, a partir de la aplicación de dicha prueba, describir el desarrollo narrativo en niños hispanohablantes. La mayoría de los estudios sobre narrativa han sido desarrollados en población anglófona (e.g., Berman y Nir-Sagiv, 2007; Jones et al., 2016; Norbury y Bishop, 2003) y no existe un instrumento de evaluación en español que valore las habilidades narrativas a nivel de macroestructura y microestructura simultáneamente a través de todo el rango etario en que se producen los principales desarrollos en esta área. El *Test of Narrative Production* (TNP) (Herman

et al., 2004) precisamente evalúa las habilidades narrativas a ambos niveles en niños de 4 a 11 años.

Características del discurso narrativo

El discurso narrativo se ha definido como un conjunto de oraciones organizadas coherentemente que se refieren a una sucesión de acontecimientos caracterizados por presentar complicaciones y orientarse hacia una resolución (Bassols y Torrent, 2012). Por consiguiente, las oraciones que componen una narración se articulan de manera sucesiva y poseen un orden lógico y temporal, lo que se consigue a través del uso de una serie de mecanismos lingüísticos que dan unidad al discurso (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001). En relación con la caracterización del discurso narrativo, se suelen considerar 2 niveles de organización: la macroestructura, que se refiere a la ordenación global del contenido, y la microestructura, que alude a la ordenación local de la narración (Liles et al., 1995). Si bien ambos niveles coexisten y se interrelacionan, resulta útil metodológicamente distinguirlos para estudiar el uso del discurso que realizan las personas (Pavez, Coloma, Maggiolo, Martínez y Romero, 2008).

Se considera que la macroestructura narrativa es la organización mental del contenido, donde la conexión se logra a través de una estructura global que sigue un esquema narrativo subyacente (Paradis, 2011). Con el fin de caracterizar la macroestructura se han desarrollado modelos de gramática narrativa que describen los esquemas mentales generales que guían la organización de la información y el procesamiento de la narración (Trabasso y Rodkin, 1994).

Labov (1972), por ejemplo, postula que un esquema narrativo completo debe contener: orientación, acciones que se complican, evaluación y resolución; también considera la producción de un resumen y de una coda (transición del discurso narrativo a otro discurso, por ejemplo, a una conversación).

La microestructura, en cambio, hace referencia a los elementos lingüísticos del discurso a nivel local, es decir, a la estructura de las oraciones y a las relaciones de coherencia y cohesión entre ellas (Berman y Slobin, 1994). Dentro de su evaluación se incluye una amplia gama de mecanismos, pues para lograr cohesión entre las partes del discurso se pueden utilizar diversos recursos lingüísticos, morfosintácticos o semánticos (Aparici y Ramis, 2019). Dichos recursos posibilitan la continuidad temática vinculando los acontecimientos de manera coherente, lo que permite avanzar en la narración sin volver atrás en cada detalle (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001).

Desarrollo del discurso narrativo

Si bien la narración es el género discursivo más universal y el primero en desarrollarse durante la infancia (Olson y Gee, 1988), constituye un proceso evolutivo de complejidad creciente tanto a nivel macroestructural como microestructural. Así, si bien los niños empiezan a hacer narraciones en torno a los 3 años, requieren un largo período de tiempo, hasta alrededor de los 12 años, para desarrollar todas las formas y funciones lingüísticas que les permitirán construir narraciones coherentes y cohesionadas (Berman y Slobin, 1994).

En relación con el desarrollo narrativo a nivel macroestructural, los niños presentan una transición que va desde narraciones sin estructuración hasta relatos organizados mediante categorías completas (Pavez et al., 2008b). A los 3 años nombran sucesos sin estructura; a los 4 años comienzan a producir un núcleo central; y entre los 5 y 7 años estructuran pero sin producir un final (Coloma, 2014); por último, a los 9 años, producen el final de la narración y presentan un nivel de desarrollo similar al de los adultos (Berman y Verhoeven, 2002).

Respecto al desarrollo narrativo a nivel microestructural, entre los 2 y los 4 años se espera que los niños adquieran la mayoría de los recursos morfológicos y sintácticos que más tarde se utilizarán como mecanismos de cohesión (Aparici y Noguera, 2012). El dominio de estos mecanismos se logra alrededor de los 9 años, aunque algunos aspectos como la referencia o la conjunción continúan desarrollándose hasta los 12 años (Berman y Slobin, 1994; Hickmann, 2003).

Evaluación del discurso narrativo

A nivel macroestructural, se suele valorar la habilidad para presentar jerárquicamente los elementos principales de la historia, incluyendo la secuencia de eventos, la introducción de los personajes y del escenario, las acciones complicadas, el clímax y la resolución, así como la motivación interna de los personajes y la evaluación de la trama (Norbury y Bishop, 2003). A nivel microestructural, se evalúan los mecanismos lingüísticos para lograr la cohesión entre oraciones, por ejemplo, los mecanismos de conectividad ?marcadores del

discurso, conjunciones de coordinación y de subordinación? y el uso de la cohesión referencial para identificar y referirse a los personajes de la narración, entre otros (Berman y Slobin, 1994).

En español, se dispone de algunas pruebas de evaluación del discurso narrativo (e.g., *Evaluación del discurso narrativo [EDNA]* de Pavez et al., 2008a; *Procedimientos para evaluar discurso [PREDI]* de Pavez et al., 2008b). No obstante, ninguna de estas pruebas valora ambos niveles, macroestructural y microestructural, en un rango etario que abarque todo el período de desarrollo de la narración.

Antecedentes de la investigación

La presente investigación evalúa el desarrollo narrativo en niños hispanohablantes mediante la adaptación del TNP al español (Herman et al., 2004). Dicha prueba fue diseñada con el objetivo de evaluar las habilidades narrativas de niños sordos de 4 a 11 años que aprenden lengua de señas británica como primera lengua o que son bilingües en lengua de señas británica e inglés. Evalúa el nivel macroestructural y el nivel microestructural de la producción narrativa e incluye 2 preguntas de comprensión.

Recientemente, Jones et al. (2016) realizaron la adaptación del TNP al inglés oral en niños sordos y oyentes, creando un sistema de puntuación para la gramática inglesa en el nivel microestructural. Por otra parte, Caballero et al. (2020) realizaron la adaptación del TNP al catalán oral, manteniendo la estructura y el sistema de puntuación para el nivel macroestructural. Para el nivel microestructural, realizaron una adaptación a la gramática catalana y en la sección de comprensión agregaron una pregunta de comprensión más básica.

