

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús estableties per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Tesis doctoral

**EVALUACIÓN Y DESARROLLO DE LA
MACROESTRUCTURA Y MICROESTRUCTURA NARRATIVA
EN NIÑOS Y NIÑAS MONOLINGÜES DE ESPAÑOL Y
BILINGÜES CATALÁN-ESPAÑOL**

Alondra Camus Torres

Dirigida por Dra. Melina Aparici Aznar

Doctorado en Psicología de la Comunicación y el Cambio



TESIS DOCTORAL

MACROESTRUCTURA Y MICROESTRUCTURA NARRATIVA EN NIÑOS Y NIÑAS MONOLINGÜES DE ESPAÑOL Y BILINGÜES CATALÁN-ESPAÑOL: EVALUACIÓN Y DESARROLLO

ALONDRA CAMUS TORRES

DIRIGIDA POR:

DRA. MELINA APARICI AZNAR

PROGRAMA PSICOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN Y EL CAMBIO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA BÁSICA, EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

BARCELONA, SEPTIEMBRE DE 2023

AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar estos agradecimientos mencionando en primer lugar a la Dra. Melina Aparici Aznar, mi directora. Su apoyo constante, dedicación y rigurosidad han hecho que esta tesis sea posible. Sumado a eso, le debo a ella mi entrada al mundo de la investigación, los proyectos y la docencia. Este camino, que no ha sido lineal ni sencillo, sino más bien un intrincado espiral, habría sido menos amable de recorrer sin su ayuda.

Debo también agradecer con especial énfasis a mi madre, Uca Torres, por ser además de un gran soporte emocional, mi revisora de texto y consejera *ad honorem*. Por saber cómo calmarme en las tormentas y ayudarme a relativizar los momentos difíciles. «En el camino se arregla la carga» y «cada día tiene su afán», me dice siempre.

A Martina Luz, mi hermanita, por su ayuda en lo terrenal cuando lo necesité y sobre todo en lo emocional. Por su bondad y cariño sin límites, por estar siempre disponible. Y claro está, por dar a luz al maravilloso Melián, quien ha sido una nueva fuente de inspiración y alegría.

A mi padre, Sergio Camus, por enseñarme -aunque no lo crea- el valor de la constancia y del pensamiento crítico. Pienso que fue él, cuando de pequeña me instaba a resolver mis dudas consultando el diccionario o las enciclopedias, el que sembró en mí el germen de la investigación.

A las matriarcas de mi familia: Elsa, Mila, Chela, Tela, Violeta y Javiera. Por su apoyo y por sus constantes gestos de amor. Por impulsarme en los rumbos que decidí recorrer sin condiciones ni juicios.

A mis compañeras de ruta en Barcelona: Geanina Zagal, Camila Lecaros y Valeria Retamal. Porque juntas surfeamos los picos y los valles. Porque aprendimos juntas a ser migrantes, a echar de menos y sobre todo a acompañarnos mutuamente.

Gracias también a mis amigas y compañeras logopedas: Catalina Camaño, Valentina Rivera, Daniela Faúndez y Rosario Larrea. Porque además de darme su amistad y amor me ayudaron a encontrar y recoger las muestras que sustentaron esta investigación. En especial debo agradecer a Paula Resina por ayudarme, además, con la traducción al catalán, y también por las incontables horas que compartimos trabajando y estudiando.

A Daniela Mieres y Rocío Concha, mis compañeras de doctorado y amigas. Por sus consejos, ayuda y por hacer que este proceso no sea tan solitario.

A Amalia del Río, Finn Archer y Valeria Retamal por su maravillosa ayuda con la traducción al inglés en las distintas fases de este trabajo.

A Felipe, mi compañero, por creer en mis capacidades intelectuales, por empujarme hacia adelante, por su compañía. Y sobre todo por su amor.

A Felipe Avello por hacerme reír y a Vicente Sabatini por transportarme a los 90 chilenos. Ambos fueron una grata compañía mientras escribía este trabajo. A mi terapeuta, Andrea Novoa, por su apoyo y por varias otras razones que ya podrán ustedes imaginar.

Detrás de estas páginas hay cientos de horas de investigación, evaluaciones, análisis de datos y redacción. Días enteros de trabajo que no hubiesen sido posibles sin todas las personas que aceptaron participar en este estudio. Por eso mi sincero agradecimiento a las niñas y niños, y también a sus familias, que fueron entrevistadas durante los últimos años. Gracias también a la escuelas que abrieron sus puertas y a las personas que intercedieron para que eso fuese posible. En especial agradezco a Mar Castan, Dra. Elisa Rosado, Mar Pérez y Dr. Gary Morgan.

A las entonces estudiantes de logopedia Meritxell Ramoneda, Núria Domínguez, María Berbel y a Carlos Trillo también les debo mucho. Gracias por ayudarme a evaluar, transcribir y calificar las narraciones de los participantes. Agradezco también a Mar Formiga, por su dedicación al momento de revisar este trabajo.

Muchas gracias al Dr. Gabriel Liberman y a la Dra. Mariona Portell, por sus asesorías estadísticas. Por ayudarme a comprender mejor cuestiones que sin ellos difícilmente hubiese podido resolver.

A los y las integrantes del grupo ELBEC: Dra. Naymé Salas, Dra. Rocío Cuberos, Dr. Hugo Vilar, Dra. Mariona Pascual, Remei González y Dr. Ibán Mañas por sus tutorías en diversas áreas, por su *feedback* y consejos.

A las Becas Chile ANID por brindarme soporte financiero.

Mi agradecimiento último es para las golondrinas de otros mundos: *Judith y Rai*.

A mi linaje femenino

RESUMEN

Las habilidades narrativas son un indicador clave del desarrollo lingüístico infantil. Sin embargo, las herramientas disponibles para evaluar la macroestructura y microestructura narrativa en lenguas como el español y el catalán tienen limitaciones. Esta dificultad se agudiza en contextos bilingües, pues gran parte de la investigación se ha centrado en el desarrollo monolingüe y, además, la heterogeneidad de perfiles y combinaciones de lenguas en niños bilingües dificulta la generalización de hallazgos e identificación de perfiles. Por otro lado, algunos niños bilingües con desarrollo típico pueden experimentar dificultades similares a las de niños con trastorno del desarrollo del lenguaje. El propósito de este trabajo es evaluar y describir el desarrollo de la macroestructura y microestructura narrativa en niños monolingües de español y bilingües catalán-español, a partir de adaptar y aplicar instrumentos de evaluación narrativa para estas poblaciones. Estos objetivos se abordan mediante dos estudios: uno sobre niños monolingües de español, utilizando el *Test of Narrative Production* - TNP (Herman et al., 2004), y otro sobre niños bilingües catalán-español, utilizando el *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* - MAIN (Gagarina et al., 2019).

El objetivo del primer estudio fue adaptar al español el TNP para describir el desarrollo de las habilidades narrativas en niños monolingües de español. Para ello se evaluó a 146 niños de 4 a 11 años, valorándose sus habilidades narrativas a nivel macro y microestructural. Los resultados revelan una correlación fuerte entre la edad y el desempeño en ambos niveles. Aunque hubo una estabilización del desarrollo a los 9 años, la microestructura mostró una evolución de los mecanismos de cohesión hasta los 11 años. Los hallazgos concuerdan con investigaciones en niños angloparlantes, quienes alcanzan un desempeño similar al de adultos a los 9 años en la macroestructura, pero continúan desarrollando la microestructura hasta la adolescencia.

En el segundo estudio se evaluó a niños bilingües catalán-español mediante adaptaciones del MAIN, con el propósito de describir el desarrollo de sus habilidades narrativas en ambas lenguas y valorar el funcionamiento de las medidas para evaluar a esta población. Para esto, se evaluó a 70 niños de 4 a 7 años, y se analizó la macro y microestructura narrativa considerando la edad, la lengua de narración y la lengua dominante (LD). Los resultados indican que la edad y la lengua de narración influyeron en ambos niveles, mientras que la LD sólo afectó a la microestructura. El desempeño mejoró con la edad en ambas lenguas, pero en ciertas medidas únicamente en una lengua. Los niños rindieron mejor en macroestructura en español, independientemente de su LD; no así en microestructura, donde tuvieron dificultades en la precisión gramatical. Estos hallazgos

resaltan la importancia de considerar la edad, la lengua de narración y, para algunos aspectos, la LD, al evaluar a niños bilingües.

Los estudios realizados demuestran que la evaluación narrativa constituye un enfoque ecológico y versátil para evaluar el lenguaje en diversas edades. No obstante, a nivel de práctica clínica y educativa hay que tener en cuenta que el análisis y puntuación de las narraciones requiere tiempo, especialmente a nivel microestructural. Además, es necesario considerar el contexto específico de los niños bilingües al evaluar sus habilidades narrativas, ya que los resultados no siempre son generalizables a todas las poblaciones.

Este trabajo provee la adaptación de dos instrumentos de evaluación narrativa. También proporciona una detallada descripción del desarrollo de las habilidades narrativas macro y microestructurales en niños monolingües de español y bilingües catalán-español. Constituye un primer paso en la descripción del desarrollo de las habilidades narrativas en niños bilingües en las lenguas oficiales de Cataluña, combinación de lenguas poco estudiada previamente. Finalmente, se espera brindar una base sólida para diseñar evaluaciones adecuadas en las poblaciones estudiadas, además de ofrecer nuevas perspectivas para las prácticas de evaluación del lenguaje en poblaciones bilingües.

ABSTRACT

Narrative skills are a key indicator of language development in children. However, the tools available for assessing narrative macrostructure and microstructure in languages like Spanish and Catalan are limited. This challenge is exacerbated in bilingual contexts, where much of the research has focused on monolingual development, and the heterogeneity of language profiles and combinations in bilingual children makes it difficult to obtain generalizable findings and profile identification. Additionally, some typically developing bilingual children may experience difficulties similar to those of children with language development disorders. This research aims to assess and describe the development of narrative macrostructure and microstructure in monolingual Spanish-speaking children and bilingual Catalan-Spanish children by adapting and applying narrative assessment instruments to these populations. These objectives are addressed through two studies: one with monolingual Spanish-speaking children using the *Test of Narrative Production* - TNP (Herman et al., 2004), and another with bilingual Catalan-Spanish children using the *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* - MAIN (Gagarina et al., 2019).

The first study aimed to adapt the TNP into Spanish to describe the development of narrative skills in monolingual Spanish-speaking children. A total of 146 children aged 4 to 11 were evaluated, assessing their narrative skills at the macro and microstructural levels. The results revealed a strong correlation between age and performance at both levels. Although there was a stabilization of development at age 9, the microstructure showed an evolution of cohesion mechanisms up to age 11. These findings align with research on English-speaking children, who by age 9 reach a level of performance similar to adults in terms of macrostructure, but continue developing microstructure skills into adolescence.

In the second study, bilingual Catalan-Spanish children were assessed using adaptations of the MAIN to describe the development of their narrative skills in both languages, and evaluate the functioning of the measures. A total of 70 children aged 4 to 7 were evaluated, and the narrative macro and microstructure were analyzed considering age, language of narration, and dominant language (DL). The results indicated that age and the language of narration influenced both levels, while DL only affected the microstructure. Performance improved with age in both languages, although improvements were seen only in one language for specific measures. Children performed better in macrostructure in Spanish, regardless of their DL, but not in microstructure, where they had difficulties with grammatical accuracy. These findings underscore the importance of considering age, the language of narration, and, for some aspects, DL when assessing bilingual children.

These studies demonstrate that narrative assessment is an ecological and versatile approach for evaluating language skills across different ages. However, in clinical and educational practices, it is important to acknowledge that the analysis and scoring of narratives require time, especially at the microstructural level. Additionally, it is essential to consider the specific context of bilingual children when evaluating their narrative skills, as the results may not always be generalizable to all populations.

This work provides the adaptation of two narrative assessment instruments and a detailed description of the development of macro and microstructural narrative skills in monolingual Spanish-speaking children and bilingual Catalan-Spanish children. It represents a first step in describing the development of narrative skills in bilingual children in the official languages of Catalonia, a linguistic combination that has been previously understudied. Ultimately, it aims to provide a solid foundation for designing appropriate assessments and offering new insights into language assessment practices in bilingual populations.

RESUM

Les habilitats narratives són un indicador clau del desenvolupament lingüístic infantil. Tanmateix, les eines per a avaluar la macroestructura i microestructura narrativa en llengües com l'espanyol i el català tenen limitacions. Això s'accentua en contextos bilingües, ja que gran part de la recerca s'ha centrat en el desenvolupament monolingüe i, a més, l'heterogeneïtat de perfils i combinacions de llengües en infants bilingües dificulta la generalització de troballes i identificació de perfils. D'altra banda, alguns infants bilingües amb desenvolupament típic poden experimentar dificultats similars a les d'infants amb trastorn del desenvolupament del llenguatge. El propòsit d'aquest treball és avaluar i descriure el desenvolupament de la macroestructura i microestructura narrativa en infants monolingües d'espanyol i bilingües català-espanyol, a partir d'adaptar i aplicar instruments d'avaluació narrativa per a aquestes poblacions. Aquests objectius s'aborden mitjançant dos estudis: un sobre infants monolingües d'espanyol, utilitzant el *Test of Narrative Production-TNP* (Herman et al., 2004), i un altre sobre infants bilingües català-espanyol, utilitzant el *Multilingual Assessment Instrument for Narratives-MAIN* (Gagarina et al., 2019).

L'objectiu del primer estudi va ser adaptar a l'espanyol el TNP per a descriure el desenvolupament de les habilitats narratives en infants monolingües d'espanyol. S'avaluà a 146 infants de 4 a 11 anys, valorant les seves habilitats narratives a nivell macro i microestructural. Els resultats revelen una correlació forta entre l'edat i el rendiment en tots dos nivells. Encara que va haver-hi una estabilització del desenvolupament als 9 anys, la microestructura va mostrar una evolució dels mecanismes de cohesió fins als 11 anys. Les troballes concorden amb recerques en infants angloparlants, els quals aconsegueixen un rendiment similar al d'adults als 9 anys en la macroestructura, però continuen desenvolupant la microestructura fins a l'adolescència.

En el segon estudi es va avaluar a infants bilingües català-espanyol mitjançant adaptacions del MAIN, amb el propòsit de descriure el desenvolupament de les seves habilitats narratives en totes dues llengües i valorar el funcionament de les mesures. S'avaluà a 70 infants de 4 a 7 anys, i s'analitzà la macro i microestructura narrativa considerant l'edat, la llengua de narració i la llengua dominant (LD). Els resultats indiquen que l'edat i la llengua de narració van influir en ambdós nivells, mentre que la LD només va afectar la microestructura. El rendiment va millorar amb l'edat en ambdues llengües, però en certes mesures únicament en una llengua. Els infants van rendir millor en macroestructura en espanyol, independentment de la seva LD; no va ser així en microestructura, on van tenir dificultats en la precisió gramatical. Aquestes troballes ressalten la importància de considerar l'edat, la llengua de narració i, per a alguns aspectes, la LD, en avaluar infants bilingües.

Els estudis realitzats demostren que l'avaluació narrativa constitueix un enfocament ecològic i versàtil per a avaluar el llenguatge en diverses edats. No obstant això, en pràctica clínica i educativa, cal tenir en compte que l'anàlisi i puntuació de les narracions requereix temps, especialment en l'àmbit microestructural. A més, és necessari considerar el context específic dels infants bilingües en avaluar les seves habilitats narratives, perquè els resultats no sempre són generalitzables a totes les poblacions.

Aquest treball proporciona l'adaptació de dos instruments d'avaluació narrativa i una detallada descripció del desenvolupament de les habilitats narratives macro i microestructurals en infants monolingües d'espanyol i bilingües català-espanyol. Constitueix un primer pas en la descripció del desenvolupament de les habilitats narratives en infants bilingües en les llengües oficials de Catalunya, combinació lingüística poc estudiada prèviament. Finalment, espera brindar una base sòlida per a dissenyar evaluacions adequades, a més d'ofrir noves perspectives per a les pràctiques d'avaluació del llenguatge en poblacions bilingües.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	1
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN, MARCO CONCEPTUAL Y OBJETIVOS	5
1.1. INTRODUCCIÓN	5
1.2. MARCO CONCEPTUAL	11
1.2.1. DISCURSO NARRATIVO	11
1.2.1.1. <i>Características del discurso narrativo</i>	12
1.2.1.2. <i>Competencia narrativa</i>	14
1.2.1.3. <i>Tipos de discurso narrativo</i>	15
1.2.1.4. <i>Relevancia del discurso narrativo en el desarrollo escolar y social</i>	16
1.2.2. BILINGÜISMO	20
1.2.2.1. <i>Factores que inciden en el perfil de desarrollo bilingüe</i>	22
1.2.2.2. <i>Bilingüismo catalán-español en Cataluña</i>	25
1.2.3. NIVELES DE ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO	26
1.2.3.1. <i>Macroestructura narrativa</i>	27
1.2.3.2. <i>Microestructura narrativa</i>	35
1.2.4. DESARROLLO DE LAS HABILIDADES NARRATIVAS	37
1.2.4.1. <i>Desarrollo de la macroestructura narrativa</i>	40
1.2.4.2. <i>Desarrollo de la microestructura narrativa</i>	44
1.2.4.3. <i>Desarrollo de las habilidades narrativas en niños bilingües</i>	48
1.2.4.4. <i>Desarrollo de las habilidades narrativas en niños con TDL</i>	53
1.2.5. EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES NARRATIVAS	57
1.2.5.1. <i>Aspectos a considerar para evaluar las habilidades narrativas</i>	58
1.2.5.2. <i>Otras consideraciones para evaluar las habilidades narrativas en bilingües</i>	61
1.2.5.3. <i>Instrumentos de evaluación de las habilidades narrativas en español o catalán</i>	62
1.3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	65
CAPÍTULO II. EVALUACIÓN Y DESARROLLO DE LA MACROESTRUCTURA Y MICROESTRUCTURA NARRATIVA EN NIÑOS MONOLINGÜES DE ESPAÑOL [ESTUDIO 1]	67
2.1. INTRODUCCIÓN	67
2.1.2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	69
2.2. MÉTODO	69
2.2.1. PARTICIPANTES	69
2.2.2. MATERIAL	71
2.2.3. PROCEDIMIENTO	73
2.2.4. SISTEMA DE PUNTUACIÓN	74
2.2.4.1. <i>Macroestructura narrativa</i>	76
2.2.4.2. <i>Microestructura narrativa</i>	78
2.2.4.3. <i>Comprensión narrativa</i>	82
2.2.5. TRANSCRIPCIÓN Y PUNTUACIÓN DE LAS NARRACIONES	82
2.2.6. ANÁLISIS DE DATOS	83
2.3. RESULTADOS	83
2.3.1. RESULTADOS GENERALES	84
2.3.2. HABILIDADES NARRATIVAS A NIVEL MACROESTRUCTURAL	88

2.3.3. HABILIDADES NARRATIVAS A NIVEL MICROESTRUCTURAL	93
2.3.4. COMPRENSIÓN NARRATIVA.....	98
2.4. DISCUSIÓN	99
CAPÍTULO III. EVALUACIÓN Y DESARROLLO DE LA MACROESTRUCTURA Y MICROESTRUCTURA NARRATIVA EN NIÑOS BILINGÜES CATALÁN-ESPAÑOL [ESTUDIO 2]	105
3.1. INTRODUCCIÓN	105
3.1.1. INVESTIGACIONES SOBRE LAS HABILIDADES NARRATIVAS EN NIÑOS BILINGÜES	106
3.1.2. EVALUACIÓN DE LA MACROESTRUCTURA Y MICROESTRUCTURA NARRATIVA EN NIÑOS BILINGÜES.....	108
3.1.3. RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES DE LA MACROESTRUCTURA Y MICROESTRUCTURA NARRATIVA EN NIÑOS BILINGÜES CON DT Y CON TDL.....	110
3.1.4. EL PRESENTE ESTUDIO.....	113
3.1.5. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	115
3.2. MÉTODO	116
3.2.1. PARTICIPANTES	116
3.2.2. MATERIALES.....	118
3.2.3. PROCEDIMIENTO	121
3.2.4. SISTEMA DE PUNTUACIÓN	121
3.2.4.1. <i>Macroestructura narrativa</i>	123
3.2.4.2. <i>Microestructura narrativa</i>	129
3.2.5. TRANSCRIPCIÓN, CODIFICACIÓN Y PUNTUACIÓN DE LAS NARRACIONES	131
3.2.6. ANÁLISIS DE DATOS	132
3.3. RESULTADOS	133
3.3.1. HABILIDADES NARRATIVAS A NIVEL MACROESTRUCTURAL	133
3.3.2. HABILIDADES NARRATIVAS A NIVEL MICROESTRUCTURAL	137
3.4. DISCUSIÓN	148
CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES.....	157
4.1. ADAPTACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES NARRATIVAS AL ESPAÑOL Y AL CATALÁN	157
4.1.1. ADAPTACIÓN DEL TNP AL ESPAÑOL.....	158
4.1.2. ADAPTACIÓN DEL MAIN AL CATALÁN.....	159
4.1.3. COMPARACIÓN ENTRE EL TNP Y EL MAIN	161
4.2. ASPECTOS RELEVANTES PARA EL ANÁLISIS DE LAS NARRACIONES INFANTILES A NIVEL MACRO Y MICROESTRUCTURAL	163
4.2.1. A NIVEL MACROESTRUCTURAL	164
4.2.2. A NIVEL MICROESTRUCTURAL	167
4.2.3. CONSIDERACIONES PARA EVALUAR A POBLACIÓN BILINGÜE	168
4.3. DESARROLLO DE LA MACRO Y MICROESTRUCTURA NARRATIVA EN NIÑOS MONOLINGÜES DE ESPAÑOL.....	169
4.4. DESARROLLO DE LA MACRO Y MICROESTRUCTURA NARRATIVA EN NIÑOS BILINGÜES CATALÁN- ESPAÑOL.....	172
4.5. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN EL DESARROLLO DE LA MACRO Y MICROESTRUCTURA NARRATIVA ENTRE AMBAS POBLACIONES.....	174
4.6. IMPLICACIONES PRÁCTICAS.....	177

4.7. LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS	178
4.8. CONCLUSIONES.....	179
 5. REFERENCIAS.....	 183
 ANEXOS	 217
ANEXO I. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES O TUTORES DE LOS PARTICIPANTES [ESTUDIO 1].....	217
ANEXO II. ASENTIMIENTO ORAL PARA PARTICIPANTES [ESTUDIO 1].....	218
ANEXO III. HOJA DE PUNTUACIÓN DE LA ADAPTACIÓN DEL TNP AL ESPAÑOL [ESTUDIO 1].....	219
ANEXO IV. EJEMPLO DE LA TRANSCRIPCIÓN Y PUNTUACIÓN DE UNA NARRACIÓN [ESTUDIO 1].....	222
ANEXO V. EJEMPLOS DE RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN [ESTUDIO 1].....	223
ANEXO VI. EJEMPLOS DE CADENAS VERBALES Y DE ORACIONES SUBORDINADAS DE RELATIVO [ESTUDIO 1]	225
ANEXO VII. PUNTUACIONES DE LOS ÍTEMES EVALUADOS EN LOS SUBCOMPONENTES MC, ME Y G [ESTUDIO 1]	226
ANEXO VIII. INFOGRAFÍA: EVALUAR CON EL MAIN [ESTUDIO 2].....	229
ANEXO IX. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS/AS DIRECTORES/AS DE LAS ESCUELAS [ESTUDIO 2]	230
ANEXO X. CARTA DE PRESENTACIÓN PARA PADRES [ESTUDIO 2].....	231
ANEXO XI. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES [ESTUDIO 2].....	232
ANEXO XII. ASENTIMIENTO ORAL PARA PARTICIPANTES [ESTUDIO 2].....	236
ANEXO XIII. CUESTIONARIO DE ANTECEDENTES LINGÜÍSTICOS [ESTUDIO 2]	237
ANEXO XIV. EJEMPLO DE LA TRANSCRIPCIÓN, CODIFICACIÓN Y PUNTUACIÓN DE UNA NARRACIÓN A NIVEL MACROESTRUCTURAL [ESTUDIO 2]	239
ANEXO XV. EJEMPLO DE LA TRANSCRIPCIÓN, CODIFICACIÓN Y PUNTUACIÓN DE UNA NARRACIÓN A NIVEL MICROESTRUCTURAL [ESTUDIO 2]	241

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1	<i>Categorías narrativas del modelo de Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972)</i>	29
Tabla 1.2	<i>Categorías narrativas del modelo de Stein y Glenn (1979)</i>	30
Tabla 1.3	<i>Categorías narrativas del modelo de Gagarina et al. (2012, 2015, 2019)</i>	31
Tabla 1.4	<i>Descripción de los estadios de desarrollo narrativo de Applebee (1978)</i>	41
Tabla 1.5	<i>Estadios de desarrollo narrativo de Pavez et al. (2008a)</i>	43
Tabla 1.6	<i>Mecanismos de cohesión según Halliday y Hasan (1976)</i>	46
Tabla 2.1	<i>Participantes por grupo de edad</i>	70
Tabla 2.2	<i>Síntesis del sistema de puntuación de la adaptación del TNP al español</i>	75
Tabla 2.3	<i>Episodios de la historia</i>	76
Tabla 2.4	<i>Correlaciones entre la edad y la puntuación de CN, EN, MCEG, PC y total</i>	85
Tabla 2.5	<i>Puntuación media y desviación estándar de la puntuación total por grupo de edad</i>	86
Tabla 2.6	<i>Resultados del análisis post-hoc de la comparación entre grupos por componentes CN, EN y MCEG y subcomponentes MC, ME y G</i>	87
Tabla 2.7	<i>Puntuación media y desviación estándar de CN y EN por grupo de edad</i>	88
Tabla 2.8	<i>Puntuación media y desviación estándar de MCEG por grupo de edad</i>	93
Tabla 2.9	<i>Puntuación media y desviación estándar de los subcomponentes MC, ME y G por grupo de edad</i>	95
Tabla 2.10	<i>Puntuación media y desviación estándar de PC por grupo de edad</i>	99
Tabla 3.1	<i>Características de los participantes</i>	118
Tabla 3.2	<i>Resumen del sistema de puntuación del MAIN</i>	123
Tabla 3.3	<i>Sistema de puntuación para la EN del cuento Gato del MAIN</i>	125
Tabla 3.4	<i>Sistema de puntuación para la CE del MAIN</i>	126
Tabla 3.5	<i>Sistema de puntuación para los TEI del MAIN</i>	127
Tabla 3.6	<i>Sistema de puntuación para las PC del cuento Gato del MAIN</i>	127-128
Tabla 3.7	<i>Resultados del GLM para las categorías macroestructurales en catalán y español, considerando la edad, la LD y la interacción entre ambas</i>	136
Tabla 3.8	<i>Resultados del GLM para la Productividad en catalán y español, considerando la edad, la LD y la interacción entre ambas</i>	138
Tabla 3.9	<i>Resultados del GLM para la Cohesión en catalán y español, considerando la edad, la LD y la interacción entre ambas</i>	141
Tabla 3.10	<i>Resultados del GLM para la Gramática en catalán y español, considerando la edad, la LD y la interacción entre ambas</i>	145
Tabla 3.11	<i>Resultados del GLM para el Léxico en catalán y español, considerando la edad, la LD y la interacción entre ambas</i>	147
Tabla 4.1	<i>Comparación entre los instrumentos de evaluación narrativa TNP y MAIN</i>	163
Tabla 4.2	<i>Desarrollo narrativo en niños monolingües de español y bilingües catalán-español</i>	176

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1	<i>La narración como puente entre la lengua oral y escrita</i>	12
Figura 1.2	<i>Complejidad estructural de la narrativa infantil: árbol de decisiones de Westby (2005)</i>	33
Figura 1.3	<i>Representación de los estadios narrativos según Applebee (1978)</i>	42
Figura 1.4	<i>Hipótesis de interdependencia lingüística (Cummins, 1978)</i>	50
Figura 2.1	<i>Resumen de los aspectos considerados en la adaptación del TNP al español</i>	71
Figura 2.2	<i>Fragmentos del video de elicitación de narraciones del TNP</i>	72
Figura 2.3	<i>Puntuación media de CN por grupo de edad</i>	89
Figura 2.4	<i>Puntuación media de EN por grupo de edad</i>	91
Figura 2.5	<i>Puntuación media de MCEG por grupo de edad</i>	94
Figura 2.6	<i>Puntuación media de PC por grupo de edad</i>	99
Figura 3.1	<i>Secuencia de imágenes y guion del cuento Gato del MAIN</i>	120
Figura 3.2	<i>Esquema del sistema de puntuación de la adaptación del MAIN al catalán y español</i>	122

LISTA DE ABREVIATURAS/ACRÓNIMOS

Abreviatura	Significado
DT	Desarrollo típico del lenguaje
TDL	Trastorno del desarrollo del lenguaje
BIDT	Bilingües con desarrollo típico del lenguaje
BITDL	Bilingües con trastorno del desarrollo del lenguaje
MDT	Monolingües con desarrollo típico del lenguaje
MTDL	Monolingües con trastorno del desarrollo del lenguaje
MAIN	<i>Multilingual Assessment Instrument for Narratives</i>
TNP	<i>Test of Narrative Production</i>
LD	Lengua dominante
LND	Lengua no dominante
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
ToM	Teoría de la mente
EN	Estructura narrativa
CN	Contenido narrativo
CE	Complejidad estructural
TEI	Términos de estado interno
PC	Preguntas de comprensión
MC	Mecanismos de cohesión
ME	Mecanismos de evaluación
P	Productividad
C	Cohesión
G	Gramática
L	Léxico

TERMINOLOGÍA

Término	Definición en este estudio
Niños	Se utilizará el término “niños” para referirse a niñas y niños.
Bilingüe	Se utilizará el término “bilingüe” para referirse a hablantes de dos o más lenguas, de forma intercambiable con multilingüe.
TDL	Se utilizará el término TDL, de acuerdo con el estudio CATALISE (Bishop et al., 2017), en el que se consensuó el término Trastorno del Desarrollo del Lenguaje como el más adecuado para referirse al llamado Trastorno Específico del Lenguaje - TEL en otros momentos.

PRESENTACIÓN

¿Cómo he llegado hasta aquí?

Mi mente, que hasta hace poco solo hablaba una lengua, comenzó a explorar la diversidad lingüística a partir de los treinta años. Llegar a vivir en el centro de una ciudad multilingüe como Barcelona en la edad adulta fue una experiencia que cambió mi percepción de la realidad. Pareciera como si una puerta se hubiera abierto dentro de mi cabeza, permitiendo que fluyeran cuestionamientos y conjeturas sobre el uso de diferentes lenguas. Fue a partir de estos interrogantes que comencé a gestar la idea de realizar una tesis doctoral.

En Barcelona, tuve la oportunidad de escuchar una variedad de lenguas en la vida cotidiana, ya que además de vivir allí, comencé a trabajar como logopeda infantil y como canguro. Esto me permitió relacionarme con niños y niñas que, que independientemente de si tenían un desarrollo típico o dificultades del lenguaje, compartían algo en común: todos eran bilingües. Empecé a tener muchas dudas sobre cómo abordar profesionalmente esta situación, pues no tenía suficiente formación ni experiencia en trabajar con niños que no fueran monolingües. Sentía la necesidad de conocer más sobre el desarrollo del lenguaje en los niños bilingües y vincularlo con mi práctica profesional como logopeda. Entre las preguntas que tenía, las más recurrentes giraban en torno a la evaluación del lenguaje en niños bilingües *¿Cómo debía evaluarlos? ¿Funcionarían con niños bilingües las evaluaciones que utilizaba con los monolingües? ¿Cuándo debía tener en cuenta el factor bilingüe en la evaluación? ¿Qué características distintivas tenía su desarrollo lingüístico? ¿Los indicadores de trastorno de lenguaje eran los mismos o existían indicadores específicos en los bilingües?*

Durante mi búsqueda de una metodología de evaluación adecuada, fue importante identificar instrumentos que permitieran recopilar información completa y contextualmente relevante. Con el objetivo de obtener datos ricos y representativos, opté por utilizar herramientas ecológicas en contextos naturales. Después de un análisis inicial, decidí que la evaluación de la narración sería la medida más indicada, ya que cumple con las características descritas de manera excepcional. La narración no sólo proporciona una muestra auténtica y diversa de habilidades lingüísticas; sino que también ofrece múltiples posibilidades de análisis en términos de estructura, contenido,

gramática, léxico, entre otras. Al emplear la narración como punto de partida para la evaluación, se obtiene una perspectiva holística y profunda de las capacidades comunicativas y lingüísticas del evaluado, permitiendo una evaluación comprensiva y enriquecedora.

Al buscar herramientas para una evaluación idónea, reconocía la importancia de utilizar instrumentos y enfoques que fueran culturalmente sensibles y ecológicamente válidos, es decir, que se ajustaran a la realidad lingüística y cultural de los niños bilingües en su entorno natural de comunicación. Esto implicaba tener en cuenta la variabilidad del bilingüismo y considerar la complejidad del desarrollo del lenguaje en niños que adquieren y utilizan dos o más lenguas de manera simultánea. En resumen, las preguntas y desafíos que surgían en el contexto de la evaluación del lenguaje en niños bilingües eran variados y complejos, por lo que requerían una aproximación enriquecedora y contextualizada que tuviera en cuenta las características únicas del bilingüismo. Además, esto implicaba una continua actualización de mis conocimientos y una comprensión profunda de las particularidades del desarrollo del lenguaje en niños que crecen en un entorno bilingüe.

Mi objetivo principal era llevar a cabo una evaluación de las habilidades narrativas con el fin de describir el perfil de desarrollo lingüístico en dos grupos de población. El primer grupo de participantes estuvo compuesto por niños monolingües hispanohablantes, con el propósito de contribuir al conocimiento sobre el desarrollo lingüístico en español. Es importante destacar que la mayoría de los estudios previos se han centrado en angloparlantes y, dado que provengo de Latinoamérica, donde el español es la lengua mayoritaria, sentí la necesidad de abordar esta temática desde esa perspectiva. El segundo grupo estuvo conformado por niños bilingües que hablan catalán y español. Esta elección se debe a que residí en una ciudad donde ambas lenguas son cooficiales y ampliamente utilizadas en la comunidad y, como he mencionado antes, necesitaba dar respuesta a los interrogantes que me empezaron a surgir en este contexto. El propósito de incluir a estos niños bilingües, pues, fue contribuir al conocimiento y explorar las particularidades del desarrollo en un contexto multilingüe. De modo más general, buscaba esta manera aportar a la comprensión del desarrollo narrativo en diferentes contextos lingüísticos. En definitiva, reconocía que el bilingüismo implica una complejidad adicional en la adquisición y uso del lenguaje y que las narraciones podrían ser una ventana adecuada para evaluar estas habilidades en un contexto natural y ecológico. Además, pensaba que era importante considerar la variabilidad del bilingüismo en la población evaluada, teniendo en cuenta factores como la dominancia lingüística.

Para identificar los instrumentos y medidas utilizadas en estudios previos relacionados con los diferentes aspectos del discurso narrativo se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura, los resultados de la cual se incorporan a este trabajo. El objetivo era determinar qué medidas son comúnmente empleadas y cuáles son potencialmente relevantes para diferenciar entre el desarrollo típico y el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Durante la revisión, se tomaron en consideración los hallazgos de la comparación entre niños bilingües con desarrollo típico y bilingües con TDL, así como la comparación entre niños bilingües con TDL y monolingües con TDL. En definitiva, la revisión sistemática estableció una base sólida para seleccionar las categorías de análisis de los distintos niveles de la narración, los niveles macro y microestructural, y permitió identificar marcadores útiles, especialmente a nivel de microestructura, para analizar las narraciones en la parte empírica de esta investigación.

Es importante tener en cuenta que existe una falta general de instrumentos de evaluación narrativa en lenguas distintas al inglés, siendo aún más limitados en el caso específico del catalán en comparación con el español. Además, se ha identificado una escasez de pruebas que evalúen de manera detallada el nivel microestructural. A esto se suma que hay pocos instrumentos diseñados especialmente para la evaluación en población bilingüe. Con el propósito de analizar las habilidades narrativas en los grupos objeto de estudio de esta investigación, se adaptaron dos herramientas de evaluación.

En primer lugar, en el marco del primer estudio de este trabajo, se adaptó el *Test of Narrative Production* - TNP (Herman et al., 2004) para poder evaluar a los niños monolingües hispanohablantes. Este test ha sido previamente utilizado en estudios con población infantil de habla inglesa y permite evaluar la producción narrativa a nivel macro y microestructural de manera detallada. Además, recientemente se había llevado a cabo una adaptación al catalán (Caballero et al., 2019). Por otro lado, para evaluar a los niños bilingües catalán-español se utilizó el *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* - MAIN (Gagarina et al., 2012, 2015, 2019). Si bien la adaptación al español ya existía (Gagarina et al., 2019b -adaptado por Ezeizabarrena-), en el marco de esta tesis se adaptó el instrumento al catalán. El MAIN fue diseñado específicamente para evaluar la narración en niños bilingües y permite analizar tanto la macroestructura como la microestructura en ambas lenguas del sujeto. Se seleccionó este instrumento debido a que los niños bilingües de este estudio hablaban tanto catalán como español, de modo que se requería una herramienta que pudiera capturar las habilidades narrativas en ambas lenguas. Cabe destacar que todas las adaptaciones utilizadas en esta tesis contemplaron a población infantil con desarrollo típico, es decir, sin trastornos del lenguaje ni otras condiciones

que pudieran afectar a su desarrollo narrativo. El hecho de que estos instrumentos hubieran sido validados previamente en estudios con poblaciones similares, aseguró el uso de herramientas adecuadas para la evaluación de las habilidades narrativas en los grupos de población seleccionados.

Así, este trabajo, se estructura de la siguiente manera: el Capítulo I abarca la introducción y el marco conceptual, donde se establece una visión general del tema y se exploran las teorías y conceptos relevantes que sustentan la investigación. Además, se exponen los objetivos y las preguntas de investigación que guiarán el trabajo. El Capítulo II describe en detalle el estudio realizado con población infantil monolingüe de español, analizando la macro y microestructura narrativa en esta muestra. Por su parte, el Capítulo III expone el estudio llevado a cabo con la población infantil bilingüe catalán-español, examinando las características narrativas macro y microestructurales en ambas lenguas de los mismos niños. Finalmente, en el Capítulo IV se expone la discusión general de los resultados obtenidos, así como la presentación de las conclusiones. Además, se abordan las implicaciones prácticas derivadas de este estudio, se identifican las limitaciones encontradas y se proponen posibles líneas de investigación futuras para ampliar el conocimiento en este campo.

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN, MARCO CONCEPTUAL Y OBJETIVOS**1.1. Introducción**

El objetivo principal de este trabajo es evaluar y describir el desarrollo de las habilidades narrativas en niños, abarcando tanto a los que son monolingües en español como a los que son bilingües catalán-español, a nivel macroestructural y microestructural. El propósito es comprender el desarrollo de estas habilidades en ambas poblaciones y proporcionar instrumentos de evaluación adecuados para su estudio. En consecuencia, se plantean objetivos específicos que incluyen la identificación de los aspectos relevantes para el análisis de las narraciones infantiles a nivel macro y microestructural, la adaptación de instrumentos de evaluación al español y al catalán, y la descripción del desarrollo de las habilidades narrativas en ambas poblaciones en diferentes momentos evolutivos. A través de esta investigación, se busca contribuir al avance del conocimiento en el campo de la adquisición del lenguaje infantil, proporcionando una descripción detallada del desarrollo de las habilidades narrativas en las poblaciones estudiadas. Al comprender mejor los patrones normativos de desarrollo en estas poblaciones, se pretende establecer una base sólida para futuras aplicaciones prácticas de evaluación del lenguaje, en concreto, en la identificación de posibles trastornos del lenguaje. En última instancia, este estudio tiene como objetivo proporcionar herramientas y conocimientos que ayuden a los profesionales del ámbito de la salud y la educación a evaluar y abordar de manera más efectiva los trastornos del lenguaje en la población infantil, tanto monolingüe en español como bilingüe catalán-español.

Durante décadas, las narraciones infantiles han sido ampliamente estudiadas en investigaciones teóricas y empíricas que han proporcionado valiosa información sobre cómo los niños desarrollan sus habilidades narrativas (e.g., Berman y Slobin, 1994; Boudreau, 2008; Gagarina et al., 2015, 2016). La narración es un tipo de discurso que refleja las capacidades lingüísticas, cognitivas y socioemocionales de los niños. Construir una narración puede ser complicado para los niños pequeños, ya que requiere la activación de múltiples aspectos gramaticales, pragmáticos y recursos cognitivos. La capacidad narrativa es una parte central del uso del lenguaje y la forma en que un niño utiliza el lenguaje narrativo influye en su éxito posterior en la escuela, puesto que sirve como puente entre el lenguaje oral y escrito (Dickinson y Tabors, 2001; Westby, 1985, 2005). Además, el discurso narrativo es el contexto donde suelen surgir con mayor claridad las

dificultades de los niños con trastornos del lenguaje. Es probablemente por estas razones que se trata del género del discurso cuyo desarrollo ha sido más estudiado y por las que la producción narrativa suele formar parte de las pruebas de evaluación del lenguaje infantil (Aparici, 2019a).

Como el desarrollo de la narración es un tema complejo que está influido por múltiples factores cognitivos, lingüísticos y ambientales, ha sido investigado desde distintas perspectivas. Algunas de estas investigaciones se han centrado en estudiar el discurso narrativo para establecer patrones normativos en niños que presentan un desarrollo típico y crecen en ambientes monolingües o bilingües (e.g., Acosta et al., 2011; Acosta et al., 2012; Coloma, 2014; Miller y Iglesias, 2008; Rojas y Iglesias, 2013; Uccelli y Páez, 2007), y/o para caracterizar el perfil narrativo de niños con trastornos del lenguaje (e.g., Boudreau, 2007; Gutiérrez-Clellen et al., 2012; Hammer et al., 2012). Otros estudios han buscado establecer si existe relación entre las habilidades narrativas y factores como las funciones ejecutivas (e.g., Drijbooms et al., 2017), las habilidades inferenciales (e.g., Lepola et al., 2012; Silva y Cain, 2015), el aprendizaje de la lectoescritura (e.g., Babayigit y Stainthorp, 2011; Hooper et al., 2010) y el ambiente de alfabetización en el hogar (e.g., Bitetti y Hammer, 2016), entre otras áreas.

En los últimos años se ha renovado el interés por estudiar las narraciones infantiles (De Cat, 2022), lo que puede explicarse por distintos factores, entre ellos, porque la habilidad para producir narraciones representa un buen indicador de la competencia lingüística de los niños, lo cual permite predecir su futuro desempeño lingüístico-cognitivo (Acosta et al., 2013). También porque, como se ha mencionado previamente, la narración constituye un puente entre el lenguaje oral y el escrito (Westby, 1985, 2005), lo que es importante para el rendimiento escolar posterior (Dickinson y Tabors, 2001); así como porque narrar implica producción de frases conectadas, las cuales se han reconocido como un indicador importante de trastornos del lenguaje en todas las lenguas (Mason et al., 2010). Finalmente, porque se han desarrollado nuevos instrumentos de evaluación narrativa que consideran nuevas variables como, por ejemplo, la evaluación en lengua de signos a través de videos (Herman et al., 2004) o la evaluación de personas bilingües en sus distintas lenguas (Gagarina et al., 2012, 2015, 2019).

Se observa, además, en la última década un desarrollo creciente de investigaciones sobre las habilidades narrativas de los niños bilingües. Investigaciones actuales establecen que alrededor del 50% de la población es bilingüe, lo que significa que vive expuesta a dos o más lenguas (e.g., Grosjean, 2010). Consecuentemente, el número de niños que crece en entornos bilingües/multilingües ha aumentado rápidamente en todo el mundo (e.g., Westby, 2014). Uno de

los desafíos que plantea el creciente número de niños bilingües es la evaluación de su competencia lingüística en las diferentes lenguas que hablan. Para abordar esta realidad sociolingüística, los estudios deberían incluir el fenómeno del bilingüismo como variable, ya que es una realidad global cada vez más presente. A su vez, resulta de utilidad para la práctica logopédica y pedagógica disponer de instrumentos que evalúen las distintas lenguas del sujeto bilingüe (Gagarina et al., 2016).

Lo cierto es que, en un mundo cada vez más multicultural y multilingüe, es importante conocer el desarrollo lingüístico de esta población para entender de mejor manera sus habilidades y poder distinguir entre diferencias por efecto del bilingüismo y alteraciones en el desarrollo del lenguaje, lo que contribuirá a evitar el sobre o infradiagnóstico de trastornos del lenguaje (Altman et al., 2022; Cleave et al., 2010; Tsimpli et al., 2016; Nieva et al., 2020b). Sin embargo, la evaluación de las habilidades lingüísticas en dicha población es compleja, bien porque las herramientas de evaluación diseñadas para bilingües son escasas, bien porque no todas las medidas son comparables entre las diversas lenguas (Gagarina et al., 2016). En este contexto, la evaluación narrativa puede ser particularmente útil, pues es una tarea ecológica que refleja con mayor precisión la competencia lingüística y permite observar simultáneamente múltiples niveles lingüísticos, a diferencia de evaluaciones que consideran aspectos aislados del lenguaje (Aparici, 2019a). Además, se ha sugerido que evaluar las narraciones puede ser más apropiado y menos sesgado para los niños bilingües que otros métodos de evaluación, ya que las tareas de lenguaje que requieren un componente cognitivo -como la narración- podrían estar aprovechando las capacidades generales del lenguaje y no sólo las habilidades en una lengua concreta (Botting, 2002; Paradis et al., 2010). Así, evaluar y analizar narraciones, si bien no resuelve todos los dilemas que puede suponer evaluar a niños bilingües, constituye un punto de partida para examinar sus habilidades lingüísticas (Gagarina et al., 2016; Iluz-Cohen y Walters, 2012).

Además de lo señalado, la exposición del niño a un entorno bilingüe plantea dificultades a los clínicos por la heterogeneidad de perfiles y de combinaciones de lenguas, lo que dificulta identificar perfiles diagnósticos y generalizar los resultados de la investigación (Nieva et al., 2020a; Nieva et al., 2020b). En este contexto puede suceder que niños con desarrollo típico del lenguaje (DT) sean diagnosticados incorrectamente con trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) y, al contrario, que niños con TDL no sean diagnosticados. Tanto el sobrediagnóstico como el infradiagnóstico derivan del hecho de que los niños con desarrollo típico expuestos a dos o más lenguas pueden experimentar dificultades similares, en algunos aspectos, a las de los niños con TDL (e.g., Marini et al., 2019).

En este escenario, se plantea que el análisis de las narraciones es un enfoque útil para evaluar las habilidades lingüísticas de los niños, ya que, como hemos mencionado antes, permite evaluar múltiples aspectos lingüísticos, como la morfología, la fonología, la sintaxis y las habilidades pragmático-discursivas (Gagarina et al., 2016), incluyendo la macroestructura y microestructura narrativa, a través de muestras de lenguaje relativamente cortas (Heilmann et al., 2010). Se ha demostrado que evaluar las habilidades implicadas en la competencia narrativa de los niños es un buen indicador de su competencia lingüística actual (Abraham et al., 2009). Además, se considera un predictor del desempeño futuro en términos lingüísticos y cognitivos en la población infantil (Acosta et al., 2013), por lo que resulta importante, tanto para clínicos como investigadores, contar con evaluaciones específicas en esta área.

Actualmente, existe un creciente corpus de literatura que se ha dedicado a evaluar el discurso narrativo en diversas lenguas y combinaciones de lenguas. En varios estudios de la última década, los investigadores han utilizado el *Multilingual Assessment Instrument for Narratives - MAIN* (Gagarina et al., 2012, 2015, 2019) para recoger narraciones alrededor del mundo con la intención de contribuir a comprender la adquisición de las habilidades narrativas en diferentes lenguas, utilizando para ello el mismo protocolo (e.g., Altman et al., 2016; Bohnacker y Gagarina, 2020; Govindarajan y Paradis, 2019). Hasta la fecha, se ha adaptado a más de 90 lenguas y continúa siendo adaptado a otras. Ha sido utilizado en población monolingüe con DT (e.g., Blom y Boerma, 2016; Kosutar et al., 2022; Lindgren, 2019) y con TDL (e.g., Pham et al., 2019; Sheng et al., 2020), para caracterizar a población bilingüe y monolingüe con DT (e.g., Hržica et al., 2020; Kunnari et al., 2016; Rodina, 2017) y con TDL (e.g., Fichman et al., 2020; Peristeri et al., 2021). Esta herramienta ha contribuido sin duda a suscitar un renovado interés por las narrativas infantiles (De Cat, 2022).

¿Por qué estudiar las habilidades narrativas y su desarrollo en monolingües de español y bilingües catalán-español?

Es importante estudiar las habilidades narrativas tanto en monolingües de español como en bilingües catalán-español por varias razones. En primer lugar, como se ha señalado anteriormente, estas habilidades son un indicador clave del desarrollo lingüístico de los niños; ya que la narración implica una integración compleja de diferentes componentes lingüísticos, como el vocabulario, la gramática, la morfología y la pragmática (Acosta et al., 2013; Auza y Hess, 2013; Bowles et al., 2020; Galván et al., 2015). Al investigar el desarrollo de las habilidades narrativas en estos dos grupos de población, podemos obtener una comprensión más completa de cómo se desarrolla y evoluciona el lenguaje en un contexto monolingüe y bilingüe.