El presente trabajo tiene por objetivo, por una parte, adaptar al español la prueba TNP, y, por otra parte, describir el desarrollo narrativo en niños hispanohablantes. Para lograr este propósito, se mantuvo la estructura de la prueba original y se realizó una adaptación a la gramática española. Posteriormente, con el objetivo de comprobar el funcionamiento de la prueba y de describir el desarrollo de las habilidades narrativas, se aplicó la prueba a una muestra de niños de 4 a 11 años con lengua materna española.

Método

Participantes

Un total de 146 participantes (76 niñas y 70 niños) (tabla 1) fueron seleccionados considerando los siguientes criterios de inclusión: 1) lengua materna española; 2) edad entre 4 y 11 años; 3) español como lengua principal en el ámbito escolar, y 4) ausencia de dificultades de aprendizaje, déficit auditivo, trastornos de lenguaje, del espectro autista o trastornos concomitantes con déficits de atención.

Los participantes proceden de distintas escuelas que utilizan el español como lengua vehicular: una escuela concertada de Barcelona; una escuela pública y una concertada de Madrid; y una escuela pública de Talcahuano (Chile). Fueron seleccionados por el personal docente y la dirección de la escuela considerando los criterios de inclusión mencionados.

Tabla 1 Características de los participantes

Grupo de edad	Rango de edad (años y meses)	Sexo		N.º participantes
		F	M	
4 años	4.0-4.11	9	7	16
5 años	5.0-5.11	3	9	12
6 años	6.0-6.11	11	6	17
7 años	7.0-7.11	12	7	19
8 años	8.0-8.11	13	4	17
9 años	9.0-9.11	7	16	23
10 años	10.0-10.11	15	9	24
11 años	11.0-11.11	6	12	18
Total		76	70	146

Previamente a la evaluación se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los padres.

Instrumento

Se realizó una adaptación del TNP al español. Para el nivel macroestructural, es decir, contenido narrativo (CN) y estructura narrativa (EN), se siguieron las pautas de puntuación de [Herman et al. \(2004\)](#) (en [Jones et al., 2016](#)). Después de una aplicación piloto en adultos, se observó que no era necesario adaptar los componentes del nivel macroestructural, pues la muestra de adultos hispanohablantes produjo narrativas similares a la anglófona en estos aspectos. En cuanto al nivel microestructural, se realizó una adaptación para evaluar la cohesión y los recursos gramaticales en español, utilizando como referencia los sistemas de puntuación de la versión inglesa de [Jones et al. \(2016\)](#) y de la catalana de [Caballero et al. \(2020\)](#). Denominamos mecanismos de cohesión, evaluación y gramática (MCEG) a este componente de la prueba, que está integrado por 3 subcomponentes: mecanismos de cohesión (MC), mecanismos de evaluación (ME) y gramática (G) (los ítems que mide cada subcomponente se detallan en el apartado «Sistema de puntuación», y en los [Anexos II y III](#) disponibles en el material suplementario de la versión online de este artículo). Se adaptó el subcomponente MC para ponderar la puntuación de algunos aspectos propios de los desarrollos tardíos del lenguaje (e.g., *Logical and temporal connectives* se cambió por «Utilización de conectores de subordinación», y el rango de puntuación se amplió un punto en comparación con la versión de [Jones et al., 2016](#)); y se adaptaron los subcomponentes MC y G para que los ítems y su puntuación se correspondieran con las características gramaticales del español y con los patrones evolutivos de su adquisición (e.g., se eliminaron ítems de la versión inglesa como el uso de la negación y el uso de verbos modales; se incluyeron ítems como el «Uso de cadenas verbales» o la «Correlación verbal entre oración principal y subordinada»; se modificó la puntuación otorgada en la versión inglesa a la «Primera mención de los personajes»: en esta se puntuaba 0 cuando se elide y 1 cuando se usa un pronombre o un sintagma nominal con artículo definido, mientras que en la española ambos casos se puntuaban 0 pues ambas son formas no cohesivas de introducción ¿en inglés el primer caso además de no cohesivo

es agramatical?). Para puntuar el nivel microestructural, a diferencia de la versión de [Jones et al. \(2016\)](#) e igual que en la adaptación al catalán, se consideró solo la producción espontánea de la historia y no las respuestas a las preguntas, ya que estas se producen fuera del discurso autosostenido. Por último, se mantuvieron las 2 preguntas de la versión de [Herman et al. \(2004\)](#) y [Jones et al. \(2016\)](#) y la pregunta añadida por la versión catalana.

Procedimiento

Los participantes recibieron la instrucción de mirar un vídeo mudo de corta duración (3 minutos) cuyo contenido deberían narrar una vez finalizado. Para alentar al participante a contar toda la historia, el vídeo quedaba fuera del campo visual de la evaluadora. Esta le pedía que contara la historia («Cuéntame, ¿qué pasaba en el vídeo?») y lo escuchaba sin interrumpir. Al concluir su narración el participante podía agregar información extra («¿Quieres decir algo más?»). Finalmente, el participante debía responder 3 preguntas de comprensión e inferencia predeterminadas. Cada participante fue evaluado individualmente. Las narraciones fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas para ser analizadas.

Sistema de puntuación

A nivel macroestructural (máximo 28 puntos), se evaluó el CN y la EN siguiendo las pautas de puntuación de [Herman et al. \(2004\)](#). El CN (máximo 16 puntos) se calificó otorgando un punto por la mención de cada uno de los 15 episodios de la historia, más un punto extra por mencionar cualquier información adicional. La historia, de manera sintética, trata de una niña que intenta comer distintas cosas pero no lo consigue pues un niño le va pidiendo repetidamente su comida y ella se la da. Finalmente, la niña decide hacerle una broma poniendo una araña en un bocadillo (para el detalle de los episodios véase el [Anexo I](#) del material complementario).

Para la EN (máximo 12 puntos) se contemplaron 6 componentes clave: orientación o contextualización en espacio y tiempo; acciones complicadas I y II o relato de eventos previos al clímax; clímax o narración del punto álgido; resolución o relato de los eventos posteriores al clímax; evaluación o expresión de puntos de vista propios o de sentimientos e intenciones de los personajes (para puntuar este ítem se consideraron las respuestas a las preguntas de comprensión); y secuencia narrativa o presentación de los episodios en el orden correcto.

A nivel microestructural (máximo 30 puntos), se creó un sistema de puntuación para evaluar los MCEG que se subdivide en: MC, ME y G.

Dentro de los MC (máximo 9 puntos) se consideró la cohesión referencial (primera mención de personajes de la historia y mantenimiento de referencias) y el uso de conectores/conjunciones (utilización de variedad de conjunciones básicas de coordinación, utilización de variedad de marcadores discursivos y utilización de conectores de subordinación).

Para los ME (máximo 5 puntos) se asignó un punto por la inclusión de al menos un ejemplo de cada uno de los

siguientes mecanismos: intensificadores, adjetivos, adverbios de modo o manera, estilo directo y estilo indirecto.

Respecto a la G (máximo 16 puntos), se analizaron 9 ítems: 1) uso correcto de artículos; 2) uso correcto de pronombres; 3) inclusión y uso correcto de preposiciones; 4) concordancia correcta entre el verbo y el sujeto; 5) concordancia correcta en género y número; 6) uso correcto de oraciones en presente y pasado; 7) inclusión y uso correcto de cadenas verbales (perífrasis); 8) correlación verbal entre oración principal y oración subordinada (adecuada relación entre el tiempo/modo/aspecto de los verbos), y 9) uso correcto de oraciones subordinadas adjetivas o de relativo (para conocer el sistema de puntuación véase el [Anexo II](#); para ver un ejemplo de la transcripción y puntuación de una narración véase el [Anexo III](#)).

Por último, se evalúan 3 preguntas de comprensión e inferencia (P) (máximo 6 puntos) (el análisis de la comprensión de la narración queda fuera del alcance de este trabajo; no obstante, se presentan las preguntas de comprensión porque, como se ha mencionado, las respuestas se tienen en cuenta para puntuar un ítem de la EN): ¿qué había en la bandeja?, ¿por qué el niño tira la araña? y ¿por qué la niña le hace una broma al niño?

Transcripción y puntuación

Las narraciones fueron transcritas y puntuadas por la primera autora. Se seleccionó aleatoriamente un 10% de las muestras para ser transcritas y puntuadas por otra investigadora y se compararon con las originales con el objetivo de determinar el acuerdo interjueces. Para determinar la fiabilidad de la transcripción utilizamos la fórmula planteada en [Castilla-Earls et al., 2015](#): acuerdos divididos por acuerdos más desacuerdos multiplicado por 100. Así, el porcentaje de concordancia para la transcripción fue del 96.2%. Para determinar la fiabilidad de la puntuación se calculó el porcentaje de concordancia interjueces, 81.4%, y el valor del índice Kappa, $k = .80$, lo que indica un nivel de concordancia muy bueno. Los casos de desacuerdo entre evaluadores se discutieron y se resolvieron y, en ocasiones, se realizaron pequeñas adaptaciones del sistema de puntuación

Análisis de datos

Para determinar la fiabilidad por consistencia interna de la prueba se utilizó el índice alfa de Cronbach. Se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para evaluar la relación de los componentes de la prueba con la edad y la relación entre los componentes de la prueba. Para establecer si los grupos diferían en su desempeño se realizó un ANOVA de una vía, y para determinar cuáles de ellos se diferenciaban entre sí se llevaron a cabo análisis post-hoc de contrastes marginales. Se utilizó la prueba estadística Chi cuadrado de Pearson para medir el desarrollo de los ítems de los subcomponentes MC, ME y G. Los criterios de significación se establecieron en $p < .05$. Los datos fueron analizados mediante el programa estadístico Stata 14.

Resultados

Resultados generales

Con el propósito de estimar la fiabilidad por consistencia interna del instrumento, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach (α). Para la prueba total, considerando sus 45 ítems, el valor fue de $\alpha = .81$. En el análisis individual de cada componente el valor de alfa fue para CN $\alpha = .74$, para EN $\alpha = .69$ y para MCEG $\alpha = .75$ (para los subcomponentes: MC $\alpha = .61$, ME $\alpha = .31$ y G $\alpha = .66$).

Los resultados mostraron una correlación fuerte y significativa entre la edad y la puntuación media total de la prueba ($r [146] = .81$; $p < .001$). Asimismo, se encontró una correlación significativa y fuerte entre la edad y las puntuaciones medias obtenidas en los componentes a nivel macroestructural: CN ($r [146] = .73$; $p < .001$) y EN ($r [146] = .75$; $p < .001$), y las puntuaciones medias en el nivel microestructural: MCEG ($r [146] = .79$; $p < .001$). Por último, se observó una correlación baja entre la edad y la puntuación media de las P ($r [146] = .34$; $p < .001$) ([tabla 2](#)). La correlación entre los componentes de la prueba fue fuerte y significativa, tanto entre CN y MCEG ($r [146] = .79$; $p < .001$) como entre EN y MCEG ($r [146] = .77$; $p < .001$). Además, la correlación fue muy fuerte y significativa entre CN y EN ($r [146] = .91$; $p < .001$).

En conjunto, estos resultados indican que la adaptación de la prueba es sensible al desarrollo a través de un amplio rango etario, desde los 4 a los 11 años.

Habilidades narrativas a nivel macroestructural

Como se ha mencionado, tanto el CN como la EN muestran una correlación fuerte y significativa con la edad. En concreto, se observa que la puntuación de ambos componentes aumentó desde los 4 hasta los 9 años, edad donde se alcanzó el máximo desempeño; después de esta edad se aprecia una estabilización en el rendimiento ([figs. 1 y 2](#)).

Contenido narrative (CN). El ANOVA permitió concluir que existen diferencias significativas en el desempeño de los grupos de edad respecto al CN ($F [7, 138] = 29.14$; $p < .001$). Para determinar qué grupos diferían entre sí, se realizó un análisis de contrastes post-hoc, constatando que existen diferencias significativas en el desempeño entre el grupo de 5 años y el de 6 ($t [29] = -2.47$; $p < .05$) y entre el de 8 y 9 años ($t [40] = -2.37$; $p < .05$) ([tabla 3](#)).

A nivel cualitativo, se observa que los participantes a los 4 años tienden a producir una narración de longitud reducida enfocada en el episodio que constituye el clímax de la historia (ejemplo 1) y que a los 5 años comienzan a incorporar más episodios relacionados con el clímax (ejemplo 2).

(1) «Había una araña y el niño se la come» (4 años)

(2) «... luego puso una araña en el pan, y luego él comió y sintió algo en el pan y le lanzó la araña...» (5 años)

A los 6 años, expresan más información sobre la historia, pero los relatos aún son limitados: existe omisión de episodios (ejemplo 3) y generalmente no hay presencia de información adicional. Entre los 7 y 8 años comienzan a incluir información adicional (ejemplo 4).