Dada la relevancia de este tipo de discurso, resulta de utilidad, tanto para la práctica logopédica como para la pedagógica, contar con estudios actualizados sobre el desarrollo de las habilidades narrativas de la población infantil en lenguas como el español y el catalán, considerando que la mayoría de las investigaciones sobre habilidades narrativas se han desarrollado en lengua inglesa (e.g., Gillam y Johnston, 1992; Herman et al., 2004; Jones et al., 2016; Norbury y Bishop, 2003; Spencer, 2009).

Si bien las narraciones se han estudiado ampliamente en diferentes lenguas y culturas, incluyendo la población monolingüe en español (e.g., Acosta et al., 2013; Auza y Hess, 2013; Barriga, 2014; Berman y Slobin, 1994; Monforte y Ceballos, 2014; del Valle et al., 2018a; Pavez et al., 2008a; Pavez et al., 2008b), la investigación sobre la narración en bilingües ha sido menos prolífica (Gagarina et al., 2020). La adquisición monolingüe se ha considerado la situación por defecto (Aparici, 2019b). No obstante, como decíamos, alrededor de la mitad de los niños del mundo viven en contextos multilingües (Hoff, 2006). De hecho, la mayoría de los estudios sobre el desarrollo del lenguaje infantil se han basado en hablantes monolingües pese a que se han identificado diferencias entre el lenguaje en contextos monolingües y bilingües (Nieva, 2015). En una revisión de la investigación sobre bilingüismo (Hammer et al., 2014) que analizó 182 artículos, el 84% de los estudios se centraron en el inglés como lengua dominante. Hasta ahora, el estudio de la narración de bilingües con español como una de sus lenguas ha sido principalmente considerando la combinación español-inglés en población de Estados Unidos (e.g., Iluz-Cohen y Walters, 2012; Squires et al., 2014). Aunque se han llevado a cabo estudios en otras combinaciones de lenguas, como ruso-alemán (Gagarina, 2016; Lindgren et al., 2020), turco-alemán (Maviş et al., 2016), finlandés-sueco (Kunnari et al., 2016), o ruso-hebreo (Fichman et al., 2020, 2022), poco se sabe sobre cómo y cuándo aprenden a narrar historias los niños bilingües catalán-español. Resulta evidente pues la necesidad de investigar el desarrollo de las habilidades narrativas en esta población específica, ya que la información disponible es limitada.

Sin embargo, como ya se ha comentado, no existe una gran variedad de instrumentos de evaluación narrativa en lenguas como el español y el catalán, siendo esta carencia más pronunciada en el caso del catalán. Además, en español existe una limitación en cuanto al rango de edad cubierto por las herramientas disponibles, así como la ausencia de un sistema de análisis detallado de la microestructura en dichas herramientas. Es importante destacar que también existe una disponibilidad limitada de instrumentos diseñados para evaluar a población bilingüe. Estas limitaciones en los recursos disponibles para la evaluación del desarrollo narrativo en ambas

lenguas y contextos bilingües ponen de manifiesto la relevancia y la necesidad de la presente investigación. En Cataluña, donde se hablan varias lenguas, es importante contar con estudios que evalúen y describan la habilidad narrativa de los niños en sus diferentes lenguas. No obstante, no hay ningún instrumento de evaluación narrativa que permita evaluar simultáneamente el catalán y otra lengua, a pesar de que la mayoría de la población infantil es bilingüe (Camus y Aparici, 2020). Por lo tanto, nuestro punto de partida es crear un instrumento que permita analizar la combinación lingüística más común en Cataluña, es decir, catalán y español para establecer perfiles de desarrollo narrativo en esta población y poder evaluarla.

El presente trabajo investiga el desarrollo de la competencia narrativa oral en niños y niñas con desarrollo típico monolingües de español y bilingües catalán-español, dos lenguas tipológicamente cercanas, ninguna de las cuales se puede considerar minoritaria o heredada (“lengua de herencia”) en el contexto de Cataluña. Estudiar las habilidades narrativas en monolingües de español nos permitirá contribuir a la literatura científica, ya que la mayoría de los estudios se han centrado en angloparlantes. Considerando que el español es una de las lenguas más habladas en el mundo y que existe una diversidad de variaciones dialectales, es esencial comprender cómo se desarrollan las habilidades narrativas en esta población. Además, si bien de modo indirecto, nos permitirá tener información sobre aspectos de la microestructura poco estudiados en español, comparable con la población bilingüe de nuestro trabajo. Por otro lado, al incluir a los bilingües catalán-español, podemos explorar las particularidades y desafíos que surgen en un contexto de adquisición y uso de dos lenguas. La coexistencia de dos lenguas cooficiales en una comunidad plantea interrogantes sobre cómo se desarrollan y se relacionan las habilidades narrativas en ambas lenguas, así como sobre los posibles efectos de la interferencia o transferencia lingüística.

En resumen, estudiar las habilidades narrativas y su desarrollo en monolingües de español y bilingües catalán-español es fundamental para comprender el desarrollo del lenguaje en diferentes contextos lingüísticos, así como para identificar posibles diferencias y desafíos que puedan surgir en los contextos de adquisición y uso de dos lenguas. Además, esta investigación constituye un primer paso en la descripción del desarrollo de las habilidades narrativas en niños bilingües en las lenguas oficiales de Cataluña, lo que contribuirá a una mejor comprensión de la competencia narrativa infantil y del desarrollo del lenguaje en general. Se espera que los resultados de esta investigación tengan repercusión en el ámbito clínico y en el educativo, brindando una base sólida para diseñar evaluaciones adecuadas y promover un desarrollo lingüístico saludable en las poblaciones estudiadas.

1.2. Marco conceptual

En este apartado se proporciona información sobre los conceptos fundamentales para el desarrollo de esta investigación. En primer lugar, se abordará el discurso narrativo: sus características, la competencia narrativa, los tipos de discurso narrativo y la relevancia de la narración en el desarrollo escolar y social. A continuación, se tratará el tema del bilingüismo: los factores que influyen en el perfil bilingüe, los tipos de bilingüismo y las características del bilingüismo catalán-español. Posteriormente, se explicará la organización del discurso narrativo a nivel de macroestructura y microestructura. Se describirá el desarrollo narrativo durante la infancia, y se explicarán sus particularidades en el contexto bilingüe y en la población con TDL. Por último, se abordará la evaluación del discurso narrativo: las consideraciones a tener en cuenta al evaluar estas habilidades y las herramientas de evaluación disponibles en las lenguas estudiadas.

1.2.1. Discurso narrativo

La narración es una forma de discurso complejo que puede entenderse como un modo narrativo de pensamiento, a través del cual los seres humanos construimos la realidad y damos sentido al mundo (Bruner, 1996), pues nos permite representar sucesos, pensamientos y emociones, así como reflexionar sobre ellos (van Dijk, 2000). El discurso narrativo constituye un puente entre los mecanismos lingüísticos y los sistemas de pensamiento globales que se basan en procedimientos de inferencia y en el conocimiento del mundo que está representado en el sistema cognitivo (Belinchon et al., 1992).

Este tipo de discurso se trata del medio más común para estructurar series de acontecimientos que se desarrollan en circunstancias y por motivos precisos (Olson y Gee, 1988), por lo que suele considerarse un medio universal por el que las personas construyen y comunican sus acciones (Bruner, 1986). Además, constituye un vehículo importante para el aprendizaje académico, social, lingüístico y cultural (McCabe y Bliss, 2003).

Se trata de un tipo de discurso que se produce sin apoyo contextual y que utiliza estructuras sintácticas y morfológicas más complejas que la conversación. En el ámbito escolar, esta habilidad representa la transición del lenguaje oral al escrito (Paul y Norbury, 2012). Westby, 1985, 2005) describe el nivel discursivo del lenguaje como un continuo desde lo oral a lo letrado

(ver Figura 1.1), que parte con la conversación, sigue con la narración y se extiende hasta el discurso expositivo, se trata de una evolución que va desde el *aquí y ahora* hasta el *ahí y entonces*.

Figura 1.1

La narración como puente entre la lengua oral y escrita



Nota. Adaptado de Westby (1985).

Para los fines de este trabajo, consideraremos el discurso narrativo como una unidad lingüística semántico-pragmática, expresada 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). Hay que tener en cuenta que el discurso es producido por un emisor con una intención comunicativa determinada, es decir con un propósito por el cual emite el discurso, en una situación comunicativa concreta, o sea en un lugar y momento particular (Pavez et al., 2008a).

1.2.1.1. Características del discurso narrativo

La narración constituye una forma de discurso en la cual se relatan, de manera oral o escrita, al menos dos eventos sobre un acontecimiento o experiencia específica (Hughes et al., 1997) y sus relaciones temporales, causales, contrastivas, entre otras (Labov, 1972; Ninio y Snow, 1996). La

estructura del discurso narrativo comprende tres categorías básicas: la presentación, el episodio y el final (Labov y Waletsky, 1967). La presentación suele incluir la ubicación espacio-temporal, el personaje principal con sus atributos, y el problema inicial que genera el relato. El episodio se constituye por la meta u objetivo que pretende alcanzar el personaje, la acción (como elemento formal, no alude a la cantidad de acciones) que este realiza para alcanzar aquella meta, el obstáculo (Stein y Albro, 1997) también conocido como complicación (Labov y Waletzky, 1967) que impide o dificulta el desarrollo de los hechos, y el resultado o consecuencia del obstáculo. Por último, el final es donde se resuelve positiva o negativamente el conflicto de la historia (Pavez et al., 2008a). El marco temporal donde las acciones de la narración se van sucediendo se evidencia por la vinculación de secuencias de eventos que expresan anterioridad, simultaneidad o posterioridad respecto del momento de referencia (Ochs, 2003).

Toda narración requiere la estructuración de un relato abarcando un principio, un desarrollo y un final, mientras se encadenan oraciones de manera sucesiva y siguiendo un orden lógico y temporal para producir un discurso cohesionado (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001). La conexión entre las oraciones se logra mediante el uso de diferentes recursos lingüísticos (sintácticos o semánticos), como conectores, pronombres o marcadores de tiempo, entre otros (Berman y Slobin, 1994). Estos recursos o mecanismos lingüísticos permiten al hablante referirse a cosas que se dijeron antes, dejar cosas sin decir, vincular los acontecimientos de manera coherente y avanzar en la narración sin problemas, evitando volver atrás en cada detalle (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001).

Otro aspecto central del discurso narrativo es que no puede ser puramente descriptivo, sino que debe contener al menos un protagonista que realice alguna acción (Stein y Policastro, 1984). Implica desarrollar hechos reales o ficticios que se construyen entrelazando frases sobre contextos situacionales, personajes, acciones, motivaciones, emociones y resultados (Gillam y Pearson, 2004).

Construir una narración implica introducir e identificar los personajes y describir el conjunto de acontecimientos relacionados tanto temporal como causalmente (Dasinger y Toupin, 1994). Así, las relaciones de coherencia¹ más propias del discurso narrativo son las causales, las temporales y las de finalidad. Las relaciones causales son aquellas en que se asocian acciones con estados mentales o físicos (por ejemplo, mediante el uso de marcadores discursivos como *por ello* o *por*

¹ Coherencia: unidad temática del discurso creada por la relación entre las proposiciones lógicas del texto (Aparici, 2019a).

tanto, entre otros); las relaciones temporales indican la sucesión o coexistencia de eventos en el tiempo (por ejemplo, mediante el uso de marcadores temporales: *hoy, entonces, ahora, de repente, luego, después, primero, por último, más tarde, al final, mientras*); las relaciones de finalidad se refieren a la motivación del personaje para conseguir un fin (*para qué, para*) (Pavez et al., 2008b).

Así, la narración implica no sólo contar una historia, sino también darle una estructurar coherente y cohesiva (Berman y Slobin, 1994; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001), que permita explicitar la mayor cantidad de información sobre un hecho, de modo que la secuencia discursiva tenga un orden lógico y temporal y que sea comprensible para los interlocutores (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

1.2.1.2. Competencia narrativa

La competencia narrativa abarca una serie de habilidades que son esenciales para poder contar una buena historia (Lindgren, 2018). Al contar una historia, es crucial presentar la información de manera apropiada, considerando tanto el contenido como el estado de conocimiento del receptor. Es decir, qué conocimientos compartidos existen entre el narrador y el oyente, qué aspectos pueden darse por conocidos y cuáles deben comentarse explícitamente (Aparici, 2019a), así como conectar las parte del discurso mediante mecanismos de cohesión (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001).

Se ha propuesto que la competencia narrativa implica la habilidad de expresar la estructura general del contenido de una narración, conocida como macroestructura, y de utilizar mecanismos lingüísticos específicos a nivel de microestructura (Justice et al., 2006). Estos mecanismos incluyen el uso de un tiempo verbal apropiado, un vocabulario variado y pertinente al contenido de la historia, relaciones causales y temporales, así como expresiones referenciales adecuadas, todos ellos específicos de cada lengua.

La competencia narrativa en los niños está influida por diversos factores; ya que, como se ha expuesto, la narración implica habilidades cognitivas, sociales, lingüísticas y metalingüísticas (Hess, 2010). Para poder producir una narración, los niños deben tener habilidades que les permitan organizar toda la información que desean transmitir (Barriga, 2002). Asimismo, requieren un nivel, al menos básico, de competencia lingüística que les permita utilizar elementos léxicos y construcciones sintácticas comprensibles (Heilman et al., 2010). El uso de dispositivos

cohesivos también es importante para crear narraciones estructuradas y comprensibles para el oyente (Halliday y Hasan, 1976). Además, es necesaria la habilidad de comprender un esquema narrativo subyacente, incluyendo la comprensión de las acciones motivadas por objetivos, para poder incluir estructuras episódicas completas en las narraciones (Trabasso y Rodkin, 1994). La capacidad de realizar inferencias y verbalizar los objetivos y los estados internos de los personajes se relaciona con el desarrollo de la teoría de la mente - ToM² (Burris y Brown, 2014). Su comprensión requiere conocimiento del léxico psicológico, es decir, de términos particulares utilizados para describir los estados mentales o los mundos internos de uno mismo y de los demás (Grazzani y Ornaghi, 2012). Todas estas habilidades están relacionadas con el desarrollo de las capacidades cognitivas generales, que a su vez se vincula con la edad del niño.

Aunque la macroestructura es fundamental para lograr una narración bien organizada, no está claro cuál es la relevancia de los aspectos microestructurales al contar una historia, ni cómo se relacionan con la competencia lingüística en general (Lindgren, 2018). Además, hay indicios de que la competencia narrativa tiene características universales y, al mismo tiempo, depende de la lengua y la cultura (Pavlenko, 2006). Esto significa que es esencial que los niños aprendan a contar historias de manera adecuada en el contexto cultural y lingüístico específico de su comunidad (Lindgren, 2018).

1.2.1.3. Tipos de discurso narrativo

Las narraciones son diversas. Algunas clasificaciones sobre los tipos de discurso narrativos son las de Pavez et al. (2008a), Hudson y Shapiro (1991) y Heath (1986), que se detallan a continuación.

Pavez et al. (2008a) plantean una clasificación considerando dos tipos de discurso narrativos según su ocurrencia o no en el mundo real, estos son:

1. No ficticio: cuando los hechos narrados ocurrieron en la realidad.
2. Ficticio: cuando los hechos narrados no sucedieron en la realidad, sino que fueron creados por el emisor. Dentro de este tipo se distinguen, según su posibilidad de ocurrir o no en la realidad, los discursos verosímiles y los inverosímiles.

² La Teoría de la Mente [ToM] se refiere a la comprensión que tienen las personas sobre sí mismas y sobre otras en términos de estados mentales internos, como pensamientos, deseos y emociones (Wellman, 2016).

Hudson y Shapiro (1991), consideraron tres tipos de géneros narrativos de acuerdo con cómo se organiza la experiencia para ser integrada en el discurso. Postulan que la aparición de estos géneros sigue un orden evolutivo de desarrollo. Son los siguientes:

1. Guiones (*Scripts*): son secuencias estructuradas de eventos que representan acciones familiares y predecibles. Se basan en experiencias cotidianas que el narrador desarrolla de forma habitual.
2. Relatos personales (*Personal narratives*): son narraciones basadas en experiencias personales del narrador. Se relatan situaciones y eventos que han sucedido una sola vez.
3. Cuentos o relatos de ficción (*Stories*): son narraciones ficticias caracterizadas por una estructura episódica más compleja. Se destacan los estados internos y las motivaciones de los personajes (Shiro, 2011).

Heath (1986) estableció cuatro tipos universales de narración desde el punto de vista de la interacción entre el emisor y el oyente. Los nombres y tipos de narración según este autor son:

1. Transmisiones (*Evencasts*³): son repeticiones verbales o explicaciones de situaciones que atraen la atención de quienes participan en la transmisión o que están siendo planeadas para su consideración en el futuro. No se presentan espontáneamente, sino que son propuestas por una figura de autoridad.
2. Relatos (*Accounts*): son narraciones que describen experiencias pasadas elegidas por el narrador de forma voluntaria, quien decide compartirlas con los oyentes.
3. Recuentos (*Recasts*): son verbalizaciones de experiencias pasadas que se comparten con un interlocutor y son evocadas por éste.
4. Cuentos (*Stories*): son narraciones que los oyentes consideran como ficticias y fantásticas, en las que la imaginación del narrador juega un papel fundamental.

1.2.1.4. Relevancia del discurso narrativo en el desarrollo escolar y social

La producción de narraciones es una actividad permanente en nuestra vida que se condice con la necesidad comunicativa entre los humanos (Monforte, 2014). Es una habilidad que, como se ha

³ Para Heath (1986) el término *evencasts* se refiere a las transmisiones por televisión o radio de los comentarios durante un evento deportivo (partido de fútbol, basquetbol, etc.) (Shiro, 2011).

resaltado en este trabajo, requiere de destrezas tanto del dominio lingüístico como del cognitivo y se relaciona con el desarrollo de las áreas académica, social y emocional, por lo que existe una estrecha relación entre narración, desarrollo lingüístico y cognitivo, desarrollo social, y alfabetización en la infancia (e.g., Bliss et al., 1998; Franco et al., 2022). A continuación se detallan los diversos ámbitos en los que repercute el desarrollo del discurso narrativo:

Desarrollo de las habilidades lingüísticas. La narración desempeña un papel importante en la adquisición de habilidades comunicativas y lingüísticas en los niños, ya que es una forma de organizar y dar sentido al mundo que les rodea (Bruner, 1985). Además, la narración es un medio universal para la construcción y transmisión de significado así como para la adquisición de conocimientos (Portilla et al., 2021). El discurso como proceso de comunicación requiere tanto de habilidades comunicativas como de destrezas cognitivas y metacognitivas, e implica el desempeño en distintas situaciones comunicativas. Es necesario conocer distintas realidades y contenidos, así como tener la capacidad de evocar experiencias previas, pues no se narran los hechos que están ocurriendo, se relata lo que ya ocurrió o lo que ocurrirá. Lo anterior implica que el niño debe moverse de su *ahora* y de su *aquí*, hacia un *ahí* y un *entonces*, vale decir, es necesario que el niño sea capaz de salir de su contexto (Pavez et al., 2008a). La habilidad de producir narraciones es fundamental durante la etapa preescolar, ya que tiene un impacto en el desarrollo del lenguaje y las habilidades comunicativas (e.g., Abraham et al., 2009; Acosta et al., 2012; Tabors et al., 2001).

Formación del sujeto y la sociedad. El discurso narrativo tiene un rol fundamental en la formación del sujeto y la sociedad, puesto que permite que el individuo construya sus valores, creencias y actividades en relación con su medio cultural y social (Galaz, 2015). La narración cumple la función de traer el pasado a la conciencia del tiempo presente, procurando un sentido de continuidad de uno mismo y de la sociedad (Pavez et al., 2008a). Constituye un poderoso medio para educar a los niños sobre lo que es apropiado en una determinada situación, pues así llegan a comprender lo que se espera de ellos y lo que es considerado apropiado y normal (van Dijk, 2000). La narración es una poderosa herramienta que poseen todas las culturas para organizar e interpretar la experiencia (Bamberg, 1997; Labov y Waletzky, 1967). Así, el discurso narrativo favorece la integración natural de los niños en actividades colectivas (Ortiz, 2010).

Aprendizaje de la lectoescritura. La narración, al requerir habilidades de descontextualización y presentar marcas de cohesión similares a las del discurso escrito, ha sido considerada como un puente entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito (Paul y Smith, 1993;

Westby, 1985, 2005). Las habilidades narrativas brindan oportunidades para la exposición y práctica en el uso de unidades de discurso extensas, cohesionadas y que busquen la contextualización dentro del discurso, así como para el uso de lenguaje abstracto que posteriormente los niños encontrarán en discursos escritos (Hadley, 1998; Westby, 2005). Por tanto, la capacidad para contar una historia establece una conexión entre las habilidades lingüísticas orales y escritas, ya que implica que los niños planifiquen y produzcan un discurso que sea a la vez contextualizado intra-discursivamente y cohesivo. En concordancia con esto, la literatura da cuenta que las habilidades narrativas predicen el éxito en el aprendizaje futuro de la lengua escrita (Griffin et al., 2004; Roth et al., 2002; Silva y Cain, 2015). Se ha observado una relación entre el desarrollo narrativo oral y el inicio del aprendizaje de la lengua escrita en niños preescolares (Carmiol et al., 2013; Kaderavek y Sulzby, 2000), así como en escolares de educación primaria (Acosta et al., 2018; Tabors et al., 2001). Si los estudiantes no son capaces de comprender y/o de expresarse de manera oral y escrita corren el riesgo de tener dificultades académicas y sociales (Moreau y Fidrych, 2008).

Desarrollo de la comprensión. El discurso es el principal medio lingüístico a través del cual se disemina y adquiere información académica. El conocimiento del discurso fue identificado por Snow (2002) y su grupo de estudio⁴ como uno de los siete componentes críticos que influyen directa o indirectamente en la comprensión del lenguaje y la lectura, y que explican la variabilidad en el logro de la lectura de cada niño. Para Oakhill y Cain (2007), la comprensión lectora tiene sus raíces en la comprensión del discurso narrativo, que se desarrolla simultáneamente a otras habilidades lingüísticas tempranas antes de la instrucción formal de lectura. Es más, estudios de intervención han demostrado que enseñar directamente habilidades narrativas mejora la comprensión y producción de narraciones orales, así como la comprensión lectora (e.g., Hayward y Schneider, 2000; Swanson et al., 2005).

Uso del lenguaje abstracto⁵. El lenguaje abstracto emplea palabras de amplio alcance referencial, aptas para una gran diversidad de situaciones, por lo que el contexto es crucial para su comprensión (Urrutia y Vega, 2012; West y Holcomb, 2000; Zwaan, 2008). La narración, al brindar oportunidades de práctica con el lenguaje abstracto, crea un contexto lingüístico propicio para su desarrollo (Hadley, 1998; Westby, 2005). Además, en el entorno educativo, se utilizan

⁴ Grupo de estudio RAND *Reading for Understanding: Toward a Research & Development Program in Reading Comprehension*.

⁵ El lenguaje abstracto se enfoca en expresar ideas intangibles, así como eventos y estados introspectivos, mientras que el lenguaje concreto describe objetos y eventos perceptibles (Zwaan, 2008).

más términos abstractos en comparación con las interacciones cotidianas, influido en gran medida por el uso de la lengua escrita (Nippold, 2007; Snow y Uccelli, 2009; Hess, 2013). En este sentido, como ya se ha comentado, la narración facilita la transición del lenguaje oral al lenguaje escrito para los niños, actuando como un puente entre ambos (Westby, 1985, 2005). En este tránsito, los niños adquieren habilidades lingüísticas que les permiten producir diferentes géneros textuales que implican el uso de lenguaje abstracto, como narraciones, informes, poesías y bromas (Benson, 2009). El desarrollo del lenguaje abstracto potencia la expresión de ideas, pensamientos, sentimientos y otros conceptos de manera más sofisticada, enriqueciendo a la vez su capacidad para construir narraciones más complejas y comprensibles (Westby, 1991, 1994).

Predictor del desempeño escolar. El discurso narrativo desempeña un papel fundamental en el contexto educativo. Desde una edad temprana, los estudiantes deben ser capaces de comprender y producir narraciones, expresar sus experiencias y compartir ideas con sus compañeros y maestros (Acosta et al., 2010). Además, el discurso narrativo ha demostrado ser un predictor del rendimiento académico. Estudios sobre niños con desarrollo típico del lenguaje han revelado que el desarrollo de habilidades narrativas es el mejor predictor del éxito escolar en etapas posteriores (Bishop y Edmunson, 1987; Hughes et al., 1997), así como de dificultades en el logro académico (Boudreau, 2008). Asimismo, se ha observado una correlación entre la madurez escolar y la habilidad narrativa (Fiorentino y Howe, 2004). De modo más específico, se ha visto que las habilidades narrativas son relevantes para el éxito posterior en la escuela, por ejemplo, en el ámbito de la lectoescritura y la comprensión del lenguaje matemático (Bliss et al., 1998; Walach, 2008).

Organizador del pensamiento. La narración, como mencionábamos anteriormente, desempeña un papel fundamental al traer el pasado a la conciencia del tiempo presente, proporcionando un sentido de continuidad tanto para el individuo como para la sociedad. A través de las narraciones, se refleja la forma en que percibimos el mundo, contribuyendo a organizar nuestra experiencia humana (Brunner, 1990). Mediante las narraciones los niños pueden relatar sus experiencias señalando quiénes estuvieron involucrados, dónde y cuándo sucedieron los hechos y cuáles fueron las consecuencias, lo que permite que den sentido y organicen sus experiencias (Fiorentino y Howe, 2004). Las narraciones ofrecen a los niños una manera de pensar y recordar información (Hughes et al., 1997).

Desarrollo de las habilidades sociales. El desarrollo de habilidades narrativas constituye una piedra angular en el desarrollo de habilidades sociales (Liles, 1993; Miller, 1994). A medida

que los niños adquieren competencia narrativa a través de la exposición a historias, logran de manera progresiva involucrarse en la cultura (Bruner, 1990). El discurso, como proceso de comunicación, implica la participación en diversas situaciones comunicativas. Un ejemplo de esto es cuando los niños escuchan relatos de las experiencias de otras personas, o cuando ellos mismos asumen el papel de narradores en la escuela, en el hogar u otros contextos sociales (Crais y Lorch, 1994). La práctica de contar cuentos en el entorno escolar crea un ambiente propicio para el diálogo, las preguntas y, sobre todo, la creación de universos narrativos que resuenen con las necesidades y los intereses propios de los niños (Jiménez y Gordo, 2014). En este sentido, la narración cultiva la capacidad de escuchar con atención y respetar perspectivas diversas, aspecto crucial para el desarrollo de las habilidades sociales.

1.2.2. Bilingüismo

El concepto de bilingüismo abarca definiciones diversas propuestas por destacados autores en el campo. En relación con la línea de investigación de este trabajo, resultan de especial utilidad las definiciones propuestas por Grosjean (2010), Cummins (2000) y Wei (2018), que son detalladas a continuación.

Según Grosjean (2010), el bilingüismo se refiere a la habilidad de hablar dos lenguas con cierta competencia, sin importar la edad, el momento o las circunstancias en las que se adquirió esta habilidad. Cummins (2000) sostiene que el bilingüismo se refiere a la situación en la que un individuo o una comunidad son capaces de utilizar dos lenguas de manera efectiva y eficiente. Por su parte, Wei (2018) plantea que el bilingüismo se refiere a la capacidad de utilizar de manera efectiva dos o más lenguas en diferentes situaciones. Estas definiciones nos permiten comprender el concepto de bilingüismo que se asume en esta investigación, al resaltar la importancia de la competencia y la eficacia en el uso de las lenguas más que factores como la edad o el tipo de exposición a las lenguas.

Es importante destacar que, como Grosjean (1989) enfatizó, el bilingüe no es dos monolingües en una sola persona. Por lo tanto, en lugar de tratar el desarrollo del lenguaje en bilingües como la suma de dos lenguas que se comparan cada una con normas monolingües, se debe reconocer la gran variación entre los individuos bilingües, así como las diferencias en el desarrollo de sus lenguas. Como señaló Bialystok (2007), los niños bilingües tendrán experiencias diferentes en

términos de entorno y exposición lingüística en comparación con los monolingües, por lo que es de esperar que también muestren un desarrollo lingüístico diferente.

Las personas que crecen en entornos donde se hablan varias lenguas, es decir en contextos bilingües o multilingües, presentan una gran diversidad de circunstancias, lo que implica que no existe un único tipo de bilingüismo, sino que se observa un continuo de situaciones en las que se pueden hablar dos o más lenguas (Aparici, 2019b). Hace algún tiempo se ha comenzado a estudiar las consecuencias que esta variedad de contextos tiene en la adquisición del lenguaje (e.g., MacLeod et al., 2013; Serrat et al., 2021; Unsworth, 2013). Incluso al centrarnos en las situaciones más estudiadas, como la adquisición de dos lenguas en el entorno familiar, se encuentran variaciones en el contexto de aprendizaje. Esta diversidad de situaciones y contextos bilingües plantea la necesidad de profundizar en la comprensión de cómo afecta al desarrollo del lenguaje (Hoff, 2006). La distinción entre algunos de estos contextos ha llevado a hablar de diferentes tipos de bilingüismo. Existen diversas formas de clasificar el bilingüismo, pero una de las más comunes es la que se basa en la edad de adquisición y la competencia en las lenguas. Según esta clasificación, se pueden distinguir los siguientes tipos de bilingüismo: simultáneo y secuencial.

El bilingüismo simultáneo se refiere a una situación en la que un individuo adquiere dos lenguas en forma simultánea en un momento temprano de la infancia, típicamente cuando el niño se encuentra en un ambiente donde se emplean las dos lenguas antes de los 3 años, como en el caso de un niño que crece en una familia en la que los padres hablan diferentes lenguas en casa (Aparici, 2019b; Grosjean, 2010). Según Genesee et al. (2004), el bilingüismo simultáneo se caracteriza por la capacidad de los niños para adquirir y utilizar dos sistemas lingüísticos de forma natural y simultánea, sin aparentes problemas de interferencia o confusión.

El bilingüismo secuencial se refiere a la adquisición de una segunda lengua después de la primera, generalmente después de los 3 años de edad. Este tipo de bilingüismo puede darse en diferentes contextos, como la inmigración, el aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela o la educación bilingüe (Grosjean, 2010). Según Paradis (2010), el bilingüismo secuencial se caracteriza por la posibilidad de transferencia de habilidades cognitivas y lingüísticas de la primera lengua a la segunda, así como la influencia de la primera lengua en el proceso de adquisición de la segunda.

En ambas situaciones, es posible que ocurra un **bilingüismo aditivo**, donde el hablante tiene una percepción positiva de ambas lenguas, lo que las enriquece mutuamente. Por otro lado, también puede darse un **bilingüismo sustractivo**, en el cual una lengua reemplaza a la otra, creando un

desequilibrio entre ellas que puede poner en peligro el desarrollo de una de las lenguas (Grosjean, 2010).

Es importante destacar que, incluso en situaciones de bilingüismo simultáneo y aditivo, es común que las personas bilingües tengan una **lengua dominante (LD)**, es decir, una lengua que es utilizada con mayor frecuencia, con más fluidez y precisión, y en una gama más amplia de situaciones que la otra lengua y esta no necesariamente es la primera lengua adquirida (Grosjean, 2010). Además, la lengua dominante puede cambiar a lo largo de la vida. Incluso en casos donde se hablan dos lenguas en el hogar y el niño está expuesto de manera equilibrada a ambos lenguas, es difícil encontrar individuos bilingües con un equilibrio perfecto entre ambas lenguas. En su lugar, es más frecuente que exista una lengua dominante, que suele ser la lengua hablada por la mayoría de las personas con las que el niño interactúa; en niños pequeños, suele ser la lengua del hogar, pero en niños en edad escolar puede ser la lengua de la escuela (Aparici, 2019b).

1.2.2.1. Factores que inciden en el perfil de desarrollo bilingüe

Entre los factores que es útil considerar para comprender la variabilidad en la adquisición lingüística de los niños bilingües, y para establecer su perfil de bilingüismo, destacan los siguientes:

Edad de inicio de la exposición (age of onset - AoO). La exposición a la lengua se refiere al contacto que tiene un niño con una lengua determinada. La exposición a una lengua es esencial para el desarrollo del lenguaje, ya que es a través de la interacción con hablantes nativos que los niños aprenden las reglas gramaticales y el vocabulario de la lengua. La exposición temprana a una segunda lengua puede tener efectos positivos en el desarrollo del lenguaje y la cognición de los niños (Hoff et al., 2012). La edad de inicio de la exposición es un indicador que refleja la exposición acumulativa al lenguaje (De Houwer, 2007). Este factor influye en el desarrollo de diferentes tipos de niños bilingües, clasificados según su edad de inicio. No todos los niños bilingües adquieren ambas lenguas al mismo tiempo. Algunos niños son considerados bilingües simultáneos, como decíamos anteriormente, ya que están expuestos a dos lenguas desde el nacimiento o desde una edad muy temprana, mientras que otros niños son considerados bilingües secuenciales, dado que están expuestos a su segunda lengua (con una AoO tardía) en edades posteriores. La edad de inicio de exposición puede desempeñar un papel en el desarrollo del lenguaje de un niño bilingüe (Gagarina y Klassert, 2018; Paradis, 2011). Los estudios sugieren

que existen efectos de la edad en el bilingüismo temprano, ya que aquellos niños expuestos a su segunda lengua alrededor de los 6 años tienden a producir errores de tipo diferente a aquellos expuestos a la segunda lengua antes o alrededor de los 3 años, pero similares a los errores producidos por adultos que aprenden la segunda lengua. Específicamente, se ha propuesto (Meisel, 2009) que la edad de 4 años constituye una edad crítica para algunos aspectos de la morfosintaxis. A veces, la AoO se recalcula como longitud de exposición (*Length of Exposure - LoE*) restando la edad de inicio (generalmente en meses) de la edad en la que se evalúa al niño. Esto permite evaluar el tiempo que el niño ha estado expuesto a la segunda lengua en lugar de simplemente considerar la edad en la que comenzó la exposición (Haddad, 2022).

Estatus de la lengua. En muchos casos, las diferencias en la valoración social de la lengua (o lenguas) de casa en relación con la lengua (o lenguas) de la comunidad pueden repercutir en la adquisición o el mantenimiento de estas lenguas (Aparici, 2019b). Si consideramos el caso de las lenguas minoritarias en un contexto social monolingüe o con una lengua mayoritaria (por ejemplo, una familia pakistaní en España), suele suceder que los niños bilingües hablan su lengua materna (que generalmente tiene un bajo estatus en la sociedad) solo en casa y la lengua mayoritaria (que tiene un alto estatus) en la comunidad (Aparici, 2019b; Haddad, 2022). Sin embargo, en algunos países, los niños bilingües viven en una sociedad donde se acepta más de una lengua. Por ejemplo, en Barcelona el catalán y el español son lenguas oficiales, tienen un alto estatus, se hablan ampliamente en la comunidad y el cambio de código entre estas lenguas es aceptado (Serrat et al., 2021).

Nivel socio-económico (Socio-economic status - SES). Se ha identificado el SES como un factor asociado con la calidad del *input* en el desarrollo del lenguaje (Scheele et al., 2010). Se ha demostrado que el SES de los niños bilingües está relacionado con diversos aspectos del lenguaje, como el tamaño del vocabulario (Gatt et al., 2020; Gathercole et al., 2016; Hoff, 2006), la morfosintaxis (Chiat y Polišenská, 2016; Meir y Armon-Lotem, 2017) y las habilidades gramaticales receptivas (Gathercole et al., 2016). Se ha observado que los niños bilingües de familias de alto SES suelen presentar un mejor desempeño en pruebas de vocabulario que sus compañeros de familias de bajo SES en la lengua mayoritaria (“lengua de la comunidad”). No obstante, ambos grupos tienen un rendimiento similar en la lengua familiar (Buac et al., 2014). Es relevante destacar que el impacto del SES puede variar en función de la edad. Por ejemplo, Gathercole et al. (2016) encontraron que las puntuaciones del lenguaje receptivo mostraron mayor correlación con aspectos cuantitativos de la exposición al lenguaje en preescolares, mientras que en adolescentes y personas mayores, el SES tuvo un impacto más fuerte.

Cantidad y calidad del *input*. En un entorno multilingüe, un niño puede recibir menos *input* lingüístico en cada una de las lenguas en comparación con un niño que crece en un entorno monolingüe (Aparici y Tolchinsky, 2005; Aparici, 2019b). Esto se debe a que el tiempo y la atención del niño se dividen entre las diferentes lenguas presentes en su entorno. Como resultado, la cantidad de exposición a cada lengua puede ser más limitada para el niño bilingüe. Esto se ha visto que influye en la competencia lingüística, especialmente en términos de vocabulario (Dijkstra et al., 2016; MacLeod et al., 2013; Pearson et al., 1997; Thordardottir, 2011). Así como en el conocimiento gramatical (Gathercole y Thomas, 2009; Unsworth, 2013). Además, cuando no hay suficiente *input* lingüístico, los niños no alcanzan un nivel de comodidad que los motive a utilizar la lengua. Más aún, cuando la exposición a una lengua minoritaria representa menos del 25% del total, los niños no suelen adquirirla (Pearson et al., 1997). Se han planteado distintas formas de medir la cantidad de *input*, como la proporción de exposición a cada lengua (DeAnda et al., 2016; Gagarina et al., 2012, 2019; Thordardottir, 2011), el *input* lingüístico proporcionado por los padres o por la madre (Anderson et al., 2021; Sorenson y Paradis, 2020) o el uso del lenguaje en el hogar (De Houwer, 2007; Gathercole et al., 2013) y en la escuela (Peña et al., 2018). Por otra parte, también se ha visto que la calidad del *input* es un factor que se relaciona con la adquisición de las lenguas en los niños bilingües (Daskalaki et al., 2020; Shiro y Melzi, 2022; Unsworth, 2016). La calidad del *input* se relaciona con la complejidad, diversidad y riqueza del lenguaje recibido (Rowe y Snow, 2021). Esta dimensión puede incluir el uso de un lenguaje sofisticado, palabras poco comunes y lenguaje descontextualizado (Rowe, 2012). Cuando no se recibe un *input* de calidad a una edad temprana, es más probable que los niños experimenten un retraso en sus habilidades lingüísticas durante la etapa preescolar o primaria (Hart y Risley, 1995).

Relación entre lenguas. Se ha planteado que la combinación de lenguas en un niño bilingüe, sobre todo cuando las lenguas tienen una relación cercana puede facilitar el proceso de adquisición lingüística (Haddad, 2022). Esta proximidad lingüística se manifiesta en el compartir de cognados entre lenguas, los que actúan como facilitadores en el aprendizaje del vocabulario en ambas lenguas, especialmente de la más débil (Lindgren y Bohnacker, 2020). Por otra parte, se ha visto que la similitud tipológica entre la L1 y la L2, no necesariamente conlleva a una mayor facilidad en la adquisición de la L2 (Chireac et al., 2011). Además, las similitudes entre las lenguas pueden ocasionar la aparición de errores específicos. Se plantea que el nivel de semejanza entre las lenguas es un factor clave en la transferencia (Odlin, 1989), y se ha observado que la transferencia desde la L1 puede ser una fuente de errores en la L2 (Cebrian, 2000). Así, los errores que surgen durante el aprendizaje de la L2 podrían tener su origen en la influencia de la L1,

aunque también podrían ser causados por la incorrecta aplicación de las reglas propias de la L2 (Chireac et al., 2011; Wode, 1978).

Interacción y separación entre los sistemas lingüísticos. Los hablantes bilingües, tanto niños como adultos, pueden alternar o mezclar sus lenguas en sus enunciados. Esta interacción entre las lenguas es una característica normal del desarrollo bilingüe y no indica una alteración o un trastorno del desarrollo (Gutiérrez-Clellen et al., 2009). Es importante destacar que los fenómenos de interacción no reflejan confusión entre los sistemas lingüísticos de los niños (Thordardottir, 2006). En particular, se observan dos tipos de fenómenos de interacción en los hablantes bilingües: la alternancia de códigos (*code-switching*), que implica la aparición de frases o palabras de una lengua entre frases de otra lengua sin que ambas lenguas estén presentes en la misma frase; y la mezcla de códigos (*code-mixing*), que ocurre cuando una lengua aparece dentro de las frases de otra lengua (Aparici, 2019b).

Posibilidad de dominio asimétrico de las lenguas. Un hablante bilingüe puede saber más de una de las lenguas que de la otra, por más que sea competente en las dos (Aparici, 2019b), es decir, tener una lengua dominante (LD). La dominancia lingüística, mencionada previamente en el apartado anterior, puede ser considerada como la habilidad de un hablante bilingüe para usar una lengua con mayor facilidad y precisión que la otra, tanto en términos de comprensión como de producción (De Houwer, 2007; Grosjean, 2010; Paradis y Navarro, 2003). Se refiere a la diferencia en la competencia y uso de las dos lenguas de un hablante bilingüe, y puede cambiar a lo largo del tiempo en función de la exposición y el uso de las lenguas (Luk y Bialystok, 2013).

1.2.2.2. *Bilingüismo catalán-español en Cataluña*

En este apartado se aborda la combinación lingüística objeto de estudio de esta investigación, es decir, el bilingüismo catalán-español. Es importante comprender el contexto sociolingüístico particular de Cataluña para entender cómo coexisten estas dos lenguas. Cataluña es una comunidad autónoma dentro de España en la que ambas lenguas, el catalán y el español, son reconocidas como oficiales. Cabe destacar que estas lenguas comparten aproximadamente un 85% de similitud léxica y gramatical, y ambas son lenguas romances de tipo *pro-drop*, lo que significa que los pronombres de sujeto pueden ser omitidos en ciertos contextos gramaticales sin que se pierda información o claridad en la oración (Ethnologue, 2019).

Aunque la lengua oficial en la educación es el catalán, y el español se imparte como asignatura, ambas lenguas son ampliamente utilizadas por la población. De hecho, prácticamente no hay población monolingüe en catalán (Llisterri et al., 1992). En este contexto, es importante destacar que ni el catalán ni el español puede ser consideradas como lenguas minoritarias, dado que el *input* que reciben los niños de estas lenguas no se limita únicamente al entorno familiar (Serrat et al., 2021). Por lo tanto, es común que los niños tengan un perfil de bilingüismo simultáneo, lo que significa que tienen competencia nativa o similar a la nativa en ambas lenguas, aunque una de ellas sea la lengua dominante (LD) y otra la lengua no dominante (LND). Sin embargo, también es frecuente encontrar niños con un perfil de bilingüismo secuencial. Esto ocurre principalmente en aquellos cuya primera lengua (L1) es el español y que aprenden catalán al ingresar al sistema escolar, desarrollándolo como su segunda lengua (L2) o lengua no dominante (LND) (Camus y Aparici, 2020). Esta diversidad de perfiles lingüísticos resalta la importancia de entender cómo se desarrolla y se manifiesta el bilingüismo en esta comunidad autónoma. El bilingüismo catalán-español en los niños de Cataluña es un fenómeno dinámico y complejo que requiere de un enfoque multidisciplinar para su estudio y comprensión.

Sin embargo, también es frecuente encontrar niños con un perfil de bilingüismo secuencial, que se aplica principalmente a niños cuya lengua de origen es sólo el español (L1) y que aprenden el catalán al entrar en el sistema escolar, desarrollando el catalán como su L2. Además, Cataluña tiene un alto porcentaje de población inmigrante (el 16.32% en 2022, según el IDESCAT), de primera o segunda generación, que tiene lenguas maternas diversas. Por lo tanto, muchos niños tienen una L1 diferente a las lenguas oficiales, lo que da lugar a un amplio abanico de perfiles bilingües. Dado que Cataluña es un contexto claramente bilingüe/multilingüe, se debería disponer de estudios actualizados que evalúen y describan las competencias narrativas de los niños en sus diferentes lenguas (Camus y Aparici, 2020).

1.2.3. Niveles de organización del discurso narrativo

En relación con la caracterización del discurso narrativo, se suelen considerar dos 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 metodológicamente útil distinguirlos para estudiar el uso del discurso que realizan las personas (Pavez et al., 2008a). A continuación, en los apartados 1.2.3.1 y 1.2.3.2, se describe cada uno de estos niveles.

1.2.3.1. *Macroestructura narrativa*

La macroestructura narrativa se refiere a la organización del contenido de la narración, expresada a través de la estructura global u organización jerárquica de la historia (Stein y Glenn, 1979) y de la coherencia que trasciende el nivel de las oraciones individuales. 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). La macroestructura narrativa requiere la capacidad de construir una representación jerárquica de los elementos principales de la historia, incluyendo la secuenciación de los acontecimientos, la presentación de los personajes y la ambientación de la escena, las acciones complicadas, el clímax, la resolución de la historia, la respuesta interna de los personajes y las evaluaciones de la trama (Norbury y Bishop, 2003).

Con el fin de caracterizar la macroestructura se han desarrollado modelos que describen los esquemas mentales generales que guían la organización de la información y el procesamiento de la narración (Trabasso y Rodkin, 1994). Dichos modelos fueron creados con la idea de mostrar la naturaleza generativa y jerárquica del discurso, y proponen una estructura universal para las narraciones (Iluz-Cohen y Walters, 2012). Entre los distintos modelos teóricos que describen la estructura de las narraciones se pueden mencionar los desarrollados por Applebee (1978), Labov y Waletzky (1967), Labov (1972), Mandler y Johnson (1977), Rumelhart (1975), Stein y Glenn (1979), Stein y Policastro (1984). Por lo tanto, es factible identificar múltiples enfoques para analizar la macroestructura dependiendo del marco teórico utilizado. A pesar de estas diferencias, los modelos convergen en la noción de que las historias consisten en conjuntos de categorías relacionadas secuencialmente y cada categoría se refiere a distintos tipos de información que cumplen funciones específicas en la historia (Schneider y Haywart, 2011). Sin embargo, algunos autores sugieren que sigue siendo necesario comprender mejor los mecanismos de adquisición de las habilidades narrativas y seguir desarrollando los modelos que explican la organización de las narraciones (Gagarina et al., 2019; Signorini, et al., 1989).

Las evaluaciones del discurso narrativo referidas a aspectos macroestructurales se centran en medir la habilidad para presentar jerárquicamente los elementos principales de la historia (Norbury y Bishop, 2003). En este trabajo ahondaremos en los modelos teóricos propuestos por Labov y Waletzky (1967), Labov (1972), Stein y Glenn (1979) y Gagarina et al. (2012, 2015, 2019) pues han sido ampliamente utilizados para el análisis del nivel macroestructural en la

investigación sobre el discurso narrativo infantil en diferentes lenguas y contextos culturales. Estos modelos resultan útiles para analizar la estructura narrativa de las historias y para identificar cómo se organizan y presentan los elementos clave que componen la trama.

Modelo narrativo de Labov y Waletzky. El modelo de narración natural o *Model of natural narrative* fue elaborado en base a un corpus de cientos de narraciones relatadas en el contexto de conversaciones cotidianas, por lo que es un modelo que se centra en las narraciones orales. Estos autores postulan que un esquema narrativo completo contiene: orientación, acciones complicadas, evaluación y resolución; también considera la producción de un resumen inicial y de una coda al final del relato. Cada categoría responde a una pregunta (*Wh- questions*), por lo que cumple una función diferente en la narración. A continuación, en la Tabla 1.1, se describe cada una de las seis categorías narrativas, las preguntas hipotéticas que abordan y sus respectivas funciones narrativas. También se describe la forma lingüística en que cada categoría se expresa típicamente (Simpson, 2004). Con excepción de la evaluación, las categorías listadas siguen el orden en que deberían ocurrir en una narración oral. La evaluación tiende a situarse fuera del patrón de la secuencia, pues puede aparecer en cualquier momento de la narración.

Tabla 1.1*Categorías narrativas del modelo de Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972)*

Categoría narrativa	Pregunta	Función narrativa	Forma lingüística
Resumen (<i>Abstract</i>)	¿De qué trata, en pocas palabras, esta historia?	Indica que la historia va a comenzar y llama la atención del oyente.	Una breve síntesis, entregada antes que la narración comience.
Orientación (<i>Orientation</i>)	¿Quién o qué participa en la historia, cuándo y dónde?	Ayuda al oyente a identificar el tiempo, espacio, personajes, actividad y situación de la historia.	Se caracteriza por utilizar formas imperfectivas del pasado (en español, pretérito imperfecto, simple o compuesto)* y los complementos de tiempo, modo y lugar.
Acción complicada (<i>Complicating action</i>)	¿Y entonces qué pasó?	Es la categoría narrativa central que proporciona el elemento detonante de la historia “ <i>qué ocurrió</i> ”.	Cláusulas narrativas ordenadas temporalmente con verbos en presente o formas perfectivas del pasado (en español, pretérito indefinido)*.
Resolución (<i>Resolution</i>)	¿Qué pasó finalmente?	Recapitula el acontecimiento clave final de la historia.	Última cláusula narrativa de la acción complicada.
Evaluación (<i>Evaluation</i>)	¿Qué haces que esto sea interesante?	Su función es dejar claro el sentido de la historia. Comentarios que revelan el juicio del narrador frente a los hechos narrados.	Incluye: intensificadores, verbos modales, negaciones, repeticiones, comentarios evaluativos, habla directa e indirecta, comparaciones con eventos no realizados.
Coda	¿Cómo acaba todo?	Señala que la historia ha terminado y devuelve al oyente al tiempo presente.	A menudo una afirmación generalizada de carácter intemporal

Nota. Adaptado de Simpson (2004, p. 115).