Tabla 2 Correlación entre edad, CN, EN, MCEG, P y total

	Edad	Contenido narrativo (CN)	Estructura narrativa (EN)	Mecanismos cohesión, evaluación y gramática (MCEG)	Preguntas (P)	Total
Edad	1	.73	.75	.79	.34	.81
Contenido narrativo	.73	1	.91	.79	.37	.95
Estructura narrativa	.75	.91	1	.77	.35	.92
Mecanismos cohesión, evaluación y gramática	.79	.79	.77	1	.39	.93
Preguntas	.34	.37	.35	.39	1	.47
Total	.81	.95	.92	.93	.47	1

Todos los valores son altamente significativos $p < .001$.

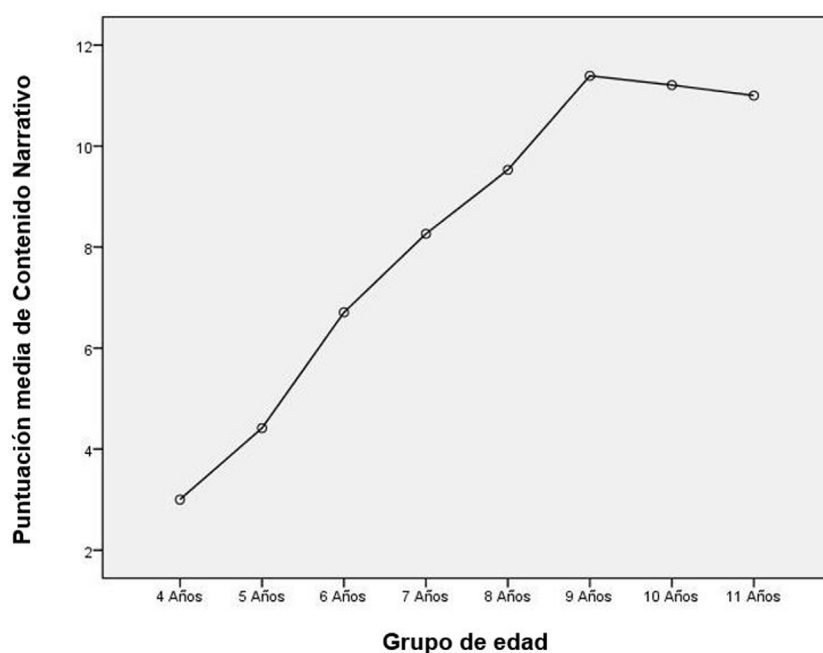

Figura 1 Puntuación media de contenido narrativo según el grupo de edad.

Tabla 3 Resultados del análisis post-hoc de la comparación entre grupos por componente (CN, EN y MCEG) y subcomponente (MC, ME y G)

Grupos contrastados	Contenido narrativo (CN)		Estructura narrativa (EN)		Mecanismos cohesión, evaluación y gramática (MCEG)		Mecanismos de cohesión (MC)		Mecanismos de evaluación (ME)		Gramática (G)	
	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
4 años vs. 5 años	−1.51	.134	−3.48	.001*	−.95	.344	.22	.824	.41	.685	−2.34	.021*
5 años vs. 6 años	−2.47	.015*	−2.30	.023*	−4.83	.000*	−4.79	.000*	−1.64	.102	−3.05	.003*
6 años vs. 7 años	−1.90	.060	−1.85	.067	−.64	.524	−1.04	.299	1.34	.182	−1.03	.305
7 años vs. 8 años	−1.54	.126	−1.59	.113	−1.10	.275	−.88	.381	−.59	.555	−.76	.448
8 años vs. 9 años	−2.37	.019*	−1.98	.049*	−3.34	.001*	−1.62	.108	−1.36	.176	−3.75	.000*
9 años vs. 10 años	.25	.799	.07	.945	−.11	.914	−.75	.458	−1.49	.138	1.60	.111
10 años vs. 11 años	.27	.786	.09	.931	−1.11	.268	−1.46	.147	.28	.777	−.78	.439

* Valores significativos $p < .005$.

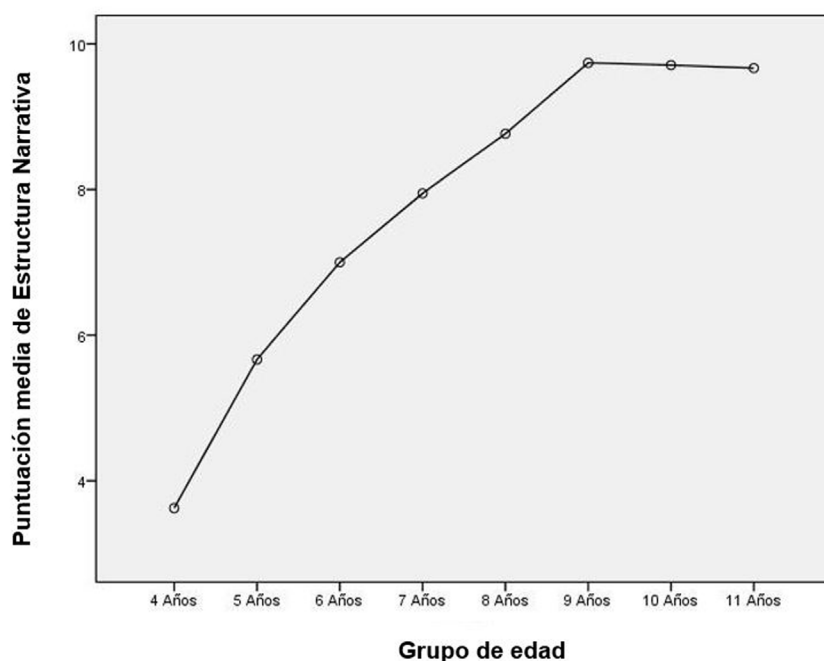


Figura 2 Puntuación media de estructura narrativa según el grupo de edad.

(3) «... su hermano lo quería todo, entonces volvía a hacer eso y volvía a hacer eso y volvía a hacer eso...» (6 años)

(4) «... vio una araña de juguete...» (7 años)

En las edades mayores, entre 9 y 11 años, hacen referencia a la mayoría de los episodios e incrementan el nivel de detalle de estos (ejemplo 5). Sin embargo, existen algunos aspectos que se deben refinar, especialmente discriminar qué episodio es importante detallar para no sobre o infra-explicar la historia.