* Adaptación de las formas verbales equivalentes en español a las originales en inglés.

Modelo narrativo de Stein y Glenn. El modelo de gramática de las narraciones o *story grammar* propuesto por Stein y Glenn (1979) se centró en el análisis de las narraciones de ficción. Estos autores consideran la narración como una estructura jerárquica que consta de dos partes principales: el escenario (*setting*) y un sistema episódico (*episodic system*) con al menos un episodio. Se considera que el episodio es el núcleo de la narración. Cada episodio está compuesto

por cinco categorías: evento inicial, respuesta interna, intento, consecuencia y reacción. A continuación, en la Tabla 1.2, se detalla cada elemento del modelo.

Tabla 1.2

Categorías narrativas del modelo de Stein y Glenn (1979)

Categoría narrativa	Función narrativa
Escenario (<i>Setting</i>)	Presenta al personaje y contiene información sobre el contexto físico, social y/o temporal
	Episodio (<i>Episodic system</i>). Unidad con la siguiente secuencia de categorías:
Evento inicial (<i>Initiating event</i>)	Acción, evento o suceso que causa o inicia una respuesta en el personaje.
Respuesta interna (<i>Internal response</i>)	Emoción, cognición y/u objetivo del personaje en respuesta al evento inicial o complicación
Intento (<i>Attempt</i>)	Acción para lograr el propósito del personaje.
Consecuencia (<i>Consequence</i>)	Acción o evento que marca el éxito o fracaso del propósito del personaje.
Reacción (<i>Reaction</i>)	Emoción, cognición, acción o estado final que expresa los sentimientos del personaje acerca del éxito o fracaso del propósito.

Modelo narrativo de Gagarina et al. (2012, 2015, 2019). El modelo propuesto por estos autores, en el marco de la confección del *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (desde aquí en adelante MAIN) se basa en el modelo de Stein y Glenn (1979), pero difiere de éste en algunos aspectos (ver Tabla 1.2 y Tabla 1.3). En concreto, las categorías narrativas de respuesta interna y reacción de Stein y Glenn (1979) corresponden a las categorías del MAIN: TEI (términos de estado interno) como evento inicial y TEI como reacción respectivamente. No obstante, existe una excepción en el componente TEI del MAIN, donde el objetivo del personaje no está incluido, a diferencia de la categoría respuesta interna del modelo de Stein y Glenn, que sí lo considera. En su lugar, el modelo MAIN tiene una categoría exclusiva para el objetivo. Por otro lado, el MAIN no incluye un componente de evento inicial, y su componente de escenario incluye el tiempo y el lugar, pero no la presentación de los personajes. Estas diferencias significan que los resultados de los estudios que utilizan el modelo de Stein y Glenn (1979) y los que utilizan el modelo MAIN no son totalmente comparables. Una ventaja importante del modelo MAIN es que separa claramente los objetivos de los TEI, lo que ofrece una imagen más detallada del tipo de inferencias

que los hablantes hacen sobre los personajes cuando cuentan historias. Por otro lado, el hecho de que las introducciones de los personajes no estén incluidas en el escenario, significa que cuando se utiliza el modelo MAIN puede ser necesario un análisis adicional de la presentación de los personajes de la historia (Lindgren, 2018).

Tabla 1.3

Categorías narrativas del modelo de Gagarina et al. (2012, 2015, 2019)

Categoría narrativa	Función narrativa
Escenario (<i>Setting</i>)	Tiempo y/o lugar de los eventos.
TEI como evento inicial (<i>IST as initiating event</i>)	TEI como evento que inicia la historia.
Objetivo (<i>Goal</i>)	Objetivo del personaje.
Intento (<i>Attempt</i>)	Intento del personaje para alcanzar su objetivo.
Resultado (<i>Outcome</i>)	Resultado del intento que ha hecho el personaje para alcanzar su objetivo.
TEI como reacción (<i>IST as reaction</i>)	TEI como reacción a los eventos.

Nota. Adaptado de Gagarina et al. (2012, 2015, 2019). TEI: término de estado interno, IST: *internal state term*.

En general, los modelos de análisis de la estructura narrativa proporcionan información útil sobre la organización del contenido dentro de los relatos. Sin embargo, también se puede tener en cuenta otros aspectos para evaluar la macroestructura de las narraciones. A continuación se describen otras medidas utilizadas para evaluar dicho nivel.

Complejidad estructural. Se ha señalado que la capacidad de producir episodios bien formados en las narraciones indica comprensión de los esquemas narrativos, de la causalidad, la toma de perspectiva, la capacidad de planificar y la necesidad de justificar planes y acciones (Trabasso y Nickels, 1992; Trabasso y Rodkin, 1994). Un episodio consiste en los problemas a los que se enfrenta un personaje, sus planes, objetivos y acciones para superar o resolver el problema, y las consecuencias de estas acciones en términos de éxito o fracaso en la consecución del objetivo. Westby et al. (1984) modificaron el sistema de Stein y Glenn (1979) e incluyeron información de Applebee (1978) y de Botvin y Sutton-Smith (1977) para crear un sistema de clasificación de la complejidad de los episodios de las narraciones. La jerarquía estructural que

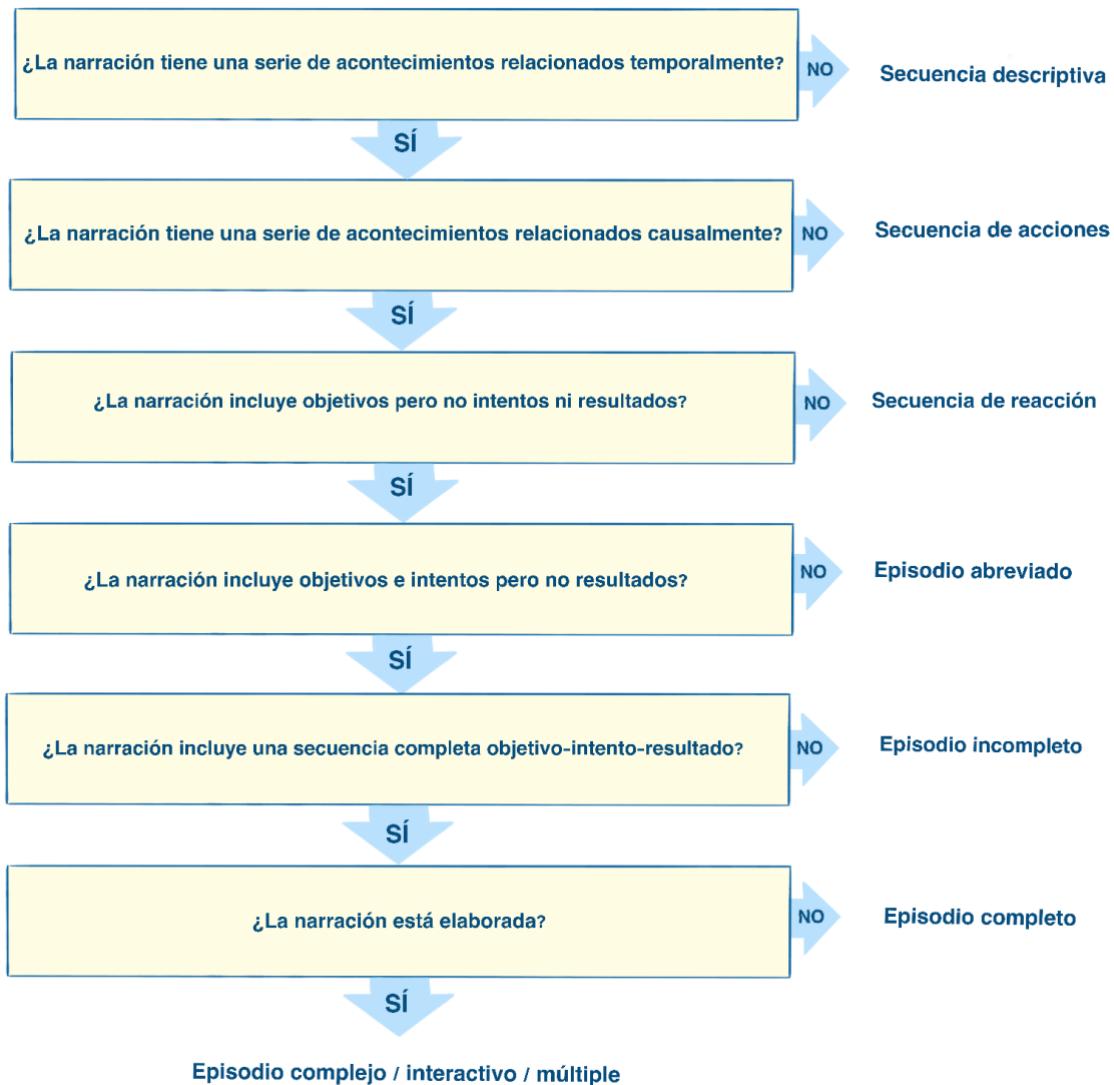
proponen, permite hacer un rápido análisis de la complejidad narrativa mediante un árbol de decisión binario o *story grammar decision tree* (ver Figura 1.2).

Según Westby (2012), el análisis se realiza respondiendo las preguntas del árbol de decisión binario sobre los componentes del cuento producido por el niño. Las tres primeras preguntas se utilizan para identificar si la narración del niño se sitúa en un nivel secuencial o en un nivel de estructuración más elevado. Una secuencia consiste en varios acontecimientos que simplemente se encadenan sin conexión temporal y/o causal, y no hay una expresión clara del objetivo. Si la narración incluye un objetivo claro pero falta el intento y/o el resultado se trata de un episodio abreviado. Si incluye los tres elementos, se trata de un episodio completo. Por último, si el episodio está completo y la narración es elaborada, es decir va desde el obstáculo a la meta, tiene episodios secuenciales múltiples o episodios incrustados, puede clasificarse en una de estas tres categorías: 1) episodio complejo, en el que hay un episodio con múltiples planes, acciones o consecuencias; 2) episodio interactivo, cuando se narra desde el punto de vista de más de un personaje en episodios paralelos; y 3) episodio múltiple, cuando la narración tiene más un episodio (secuencial o incrustado).

Producir episodios completos indica un alto nivel de complejidad estructural, lo que resulta en una narración mejor formada (Stein y Glenn, 1979). El modelo MAIN (Gagarina et al., 2012, 2015, 2019) identifica distintos tipos de estructuras episódicas, con diferentes niveles de complejidad macroestructural, basándose en el modelo de árbol de decisión de Westby (2012). Los episodios pueden ser clasificados en tres tipos: aquellos que siguen una secuencia de acción/reacción (intento-resultado), episodios incompletos que tienen un objetivo pero carecen del resultado o del intento (objetivo-intento u objetivo-resultado), y episodios completos que involucran la producción de las categorías objetivo-intento-resultado. Estos diferentes tipos de episodios pueden considerarse como el reflejo de distintas etapas de desarrollo narrativo (Gagarina et al., 2015).

Figura 1.2

Complejidad estructural de la narración infantil: árbol de decisiones de Westby (2005)



Nota. Adaptación de Westby (2005).

Términos de estado interno - TEI. Otro aspecto que puede valorarse dentro de la macroestructura es el uso de los llamados términos de estado interno o estados mentales (Gagarina et al., 2012). Los estados internos son términos que se utilizan a menudo para referirse a aquello que no es observable de un personaje real o imaginario (Benson, 1997). Las taxonomías para investigar los términos de estado interno se centran principalmente en verbos de estado mental, incluidos verbos motivacionales (e.g., *querer*, *necesitar*), expresiones experienciales (e.g., *ver*,

sorprenderse, estar sediento), verbos de creencia (e.g., *pensar, saber*), verbos lingüísticos/verbos metalingüísticos (decir, llamar, gritar) y palabras emocionales (e.g., *triste, contento, enfadado*) (Fusté-Hermann et al., 2006; Greenhalgh y Strong, 2001). El uso de los términos de estado interno proporciona información importante sobre el conocimiento que tiene el narrador de los estados mentales, motivaciones, intenciones y objetivos de los personajes (Nippold et al., 2005).

Precisamente una de las razones por las que los estados mentales e internos atribuidos a uno mismo y a los demás han sido investigados es su relevancia para las investigaciones sobre la Teoría de la Mente (ToM) de los niños. El análisis del lenguaje de estados internos en las narraciones de los niños puede proporcionar información sobre sus habilidades de ToM. El uso de verbos metalingüísticos, verbos meta cognitivos y palabras que expresan emoción puede tomarse como prueba de la conciencia de los estados de ánimo de los demás. Términos como *saber, pensar* y *recordar* aluden directamente a estados cognitivos, lo que puede aportar pruebas empíricas de que un niño es consciente de los estados internos (Furrow et al., 1992). El empleo de estos términos actúa como un indicio de los procesos cognitivos necesarios para interpretar la intencionalidad y para hacer inferencias sobre diversos aspectos de las historias (Nippold et al., 2005; Westby, 2005). El uso del lenguaje de estados internos en las narraciones se asocia, además, al desarrollo de una sintaxis compleja (Heilmann et al., 2010; Nippold et al., 2005).

Comprensión narrativa. Por lo que se refiere a la comprensión de la macroestructura narrativa, esta se suele evaluar a través de las respuestas a preguntas sobre, por ejemplo, los objetivos de cada episodio, los estados internos de los personajes o la inferencia de las consecuencias de las acciones que sucedieron en la historia (Peristeri et al., 2021). La capacidad de entender y producir narraciones implica la integración de diferentes componentes cognitivos y lingüísticos, incluyendo la ToM (Kim et al., 2021). Las habilidades inferenciales están estrechamente relacionadas con la ToM y ésta requiere de diversos subprocesos ligados a la cognición social, es decir, a la capacidad de hacer inferencias acerca de creencias ajenas (Resches et al., 2010). La relación entre la ToM y la comprensión narrativa radica en el hecho de que las historias a menudo requieren que los niños atribuyan estados mentales a los personajes de la historia para comprender sus acciones y motivaciones: para comprender completamente una historia, los niños deben tener una comprensión de las emociones, pensamientos y creencias de los personajes involucrados. Se ha señalado que la comprensión narrativa es un indicador importante de la ToM en los niños, y que la capacidad de producir narraciones coherentes y completas puede ser un predictor de la comprensión de las emociones y los estados mentales de otras personas (Botting y Conti-Ramsden, 2008).

1.2.3.2. *Microestructura narrativa*

Las narraciones también pueden analizarse a un nivel más local mediante medidas de microestructura. La microestructura narrativa se refiere a la estructura más pequeña y detallada de una narración, es decir, la forma en que se construyen las oraciones y la sintaxis entre oraciones en la narración. Se refiere a los elementos lingüísticos del discurso a nivel local, es decir, a la estructura de las oraciones y a las relaciones de cohesión entre éstas, que posibilitan que el discurso tenga una unidad semántica y sea comprensible para el oyente (Berman y Slobin, 1994). La microestructura se expresa mediante una variedad de dispositivos lingüísticos que se utilizan para crear la cohesión local de la narración, como el uso de expresiones referenciales, la estructura de las oraciones y las relaciones entre éstas (Berman y Slobin, 1994; Iluz-Cohen y Walters, 2012; Tsimpli et al., 2016; Westby, 1985).

El análisis de la microestructura narrativa es útil para entender cómo se construyen las narraciones y cómo se utiliza el lenguaje para crear significado en la narración. También puede utilizarse para estudiar cómo los hablantes nativos de diferentes lenguas construyen y organizan las narraciones y para identificar patrones y características específicas de diferentes tipos de narraciones. La microestructura se vuelve más sofisticada con la edad (Liles, 1993; Liles et al., 1995) y depende de la capacidad de integrar información sintáctica y pragmática (Hemphill et al., 1991). Ahora bien, para analizar las narraciones de hablantes bilingües es importante tener en cuenta que la microestructura varía de una lengua a otra, debido a las diferencias interlingüísticas. Así, la microestructura es más específica de cada lengua que la macroestructura (Berman y Slobin, 1994; Boerma et al., 2016).

En este trabajo, dentro del nivel microestructural, exploraremos medidas de cohesión, así como medidas léxicas y morfosintácticas generales. Estas medidas han sido ampliamente utilizadas en la investigación sobre las habilidades narrativas infantiles en diferentes lenguas. A continuación, se presentan algunas de los aspectos relevantes que se han analizado en estudios anteriores.

Cohesión. La microestructura se refiere al uso de recursos lingüísticos que provean de conexiones entre los acontecimientos de la historia y permitan crear una secuencia clara, básicamente a través de los denominados mecanismos de cohesión. Se incluye la medición de diversos elementos morfosintácticos y/o semánticos que dotan de cohesión al discurso, nexos que permiten una secuencia narrativa lógica, como los mecanismos de coordinación (i.e., *y*, *ni*, *pero*,

o), de subordinación (e.g., *porque*, *cuando*, *como*) y otros conectores entre oraciones (e.g., construcciones no finitas) (Berman, 1996, 1998; Peterson y McCabe, 1987), el uso de adjetivos (Berman y Slobin, 1994; Hickman, 2004), marcadores temporales/aspectuales (e.g., *entonces*, *ya*, *ahora*, *ayer*, *hace tiempo*) (Sebastián y Slobin, 1994; Uccelli, 2003, 2009).

La cohesión es fundamental en la producción de un discurso, ya que garantiza la conexión entre sus elementos. Diversas investigaciones han abordado los mecanismos de cohesión, tales como la cohesión léxica, la sustitución, la elipsis, la conjunción y la referencia, según la clasificación ya clásica de Halliday y Hassan (1976) (ver Tabla 1.6). Estos mecanismos permiten mantener la continuidad de la información a lo largo del discurso (Aparici y Ramis, 2018).

La cohesión referencial es un mecanismo cohesivo que contribuye a la claridad y la conexión en un texto. Esta medida se basa en el uso de referencias claras y distintivas para identificar a los personajes sin generar ambigüedades. Se puede evaluar la cohesión referencial en la introducción o primera mención de los personajes. Esta se realiza básicamente mediante el empleo de un sintagma nominal indefinido (Andreou et al., 2020). Se ha evaluado también el mantenimiento de los personajes largo de la narración, lo que puede reflejarse en el uso diversos elementos lingüísticos, por ejemplo: pronombres, nombres, entre otros (como *él*, *ella*, *este*, *esto*, *el niño*) (Jones et al., 2016).

Medidas léxicas y morfosintácticas generales. A menudo el término microestructura también se emplea para referirse a los componentes léxicos y morfosintácticos generales, de modo que su evaluación puede incluir medidas relativas a una amplia gama de recursos lingüísticos, por ejemplo, medidas de complejidad morfosintáctica, como la longitud media del enunciado (*Mean Length of Utterance* - MLU) o de la C-Unit (*Mean Length of C-Unit* - MLCU), la longitud media de los tres enunciados o C-Units más largas (MLUmax o MLCUmax) (Altman et al., 2016; Rezzonico et al., 2015); o medidas que valoren la longitud de la narración en número de cláusulas o palabras (e.g., Cleave et al., 2010).

Además, se han estudiado aspectos de la gramática. Por ejemplo, estructuras sintácticas, como tipos de oraciones y uso de pronombres (Berman y Slobin, 1994); el uso de sintaxis compleja, de tiempos verbales, de morfología flexiva y la presencia de errores morfosintácticos (Cleave et al., 2010; Iluz-Cohen y Walters, 2012; Verhoeven et al., 2011); y medidas de diversidad léxica (e.g., *Number of Different Words* - NDW; *Type Token Ratio* - TTR, índice D) (Bol y Van Doornsepeck, 2014).

1.2.4. Desarrollo de las habilidades narrativas

El género discursivo más universal y el que primero desarrollan los niños, aparte de la conversación, es la narración (Aparici y Noguera, 2012; Berman y Slobin, 1994). La narración es un tipo de discurso complejo que los niños experimentan desde muy temprana edad, como parte de las actividades comunes dentro de su entorno familiar y de la comunidad (Aguilar, 2014; Snow, 2017). La literatura infantil contribuye también a desarrollar el aprendizaje de las normas narrativas en los niños, a través de las cuales se adquieren maneras simbólicas de representar la realidad y dar sentido al mundo y a la experiencia. (Monforte y Ceballos, 2014). Así, los niños utilizan las narraciones para relatar acontecimientos, establecer y mantener amistades y expresar sus pensamientos y sentimientos sobre temas importantes (McCabe y Bliss, 2003).

Adquirir la destreza de narrar representa un logro de gran complejidad para los niños, ya que exige el desarrollo y la formación de aspectos cognitivos, lingüísticos y pragmáticos, por lo que su estudio puede abordarse desde diferentes perspectivas (Johnston, 2008). El pensamiento y las habilidades narrativas se desarrollan con rapidez en la infancia. Autores como Vygotski (1981) y Bruner (1988) sostienen que la adquisición de habilidades narrativas refleja una estructura fundamental de nuestra mente. Se ha resaltado la importancia de la narración en la estructuración de las interacciones comunicativas, así como su tarea representativa, es decir, su función en la formación del pensamiento (Bruner, 1986, 1990; Nelson, 1996). En el proceso de adquisición de las habilidades narrativas, los niños también desarrollan habilidades lingüísticas esenciales para crear narraciones apropiadas, así como también desarrollan destrezas culturales y cognitivas que les permiten representar la experiencia humana (Shiro, 2011). Además, es importante resaltar que las habilidades narrativas abarcan tanto la creación como la comprensión de narraciones, y se desarrollan con el propósito de ser compartidas con los demás (Haden et al., 1997). En este contexto interpersonal, es esencial poder situarse en la perspectiva de los otros y desarrollar procesos de metacognición y autorregulación que contribuyan a una comunicación efectiva entre los interlocutores (Tomasello, 2000).

El desarrollo de las habilidades narrativas ha sido investigado principalmente en monolingües. Los estudios más abundantes son en población angloparlante (e.g., Applebee, 1978; Owens, 2003, 2011) y en segundo lugar en población hispanohablante (e.g., Acosta et al., 2018; Auza y Hess, 2013; Pavez et al., 2008a; Uccelli, 2003). A partir de estos estudios, se ha establecido que la narración constituye una de las primeras formas de discurso producidas por los niños (Nelson, 1996) y que alrededor de los 2 años de edad los niños tienen algún entendimiento sobre la posición

de algunas acciones, ya sea al principio, en medio y al final de las secuencias. De acuerdo con esto, hay autores que sitúan alrededor de los 2 años el inicio de la capacidad de comprender y producir narraciones (Barriga, 2014). Otros autores sostienen que los niños empiezan a hacer narraciones en torno a los 3 años; aunque inicialmente requieren apoyo de los adultos para una adecuada construcción (Peterson y McCabe, 1996). En cualquier caso, la capacidad de los niños con desarrollo típico para construir y participar en un discurso significativo está presente en una etapa temprana del desarrollo del lenguaje que ocurre incluso antes de que el niño entre en el jardín de infancia (Boudreau, 2008).

Sin embargo, algunos autores sostienen que, aunque alrededor de los 2 años los niños puedan entender patrones básicos de eventos y secuencias familiares llamados guiones o *scripts*, aún no son capaces de describir secuencias de eventos de manera precisa hasta aproximadamente los 4 años (Polo y Acuña, 2018). Pero a pesar de tener muy bien adquiridas las bases de su lengua a los 4 o 5 años, los niños aún no son hablantes totalmente desarrollados (Aparici, 2019a). Es precisamente la adquisición de las habilidades de construcción del discurso el hito más importante de los denominados desarrollos tardíos o posteriores del lenguaje, eso es, el proceso de adquisición lingüística que va desde los 4 o 5 años, cuando se considera que se han adquirido las bases de la lengua, hasta la adolescencia (Berman, 1998; Tolchinsky, 2004).

Ahora bien, las investigaciones coinciden en que la construcción del discurso es un proceso evolutivo complejo y de largo recorrido y que las habilidades narrativas básicas aparecen durante los años preescolares y se desarrollan y amplían durante los años escolares (Barriga, 2014; Tolchinsky et al., 2004; Aparici y Noguera, 2012). El discurso presenta a los niños desafíos específicos, pues las habilidades implicadas en su construcción son, en parte, diferentes a las implicadas en la conversación. Es por ello por lo que su proceso de desarrollo se dilatará en el tiempo (Aparici y Ramis, 2018). Cabe señalar que más allá del desarrollo de la narración en la infancia, los cambios evolutivos lingüísticamente relevantes sobre el conocimiento discursivo continúan sucediendo hasta la adolescencia (Berman y Nir-Sagiv, 2007; Hess y González, 2013; Pavez et al., 2008b).

Los narradores experimentados utilizan una estructura de episodios básica, que consiste en una secuencia de objetivo-intento-resultado conectada causalmente, para interpretar y representar los acontecimientos de la historia (Trabasso y Nickels, 1992). Además de estas secuencias, los narradores experimentados enriquecen los episodios de la historia incluyendo alusiones a los pensamientos y sentimientos de los personajes, conocidos como estados internos (Bamberg y

Damrad-Frye, 1991) o, como se ha mencionado previamente, términos de estado interno -TEI- (Gagarina et al., 2012). Estos elementos han sido considerados como un aspecto relevante en el análisis de las narraciones, ya que agregan profundidad a la representación de los sucesos narrados y revelan una comprensión de las emociones y motivaciones de los personajes.

En general, las habilidades narrativas evolucionan a lo largo de la educación primaria, con un dominio progresivo de sus distintos componentes (Barriga, 2014). A medida que aumenta la edad y la madurez cognitiva, se produce un alejamiento gradual de las secuencias descriptivas y de acción, junto con un desarrollo hacia una organización episódica más compleja con conexiones causales, donde los pensamientos, sentimientos, motivos y objetivos de los protagonistas, así como sus reacciones a los resultados exitosos o fallidos, se hacen explícitos para el oyente (Bohnacker, 2016). En términos generales, existe una transición que va desde narraciones sin estructura hasta relatos organizados mediante categorías completas (Pavez et al., 2008a). Si bien el esquema narrativo es un logro temprano, una vez alcanzado su dominio, alrededor de los 9 años, las narraciones continúan evolucionando durante la adolescencia (Berman y Nir-Sagiv, 2007; Tolchinsky, 2014), observándose que el número de episodios completos se incrementa hasta los 16 años (Pavez et al., 2008a, 2008b).

Por otro lado, los niños también experimentan una evolución en los mecanismos cohesivos que emplean para estructurar las narraciones. El desarrollo en el uso de estos mecanismos en el discurso narrativo infantil evoluciona desde la yuxtaposición de oraciones, a menudo acompañada de elementos de conjunción extra-oracionales como *entonces* o *después*, pasa por un uso generalizado de la coordinación de oraciones, hasta llegar a la prevalencia de oraciones subordinadas (Aparici, 2019a; Berman, 1998). Se sostiene que a la edad de 9 años, los niños llegan a un nivel de destreza en los vínculos cohesivos comparable al de los adultos. Sin embargo, existen aspectos de la cohesión narrativa, como la referencia personal y la conjunción⁶, que continúan su proceso de desarrollo hasta los 12 años (Aparici, 2019a; Berman y Slobin, 1994; García-Soto, 1996).

En los subapartados siguientes, se brinda una descripción detallada del desarrollo de la macroestructura y la microestructura narrativa, basada en estudios realizados en población monolingüe. Posteriormente, se describirán particularidades del desarrollo narrativo en la

⁶ Considerando los vínculos cohesivos de la clasificación clásica de Halliday y Hassan (1976) (ver Tabla 1.6).

población bilingüe. Por último, se expondrán los hallazgos sobre el desarrollo de la macroestructura y la microestructura narrativa en población que presenta TDL.

1.2.4.1. Desarrollo de la macroestructura narrativa

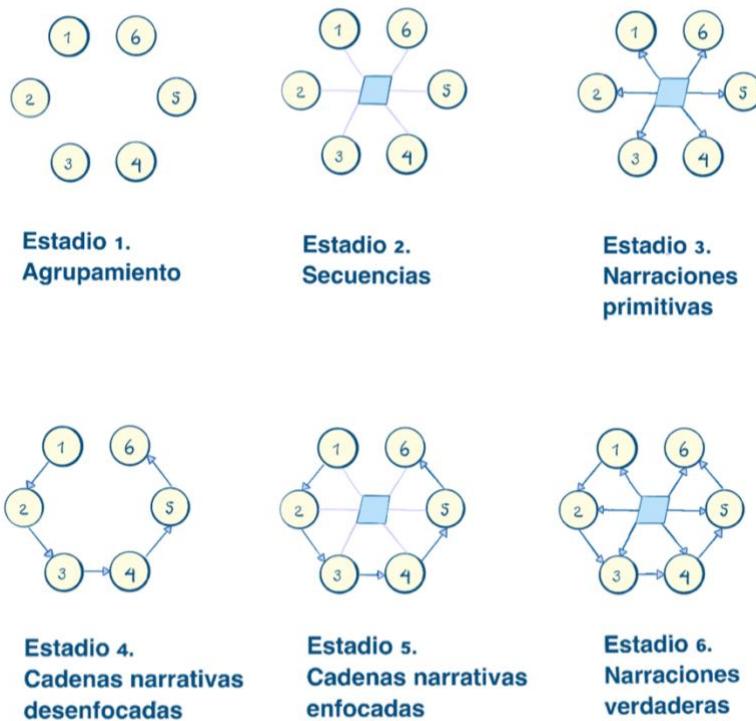
Para caracterizar el desarrollo de la macroestructura narrativa, en esta investigación nos basaremos en los estadios de desarrollo narrativo de Applebee (1978) y la adaptación de dicha clasificación realizada por Pavez et al. (2008a). A continuación, se detalla cada una de ellas:

Estadios de desarrollo narrativo de Applebee (1978). Applebee en su libro propone una serie de estadios de desarrollo narrativo para niños hablantes del inglés, abarcando el intervalo de edad comprendido entre los 2 y los 6 años, indicando las estructuras narrativas (*story grammar*) que los niños son capaces de controlar a estas edades, con una evolución desde narraciones inconexas a narraciones completas. Según Applebee hay dos procesos básicos para la estructuración narrativa: el centrado y el encadenamiento, por lo que los estadios que describe están organizados en torno a estos procesos. Es necesario recordar que el estudio original fue realizado con niños hablantes de inglés, por lo cual debe usarse con precaución como referencia para detectar dificultades narrativas en hablantes de otras lenguas. A continuación se describen los estadios en la Tabla 1.4. y se expone una representación gráfica de estos en la Figura 1.3.

Tabla 1.4*Descripción de los estadios de desarrollo narrativo de Applebee (1978)*

Estadio	Descripción
Estadio 1. Agrupamiento (<i>Heaps</i>)	A los 2 años de edad: nombran y describen a través de una enumeración de acciones, eventos y personajes sin un tema central en la narración. Basan la organización de la narración en la percepción inmediata, presentan escasa vinculación entre las frases.
Estadio 2. Secuencias o núcleo compartido (<i>Sequences</i>)	Entre los 2 y 4 años de edad: describen sucesos conectados alrededor de un núcleo temático que puede ser un personaje, tema o escenario. Los eventos no se relacionan temporal ni causalmente, sino que están vinculados de manera superficial y arbitraria en el tiempo. No hay una trama clara.
Estadio 3. Narraciones primitivas o núcleo focalizado (<i>Primitive narratives</i>)	Hacia los 3-4 años de edad: generan narraciones con un núcleo central definido, alrededor del que se reúnen eventos y atributos. Suelen presentar un inicio, desarrollo y final de la historia, aunque no muy elaborados.
Estadio 4. Cadenas narrativas desenfocadas o episodios cambiantes (<i>Unfocused chains</i>)	Entre los 4 y 5 años de edad: encadenan eventos con un vínculo lógico o causal, pero sin un núcleo definido en la historia. Producen una estructura narrativa definida con inicio, desarrollo y final (<i>three-story gramar</i>), pero falta definición en el ajuste de la historia (e.g., cambios de acción o personajes repentino).
Estadio 5. Cadenas narrativas focalizadas (<i>Focused chains</i>)	Alrededor de los 5 años: encadenan eventos en torno a un núcleo focalizado. Hay un personaje como centro de la narración, al que le suceden una serie de eventos ligados entre ellos.
Estadio 6. Narraciones verdaderas o narración completa (<i>True narratives</i>)	Alrededor de los 5 y 6 años: producen narraciones con un núcleo central, personajes y una trama lógica y coherente. El núcleo central se desarrolla a lo largo del curso del relato. Presentan un final como resolución al problema que se planteo en el inicio de la historia. . Incluyen la motivación de los personajes.

Nota. Adaptado de Applebee (1978, pp. 57-66).

Figura 1.3*Representación de los estadios narrativos según Applebee (1978)*

Nota. Adaptado de Applebee (1978, p.58).

Estadios de desarrollo narrativo de Pavez et al. (2008a). Estas autoras propusieron una adaptación de la clasificación de Applebee (1978) para realizar un estudio de la narración en población infantil hispanohablante. En esta adaptación, Pavez et al. (2008a) consideran tres categorías formales básicas de la narración: la presentación, conformada por el personaje, la ubicación temporal-espacial y el evento inicial; el episodio, compuesto por la meta, el intento, el obstáculo y el resultado; y el final. A continuación, en la Tabla 1.5, se detallan las características de los estadios de desarrollo narrativo infantil según estas autoras.

Tabla 1.5*Estadios de desarrollo narrativo de Pavez et al. (2008a)*

Estadio	Descripción
Estadio 1. Agrupamiento enumerativo	<p>Entre los 2 y 3 años:</p> <p>a) Los niños nombran y/o describen enumerando eventos y acciones.</p> <p>b) No desarrollan un tema central ni presentan un discurso organizado.</p>
Estadio 2. Secuencia de acciones en torno a un personaje	<p>A los 3 años:</p> <p>a) Nombran y/o describen eventos en torno a un personaje, a un tema central o a un ambiente.</p> <p>b) Los eventos no se relacionan causal ni temporalmente.</p> <p>c) No desarrollan una trama, más bien solo se describe lo que un personaje ha realizado.</p>
Estadio 3. Narración primitiva	<p>De los 4 años a los 4 años y 6 meses:</p> <p>a) Narran historias que presentan un núcleo central (un personaje, un objeto o un evento).</p> <p>b) Suelen presentar un hecho inicial, un intento de hacer algo y alguna consecuencia en relación al tema central.</p> <p>c) No existe resultado o final.</p> <p>d) Tampoco existe la motivación del personaje (meta).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Adaptación considerando la estructura formal del discurso: empiezan a utilizar en la presentación personaje + evento inicial.
Estadio 4. Cadenas narrativas o narraciones con episodios incompletos	<p>De los 4 años y 6 meses hasta los 5 años:</p> <p>a) La narración incluye los mismos elementos formales que el estadio anterior.</p> <p>b) Comienzan a utilizar algunas relaciones causales y temporales.</p> <p>c) Sin embargo, hay una trama débil que no se construye a partir de los atributos y meta del personaje.</p> <p>d) Ocasionalmente puede existir alguna noción acerca del plan o motivación del personaje.</p> <p>e) Puede aparecer un final que no se desprende lógicamente de los hechos y que suele ser muy abrupto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Adaptación considerando la estructura formal del discurso: incluyen presentación, progresión de sucesos con episodios incompletos, final abrupto y alguna noción de la motivación del personaje (meta).
Estadio 5. Narraciones verdaderas	<p>Desde los 5 años hasta los 7 años:</p> <p>a) Las narraciones poseen un tema central, personaje y trama.</p> <p>b) Las motivaciones de los personajes originan sus acciones generando relaciones causales.</p> <p>c) Las secuencias de eventos tienen una organización temporal.</p> <p>d) A las categorías formales utilizadas en estadios anteriores se añade el final que indica la resolución del problema.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Adaptación considerando la estructura formal del discurso: incluyen las categorías formales básicas de la narración: presentación, progresión de sucesos conformando episodios completos, final.

Nota. Adaptado de Pavez et al. (2008a, pp. 35-36).

Desarrollo de la comprensión narrativa. La comprensión narrativa, vale decir, la habilidad para entender historias, se desarrolla a lo largo de la infancia a medida que los niños son expuestos a historias más complejas y desarrollan habilidades lingüísticas más avanzadas. En los primeros años de vida, los niños comienzan a comprender historias simples con estructuras narrativas básicas, como una introducción, un problema y una solución. Estas historias son a menudo cortas, contadas por un adulto, centradas en situaciones cotidianas y en personajes familiares. A medida que los niños crecen, se exponen a historias más complejas que pueden incluir múltiples personajes y tramas. Aprenden a identificar los elementos claves de la narración, como el conflicto, la resolución y el clímax (Pavez et al., 2008a). También comienzan a comprender la relación entre los personajes y los eventos en la historia. Además, a medida que los niños adquieren habilidades lingüísticas más avanzadas, como la comprensión de palabras más complejas y la capacidad para construir oraciones más elaboradas, su comprensión narrativa también se amplía. Comienzan a comprender los matices del lenguaje y pueden identificar los sentimientos y emociones de los personajes en la historia (Coloma et al., 2013; Lindgren, 2018).

En cuanto a la comprensión de la trama de la historia y el desarrollo de la coherencia, según se ha observado en estudios a partir de narraciones de cuentos en viñetas, los niños pequeños (de 4 o 5 años) tienden a tratar las escenas como eventos aislados y, como hemos visto, las describen individualmente, mostrando solo un mínimo anclaje temporal. Los niños mayores, en cambio, relacionan los eventos mediante vínculos temporales, interpretando ya las viñetas como relacionadas (Berman y Slobin, 1994).

1.2.4.2. Desarrollo de la microestructura narrativa

Para caracterizar el desarrollo de la microestructura narrativa, en esta investigación tendremos en cuenta la evolución de los mecanismos de cohesión y de algunos recursos morfosintácticos y léxicos utilizados en las narraciones. A continuación, se detalla cada una de estos aspectos:

Mecanismos de cohesión. A medida que los niños crecen, amplían progresivamente su capacidad para utilizar y comprender un mayor número y variedad de enlaces cohesivos. Esto les permite expresar relaciones cada vez más sofisticadas en sus narraciones. Como ya hemos mencionado anteriormente, en el nivel macroestructural, los niños evolucionan desde estructuras escasas y aditivas, vinculadas temporalmente, hacia episodios completos que a menudo se entrelazan y suelen tener conexiones causales (Garnett, 1986). Para lograr este desarrollo, los

mecanismos cohesivos empleados en la construcción de estas estructuras también experimentan cambios.

Con respecto a los mecanismos de cohesión de la clasificación de Halliday y Hasan (1976) expuestos en la Tabla 1.6, en las narraciones infantiles se observa un aumento progresivo en el uso de la cohesión léxica entre los 4 y los 9 años; mientras que la substitución y la elipsis, se mantienen estables con la edad y presentan poca frecuencia de uso (García-Soto, 1996). Respecto a la conjunción, a los 4 años los niños yuxtaponen las oraciones o las conectan mediante elementos de conjunción extra-oracional⁷, como por ejemplo, *entonces* y *después* (Berman, 1998). Entre los 4 y los 6 años, utilizan mayoritariamente la coordinación y la conjunción extra-oracional (Auza, 2013; Caballero et al., 2016). Aunque la conjunción de coordinación y presenta un desarrollo temprano, surgiendo alrededor de los 2 años y medio, las demás conjunciones de coordinación requieren más tiempo para desarrollarse (Aparici, 2019c). En especial, la conjunción *pero* se afianza más tarde en comparación con las demás. Aún es utilizada con baja frecuencia por niños de 4 o 5 años (Aparici et al., 2005), e incluso hasta los 9 años, es usada principalmente con funciones pragmáticas (como interrumpir el discurso o captar la atención del interlocutor) (Peterson, 1986). Entre los 5 y los 9 años, aumenta el uso de la subordinación⁸ y disminuye el uso de la coordinación (Sebastián y Slobin, 1994). Entre los 9 y los 12 años, la subordinación continúa aumentando y ampliando la variedad de conectores utilizados (Aparici, 2010; Aparici, 2019a), mientras que la conjunción extra-oracional se utiliza sólo para conectar fragmentos narrativos de mayor extensión que la oración (Sebastián y Slobin, 1994).

En lo que respecta a la referencia, la categoría cohesiva que ha sido más estudiada en términos evolutivos es la referencia personal, que implica la presentación y el mantenimiento de los referentes (Aparici, 2019a; Hickmann, 2003). En el caso de la presentación de referentes, los niños hasta los 5 años utilizan mayoritariamente deícticos. Despues de los 5 años, comienzan a usar procedimientos anafóricos aunque aún no llegan a dominarlos suficientemente. Hacia los 7 u 8 años, comienzan a presentar adecuadamente los referentes a través, por ejemplo, del uso de artículos indefinidos (Caballero et al., 2016; García-Soto, 1996). En relación con el mantenimiento de referentes, no es hasta los 9 o 10 años que los niños empiezan a utilizar

⁷ La conjunción extra-oracional hace referencia a la conexión de oraciones que en principio no está sintácticamente relacionadas, utilizando conjunciones o adverbios con función conjuntiva, los cuales también son conocidos como marcadores del discurso (Aparici, 2019a; Berman, 1998).

⁸ Los mecanismos sintácticos de coordinación y subordinación forman la conjunción intra-oracional. Algunos autores han considerado que este tipo de conjunción también contribuye a la cohesión del discurso (Aparici, 2019a; Sebastián y Slobin, 1994, Serra et al., 2000).

estrategias adecuadas como pronombres, formas nulas o sintagmas nominales definidos (Caballero et al., 2016). En general, se establece que los niños logran dominar los mecanismos cohesivos a la edad de 9 años, aunque algunos aspectos se siguen desarrollando hasta los 12 años de edad (Berman y Slobin, 1994; García-Soto, 1996; Hickmann, 2003; Karmiloff-Smith, 1986).

Tabla 1.6

Mecanismos de cohesión según Halliday y Hasan (1976)

Mecanismo	Descripción
Referencia	Referencia a un significado concreto a partir de la relación con otros elementos del discurso mediante elementos especializados de la lengua, como por ejemplo, pronombres tónicos y clíticos, formas nulas o sintagmas nominales indefinidos o definidos. Se distingue entre referencia personal, temporal y espacial.
Substitución	Sustitución de un elemento que ya apareció en el discurso por un sustituto que lo redefine.
Elipsis	Omisión de un elemento estructuralmente necesario que se puede recuperar del entorno intradiscursivo.
Conjunción	Vinculación de oraciones no relacionadas sintácticamente mediante conjunciones o adverbios con función conjuntiva.
Cohesión léxica	Selección del léxico para indicar relaciones semánticas entre partes del discurso; su forma más simple es la repetición de la misma palabra, pero también incluye el uso de sinónimos, antónimos, elementos supraordinados, etc.

Recursos morfosintácticos. La narración, como cualquier otro tipo de uso del lenguaje, requiere dominar los recursos morfológicos y sintácticos de la lengua. En relación con el desarrollo de las marcas morfológicas, primero se adquiere la morfología nominal (flexión de género y número) y luego la morfología verbal (flexión de tiempo, persona, aspecto y modo) (Aparici y Noguera, 2012). El orden de adquisición en español (Aparici et al., 1996) incluye el uso de morfemas de: género a los 28 meses; número a los 30 meses; artículos definidos entre los 30 y los 36 meses; posesivos (en 1^a y 2^a persona del singular), pronombres clíticos (reflexivos en 1^a persona del singular) y algunas preposiciones (en español: *a, con, para, en* / en catalán: *a, de, per*) antes de los 3 años. En líneas generales, se establece que entre los 2 y los 3 años los niños han adquirido la mayoría de las marcas morfológicas. Sin embargo, se ha observado que existe una aparición más tardía de algunos marcas morfológicas, como los artículos indefinidos, el resto de las preposiciones (e.g., *ante, hasta, sin*) y los pronombres personales (Aparici, 2019c).

En cuanto a los aspectos que se marcan en el verbo, esto es tiempo, persona, aspecto y modo, se ha observado que el patrón que guía este proceso es primero establecer el contraste de persona (primero se adquiere la 3^a y 1^a persona del singular, seguidas por la 2^a del singular y la 3^a del plural). Luego, continúa con el contraste de tiempo (primero se adquiere el presente indicativo y el pretérito perfecto) y posteriormente se domina el aspecto verbal (i.e., perfectivo, imperfectivo, progresivo) (López-Ornat et al., 1994; Sebastián y Slobin, 1994). Con un desarrollo más tardío, alrededor de los 4 años o incluso más tarde, se adquiere la selección del modo verbal (i.e., indicativo, subjuntivo e imperativo) (Aparici, 2019c; Aparici et al., 1996). Otro aspecto que continúa su desarrollo es el uso de los tiempos y modos verbales en ciertos tipos de oraciones condicionales (McCabe et al., 1983). También, se ha visto que a los 4 años hay un bajo uso del pretérito pluscuamperfecto y el pretérito imperfecto (Fernández y Aguado, 2007). Se ha sostenido que el uso de formas de pasado diversas (e.g., *había caminado mucho; se cayó*) refleja el inicio de la capacidad de estructurar una narración, si bien comienzan a utilizarse a los 4 años será a partir de los 7 años que su uso se amplía (Sebastián y Slobin, 1994).

En cuanto a la sintaxis, a los 4 años los niños son capaces de construir oraciones simples de varios tipos y han comenzado a adquirir la habilidad para combinar oraciones coordinadas o subordinadas. Sin embargo, la adquisición de oraciones compuestas se prolonga más allá de los 4-5 años (Aparici, 2019c; Chomsky, 1969). Cabe destacar que la adquisición temprana, previa a los 5 años, de una categoría lingüística no suele reflejar el conocimiento definitivo que se alcanzará en relación con esa categoría (Karmiloff-Smith, 1986). De hecho, los niños siguen desarrollando su habilidad para construir oraciones subordinadas después de esa edad (Aparici, 2019c). Hasta los 7 años no dominan algunos tipos de oraciones comparativas (Aparici y Noguera, 2012), y no es hasta los 6 o 7 años que comienzan a utilizar las oraciones relativas con subjuntivo (Pérez-Leroux, 2001). Destaca que el uso de pronombres relativos diferentes a *que* (e.g., *cual, quien*) es poco usual en niños de 9 y 12 años (Aparici, 2010). En cuanto al desarrollo de las oraciones subordinadas adverbiales, continúa después de los 12 años (Aparici, 2010; Nippold, 1998).

Recursos léxicos. Los aspectos léxicos del lenguaje también son importantes en la narración. El proceso de adquirir palabras, es decir, el vocabulario, se extiende durante toda la vida, pero su crecimiento es especialmente notable durante la infancia. A la edad de 3 años, los niños suelen producir alrededor de mil palabras, mientras que para los 6 años, ya han incorporado un repertorio de entre quince mil y dieciocho mil palabras. Más adelante, con el dominio de la lectura y la escritura, los niños se exponen a palabras más complejas y menos comunes, lo que

contribuye a un continuo crecimiento de su vocabulario, llegando a alrededor de las setenta mil palabras en el inicio de la adultez (Aparici, 2019d; Nippold, 2006).

Una de las medidas lingüísticas más utilizadas para evaluar la adquisición y crecimiento el vocabulario de los niños es la diversidad léxica (e.g., Acosta et al., 2011, Fusté-Hermann et al., 2006; Malvern et al., 2004). Esta medida, obtenible a través de distintos procedimientos⁹, refleja la cantidad de palabras diferentes producidas en una muestra de lenguaje. Una mayor diversidad léxica sugiere un vocabulario más amplio. Además, en el contexto de la narración, permitiría crear relatos más ricos y precisos, ya que amplía la capacidad de expresar detalles y matices.

Por otro lado, un aspecto de desarrollo tardío dentro del repertorio léxico-semántico es el del lenguaje no literal¹⁰, como es el caso de las metáforas, chistes y adivinanzas, entre otros. Se ha establecido que la adquisición de este tipo de lenguaje ocurre entre los 6 años y la adolescencia (Aparici, 2019d; Aparici y Ramis, 2018). Por ejemplo, en el caso de las metáforas, a los 5-6 años los niños aún las interpretan de manera literal; no es sino hasta los 11-12 años que logran comprender adecuadamente las expresiones metafóricas (Andrés-Roqueta, 2019). Otro aspecto de desarrollo tardío, después de los 5 años, son los verbos metalingüísticos (e.g., *decir, confirmar, concluir*) y metacognitivos (e.g., *pensar, dudar, recordar*) (Nippold, 2004). Cabe destacar que la competencia léxico-semántica de este tipo de recursos lingüísticos ha mostrado relación con el desarrollo de la ToM (Grazzani y Ornaghi, 2012).

1.2.4.3. Desarrollo de las habilidades narrativas en niños bilingües

Hasta ahora, se ha presentado una descripción del desarrollo narrativo basada en investigaciones con población monolingüe, puesto que la mayoría de estudios versan sobre esta población. Es importante destacar que, en las características fundamentales, los niños bilingües pasan por las mismas etapas evolutivas que los monolingües (Aparici y Tolchinsky, 2005). Sin embargo,

⁹ En las investigaciones lingüísticas, se han utilizado diversas medidas para evaluar la diversidad léxica. La más comúnmente utilizada ha sido la *Type/Token Ratio - TTR*, que se calcula dividiendo el número de palabras diferentes (*types*) entre el total de palabras (*tokens*) y multiplicando el resultado por cien (Templin, 1957). A pesar de ser una medida tradicional, la TTR presenta limitaciones, sobre todo al comparar muestras de diferente longitud (Aparici, 2019d). Algunos investigadores han optado por utilizar la medida *Number of Different Words- NDW*, que cuenta la cantidad de palabras únicas (*types*) en una muestra de lenguaje, indicando aproximadamente la diversidad del vocabulario utilizado (Miller, 1981). Aunque la NDW también es sensible en cierto grado al tamaño de la muestra, lo es menos que la TTR. Una alternativa actual es la medida *D* (Malvern, et al., 2004). La *D* se basa en un modelo matemático probabilístico y es más independiente de la longitud de la muestra (Aparici, 2019d).