(5) «... una niña trae una bandeja con dos platos, en uno hay un sándwich con queso, en el otro hay un cupcake, también hay como un bol pequeño con caramelos...» (10 años)

Estructura narrativa (EN). El ANOVA permitió concluir que existen diferencias significativas en el desempeño de los grupos de edad respecto a la EN ($F [7, 138] = 35.56; p < .001$). El análisis post-hoc evidenció que dichas diferencias son significativas entre los 4 y 5 años ($t [28] = -3.48; p < .001$); los 5 y 6 años ($t [29] = -2.30; p < .05$) y los 8 y 9 años ($t [40] = -1.98; p < .05$) (tabla 3).

A nivel cualitativo, en el inicio del desarrollo de la EN, a los 4 años, los niños no siguen la secuencia correcta de la historia, generalmente comienzan narrando el clímax y luego, ocasionalmente, mencionan algún episodio sin respetar el orden temporal (ejemplo 6).

(6) «Salía una araña... el niño... la araña la tiró... el niño quería comer mucho...» (4 años)

A los 5 años, producen un relato con una secuencia temporal más adecuada, centrado en alguna de las acciones complicadas previas al clímax y en el clímax (ejemplo 7).

(7) «... el niño le pedía toda la comida y al final se come un pan con araña...» (5 años)

A los 6 años, presentan una secuencia temporal correcta, llegando al techo de puntuación en este aspecto, y centran su narración en las acciones complicadas; sin embargo, es recurrente la descripción incompleta del clímax, y la omisión de la orientación y la resolución. A los 7 y 8 años, comienza a ser más habitual la aparición de evaluaciones (ejemplo 8). Además, producen una secuencia temporal correcta con una estructura básica más consolidada: orientación, acciones complicadas, clímax y resolución; no obstante, es frecuente una descripción incompleta de la resolución.

(8) «... ¿por qué la niña no le dio la mitad?, compartir es mejor yo digo...» (8 años)

Entre los 9 y los 11 años, generalmente estructuran bien la orientación y el clímax, pero continúan omitiendo información de la resolución (ejemplo 9). La secuencia temporal y la evaluación presentan el mismo rendimiento de la edad anterior, pero se alcanza el techo de puntuación en las acciones complicadas alrededor de los 9 años.

(9) «... lo tenía mordido con la boca, lo saca, ve que es una araña y se asusta» (11 años)

Habilidades narrativas a nivel microestructural

A nivel microestructural se valoró la utilización de MCEG, observándose una correlación fuerte y significativa entre el desempeño en este componente y la edad, como se ha mencionado anteriormente. El ANOVA indicó que existen diferencias significativas en el desempeño entre los grupos de edad ($F [7, 138] = 41.67; p < .001$) y que estas diferencias están entre los 5 y 6 años ($t [29] = -4.83; p < .001$) y entre los

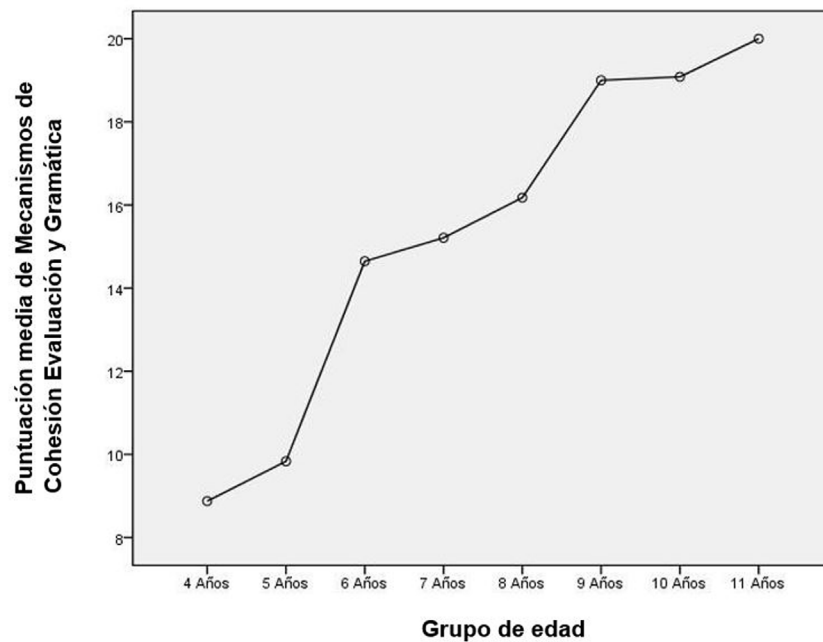


Figura 3 Puntuación media de mecanismos de cohesión, evaluación y gramática según el grupo de edad.

8 y 9 años ($t [40] = -3.34$; $p < .001$) (tabla 3). Cabe señalar que, pese a que después de los 9 años no existen diferencias significativas, la puntuación de MCEG aumenta progresivamente desde los 4 hasta los 11 años, edad donde alcanza el máximo desempeño (fig. 3).

Debido a que los MCEG constituyen el componente más extenso de la prueba, a continuación se describirán por separado los resultados sobre MC, ME y G.

Mecanismos de cohesión (MC). Se evidenció una correlación fuerte y significativa entre la puntuación de MC y la edad ($r [146] = .74$; $p < .001$). El ANOVA permitió concluir que existe diferencia significativa entre los grupos de edad ($F [7, 138] = 29.57$; $p < .001$), constatándose que esta diferencia es significativa entre los 5 y 6 años ($t [29] = -4.79$; $p < .001$) (tabla 3). Pese a que después de esta edad no se observan diferencias significativas, se aprecia una puntuación creciente con la edad, alcanzándose la puntuación máxima a los 11 años.

Para evaluar los ítems que componen los MC se utilizó la prueba Chi cuadrado de Pearson. En cuanto al manejo de la referencia, se observaron diferencias significativas con un tamaño de efecto grande en el desempeño por grupo de edad, tanto en primera mención de los personajes ($\chi^2 = 88.21$; $p < .001$) como en mantenimiento de referencias ($\chi^2 = 75.88$; $p < .001$). Ambos ítems tuvieron un perfil similar, presentando un bajo desempeño a los 4 y 5 años que comenzó a aumentar a partir de los 6 años y alcanzó el mayor rendimiento a los 10 y 11 años. Sin embargo, el mantenimiento de referencias nunca llegó al techo de puntuación, observándose que entre los 9 y los 11 años algunos niños continúan produciendo referencias ambiguas (ver ejemplo 10).