¹⁰ El lenguaje no literal implica inferir que lo que dice un interlocutor tiene un significado distinto (es decir, un sentido figurado) al que realmente se expresa (es decir, el sentido literal) (Andrés-Roqueta, 2019).

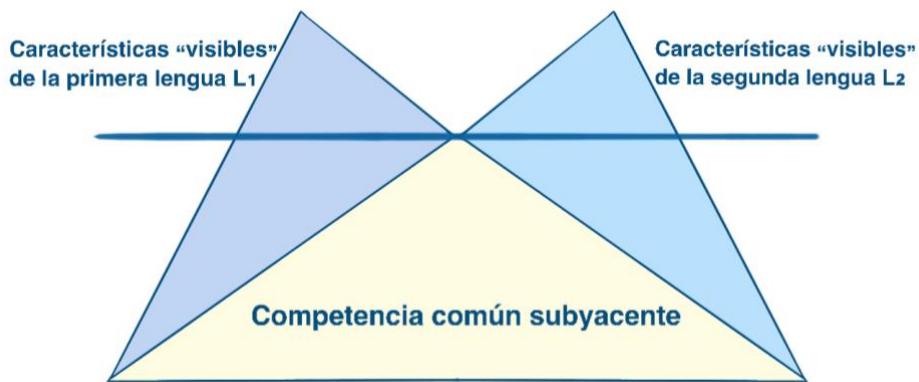
también es cierto que adquirir dos o más lenguas presenta algunas características específicas (Aparici, 2019b), aunque estas diferencias no implican problemas de desarrollo lingüístico, ya que las personas somos capaces de adquirir dos o más lenguas (Nieva, 2015). Recientemente, los investigadores han comenzado a establecer normas para el desarrollo típico de las habilidades narrativas en población infantil bilingüe (Miller y Iglesias, 2008; Uccelli y Páez, 2007; Rojas y Iglesias, 2013).

Con relación al desarrollo de la macroestructura, se espera que este nivel narrativo, tanto en su comprensión como en su expresión, sea relativamente independiente de la experiencia en una lengua específica. Esto se debe a que posee características esenciales comunes, consideradas “más universales”, entre distintas lenguas (Berman y Slobin, 1994; McCabe y Bliss, 2005; Verhoeven, 2004). Por otro lado, la microestructura narrativa estaría más influida por dicha experiencia lingüística (Boerma et al., 2016). Se espera, por lo tanto, que la macroestructura de una narración en términos de expresión y comprensión sea relativamente independiente de la experiencia específica en una lengua particular (Hipfner-Boucher et al., 2015), incluso entre niños bilingües, tanto en la primera lengua (L1) como en la segunda (L2) (e.g., Gutiérrez-Clellen et al., 2008; Uccelli y Páez, 2007). Por su parte, se ha sostenido que la microestructura está sujeta a la experiencia lingüística y no se transfiere en la misma medida que la macroestructura entre las lenguas (Boerma y Blom, 2017; Squires et al., 2014).

Desarrollo de la macroestructura narrativa en niños bilingües. La producción de una narración puede considerarse como una realización superficial del esquema narrativo mental subyacente, por lo que se piensa que los fundamentos cognitivos que guían la comprensión y producción de narraciones son independientes de la lengua (Bohnacker, 2016). Se ha postulado que no hay efecto del bilingüismo en la macroestructura; ya que la transferencia translingüística puede permitir a los niños bilingües aplicar los conocimientos de la macroestructura adquiridos en su primera lengua a su segunda lengua (Bohnacker, 2016; Pearson 2002; Squires et al., 2014; Uccelli y Paez, 2007), en línea con la *Hipótesis de interdependencia lingüística* planteada por Cummins (1978). Dicha hipótesis (ver Figura 1.4) sugiere que una persona bilingüe es como un *iceberg* con dos puntas, en el que la primera y la segunda lengua representan las dos puntas del *iceberg* que podemos ver por encima de la superficie, con una base común que conecta las dos lenguas debajo de la superficie. Considerando esto, la macroestructura se podría transferir entre lenguas pues se encontraría en la base común entre ambas.

Figura 1.4

Hipótesis de interdependencia lingüística (Cummins, 1978)



La mayoría de los estudios recientes han observado que la población infantil bilingüe presenta un desempeño narrativo similar a nivel de macroestructura en sus dos lenguas (e.g., Bohnacker et al., 2016; Gagarina et al., 2015; Kapalková et al., 2016; Kunnari et al., 2016; Rodina, 2017). Bohnacker (2016) halló que los niños bilingües inglés-sueco, presentan un desempeño similar en las dos lenguas que dominan, al igual que Kunnari et al. (2016), quienes tuvieron el mismo resultado en bilingües finlandés-sueco. Rodina (2017) reafirma la validez de la hipótesis de interdependencia lingüística, ya que las habilidades en bilingües simultáneos noruego-ruso, para producir, y especialmente para comprender, fueron similares en ambas lenguas. Al igual que Bohnacker (2016), sostiene que una vez adquirido el esquema narrativo este puede transferirse y usarse en la producción y procesamiento narrativo en cualquier lengua.

Por otro lado, varios estudios han resaltado la importancia de considerar el tipo de bilingüismo en el momento de realizar evaluaciones, ya que este factor puede influir en el desempeño a nivel macroestructural. Por ejemplo, Gagarina et al. (2016) sostienen que los bilingües simultáneos muestran un mejor desempeño en la complejidad estructural de la narración en comparación con los bilingües secuenciales. Kapalková et al. (2016) observaron que los niños bilingües secuenciales mostraron un mejor rendimiento en la L1 que en la L2 en cuanto a la macroestructura. Sin embargo, otros estudios (e.g., Gagarina, 2016; Paradis et al., 2011) han sugerido, en línea con lo que decíamos antes, que los bilingües secuenciales adquieren una estructura narrativa adecuada más rápidamente que otras habilidades, porque es un conocimiento cognitivo-lingüístico que se puede compartir entre las dos lenguas.

Finalmente, al comparar la macroestructura narrativa entre hablantes monolingües y bilingües, aunque Pearson (2002) encontró un rendimiento inferior a nivel macroestructural en los niños bilingües secuenciales en comparación con sus pares monolingües a los 7-8 años, también señaló que esta diferencia desaparecía a la edad de los 10-11 años. Estudios más recientes, al comparar el rendimiento entre monolingües y bilingües, han encontrado que ambos grupos tienen resultados similares. Por ejemplo, Kunnari et al. (2016), quienes evaluaron el nivel macroestructural en cuanto a la estructura narrativa, la complejidad estructural y los términos de estado interno, encontraron que los niños bilingües mostraron un desempeño similar al de sus pares monolingües. Asimismo, Gámez y González (2017) no encontraron diferencias significativas entre los niños monolingües y bilingües al comparar la complejidad de la estructura narrativa, considerando el número de elementos de la *story grammar* propuestos por Peterson et al. (2008) (i.e., *personajes/escenario, evento iniciador, respuesta interna, plan, acción/intento, complicación, consecuencia y final*).

Desarrollo de la microestructura narrativa en niños bilingües. Se ha afirmado que, al referirse la microestructura a las formas lingüísticas utilizadas en la construcción de un discurso narrativo coherente y cohesivo, esta es mucho más específica de la lengua (Berman y Slobin, 1994; Hickmann, 1991). Por tanto, los aspectos microestructurales se aprenderían de manera independiente en cada lengua (Squires et al., 2014). Además, como los elementos de la microestructura son específicos de la lengua, es inevitable que algunos de estos difieran entre las distintas lenguas (Altman et al., 2016).

Algunos estudios sugieren que los niños bilingües muestran un rendimiento diferente al de los monolingües en la microestructura del lenguaje. Por ejemplo, Otwinowska et al. (2020b), al investigar el uso de marcadores referenciales en niños bilingües (polaco-inglés) y niños monolingües (polaco), encontraron que los niños bilingües tendían a emplear más marcadores referenciales en polaco, lo que resultaba en un aumento de la MLU (longitud media del enunciado - LME) en sus narraciones. En otro estudio, Tsimpli et al. (2016) hallaron que los niños bilingües (lengua minoritaria-griego) hacían un mayor uso de la subordinación (i.e., *cláusulas subordinadas/número de C-Units*) que los monolingües (griego). En contraste, Fichman et al. (2020) descubrieron que los niños bilingües (ruso-hebreo) utilizaban pronombres morfosintácticamente inadecuados con mayor frecuencia para hacer referencia a los personajes, en comparación con los niños monolingües (ruso y hebreo). Además, Rezzonico et al. (2015)

observaron que los niños bilingües (lengua minoritaria-inglés) presentaban una menor precisión verbal en comparación con los niños monolingües (inglés).

Por otro lado, hay que tener en cuenta los niños bilingües también pueden mostrar un rendimiento diferente en sus dos lenguas en algunos aspectos de la microestructura. Por ejemplo, Altman et al. (2016) observaron que el rendimiento en la L1 superó al rendimiento en la L2 en términos de *tokens*, tipos de palabras, MLCU (longitud media de las C-Units) y MLCUmax (longitud media de las 3 C-Units más extensas). Además, encontraron que la mayoría de los errores cometidos por los niños bilingües estaban relacionados con el uso de categorías morfosintácticas, aunque también se observaron errores en el orden de las palabras en ambas lenguas, así como en la formación y selección de palabras en el L2.

Con relación al efecto de la exposición a las lenguas, Rodina (2017) encuentra una superioridad de la lengua mayoritaria (noruego), especialmente a nivel microestructural. En un enfoque similar, Rezzonico et al. (2015) sostienen que los niños bilingües con una mayor exposición a la lengua mayoritaria (inglés) se asemejan a los niños monolingües en cuanto a la longitud de las oraciones, diversidad léxica y la primera mención de los personajes. Por otra parte, Hipfner-Boucher et al. (2015) abordan tanto la exposición como el uso de la L2 (inglés), al comparar el desempeño narrativo entre niños bilingües (lengua minoritaria-inglés) y monolingües (inglés). Los resultados indican que el desempeño en inglés de los bilingües fue inferior al de los monolingües en cuanto a la diversidad léxica, la longitud de las oraciones y la gramaticalidad. No obstante, esta diferencia sólo existía en los bilingües que hacían un mayor uso de la lengua minoritaria que del inglés. Por el contrario, aquellos bilingües que empleaban predominantemente el inglés, que era la lengua mayoritaria en el contexto estudiado, no mostraron diferencias al compararse con los niños monolingües.

Por otro lado, las investigaciones centradas en el desarrollo morfosintáctico no reportan en general diferencias entre niños monolingües y bilingües. Estos estudios no han observado discrepancias en el orden de adquisición de características morfosintácticas, las etapas identificadas, las categorías sintácticas que se desarrollan ni en la temporalización y ritmo de desarrollo, al menos en la lengua dominante (De Houwer, 2005; Paradis y Genesee, 1996). Estas conclusiones se obtienen cuando los estudios controlan el tipo y la cantidad de exposición a las lenguas, cuál es la lengua dominante y en qué lengua se evalúa, y cuál es la dificultad de la tarea, al comparar a niños bilingües y monolingües en cada una de las lenguas involucradas realizando las mismas tareas (Paradis, 2010; Aparici, 2019b). Bajo estas condiciones metodológicas, se ha observado

que los sistemas gramaticales se diferencian desde el principio y que la organización sintáctica se adquiere según las características específicas de cada lengua (De Houwer, 1999, 2006; Meisel, 1994; Paradis y Genesee, 1996).

A pesar de la diferenciación temprana entre sistemas, algunos estudios señalan un retraso en la adquisición de estructuras morfosintácticas complejas en niños bilingües en comparación con monolingües (Paradis, 2010). Este retraso es más notable cuando las exigencias de uso difieren entre las lenguas utilizadas. Además, se observa que estos retrasos se evidencian más en la producción que en la capacidad de juzgar la gramaticalidad (Aguilar-Mediavilla et al., 2017). Este retraso se explica por la necesidad de un mayor *input* lingüístico para aprender estructuras complejas (poco frecuentes en el *input*), lo cual puede verse afectado por la división del tiempo de exposición entre dos lenguas. Sin embargo, a medida que los niños crecen y se exponen más a ambas lenguas, estos retrasos tienden a desaparecer durante la etapa preescolar y primaria (Gathercole, 2007).

Hemos visto que puede haber diferencias en el desarrollo narrativo, sobre todo de la microestructura, entre niños monolingües y bilingües. Además, estas diferencias también pueden manifestarse entre las dos lenguas de los niños bilingües. En el contexto de un desarrollo atípico del lenguaje, también se identifican diferencias en las habilidades narrativas. En algunos casos, las divergencias se confunden con casos de desarrollo bilingüe. A continuación veremos las características del desarrollo narrativo en los niños con TDL que, por un lado, merece la pena tener claras al evaluar lenguaje infantil tanto en monolingües como en bilingües y, por otro, presentan a veces similitudes con las variaciones en el desarrollo atribuibles al bilingüismo.

1.2.4.4. Desarrollo de las habilidades narrativas en niños con TDL

El trastorno del desarrollo del lenguaje (de aquí en adelante TDL) es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por las dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (American Psychiatric Association, APA, 2013). La población infantil con TDL se caracteriza por el bajo rendimiento persistente en medidas del lenguaje en comparación con el desempeño de sus pares con desarrollo típico (DT), en ausencia de trastornos intelectuales, pérdida auditiva severa, déficits sensoriales, trastornos neurológicos u otros problemas de desarrollo (Leonard, 2014). Se trata de uno de los trastornos del lenguaje infantil

más frecuentes, presentándose en uno de cada catorce niños en edad escolar (Norbury et al., 2016).

Así, el TDL se caracteriza, como decíamos, por las dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades, lo que incluye el discurso narrativo (Camus et al., 2020). El desarrollo de la narración en niños con TDL puede ser diferente al de los niños con un desarrollo típico del lenguaje (Norbury y Bishop, 2003). Los niños con TDL pueden tener dificultades en el desarrollo de habilidades narrativas, como la planificación, organización y cohesión de la información narrativa (Ahufinger et al., 2021). Además, es posible que presenten un vocabulario limitado y dificultades gramaticales, lo que puede afectar su capacidad para expresar ideas y describir eventos en una historia (Kaderavek y Justice, 2010). Es más, según Norbury y Bishop (2003) la capacidad narrativa oral es el indicador temprano más importante de la presencia de trastornos específicos del lenguaje en preescolares, ya que los niños con TDL suelen tener dificultades en la producción o comprensión de la narración.

La población infantil con TDL suele presentar dificultades en el desarrollo del discurso, de modo que puede tener disminuidas sus habilidades narrativas tanto a nivel de producción como de comprensión (Coloma, 2014), lo que podría repercutir en el aprendizaje escolar. En general, los niños con TDL suelen producir narraciones incompletas, más cortas y menos complejas que las que producen los niños con DT (Bishop y Adams, 1992). No obstante, sus dificultades resultan más evidentes en el dominio de la comprensión narrativa (Coloma et al., 2012). Las dificultades para producir narraciones coherentes y bien estructuradas (Bishop y Adams, 1992), se pueden deber a limitaciones en las habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales necesarias para la narración.

Algunos de los desafíos que pueden enfrentar los niños con TDL incluyen: dificultad para planificar y organizar la información en una narración coherente y lógica (Bishop y Donlan, 2005; Fey et al., 2004; Mason et al., 2010); dificultad para expresar sus ideas y describir eventos como consecuencia de un vocabulario limitado (Gillam y Johnston, 1992); dificultades para construir oraciones complejas y describir eventos en una historia debido a dificultades en el manejo de la gramática (Acosta et al., 2018; del Valle et al., 2018a; Coloma, 2014; Jackson-Maldonado et al., 2013); dificultades para entender la motivación de los personajes y la trama de una historia por la afectación en la capacidad para hacer inferencias y entender el punto de vista de otros (Jones et al., 2016).

A continuación, se caracteriza el desarrollo de las habilidades narrativas de la población infantil con TDL a nivel macroestructura y microestructura.

Desarrollo de la macroestructura narrativa en niños con TDL. Los niños con DT presentan, como hemos visto en el apartado 1.2.4.1, un desarrollo que va desde narraciones sin estructuración, alrededor de los 3 años, hasta relatos estructurados, entre los 5 y 7 años (Pavez et al., 2008a), aunque no sea hasta los nueve años que producen adecuadamente el final de la narración (Coloma, 2014). Sin embargo, la población infantil con TDL no logra seguir dicho ritmo de desarrollo y presenta dificultades en el manejo de la estructura narrativa (Coloma et al., 2012), tanto en edad preescolar como escolar (Schneider et al., 2006).

Se ha observado que los niños con TDL producen narraciones menos elaboradas a nivel macroestructural (Blom y Boerma, 2016; Merrit y Liles, 1987; Reilly et al., 2004). Esto se expresa, por ejemplo, en la omisión de elementos de la macroestructura, en la secuenciación ilógica los eventos, y en la extensión reducida de las narraciones (Fey et al., 2004). En concreto, al ser comparados con niños con DT, los niños con TDL presentaban narraciones menos estructuradas y coherentes (Mason et al., 2010); menos elementos de la estructura del relato, menos episodios bien formados y menos términos de estado interno (Bishop y Donlan, 2005; Reilly et al., 2004); y un manejo significativamente menor del escenario y de los eventos (Pavez et al., 2008a) así como del evento inicial (presentación del problema) (del Valle et al., 2018a). Estas dificultades también se han observado al estudiar a niños con TDL en un contexto bilingüe (Paradis et al., 2013; Squires et al., 2014).

No obstante, y pese a que la estructura narrativa se considera uno de los focos problemáticos en niños con TDL, las investigaciones no siempre lo confirman. Algunos estudios ponen de manifiesto que los niños con TDL tienen un desempeño similar al de sus pares con DT. La gran mayoría de los estudios indican que contar historias es difícil para los niños con TDL, pero no siempre se han encontrado diferencias en las medidas de macroestructura entre niños con y sin TDL. Una posible explicación es que el grupo control también presente un desempeño narrativo bajo, lo que sugiere que es posible encontrar también problemas en la producción narrativa en niños con DT (Coloma et al., 2012). Otra explicación sugerida es que los niños con TDL logran estructurar sus narraciones a una edad posterior que los niños con DT (Pavez et al., 2008a), por lo que, a edades tempranas, entre 4 y 8 años, producirán relatos más desestructurados que sus controles y alrededor de los 9 años podrían presentar un desempeño similar al de sus pares del grupo control (Schneider et al., 2006).

Desarrollo de la comprensión narrativa en niños con TDL. Las investigaciones muestran que la comprensión de los niños con TDL se asimila a la de los niños con DT de menor edad. También se ha identificado una mayor dificultad para entender de manera global la narración, que limita su capacidad de responder preguntas literales e inferenciales (Bishop y Adams, 1992; Coloma et al., 2013). De hecho, es el plano inferencial el que está más comprometido en estos niños: cuando se realizan preguntas que no presentan elementos explícitos del texto los niños con TDL suelen ser literales con sus respuestas, lo que demuestra que no han entendido el contenido subyacente de la historia (Coloma et al., 2012). Cabe destacar que las habilidades inferenciales, como se ha mencionado anteriormente, están estrechamente relacionadas con la ToM y ésta requiere de diversos subprocesos ligados a la cognición social, es decir, a la capacidad de hacer inferencias acerca de creencias ajenas (Resches et al., 2010). Es por ello que la literatura sugiere que la comprensión del discurso narrativo y estas dificultades para hacer inferencias están vinculadas con las dificultades en la cognición social, de modo que los niños con TDL presentarían más carencias en este componente en comparación con los niños con DT (Jones et al., 2016). No obstante, otros autores atribuyen estas limitaciones en la comprensión de inferencias a la dificultad que presentan los niños con TDL para comprender elementos gramaticales. La dificultad de comprensión de estos elementos, presentes en cualquier texto narrativo de cierto nivel de complejidad, obstaculizaría la selección de información relevante para realizar inferencias (Mendoza, 2016).

Desarrollo de la microestructura narrativa en niños con TDL. En niños con DT el desarrollo del nivel microestructural, y en concreto de los mecanismos de cohesión (véase apartado 1.2.4.2), abarca un periodo amplio de tiempo, apareciendo sus aspectos básicos alrededor de los 4 años y evolucionando hasta alrededor de los 9 años; aunque algunos aspectos más complejos continúan desarrollándose hasta los 12 años (Aparici, 2019^a). Por su parte, los niños con TDL muestra dificultad para seguir el mismo ritmo evolutivo, presentando un desarrollo significativamente menor que el de su pares con DT (Acosta et al., 2018). Esto se manifiesta en que utilizan menos elementos gramaticales y mecanismos de cohesión y cuando los utilizan suelen presentar más errores. Al contrario de los niños con DT, quienes van superando los errores con el desarrollo del lenguaje, los niños con TDL continúan expresándose de manera ambigua, refiriéndose de manera poco clara a los personajes, objetos o eventos que narran, y presentando dificultades para introducir personajes y mantener referentes, lo que puede implicar la falta de comprensión por parte del oyente (del Valle et al., 2018b).

Otros indicadores de que los niños con TDL presentan una microestructura narrativa menos desarrollada que sus pares con DT son una reducida longitud y complejidad oracional, y una menor diversidad léxica respecto a lo esperado para su edad (Coloma et al., 2012). En este sentido, se ha observado que presentan dificultades para manejar sintaxis compleja, utilizan pocos conectores temporales y les es difícil establecer relaciones causales (del Valle et al., 2018a). En cambio, en el uso de oraciones simples los niños hispanohablantes con TDL no se diferencian de sus pares con DT (Jackson-Maldonado et al., 2013). De hecho, a lo largo de la educación escolar básica (de 6 a 12 años) siguen produciendo una gran cantidad de oraciones simples, mientras que su producción de oraciones complejas es limitada (del Valle et al., 2018a). Lo anterior repercute en su desempeño narrativo, pues existe una conexión directa entre la complejidad sintáctica y la complejidad del discurso narrativo, tanto en niños con DT como con TDL (Pavez et al., 2008a).

Adicionalmente, se ha observado que la población con TDL retiene menos información y comete más errores semánticos y sintácticos en tareas de recontado (Andreu et al., 2011). Produce una mayor cantidad de oraciones agramaticales, es decir, oraciones que presentan omisiones o sustituciones inadecuadas de artículos, pronombres clíticos, preposiciones y tiempos verbales (del Valle et al., 2018b). Todas estas formas lingüísticas son especialmente problemáticas en niños hispanohablantes con TDL (Coloma, 2014). Estos hallazgos resultan especialmente relevantes, pues los errores en la producción gramatical dentro del discurso narrativo constituyen un buen indicador para diferenciar entre niños con DT y niños con TDL (Mendoza, 2016).

En líneas generales, se ha visto que los niños con TDL producen múltiples fallos en el discurso narrativo y que sus dificultades son más evidentes en la comprensión inferencial, seguidas por la producción narrativa a nivel microestructural y macroestructural. Si bien los estudios no siempre coinciden en cuanto a la medida en que el rendimiento en la producción narrativa difiere entre niños con TDL y con DT, está claro que el desempeño microestructural en las narraciones constituye un buen indicador para diferenciar entre niños con y sin TDL (Mendoza, 2016).

1.2.5. Evaluación de las habilidades narrativas

La narración es un tipo de discurso que revela las capacidades lingüísticas, cognitivas y socioemocionales de los niños durante su proceso de desarrollo. Como ya hemos mencionado, esto se debe a que la narración no es un tipo de uso del lenguaje sencillo para los niños pequeños,

pues construir una narración implica la utilización coordinada de diversos recursos gramaticales, pragmáticos y cognitivos. Es plausible que, debido a estas razones, con frecuencia la producción narrativa se incorpore en las pruebas de evaluación del lenguaje infantil (Aparici y Ramis, 2018).

El discurso narrativo puede evaluarse en la vertiente expresiva (es decir, en la producción) y en la comprensiva. El procedimiento utilizado para evaluar la comprensión oral de la narración consiste en que el niño escuche diversas narraciones y luego responda preguntas relacionadas con las oraciones particulares y con el contenido global del discurso (Norbury et al., 2002). En cambio, para evaluar la producción narrativa, se puede evaluar el discurso auto iniciado y auto controlado, el cual provee una muestra de lenguaje sin interrupciones (Owens, 2004), y también la reproducción oral de relatos que se han contado previamente (recontado) (Pavez et al., 2008a). La narración suele medirse en función de dos factores, ambos necesarios para producir adecuadamente una narración (Boerma et al., 2016; Govindarajan y Paradis, 2019): la organización global del contenido, conocida como macroestructura narrativa (véase apartado 1.2.3.1); y un nivel lingüístico local que mide los dispositivos utilizados dentro de las frases y entre ellas, conocido como microestructura narrativa (véase apartado 1.2.3.2) (Liles et al., 1995).

1.2.5.1. Aspectos a considerar para evaluar las habilidades narrativas

Hay diversos aspectos a tener en cuenta para evaluar las narraciones infantiles, ya que los métodos de recogida y análisis son muy variados. A continuación, se describen los factores a tener en cuenta para determinar cómo se evaluarán las habilidades narrativas:

Procedimiento para recoger narraciones. Hay diferentes enfoques en cuanto al método de recogida: puede ser espontáneo, donde los niños producen narraciones en el momento que deseen, o provocado, donde el investigador induce a los niños a producir narraciones. Los procedimientos que se usan para provocar que los niños produzcan un relato se conocen como “elicitación”¹¹ (Pavez et al., 2008a). Cabe señalar que la recopilación de datos sobre narraciones espontáneas puede proporcionar información valiosa sobre los tipos de narraciones que los niños generan de forma natural. Sin embargo, resulta difícil predecir cómo serán las narraciones resultantes (Lindgren, 2018).

¹¹ Según la RAE el término “eliciar” es una adaptación innecesaria del verbo inglés *elicit*, que aparece a veces en textos de psicología con el sentido que corresponde a los verbos españoles provocar, suscitar u obtener. Sin embargo, lo utilizaremos pues suele encontrarse en la literatura que atañe a la presente investigación.

Modalidad para obtener (elidar) la narración. Existen diferentes modalidades de procedimiento de elicitación de narraciones en los niños. Estas modalidades incluyen la generación o contado de historias (*telling*), el recontado de historias (*retelling*) y el contado después de escuchar una historia modelo (*telling after model*) (Gagarina et al., 2019). La elección de la modalidad puede depender del propósito del estudio. En este sentido, algunos investigadores argumentan que el *contado* de historias proporciona más información sobre la habilidad que tienen los niños de producir narraciones de forma autónoma (Schneider et al., 2006). Otros autores señalan que el *recontado* ofrece la ventaja de una elicitación más estructurada, lo que significa que es posible controlar aspectos como la longitud y la complejidad de la narración. Esto puede facilitar el análisis y la comparación de las habilidades narrativas de los niños (Alvarado et al., 2016; Liles, 1993; Pavez et al., 2008a; Petersen et al., 2008). Varios investigadores han señalado que el recontado es más efectivo para obtener narraciones más largas y complejas (Fiestas y Peña, 2004; Merritt y Liles, 1987), así como más detalladas y gramaticalmente más correctas (Hayward et al., 2007; Schneider y Dubé, 2005). Sin embargo, también se ha sugerido que las condiciones (e.g., tipo de estímulo) bajo las cuales se lleva a cabo el recontado tienen un impacto en la complejidad y nivel de detalle de la narración del niño (Skehan y Foster, 1999). Algunos autores plantean que, durante el recontado, proporcionar apoyo visual a través de imágenes es importante para reducir la carga cognitiva y el mitigar el efecto del recuerdo (Bustos y Crespo, 2014). Por otro lado, se plantea que el respaldo visual tiene poca influencia en el recontado, ya que se ha observado que el recontado con y sin estímulo visual muestra similitudes tanto el número de categorías narrativas como en el número de palabras producidas (Sell et al., 2015).

Tipo de narración. Es posible recoger narraciones personales, es decir, narraciones sobre las propias experiencias del niño, o narraciones ficticias, que consisten en eventos inventados. Se ha sugerido que las narraciones de experiencias personales son el primer género que los niños logran dominar (Hudson y Shapiro, 1991) y varios investigadores las han utilizado para evaluar el nivel de habilidades narrativas (e.g., Franco et al., 2022; Labov y Waltezky, 1967; Peterson, 1993; Peterson y McCabe, 1983). No obstante, es relevante considerar que, aunque se proporcione un tema específico que narrar, los relatos de los niños pueden ser muy variados y por tanto pueden resultar difíciles de comparar. Por el contrario, las narraciones ficticias son más comparables, especialmente si el tema y los personajes están especificados claramente (Lindgren, 2018). En cualquier caso hay que tener en mente que si el tema de narración es significativo para los niños estos tienden a producir narraciones más extensas (Pavez et al., 2008a)

Tipo de estímulo. En cuanto al tipo de estímulo utilizado para eliciar las narraciones, hay varias opciones disponibles: imágenes individuales, secuencias de imágenes, cuentos sin texto, videos o incluso prescindir de soporte visual. El uso de cada tipo de estímulo ofrece ventajas y limitaciones. Si no se utiliza soporte visual y se da una instrucción general como *Cuéntame un cuento sobre un niño y su amigo*, se permite a los niños utilizar su imaginación para crear el contenido de la historia, pero esto puede resultar desafiante y generarles frustración e incomodidad en algunos de ellos (Lindgren, 2018). El uso de una imagen individual dirige la narración del niño de manera más específica a la vez que deja partes del contenido abiertas a su interpretación, pero se ha visto que fomenta la producción de secuencias aditivas y tiende a limitar la estructura propia de la narración (Fiestas y Peñas, 2004; Pavez et al., 2008a). El uso de una secuencia de imágenes, o de un cuento sin texto, guía al niño hacia una narración específica lo que hace que los datos narrativos resultantes sean más uniformes y comparables entre los participantes (Fiestas y Peña, 2004). Por otra parte, se ha observado que si se utilizan imágenes en secuencias o cuentos los niños tienden a generar relatos que enfatizan la información descriptiva, mientras que si se usan videos, suelen crear narraciones dominadas por secuencias de acciones (Pavez et al., 2008a).

Tipo de apoyo del oyente. El tipo de apoyo del oyente hace referencia al grado de ayuda que el evaluador debe proporcionar al niño durante la tarea narrativa. Esto podría manifestarse en indicaciones más o menos específicas. Cuando se brinda un apoyo mínimo se mide la capacidad del niño para narrar una serie de eventos de manera independiente, en oposición a cuando la narración del niño es apoyada por el evaluador (Lindgren, 2018).

Tipo de contexto visual. El contexto visual se refiere a si existe una atención visual compartida, es decir, si el investigador puede ver los estímulos o no. Se ha visto que los relatos son más detallados si no se comparte el contexto visual con el niño, ya que deben presentarse de forma explícita los personajes y las acciones para que el oyente comprenda (Pavez et al., 2008a). En caso contrario, si el niño sabe que hay información compartida con el oyente, puede decidir que no es necesario explicitarla (Pavez et al., 2008a) o que se focalice menos en integrar cohesivamente las oraciones de sus narraciones (Peterson, 1993). En este sentido, no compartir la atención visual pone prueba la capacidad del niño para tener en cuenta la perspectiva del oyente (Lindgren, 2018). Por otra parte, si no hay un contexto de atención visual compartida con el evaluador se espera que el niño se abstenga de usar palabras o gestos deícticos (Lindgren, 2018).

1.2.5.2. Otras consideraciones para evaluar las habilidades narrativas en bilingües

Hay algunas consideraciones adicionales que deben tenerse en cuenta al estudiar las habilidades narrativas en personas bilingües, en comparación con el estudio de personas monolingües. A continuación, se describen algunas de ellas:

Tipo de contexto lingüístico. El contexto lingüístico se refiere a si el experimentador habla al niño en ambas lenguas, creando así un contexto bilingüe, o si se toman medidas para crear un contexto monolingüe. Crear un contexto monolingüe significa que se alienta al niño a utilizar solo la lengua de la prueba. Lo óptimo sería que distintas personas evalúen al niño en cada lengua para promover un entorno monolingüe y desalentar el *code-switching* (Gagarina et al., 2012). De esta manera, se puede evaluar la capacidad del niño para realizar las tareas narrativas en una lengua específica (Lindgren, 2018).

Estudiar ambas lenguas. Como ya se ha expuesto en apartados anteriores, los bilingües a menudo muestran diferentes niveles de conocimiento en cada una de sus lenguas (e.g., Kohnert, 2010). Por lo tanto, no es aconsejable describir la capacidad lingüística o el desarrollo narrativo de un niño bilingüe utilizando criterios diseñados para monolingües y basados únicamente en datos de una sola lengua; es necesario contar con datos de ambas lenguas del niño (Altman et al., 2022; Lindgren, 2018; Nieva et al., 2020a; Nieva et al., 2020b; Rose et al., 2022). Aunque algunos estudios han encontrado resultados similares en las habilidades macroestructurales en las dos lenguas de los niños bilingües (e.g., Kapalková et al., 2016; Rodina, 2017), esto no significa que investigar sólo una lengua sea suficiente para obtener una imagen completa de las habilidades narrativas de los bilingües (Lindgren, 2018). Por otra parte, los niños bilingües con trastornos del lenguaje muestran alteraciones en todas sus lenguas, mientras que aquellos con desarrollo típico logran adquirir al menos una lengua apropiadamente (Håkansson et al., 2003). Además, se ha observado que los niños con trastorno del habla, del lenguaje o de la comunicación presentan dificultades en todas sus lenguas, aunque no siempre en las mismas áreas en cada una de ellas lenguas, lo que subraya la importancia de medir las estructuras y usos lingüísticos en cada lengua (Peña et al., 2018).

Utilizar estímulos equivalentes en ambas lenguas. Algunos estudios previos han utilizado la misma historia en ambas lenguas o bien historias no adecuadamente comparables en las dos lenguas (Lindgren, 2018). No obstante, si se opta por utilizar la misma historia, podrían

surgir efectos de aprendizaje de la primera a la segunda prueba (Pavlenko, 2008). En el caso de utilizar historias no comparables, los resultados en ambas lenguas no serían equivalentes. Por lo tanto, se recomienda utilizar historias diferentes pero que sean comparables en ambas lenguas (Gagarina et al., 2012, 2016). A pesar de esta sugerencia, todavía existe poco material que permita eliciar narraciones con una estructura y complejidad comparables entre lenguas y que esté diseñado específicamente para obtener relatos en un entorno bilingüe (Nieva et al., 2020a; Gagarina et al., 2012).

1.2.5.3. Instrumentos de evaluación de las habilidades narrativas en español o catalán

Como se mencionó previamente, hay una escasez de instrumentos de evaluación específicamente diseñados para evaluar las habilidades narrativas en lenguas distintas al inglés. Esta falta de disponibilidad es evidente en español y, más aún, en catalán. Es importante destacar también la falta de instrumentos diseñados teniendo en cuenta las especificidades del bilingüismo, característica frecuente en la población infantil residente en Cataluña.

Dicho esto, a continuación se presentan las herramientas de evaluación narrativa que se encuentran actualmente disponibles en español y/o catalán. Se informa el nombre de la prueba, los autores, el año de publicación, el rango de edades al cual se aplica, las características de la evaluación y las lenguas en las que está disponible.

Evaluación del Discurso Narrativo, EDNA.

Autoras (año): Pavez, Coloma y Maggiolo (2008).

Edad de aplicación: de 3 a 7 años y de 10 a 11 años.

Evalúa la producción y comprensión del discurso narrativo a nivel de macroestructura, midiendo la complejidad de la superestructura. La producción se elicitó mediante el recontado de tres cuentos infantiles sin apoyo visual creados especialmente para el EDNA. La comprensión se mide a través de un cuestionario con preguntas inferenciales y literales específicas para cada cuento. Las narraciones son evaluadas a partir de las tres categorías básicas de estructuración del cuento: presentación (personaje, atributo, problema, espacio), episodio (acción, obstáculo, resultado), y final.

Lenguas: español (Chile).

Test Procedimientos para Evaluar el Discurso en Adolescentes, PREDI.

Autores (año): Pavez, Coloma, Maggiolo, Martínez y Romero (2008).

Edad de aplicación: de 12 a 16 años.

Evalúa discurso narrativo y descriptivo a nivel de estructura y contenido. Las narraciones son elicidas oralmente a partir de la presentación de láminas. En cada discurso se analizan aspectos de la estructura (presentación, episodio, final) y del contenido (relaciones causales, relaciones temporales, temas, macroestructura).

Lenguas: español (Chile).

Test of Narrative Production, TNP (adaptación).

Autores (año): Herman, Grove, Holmes, Morgan, Sutherland y Woll (2004).

Edad de aplicación: de 3 a 11 años.

Prueba diseñada por el equipo de investigación de lengua de signos de la *City University of London* con el objetivo de evaluar las habilidades narrativas en niños que tengan la lengua de señas británica (BSL) como L1 o que sean bilingües en BSL e inglés. El análisis contempla la evaluación de la macroestructura (contenido y estructura narrativa) y de la microestructura narrativa (gramática, cohesión). Además presenta preguntas de comprensión e inferencia acerca de la historia. En la adaptación al catalán, se creó una puntuación detallada para la microestructura en la que se consideraron mecanismos de cohesión narrativa (primera mención de personajes; mantenimiento de referencias; conjunciones de coordinación; marcadores discursivos; conectores lógicos/temporales), morfemas gramaticales (pronombres, artículos, preposiciones, verbos en presente y pasado, concordancia sujeto/verbo, concordancia en género y número, correlación oración principal/oración subordinada, inclusión y uso correcto de cadenas verbales y complejidad sintáctica) y uso de mecanismos de evaluación (intensificadores o desintensificadores, adjetivos, adverbios de modo o manera, estilo directo y estilo indirecto).

Lenguas: BSL, inglés (Jones et al., 2016), catalán (Caballero et al., 2020).

Multilingual Assessment Instrument for Narratives, MAIN (adaptación).

Autores (año): Gagarina et al. (2012, 2015, 2019).

Edad de aplicación: desde los 3 años en adelante.

Es una herramienta diseñada para explorar y evaluar las habilidades narrativas de niños bilingües y multilingües en sus distintas lenguas. Permite evaluar de manera comparable las habilidades narrativas en las distintas lenguas del sujeto, a través de cuatro historias que fueron diseñadas para ser equiparables en cuanto a la complejidad cognitiva y lingüística, la macroestructura, la microestructura y la adecuación cultural. Permite evaluar la producción y la comprensión de

narraciones en varias lenguas en un mismo niño y en diferentes modos de elicitation (i.e., contado, recontado y cuento modelo). Su hoja de puntuación contempla: estructura narrativa, complejidad estructural, términos de estado interno y comprensión. Además, en el manual del MAIN (Gagarina et al., 2012), se sugieren medidas de microestructura que pueden ser analizadas en cada lengua (medidas de longitud narrativa y léxico, complejidad sintáctica y cohesión discursiva, y bilingüismo). Aunque el MAIN aún no ha sido normalizado, sus procedimientos estandarizados pueden utilizarse con fines de evaluación, intervención e investigación. Como hemos mencionado en el apartado 1.1, ha sido utilizado en estudios con niños bilingües y multilingües en diferentes países y ha demostrado ser una herramienta útil y confiable para evaluar la comprensión narrativa en diferentes lenguas.

Lenguas: adaptado a más de 90 lenguas, incluyendo el español europeo (Gagarina et al., 2019^a, adaptado por Ezeizabarrena).

Relato: Rana, dónde estás? (Frog, where are you?).

Autora (año): Mayer (1969).

Edad de aplicación: se puede utilizar en niños y adultos.

Instrumento utilizado para elicitar narraciones, consiste en un cuento en imágenes con 24 láminas de dibujo. No tiene un procedimiento de evaluación estandarizado ni rúbrica de evaluación.

Lenguas: se puede aplicar potencialmente en cualquier lengua.

1.3. Objetivos y preguntas de investigación

El presente trabajo tiene por objetivo evaluar la macroestructura y microestructura narrativa en población infantil monolingüe en español y bilingüe catalán-español, con el fin de comprender mejor el desarrollo de las habilidades narrativas en ambas poblaciones, y proveer de instrumentos de evaluación para estas poblaciones. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- (1) Identificar los aspectos relevantes para analizar las narraciones infantiles a nivel macro y microestructural, con el fin de obtener una comprensión detallada de las habilidades narrativas y su desarrollo en población monolingüe de español y bilingüe catalán-español.
- (2) Adaptar al español un instrumento de evaluación narrativa que considere los niveles macro y microestructural para evaluar de manera precisa las habilidades narrativas en monolingües de español.
- (3) Adaptar al catalán y al español un instrumento de evaluación narrativa que considere los niveles macro y microestructural para evaluar de manera precisa las habilidades narrativas en bilingües catalán-español.
- (4) Describir el desarrollo de las habilidades narrativas a nivel macro y microestructural en monolingües de español de 4 a 11 años de edad.
- (5) Describir el desarrollo de las habilidades narrativas a nivel macro y microestructural en bilingües catalán-español de 4 a 7 años de edad.

A continuación, se presentan las preguntas de investigación planteadas:

- 1.1. ¿Cuáles son los aspectos relevantes para analizar la macro y microestructura de las narraciones infantiles en monolingües de español y en bilingües catalán-español?
- 2.1. ¿Qué instrumento de evaluación narrativa disponible en otra lengua es útil adaptar al español?
- 2.2. ¿Qué aspectos específicos del español es necesario tener en cuenta en el proceso de adaptación?
- 2.3. ¿La adaptación de esta herramienta es sensible al desarrollo narrativo infantil de monolingües de español?
- 3.1. ¿Qué instrumento de evaluación narrativa disponible en otra lengua es útil adaptar al catalán y al español?
- 3.2. ¿Qué aspectos específicos del catalán y el español es necesario tener en cuenta en el proceso de adaptación?
- 3.3. ¿La adaptación de esta herramienta es sensible al desarrollo narrativo infantil de bilingües catalán-español?
- 4.1. ¿Cómo y cuándo se desarrollan las habilidades narrativas en monolingües de español entre los 4 y 11 años de edad?
- 5.1. ¿Cómo y cuándo se desarrollan las habilidades narrativas en bilingües catalán-español entre los 4 y 7 años de edad?

CAPÍTULO II. EVALUACIÓN Y DESARROLLO DE LA MACROESTRUCTURA Y MICROESTRUCTURA NARRATIVA EN NIÑOS MONOLINGÜES DE ESPAÑOL [ESTUDIO 1]

En este capítulo, se expone el primer estudio empírico de este trabajo, que se centró en la evaluación y la descripción del desarrollo de las habilidades narrativas de niños monolingües de español a nivel macro y microestructural. Para llevar a cabo dicho estudio, se adaptó el *Test of Narrative Production* - TNP (Herman et al., 2004; Jones et al., 2016) al español. En este capítulo, se describe el proceso de adaptación de la prueba al español y se presentan los resultados de su aplicación a una muestra de niños monolingües de 4 a 11 años de edad.

2.1. Introducción

Como hemos visto en el capítulo anterior, las habilidades involucradas en la producción narrativa constituyen un buen indicador de la competencia lingüística infantil actual, además de ofrecer información sobre su desempeño futuro en el lenguaje (Acosta et al., 2013). Por tanto, resulta fundamental, tanto en el campo logopédico como en el pedagógico, contar con herramientas de evaluación específicas en este ámbito. No obstante, los sistemas de evaluación que valoran de manera adecuada el desarrollo narrativo en español son escasos.

Los estudios sobre habilidades narrativas miden la macroestructura y/o la microestructura narrativa, ya que ambos niveles son necesarios para producir adecuadamente una narración (Govindarajan y Paradis, 2019). Como hemos visto en el apartado 1.2.3.1., la macroestructura se refiere a la organización del contenido en la que se logra la conexión a través de una estructura integral que sigue un esquema narrativo subyacente (Paradis, 2011), expresado a través de una estructura jerárquica conocida como gramática de la historia o *story grammar* (e.g., Labov y Waletzky, 1967; Stein y Glenn, 1979). Mientras que la microestructura, como se ha expuesto en el apartado 1.2.3.2, se refiere a una variedad de dispositivos lingüísticos utilizados para crear cohesión, como expresiones referenciales para introducir o mantener a los personajes de la historia, la estructura de las oraciones o el uso de conectores (Govindarajan y Paradis, 2019).

Sin embargo, las herramientas de evaluación narrativa disponibles en español, presentadas anteriormente en el apartado 1.2.5.3, no contemplan el análisis simultáneo de estos dos niveles. Si bien las herramientas EDNA (Pavez et al., 2008a), PREDI (Pavez et al., 2008b) y MAIN (Gagarina et al., 2012, 2015, 2019) incluyen criterios detallados para la evaluación del nivel macroestructural, no contemplan criterios de análisis específicos para la microestructura. Aunque en el manual del MAIN (Gagarina et al., 2012) se sugieren algunas posibles medidas de análisis a nivel microestructural, estas no se encuentran integradas en la hoja de puntuación de la herramienta. Esta decisión es comprensible dado que el MAIN fue diseñado para evaluar a niños bilingües en diversas lenguas. Así, resulta poco práctico establecer una única rúbrica de evaluación para la microestructura de todas las lenguas, ya que los aspectos microestructurales están estrechamente ligados a las particularidades lingüísticas de cada lengua. Por último, en el caso del relato *Frog, where are you?* (Mayer, 1969), a pesar de ser una herramienta clásica en el análisis de las narraciones, carece de criterios de evaluación definidos en ambos niveles.

Entre las herramientas de evaluación narrativa que evalúan ambos niveles del discurso narrativo se encuentra el *Test of Narrative Production* - TNP (Herman et al., 2004). Esta prueba fue diseñada originalmente por el equipo de investigación de lengua de signos de la *City University of London* con el propósito de evaluar las habilidades narrativas de niños sordos con edades comprendidas entre los 4 a 11 años que aprenden lengua de señas británica (BSL por sus siglas en inglés) como primera lengua o que son bilingües en BSL e inglés. Como decíamos, el TNP evalúa tanto el nivel macroestructural como el nivel microestructural de la producción narrativa, y además incluye dos preguntas de comprensión.

En trabajos recientes, Jones et al. (2016) llevaron a cabo la adaptación del TNP al inglés oral, desarrollando un sistema de puntuación para evaluar la gramática inglesa a nivel microestructural. Por otro lado, Caballero et al. (2020) se encargaron de adaptar el TNP al catalán, manteniendo la estructura y el sistema de puntuación de las versiones anteriores para evaluar la macroestructura narrativa. En cuanto al nivel microestructural, realizaron una adaptación específica para la gramática catalana. Asimismo, en la sección de comprensión, añadieron una pregunta más básica.

Teniendo en cuenta las características de esta prueba, así como los antecedentes descritos anteriormente sobre la evaluación del desarrollo de las habilidades narrativas (véase apartados 1.2.5.1 y 1.2.5.3), la presente investigación tiene como objetivo evaluar y describir, a través de la adaptación del TNP (Herman et al., 2004; Jones et al., 2016; Caballero et al., 2020) al español,

el desarrollo de las habilidades narrativas en niños hispanohablantes, a en la extensa franja de edad en que se desarrollan las habilidades para construir narraciones, en concreto desde los 4 hasta los 11 años.

2.1.2. Objetivos y preguntas de investigación

El presente estudio tiene dos objetivos:

- (1) Adaptar al español la prueba *Test of Narrative Production* - TNP (Herman et al., 2004).
- (2) Describir el desarrollo narrativo en niños monolingües de español con edades comprendidas entre los 4 a 11 años, a partir de la aplicación de la adaptación del TNP al español.

Las preguntas de investigación planteadas son las siguientes:

- 1.1. ¿La adaptación del TNP al español es sensible al desarrollo narrativo en niños hispanohablantes de 4 a 11 años?
- 2.1. ¿Cuál es el efecto de la edad en el desempeño narrativo, a nivel macro y microestructural, en niños hispanohablantes de 4 a 11 años?

2.2. Método

2.2.1. Participantes

Un total de 146 participantes (ver Tabla 2.1) fueron seleccionados cuidadosamente considerando los siguientes criterios de inclusión: (1) tener el español como lengua materna y no otras lenguas adicionales en casa, (2) tener edades comprendidas entre los 4 y 11 años, (3) utilizar el español como lengua principal en el entorno escolar y (4) no presentar dificultades de aprendizaje, déficit auditivo, trastorno del lenguaje, trastorno del espectro autista o trastornos concomitantes con déficits de atención. Estos criterios de inclusión se establecieron para garantizar que la muestra

seleccionada representara adecuadamente a niños hispanohablantes sin condiciones que pudieran afectar su desarrollo narrativo.

Se separaron los participantes en grupos de edad con el objetivo de identificar posibles patrones de desarrollo, considerando que las habilidades narrativas pueden variar y evolucionar a lo largo del tiempo. En concreto, se agruparon los participantes creando un grupo por cada año de edad dentro del rango de 4 a 11 años (8 grupos). Esta agrupación facilitó el análisis y la comparación del desarrollo narrativo en cada edad específica.

Los participantes fueron reclutados en distintas escuelas que utilizan el español como lengua vehicular en su currículo. Estas escuelas incluyeron una escuela concertada de Barcelona, una escuela pública y una concertada de Madrid, y una escuela pública de Talcahuano (Chile). El reclutamiento de los participantes se llevó a cabo en colaboración con el personal docente y la dirección de las escuelas, quienes tuvieron en cuenta los criterios de inclusión previamente mencionados. Antes de realizar la evaluación se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los padres de los participantes y antes de comenzar la evaluación el asentimiento oral de los menores (ver Anexo I y Anexo II). El respeto a los principios éticos y la protección de los derechos de los participantes fueron consideraciones fundamentales durante todo el proceso de reclutamiento y evaluación.

Tabla 2.1

Participantes por grupo de edad

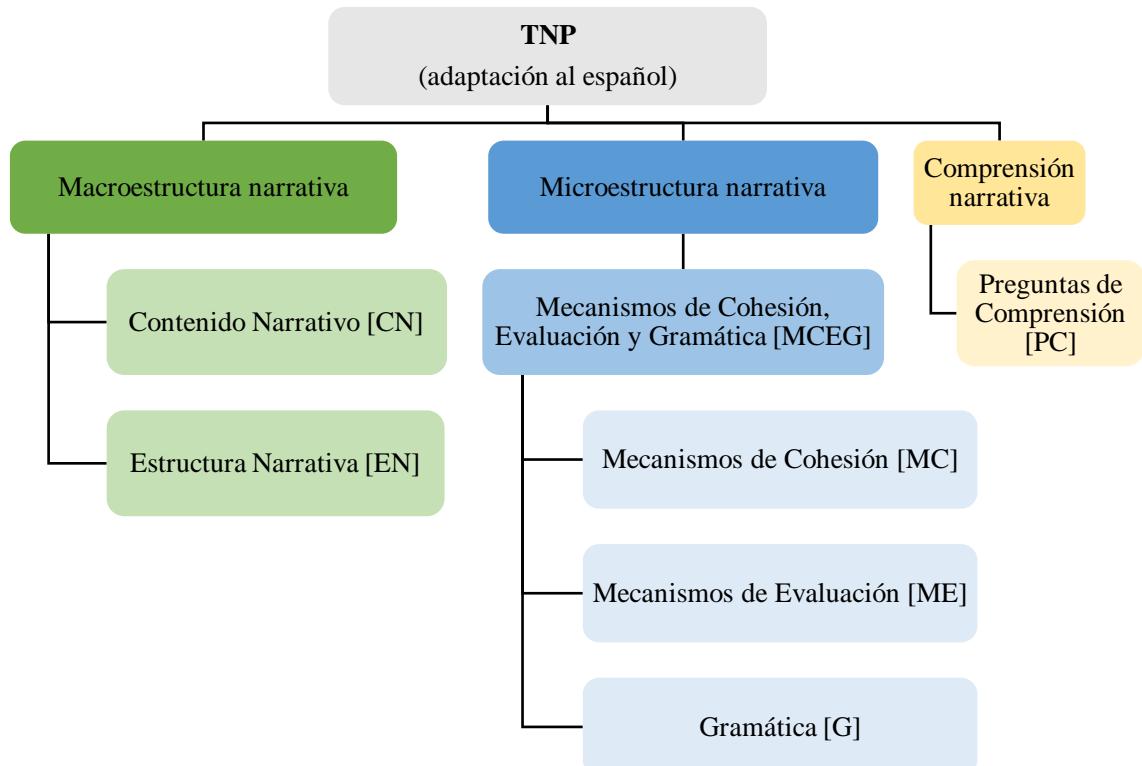
Grupo de edad	Rango de edad (años; meses)	Sexo		Nº participantes
		F	M	
4 años	4;0 - 4;11	9	7	16
5 años	5;0 - 5;11	3	9	12
6 años	6;0 - 6;11	11	6	17
7 años	7;0 - 7;11	12	7	19
8 años	8;0 - 8;11	13	4	17
9 años	9;0 - 9;11	7	16	23
10 años	10;0 - 10;11	15	9	24
11 años	11;0 - 11;11	6	12	18
Total		76	70	146

2.2.2. Material

Se llevó a cabo una adaptación del TNP al español principal material utilizado en el estudio. Esta prueba permite analizar el discurso narrativo considerando el nivel macroestructural, en cuanto al Contenido Narrativo y la Estructura Narrativa, y el nivel microestructural, en relación con el uso de Mecanismos de Cohesión, Evaluación y Gramática. También evalúa la comprensión narrativa por medio del análisis de las respuestas a Preguntas de Comprensión. A continuación, en la Figura 2.1, se presenta un esquema con los aspectos contemplados en la adaptación del TNP al español.

Figura 2.1

Resumen de los aspectos considerados en la adaptación del TNP al español



Inicialmente, se realizó una aplicación piloto de dicha adaptación en adultos para evaluar su idoneidad en el contexto hispanohablante. Para ello, se utilizó el material para provocar (elidar) las narraciones de la versión original del TNP, que consiste en un video de corta duración (3

minutos) en el que se muestra una historia sin audio (ver Figura 2.2). Los resultados de esta aplicación piloto revelaron que no era necesario adaptar los componentes a nivel macroestructural, es decir, los componentes de Contenido Narrativo [CN] y Estructura Narrativa [EN]; ya que los adultos hispanohablantes produjeron narraciones similares a las obtenidas en la versión anglófona de la prueba (Jones et al., 2016).

Figura 2.2

Fragmentos del video de elicitación de narraciones del TNP



Nota. Capturas de pantalla del video utilizado en el TNP (Herman et al., 2004).

Sin embargo, se realizó una adaptación específica para el nivel microestructural, teniendo en cuenta la versión adaptada del TNP al inglés (Jones et al., 2016) y la adaptación al catalán (Caballero et al., 2020). En nuestra adaptación al español, se denominó a este componente de la prueba *Mecanismos de Cohesión, Evaluación y Gramática* [MCEG]. Este está integrado por 3 subcomponentes: Mecanismos de Cohesión [MC], Mecanismos de Evaluación [ME] y Gramática [G]. Los ítems que se evalúan en cada uno de los subcomponentes se detallan en el apartado de Sistema de puntuación (2.2.4).

En el proceso de adaptación, se realizaron modificaciones del subcomponente MC para dar más peso a algunos aspectos propios de los desarrollos tardíos del lenguaje. Por ejemplo, el ítem

Logical and temporal connectives se adaptó como Utilización de conectores de subordinación, y se amplió el rango de puntuación en un punto en comparación con la versión inglesa de Jones et al. (2016). Además, se realizaron adaptaciones en los subcomponentes MC y G para que los ítems y su puntuación reflejaran las características gramaticales del español y los patrones evolutivos de su adquisición. Se eliminaron ítems de la versión inglesa que no eran relevantes para el español, como el uso de la negación, muy temprana en español, y el uso de verbos modales, más relevantes en la gramática del inglés. En su lugar, se incluyeron ítems más pertinentes para el español, como el Uso de cadenas verbales (formas perifrásicas) y la Correlación verbal entre oración principal y subordinada. También se modificó la puntuación del ítem Primera mención de los personajes en la versión española. Mientras que en la versión en inglés se otorgaba una puntuación de 0 cuando se elidía la mención y de 1 cuando se utilizaba un pronombre o un sintagma nominal con artículo definido (todas formas no cohesivas, con el primer caso agramatical además de no cohesivo), en la adaptación al español ambos casos se puntúan 0, ya que ambas opciones son consideradas no cohesivas para introducir personajes en español (aunque son gramaticalmente correctas).

Para puntuar el nivel microestructural, a diferencia de la versión de Jones et al. (2016), y al igual que en la adaptación al catalán (Caballero et al., 2020), únicamente se consideró la producción espontánea de la historia y no se tuvieron en cuenta las respuestas a las Preguntas de Comprensión [PC], ya que estas últimas se generan fuera del discurso autosostenido. Sin embargo, se hizo una excepción en el ítem Evaluación dentro del componente EN. Para puntuar este ítem, se tomó en cuenta tanto la narración como las respuestas a las preguntas. Esto permitió valorar mejor la capacidad del niño/a para reflexionar sobre la historia narrada. Por último, en PC, se mantuvieron las dos preguntas de comprensión e inferencia de la versión original (Herman et al., 2004), así como la pregunta adicional de la versión catalana (Caballero et al., 2020), en la adaptación al español (véase Tabla 2.2 y Anexo III).

2.2.3. Procedimiento

Durante la aplicación de la prueba los participantes recibieron la instrucción de mirar un video (ver Figura 2.2) y luego narrar el contenido del mismo, una vez que finalizara el video. Con el propósito de fomentar que los participantes relataran toda la historia, se ubicó el video fuera del campo visual de la evaluadora. Esta solicitaba al participante que contara la historia preguntando: *Cuéntame ¿qué pasaba en el video?* Durante este proceso, la evaluadora escuchaba atentamente,

sin interrumpir al participante. Una vez el participante concluía su narración, se le daba la oportunidad de agregar información adicional si lo deseaba, mediante la pregunta *¿Quieres decir algo más?* Posteriormente, el participante debía responder a tres preguntas de comprensión e inferencia predefinidas para evaluar su entendimiento de la historia. Cabe mencionar que cada participante fue evaluado de manera individual.

Las narraciones de los participantes se grabaron en audio y posteriormente se transcribieron para su análisis. Como hemos expuesto anteriormente, se analizaron las habilidades narrativas de los participantes considerando los niveles macro y microestructural, así como la comprensión.

2.2.4. Sistema de puntuación

A continuación, se proporciona una descripción del sistema de puntuación utilizado para evaluar tanto el nivel macroestructural como el nivel microestructural de las narraciones de los participantes. El sistema de puntuación se diseñó de manera que se asignaran puntos en función del rendimiento del participante en cada uno de los componentes evaluados. Para ver un resumen de los aspectos analizados consúltese la anterior Figura 2.1 y para ver una síntesis del sistema de puntuación véase la Tabla 2.2. La hoja de puntuación del TNP en español se puede consultar en el Anexo III.

Tabla 2.2*Síntesis del sistema de puntuación de la adaptación del TNP al español*

Nivel narrativo	Descripción	Puntuación
Macroestructura		
Contenido narrativo [CN]	Nivel de detalle de la historia. Se puntúa la referencia a cada uno de los 15 episodios clave de la historia. Se da un punto extra por información adicional.	0 - 16
Estructura narrativa [EN]	Organización global del contenido de la historia. Se puntúa la referencia a cada uno de los elementos clave de la historia: Orientación, Acciones complicadas I y II, Clímax y Resolución. Se da un punto adicional para la Evaluación y otro punto por mantener una Secuencia narrativa correcta de la historia.	0 - 12
Microestructura		
Mecanismos de Cohesión [MC]	Mecanismos de Cohesión [MC]	
	Cohesión referencial	Primera mención de personajes de la historia y mantenimiento correcto de referentes.
Mecanismos de Evaluación [ME]	Conjunciones/Conectores	Utilización de variedad de conjunciones básicas de coordinación, marcadores del discurso y conectores (conjunciones de subordinación) lógicos y temporales.
		Utilización de: intensificadores o desintensificadores, adjetivos, adverbios de modo o manera, estilo directo y estilo indirecto.
Gramática [G]		Uso correcto de artículos; uso correcto de pronombres; inclusión y uso correcto de preposiciones; concordancia correcta entre el verbo y sujeto; concordancia correcta en género y número; uso correcto de oraciones en presente y pasado; inclusión y uso correcto de cadenas verbales; correlación verbal entre oración principal y oración subordinada; uso correcto de oraciones subordinadas adjetivas o de relativo.
Comprensión		
Preguntas de Comprensión [PC]	Respuestas a 3 preguntas de comprensión e inferencia de la historia.	0 - 6
Puntuación total		0 - 64

2.2.4.1. Macroestructura narrativa

En cuanto al nivel macroestructural (máximo 28 puntos), se evaluaron dos componentes principales: el **Contenido Narrativo [CN]** y la **Estructura Narrativa [EN]** siguiendo las pautas de puntuación de Herman et al. (2004) (ver la anterior Tabla 2.2 y el Anexo III).

El CN, es decir, el nivel de detalle de la información, fue calificado asignando un máximo de 16 puntos. Se otorgó un punto por la mención de cada uno de los **quince episodios de la historia** por parte del participante, y se concedió un punto extra por cualquier **información adicional** incluida (ejemplo: *la araña es de mentira, es de plástico*). La trama de la historia, de manera resumida, trata sobre una niña que intenta comer diferentes alimentos, pero se ve interrumpida repetidamente por un niño que le pide su comida, y ella se la entrega. Finalmente, la niña decide gastarle una broma al niño colocando una araña de juguete en un bocadillo. Para consultar el detalle de los episodios de la historia ver la Tabla 2.3.

Tabla 2.3

Episodios de la historia

Nº	Episodio
1	Una niña lleva una bandeja
2	Un niño mira la televisión
3	La niña coge un caramelo, está a punto de comérselo, el niño se lo pide y la niña se lo da
4	Episodio 3) se repite con el pastel
5	Episodio 3) se repite con el zumo
6	La niña ve una araña
7	La niña coge la araña
8	La niña prepara un bocadillo
9	La niña finge comer el bocadillo
10	El niño le pide el bocadillo
11	La niña le da el bocadillo
12	El niño muerde el bocadillo
13	El niño saca la araña de su boca
14	El niño persigue a la niña
15	El niño tira la araña
16*	Información adicional, por ejemplo: <i>el niño es perezoso, la niña tiene hambre/sed/ o la niña está harta/enfadada o la araña es horrible</i>

En relación con la **EN**, es decir, la organización global del contenido de la historia, se otorgó un máximo de 12 puntos, contemplando los seis elementos clave basados en la propuesta de Labov y Waletzky (1967)¹². Estos elementos y su respectiva puntuación son los siguientes:

1. **Orientación:** se evaluó si el participante proporcionó información sobre el contexto espacial y temporal en el que se desarrollaba la historia. Se califica entre 0 a 2 puntos según la cantidad de detalle proporcionado.
2. **Acciones complicadas I y II:** se evaluó si el participante narró de manera adecuada los eventos que ocurrieron antes del clímax o punto álgido de la historia, prestando atención a las acciones complicadas importantes. Se califica entre 0 a 2 puntos según la cantidad de detalle proporcionado. Como las acciones complicadas son dos, el rango de puntuación es de 0 a 4 puntos.
3. **Clímax:** se evaluó si el participante describió de manera adecuada el momento más significativo o álgido de la historia, el clímax. Se califica entre 0 a 2 puntos según la cantidad de detalle proporcionado.
4. **Resolución:** se evaluó si el participante proporcionó información sobre los eventos posteriores al clímax, incluyendo la resolución de la historia. Se califica entre 0 a 2 puntos según la cantidad de detalle proporcionado.
5. **Evaluación:** para puntuar este ítem se consideró tanto el relato como las respuestas a las preguntas de comprensión; se evaluó si se expresaron puntos de vista propios o se transmitieron los sentimientos e intenciones de los personajes. Se otorga 1 punto si el niño expresa alguna evaluación de la historia.
6. **Secuencia narrativa:** se evaluó si el participante presentó los episodios de la historia en el orden correcto, asegurando una estructura narrativa coherente y comprensible. Se otorga 1 punto si el niño produce una secuencia narrativa correcta.

Cada uno de estos elementos fue evaluado permitiendo una valoración detallada de la estructura narrativa de las narraciones de los participantes. Los detalles específicos sobre los criterios de puntuación y los rangos de puntuación correspondientes se encuentran en el Anexo III.

¹² Cabe mencionar que este análisis no considera los elementos Resumen inicial ni Coda del modelo original de Labov y Waletzky (1967), en cambio añade la valoración del Clímax y de la Secuencia narrativa.

2.2.4.2. *Microestructura narrativa*

A nivel microestructural (máximo 30 puntos), se desarrolló un sistema de puntuación para evaluar la cohesión y los recursos gramaticales en español, utilizando como referencia las puntuaciones para la gramática inglesa de Jones et al. (2016) y para la gramática catalana de Caballero et al. (2020). Dicho sistema se divide, como ya hemos mencionado, en tres subcomponentes: **Mecanismos de Cohesión [MC]**, **Mecanismos de Evaluación [ME]** y **Gramática [G]**. Cada uno de estos subcomponentes se evalúa de manera independiente para obtener una puntuación total en el componente Mecanismos de Cohesión, Evaluación y Gramática [MCEG] (ver Anexo III).

Cabe señalar que dentro del subcomponente MC, se realizaron adaptaciones para tener en cuenta algunos aspectos propios de los desarrollos tardíos del lenguaje (véase apartado 2.2.2). Esto permitió ponderar la puntuación de dichos aspectos de manera más adecuada para captar diferencias evolutivas entre los últimos rangos de edad. En relación con el subcomponente G (véase apartado 2.2.2), se ajustaron los ítems y su puntuación para que se correspondieran con las características gramaticales del español y con los patrones evolutivos de su adquisición. Esto contribuyó a una evaluación más precisa de la competencia discursiva y gramatical de los participantes. Recordaremos que la puntuación de los MCEG se basó en la producción espontánea de la historia, siguiendo el enfoque utilizado en la adaptación catalana y diferenciándose de la adaptación al inglés, donde se consideraron otros aspectos adicionales.

Los detalles específicos sobre los criterios de puntuación y los rangos de puntuación de los subcomponentes MC, ME y G se detallan a continuación:

Dentro de los **MC**, se consideraron dos categorías principales para otorgar una puntuación, con un máximo de 9 puntos. Estas categorías fueron la Cohesión referencial y el uso de Conectores y Conjunciones.

En primer lugar, la **Cohesión referencial** (máximo 4 puntos) se evaluó a partir de dos ítems:

- **Primera mención o presentación de los personajes** (máximo 2 puntos), siguiendo los siguientes parámetros:
 - 0 puntos si no hay primera mención.

0 puntos si sólo utiliza pronombres personales sin referente anterior (ejemplo: *él, ella, la, le*) o un referente presupuesto utilizando el artículo definido y el nombre (ejemplo: *la niña, el niño*).

2 puntos si el referente no es presupuestado y utiliza un artículo indefinido y el nombre o un numeral o un posesivo y el nombre (ejemplo: *un niño, dos niños, su hermana*).

- **Mantenimiento de referentes correctos** (máximo 2 puntos), es decir, si continúa refiriendo y distinguiendo claramente los personajes en las subsiguientes menciones de estos para guiar a su interlocutor (ejemplo: *el niño, la niña, él, ella, su hermana*¹³). Fue evaluado considerando:

0 puntos si los referentes no son claros.

1 punto si hay ambigüedad en algunos referentes.

2 puntos si los referentes son claros a lo largo de la narración (uso de pronombres y de otros elementos sin crear ambigüedad en el referente).

En segundo lugar, uso de **Conejadores/Conjunciones** (máximo 5 puntos) comprende tres ítems:

- **Utiliza variedad de conjunciones básicas de coordinación de oraciones** (ejemplo: *y, pero, o...*) (máximo 1 punto).
- **Utiliza variedad de marcadores del discurso** (ejemplo: *a continuación, entonces, después, primero, al principio, mientras tanto, con el tiempo, al final, por último, de repente, sin embargo*) (máximo 1 punto).
- **Utiliza variedad de conectores** (conjunciones de subordinación) lógicos y temporales (ejemplo: *porque, de manera que, si, ya que, cuando*). En este ítem el puntaje máximo fue 3 puntos, considerando:
 - 0 puntos si no utiliza.
 - 1 punto si utiliza 1 o 2.
 - 2 puntos si utiliza 3 o más.
 - 3 puntos si utiliza conectores poco frecuentes (ejemplo: *como/como que, donde, aunque, a pesar de que, siempre que, cada vez que, tan... que*).

En cuanto a los **ME**, es decir, la utilización de elementos que permiten enriquecer la narración y expresar de manera más efectiva las emociones, descripciones y diálogo, se asignó un máximo

¹³ La anáfora cero también es una estrategia de mantenimiento correcta en muchas ocasiones.

de 5 puntos. Se otorgó 1 punto por la inclusión de al menos un ejemplo de cada uno de los siguientes mecanismos:

- **Intensificadores o desintensificadores** (ejemplo: *mucho, realmente, casi, todo, tanto*)
- **Adjetivos** (ejemplo: *niño perezoso*).
- **Adverbios de modo** (ejemplo: *lentamente, astutamente*).
- **Estilo directo** (ejemplo: *La niña dijo “¡no!”*).
- **Estilo indirecto** (con verbos metacognitivos: *pensar, decir, creer*, entre otros) (ejemplo: *la niña pensó que...*).

En relación con la **G**, se analizaron nueve ítems que tuvieron en conjunto una puntuación máxima de 16 puntos. Los aspectos gramaticales evaluados en español incluyeron: (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 verbales), (8) Correlación verbal correcta entre oración principal y oración subordinada (adecuada relación entre el tiempo, modo y aspecto de los verbos) y (9) Uso correcto de oraciones subordinadas de relativo. La puntuación de cada ítem se detalla a continuación:

Los primeros tres ítems se puntuaron considerando si el uso era correcto: raramente (0 puntos), casi todo el tiempo -1 o 2 errores- (1 punto). En las siguientes líneas se desglosa cada uno de estos ítems:

- (1) **Uso correcto de artículos.** 1 punto si utiliza correctamente los artículos a lo largo de la narración (ejemplo: *el, la, la niña, el niño, la araña, los dos*).
- (2) **Uso correcto de pronombres.** 1 punto si incluye y utiliza correctamente los pronombres (ejemplo: *él/ella, le, se lo, se, lo, los, aquel... se pone zumo, dámelo, le da, se lo come*).
- (3) **Inclusión y uso correcto de preposiciones.** 1 punto si incluye y utiliza correctamente las preposiciones (ejemplo: *sobre la mesa, dentro del sándwich*).

Los tres ítems siguientes se evaluaron considerando el uso correcto de los aspectos gramaticales y el porcentaje de error cometido. Si el uso correcto se producía raramente y cometía errores la mayor parte del tiempo, es decir mas del 50% del tiempo, (0 puntos); si produce un uso correcto

la mayoría del tiempo y comete sólo algunos errores, que representa entre el 10% y el 50%, (1 punto), y si mantiene el uso correcto casi todo el tiempo y rara vez comete errores, equivalente a menos del 10% -o sólo uno o dos errores- (2 puntos). Seguidamente se especifica cada uno de estos ítems.

- (4) **Concordancia correcta entre el verbo y el sujeto.** Se otorgó un máximo de 2 puntos por una correcta concordancia entre verbo y sujeto (ejemplo: *la niña coge* vs. *la niña cogen*).
- (5) **Concordancia correcta en género y número.** Se otorgó un máximo de 2 puntos por una adecuada concordancia en género y número entre determinante y nombre, entre adjetivo y nombre (ejemplo: *la niña* vs. *las niña*, *el niño* vs. *la niño*).
- (6) **Uso correcto de oraciones en presente y pasado.** Se otorgó un máximo de 2 puntos por un adecuado uso de tiempos verbales en presente y pasado dentro de las oraciones (ejemplo: *camina* / *caminaba*, *bebe* / *bebía*, *prepara* / *preparaba*).

Los tres ítems restantes se puntuaron considerando las siguientes normas:

- (7) **Inclusión y uso correcto de cadenas verbales (perífrasis verbales).** Se consideró un máximo de 2 puntos por la inclusión y uso correcto de cadenas verbales (perífrasis verbales) (ejemplo: *continúa mirando*, *sigue poniendo*, *vuelve a coger*, *está a punto de coger*) (para ver más ejemplos véase Anexo VI). En concreto, se otorgó 0 puntos cuando no se utilizan cadenas verbales, 1 punto cuando se utilizan 1-2, 2 puntos cuando se utilizan 3 o más.
- (8) **Correlación verbal correcta entre oración principal y oración subordinada.** Se calificó con hasta 2 puntos la adecuada correlación verbal entre oración principal y oración subordinada, es decir, una correcta relación entre el tiempo/modo/aspecto de los verbos de este tipo de oraciones. En concreto, se dieron 0 puntos si no hay oraciones subordinadas o la correlación es incorrecta, 1 punto si correlaciona correctamente 1 vez, 2 puntos si correlaciona correctamente 2 o más veces.
- (9) **Uso correcto de oraciones subordinadas adjetivas o de relativo.** Se consideró un puntaje máximo de 3 puntos por el uso correcto de oraciones subordinadas adjetivas o de relativo para aclarar, describir o detallar (ejemplo: *el niño, que estaba sentado en el sofá, era muy perezoso*, o *la niña cogió la araña que camina por el suelo*) (para ver más ejemplos véase Anexo VI). Se otorgó 0 puntos cuando no se utilizan oraciones de relativo,

1 punto cuando se utiliza 1, 2 puntos cuando se utilizan 2, 3 puntos cuando se utilizan 3 o más.

2.2.4.3. Comprensión narrativa

Con el propósito de evaluar la comprensión de la historia narrada se formularon **tres preguntas de comprensión e inferencia**, que en conjunto tuvieron un puntaje máximo de 6 puntos. Estas preguntas son las siguientes: 1) *¿Qué había en la bandeja?*, 2) *¿Por qué el niño tira la araña?*, 3) *¿Por qué la niña le hace una broma al niño?*

Cada una de estas pregunta fue evaluada de manera individual, y se asignó una puntuación entre 0 a 2 puntos, dependiendo de la respuesta dada por el participante. Los detalles específicos sobre los criterios de puntuación, así como los rangos de puntuación correspondientes, se encuentran en el Anexo III. Para ver ejemplos de respuestas correctas/incorrectas ver el Anexo V.

2.2.5. Transcripción y puntuación de las narraciones

Las narraciones fueron transcritas y puntuadas por la autora de este trabajo. 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 multiplicados por 100. Así, el porcentaje de concordancia para la transcripción fue 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.

Para ver un ejemplo de la transcripción y puntuación de una narración véase el Anexo IV.

2.2.6. Análisis de datos

Para estimar la fiabilidad por consistencia interna del instrumento, se calculó el coeficiente de *alfa de Cronbach*. Luego, se utilizó el coeficiente de correlación de *Pearson* para examinar la relación de los componentes de la prueba con la edad, así como la relación entre los diferentes componentes de la prueba. Para determinar posibles diferencias en el rendimiento entre los grupos, se llevaron a cabo análisis de varianza ANOVA de una vía. Además, se realizaron análisis *post-hoc* de contrastes marginales para identificar diferencias entre los grupos. Se empleó la prueba estadística *Chi cuadrado de Pearson* para medir el desarrollo de los ítems de los subcomponentes MC, ME y G.

La elección de las pruebas estadísticas ANOVA y *Chi cuadrado* se realizó contemplando las posibilidades de respuesta de cada componente. En concreto, se utilizó ANOVA para los componentes CN (0 a 16 puntos), EN (0 a 12 puntos) y MCEG (0 a 30 puntos), y para los subcomponentes MC (0 a 9 puntos), ME (0 a 5 puntos) y G (0 a 16 puntos), ya que permiten un rango amplio de puntuación. En cambio, se utilizó *Chi cuadrado* para analizar cada uno de los ítems de los subcomponentes MC, ME y G, ya que su rango de puntuación es estrecho (de 0 a 1 punto, de 0 a 2 puntos, o de 0 a 3 puntos), lo que puede ser insuficiente para realizar comparaciones y/o mostrar diferencias entre grupos de edad con la prueba ANOVA. Se consideró un nivel de significación de $p < .05$. Todos los análisis estadísticos se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS v.21.

2.3. Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados generales -relativos a la consistencia interna de la prueba y a la relación de sus componentes con la edad-, seguidos de los resultados específicos en relación con las habilidades narrativas a nivel macroestructural como microestructural.

Se realizó la prueba paramétrica ANOVA de una vía para ver si el desempeño en la prueba, tanto a nivel de componentes como de subcomponentes, variaba significativamente en función del grupo de edad. Previamente, se comprobó que los datos cumplían los criterios para realizar ANOVA, es decir, distribución de los datos normal y homogeneidad de la varianza, mediante el test de heterocedasticidad ($X^2_{(2)} = 1,15$, $p = .2826$) cuyo resultado no rechazó el supuesto de

igualdad de varianza entre grupos. Se realizó la prueba *post-hoc* de contrastes marginales cuando el ANOVA arrojó una diferencia significativa en el desempeño por grupo de edad, para hacer comparaciones entre los grupos contiguos y así determinar específicamente cuáles de ellos diferían. Además, para analizar cada uno de los ítems de los subcomponentes se utilizó la prueba *Chi cuadrado*.

2.3.1. Resultados generales

Los resultados revelaron que el instrumento presentó una buena consistencia interna, evaluada mediante el coeficiente de *alfa de Cronbach* (α). Para la prueba total, compuesta por 45 ítems, se obtuvo un valor de $\alpha = .81$. Al analizar cada componente de la prueba por separado, se encontró un valor $\alpha = .74$ para el CN, $\alpha = .69$ para la EN y $\alpha = .75$ para los MCEG. Sin embargo, para las PC el coeficiente tuvo un valor bajo con un $\alpha = .27$. En cuanto a los subcomponentes, se obtuvieron los siguientes valores: MC $\alpha = .61$, ME $\alpha = .31$ y G $\alpha = .66$.

Se observaron correlaciones significativas y fuertes entre la edad y las puntuaciones obtenidas en las diferentes medidas de la prueba. Hubo una correlación fuerte y significativa entre la edad y la puntuación media total de la prueba ($r (146) = .81 p < .001$). También se encontraron correlaciones significativas y fuertes entre la edad y las puntuaciones medias obtenidas en los componentes a nivel macroestructural, CN ($r (146) = 0.73 p < .001$) y EN ($r (146) = 0.75 p < .001$), así como en el nivel microestructural: MCEG ($r (146) = 0.79 p < .001$)¹⁴. En cambio, se observó una correlación baja entre la edad y la puntuación media en PC ($r (146) = 0.34 p < .001$) (ver Tabla 2.4).

También se encontraron correlaciones fuertes y significativas entre los diferentes componentes de la prueba, tanto entre CN y MCEG ($r (146) = 0.79 p < .001$), como entre EN y MCEG ($r (146) = 0.77 p < .001$). Por último, se encontró una correlación muy fuerte y significativa entre CN y EN ($r (146) = 0.91 p < .001$) (ver Tabla 2.4). 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 hasta los 11 años.

¹⁴ Se detallan más adelante las correlaciones entre la edad y los subcomponentes MC (ver 2.3.3.1.), ME (ver 2.3.3.2.) y G (ver 2.3.3.3.).

Tabla 2.4*Correlaciones entre la edad y la puntuación de CN, EN, MCEG, PC y Total*

	Edad	Contenido Narrativo [CN]	Estructura Narrativa [EN]	Mecanismos Cohesión, Evaluación y Gramática [MCEG]	Preguntas [PC]	Puntuación total
Edad	1	0.73	0.75	0.79	0.34	0.81
Contenido Narrativo [CN]	0.73	1	0.91	0.79	0.37	0.95
Estructura Narrativa [EN]	0.75	0.91	1	0.77	0.35	0.92
Mecanismos Cohesión, Evaluación y Gramática [MCEG]	0.79	0.79	0.77	1	0.39	0.93
Preguntas de Comprensión [PC]	0.34	0.37	0.35	0.39	1	0.47
Puntuación total	0.81	0.95	0.92	0.93	0.47	1

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

CAPÍTULO II

Como se ha expuesto, se encontró una correlación fuerte y significativa entre la edad y la puntuación media total de la prueba (ver anterior Tabla 2.4). La puntuación media total por grupo de edad, se expone en la Tabla 2.5. El análisis de varianza ANOVA mostró diferencias significativas en el desempeño de los grupos de edad ($F (7, 138) = 49.97 p < .001$). El análisis *post-hoc* (ver Tabla 2.6) reveló que las diferencias están entre los grupos de 5 y 6 años ($t (29) = -4.23 p < .001$) y entre los grupos de 8 y 9 años ($t (40) = -2.95 p .004$). Despues de los 9 años no se aprecian diferencias significativas en la puntuación total entre grupos.

Tabla 2.5

Puntuación media y desviación estándar de la puntuación total por grupo de edad

Grupo de edad	Puntuación media total	Desviación estándar
4 años	18,32	5,07
5 años	22,17	5,64
6 años	31,36	6,81
7 años	34,42	6,96
8 años	38,00	6,67
9 años	43,43	5,56
10 años	43,42	4,56
11 años	44,34	5,20

CAPÍTULO II

Tabla 2.6

Resultados del análisis post-hoc de la comparación entre grupos por componentes CN, EN y MCEG y subcomponentes MC, ME y G

Grupos contrastados	Contenido Narrativo [CN]		Estructura Narrativa [EN]		Mecanismos de Cohesión Evaluación y Gramática [MCEG]		Mecanismos de Cohesión [MC]		Mecanismos de Evaluación [ME]		Gramática [G]		Puntuación total	
	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
4 años vs. 5 años	-1.51	0.134	-3.48	0.001*	-0.95	0.344	0.22	0.824	0.41	0.685	-2.34	0.021*	-1.75	0.082
5 años vs. 6 años	-2.47	0.015*	-2.30	0.023*	-4.83	0.000*	-4.79	0.000*	-1.64	0.102	-3.05	0.003*	-4.23	0.000*
6 años vs. 7 años	-1.90	0.060	-1.85	0.067	-0.64	0.524	-1.04	0.299	1.34	0.182	-1.03	0.305	-1.59	0.113
7 años vs. 8 años	-1.54	0.126	-1.59	0.113	-1.10	0.275	-0.88	0.381	-0.59	0.555	-0.76	0.448	-1.86	0.065
8 años vs. 9 años	-2.37	0.019*	-1.98	0.049*	-3.34	0.001*	-1.62	0.108	-1.36	0.176	-3.75	0.000*	-2.95	0.004*
9 años vs. 10 años	0.25	0.799	0.07	0.945	-0.11	0.914	-0.75	0.458	-1.49	0.138	1.60	0.111	0.01	0.991
10 años vs. 11 años	0.27	0.786	0.09	0.931	-1.11	0.268	-1.46	0.147	0.28	0.777	-0.78	0.439	-0.51	0.611

* Valores significativos $p < .005$

2.3.2. Habilidades narrativas a nivel macroestructural

Como se ha mencionado, tanto el CN como la EN muestran una correlación fuerte y significativa con la edad. Específicamente, se observa que la puntuación de ambos componentes aumentó desde los 4 hasta los 9 años, alcanzando un máximo rendimiento a esta edad, después de la cual se aprecia una estabilización. La información sobre las puntuaciones medias obtenidas en CN y EN por el grupo de edad, se pueden encontrar en la Tabla 2.7. La información sobre las pruebas estadísticas de la comparación entre grupos se detalla a continuación.

Tabla 2.7

Puntuación media y desviación estándar de CN y EN por grupo de edad

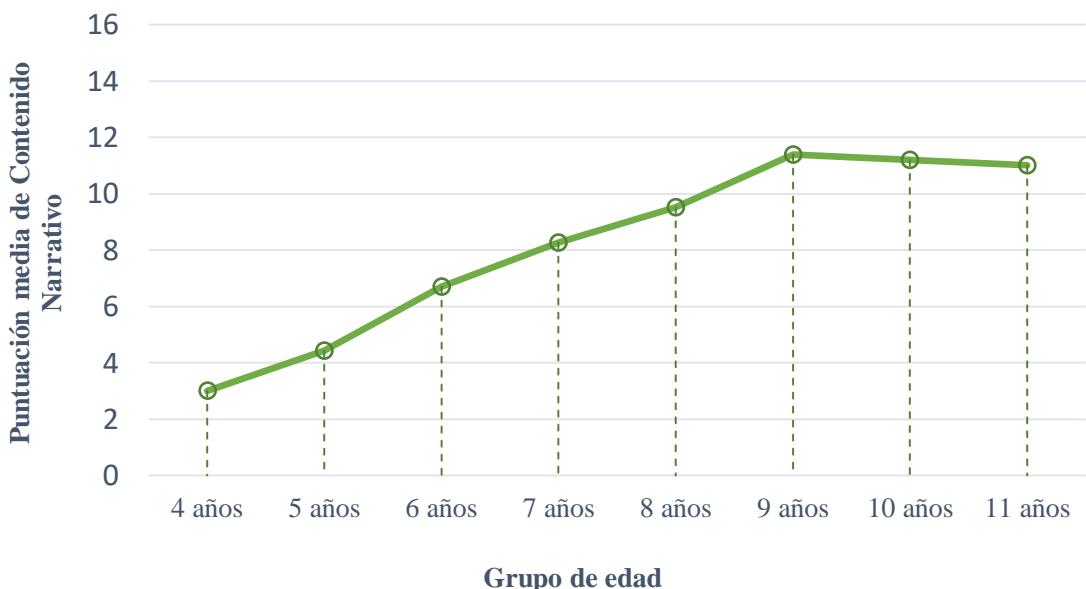
Componente	Grupo de edad	Puntuación media	Desviación estándar
Contenido	4 años	3,00	1,75
Narrativo	5 años	4,42	2,11
[CN]	6 años	6,71	2,77
	7 años	8,26	2,66
	8 años	9,53	3,04
	9 años	11,39	2,31
	10 años	11,21	2,40
	11 años	11,00	2,33
Estructura	4 años	3,63	1,54
Narrativa	5 años	5,67	1,83
	6 años	7,00	1,80
	7 años	7,95	1,96
	8 años	8,76	1,30
	9 años	9,74	1,39
	10 años	9,71	1,37
	11 años	9,67	1,09

Contenido Narrativo [CN]. En conjunto, se observó un aumento en el CN desde los 4 hasta los 9 años, alcanzando su máximo desempeño en esta edad. Se apreció un ligero descenso (aunque sin alcanzar significación) en el desempeño a los 10-11 años, posiblemente debido a una mayor tendencia a sintetizar algunos episodios, lo cual afecta la puntuación en este componente. Para visualizar mejor esta tendencia, se muestra el promedio de episodios por edad en la Figura 2.3. Esta proporciona una representación visual de cómo el CN evoluciona a lo largo de las edades, mostrando un incremento progresivo seguido de una estabilización en la etapa final del desarrollo.

El análisis de varianza ANOVA reveló diferencias significativas en el desempeño de los grupos de edad ($F (7, 138) = 29.14 p < .001$). Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de contrastes *post-hoc* para determinar qué grupos presentaban diferencias significativas entre sí. Los resultados indicaron que existen diferencias significativas en el desempeño entre el grupo de 5 años y el de 6 ($t (29) = -2.47 p < .05$); así como entre el grupo de 8 años y el de 9 ($t (40) = -2.37 p < .05$) (ver anterior Tabla 2.6).

Figura 2.3

Puntuación media de CN por grupo de edad



A nivel cualitativo, se observaron cambios en el desarrollo narrativo de los participantes durante todo el periodo estudiado. A los 4 años, los niños tienden a producir narraciones de longitud reducida, centrándose en lo que considera la información más relevante, generalmente la del episodio que constituye el clímax de la historia. Este episodio se percibe como el componente más importante de la narración (ver ejemplo 1). A los 5 años, se observa que los niños comienzan a incorporar más episodios relacionados con el clímax de la historia, ampliando el contenido de la narración (ver ejemplo 2).

- (1) “Había una araña y el niño se la come.” -narración completa producida por el niño- (4 años)

- (2) “El niño quería la comida de la niña y luego se lo dio... lo dio y se lo tomó y 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, se observa que los niños expresan más información sobre la historia en comparación con las edades anteriores. Sin embargo, los relatos aún presentan limitaciones, ya que suelen omitir episodios (ver ejemplo 3). Además, es común que no se incluya información adicional que enriquezca la narración. A medida que los niños alcanzan los 7 y 8 años, se observó un progreso en el desarrollo narrativo. En dicha etapa, comienzan a incluir información adicional que complementa la historia (ver ejemplos 4 y 5).

- (3) “Una niña estaba preparando una comida, después se iba al sofá a comer, después su hermano lo quería todo, entonces volvía a hacer eso y volvía a hacer eso y volvía a hacer eso y cuando acababa iba a hacer un bocadillo que dentro tenía queso y una araña...” (6 años)
- (4) “...vio una araña de juguete, entonces la cogió...” (7 años)
- (5) “...y al final se lo dio, se puso así un poco triste...” (8 años)

En las edades comprendidas entre 9 y 11 años, se observa un mejor dominio del contenido narrativo. Los niños hacen referencia a la mayoría de los episodios de la historia y aumentan el nivel de detalle al describir cada uno de ellos (ver ejemplo 6). Sin embargo, es importante destacar que, en estos grupos de edad, aún se pueden identificar algunos aspectos que requieren ser refinados. Específicamente, los niños necesitan desarrollar la habilidad de discriminar qué episodios son relevantes y requieren ser detallados, evitando tanto la sobre-explicación como la infra-explicación de la historia. Así, estos resultados apuntan que el desarrollo de las habilidades narrativas continúa evolucionando durante las edades posteriores, y que existe un espacio para el perfeccionamiento de la discriminación y selección de los episodios narrativos más relevantes para una narración efectiva.

- (6) “Había dos niños y uno estaba sentado viendo la tele, 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)

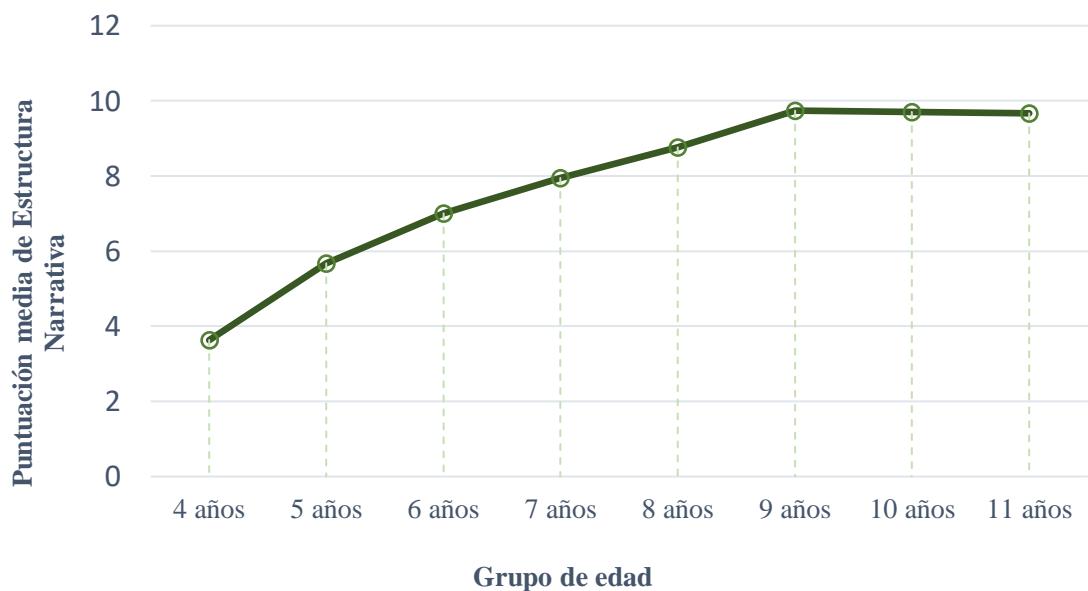
Estructura Narrativa [EN]. En conjunto, se observó que la puntuación asignada a la EN aumentó entre los 4 y los 10 años, presentando un ligero descenso (aunque sin alcanzar la

significación) en los 11 años, probablemente consecuencia de la tendencia a sintetizar información en esta edad. Para visualizar mejor esta tendencia, se muestra la puntuación media por edad en la Figura 2.4. Este gráfico proporciona una representación visual de cómo la EN evoluciona a lo largo de las edades, mostrando un incremento progresivo seguido de una estabilización en la etapa final del desarrollo.

El análisis de varianza ANOVA permitió concluir que existen diferencias significativas en el rendimiento de los grupos de edad con respecto a la EN ($F (7, 138) = 35.56 p < .001$). El análisis *post-hoc* demostró que estas diferencias son significativas entre los grupos de 4 y 5 años ($t (28) = -3.48 p < .001$); 5 y 6 años ($t (29) = -2.30 p < .05$); y 8 y 9 años ($t (40) = -1.98 p < .05$) (ver anterior Tabla 2.6).

Figura 2.4

Puntuación media de EN por grupo de edad



A nivel cualitativo, se observó que al inicio del desarrollo de la EN, a los 4 años, los niños no siguen la secuencia correcta de la historia. En general, tienden a comenzar narrando el clímax, el momento más álgido de la historia, y luego, ocasionalmente, mencionan algún episodio sin respetar el orden temporal (ver ejemplo 7).

- (7) “Salía una araña... el niño... la araña la tiró...el niño quería comer mucho y tomar jugo...” (4 años)

A los 5 años, vemos que los niños lograron producir narraciones con una secuencia temporal más adecuada. Se centra en narrar alguna de las acciones complicadas previas al clímax (acciones complicadas II) y ponen énfasis en el clímax mismo (ver ejemplo 8).

- (8) “... el niño le pedía toda la comida y al final se come un pan con araña...” (5 años)

A los 6 años, se observa que los niños presentan una secuencia temporal correcta en sus relatos, llegando al techo de puntuación en este aspecto. Además, centran su narración en las acciones complicadas (acciones complicadas I y II). Sin embargo, es común encontrar que describen de manera incompleta el clímax, y que omiten la orientación y la resolución (ver ejemplo 9). A partir de los 7 y 8 años, se observa que se vuelve más habitual la aparición de evaluaciones (ver ejemplos 10, 11, 12 y 13) en sus narraciones. Además, producen una secuencia temporal correcta y han consolidado una estructura básica que incluye la orientación, las acciones complicadas, el clímax y la resolución. Sin embargo, persiste la tendencia a ofrecer una descripción incompleta de la resolución.

- (9) “...vio una araña, lo puso en el pan y se lo quitó también el niño y se enfadó con él y tenía ... y la niña corrió.” (6 años)

- (10) “... ¿por qué la niña no le dio la mitad? Compartir es mejor yo digo...”
(8 años)

- (11) “...el niño descubre que hay una araña y la quita porque piensa que es de mentira uy! Que es de verdad...” (8 años)

- (12) “...y se lo pidió el niño, como era tan pesadito, pues se lo tuvo que dar...” (8 años)

- (13) “...entonces ella le daba, hasta que se cansó la niña...” (7 años)

En el período comprendido entre los 9 y los 11 años, se observa que generalmente estructuran bien la orientación y el clímax en sus narraciones. No obstante, persiste la tendencia a omitir información de la resolución (ver ejemplo 14). En cuanto a la secuencia temporal y la evaluación, se observa un rendimiento similar al de las edades anteriores. Los niños continúan demostrando

una buena comprensión de la secuencia de eventos en sus relatos y capacidad para realizar evaluaciones y reflexiones sobre la historia. Cabe destacar que en las acciones complicadas, se alcanza el techo de puntuación alrededor de los 9 años.

- (14) “...lo tenía mordido con la boca, lo saca, ve que es una araña y se asusta.” (11 años)

2.3.3. Habilidades narrativas a nivel microestructural

Las habilidades narrativas a nivel microestructural mostraron un desarrollo significativo. Como mencionamos anteriormente, se observó una correlación positiva fuerte y significativa entre la edad y el nivel microestructural (MCEG: $r = .79$ $p < .01$), resultando ser la correlación con la edad más sólida entre los componentes que midió la prueba. El análisis reveló un crecimiento progresivo en estas habilidades a lo largo de las edades comprendidas entre los 4 y los 11 años, alcanzando su punto máximo de desempeño a los 10 años (ver Tabla 2.8). Con el fin de ilustrar este desarrollo, se presenta un gráfico (ver Figura 2.5) que muestra el desempeño promedio de los niños en relación con su edad. Este gráfico proporciona una representación visual de cómo los MCEG evolucionan a lo largo de las edades.

Tabla 2.8

Puntuación media y desviación estándar de MCEG por grupo de edad

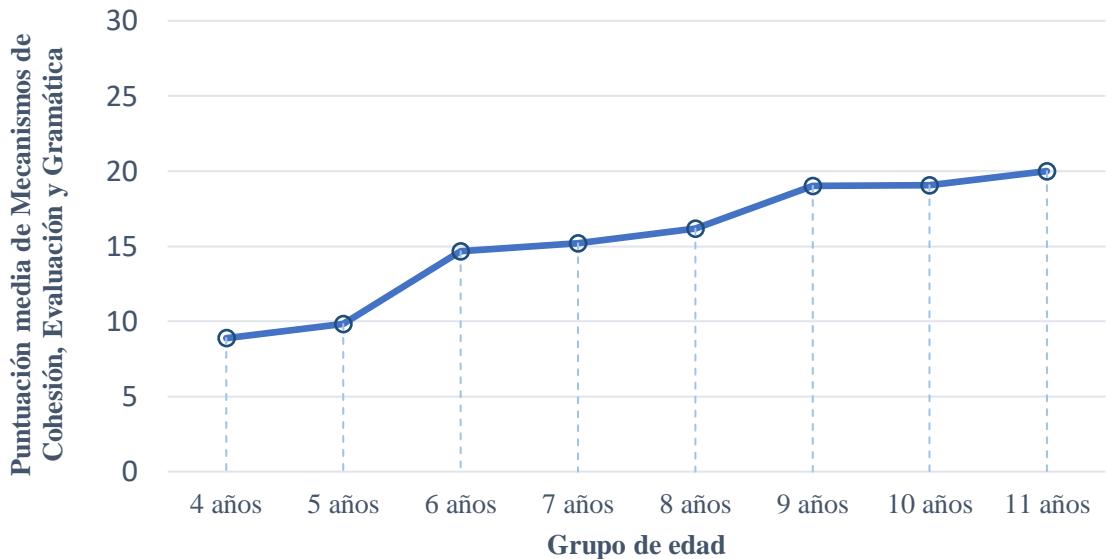
Grupo de edad	Puntuación media MCEG	Desviación estándar
4 años	8,88	2,13
5 años	9,83	2,41
6 años	14,65	,74
7 años	15,21	2,64
8 años	16,18	3,36
9 años	19,00	2,71
10 años	19,08	2,62
11 años	20,00	2,25

El análisis de varianza ANOVA reveló diferencias significativas en el desempeño entre los grupos de edad ($F(7, 138) = 41.67$ $p < .001$). El análisis *post-hoc* mostró que estas diferencias están entre los grupos de 5 y 6 años ($t(29) = -4.83$ $p < .001$) y entre los grupos de 8 y 9 años ($t(40) = -3.34$ $p < .001$) (ver anterior Tabla 2.6). Es importante destacar que, aunque después de los 9 años no

se encontraron diferencias significativas en el desempeño en el componente MCEG, se observó un aumento progresivo en la puntuación desde los 4 hasta los 11 años. La edad de 11 años fue donde se alcanzó el máximo nivel de desempeño en este componente (ver Figura 2.5).