(10) «... el hermano le dice: dámelo, le dice que no, que no quiere, le dice que sí, que se lo dé y se lo termina dando, luego se va a por un zumo...» (10 años)

En cuanto a la utilización de variedad de marcadores discursivos ($\chi^2 = 44.24$; $p < .001$) y la utilización de conectores de subordinación ($\chi^2 = 46.26$; $p < .001$), ambos ítems mostraron diferencias significativas por edad, aunque el tamaño del efecto fue mediano. Respecto al primero, cabe destacar que los niños de 4 años utilizan este recurso, pero lo hacen con poca variedad (utilizan solo «entonces» y «luego»), por lo que no recibieron puntuación; a partir de los 5 años comienzan, en alguna medida, a utilizar mayor variedad de marcadores y alcanzan la puntuación máxima a los 10 años. Respecto a la utilización de conectores de subordinación, estos tuvieron una aparición prácticamente nula en los niños de 4 y 5 años, aumentando su frecuencia desde los 6 años en adelante.

Finalmente, la utilización de variedad de conjunciones básicas de coordinación no tuvo una relación significativa con la edad ($\chi^2 = 13.53$; $p < .06$). A nivel descriptivo, se observó que las conjunciones básicas de coordinación fueron producidas en todas las edades; sin embargo, a los 4 y 5 años no se otorga puntuación debido a la falta de variedad (generalmente los niños solo utilizan «y»).

Mecanismos de evaluación (ME). La puntuación de ME tuvo una correlación baja con la edad ($r [146] = .36$; $p < .001$). El ANOVA permitió concluir que existen diferencias significativas entre los grupos ($F [7, 138] = 4$; $p < .001$); sin embargo, el análisis de contrastes marginales no revela diferencias (tabla 3). A nivel descriptivo, se observó que los intensificadores fueron el mecanismo más utilizado en todas las edades; el estilo directo no fue utilizado por los participantes de menor edad, pero sí entre los de 6 y 11 años (ver ejemplo 11); los adjetivos y el estilo indirecto mostraron una baja aparición desde los 4 a los 9 años, incrementándose su uso a los 10 y 11 años (ejemplo 12). Finalmente, los adverbios de modo o manera tuvieron una escasa aparición en todas las edades.

(11) «... y le dijo otra vez: dámelo, dámelo...» (6 años)

(12) «... ella pensaba que él ya no querría más cosas...» (10 años)

Gramática (G). La puntuación de G presentó una correlación fuerte y significativa con la edad ($r [146] = .73; p < .001$). El ANOVA indicó que existen diferencias significativas entre los grupos ($F [7, 138] = 30.97; p < .001$) que se sitúan entre los 4 y los 5 años ($t [28] = -2.34; p < .05$), los 5 y 6 años ($t [29] = -3.05; p < .01$) y entre los 8 y 9 años ($t [40] = -3.75; p < .001$) (tabla 3).

Se observó un buen desempeño en todas las edades en: uso correcto de artículos, uso correcto de pronombres, concordancia correcta entre el verbo y el sujeto, y concordancia correcta en género y número. En cambio, se hallaron, a través de la prueba de Chi cuadrado, diferencias significativas en el desempeño por grupo edad para los ítems inclusión y uso correcto de preposiciones ($\chi^2 = 54.76; p < .001$), uso correcto de oraciones en presente y pasado ($\chi^2 = 65.05; p < .001$), inclusión y uso correcto de cadenas verbales ($\chi^2 = 64.88; p < .001$) y correlación verbal entre oración principal y oración subordinada ($\chi^2 = 69.86; p < .001$). La inclusión y uso correcto de preposiciones aumentó desde los 4 a los 10 años, edad donde alcanzó el techo de puntuación. En cuanto al uso correcto de oraciones en presente y pasado, inclusión y uso correcto de cadenas verbales y correlación verbal entre oración principal y subordinada, la puntuación aumentó progresivamente desde los 4 hasta los 9 años, cuando se alcanzó la máxima puntuación; sin embargo, la puntuación techo nunca fue lograda.

Finalmente, cabe señalar que el uso correcto de oraciones subordinadas adjetivas o de relativo fue prácticamente nulo en los niños de 4 y 5 años, y poco frecuente en todas las edades, por lo que la diferencia entre edades no resultó significativa ($\chi^2 = 10.24; p < .18$).

Discusión

El presente estudio tuvo por objetivos, primero, adaptar al español el TNP (Herman et al., 2004; Jones et al., 2016), y segundo, describir el desarrollo de las habilidades narrativas de los 4 a los 11 años a partir de la aplicación de la adaptación del TNP a 146 hispanohablantes. Los resultados indican que las habilidades narrativas infantiles aumentan con la edad, tanto a nivel macroestructural como microestructural, observándose el máximo de puntuación del nivel macroestructural a los 9 años y del nivel microestructural a los 11 años. Estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas con niños hispanohablantes (Tolchinsky, 2014), así como con hablantes de otras lenguas (Berman y Slobin, 1994; Berman y Verhoeven, 2002; Berman y Nir-Sagiv, 2007; Strömquist y Verhoeven, 2004), que muestran que estos adquieren un nivel de desempeño narrativo similar al de los adultos a la edad de 9 años en cuanto a aspectos macroestructurales, pero que continúan desarrollando y complejizando los aspectos microestructurales hasta la adolescencia. Asimismo, apuntan a que la adaptación del TNP resulta un instrumento adecuado para evaluar evolutivamente las habilidades narrativas.

En relación con el nivel macroestructural, observamos que, después de alcanzar la puntuación máxima en contenido y estructura narrativa alrededor de los 9 años, el rendimiento de los niños comenzó a descender, si bien el descenso no fue significativo. Esta tendencia de descenso coincide con investigaciones recientes, donde se ha observado una tendencia evolutiva poco frecuente, la atenuación progresiva de un rasgo, es decir, un patrón de desempeño que decrece al llegar a cierta edad, en este caso, la atenuación de la narratividad (Berman, 2008; Berman y Nir-Sagiv, 2007; Tolchinsky, 2014). Para explicar este fenómeno se ha planteado que las narraciones de niños de 9 años presentan una estructura narrativa adecuada en su sentido más canónico (situación inicial, eventos y resolución), mientras que las narraciones de adolescentes y adultos se distancian de dicha estructura, pues incorporan formas lingüísticas propias del discurso expositivo y organizan la información otorgando mayor valor a sus propias evaluaciones por encima de los eventos propios del relato. Así, existiría un cambio importante en la forma de concebir una narración: mientras los niños pequeños narran una sucesión de eventos, los más mayores reflexionan sobre estos y explican su propia versión (Berman, 2008; Tolchinsky et al., 2005).