Figura 2.5

Puntuación media de MCEG por grupo de edad



Debido a que los MCEG constituyen el componente más extenso de la prueba, consideramos importante analizar sus subcomponentes por separado. A continuación, se presentarán los resultados específicos de cada uno de: Mecanismos de Cohesión MC, Mecanismos de Evaluación ME y Gramática G. La puntuación media y la desviación estándar de cada uno de estos subcomponentes por grupo de edad se presenta en la Tabla 2.9.

Tabla 2.9*Puntuación media y desviación estándar de los subcomponentes MC, ME y G por grupo de edad*

Subcomponentes de MCEG	Grupo de edad	Puntuación media	Desviación estándar
Mecanismos de Cohesión [MC]	4 años	1,13	1,15
	5 años	1,00	1,04
	6 años	3,65	1,41
	7 años	4,16	1,30
	8 años	4,59	2,06
	9 años	5,35	1,58
	10 años	5,67	1,58
	11 años	6,33	1,13
Mecanismos de Evaluación [ME]	4 años	0,56	0,73
	5 años	0,42	0,51
	6 años	1,00	0,71
	7 años	0,58	0,51
	8 años	0,76	0,66
	9 años	1,17	1,11
	10 años	1,58	1,31
	11 años	1,50	1,20
Gramática [G]	4 años	7,19	1,05
	5 años	8,42	1,88
	6 años	10,00	1,70
	7 años	10,47	1,54
	8 años	10,82	1,62
	9 años	12,48	1,16
	10 años	11,83	1,01
	11 años	12,17	1,15

Mecanismos de Cohesión [MC]. Se encontró una correlación fuerte y significativa entre la puntuación de MC y la edad ($r (146) = .74 p < .001$), lo que indica que estas habilidades se desarrollan de manera progresiva a medida que los niños crecen. El análisis de varianza ANOVA permitió concluir que existe diferencia significativa entre los grupos de edad ($F (7, 138) = 29.57 p < .001$). Específicamente las pruebas *post-hoc* mostraron que la diferencia es significativa entre los grupos de 5 y 6 años ($t (29) = -4.79 p < .001$) (ver anterior Tabla 2.6). Aunque no se observaron diferencias significativas después de los 6 años, se aprecia un patrón de incremento en las puntuaciones de MC a medida que aumenta la edad, alcanzándose la puntuación máxima a los 11 años, el grupo de mayor edad.

Para evaluar la evolución de los ítems que componen los MC se utilizó la prueba χ^2 de Pearson. Para ver el detalle de las puntuaciones en cada uno de estos ítems por grupo de edad véase el Anexo VII. En cuanto a la Cohesión referencial, se encontraron diferencias significativas con un tamaño de efecto grande en el desempeño de los grupos de edad, tanto en el ítem de Primera mención de los personajes ($\chi^2 = 88.21 p < .001$) como en el ítem de Mantenimiento de referentes correctas ($\chi^2 = 75.88 p < .001$). Ambos ítems mostraron un perfil similar de desempeño: a los 4 y 5 años los niños presentaron un bajo rendimiento en el manejo de los referentes, el cual comenzó a mejorar a partir de los 6 años y alcanzó su punto máximo de rendimiento a los 10 y 11 años. Sin embargo, es importante destacar que el ítem de Mantenimiento de referentes correctos nunca llegó al techo de puntuación, ya que se observó que en los grupos de los 9 a los 11 años algunos niños aún producían referencias ambiguas en sus narraciones (ver ejemplo 15).

- (15) “... 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 al uso de Conectores/Conjunciones, se observaron diferencias significativas por edad en el ítem de Utilización de variedad de marcadores discursivos ($\chi^2 = 44.24 p < .001$) y en de Utilización de conectores de subordinación ($\chi^2 = 46.26 p < .001$). Aunque el tamaño de efecto fue mediano, ambos ítems mostraron un cambio significativo a lo largo del desarrollo. En el caso de la Utilización de variedad de marcadores discursivos, los niños de 4 años utilizaban este recurso, pero de manera limitada, empleando sólo “entonces” y “luego”. En consecuencia, no recibieron puntuación en este ítem. A partir de los 5 años, se observó un aumento gradual en la variedad de marcadores discursivos utilizados, alcanzando la puntuación máxima en este ítem a los 10 años. En cuanto a la Utilización de conectores de subordinación, se observó que su presencia fue prácticamente nula en los niños de 4 y 5 años. Sin embargo, a partir de los 6 años, se observó un incremento progresivo en la frecuencia de uso de estos conectores en las narraciones de los niños, alcanzando su punto más alto a los 8 años. Posteriormente, entre los 9 y 10 años, se observó un descenso en su uso, para luego alcanzar la puntuación máxima nuevamente a los 11 años.

En cuanto al ítem de Utilización de variedad de conjunciones básicas de coordinación, no se encontró una relación significativa con la edad ($\chi^2 = 13.53 p < .06$). A nivel descriptivo, se observó que las conjunciones básicas de coordinación fueron utilizadas en todas las edades analizadas. Sin embargo, cabe destacar que, a los 4 y 5 años, los niños no recibieron puntuación

en este ítem debido a la falta de variedad en el uso de conjunciones. En general, los niños en estas edades tienden a utilizar sólo la conjunción “y” para coordinar sus narraciones.

Mecanismos de Evaluación [ME]. En cuanto a los ME, se encontró una correlación baja de este subcomponente con la edad ($r (146) = .36 p < .001$). De forma congruente, el análisis de varianza ANOVA permitió concluir que no existen diferencias significativas entre los grupos de edad en el desempeño ($F (7, 138) = 4 p < .001$).

A nivel descriptivo, se observaron algunos patrones en la utilización de los diferentes ME en las narraciones. Los Intensificadores fueron el mecanismo más utilizado en todas las edades (ver ejemplo 16, 17 y 18). El Estilo directo comenzó a aparecer en las narraciones a partir de los 6 años (ver ejemplo 19). Por otro lado, el uso de Adjetivos y el Estilo indirecto mostraron una baja aparición desde los 4 a los 9 años, pero su uso aumentó a los 10 y 11 años (ver ejemplo 20). Por último, se observó que los Adverbios tuvieron una escasa aparición en todas las edades. Para ver el detalle de las puntuaciones en cada uno de estos ítems por grupo de edad véase el Anexo VII.

(16) “...que les estaba todo el rato el niño pidiendo las cosas...” (5 años)

(17) “...y el niño quiere todo lo que tiene la niña para comer...” (7 años)

(18) “...todo lo que la niña coge se lo quita el niño y así todo el rato...” (11 años)

(19) “...y le dijo otra vez: dámelo, dámelo...” (6 años)

(20) “...ella pensaba que él ya no querría más cosas...” (10 años)

Gramática [G]. La puntuación en el subcomponente G presentó una correlación fuerte y significativa con la edad de los participantes ($r (146) = 0.73 p < .001$), manifestando un aumento progresivo a lo largo de las diferentes edades evaluadas. El análisis de varianza ANOVA indicó que existen diferencias significativas entre los grupos ($F (7, 138) = 30.97 p < .001$). El análisis *post-hoc* reveló que las diferencias significativas se sitúan entre los grupos de 5 y 6 años ($t (29) = -3.05 p < .01$) y entre los grupos de 8 y 9 años ($t (40) = -3.75 p < .001$) (ver anterior Tabla 2.6).

En el desglose de los nueve ítems evaluados en G, se observó un buen desempeño en todas las edades en cuatro de ellos: Uso correcto de artículos, Uso correcto de pronombres, Concordancia

correcta entre el verbo y el sujeto, y Concordancia correcta en género y número. Por otro lado, el ítem Uso correcto de oraciones de relativo no mostró diferencias significativas entre edades ($\chi^2 = 10.24 p < .18$), pero su uso fue prácticamente nulo en los niños de 4 y 5 años, y poco frecuente en todas las edades (ver ejemplos 21 y 22). En cambio, se encontraron diferencias significativas en el desempeño por grupo edad para los otros cuatro 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 correcta entre oración principal y oración subordinada ($\chi^2 = 69.86 p < .001$), según los resultados obtenidos mediante la prueba χ^2 . Para ver el detalle de las puntuaciones en cada uno de estos ítems por grupo de edad véase el Anexo VII.

(21) "...el niño, que estaba viendo la tele, se lo pidió..." (7 años)

(22) "...el niño, que es mayor que la niña, estaba viendo la tele..." (11 años)

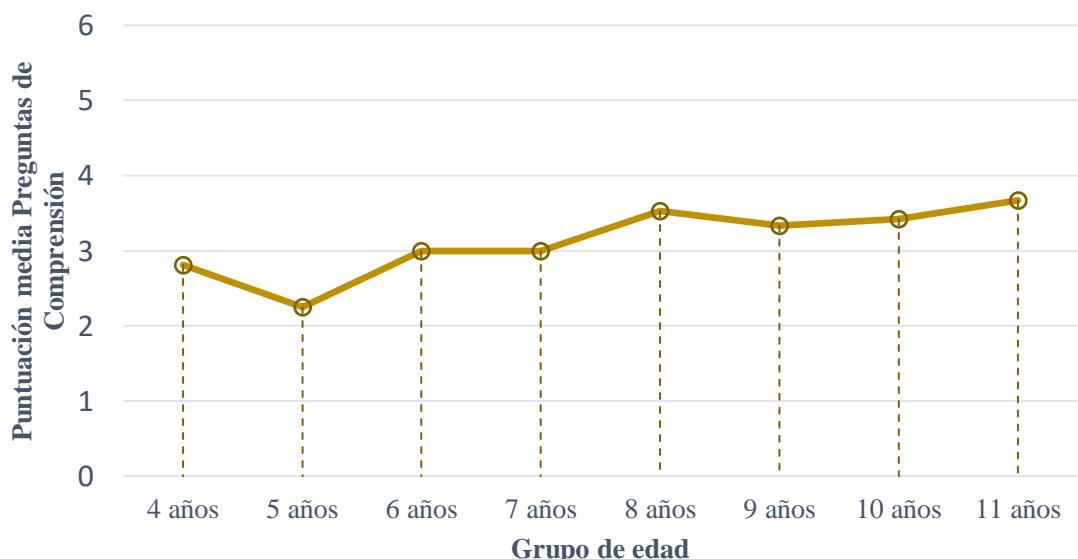
De manera descriptiva, se puede señalar que el rendimiento en la Inclusión y uso correcto de preposiciones aumentó desde los 4 a los 10 años, alcanzando el techo de puntuación en esta última edad. En relación con el Uso correcto de oraciones en presente y pasado, la Inclusión y uso correcto de cadenas verbales y la Correlación verbal correcta entre oración principal y subordinada, se observó un aumento gradual en la puntuación desde los 4 hasta los 9 años, momento en que se alcanzó la máxima puntuación. Sin embargo, es importante destacar que en estos ítems la puntuación techo no fue alcanzada.

2.3.4. Comprensión narrativa

En cuanto al rendimiento en las PC, se encontró una correlación baja con la edad ($r (146) = .34 p < .001$). En congruencia, el análisis de varianza ANOVA permitió concluir que no existen diferencias significativas entre los grupos de edad en el desempeño en PC ($F (7, 138) = 4 p < .001$). Las puntuaciones medias de las PC por grupo de edad se exponen en la Tabla 2.10, además, se grafica este desempeño en la Figura 2.6. Para ver ejemplos de respuestas calificadas como correctas e incorrectas véase el Anexo V.

Tabla 2.10*Puntuación media y desviación estándar de PC por grupo de edad*

Grupo de edad	Puntuación media PC	Desviación estándar
4 años	2,81	1,05
5 años	2,25	0,62
6 años	3,00	1,06
7 años	3,00	0,81
8 años	3,53	0,80
9 años	3,33	0,97
10 años	3,42	0,72
11 años	3,67	1,08

Figura 2.6*Puntuación media de PC por grupo de edad*

2.4. Discusión

Esta discusión se estructuró en base a las preguntas de investigación derivadas de los objetivos de este estudio. Dichos objetivos fueron, primero, adaptar al español el *Test of Narrative*

Production - TNP (Herman et al., 2004; Jones et al., 2016; Caballero et al., 2020) y segundo, describir el desarrollo de las habilidades narrativas en niños hispanohablantes de 4 a 11 años a partir de la aplicación de dicha prueba adaptada, con el fin último de establecer una línea base del desarrollo típico de las habilidades narrativas que pueda tomarse de referencia en procesos de evaluación y diagnóstico.

A continuación, se discuten los resultados sobre el segundo objetivo, seguidos de los relativos al primer objetivo, y se contrastan con los de investigaciones previas. Se discuten también las implicaciones teóricas y prácticas de los resultados.

¿Cuál es el efecto de la edad en el desempeño narrativo, a nivel macro y microestructural, en niños hispanohablantes de 4 a 11 años?

Los resultados revelaron un aumento en las habilidades narrativas a medida que los niños crecían, tanto en el nivel macroestructural como en el microestructural. Se encontró que la puntuación máxima en el nivel macroestructural se alcanzó a los 9 años, mientras que en el nivel microestructural se alcanzó a los 11 años.

Estos hallazgos son consistentes con investigaciones anteriores realizadas tanto en niños hispanohablantes (e.g., Auza y Hess, 2013; Bocaz, 1997; Jackson-Maldonado y Maldonado, 2016; Pavez et al., 2008b; Romero y Gómez, 2013; Sebastián y Slobin, 1994; Tolchinsky, 2014) como en hablantes de otras lenguas (e.g., Berman y Slobin, 1994; Berman y Verhoeven, 2002; Berman y Nir-Sagiv, 2007; Strömqvist y Verhoeven, 2004). Se ha observado que los niños adquieren un nivel de desempeño narrativo similar al de los adultos en cuanto a aspectos macroestructurales alrededor de los 9 años, pero que continúan desarrollando y complejizando los aspectos microestructurales hasta la adolescencia. Estos resultados respaldan la idea de que el desarrollo de las habilidades narrativas es un proceso gradual y continuo. Además, sugieren que el desarrollo de aspectos fundamentales del lenguaje no termina ni a los 5 ni a los 9 años sino que los desarrollos, y en particular los llamados desarrollos tardíos, se extienden hasta la adolescencia como mínimo.

Con respecto al **nivel macroestructural**, se observó que después de alcanzar la puntuación máxima en Contenido Narrativo [CN] y Estructura Narrativa [EN] alrededor de los 9 años, el rendimiento de los niños mostró una ligera tendencia a disminuir, aunque este descenso no fue estadísticamente significativo. Esta tendencia de descenso en el rendimiento coincide con

investigaciones recientes que han observado una tendencia evolutiva poco frecuente, conocida como “atenuación progresiva de un rasgo”. Es decir, un patrón de desempeño que decrece al llegar a cierta edad, que en este caso, se referiría a la attenuación de la narratividad (Berman, 2008; Berman y Nir-Sagiv, 2007; Tolchinsky, 2014).

Se ha planteado que esta disminución en la narratividad puede explicarse por cambios en la forma en que los niños conciben y organizan una narración a medida que se desarrollan cognitiva y lingüísticamente. Mientras que las narraciones de niños de 9 años presentan una estructura narrativa adecuada en su sentido más canónico (situación inicial, eventos y resolución), los adolescentes y adultos producen narraciones que 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 éstos y explican su propia versión otorgando mayor importancia a sus propias evaluaciones y reflexiones por encima de la secuencia de eventos en sí (Berman, 2008; Tolchinsky et al., 2005).

Estos hallazgos contribuyen a la comprensión de la evolución de las habilidades narrativas, identificando los patrones de desarrollo de la estructura y la narración del contenido hasta los 9 años de edad y confirmando la tendencia a la divergencia de lo canónico después de este momento evolutivo. Así, ofrecen una visión más completa en comparación con otros estudios disponibles en español que tratan con un menor rango de edades de cómo los individuos construyen narraciones en diferentes edades.

Con respecto al desempeño a **nivel microestructural**, se encontró que este nivel fue el que presentó la correlación más fuerte con la edad. Esto sugiere que es este nivel donde se presenta un desarrollo más pronunciado durante las edades que fueron objeto de estudio. En cuanto a los mecanismos de cohesión [MC], se observó que para los niños más pequeños (de 4 y 5 años) la mayor dificultad radica en el manejo de la cohesión referencial. Coinciendo con investigaciones previas en español (e.g., Kail y Sánchez-López, 1997), la mayoría de los niños del estudio logran hacer una presentación de los personajes de manera adecuada a los 8 años. No obstante, el techo de puntuación en este aspecto se alcanzó entre los 10 y 11 años, lo que sugiere que el desarrollo continúa hasta esta edad. Por otro lado, el mantenimiento de la referencia a los personajes que ya han aparecido en el discurso mostró ser un aspecto más complejo, ya que no se alcanzó al techo de puntuación en las edades estudiadas. Algunos niños de edades mayores (de 9 a 11 años)

continuaron presentando dificultades para utilizar mecanismos referenciales apropiados, dando lugar a referencias ambiguas. Estos hallazgos son consistentes con lo observado por Caballero et al. (2020) en participantes hablantes de catalán de edades similares. Otro aspecto que presentó dificultad en los niños más pequeños fue el uso de conectores de subordinación. Mientras las conjunciones básicas de coordinación fueron utilizadas en todas las edades, los conectores de subordinación empezaron a emplearse a partir de los 6 años, aumentando su uso en las edades posteriores. Este patrón de desarrollo es coherente con la secuencia observada en otros estudios, donde la coordinación precede a la subordinación como mecanismo sintáctico predominante de conexión (Auza, 2013; Berman, 1998; Hess y González, 2013; Sebastián y Slobin, 1994).

En cuanto a la utilización de mecanismos de evaluación [ME], se encontró que en general fue escasa y no se observaron diferencias significativas entre los diferentes grupos de edad, lo cual concuerda con hallazgos previos en estudios sobre el desarrollo narrativo en español (Díaz y Mendoza, 2012) y en catalán (Caballero et al. 2020). No obstante, es importante tener en cuenta que otras investigaciones en población hispanohablante sugieren que no sólo la edad, sino también el género narrativo y el nivel socioeconómico pueden tener un impacto significativo en el uso de mecanismos evaluativos (Shiro, 2003).

Finalmente, se observó que los elementos de la Gramática [G] que se utilizan de manera adecuada en edades tempranas fueron los artículos, los pronombres, la concordancia nominal en género y número, y la concordancia de verbo y sujeto. Esto sugiere que estos aspectos 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. Con todo, los resultados se condicen con investigaciones previas en español, que indican que los niños dominan la morfosintaxis básica alrededor de esta edad (Serra et al., 2000).

No obstante, sabemos también que la habilidad para utilizar de manera adecuada las formas lingüísticas en el discurso se adquieren de manera tardía, y el desarrollo de áreas más compleja continúa con la edad (Aparici, 2019a; Berman y Slobin, 1994; Nippold, 2006; Tolchinsky, 2014). Esto explica, por ejemplo, que a los 4 años los niños generalmente utilicen la yuxtaposición de oraciones o elementos de conjunción extra oracional para conectar el discurso, y no sea hasta más adelante cuando comienzan a utilizar conjunciones de coordinación y subordinación con mayor frecuencia (Berman, 1998). En este sentido, los niños de este estudio, al igual que en el estudio realizado en niños catalanohablantes (Caballero et al., 2020), se encontró que los niños alcanzaron su nivel máximo de desempeño en algunos de los aspectos gramaticales a los 9 años, como el uso

correcto de oraciones en presente y pasado, el uso de cadenas verbales y la correlación verbal entre oración principal y subordinada. En contraste, no se observó un aumento significativo en el uso de las oraciones de relativo con la edad, a pesar de que se esperaba que este tipo de construcciones estuvieran presentes en edades más tempranas y con mayor frecuencia en el discurso de los niños hispanohablantes (Aparici et al., 2016; Sandbank, 2004; Sebastián y Slobin, 1994). Esto podría deberse al tipo de lenguaje elicitado en la prueba, ya que la historia a narrar no es demasiado compleja y no requiere el uso de una alta complejidad sintáctica. Se ha visto que la complejidad sintáctica presente en un discurso se ve influenciada por la complejidad de la historia que se narra (Nippold et al., 2007).

¿La adaptación del TNP al español es sensible al desarrollo narrativo de la población hispanohablante de 4 a 11 años?

La adaptación del TNP (Herman et al., 2004) al español resultó un instrumento adecuado para evaluar las habilidades narrativas en desarrollo de niños hispanohablantes. Similar a lo reportado en la adaptación al catalán de Caballero et al. (2020), se constató que la prueba efectivamente capta diferencias en los componentes principales de la misma, y, por tanto, en los niveles macroestructural y microestructural de la narración, entre un amplio rango de edades. Se encontraron correlaciones significativas y fuertes entre la edad de los niños y su desempeño en los niveles narrativos macro y microestructural. Además, el instrumento presentó una buena fiabilidad en términos de consistencia interna, lo que confirma que el TNP está midiendo de manera consistente la variable de interés. Es importante señalar que el TNP fue diseñado como un instrumento de aplicación sencilla, con la intención de que profesionales no expertos en el ámbito del desarrollo lingüístico y de las habilidades narrativas puedan utilizarlo, por lo que representa una herramienta útil para investigadores y profesionales en el campo de la evaluación del lenguaje y el desarrollo infantil. Ahora bien, para garantizar una evaluación precisa de las narraciones de los niños, consideramos que es aconsejable que las personas que evalúen reciban una instrucción previa, especialmente en lo que respecta a la puntuación del nivel microestructural.

Sin embargo, es posible que sea necesario afinar algunos aspectos del sistema de puntuación que no resultan suficientemente claros. Entre las posibles mejoras, convendría determinar si la información de las respuestas a las preguntas debe incluirse o no en la puntuación de la Evaluación, uno de los ítems de la EN, ya que se trata de una producción fuera del discurso narrativo, de modo que puede producir una sobrevaloración de este aspecto. También sería

prudente considerar la necesidad de los dos componentes de la macroestructura, CN y EN, ya que al parecer ambos estarían midiendo aspectos similares. Como alternativas se podría medir sólo uno de estos dos aspectos o unificarlos en un único componente simplificando así el análisis de las narraciones. Por otra parte, aunque no se observó una evolución con la edad de los niños en el desempeño de las PC, es posible que este aspecto sea un indicador útil para detectar a niños con TDL. Esto se debe a que, como se expuso anteriormente en el Capítulo I (apartado 1.2.4.4), su capacidad para responder preguntas literales e inferenciales es limitada (Bishop y Adams, 1992; Coloma et al., 2012, 2013). Por lo tanto, sería recomendable ampliar este estudio incluyendo una muestra de niños con TDL para determinar la relevancia de incorporar este componente en la evaluación. También, podría ser pertinente incluir las PC en el nivel macro, pues las preguntas abordan temas que se encuentran en ese nivel. Finalmente, en el futuro sería necesario aumentar el tamaño de la muestra para baremar la prueba. Esto permitiría contar con una prueba de evaluación narrativa para niños de contexto hispanohablante que cubra un amplio rango de edad y evalúe ambos niveles narrativos -macro y microestructural-.

Después de este estudio, se dispone de adaptaciones del TNP en español y en catalán. Aunque esto permite evaluar una de las lenguas en el caso de los niños bilingües catalán-español, no es recomendable para evaluar ambas lenguas en un mismo individuo. Esto se debe a que el TNP contempla un único estímulo para eliciar la narración de los niños y se ha visto que el uso la misma historia puede implicar efectos de aprendizaje entre la primera y la segunda evaluación (Pavlenko, 2008).

CAPÍTULO III. EVALUACIÓN Y DESARROLLO DE LA MACROESTRUCTURA Y MICROESTRUCTURA NARRATIVA EN NIÑOS BILINGÜES CATALÁN-ESPAÑOL [ESTUDIO 2]

Este capítulo se dedica al segundo estudio de este trabajo, un estudio empírico sobre la evaluación y el desarrollo de las habilidades narrativas de niños bilingües catalán-español. Para llevarlo a cabo se utilizaron dos versiones del *Multilingual Assessment Instrument for Narratives - MAIN* (Gagarina et al., 2012, 2015, 2019), la adaptación al español europeo (cuyo proceso de adaptación se expone en Ezeizabarrena y García del Real, 2020) y la adaptación al catalán (cuyo proceso de adaptación se expone en Camus y Aparici, 2020), realizada esta última en el marco de este trabajo.

Este estudio investigó las habilidades narrativas a nivel macro y microestructural en niños de 4 a 7 años, que son bilingües catalán-español. Esta combinación de lenguas ha sido poco explorada en investigaciones previas sobre narración. El objetivo fue evaluar y describir el desarrollo narrativo macro y microestructural considerando la lengua de narración y la lengua dominante. En última instancia, se pretendía ampliar el conocimiento sobre el desarrollo de las habilidades narrativas en niños bilingües con diferentes antecedentes lingüísticos

3.1. Introducción

En un contexto de sociedades cada vez más multiculturales y multilingües, se ha convertido en un asunto importante cómo evaluar la producción narrativa en niños bilingües. Como hemos mencionado en el Capítulo I (apartado 1.1), existen varias razones por las cuales es relevante evaluar dichas habilidades en esta población. En primer lugar, es esencial conocer el desarrollo lingüístico de los niños bilingües para comprender mejor sus habilidades. En segundo lugar, esta comprensión puede ayudar a distinguir las diferencias en los patrones de desarrollo debidas al bilingüismo de las relacionadas con un trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL), evitando así el sobre o infra diagnóstico de esta condición (Altman et al., 2022; Tsimpli et al., 2016; Nieva et al., 2020b). Sin embargo, evaluar las habilidades lingüísticas en estos niños plantea desafíos, pues hay una escasez de herramientas de evaluación diseñadas específicamente para bilingües, y no todas las medidas son comparables entre las lenguas (Gagarina et al., 2016).

CAPÍTULO III

En este contexto, la evaluación de las habilidades narrativas se presenta como una herramienta valiosa para evaluar a las poblaciones bilingües. Este recurso proporciona una evaluación más ecológica de las habilidades lingüísticas, permitiendo evaluar múltiples aspectos lingüísticos a través de muestras de lenguaje relativamente cortas, lo que refleja de manera más precisa la competencia lingüística que las pruebas que, típicamente, consideran aspectos aislados del lenguaje (Aparici, 2019b; Heilmann et al., 2010). Además, se ha demostrado que el desempeño narrativo es un predictor del rendimiento lingüístico-cognitivo futuro de los niños (Acosta et al., 2013).

Así, se ha sugerido que evaluar las habilidades narrativas puede ser más apropiado y menos sesgado para los niños bilingües en comparación con otros métodos de evaluación, como pruebas estandarizadas. Estas pruebas suelen valorar aspectos específicos del lenguaje y exigir la producción de estructuras poco utilizadas espontáneamente, lo cual constituye una desventaja para los bilingües que pueden haber recibido menor exposición a una lengua (e.g., Boerma et al., 2016; Botting, 2002; Paradis et al., 2010). Por lo tanto, si bien evaluar y analizar narraciones no resuelve todos los desafíos asociados con la evaluación de niños bilingües, proporciona un punto de partida para examinar sus habilidades lingüísticas y contribuye a una evaluación más integral y precisa (Gagarina et al., 2016; Iluz-Cohen y Walters, 2012).

En este estudio, se han investigado las habilidades narrativas en una combinación de lenguas que ha sido poco estudiada en la investigación narrativa. En particular, el objetivo ha sido evaluar y describir el desarrollo de las habilidades narrativas a nivel macroestructural y microestructural en ambos idiomas de niños bilingües catalán-español. Además, se ha examinado si existen diferencias en el rendimiento al considerar la lengua dominante de los niños y la lengua utilizada en la narración.

3.1.1. Investigaciones sobre las habilidades narrativas en niños bilingües

Como afirmó recientemente Guo (2022), la mayoría de los estudios sobre el desarrollo del lenguaje infantil se han basado en hablantes monolingües. Aunque se han estudiado las narraciones en diferentes lenguas y culturas (e.g., Berman y Slobin, 1994), en comparación, la investigación sobre narraciones bilingües ha sido menos prolífica (Gagarina et al., 2020; Nieva et al., 2020a; Nieva et al., 2020b). Además, es importante destacar que la mayoría de los estudios sobre las habilidades narrativas de niños bilingües que hablan español se han centrado en la combinación español-inglés, principalmente en la población estadounidense (e.g., Squires et al.,

2014). Esto ha llevado a una falta de información sobre otras combinaciones de lenguas, como por ejemplo catalán-español.

Entre los instrumentos de evaluación narrativa utilizados en investigaciones con población bilingüe, se encuentra el cuento *Frog story* (*Frog, Where Are You?*; Mayer, 1969) y algunas de sus variantes (e.g., *Frog in his own*, *Frog goes to dinner*) (e.g., Berman y Slobin, 1994; Bol y van Doorn-speek, 2014; Shiva-basappa et al., 2018; Squires et al., 2014; Verhoeven et al., 2011). Sin embargo, como se ha mencionado en el Capítulo I (apartado 1.2.5.3.), si bien este recurso se ha usado como estímulo en diversas lenguas, no tiene una pauta de evaluación ni de análisis determinada, lo que dificulta la comparación entre estudios. Dentro de los instrumentos normalizados se encuentran: *The Renfrew Bus Story Test* (Cowley y Glasgow, 1994), utilizado por ejemplo en Cleave et al. (2010) y Rezzonico et al. (2015); el *Edmonton Narrative Norms Instrument* (ENNI; Schneider et al., 2005), utilizado en Cleave et al. (2010), Govindarajan y Paradis (2019), Lindgren (2018) y Paradis et al. (2013); el subtest de narración de la *Batteria per la Valutazione del Linguaggio in Bambini dai 4 a 12 anni* (BVL 4-12; Marini et al. 2015), utilizado en Bonifacci et al. (2020) y Marini et al. (2019); el subtest de narración del *Test Screening Goralnik* para hebreo (Goralnik, 1995), utilizado en Kupersmitt y Armon-Lotem (2019); y el *Test of Narrative Language* (TNL; Gillam y Pearson, 2004; Gillam et al., n.d.), utilizado en Peña et al. (2020). Sin embargo, es importante tener en cuenta que ninguno de estos instrumentos ha sido creado ni normalizado para evaluar a población bilingüe (Camus y Aparici, 2023).

Por otro lado, destaca el desarrollo de un instrumento de evaluación específicamente creado para valorar las habilidades narrativas en niños bilingües, el *Multilingual Assessment Instrument for Narratives - MAIN* (Gagarina et al., 2012, 2015, 2019). Este instrumento, como ya hemos mencionado en el Capítulo I (apartado 1.2.5.3), permite que las narraciones en las diferentes lenguas del individuo sean comparables, y pretende contribuir a que investigadores y clínicos puedan distinguir entre niños bilingües con desarrollo típico y con TDL. El MAIN ha generado de un renovado interés en las habilidades narrativas infantiles y su relación con el bilingüismo (De Cat, 2022). Si bien no es un instrumento normalizado, incluye un procedimiento estandarizado de aplicación y ha sido utilizado en varios estudios para comprender mejor la adquisición de habilidades narrativas en diferentes combinaciones de lenguas, como: albanés-griego (Peristeri et al., 2021; Andreou et al., 2020), alemán-sueco (Lindgren y Bohnacker, 2020, 2022; Lindgren et al., 2020), inglés-eslovaco (Kapalková et al., 2016), inglés-sueco (e.g., Bohnacker, 2016), inglés-hebreo (Altman et al., 2016), vietnamita-inglés (Dam et al., 2020), inglés-italiano (Roch et al., 2016), ruso-hebreo (Fichman et al., 2017, 2019, 2020, 2022), ruso-

alemán (Gagarina, 2016), finlandés-sueco (Kunnari et al., 2016), turco-alemán (Maviş et al., 2016), turco-sueco (Bohnacker et al., 2022), urdu-cantones (Chan et al., 2023), entre otras. Dicho instrumento está actualmente disponible en más de 90 lenguas, incluyendo el español europeo (Gagarina et al., 2019b - adaptado por Ezeizabarrena) y ahora el catalán (Gagarina et al., 2019a - adaptado por Camus y Aparici). No obstante, hasta el momento no se han publicado estudios que utilicen MAIN en bilingües que tienen el español o el catalán como una de sus lenguas.

3.1.2. Evaluación de la macroestructura y microestructura narrativa en niños bilingües

Como se ha mencionado en el Capítulo I, para analizar la producción narrativa en hablantes bilingües es importante tener en cuenta que existen diferencias en la microestructura entre las diferentes lenguas. En cambio, se ha observado que la macroestructura de las narraciones tiende a ser universal en todas las lenguas (e.g., Berman y Slobin, 1994). Esto significa que la estructura global y la organización de las narraciones es (véase Capítulo I, apartado 1.2.3.1) similar independientemente de la lengua en que se exprese (Hipfner-Boucher et al., 2015). Por lo tanto, se espera que la macroestructura narrativa sea relativamente consistente en hablantes bilingües, incluso entre su primera y segunda lengua (e.g., Gutiérrez-Clellen et al., 2008; Uccelli y Páez, 2007). Por otro lado, la microestructura estaría, como decíamos, influida por la experiencia lingüística particular de cada lengua y no se transferiría directamente entre las lenguas que un hablante bilingüe domina (Boerma y Blom, 2017; Squires et al., 2014).

La evidencia disponible sugiere que el análisis exhaustivo de la macroestructura y microestructura narrativa en ambas lenguas podría proporcionar información valiosa para mejorar la calidad de la evaluación en poblaciones bilingües (Marini et al., 2019). Comprender cómo se desarrollan y utilizan los aspectos narrativos en cada lengua, puede contribuir a elaborar un perfil lingüístico más completo y preciso de los niños bilingües (Thordatottir et al., 2015)¹⁵.

A continuación, se exponen las medidas macro y microestructurales que han sido utilizadas en estudios previos con población infantil bilingües.

¹⁵ Además, es fundamental recopilar información detallada sobre la historia lingüística de los niños bilingües para describir adecuadamente su perfil lingüístico. Dicha información debe obtenerse a través de métodos válidos, como cuestionarios para padres o cuidadores que estén diseñados específicamente para obtener detalles sobre la exposición y el uso de los idiomas por parte del niño en diferentes contextos (Boerma y Blom, 2017).

Evaluación de medidas macroestructurales. La mayoría de las medidas utilizadas para la evaluación de la macroestructura narrativa se han basado en los modelos de gramática de la historia (*story grammar*). En estos modelos, como se ha expuesto en el Capítulo I (apartado 1.2.3.1), la estructura narrativa incluye generalmente los siguientes elementos: escenario, evento inicial, objetivo, intento y resultado. Para la evaluación de la estructura suele valorarse la aparición de dichas categorías en la narración (e.g., Cleave et al., 2010; Bohnacker et al., 2016; Fichman et al., 2017; Gagarina et al., 2020; Govindarajan y Paradis, 2019; Rezzonico et al., 2015; Roch et al., 2016; Squires et al., 2014). También es frecuente que se valore solamente la producción de la estructura básica de los episodios, compuesta por la secuencia objetivo - intento - resultado (secuencia OIR), ya que se trata de una secuencia causalmente conectada que permite medir de una forma más directa el dominio de la estructura narrativa (e.g., Fichman et al., 2017; Kütt, 2018). También es posible medir la complejidad estructural de cada episodio de la historia, clasificándola en distintos niveles, a través del análisis detallado de la presencia/ausencia de los elementos OIR: la mínima complejidad consiste en producir I o R de manera aislada y la máxima complejidad consiste en identificar y expresar correctamente la secuencia OIR completa (e.g., Altman et al., 2016; Boerma et al., 2016; Bohnacker y Gagarina, 2020; Gagarina et al., 2020; Tsimpli et al., 2016).

Otro elemento que ha sido valorado dentro de la macroestructura narrativa es la utilización de términos de estado interno - TEI, que incluyen términos de estado perceptual, fisiológico, de conciencia, de emoción, así como verbos mentales y verbos lingüísticos, para expresar estados de los personajes (e.g., Altman et al., 2016; Boerma et al., 2016; Tsimpli et al., 2016). El análisis de los TEI proporciona información sobre los conocimientos metalingüísticos y metacognitivos de los niños, así como sobre sus habilidades de la ToM, al reflejar la comprensión de la intencionalidad y la motivación de los personajes (e.g., Blom y Boerma, 2020; Gagarina et al., 2020). Algunos estudios también han analizado el uso de relaciones causales que conectan los elementos de la estructura narrativa para crear una estructura coherente, considerando cuatro tipos de relaciones: habilitantes, físicas, motivacionales y psicológicas (e.g., Fichman et al., 2017, 2021; Kupersmitt y Armon-Lotem, 2019). Por lo que se refiere a la comprensión de la macroestructura narrativa, esta se suele evaluar a través de las respuestas a preguntas sobre, por ejemplo, los objetivos de cada episodio, los estados internos de los personajes o la inferencia de las consecuencias de las acciones que sucedieron en la historia (e.g., Boerma et al., 2016; Bohnacker y Gagarina, 2020; Peristeri et al., 2021).

Evaluación de medidas microestructurales. Se ha evaluado el uso de elementos léxicos y gramaticales para dar cohesión al discurso, incluyendo el uso de estos para la función de

cohesión referencial (e.g., Andreou et al., 2020; Fichman y Altman, 2019; Fichman et al., 2020; Hržica et al., 2020; Lindgren et al., 2020) y para la conectividad (e.g., Andreou et al., 2020). A menudo el término microestructura también se emplea para referirse a los componentes léxicos y morfosintácticos generales, de modo que la evaluación de esta puede incluir medidas relativas a una amplia gama de recursos lingüísticos. Entre estos se pueden mencionar medidas que valoran la longitud de la narración en número de cláusulas (*Length in Clauses* - LC) (e.g., Fichman et al., 2017, 2021), de C-Units (*Length in C-Units* - LCU) (e.g., Pham et al., 2019; Otwinowska et al., 2020a) o de palabras (*Total Words* - TW) (e.g., Altman et al., 2016; Cleave et al., 2010; Fichman et al., 2017, 2020; Gagarina, 2016). También se han considerado medidas de complejidad morfosintáctica, como la longitud media del enunciado (*Mean Length of Utterance* - MLU) o de la C-Unit (*Mean Length of C-Unit* - MLCU) (e.g., Otwinowska et al., 2020b), la longitud media de los tres enunciados o C-Units más largos (MLU_{max} o MLCU_{max}) (e.g., Altman et al., 2016; Rezzonico et al., 2015). Además, se han estudiado aspectos de la gramática como, por ejemplo, el uso de sintaxis compleja, el índice de subordinación, el índice de gramaticalidad y la presencia de errores morfosintácticos (e.g., Dam et al., 2020; Pham et al., 2019; Verhoeven et al., 2011), medidas de diversidad léxica como el *Number of Different Words* (NDW), la *Type Token Ratio* (TTR) o el índice D (e.g., Bol y Van Doornsepe, 2014; Kapalková et al., 2016; Rodina, 2017; Otwinowska et al., 2020a). Algunos estudios han incluido medidas específicas del bilingüismo como la utilización de alternancia de lenguas o *code-switching* (e.g., Iluz-Cohen y Walters, 2012).

Es importante mencionar que al analizar las narraciones de niños bilingües, es crucial seleccionar medidas microestructurales que sean relevantes en las lenguas en los que se están evaluando y que permitan una comparabilidad adecuada entre dichas lenguas. Cada lengua tiene características lingüísticas particulares, por lo tanto, es esencial elegir medidas que sean aplicables y significativas en cada una de ellas. Además, es importante tener en cuenta que el desempeño en las medidas microestructurales puede verse influidas por factores como la educación y el desarrollo lingüístico en ambas lenguas, además de la edad (Gagarina et al., 2012).

3.1.3. Resultados de las evaluaciones de la macroestructura y microestructura narrativa en niños bilingües con DT y con TDL

Se ha sostenido que valorar las habilidades lingüísticas a través de la narración apoya la identificación de TDL tanto en contextos monolingües como bilingües, ya que la evaluación narrativa va más allá de las características específicas de una lengua en particular (e.g., Gagarina et al., 2016). En este sentido se ha resaltado la importancia de contar con un amplio abanico de

CAPÍTULO III

medidas que permitan obtener marcadores lingüísticos para diferenciar adecuadamente a los niños con TDL de aquellos sin TDL, siempre teniendo en cuenta consideración que algunas medidas pueden no ser equiparables debido a las diferencias gramaticales propias de cada lengua (e.g., Fichman et al., 2017). En línea con esto, organizaciones como la *American Speech-Language-Hearing Association - ASHA* y el *Royal College of Speech and Language Therapists - RCSLT* recomiendan evaluar a los niños bilingües en cada una de sus lenguas (Ebert y Kohnert, 2016). Esto se debe a que la evaluación de las habilidades en una sola lengua podría no proporcionar pruebas fiables para establecer un diagnóstico en ausencia de una evaluación precisa de las habilidades de la otra lengua (e.g., Bonifacci et al., 2020).

A continuación, se describen los principales hallazgos de investigaciones previas que han evaluado la macroestructura y microestructura narrativa en bilingües con desarrollo típico (BIDT) y bilingües con TDL (BITDL). Esto pues, como hemos comentado en el Capítulo I (apartado 1.1), el propósito último de este trabajo es contribuir a identificar modos adecuados de evaluar a los niños bilingües para distinguir el TDL de particularidades del desarrollo bilingüe. Esto resulta relevancia debido a la tendencia de sobre e infra diagnosticar TDL en niños bilingües, derivada del hecho de que los niños con DT expuestos a dos o más lenguas pueden experimentar algunas dificultades similares a las de los niños con TDL (e.g., Marini et al., 2019).

En cuanto a la **macroestructura**, la mayoría de las investigaciones establecen que la estructura narrativa es problemática para los niños BITDL en comparación con sus pares con desarrollo típico (BIDT) (e.g., Boerma et al., 2016; Fichman et al., 2017). Sin embargo, algunos estudios encuentran un rendimiento similar, aunque el uso de cuentos ampliamente conocidos puede influir en los resultados (Iluz-Cohen y Walters, 2012). Un hallazgo consistente en las diferentes investigaciones es que los niños bilingües, independientemente de si tienen o no TDL, muestran un rendimiento comparable en la estructura narrativa en ambas lenguas (e.g., Boerma et al., 2016; Fichman y Altman, 2019).

En la complejidad estructural, los resultados son mixtos. Algunos estudios no encuentran diferencias (e.g., Altman et al., 2016), mientras que otros sí las encuentran, especialmente en la L2 (Gagarina et al., 2020; Fichman et al., 2017). Los resultados contradictorios pueden surgir por diversos factores, como las posibles diferencias en el perfil bilingüe de los niños y en el grado de dominio que tengan de las lenguas (Camus y Aparici, 2023).

CAPÍTULO III

En cuanto a los elementos OIR, algunos estudios han sostenido que no son suficientemente sutiles para distinguir las narraciones de niños con DT de aquellos con TDL. Si bien algunos elementos de la EN parecen ser más difíciles para los niños con TDL, esta dificultad no se refleja siempre en los elementos OIR. Por tanto, aunque la evaluación de la estructura narrativa puede resultar útil para apoyar la diferenciación entre niños bilingües con y sin TDL, no debería usarse como una medida independiente de diagnóstico, recomendándose un análisis más detallado de los elementos macroestructurales.

Teniendo esto en consideración, algunos investigadores analizaron medidas más allá de la estructura narrativa. Por ejemplo, se han estudiado las relaciones causales que conectan elementos a través de los episodios, encontrándose un menor uso de éstas en el grupo en el grupo bilingüe con TDL (BITDL) que en el bilingüe con DT (BIDT), concluyéndose que producir una narración con varios episodios conectados es un reto para estos niños (Fichman et al., 2017). El análisis de los TEI también ha sido útil para mejorar la precisión diagnóstica de TDL en niños bilingües. Se ha argumentado que los niños con TDL pueden tener dificultades para comprender y expresar los sentimientos e intenciones de los personajes, lo que se refleja en la producción limitada en cantidad y/o variedad de TEI (e.g., Altman et al., 2016).

En cuanto a la **microestructura**, se ha encontrado que los efectos del TDL son más pronunciados (e.g., Govindarajan y Paradis, 2019). Los BIDT superan a los BITDL en diversas medidas de cohesión, productividad, complejidad morfosintáctica, léxico y gramática (e.g., Rezzonico et al., 2015). Sin embargo, algunos estudios no encuentran diferencias en medidas específicas. Por ejemplo, en la longitud de la narración en cláusulas (Kupersmitt y Armon-Lotem, 2019), el uso del marcador de tiempo verbal pasado (Verhoeven et al., 2011); la MLCU, la diversidad léxica medida en NDW y la primera mención de los personajes (Govindarajan y Paradis, 2019); el uso de pronombres clíticos (Tsimpli et al., 2017) y el índice de diversidad léxica D (Bol y Van Doornspreek, 2014). Cabe destacar que dichos estudios evaluaron solo una lengua, y que esta correspondía a la L2 o a la lengua de la escuela.

Al evaluar las dos lenguas de los niños, las diferencias suelen ser más marcadas en la L1 o la LD, aunque también pueden manifestarse solo en la L2 (Gagarina et al., 2020). Los niños BITDL, en comparación con sus pares BIDT, pueden producir narraciones más cortas, cometer más errores morfosintácticos y tener un uso limitado de mecanismos de conectividad en su L1, pero no en la L2 (e.g., Fichman et al., 2020). Esta mayor debilidad en la L1 podría atribuirse al esfuerzo que hacen al utilizar sus limitados recursos para adquirir la L2 (Fichman et al., 2017).

CAPÍTULO III

Las diferencias en los resultados de los estudios sobre aspectos microestructurales probablemente estén influidas por las lenguas evaluadas (L2 -que suele ser la lengua de la escuela-), las herramientas de evaluación narrativa utilizadas, el perfil de bilingüismo y las características de las lenguas de los participantes. Así, se refleja en los resultados la interacción del TDL y las propiedades tipológicas específicas de las lenguas, lo que indica la relevancia de evaluar tanto la L1 como la L2 de los niños (e.g., Andreou et al., 2020).

Por otro lado, algunos estudios consideran que un enfoque más válido para aumentar la precisión diagnóstica del BITDL es establecer un conjunto de tareas que colectivamente posean una sensibilidad y especificidad adecuadas (Ebert y Kohnert, 2016). Estos estudios, concluyeron que incluir tareas narrativas o bien mantiene o bien aumenta la sensibilidad y especificidad del diagnóstico de TDL en dicha población (e.g., Peña et al., 2020).

En síntesis, se sugiere incluir tareas narrativas en la evaluación, evaluar cada una de las lenguas y contar con un amplio abanico de medidas narrativas macro y microestructurales. No obstante, evaluar cada una de las lenguas no es siempre posible, debido a varios factores, entre ellos: las múltiples posibilidades de combinaciones lingüísticas existentes y la falta de métodos que permitan combinar los resultados de las evaluaciones en ambas lenguas (e.g., Peña et al., 2020).

3.1.4. El presente estudio

Este estudio buscó contribuir al creciente conocimiento sobre el desarrollo de las habilidades narrativas en niños bilingües con diferentes antecedentes lingüísticos. En concreto, se examinó una combinación de lenguas que ha sido poco estudiada en la investigación narrativa, el catalán y el español, con el objetivo de describir el desarrollo de las habilidades narrativas macro y microestructurales en niños bilingües de entre 4 y 7 años.

Ante el desafío de evaluar a los niños bilingües en el ámbito clínico, este estudio se ha centrado en definir parámetros de desarrollo típico en las dos lenguas de estos niños. Esto contribuirá a realizar evaluaciones lingüísticas más precisas, al explorar una nueva combinación de lenguas en la investigación narrativa (Dam et al., 2020). A diferencia de la mayoría de las investigaciones, en las que generalmente se estudia sólo la segunda lengua L2 de los niños bilingües (Gagarina et al., 2012), en este estudio se analizaron ambas. Para el análisis a nivel de macroestructura se utilizaron las categorías propuestas en MAIN (Gagarina et al., 2019). Mientras que, a nivel de

CAPÍTULO III

microestructura, se ha desarrollado un sistema de análisis para las narrativas en catalán y español. La edad de los participantes se ha establecido en el rango de 4 a 7 años; ya que durante este período se producen avances significativos en el desarrollo narrativo, y el instrumento MAIN es especialmente sensible en esta etapa de la infancia (Berman y Slobin, 1994; Gagarina y Bohnacker, 2022).