En relación con el desempeño a nivel microestructural, este fue el que presentó la correlación más fuerte con la edad de entre los 3 componentes de la prueba. Por lo que se refiere a los mecanismos de cohesión, se observó que la mayor dificultad que presentaron los niños pequeños (4 y 5 años) tiene relación con el manejo de la cohesión referencial. En concordancia con estudios previos en español (Kail y Sánchez y López, 1997), la mayoría de los niños del estudio logran mencionar nuevos personajes de manera adecuada a los 8 años. No obstante, el techo de puntuación se alcanzó entre los 10 y 11 años, lo que indica que la evolución se extiende hasta esta edad. El mantenimiento de la referencial, en cambio, parece un aspecto más complejo: no llegó al techo de puntuación en las edades objeto de estudio y algunos niños de edades mayores (9 a 11 años) continuaron presentando dificultad para utilizar mecanismos referenciales apropiados, dando lugar a referencias ambiguas, lo que coincide con lo observado por Caballero et al. (2020) en los participantes hablantes de catalán de edades similares. Otro aspecto que presentó dificultad en los niños pequeños fue el uso de conectores de subordinación: las conjunciones básicas de coordinación («y», «pero») fueron producidas prácticamente en todas las edades, mientras que los conectores de subordinación («porque», «cuando») empezaron a utilizarse a los 6 años, aumentando en adelante. Esto está en línea con el patrón de desarrollo encontrado en otros estudios de que la coordinación precede a la subordinación como mecanismo sintáctico predominante de conexión (Sebastián y Slobin, 1994).

La utilización de mecanismos de evaluación, a juzgar por los resultados de los análisis realizados, no presenta un desarrollo progresivo a lo largo de las edades estudiadas, sino más bien una cierta evolución, no del todo clara, entre los grupos más jóvenes y los más mayores. Esto probablemente está relacionado con 2 aspectos: por un lado, la utilización de mecanismos de evaluación es baja en todos los grupos de edad, como también encuentran, por ejemplo, Díaz y

Mendoza (2012); por otro lado, se trata del subcomponente que presenta menor fiabilidad de la prueba. No obstante, hay que tener en cuenta que esto último no perjudica la fiabilidad global de la prueba. Creemos, igual que Caballero et al. (2020), que este aspecto debería analizarse con más detalle en futuros estudios.

Finalmente, los aspectos gramaticales con un uso adecuado más temprano fueron artículos, pronombres, concordancia en género y número, y concordancia de verbo y sujeto, de lo que se puede desprender que estos elementos están consolidados a los 4 años. Si bien hay que tener en cuenta que la extensión de los relatos es mucho menor en los niños pequeños, por lo que estas observaciones podrían no ser concluyentes, coinciden con investigaciones en español, que muestran que los niños dominan la morfosintaxis básica alrededor de esta edad (Serra et al., 2000).

No obstante, la habilidad para utilizar apropiadamente las formas lingüísticas en el discurso se adquiere tardíamente, continuando con la edad el desarrollo de áreas más complejas (Berman y Slobin, 1994). Esto explica, por ejemplo, que para conectar el discurso a los 4 años los niños generalmente juxtaponen las oraciones o las conectan con elementos de conjunción extraoracional y no es hasta más adelante que las conectan frecuentemente mediante conjunciones de coordinación y subordinación (Berman, 1998). En este sentido, los niños de este estudio, al igual que los catalanes (Caballero et al., 2020), presentaron el nivel máximo de desempeño en algunos de los aspectos gramaticales a la edad de 9 años (uso correcto de oraciones en presente y pasado, uso de cadenas verbales, correlación verbal entre oración principal y subordinada). En cambio, las oraciones de relativo no aumentaron de manera significativa con la edad, pese a que se esperaba encontrar este tipo de construcciones a edades más tempranas y con mayor frecuencia en el discurso de hispanohablantes (Sebastián y Slobin, 1994). Esto probablemente se deba a que el tipo de lenguaje elicitado en la prueba, donde la historia a narrar no es compleja, no requiere el uso de una alta complejidad sintáctica.

Conclusiones

La narración resulta una forma ecológica de evaluar el lenguaje en un amplio rango de edad. Esta investigación ha permitido captar cambios en la estructura y el contenido narrativo, así como en el uso de los mecanismos cohesivos y de los elementos gramaticales que conforman el repertorio lingüístico necesario para producir un discurso conectado. Ha permitido además corroborar que los niños de 4 a 11 años, a pesar de tener bien adquiridas las bases de la lengua, todavía no son hablantes totalmente desarrollados (Ravid y Berman, 2009). Efectivamente, el contenido y la estructura narrativa no parecen consolidarse hasta los 9 años, y los mecanismos para dotar de cohesión a la narración siguen evolucionando incluso durante más tiempo. De acuerdo con Tolchinsky (2014), el desarrollo del discurso es un proceso

de adquisición complejo, con una evolución progresiva que llega hasta la adolescencia.

En cuanto a la adaptación al español del TNP (Herman et al., 2004), se constató que la prueba efectivamente capta diferencias en los 3 componentes principales de la misma y, por tanto, en los niveles macroestructural y microestructural de la narración, entre un amplio rango de edades. Sin embargo, es necesario afinar algunos aspectos del sistema de puntuación que no son suficientemente claros. Entre las mejoras, se tendría que determinar si la información de las respuestas a las preguntas debe incluirse o no en la puntuación de la evaluación (uno de los componentes claves de la EN), ya que se trata de una producción fuera del discurso narrativo, de modo que puede producir una sobrevaloración de este aspecto.

La presente investigación contribuye al estudio del desarrollo narrativo infantil típico en hispanohablantes, proveyendo información tanto a nivel macroestructural como microestructural y permitiendo así mostrar la evolución de las habilidades narrativas a través de la edad de una manera integral. Además, expande el rango etario que típicamente se contempla en la bibliografía del desarrollo lingüístico y contribuye a una evaluación más completa de la narrativa, pues considera simultáneamente distintas áreas de desarrollo permitiendo medir y comparar diversos elementos en un mismo individuo. Asimismo, contribuye a la creación de instrumentos de evaluación del desarrollo lingüístico en español, adaptando a esta lengua una prueba que ha mostrado su utilidad en la evaluación de las habilidades narrativas. Dado que el discurso narrativo tiene una especial relevancia como predictor del desarrollo lingüístico, se espera que en el futuro la adaptación de esta prueba pueda ser útil a logopedas, educadores y otros profesionales del área para detectar limitaciones narrativas de manera temprana, ya que este aspecto constituye un indicador importante para identificar a estudiantes con riesgo de desarrollar problemas de lenguaje o de aprendizaje (Pavez et al., 2008b). La siguiente etapa de nuestra investigación analizará población infantil hispanohablante con trastorno de desarrollo del lenguaje, también conocido como trastorno específico del lenguaje, para probar la sensibilidad de esta prueba en dicho grupo.

Financiación

El presente trabajo ha sido financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Programa de Becas de Doctorado en el Extranjero (Becas Chile 72200469). No existió ningún tipo de participación del patrocinador en el diseño del estudio, la recogida, el análisis ni la interpretación de datos, la redacción del artículo o la decisión de enviar el artículo para su publicación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Agradecimientos

Las narraciones fueron recogidas por la primera autora y otras logopedas a las que agradecemos su colaboración con esta investigación: María del Mar Pérez, Laura Rebollo, Felipe Arellano, Consuelo Martínez, Valentina Rivera, Daniela Faúndez y Catalina Camaño. Agradecemos a las/os directoras/es, profesoras/es y alumnas/os de las escuelas que participaron en esta investigación.

Anexo. Material adicional

Se puede consultar material adicional a este artículo en su versión electrónica disponible en <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2021.02.003>.

Bibliografía

- Acosta, V., González, N. y Lorenzo, C. (2011). Un análisis cualitativo de la estructura episódica, los recursos cohesivos y la diversidad léxica en la narrativa de alumnado con trastorno específico del lenguaje. *Aloma*, 28, 143–159.
- Acosta, V., Hernández, N. y Santana, G. (2018). La intervención en habilidades narrativas en alumnado con dificultades del lenguaje. Una oportunidad para el trabajo colaborativo entre logopedas, profesorado y familias. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 38(2), 4–41. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2018.03.001>
- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, A. (2012). Intervención logopédica sobre habilidades narrativas en niños con trastornos de lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 201–213. <https://doi.org/10.1174/021037012800218032>
- 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 Noguera, E. (2012). *Desenvolupament i avaluació del llenguatge oral*. Barcelona: UOC.
- Aparici, M. y Ramis, Y. (2019). Adquisición de la pragmática. En V. Torrens (Ed.), *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Pearson.
- Bassols, M. y Torrent, A. (2012). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Berman, R. A. (1998). Typological perspectives on connectivity. En N. Dittmar y Z. Penner (Eds.), *Issues in the theory of language acquisition* (pp. 203–224). Berna: Peter Lang.
- Berman, R. A. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language*, 35(4), 735–771. <https://doi.org/10.1017/S0305000908008787>
- Berman, R. A. y Bracha, N. S. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Journal Discourse Processes*, 43(2), 79–120. https://doi.org/10.1207/s15326950dp4302_1
- Berman, R. A. y Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: 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>
- Caballero, M., Aparici, M., Sanz-Torrent, M., Herman, R., Jones, A. y Morgan, G. (2020). “El nen s’ha menjat una aranya”: The development of narratives in Catalan speaking children. *Journal of Child Language*, 47(5), 1–22. <https://doi.org/10.1017/S0305000920000057>
- Castilla-Earls, A., Petersen, D., Spencer, T. y Hammer, K. (2015). Narrative development in monolingual Spanish-speaking preschool children. *Early Education and Development*, 5(8), 1166–1186. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1027623>
- 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>
- Díaz, C. y Mendoza, J. (2012). Evolución y progreso en el uso de estructuras evaluativas presentes en las producciones narrativas orales de niños y niñas de escuelas de sectores vulnerables. *Onomázein*, 26(2), 391–410.
- Herman, R., Grove, N., Holmes, S., Morgan, G., Sutherland, H. y Woll, B. (2004). *Assessing BSL development: Production test (narrative skills)*. London, UK: City University Publication.
- Hickmann, M. (2003). *Children’s discourse. Person, space and time across languages*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Jones, A. C., Toscano, E., Botting, N., Marshall, C. R., Atkinson, J. R., Denmark, T. y Morgan, G. (2016). Narrative skills in deaf children who use spoken English: Dissociations between macro and microstructural devices. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 268–282. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.09.010>
- Kail, M. y Sánchez y López, I. (1997). Referent introductions in Spanish narratives as a function of contextual constraints: A crosslinguistic perspective. *First Language*, 17, 103–130. <https://doi.org/10.1177/014272379701705105>
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia, MA: University of Pennsylvania Press.
- 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.
- Norbury, C. F. y Bishop, D. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 287–313. <https://doi.org/10.1080/136820310000108133>
- Olson, M. W. y Gee, T. C. (1988). Understanding narratives: A review of story grammar research. *Childhood Education*, 64, 302–306.
- 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>
- Pavez, M., Coloma, C. y Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños: una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Barcelona: Ars Medica.
- Pavez, M., Coloma, C., Maggiolo, M., Martínez, L. y Romero, L. (2008). *Procedimientos para evaluar discurso PREDI*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ravid, D. y Berman, R. A. (2009). Developing linguistic register across text types: The case of modern Hebrew. *Pragmatics & Cognition*, 17(1), 108–145. <https://doi.org/10.1075/pc.17.1.04rav>
- Sebastián, E. y Slobin, D. I. (1994). Development of linguistic forms: Spanish. En R. A. Berman y D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in*

- narrative: A crosslinguistic developmental study* (pp. 239–284). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, M. R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Strömquist, S. y Verhoeven, L. (2004). *Relating events in narrative, Volume 2. Typological and contextual perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Tolchinsky, L. (2014). El desarrollo de la narración más allá de la infancia. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: Colegio de México.
- Tolchinsky, L., Rosado, E., Aparici, M. y Perera, J. (2005). *Becoming proficient educated users of language*. En D. D. Ravid y H. Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on language and language development*. Boston, MA: Springer.
- Trabasso, T. y Rodkin, P. (1994). Knowledge of goal/plans: A conceptual basis for narrating Frog where are you? En R. A. Berman y D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study* (pp. 85–106). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.