La identificación de aspectos invariantes en los niveles macroestructural y microestructural tendría varias implicaciones. En primer lugar, permitiría realizar una evaluación clínica en una de las dos lenguas cuando no se disponga de instrumentos en ambas lenguas, o cuando haya limitaciones de tiempo para realizar evaluaciones exhaustivas en ambas lenguas. Esto sería especialmente útil en entornos clínicos donde se busca una evaluación rápida pero precisa. Además, sería útil definir los perfiles bilingües en los cuales se encuentren estas similitudes de rendimiento entre las lenguas. Por ejemplo, se podría determinar si las similitudes en el rendimiento narrativo se limitan a bilingües con una dominancia y exposición lingüística específicas, o si se observan de manera más generalizada en diferentes perfiles bilingües.

Como se ha mencionado en el Capítulo I (apartado 1.2.2.2), el contexto sociolingüístico de la combinación de lenguas estudiadas, español y catalán, es particular y presenta características distintivas. En Cataluña, coexisten estas dos lenguas oficiales, ninguna de las cuales puede considerarse como una lengua minoritaria y prácticamente no existe una población que sea monolingüe en catalán (Serrat et al., 2021). Por lo tanto, es frecuente que los niños en esta comunidad tengan un perfil de bilingüismo simultáneo, lo que significa que tienen un dominio nativo o cercano al nativo en ambas lenguas, donde una puede ser la LD. Sin embargo, también es común encontrar niños con un perfil de bilingüismo secuencial. Estos niños suelen tener el español como lengua L1 y aprender el catalán principalmente al ingresar al sistema escolar, desarrollándolo como su L2 o como lengua no dominante (Camus y Aparici, 2020).

Hasta hace poco, la falta de instrumentos de evaluación narrativa que permitieran evaluar simultáneamente el catalán y otra lengua en un contexto tan multilingüe como Cataluña suponía un desafío (Camus y Aparici, 2020). Por tanto, como punto de partida, nuestro objetivo es analizar la combinación de idiomas más común en Cataluña, contribuyendo así a establecer perfiles de desarrollo narrativo para esta población y mejorar así su evaluación.

3.1.5. Objetivos y preguntas de investigación

Los principales objetivos del presente estudio fueron:

- (1) Evaluar el desarrollo típico de las habilidades narrativas a nivel macro y microestructural en ambas lenguas de niños bilingües catalán-español a través de MAIN.
- (2) Describir el desempeño narrativo considerando: la lengua de narración (catalán vs. español), la edad (preescolares de 4 a 5 años vs. escolares de 6 a 7 años) y la lengua dominante (catalán vs. español).

Las preguntas de investigación planteadas fueron las siguientes:

- 1.1. ¿Resulta la adaptación de la prueba MAIN sensible al desarrollo de las habilidades narrativas a nivel macro y microestructural en ambas lenguas de niños bilingües catalán-español?
- 2.1. ¿Cuáles son las diferencias y similitudes en el rendimiento entre las dos lenguas de narración en términos de macro y microestructura narrativa?
- 2.2. ¿Cuál es el efecto de la edad en términos de macro y microestructura narrativa, considerando la lengua de narración?
- 2.3. ¿Cuál es el efecto de la lengua dominante de los niños en términos de macro y microestructura narrativa, considerando la lengua de narración?
- 2.4. ¿Cuál es el efecto de la edad en términos de macro y microestructura narrativa, considerando la lengua dominante de los niños y la lengua de narración?

En base a hallazgos previos sobre el rendimiento narrativo en niños bilingües, se esperan los siguientes resultados:

- Un rendimiento similar a nivel macroestructural en ambas lenguas de los niños. El conocimiento de la gramática de la historia o *story grammar*, especialmente el que se capta con la medida de complejidad estructural de la historia, debería ser relativamente invariante en las dos lenguas de un niño bilingüe (e.g., Altman et al., 2016; Kunnari et al., 2016). Por otro lado, los aspectos microestructurales, como las habilidades léxicas y

CAPÍTULO III

morfosintácticas, deberían ser más específicas de la lengua y menos propensas a transferirse (e.g., Roch et al., 2016; Rodina, 2017).

- Un efecto de la edad en la mayoría de las medidas macroestructurales y microestructurales, en ambas lenguas evaluadas (e.g., Bohnacker, 2016; Gagarina, 2016; Maviş et al., 2016). En concreto, se espera un desarrollo progresivo de las habilidades narrativas a medida que los niños crecen.
- Un mejor rendimiento en algunas medidas microestructurales en la lengua dominante (LD). Esta expectativa se basa en estudios anteriores que han analizado la diferencia entre la lengua mayoritaria y la lengua minoritaria en situaciones de bilingüismo (e.g., Altman et al., 2016; Kapalková et al., 2016); aunque este no sea el caso (no hay una lengua mayoritaria como tal), es el más cercano al de dos lenguas con diferente estatus de dominancia en el individuo. Por otro lado, se ha observado que las habilidades léxicas y morfosintácticas de los niños son específicas de cada lengua, dependiendo de la exposición y uso de dicha lengua (Iluz-Cohen y Walters, 2012).
- Una ventaja de la lengua dominante (LD) sobre la lengua no dominante (LND) a nivel microestructural, especialmente en los niños más pequeños. Esta expectativa se basa asimismo en estudios sobre la lengua mayoritaria versus la lengua minoritaria (e.g., Roch et al., 2016; Rodina, 2017).

3.2. Método

3.2.1. Participantes

Un total de 70 niños bilingües catalán-español con un desarrollo lingüístico típico, con edades comprendidas entre los 4 y los 7 años, participaron en el estudio. Todos los niños fueron reclutados de escuelas públicas ubicadas en Cataluña, y se seleccionaron considerando los siguientes criterios: (1) tener una edad entre los 4 años 0 meses y los 7 años 11 meses, (2) no presentar antecedentes de dificultades de aprendizaje, discapacidad auditiva, trastorno del lenguaje, trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) o trastorno del espectro autista (TEA), (3) ser bilingües español-catalán, con al menos 2 años de exposición regular y

CAPÍTULO III

frecuente a cada lengua (es decir, varias veces a la semana), y (4) tener buena comprensión y fluidez en ambas lenguas. La confirmación de este perfil específico se realizó mediante informes, tanto de los maestros como de los padres, quienes no expresaron preocupación alguna sobre el desarrollo de los niños. Además, según los datos obtenidos a través del cuestionario de antecedentes lingüísticos para padres (para más información, consultar al apartado 3.2.2 y el Anexo XIII), se constató que todos los niños nacieron en Cataluña y estuvieron expuestos de manera continua al español y al catalán antes de cumplir los 3 años. Durante la recopilación de los datos, todos los participantes utilizaban regularmente ambas lenguas.

Los participantes fueron divididos en dos grupos según su edad y nivel escolar. El primer grupo se conformó con 30 niños de preescolar (edad media = 5 años y 2 meses) que asistían a P4 o P5 y, el segundo grupo, con 40 niños escolares (edad media = 7 años y 1 mes) que asistían al primer o segundo año de la escuela primaria. No se observaron diferencias significativas entre los grupos en cuanto al nivel socioeconómico (NSE) y a la exposición a ambas lenguas. El nivel de educación materna se utilizó como un indicador indirecto del NSE (Psaki et al., 2014), con un promedio de 14,57 años de escolaridad materna (DE = 2,77) para el grupo de preescolares y de 14,26 años (DE = 3,06) para el grupo de estudiantes de primaria. La exposición lingüística se evaluó con el cuestionario parental mencionado anteriormente, mediante el cual se recopiló información sobre datos biográficos y el uso del lenguaje, tanto dentro como fuera de la familia desde el nacimiento de cada niño hasta el momento de la evaluación. Se puede consultar la Tabla 3.1 para obtener más detalles sobre la edad y exposición lingüística de ambos grupos.

La LD de los participantes se determinó considerando tres elementos del cuestionario parental: la L1 reportada por los padres, el porcentaje de exposición a las lenguas y el nivel de competencia en la L1 informado por los padres. En caso de que existieran discrepancias entre estos elementos, se dio prioridad a la L1 reportada por los padres. Se puede consultar la Tabla 3.1 para obtener más información sobre la lengua dominante de los participantes.

Tabla 3.1*Características de los participantes*

Grupo	N	Edad		LD		% de exposición a las lenguas		
		<i>M(DE)</i>	Rango	CAT	ESP	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>
Pre escolares	30	5;2 (0.47)	4;2 - 5;11	14	16	51.8 (12.3)	41.8 (10.9)	6.4 (9.8)
Escolares iniciales	40	7;1 (0.56)	6;0 - 7;11	21	19	54.9 (2.6)	40.4 (12.6)	4.7 (8.2)

Nota. LD: lengua dominante, LND: lengua no dominante, CAT: catalán, ESP: español, Otra: lenguas distintas al catalán y al español.

3.2.2. Materiales

En este estudio se utilizaron los siguientes materiales:

Cuestionario de antecedentes lingüísticos para padres (adaptado de Gagarina et al., 2019). Para recopilar información sobre la edad, antecedentes lingüísticos, porcentaje y edad de exposición a las lenguas y datos del nivel socioeconómico de los participantes (ver Anexo XIII).

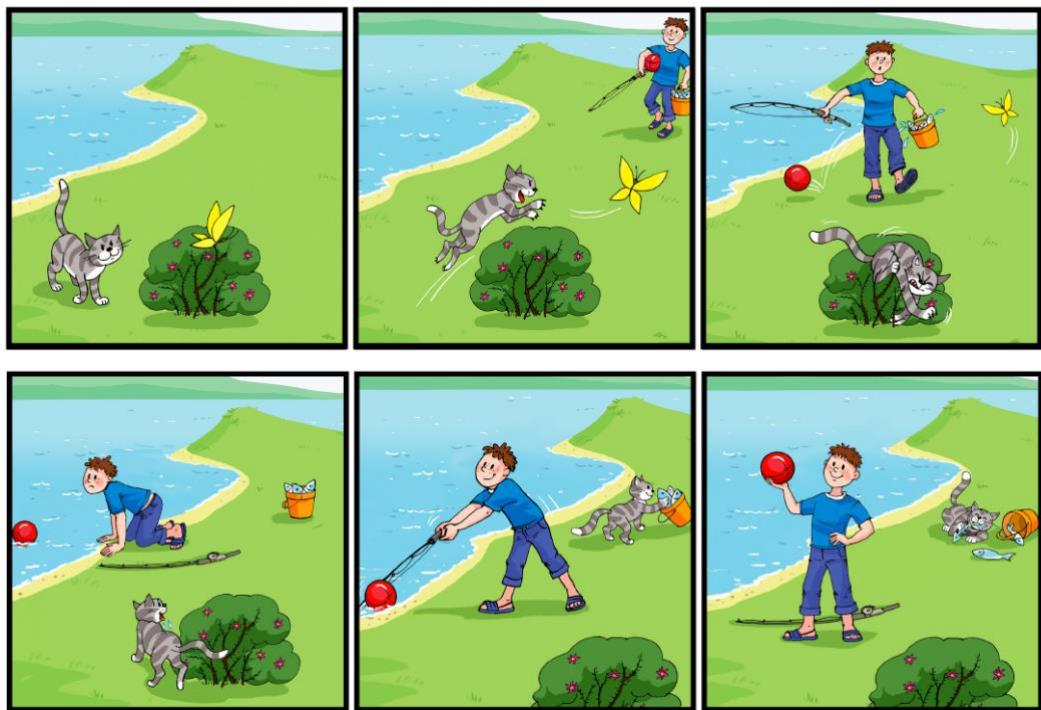
Multilingual Assessment Instrument for Narratives – MAIN. Se usaron las versiones en español (Gagarina et al., 2019b; Ezeizabarrena y García del Real, 2020) y catalán (Gagarina et al., 2019a; Camus y Aparici, 2020). Ambas adaptaciones, cuyas características se comentan a continuación, se basaron en la versión revisada en inglés (Gagarina et al., 2019). El MAIN fue diseñado para evaluar la producción y comprensión de narrativas en la misma persona en diferentes lenguas (Gagarina et al., 2020). Contiene cuatro historias (i.e., *Gato*, *Perro*, *Pajarillos* y *Cabritillos* en español, *Gat*, *Gos*, *Ocellets* y *Cabretes* en catalán) diseñadas para ser comparables en pares en cuanto a complejidad cognitiva y lingüística, macroestructura, microestructura, adecuación cultural y robustez. Cada una de las historias tiene un guion escrito y una secuencia de 6 imágenes (ver ejemplo en la Figura 3.1). Aunque el MAIN aún no ha sido normalizado, sus procedimientos estandarizados pueden utilizarse para la evaluación, orientación de intervención e investigaciones. Hasta la fecha, se ha adaptado a más de 90 lenguas alrededor del mundo (ver Anexo VIII).

- **Adaptación del MAIN al español europeo.** Realizada por M. J. Ezeizabarrena (Gagarina et al., 2019b). En el artículo *The Spanish adaptation of MAIN* (Ezeizabarrena y García del Real, 2020) se detallan las consideraciones tomadas en cuenta para adaptar el instrumento a las particularidades de la gramática española en comparación con el inglés. Se destaca que estas dos lenguas presentan diferencias en: el uso de la 3^a persona grammatical para dirigirse al oyente, las formas de mantener la cohesión nominal (con omisión de pronombres en español y sin omisión en inglés), y el paradigma verbal en cuanto a la morfología del tiempo y aspecto verbal. También se subraya que la morfología verbal en español es bastante rica y compleja. Esto se refleja en, por ejemplo, que las formas verbales se flexionan para indicar la 1^a, 2^a y 3^a persona, tanto en singular como en plural. Además, se utilizan diferentes tiempos verbales (como presente, pasado y futuro) y se emplean diferentes modos verbales (como indicativo, subjuntivo, potencial-irreal e imperativo) para expresar diversas actitudes, posibilidades y mandatos. Por otro lado, se observa una distinción con el inglés en la distribución de los predicados perfectivos e imperfectivos. Mientras que en inglés se emplea principalmente el pasado simple para expresar acciones o eventos concluidos en el pasado, en español los eventos que han culminado en el pasado reciente pueden expresarse mediante el presente perfecto perifrástico con el auxiliar *haber* seguido del participio con el sufijo perfectivo *-do*.
- **Adaptación del MAIN al catalán.** Realizada por A. Camus y M. Aparici (Gagarina et al., 2019a). Los detalles del proceso fueron publicados en *Adapting the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) to Catalan* (Camus y Aparici, 2020). Se realizó una cuidadosa adaptación de los guiones de las cuatro historias, manteniendo la macroestructura y microestructura narrativa lo más similares posible a la versión en inglés revisada del MAIN. Además, se contó con la revisión de dos lingüistas nativos catalanes, quienes ofrecieron sugerencias y modificaciones para garantizar la calidad de la adaptación. Como parte del proceso, también se llevó a cabo una traducción inversa al inglés. En cuanto a los aspectos macroestructurales, se mantuvo el número de episodios, las secuencias de objetivo, intento, resultado (OIR) y los términos de estado interno (que reflejan inicios y reacciones de los episodios) en cada una de las cuatro historias. A nivel microestructural, los guiones se adaptaron para ser equiparables entre las historias, particularmente entre *Gat* y *Gos*, y entre *Ocellets* y *Cabretes*. Además, se mantuvieron elementos como el número de oraciones coordinadas y subordinadas (+/- 1), las oraciones de discurso directo, las cláusulas el número de palabras por historia (+/- 8) y el número de términos de estado interno. Durante la traducción, se encontraron desafíos léxicos al encontrar adjetivos en inglés con significados similares pero con contrapartes menos comunes en catalán. Se realizaron adaptaciones gramaticales en las formas verbales para

adecuarse al catalán, que tiene un sistema morfológicamente rico de tiempo y aspecto similar a la del español. Finalmente, se adaptó la fórmula de cierre de las historias para reflejar el uso pragmático en catalán, considerando las expresiones habituales en esta lengua.

Figura 3.1

Secuencia de imágenes y guion del cuento Gato del MAIN



Gato (Nº total de palabras: 177)

Imágenes 1/2: Había una vez un gato *juguetón* que vio una mariposa amarilla que se había posado sobre un arbusto. Se lanzó de un salto sobre ella porque quería atraparla. En ese momento, un niño volvía *contento* de pescar, con un balón y un cubo en sus manos. *Miró* al gato persiguiendo a la mariposa.

Imágenes 3/4: La mariposa escapó rápidamente volando y el gato cayó sobre el arbusto. Se *hizo daño* y *estaba muy furioso*. Al niño, del *susto*, se le escapó el balón de la mano. Cuando vio su balón rodando hacia el agua *gritó, llorando*: "¡Oh no!, ¡Mi balón!". Se puso *triste* y quería recuperar su balón. Mientras tanto, el gato se *fijó* en el cubo del niño y *pensó*: "Voy a coger un pez."

Imágenes 5/6: En el mismo momento el niño empezó a tirar del balón hacia fuera del agua con su caña de pescar. No se *dio cuenta* de que el gato había cogido un pez. Al final, el gato estaba *contento* comiendo un pez tan rico y el niño estaba *feliz* por haber recuperado su balón.

Nota. Imágenes extraídas de los materiales del MAIN y texto extraído de la adaptación al español del MAIN realizada por Ezeizabarrena (Gagarina et al., 2019b).

3.2.3. Procedimiento

Este estudio fue aprobado por el *Comité Ético de la Universitat Autònoma de Barcelona*. Los directores de las escuelas y los padres de los participantes firmaron un consentimiento informado (ver Anexo IX, X y XI). Los padres también completaron un cuestionario sobre antecedentes lingüísticos antes de la administración del MAIN a sus hijos (ver Anexo XIII). Además, los niños que participaron en el estudio dieron su consentimiento verbal al comienzo de la evaluación (ver Anexo XII).

La evaluación se llevó a cabo de forma individual en una sala tranquila de la escuela de cada participante. Después de un período inicial de conversación para generar un ambiente cómodo, cada participante escuchó atentamente una historia contada por la evaluadora. La historia fue apoyada por una secuencia de imágenes que la evaluadora iba desplegando a medida que avanzaba la narración (ver anterior Figura 3.1). Una vez que la evaluadora terminó de contar la historia, se le pidió al participante que la volviera a contar. Durante la narración del participante, la evaluadora iba desplegando la secuencia de imágenes. Posteriormente, los participantes tenían que responder diez preguntas de comprensión, mostrándose la secuencia completa de imágenes.

Los datos se recopilaron en dos sesiones separadas por un período de siete y diez días, una para cada lengua (catalán y español). Para evaluar las habilidades narrativas de los niños, se utilizaron dos historias del MAIN, *Gato* y *Perro*. Estas historias fueron seleccionadas debido a su equiparabilidad, lo que permite evaluar de manera comparativa las narraciones en cada lengua. Cada historia tiene un guion escrito y una secuencia de 6 imágenes que se presentan inicialmente plegadas sobre sí. El orden en el que se administraron las tareas se contrarrestó, de modo que la mitad de los niños realizaron la tarea primero en catalán y luego en español, y la otra mitad lo hizo en el orden opuesto. La narración en cada lengua fue evaluada por hablantes nativos. Las narraciones de los niños fueron grabadas en audio, y posteriormente se transcribieron para su análisis.

3.2.4. Sistema de puntuación

A continuación, se proporciona una descripción del sistema de puntuación utilizado para evaluar tanto el nivel macroestructural como el nivel microestructural de las narraciones de los participantes. El sistema de puntuación del nivel macro es el considerado en la prueba MAIN, en cambio, a nivel micro se creó un sistema para evaluar las narraciones en español y catalán basado

en el sistema del TNP (ver Capítulo II, apartado 2.2.4.2). Para ver un esquema del sistema de puntuación, consulte la Figura 3.2. El resumen del sistema de puntuación está expuesto en la Tabla 3.2. Los detalles específicos sobre los criterios y rangos de puntuación para cada componente se exponen más adelante (ver apartados 3.2.4.1 y 3.2.4.2).

Figura 3.2

Esquema del sistema de puntuación de la adaptación del MAIN al catalán y español

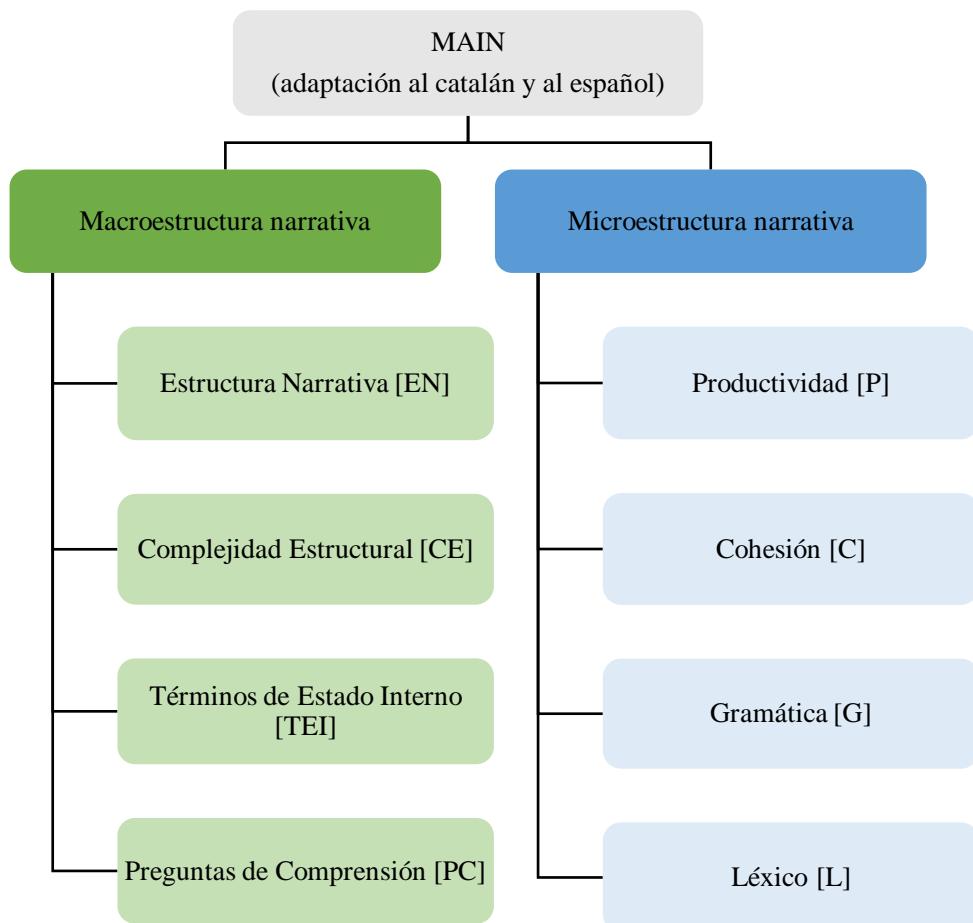


Tabla 3.2*Resumen del sistema de puntuación del MAIN*

Nivel narrativo	Descripción	Puntuación
Macroestructura		
Estructura Narrativa [EN]	Mide la organización global del contenido de la historia. Se da un punto por la referencia a cada uno de los elementos de la historia más hasta dos puntos por información del tiempo y lugar de los eventos.	0 - 17
Complejidad Estructural [CE]	Determina el nivel de complejidad de cada uno de los tres episodios según la presencia de los elementos objetivo, intento y resultado.	0 - 9*
Términos de Estado Interno [TEI]	Contabiliza el número total de palabras (<i>tokens</i>) que describen el estado de los personajes.	Según producción**
Preguntas de Comprensión [PC]	Evalúa las respuestas a 10 diez preguntas de comprensión sobre la historia.	0-10
Microestructura		
Productividad [P]	Mide la longitud de la narrativa en términos de palabras, cláusulas y C-Units.	Según producción**
Cohesión [C]	Mide la cohesión referencial (introducción y mantenimiento correcto de los personajes) y los dispositivos de conectividad (uso de: conjunciones de coordinación, marcadores discursivos, conectores de subordinación y otras formas de subordinación).	Según producción**
Gramática [G]	Mide seis aspectos gramaticales: 1) MLCU, 2) MLCUmax, 3) índice de subordinación, 4) perífrasis verbales, 5) C-Units agramaticales y 6) errores.	Según producción**
Léxico [L]	Mide la diversidad léxica, la alternancia de código (<i>code-switching</i>) y la transferencia.	Según producción**

* Según el sistema de puntuación global para [CE] utilizada en Altman et al. (2016) y Maviş et al. (2016).

** La puntuación se determinará en función a la cantidad de elementos de la categoría evaluada que el participante haya producido en su narración. No hay un rango de puntuación predefinido.

3.2.4.1. Macroestructura narrativa

En cuanto al nivel macroestructural, se evaluaron cuatro componentes: la **Estructura Narrativa [EN]**, la **Complejidad Estructural [CE]**, los **Términos de Estado Interno [TEI]** y las

Preguntas de Comprensión [PC] siguiendo las pautas de puntuación de Gagarina et al. (2019a) (ver anterior Tabla 3.2).

La **EN**, es decir la organización global del contenido de la historia, fue calificada asignando un máximo de 17 puntos. Se otorgó un punto por la producción de cada uno de los elementos que componen los tres episodios que constituyen la historia. Cada episodio contiene los cinco elementos siguientes elementos:

- **TEI como evento iniciador:** un término de estado interno que pone en movimiento los eventos de la historia
- **Objetivo (O):** expresión de la intención del protagonista de cómo lidiar con el evento iniciador
- **Intento (I):** indicación de una acción para lograr el objetivo
- **Resultado (R):** declaración que describe si se alcanzó el objetivo después del intento
- **TEI como reacción:** declaración que define cómo se siente o piensa el (los) protagonista(s) sobre el resultado

Así, los niños pueden obtener hasta 15 puntos por la presencia de estos elementos. Además, pueden recibir hasta 2 puntos adicionales al agregar un **Escenario**, es decir, aportar información sobre el tiempo y lugar en que ocurrieron los eventos. A continuación, en la Tabla 3.3, se expone el detalle de la puntuación de EN para el cuento *Gato* en español:

Tabla 3.3

Sistema de puntuación para la EN del cuento *Gato del MAIN*

Ejemplos de respuestas correctas			Puntuación		
			0	1	2
A1.	Escenario	Tiempo y/o lugar de referencia, p.ej. <i>érase una vez/ había una vez/ hace muchísimo tiempo...</i> <i>... junto a un lago/ en un lago/ a la orilla del río/ junto al agua/ en la costa/ en un meandro/ en un prado ...</i>			
<i>Episodio 1: Gato (Personajes del episodio: gato y mariposa)</i>					
A2.	TEI como evento inicial	Gato era juguetón / curioso Gato vio una mariposa			
A3.	Objetivo	Gato quería atrapar / conseguir / perseguir a la mariposa / jugar con la mariposa (para) VERBO (atrapar, coger, perseguir, cazar, jugar)			
A4.	Intento	Gato saltó/ dio un salto Gato persiguió/ empezó a perseguir Gato trató de / intentó + VERBO (atrapar, coger, perseguir, cazar)			
A5.	Resultado	Gato cayó sobre el arbusto / no atrapó a la mariposa / no fue lo bastante rápido Mariposa se escapó / se marchó volando/ fue demasiado rápida			
A6.	TEI como reacción	Gato estaba triste / se enfadó / se hizo daño/ estaba herido Mariposa estaba contenta / alegre			
<i>Episodio 2: niño (Personaje del episodio: niño)</i>					
A7.	TEI como evento inicial	Niño estaba triste / descontento / preocupado por el balón Niño vio el balón en el agua			
A8.	Objetivo	Niño decidió / quería recuperar el balón (para) + VERB (conseguir)			
A9.	Intento	Niño estuvo /está sacando / intentó sacar el balón del agua			
A10.	Resultado	Niño recuperó / consiguió / tenía otra vez su balón el balón estaba a salvo			
A11.	TEI como reacción	Niño esta(ba) contento /alegre / encantado / aliviado (de tener nuevamente su balón)			
<i>Episodio 3: Gato (Personaje del episodio: gato)</i>					
A12.	TEI como evento inicial	Gato estaba hambriento / tenía curiosidad/ le encanta el pescado. Gato se dio cuenta de / vio el pez /			
A13.	Objetivo	Gato quiso / decidió atrapar / comer / conseguir/ robar / el pez			
A14.	Intento	Gato estaba/ está cogiendo / robando / tratando de coger el pez Gato agarra/ saca/ coge el pez (de la cesta)/ echa mano del pez Gato trata de + VERBO (conseguir, coger)			
A15.	Resultado	Gato comió / consiguió el pez / el pescado			
A16.	TEI como reacción	Gato estaba satisfecho/ contento/ alegre/ (ya) no tenía hambre			
A17.	Puntuación total de 17:				

Nota: extraído de Gagarina et al. (2019b) Tabla A. Estructura del cuento.

CAPÍTULO III

En cuanto a la **CE**, se busca determinar el nivel de complejidad de cada uno de los tres episodios mencionados que componen la historia. La clasificación se basa en la presencia de los elementos Objetivo (O), Intento (I) y Resultado (R). En el MAIN la clasificación de la CE comprende cuatro niveles, ordenados de menor a mayor complejidad de **B1 a B4** (ver Tabla 3.4). Este sistema permite hacer un recuento de la cantidad de veces que se utilizó cada nivel de CE, pero no se obtiene una cifra total de puntuación en este aspecto.

Tabla 3.4

Sistema de puntuación para la CE del MAIN

Número de secuencias IR	Número de O simples (sin I ni R)	Número de secuencias OI/ OR	Número de secuencias OIR
B1.	B2.	B3.	B4.

Nota: extraído de Gagarina et al. (2019b) Tabla B. Complejidad estructural.

Sin embargo, por razones metodológicas, en este estudio se ha utilizado un indicador específico denominado *Complejidad de la secuencia OIR* para reportar la CE total de las narraciones de los niños. Este indicador ha sido utilizado en estudios previos con el MAIN (Altman et al., 2016; Maviş et al., 2016). El indicador asigna puntuajes a los niveles de CE contemplados en el MAIN, con el propósito de calcular un total en esta categoría. Cada episodio se clasificó y se le asignó una puntuación del 1 al 3, según los elementos producidos de la siguiente forma:

- **Secuencia Intento-Resultado (IR)**, es decir B1, se puntuó con 1 punto.
- **Objetivo (O), Secuencia Objetivo-Intento (OI), o Secuencia Objetivo-Resultado (OR)**, es decir B2 o B3, se puntuaron con 2 puntos.
- **Secuencia completa Objetivo-Intento-Resultado (OIR)**, es decir B4, se puntuó con 3 puntos.

La puntuación máxima fue de 9 puntos, en el caso de que los tres episodios se produjeran a través de secuencias OIR.

En el apartado de **TEI**, se contabilizan el **número total de palabras** que describen el estado de los personajes. Se contemplan términos de estado perceptivo, términos de estado psicológico, términos de estado de conciencia, términos de emoción, verbos de pensamiento y verbos de

CAPÍTULO III

lengua o *verba dicendi*. A continuación, en la Tabla 3.5, se exponen ejemplos de palabras de cada tipo de TEI considerados en el MAIN.

Tabla 3.5

Sistema de puntuación para los TEI del MAIN

C1. Nº total de TEI en *tokens*. TEI incluye:

- Términos de estado perceptivo** p. ej. *ver, oír, sentir, oler*;
- Términos de estado psicológico** p. ej. *sediento, hambriento, cansado, dolorido, herido, lastimado*;
- Términos de conciencia**, p. ej. *vivo, despierto, dormido*;
- Términos de emoción**, p. ej. *triste, contento, alegre, enfadado, preocupado, asustado, decepcionado*; orgulloso, valiente, (sentirse) seguro, satisfecho, sorprendido;
- Verbos de pensamiento**, p. ej. *querer, pensar, saber, olvidar, decidir, creer, preguntarse, planear / tener un plan*;
- Verbos de lengua o verba dicendi**, p. ej. *decir, llamar, gritar, avisar, preguntar*

Nota: extraído de Gagarina et al. (2019b) Tabla C. Términos de estado interno.

Por último, en las **PC**, se evalúa la comprensión de la historia mediante **diez preguntas** de comprensión. Tres de las preguntas están relacionadas con los objetivos de los personajes (por ejemplo, *¿Por qué salta el gato?*), seis preguntas están relacionadas con la comprensión de los TEI (por ejemplo, *¿Cómo se siente el niño? ¿Por qué?*), y la última pregunta tiene relación con la Teoría de la Mente -ToM- (por ejemplo, *¿Será el niño amigo del gato? ¿Por qué?*). Se otorga un punto por cada respuesta correcta, con una puntuación máxima de 10. A continuación, en la Tabla 3.6, se expone el detalle de esta puntuación de PC para el cuento *Gato* en español.

Tabla 3.6

Sistema de puntuación para las PC del cuento Gato del MAIN

		Ejemplos de respuestas correctas	Ejemplos de respuestas incorrectas
D1.	<i>¿Por qué salta / da un salto el gato?</i> (señalando las imágenes 1-2) (Episodio 1: Objetivo)	Quiere conseguir/ atrapar/ cazar / perseguir a la mariposa / jugar con la mariposa Quiere la mariposa (para) + VERBO (conseguir, tener) la mariposa	Se marcha/ corre/ está corriendo/ quería saltar Los gatos siempre están saltando/ corriendo (significado genérico)
D2.	<i>¿Cómo se siente el gato?</i> (señalando la imagen 3) (TEI como reacción)	Enfadado / mal / decepcionado/ herido / dolorido/ no se siente bien/ molesto	Bien / contento

CAPÍTULO III

D3. <i>(Pregúntese D3 sólo si en D2 el niño da una respuesta correcta sin explicación/ razón. Si da una explicación correcta en D2, anótese un punto en D3 y pásese a D4) ¿Por qué piensas que el gato está enfadado / decepcionado / herido, etc.?⁵</i>	No podía/ ha podido atrapar a la mariposa / se cayó al arbusto / se hizo daño al caer encima de los pinchos / La mariposa se escapó	Respuesta inapropiada / irrelevante
D4. <i>¿Para/ Por qué sostiene el niño la caña dentro el agua? (señalando la imagen 5) (Episodio 2: Objetivo)</i>	Quiere conseguir/ recuperar el balón Quiere tener su balón (de nuevo) (Para) + VERBO (conseguir, coger, sacar) su balón	Para jugar en el agua
D5. <i>¿Cómo se siente el niño? (señalando la imagen 6) (TEI como reacción)</i>	Muy bien / bien / alegre / a gusto /contento / satisfecho	Mal / enfadado / rabioso / triste
D6. <i>(Pregúntese D6 sólo si el niño da una respuesta correcta sin explicación / razonamiento en D5. Si da una explicación correcta en D5, anótese un punto en D6 y pásese a D7) ¿Por qué piensas que el niño se siente bien / está bien / contento/ a gusto/ satisfecho, etc.?⁶</i>	ha conseguido /tiene el balón Pudo/ ha sido capaz de + VERBO (conseguir, coger)	Sonríe / parece como que / otra respuesta inapropiada
D7. <i>¿Por qué coge un pez el gato? (señalando la imagen 5) (Episodio 3: Objetivo)</i>	Decidió / quiere comer / tener / robar el pez/ coger el pez Aprovecha la ocasión / oportunidad cuando el niño no está mirando No consiguió la mariposa/ No pudo atrapar/coger a la mariposa A los gatos les gusta el pescado (significado genérico). Los peces son sabrosos/ ricos	Quiere jugar con el pez
D8. <i>Imagina que el niño ve al gato. ¿Cómo se siente el niño? (señale la imagen 6) (TEI como reacción)</i>	Mal / enfadado / triste/ furioso / rabioso/ no bien	Bien / alegre/ contento/ satisfecho/
D9. <i>(Pregúntese D9 sólo si el niño da una respuesta correcta sin explicación / razonamiento en D8. Si da una explicación correcta en D8, anótese un punto en D9 y pásese a D10). ¿Por qué piensas que el niño se siente mal / enfadado/ furioso etc.?⁷</i>	El gato (se) ha comido / come/ está comiendo / cogió / ha cogido su pez. El niño quería comerse/ tener el pez. El pez era suyo	La caña está en el suelo u otra respuesta inapropiada
D10. <i>¿Será el niño amigo del gato? ¿Por qué?</i>	No - da al menos una razón (el gato se comió / robó el pez) o alguna otra respuesta adecuada	Sí / No sé / otra respuesta irrelevante
D11.		Puntuación total de 10:

Nota: adaptado de Gagarina et al. (2019b). Tabla Sección II Comprensión.

3.2.4.2. Microestructura narrativa

A nivel microestructural, se creó un sistema de análisis para evaluar las narrativas en catalán y español. Dicho sistema fue creado tomando como base el sistema de puntuación de la adaptación al español del TNP (Camus et al., 2022) y evalúa el desempeño narrativo microestructural considerando cuatro componentes **Productividad [P]**, **Cohesión [C]**, **Gramática [G]** y **Léxico [L]**¹⁶. Estos componentes y sus respectivos ítems se detallan a continuación:

En el componente **P**, se realiza la medición de la longitud de la narrativa en términos de palabras, cláusulas y C-Units de la siguiente manera:

- **Longitud en número total de palabras (TW) (Total Words).**
- **Longitud en número total de cláusulas (LC).** Se entiende por cláusula cualquier unidad que contenga un predicado unificado (Berman y Slobin, 1994).
- **Longitud en número total de C-Units (LCU).** Se entiende por C-Unit, o unidad de comunicación, una unidad que contiene una cláusula principal y sus cláusulas subordinadas (Loban, 1976).

En el componente **C**, se miden la Cohesión referencial y el uso de Mecanismos de conectividad. La **Cohesión referencial** se centra en analizar si la forma en que se introducen y mantienen los personajes de la historia es correcta. Se consideran dos medidas:

- **Presentación de personajes:** se analiza si la primera mención de cada personaje ha sido correcta. Se considera una introducción correcta de personaje aquella que se realiza mediante un sintagma nominal con un artículo indefinido (ejemplo: *un niño, un gato, una mariposa*). Por el contrario, una introducción incorrecta de los personajes se realiza a través de una frase nominal con un artículo definido, un pronombre personal, un demostrativo, o utilizando la anáfora cero (ejemplo: *el niño, el gato, ella, él*).
- **Mantenimiento de personajes:** se analiza si el mantenimiento de los personajes a lo largo de la historia es correcto, esto implica evaluar si se utilizan las formas de referencia de manera coherente y correcta. Por ejemplo, si se emplean frases nominales con artículo

¹⁶ El sistema de puntuación del TNP se utilizó como punto de partida para desarrollar este sistema de análisis. En particular los componentes Cohesión y Gramática comparten medidas -iguales o similares- con el TNP. Por otro lado, los componentes Productividad y Léxico se crearon específicamente para esta adaptación, teniendo en cuenta medidas generales de cada área.

definido, pronombres personales o clíticos, demostrativos, o anáfora cero de manera adecuada. Por otra parte, se considera un mantenimiento incorrecto de los personajes cuando se emplean pronombres incorrectos o anáforas cero de manera errónea.

En tanto, el uso de **Mecanismos de conectividad** se centra en analizar la producción de cuatro medidas:

- **Conjunciones de coordinación (CC):** se mide la utilización de las conjunciones entre oraciones *y, o, ni, pero* en español y *i, o, però* en catalán.
- **Marcadores discursivos (MD):** se mide la utilización de los marcadores del discurso. Algunos ejemplos en español son: *a continuación, después, primero, luego, entonces, al principio, mientras tanto, con el tiempo, al final, por último, de repente, sin embargo*. En catalán: *a continuació, després, primer, després, llavors, al principi*.
- **Conectores de subordinación (CSU):** se mide la utilización de conectores de subordinación oracional. Algunos ejemplos en español son: *que, quien, porque, como, cuando*. En catalán: *que, qui, perquè, com, quan*.
- **Otras formas de subordinación (OFS):** en concreto se contabilizaron las subordinaciones realizadas mediante el uso de preposición + infinitivo. Un ejemplo: *El niño estaba muy contento de recuperar el balón.*

En el componente **G**, se analizaron seis aspectos relacionados con características gramaticales relevantes para la producción del discurso en español y catalán. Los seis ítems son los siguientes:

- **Longitud media de la C-Unitad (MLCU):** calculada dividiendo TW por el número total de C-Units.
- **Longitud media de las tres C-Units más largas (MLCUMax):** calculada sumando las tres C-Units más largas producidas y dividiéndolas por tres.
- **Índice de subordinación (IS):** calculado dividiendo el número de cláusulas subordinadas por el número de C-Units.
- **Perífrasis verbales (PV)¹⁷:** se contabilizaron el número total de perífrasis verbales (verbo auxiliar + verbo principal) producidas en la narración. Por ejemplo: *continúa mirando, sigue poniendo, vuelve a coger, está a punto de*.

¹⁷ Se considera como perífrasis verbal la unión de dos o más verbos que constituyen un solo núcleo del predicado (Gómez Torrego, 1988).

- **C-Units agramaticales:** se contabilizaron el número de C-Units que contienen al menos un error en relación al número total de C-Units.
- **Errores:** el análisis de errores se basó en el utilizado por Altman et al. (2016). Para ello, se contabilizó el número total de errores y se clasificaron en siete tipologías de errores gramaticales, en concreto: (1) artículos (uso incorrecto u omisión), (2) pronomombres (uso incorrecto u omisión), (3) preposiciones (uso incorrecto u omisión), (4) concordancia de frase nominal (inconsistencia en género o número), (5) flexión verbal (uso incorrecto de persona, tiempo, aspecto, modo flexión; omisión de verbos auxiliares y sobre-regularizaciones verbales), (6) omisión de verbos (omisión del verbo principal), (7) otros errores.

En el componente **L**, se midieron dos aspectos para analizar las características léxicas de los niños bilingües. Los ítems evaluados son los siguientes:

- **Diversidad léxica:** se calculó el índice D, un algoritmo matemático para calcular la diversidad léxica. Este índice se ha implementado en el programa CLAN (CHILDES, MacWhinney, 2000) bajo el nombre de vocd-D.
- **Alternancia de código (*code-switching*):** se registró el número de palabras producidas en un lengua distinta a la lengua evaluada. Por ejemplo: *sentado/sentada* en vez de *assegut/asseguda* en la narración en catalán.

Es importante destacar que, para analizar las narraciones a nivel microestructural, se excluyeron del análisis las cláusulas que no estaban directamente relacionadas con la historia. Esto significa que se omitieron las producciones o preguntas no vinculadas con la narración, así como las disfluencias, que incluyen titubeos, pausas llenas o *fillers*, repeticiones y revisiones.

3.2.5. Transcripción, codificación y puntuación de las narraciones

Todas las narraciones fueron transcritas utilizando las convenciones del CHAT (CHILDES, MacWhinney, 2000) por hablantes nativos de español y catalán. Las transcripciones se segmentaron en C-Units de acuerdo con las directrices de *The Work Group on Narratives and Discourse*. Posteriormente, las transcripciones fueron analizadas y puntuadas siguiendo los procedimientos de codificación y puntuación del MAIN (Gagarina et al., 2019). Para garantizar la precisión de las transcripciones, la doctoranda, revisó de manera independiente todas las transcripciones en busca de posibles errores de transcripción. Este proceso de revisión tenía como

objetivo corregir cualquier error o inconsistencia en las transcripciones y asegurar la calidad de los datos. Las transcripciones se segmentaron en C-Units según los criterios de Loban (Loban, 1976).

A nivel macroestructural: las narraciones fueron analizadas y puntuadas considerando la Estructura Narrativa [EN], la Complejidad Estructural [CE], los Términos de Estado Interno [TEI] y las Preguntas de Comprensión [PC]. Por otro lado, a nivel microestructural se consideraron los componentes de Productividad [P], Cohesión [C], Gramática [G] y Léxico [L]. Para calcular las medidas microestructurales de TW, LC, LCU, MLCU, MLCUmax y el índice D, se utilizaron programas del CLAN.

Se seleccionó al azar el 20% de las muestras para que fueran transcritas, codificadas y puntuadas por la tutora, y se compararon con los resultados originales. Cualquier palabra omitida o reemplazada por otra se consideró como una discrepancia. Para determinar la confiabilidad de la transcripción y la codificación, se utilizó la fórmula [acuerdos divididos por acuerdos más discrepancias multiplicado por 100] (Castilla-Earls et al., 2015). Según esta fórmula, la confiabilidad interjueces fue del 97.2%. Para determinar la confiabilidad de la puntuación para cada categoría evaluada, se calculó el índice de *Kappa* (k). Los resultados fueron los siguientes para los componentes de la macroestructura: EN k = .89, CE k = .84, TEI k = .97, y para PC k = .93, lo que indica un nivel sustancial de acuerdo entre los evaluadores. En cuanto a la microestructura, los resultados del índice *Kappa* fueron los siguientes: P k = .83, G k = .82, C k = .83, y L k = .82, lo que indica un nivel sustancial de acuerdo entre los evaluadores. Las discrepancias entre los evaluadores se discutieron y resolvieron, y en algunas ocasiones se realizaron adaptaciones menores al sistema de puntuación.

Para ver un ejemplo de la transcripción, codificación y puntuación de una narración a nivel macroestructural consulte el Anexo XIV, y para el nivel microestructural el Anexo XV.

3.2.6. Análisis de datos

La estructura única de dos niveles de los datos implicó utilizar modelos estadísticos que integraban datos correlacionados. Específicamente, en este enfoque de modelado, se asume que existían correlaciones entre las dos narraciones contadas por el mismo niño. Para este propósito, se aplicó el procedimiento de Ecuaciones de Estimación Generalizada o *Generalized Estimating*

Equation (GEE, por sus siglas en inglés; Hardin y Hilbe, 2013). La ventaja de este procedimiento es doble: en primer lugar, permite la existencia de datos correlacionados mediante diversas matrices de covarianza de trabajo; y en segundo lugar, están disponibles otros tipos de distribución de resultados, más allá de la distribución normal.

En el presente estudio, excepto para la distribución normal, se aplicó la distribución de Poisson o la distribución *Negative Binomial* (Negbin) para datos de recuento, esta última se aplicó si la varianza superaba significativamente la media. Se utilizó la distribución Binomial para casos de respuesta binaria. El GEE complementó el uso preliminar del Modelo Lineal Generalizado o *Generalized Linear Model* (GLM, por sus siglas en inglés) que probó cada texto por separado. El GLM permitió el mismo conjunto de distribuciones de resultados, pero no se integraron dos niveles (narraciones en español y catalán). Todos los análisis estadísticos se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS V.28.0.

3.3. Resultados

A continuación se presentan los resultados del desempeño narrativo de los grupos de niños de preescolar y primaria. En primer lugar, se presentan los resultados a nivel macroestructural y en segundo lugar, los resultados a nivel microestructural.

El análisis del desempeño se realizó preliminarmente utilizando el modelo GLM en función de dos efectos principales: la edad y la lengua dominante LD (referidas como “LD catalán” o “LD español” desde aquí en adelante). Posteriormente, se aplicó el procedimiento de GEE, que incorporó un efecto adicional intrasujeto: la lengua de narración (catalán vs. español). Además, contempló la edad, la lengua dominante LD y la interacción de estos factores. Para medir el efecto, se utilizó el valor de χ^2 de *Wald*, que es similar al valor F en los análisis de varianza. Un valor alto de χ^2 de *Wald* indica que el nivel de significancia es más fuerte según la prueba de *Wald*.

3.3.1. Habilidades narrativas a nivel macroestructural

La macroestructura se evaluó utilizando las categorías de puntuación del MAIN (Gagarina et al., 2019), tal como se describe en el apartado Sistema de puntuación del Método (ver anterior apartado 3.2.4 para más detalles). A continuación, se describen los resultados de los

CAPÍTULO III

procedimientos GLM y GEE para las categorías: EN, CE, TEI y PC. En la Tabla 3.7 se presentan los resultados del GLM para cada categoría macroestructural considerando cada lengua de producción narrativa (i.e., catalán y español) según la edad, la LD y la interacción entre estos factores.

Estructura Narrativa [EN]. Se encontró un efecto principal de la edad en la puntuación total de la EN tanto en catalán ($\chi^2 = 4.74$, $p = .030$) como en español ($\chi^2 = 8.06$, $p = .005$). Esto indica que los preescolares obtuvieron puntuaciones más bajas en EN que los niños de primaria en ambas lenguas. No se observó ningún efecto principal de la LD ni interacciones entre la edad y la LD. El procedimiento de GEE reveló efectos principales de la edad ($\chi^2 = 11.57$, $p < .001$) y de la lengua de narración ($\chi^2 = 8.10$, $p = .004$). El efecto significativo de la edad mostró que los niños de primaria superaron a los preescolares (Medias Marginales Estimadas EMM: 9.88 vs. 8.03). Por otro lado, el efecto de la lengua indicó que las narraciones en español tenían más elementos de la EN que las narraciones en catalán (9.37 vs. 8.47). No se encontró efecto principal de la LD ni interacción entre los factores (ver Tabla 3.7).

Complejidad estructural [CE]. Los resultados mostraron un efecto principal de la edad en la puntuación total de la CE sólo en las narraciones producidas en catalán ($\chi^2 = 5.85$, $p = .016$). Esto significa que los preescolares obtuvieron puntuaciones más bajas en CE que los niños de primaria en las narraciones en catalán, mientras que no se observaron diferencias en las narraciones en español. Estos resultados sugieren que los niños mayores produjeron narrativas con una mayor CE que los más jóvenes, pero sólo en catalán, no se observó un incremento del rendimiento con la edad en español. No se encontró efecto principal de la LD ni interacción entre la edad y la LD. El procedimiento de GEE mostró un efecto principal de la edad ($\chi^2 = 11.57$, $p < .001$), lo que indica que los niños en edad preescolar obtuvieron puntuaciones más bajas en CE que los estudiantes de primaria (3.10 vs. 3.96). No se observaron efectos principales de la LD o de la lengua ni interacciones entre los factores (ver Tabla 3.7).

Términos de Estado Interno [TEI]. Se observó un efecto principal de la edad en la producción de TEI únicamente en las narraciones en español ($\chi^2 = 7.45$, $p = .006$). Esto implica que los preescolares produjeron menos palabras para describir el estado interno de los personajes en comparación con los niños de primaria en las narraciones en español, mientras que no se encontraron diferencias entre los grupos edad en las narraciones en catalán. No se encontraron efectos principales de la LD ni interacciones entre la edad y la LD. El procedimiento de GEE reveló efectos principales de la edad ($\chi^2 = 6.47$, $p = .011$) y la lengua ($\chi^2 =$

6.61, $p = .010$). El efecto de la edad mostró que los niños mayores superaron a los más jóvenes (6.46 vs. 5.08). El efecto de la lengua indicó que los niños produjeron más TEI en las narraciones en español que en catalán (6.22 vs. 5.28). No se observaron efectos principales de la LD ni interacción entre los factores (ver Tabla 3.7).

Preguntas de Comprensión [PC]. Se encontró un efecto principal de la edad en la puntuación total de las PC únicamente en las narraciones en catalán (Wald $\chi^2 = 12.43$, $p < .001$). Esto significa que los preescolares obtuvieron puntuaciones más bajas en PC que los estudiantes de primaria en las narraciones catalán, mientras que no se observaron diferencias según el grupo de edad en las narraciones en español. No se encontraron efectos principales de la LD ni interacción entre la edad y la LD. El procedimiento de GEE reveló efectos principales de la edad (Wald $\chi^2 = 9.90$, $p = .002$) y de la lengua de narración (Wald $\chi^2 = 4.54$, $p = .033$), así como una interacción significativa entre la edad y la lengua (Wald $\chi^2 = 9.90$, $p = .002$). El efecto de la edad indicó que los niños mayores obtuvieron puntuaciones más altas en PC que los más jóvenes (9.54 vs. 8.73). El efecto de la lengua indicó que las puntuaciones en PC fueron más altas en las narraciones español que en las narraciones en catalán (9.28 vs. 8.97). El efecto de la interacción entre la edad y la lengua de narración mostró que los preescolares obtuvieron puntuaciones más bajas que los estudiantes de primaria en las narraciones en catalán (8.34 vs. 9.58), pero no hubo diferencias significativas en las narraciones en español. También se encontró que el desempeño narrativo en español fue mayor que en catalán en los preescolares (9.14 vs. 8.34), pero no en los estudiantes de primaria. No se encontraron efectos principales de la LD ni interacciones entre los demás factores (ver Tabla 3.7).

CAPÍTULO III

Tabla 3.7

Resultados del GLM para las categorías macroestructurales en catalán y español, considerando la edad, la LD y la interacción entre ambas

Categoría macro-estructural	Distri- bución	Edad			LD			Edad x LD				
		Wald	PRE	ESC	Wald	CAT	ESP	Wald	CAT	PRE	ESC	ESP
EN CAT	Poisson	4.74*	7.76 ^a	9.30 ^b	0.17	8.36	8.64	0.30	7.86	7.69	9.00	9.63
			(.51)	(.48)		(.49)	(.50)		(.80)	(.65)	(.66)	(.59)
EN ESP	Poisson	8.06**	8.34 ^a	10.47 ^b	0.11	9.47	9.22	0.02	8.50	8.19	10.57	10.37
			(.53)	(.51)		(.53)	(.51)		(.58)	(.63)	(.49)	(.54)
CE CAT	Poisson	5.85*	2.94 ^a	4.05 ^b	0.06	3.50	3.40	0.54	2.79	3.06	4.24	3.84
			(.31)	(.32)		(.32)	(.31)		(.51)	(.35)	(.43)	(.44)
CE ESP	Poisson	1.67	3.27	3.87	0.24	3.67	3.45	0.05	3.43	3.12	3.95	3.79
			(.33)	(.31)		(.33)	(.31)		(.32)	(.34)	(.49)	(.48)
TEI CAT	Negbin	2.74	4.73	5.91	1.15	4.94	5.66	0.03	4.36	5.12	5.57	6.26
			(.54)	(.43)		(.48)	(.50)		(.73)	(.79)	(.62)	(.58)
TEI ESP	Negbin	7.45**	5.46 ^a	7.05 ^b	0.03	6.16	6.26	1.26	5.07	5.81	7.29	6.79
			(.40)	(.41)		(.34)	(.46)		(.49)	(.61)	(.45)	(.67)
PC CAT	Negbin	12.45***	8.34 ^a	9.57 ^b	0.06	8.97	8.89	0.08	8.43	8.25	9.57	9.58
			(.31)	(.10)		(.24)	(.22)		(.48)	(.41)	(.13)	(.16)
PC ESP	Negbin	2.35	9.14	9.50	0.20	9.36	9.27	0.52	9.29	9.00	9.48	9.53
			(.21)	(.11)		(.16)	(.16)		(.29)	(.29)	(.16)	(.14)

Note CAT: GLM: Modelo Lineal Generalizado, CAT: catalán, ESP: español, TEI: términos de estado interno, LD: lengua dominante, PRE: preescolares, ESC: escolares iniciales, EN: estructura narrativa, CE: complejidad estructural, TEI: términos de estado interno, PC: preguntas de comprensión.

Se incluyen los valores de Wald, medias marginales y desviación estándar (DE). *p < .05. **p < .01. ***p < .001.

Se utilizan letras latinas para el ranking de medias marginales mediante comparaciones pareadas con corrección de Bonferroni, donde "a" representa la media más baja. Las medias marginales son probabilidades predichas.

3.3.2. Habilidades narrativas a nivel microestructural

La microestructura narrativa se analizó según cuatro categorías, tal como se describe en el apartado Sistema de puntuación de Método (ver anterior apartado 3.2.4 para más detalles). A continuación, se describen los resultados de los procedimientos GLM y GEE para las categorías: P, C, G y L. En las Tablas 3.8, 3.9, 3.10 y 3.11 se presentan los resultados del GLM para cada categoría microestructural considerando cada lengua de producción narrativa (i.e., catalán y español) según la edad, la LD y la interacción de ambos factores.

Productividad [P]. Se encontraron efectos principales de la edad en todas las medidas de **Longitud de la narración** analizadas, es decir, en el **número total de palabras (TW)**, el **número total de cláusulas (LC)** y el **número total de C-Units (LCU)**. Específicamente, se encontró que los preescolares produjeron narraciones más cortas que los estudiantes de primaria. Esto se reflejó en la longitud de las narraciones en TW tanto en catalán (Wald $\chi^2 = 6.67$, $p = .010$) como en español (Wald $\chi^2 = 14.35$, $p < .001$), así como en la longitud en LC en catalán (Wald $\chi^2 = 3.83$, $p = .050$) y español (Wald $\chi^2 = 14.07$, $p < .001$). En cuanto a la longitud en LCU, se observó que los estudiantes de primaria crearon narraciones más largas que los niños preescolares en español (Wald $\chi^2 = 19.88$, $p < .001$), pero no se encontró diferencia significativa en catalán. No se encontraron efectos principales de la LD ni interacciones entre la edad y la LD en estas medidas. El procedimiento de GEE reveló un efecto principal de la edad en la longitud de la narración en TW (Wald $\chi^2 = 12.16$, $p < .001$) con 75.82 para preescolares versus 97.76 para los estudiantes de primaria; así como en LC (Wald $\chi^2 = 9.76$, $p = .002$) con 12.99 para los preescolares versus 15.99 para los estudiantes de primaria; y en LCU (Wald $\chi^2 = 8.86$, $p = .003$) con 10.58 para los preescolares versus 12.70 para los estudiantes de primaria. No se encontraron efectos principales de la LD ni de la lengua de narración. La única interacción significativa observada fue entre la edad y la lengua de narración en cuanto a la longitud de la narración en LCU (Wald $\chi^2 = 8.36$, $p = .004$), indicando que los preescolares produjeron narrativas más cortas en términos de C-Units que los estudiantes de primaria en español (10.10 vs. 13.34), pero no se encontraron diferencias significativas en las narraciones en catalán (ver Tabla 3.8).

CAPÍTULO III

Tabla 3.8

Resultados del GLM para la Productividad en catalán y español, considerando la edad, la LD y la interacción entre ambas

Productividad [P]	Distri- bución	Edad			LD			Edad x LD				
		Wald	PRE	ESC	Wald	CAT	ESP	Wald	PRE	CAT	ESP	
TW CAT	Negbin	6.67**	78.65 ^a (5.86)	98.44 ^b (4.42)	0.49	85.52 (5.23)	90.54 (5.26)	0.12	77.86 (8.47)	79.62 (8.10)	94.52 (6.16)	102.63 (6.30)
TW ESP	Negbin	14.35***	73.09 ^a (4.90)	97.01 ^b (3.35)	0.00	84.04 (3.44)	84.37 (5.01)	0.25	71.29 (5.05)	74.69 (8.21)	98.24 (4.44)	95.63 (5.00)
LC CAT	Negbin	3.83*	13.15 ^a (.90)	15.47 ^b (.72)	1.37	13.62 (.81)	14.93 (.82)	0.02	12.64 (1.32)	13.69 (1.23)	14.71 (.98)	16.26 (1.08)
LC ESP	Negbin	14.07***	12.84 ^a (.73)	16.50 ^b (.59)	0.01	14.60 (.55)	14.50 (.76)	0.18	12.64 (.79)	13.00 (1.19)	16.71 (.73)	16.26 (.93)
LCU CAT	Negbin	1.20	11.07 (.72)	12.04 (.47)	0.69	11.21 (.60)	11.89 (.59)	0.04	10.86 (1.10)	11.31 (.95)	11.62 (.61)	12.47 (.72)
LCU ESP	Negbin	19.88***	10.10 ^a (.54)	13.34 ^b (.44)	0.07	11.70 (.42)	11.52 (.55)	0.37	9.93 (.58)	10.25 (.89)	13.62 (.60)	13.05 (.64)

Nota. CAT: catalán, ESP: español, TEI: términos de estado interno, LD: lengua dominante, PRE: preescolares, ESC: escolares iniciales, TW: total de palabras, LC: longitud en cláusulas, LCU: longitud en C-Units.

Se incluyen los valores de Wald, medias marginales y desviación estándar (DE). *p < .05. **p < .01. ***p < .001.

Se utilizan letras latinas para el ranking de medias marginales mediante comparaciones pareadas con corrección de Bonferroni, donde "a" representa la media más baja. Las medias marginales son probabilidades predichas.

Cohesión [C]. Como se expuso anteriormente, en la categoría C se evaluaron dos aspectos importantes de la cohesión narrativa: la cohesión referencial y el uso de mecanismos de conectividad, cuyos resultados se presentan a continuación.

En la **Cohesión referencial**, en cuanto a la **primera mención correcta de los personajes**, los resultados del GLM mostraron un efecto principal de la edad tanto en las narraciones en catalán ($\text{Wald } \chi^2 = 4.31, p = .038$) como en las narraciones en español ($\text{Wald } \chi^2 = 4.21, p = .040$). Esto indica que los niños mayores tenían más probabilidades de hacer una primera introducción correcta de los personajes de la historia en comparación con los niños más pequeños. No se encontraron efectos significativos de la LD ni interacción entre la edad y la LD. Además, el procedimiento de GEE mostró un efecto principal de la edad ($\text{Wald } \chi^2 = 5.08, p = .024$), donde los estudiantes de primaria hicieron más introducciones correctas de los personajes de la historia que los preescolares (.70 vs. .56). No se encontraron efectos principales de la LD ni de la lengua, y no hubo interacción entre los factores analizados. En lo que respecta con el **mantenimiento correcto de los personajes**, en el procedimiento GLM no se observaron efectos principales de la edad ni de la LD. Tampoco se encontraron efectos de interacción entre ambos factores. El procedimiento de GEE reveló que los tres efectos principales analizados no fueron significativos, y no se observaron interacciones entre los factores mencionados (ver Tabla 3.9).

En el ítem de **Mecanismos de conectividad**, se observaron distintos resultados según cada medida analizada. En el procedimiento de GLM se encontró un efecto principal de la edad en el uso de **conjunciones de coordinación (CC)** pero sólo en las narraciones en catalán ($\text{Wald } \chi^2 = 8.97, p = .003$). Esto indicó que los preescolares produjeron más CC que los estudiantes de primaria, lo que sugiere una disminución en el uso de este mecanismo de conectividad con la edad. El uso de **marcadores del discurso (MD)** no mostró efectos principales de la edad o de la LD en ninguna de las lenguas de narración. Por otra parte, se observó un efecto principal de la edad en el uso de **conectores de subordinación (CSU)** tanto en las narraciones en catalán ($\text{Wald } \chi^2 = 4.05, p = .044$) como en las narraciones en español ($\text{Wald } \chi^2 = 4.31, p = .050$). Esto significa que los estudiantes de primaria produjeron un mayor número de CSU que los preescolares en ambas lenguas de narración. Además, se encontró un efecto principal de la LD en el uso de **otras formas de subordinación (OFS)** en las narraciones en catalán ($\text{Wald } \chi^2 = 4.62, p = .032$). Esto indicó que los niños con LD catalán produjeron menos OFS que los niños con LD español. No se encontraron interacciones significativas entre la edad y la LD. El procedimiento de GEE reveló un efecto principal de la edad ($\text{Wald } \chi^2 = 8.53, p = .003$) y de la lengua ($\text{Wald } \chi^2 = 5.90, p = .015$) en el uso de CC. Esto indicó que los niños más pequeños produjeron más CC que los niños

CAPÍTULO III

mayores (7.05 vs. 5.62), y que las narraciones en español tuvieron más CC en comparación con las narraciones en catalán (6.72 vs. 5.89). Inicialmente, se encontró un efecto de interacción de la LD y la lengua de narración en el uso de CC (Wald $\chi^2 = 4.69$, $p = .030$), lo que indicaba que el uso de CC podría variar según la LD del niño y la lengua de narración de la historia. Sin embargo, la prueba de seguimiento para la interacción no reveló diferencias significativas. Por otro lado, se identificó una interacción entre la edad y la lengua de narración en el uso de CSU (Wald $\chi^2 = 5.72$, $p = .017$). Esto reveló que los niños mayores produjeron más CSU (2.70 vs. 1.37) que los niños más jóvenes, pero únicamente en las narraciones en catalán. No se encontró efecto principal de la LD ni otras interacciones entre los factores analizados (ver Tabla 3.9).

CAPÍTULO III

Tabla 3.9

Resultados del GLM para la Cohesión en catalán y español, considerando la edad, la LD y la interacción entre ambas

Cohesión [C]	Distri- bución	Edad			LD			Edad x LD				
		Wald	PRE	ESC	Wald	CAT	ESP	Wald	PRE	CAT	ESC	
									CAT	ESP	CAT	ESP
Presentación de personajes CAT	Binomial	4.31*	.56 ^a	.70 ^b	1.76	.68	.59	0.10	.62	.50	.73	.67
			(.05)	(.04)		(.05)	(.05)		(.08)	(.07)	(.06)	(.06)
Presentación de personajes ESP	Binomial	4.21*	.56 ^a	.70 ^b	3.62	.70	.57	2.34	.69	.44	.71	.68
			(.05)	(.04)		(.05)	(.05)		(.07)	(.07)	(.06)	(.06)
Mantenimiento de personajes CAT	Negbin	0.22	15.50	15.85	0.31	15.88	15.47	0.00	15.70	15.30	16.06	15.64
			(.60)	(.45)		(.47)	(.57)		(.75)	(.94)	(.61)	(.60)
Mantenimiento de personajes ESP	Negbin	0.14	15.79	16.05	0.49	16.16	15.68	2.31	16.76	14.96	15.80	16.31
			(.62)	(.35)		(.47)	(.54)		(.94)	(.89)	(.45)	(.46)
Conjunciones de coordinación CAT	Negbin	8.97**	6.74 ^b	5.05 ^a	3.15	5.40	6.30	0.34	6.05	7.48	4.77	5.32
			(.48)	(.30)		(.37)	(.34)		(.70)	(.62)	(.41)	(.39)
Conjunciones de coordinación ESP	Negbin	2.70	7.18	6.21	0.11	6.78	6.58	0.64	6.96	7.33	6.49	5.94
			(.39)	(.42)		(.39)	(.43)		(.52)	(.61)	(.61)	(.55)
Marcadores del discurso CAT	Negbin	0.24	1.16	.98	2.70	1.37	.83	0.86	1.73	.76	1.13	.86
			(.29)	(.22)		(.29)	(.21)		(.57)	(.29)	(.29)	(.28)
Marcadores del discurso ESP	Negbin	0.84	1.13	1.53	0.20	1.44	1.31	1.34	1.07	1.35	1.75	1.32
			(.20)	(.26)		(.25)	(.20)		(.29)	(.24)	(.40)	(.30)
Conectores de subordinación CAT	Negbin	4.05*	1.47 ^a	2.10 ^b	0.98	1.84	2.02	0.46	1.31	1.63	1.96	2.25
			(.23)	(.26)		(.22)	(.21)		(.26)	(.39)	(.31)	(.36)
Conectores de subordinación ESP	Negbin	4.31*	2.29 ^b	1.62 ^a	0.39	1.85	1.96	0.98	2.26	2.34	1.52	1.74
			(.27)	(.19)		(.22)	(.21)		(.47)	(.31)	(.20)	(.28)
Otras formas de subordinación CAT	Negbin	0.85	.89	.67	4.62*	.58 ^a	1.02 ^b	0.30	.75	1.10	.47	.94
			(.19)	(.13)		(.12)	(.19)		(.19)	(.37)	(.44)	(.21)
Otras formas de subordinación ESP	Negbin	1.97	1.10	.72	0.07	.86	.92	0.32	.98	1.23	.73	.69
			(.21)	(.15)		(.17)	(.14)		(.28)	(.30)	(.23)	(.14)

Nota. CAT: catalán, ESP: español, TEI: términos de estado interno, LD: lengua dominante, PRE: preescolares, ESC: escolares iniciales. Se incluyen los valores de Wald, medias marginales y desviación estándar (DE). *p < .05. **p < .01. ***p < .001. Se utilizan letras latinas para el ranking de medias marginales mediante comparaciones pareadas con corrección de Bonferroni, donde "a" representa la media más baja. Las medias marginales son probabilidades predichas.

Gramática [G]. En esta categoría, como se mencionó anteriormente, se analizaron seis aspectos gramaticales distintos. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los seis ítems.

En los ítems **longitud media de las C-Units (MLCU) y longitud media de las tres C-Units más largas (MLCUMax)**, el procedimiento GLM reveló un efecto principal de la edad (MLCU Wald $\chi^2 = 13.10$, $p < .001$, MLCUMax Wald $\chi^2 = 9.25$, $p = .002$) en las narraciones en catalán. Esto indicó que los estudiantes de primaria produjeron C-Units significativamente más largas en comparación con los preescolares, tanto en la media del total C-Units como en la media de las tres C-Units más extensas. Sin embargo, este efecto no se observó en las narraciones en español. No se encontró un efecto principal de la LD ni interacción entre la edad y la LD. El procedimiento de GEE mostró efectos principales de la edad (MLCU Wald $\chi^2 = 5.88$, $p = .015$, MLCUMax Wald $\chi^2 = 5.06$, $p = .024$) y la lengua de narración (MLCU Wald $\chi^2 = 8.19$, $p = .004$; MLCUMax Wald $\chi^2 = 116.52$, $p < .001$) en ambas medidas. El efecto de la edad mostró que los niños mayores superaron a los más jóvenes en MLCU (7.75 vs. 7.10) y MLCUMax (10.27 vs. 9.25). El efecto de la lengua indicó que la MLCU fue mayor en las narraciones en catalán en comparación con las narraciones en español (7.65 vs. 7.20), mientras que la MLCUMax fue mayor en las narraciones en español que en las narraciones en catalán (11.39 vs. 8.34). Además, se observó una interacción significativa entre la edad y la lengua de narración en MLCU (Wald $\chi^2 = 10.31$, $p = .001$). Esto indicó que los preescolares tuvieron una MLCU menor que los estudiantes de primaria en las narraciones en catalán (7.07 vs. 8.17), pero no en las narraciones en español. Además, se encontró que la MLCU de los estudiantes de primaria fue mayor en las narraciones en catalán en comparación con las narraciones en español (8.17 vs. 7.32). No se encontró un efecto principal de la LD ni otras interacciones entre los factores analizados (ver Tabla 3.10).

En cuanto al **índice de subordinación (IS)**, el procedimiento GLM mostró un efecto principal de la edad en las narraciones en catalán (Wald $\chi^2 = 6.76$, $p = .009$), pero no en las narraciones en español. Esto indicó que los preescolares tenían un IS más bajo que los estudiantes de primaria, pero únicamente en las narraciones en catalán. No se encontró efecto principal de la LD ni interacción entre la edad y la LD. El procedimiento de GEE mostró que los tres efectos principales fueron insignificantes. La única interacción significativa fue entre la edad y la lengua de narración (Wald $\chi^2 = 11.68$, $p < .001$). Esto reveló que los preescolares tenían un IS más alto en las narraciones en español en comparación con las narraciones en catalán (.28 vs. .19). No se observó ninguna otra interacción entre los factores analizados (ver Tabla 3.10).

En relación con el uso de **perífrasis verbales (PV)**, el procedimiento GLM no mostró efectos principales de la edad o de la LD en ninguna de las lenguas de narración. Sin embargo, se encontró un efecto de interacción significativo entre los dos factores en las narraciones en catalán (Wald $\chi^2 = 5.70$, $p = .017$), pero no en las narraciones en español. Esto indicó que, en las narraciones en catalán, los preescolares con LD español produjeron menos PV que los estudiantes de primaria con la misma DL. El procedimiento de GEE mostró que los tres efectos principales fueron insignificantes. La única interacción significativa fue entre la edad, la LD y la lengua de narración (Wald $\chi^2 = 6.39$, $p = .011$). Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en las pruebas *post-hoc*. No se observó ninguna otra interacción entre los factores analizados (ver Tabla 3.10).

En la producción de **C-Units agramaticales**, el procedimiento GLM reveló un efecto principal de la edad en las narraciones en catalán (Wald $\chi^2 = 10.28$, $p = .001$), así como un efecto principal de la LD en las narraciones en español (Wald $\chi^2 = 15.75$, $p < .001$). Esto indicó que, por un lado, en las narraciones en catalán, los preescolares produjeron más C-Units agramaticales que los estudiantes de primaria. Por otro lado, en las narraciones en español, los niños con LD catalán produjeron más C-Units agramaticales que aquellos con LD español. También tuvo un efecto significativo la interacción entre la edad y la LD en las narraciones en catalán (Wald $\chi^2 = 6.99$, $p = .008$), pero no en las narraciones en español. Se observó que los preescolares con LD español produjeron más C-Units agramaticales al producir narraciones en catalán en comparación con los estudiantes de primaria con la misma LD. El procedimiento de GEE mostró un efecto principal de la lengua de narración (Wald $\chi^2 = 18.48$, $p < .001$) y de la LD (Wald $\chi^2 = 10.08$, $p = .002$). Esto indicó que los niños produjeron más C-Units agramaticales al producir narraciones en español que al producirlas en catalán (1.51 vs. 0.70), y que los niños con LD catalán produjeron más C-Units agramaticales que aquellos con LD español (1.36 vs. 0.77). Además, se encontró una interacción significativa entre la edad y la LD (Wald $\chi^2 = 8.00$, $p = .005$). En específico, los preescolares con LD español produjeron más C-Units agramaticales que los estudiantes de primaria con la misma LD (1.22 vs. 0.46), sin embargo, esto no ocurrió en los preescolares con LD catalán. Además, entre los estudiantes de primaria, aquellos con LD catalán produjeron un mayor número de C-Units agramaticales que sus pares con LD español (1.21 vs. 0.46). Otra interacción observada fue entre la edad y la lengua de narración (Wald $\chi^2 = 5.47$, $p = .019$). Esto indicó que los estudiantes de primaria tuvieron un mejor desempeño que los preescolares en las narraciones en catalán (1.05 vs. 0.42), pero no en las narraciones en español, y que produjeron menos C-Units agramaticales al narrar en catalán que al hacerlo en español (0.42 vs. 1.33). No se observó ninguna otra interacción entre los factores analizados (ver Tabla 3.10).

CAPÍTULO III

En el análisis de **errores**, los resultados del GLM mostraron un efecto principal de la edad en las narraciones en catalán (Wald $\chi^2 = 10.32$, $p = .001$), pero no en las narraciones en español. Esto indicó que los preescolares produjeron más errores que los estudiantes de primaria en al narrar en catalán. Por otra parte, hubo un efecto principal de la LD en las narraciones en español (Wald $\chi^2 = 14.74$, $p < .001$), pero no en las narraciones en catalán. En concreto, se observó que, al narrar en español, los niños con LD catalán cometieron más errores que aquellos con LD español. Además, se observó una interacción significativa entre la edad y la LD únicamente en las narraciones en catalán (Wald $\chi^2 = 4.09$, $p = .043$). Se halló que los preescolares con LD español cometieron un mayor número de errores que los estudiantes de primaria con la misma LD. El procedimiento de GEE mostró un efecto principal de la edad (Wald $\chi^2 = 5.75$, $p = .017$), así como de la LD (Wald $\chi^2 = 8.40$, $p = .004$) y de la lengua de narración (Wald $\chi^2 = 14.47$, $p < .001$). Dichos efectos indicaron que: los preescolares produjeron un mayor número de errores que los estudiantes de primaria (1.51 vs. 1.00), los niños con LD catalán cometieron más errores que aquellos con LD español (1.58 vs. 0.95), y que las narraciones en español contenían más errores que aquellas en catalán (1.70 vs. 0.89). Además, se encontró una interacción entre la edad y la LD (Wald $\chi^2 = 7.17$, $p = .007$). Según esto, por una parte, los preescolares con LD español cometieron más errores que los estudiantes de primaria con la misma LD (1.47 vs. 0.57), y, por otra parte, los estudiantes de primaria con LD catalán cometieron más errores que sus compañeros con LD español (1.39 vs. 0.57). Por último, se observó una interacción entre la edad y la lengua de narración (Wald $\chi^2 = 4.83$, $p = .028$). Esto indicó que los preescolares cometieron más errores que los estudiantes de primaria al narrar en catalán (1.31 vs. 0.54), y que los estudiantes de primaria cometieron menos errores en las narraciones en catalán en comparación con las narraciones en español (0.54 vs. 1.46) (ver Tabla 3.10).

CAPÍTULO III

Tabla 3.10

Resultados del GLM para la Gramática en catalán y español, considerando la edad, la LD y la interacción entre ambas

Gramática [G]	Distríbución	Edad			LD			Edad x LD				
		Wald	PRE	ESC	Wald	CAT	ESP	Wald	PRE	CAT	ESC	
									CAT	ESP	CAT	ESP
MLCU CAT	Normal	13.10***	7.06 ^a (.22)	8.17 ^b (.20)	0.01	7.60 (.24)	7.63 (.19)	0.37	7.16 (.38)	6.98 (.25)	8.08 (.29)	8.27 (.29)
MLCU ESP	Normal	0.14	7.20 (.25)	7.31 (.16)	0.03	7.23 (.21)	7.28 (.20)	0.13	7.24 (.41)	7.17 (.30)	7.25 (.19)	7.39 (.27)
MLCUmáx CAT	Normal	9.25** (.36)	7.58 ^a (.36)	9.02 ^b (.31)	0.81	8.09 (.34)	8.51 (.32)	0.06	7.45 (.53)	7.73 (.49)	8.76 (.45)	9.28 (.42)
MLCUmáx ESP	Normal	2.63	10.97 (.46)	11.89 (.34)	0.27	11.57 (.40)	11.28 (.40)	0.05	11.19 (.66)	10.75 (.63)	11.98 (.49)	11.81 (.49)
Índice de subordinación CAT	Normal	6.76** (.02)	.19 ^a (.02)	.28 ^b (.03)	2.74	.20 (.02)	.26 (.03)	0.01	.15 (.02)	.22 (.04)	.25 (.04)	.30 (.04)
Índice de subordinación ESP	Normal	1.14	.28 (.03)	.24 (.02)	0.00	.26 (.03)	.26 (.03)	0.04	.28 (.06)	.28 (.04)	.23 (.03)	.24 (.03)
Perífrasis verbales CAT	Negbin	0.05	.53 (.13)	.56 (.12)	0.33	.59 (.14)	.51 (.10)	5.70* (.26)	.81 ^{ab} (.10)	.30 ^a (.13)	.48 ^{ab} (.16)	.65 ^b
Perífrasis verbales ESP	Negbin	2.00	.80 (.17)	.53 (.12)	0.02	.67 (.14)	.64 (.14)	0.68 (.23)	.70 (.23)	.89 (.23)	.60 (.15)	.47 (.15)
C-Units agramaticales. CAT	Negbin	10.28** (.21)	1.09 ^b (.21)	.44 ^a (.10)	0.45	.76 (.16)	.63 (.13)	6.99** (.25)	.79 ^{ab} (.30)	1.32 ^b (.16)	.67 ^{ab} (.10)	.21 ^a
C-Units agramaticales. ESP	Negbin	0.04	1.46 (.22)	1.40 (.21)	15.75*** (.28)	2.15 ^b (.16)	.95 ^a (.15)	2.47 (.41)	1.83 (.22)	1.16 (.40)	2.35 (.20)	.78
Errores CAT	Negbin	10.32** (.22)	1.33 ^b (.22)	.58 ^a (.11)	0.01	.89 (.16)	.86 (.16)	4.09* (.29)	1.07 ^{ab} (.33)	1.56 ^b (.17)	.76 ^{ab} (.14)	.37 ^a
Errores ESP	Negbin	0.76	1.76 (.27)	1.45 (.22)	14.74*** (.33)	2.35 ^b (.16)	1.08 ^a (.16)	3.22 (.50)	2.19 (.28)	1.49 (.43)	2.37 (.19)	0.77

Nota. GLM: Modelo Lineal Generalizado, CAT: catalán, ESP: español, LD: lengua dominante, PRE: preescolares, ESC: escolares iniciales. Se incluyen los valores de Wald, medias marginales y desviación estándar (DE). *p < .05. **p < .01. ***p < .001. Se utilizan letras latinas para el ranking de medias marginales mediante comparaciones pareadas con corrección de Bonferroni, donde "a" representa la media más baja. Las medias marginales son probabilidades predichas.

Léxico [L]. El análisis del L, según lo expuesto anteriormente, contempló tres ítems, cuyos resultados se detallan a continuación.

En cuanto a la **diversidad léxica**, medida a través del índice-D del vocd, el procedimiento de GLM reveló un efecto principal de la edad en las narraciones en catalán (Wald $\chi^2 = 4.19$, $p = .041$), pero no en las narraciones en español. Esto indicó que los preescolares tenían un índice-D más bajo que los estudiantes de primaria, pero sólo al narrar en catalán. No se encontró efecto principal de la LD ni interacción entre la edad y la LD. El procedimiento GEE reveló un efecto principal de la lengua de narración (Wald $\chi^2 = 9.66$, $p = .002$). Esto mostró que los niños producían un índice-D más alto en las narraciones en español que en las narraciones en catalán (28.28 vs. 24.80). No se observaron efectos principales de la edad ni de la LD. La única interacción significativa fue entre la edad y la lengua de narración (Wald $\chi^2 = 5.63$, $p = .018$). En específico, los preescolares tenían un índice D más bajo en las narraciones en catalán que en las narraciones en español (23.13 vs. 29.86). No se observó ninguna otra interacción significativa entre factores (ver Tabla 3.11).

En cuanto al uso de la **alternancia de códigos** o *code-switching* mostraron efectos principales de la edad (Wald $\chi^2 = 9.55$, $p = .002$) y de la LD (Wald $\chi^2 = 4.21$, $p = .040$) en las narraciones en catalán, pero no en las narraciones en español. En las narraciones en catalán, los preescolares hicieron más *code-switching* que los estudiantes de primaria. Además, los niños con LD español hicieron más *code-switching* que aquellos con LD catalán. No se observó interacción significativa entre la edad y la LD. El procedimiento GEE mostró efectos principales de la edad (Wald $\chi^2 = 3.88$, $p = .049$) y de la LD (Wald $\chi^2 = 4.25$, $p = .039$), lo que indica que los niños más jóvenes hicieron más *code-switching* que los niños mayores (1.22 vs. 0.53), y que los niños con LD español hicieron más *code-switching* que aquellos con LD catalán (1.17 vs. 0.55). No se observó efecto principal de la lengua de narración ni interacciones significativas entre los factores analizados (ver Tabla 3.11).

CAPÍTULO III

Tabla 3.11

Resultados del GLM para el Léxico en catalán y español, considerando la edad, la LD y la interacción entre ambas

Léxico [L]	Distri- bución	Edad			LD			Edad x LD			
		Wald	PRE	ESC	Wald	CAT	ESP	Wald	PRE	CAT	ESC
Diversidad léxica	Normal	4.19*	23.09 ^a	25.95 ^b	0.40	24.96	24.08	1.44	22.49	23.61	27.02
CAT			(1.06)	(.91)		(1.20)	(.70)		(1.80)	(1.09)	(1.58)
Diversidad léxica ESP	Normal	1.27	29.75	27.27	2.72	30.20	26.82	0.12	30.99	28.52	29.24
			(1.82)	(1.22)		(1.66)	(1.30)		(3.12)	(1.85)	(1.64)
Code-switching	Negbin	9.55**	1.79 ^b	.53 ^a	4.21*	.64 ^a	1.49 ^b	0.17	1.07	2.93	.39
CAT			(.52)	(.14)		(.21)	(.34)		(.61)	(.81)	(.13)
Code-switching	Negbin	0.32	.78	.54	1.69	.46	.91	1.07	.37	1.27	.52
ESP			(.29)	(.23)		(.17)	(.33)		(.22)	(.53)	(.26)

Nota. GLM: Modelo Lineal Generalizado, CAT: catalán, ESP: español, LD: lengua dominante, PRE: preescolares, ESC: escolares iniciales.

Se incluyen los valores de Wald, medias marginales y desviación estándar (DE). *p < .05. **p < .01. ***p < .001.

Se utilizan letras latinas para el ranking de medias marginales mediante comparaciones pareadas con corrección de Bonferroni, donde "a" representa la media más baja. Las medias marginales son probabilidades predichas.

3.4. Discusión

Este estudio ha proporcionado información detallada sobre el desarrollo de las habilidades narrativas en ambas lenguas de niños bilingües catalán-español, una combinación escasamente estudiada y un buen ejemplo de bilingüismo sin una lengua minoritaria como *input*. También ha contribuido a mejorar la evaluación del lenguaje en poblaciones bilingües al explorar las diferencias y similitudes en el rendimiento narrativo entre lenguas utilizando estímulos diferentes pero comparables entre las dos lenguas de los niños. Por último, ha añadido una nueva combinación de lenguas a la investigación con el MAIN (Gagarina et al., 2012, 2015, 2019), un instrumento que se ha utilizado en un número considerable de estudios para analizar diversas combinaciones de lenguas (e.g., Andreou et al., 2020; Bohnacker et al., 2022; Fichman et al., 2020, 2022).

Hemos analizado el desarrollo de las habilidades narrativas a nivel macroestructural (i.e., Estructura Narrativa [EN], Complejidad Estructural [CE], Términos de Estado Interno [TEI] y Preguntas de Comprensión [PC]) y microestructural (i.e., Productividad [P], Cohesión [C], Gramática [G] y Léxico [L]), en función de la lengua de narración (catalán versus español), la edad (preescolares de 4 a 5 años versus estudiantes de primaria de 6 a 7 años) y la LD del niño (catalán versus español). En general, encontramos que la edad y la lengua de producción tuvieron un impacto en las narraciones a nivel macro y microestructural; en cambio, la LD únicamente afectó el desempeño a nivel microestructural.

Los resultados de este estudio mostraron que las habilidades narrativas a nivel macroestructural y microestructural mejoraron con la edad. Sin embargo, cabe destacar que ciertos aspectos se desarrollaron en ambas lenguas, mientras que otros sólo se desarrollaron en una lengua. Se observó que algunos aspectos ya estaban dominados en la etapa preescolar en una lengua, generalmente español, y se desarrollaron en la escuela primaria sólo para la otra lengua, generalmente catalán. Además, se observaron diferentes patrones de desempeño en algunas medidas en función de la LD, principalmente en aquellas medidas relacionadas con la gramaticalidad de los enunciados. En concreto, los niños que tienen el catalán como LD cometieron más errores y produjeron más frases agramaticales al narrar en español en comparación con los niños con LD español. Por otro lado, los niños con español como LD alternaron más frecuentemente la lengua al narrar en catalán en comparación con los niños con LD catalán. Sin embargo, independientemente de la LD los niños mostraron un mejor rendimiento en el nivel macroestructural al narrar en español que en catalán, a pesar de que están escolarizados en catalán. En contraposición, a nivel microestructural, los niños mostraron una desventaja en la

CAPÍTULO III

precisión gramatical al narrar en español. En conjunto, estos hallazgos subrayan la importancia de considerar la edad, la LD y la lengua de producción al evaluar el desarrollo del lenguaje en niños bilingües. Los niños pueden enfrentar desafíos particulares en diferentes aspectos lingüísticos al utilizar cada lengua, y estos desafíos pueden variar según los factores mencionados.

A continuación se discuten los principales hallazgos del estudio para cada una de las preguntas de investigación, considerando su contribución a la literatura existente y su relevancia en la práctica clínica. La pregunta sobre la sensibilidad de la prueba al desarrollo de las habilidades narrativas en ambas lenguas de niños bilingües catalán-español se tratará de manera transversal.

¿Cuáles son las diferencias y similitudes en el rendimiento entre las dos lenguas de narración en términos de macro y microestructura narrativa?

En cuanto a la **macroestructura narrativa**, se esperaba encontrar un rendimiento similar en las narraciones en catalán y español. Los estudios previos mostraban que la macroestructura se desarrolla de manera similar en ambas lenguas en niños bilingües, sugiriendo que la complejidad estructural de las historias (en este estudio medida como CE) debería ser relativamente invariante en los dos lenguas (e.g., Gagarina et al., 2016; Rodina, 2017).

Coincidiendo con lo anterior, en el presente estudio se encontró que los niños tuvieron un rendimiento similar en CE en ambas lenguas, como se observó previamente en combinaciones de lenguas como inglés-hebreo (Altman et al., 2016), sueco-inglés (Bohnacker, 2016) y finlandés-sueco (Kunnari et al., 2016). En contraste, se observó un mejor rendimiento en las narraciones en español en comparación con las narraciones en catalán en las otras medidas macroestructurales, específicamente, en la EN y los TEI en niños de todas las edades y en las PC en preescolares. Estos resultados son similares a los de estudios anteriores, como el de Roch et al. (2016), quienes informaron de una ventaja de una lengua sobre la otra en todas las medidas macroestructurales, así como los de Kapalková et al. (2016) y Bohnacker (2016), que encontraron una ventaja de una lengua sobre la otra en la EN y las PC, respectivamente.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que estos estudios anteriores consideraron a niños bilingües secuenciales que tenían una lengua mayoritaria y una minoritaria. Algunos de estos estudios reportaron ventajas de la lengua mayoritaria sobre la lengua minoritaria (Pesco y Kay-Raining, 2016), pero otros encontraron un desempeño similar en ambas lenguas en la EN (e.g., Bohnacker et al., 2016; Gagarina et al., 2015), el uso de TEI (e.g., Kunnari et al., 2016) y las PC (e.g., Kapalková et al., 2016; Rodina, 2017). Estos estudios resaltan la variabilidad en los

CAPÍTULO III

resultados y sugieren que el desempeño narrativo puede depender de diversos factores. Por lo tanto, es fundamental considerar el contexto específico de los niños bilingües al evaluar su desarrollo narrativo y no generalizar los resultados a todas las poblaciones bilingües.

Con respecto a la **microestructura narrativa**, se esperaba encontrar diferencias entre las narraciones en catalán y español, ya que se había planteado que las habilidades involucradas deberían ser más específicas de cada lengua y menos propensas a la transferencia (e.g., Roch et al., 2016; Rodina, 2017). Efectivamente, se encontró un efecto de la lengua, pero sólo en algunas medidas.

En concreto, se observó que las narraciones en catalán mostraron una MLCU mayor en comparación con las narraciones en español. Sin embargo, esta diferencia fue observada únicamente en el grupo de primaria. Por otro lado, las narraciones en español tuvieron una MLCUmax y una diversidad léxica mayor (como Kapalková et al., 2016 encontraron en eslovaco-inglés). Sin embargo, contenían más conjunciones coordinantes y más errores gramaticales y C-Units agramaticales que las narraciones en catalán. En cuanto a las otras medidas, se encontraron similitudes en ambas lenguas. Las medidas de longitud narrativa (como encontraron Gagarina et al., 2016 en ruso-alemán y Kunnari et al., 2016 en finlandés-sueco), el índice de subordinación, el uso de perifrasis verbales, la introducción y el mantenimiento de personajes, el uso de mecanismos de conectividad (exceptuando las conjunciones de coordinación) y el uso de la alternancia de código tuvieron un rendimiento similar en ambas lenguas.

En resumen, los hallazgos de este estudio indican que ciertas medidas narrativas, como la CE, la longitud narrativa, las medidas de cohesión (es decir, de referencia y conectividad) y algunas medidas morfosintácticas (en particular, índice de subordinación y perifrasis verbales), no varían según la lengua en que se produjo la narración. Esto sugiere que dichos aspectos podrían evaluarse únicamente en una de las lenguas de estos niños bilingües, ya que puede ser indicativa del rendimiento en ambas lenguas. Por el contrario, las demás medidas macroestructurales y algunas medidas microestructurales (en concreto, aquellas relacionadas con la complejidad morfosintáctica, la diversidad léxica y los errores gramaticales) muestran diferencias en función de la lengua en que se evalúe a los niños. Por lo que se refiere a las lenguas en cuestión, nos encontramos con un escenario complejo, sin una ventaja consistente en el desempeño de una lengua en particular.

¿Cuál es el efecto de la edad en términos de macro y microestructura, considerando la lengua de narración?

Se esperaba encontrar un efecto de la edad en la mayoría de las medidas macro y microestructurales en ambas lenguas, como se ha observado en estudios anteriores (e.g., Bohnacker, 2016; Gagarina, 2016). En consonancia con esta expectativa, se encontró que el grupo de mayor edad mostró un mejor rendimiento en todas las **medidas macroestructurales**, aunque no siempre en ambas lenguas. Específicamente, la EN fue la única categoría en la que los estudiantes de primaria superaron a los preescolares en ambas lenguas. Además, la CE y las PC mejoraron con la edad en las narraciones en catalán, mientras que el uso de TEI aumentó con la edad en las narraciones en español.

A **nivel microestructural**, se cumplieron parcialmente las expectativas. En cuanto a las medidas de Productividad, observamos que la longitud narrativa, tanto en número de palabras como en número de cláusulas, aumentó con la edad en ambas lenguas, mientras que la longitud narrativa en C-Units aumentó significativamente solo en las narraciones en español. En cuanto a la Cohesión, la introducción de personajes mejoró con la edad en ambas lenguas, mientras que el mantenimiento de personajes se mantuvo estable. Por otro lado, sólo al narrar en catalán los estudiantes de primaria utilizaron más conectores de subordinación y menos conjunciones de coordinación que los preescolares. Por último, en cuanto a las medidas gramaticales y léxicas, los niños mayores superaron a los preescolares en las narraciones en catalán en MLCU, MLCUmax, índice de subordinación, errores gramaticales, diversidad léxica y alternancia de código.

En resumen, se observó que la influencia de la edad en la CE, las PC y las medidas gramaticales y léxicas se manifestó únicamente en las narraciones en catalán. Una posible explicación para este hallazgo en el caso de la medida de comprensión es que los preescolares, al narrar en español, podrían haber alcanzado un nivel elevado de competencia para responder las PC, sin espacio para mejoras adicionales. Esto concuerda con los hallazgos de Gagarina et al. (2020), quienes sugieren que los niños de 5 años son capaces de responder a la mayoría de las PC del MAIN, alcanzando el efecto techo en esta categoría. Por otra parte, el desarrollo de la CE en catalán podría estar influido por la exposición constante a actividades en esta lengua, vehicular en el entorno escolar. En este sentido, las actividades de lectura de cuentos propias de la educación preescolar y primaria podrían haber contribuido a fortalecer la producción de estructuras narrativas canónicas del tipo Objetivo-Intento-Resultado especialmente al narrar en catalán. En cuanto a medidas como el índice de subordinación, la diversidad léxica y la MLCUmax, sorprendentemente se observó que los niños de preescolar mostraron el mismo nivel de rendimiento en las narraciones en español

CAPÍTULO III

que los niños de primaria en las narraciones en catalán, sin mostrar mejora con la edad en el caso del español. Esto indica un dominio más temprano de estos aspectos en español que en catalán.

Existen diferentes explicaciones para los patrones de desarrollo observados en las medidas gramaticales y léxicas en las narraciones en ambas lenguas. En el caso de la MLCU y la alternancia de código, las diferencias pueden estar relacionadas con la situación sociolingüística de las lenguas estudiadas. En Cataluña, donde el catalán es la lengua de instrucción, los niños están expuestos principalmente a este lengua en el entorno escolar. Esto podría llevar a que, a medida que crecen, disminuyan la alternancia de códigos al narrar en catalán. Al mismo tiempo, dado que la MLCU refleja cómo se organiza la información en el discurso, una mayor MLCU refleja unidades de discurso más largas y densas, lo que podría ser favorecido por la lengua de escolarización; ya que se encontraron C-Units más densas, principalmente en las narraciones en catalán. En conjunto, estos resultados respaldan la idea de que la microestructura narrativa es más específica de la lengua y es menos probable que se vea influida por la transferencia. Esto subraya la necesidad de evaluar estos aspectos en cada lengua de los niños para comprender mejor su desarrollo lingüístico (e.g., Roch et al., 2016; Rodina, 2017).

Por otro lado, los únicos aspectos en los que las narraciones en español mejoraron con la edad fueron el uso de TEI y la Productividad [P] en C-Units. Se ha sugerido que la productividad es un indicador sólido del desarrollo de la calidad del texto en el discurso escrito, por lo que también podría estar relacionado con la calidad del texto en el discurso oral (Nelson y Van Meter, 2007; Aparici et al., 2021). Además, los efectos de la edad observados en ambas lenguas de narración señalan un desarrollo paralelo en las dos lenguas en el caso de la EN, otras medidas de P y algunas medidas de Cohesión [C]; en específico, la introducción de personajes y el uso de conectores de subordinación.

En cambio, no se encontraron diferencias significativas relacionadas con la edad en ninguna de las lenguas en las medidas de C de mantenimiento de personajes, marcadores del discurso y otras formas de subordinación (es decir, formas no finitas), ni en la medida de Gramática [G] de perífrasis verbales. Se observó que, excepto en el mantenimiento de personajes, los niños generalmente obtuvieron puntuaciones bajas en estas medidas, lo que sugiere que estos aspectos podrían desarrollarse más tarde en la vida, como lo han reportado estudios con niños mayores y adolescentes (Aparici et al., 2021; Rosado et al., 2021). En cuanto al mantenimiento de personajes, estudios anteriores realizados en lenguas *pro-drop* como el catalán y español han mostrado que este aspecto se domina más tarde, indicando que hay un progreso constante en esta habilidad a partir de los 6 años pero que es en edades comprendidas entre los 8 y 11 años cuando se observa una mejora significativa (Caballero et al., 2020, para catalán; Camus et al., 2022, para español).

¿Cuál es el efecto de la lengua dominante de los niños en términos de macro y microestructura narrativa, considerando la lengua de narración?

Acorde con nuestras expectativas no hubo efecto de la LD en ninguna **medida macroestructural** de las lenguas evaluadas. Cabe tener en cuenta que los estudios anteriores sobre macroestructura utilizando el MAIN en niños bilingües han pasado por alto factores del bilingüismo como la dominancia de la lengua (Fiani et al., 2022; Fichman et al., 2022). En consecuencia, si bien algunos estudios con el MAIN informaron de ventajas de la lengua mayoritaria sobre la minoritaria en algunas medidas (e.g., Kapalková et al., 2016; Roch et al., 2016), los resultados de esta investigación no se relacionan fácilmente con estos hallazgos. Esto es debido a que ni el catalán ni el español pueden considerarse lenguas minoritarias en el contexto estudiado, ya que ambas son lenguas oficiales en Cataluña y se utilizan ampliamente en la región en términos sociales y culturales (Ortega, 2020). En Cataluña, los niños crecen en un entorno socialmente bilingüe con diferentes grados de exposición a ambas lenguas, que son tipológicamente cercanas. Ninguna de las lenguas se considera minoritaria o de herencia (Serrat et al., 2021).

Se dispone de dos estudios que analizan la relación entre la LD y el rendimiento macroestructural en niños bilingües árabe/libanés-francés en el Líbano. Se encontró un impacto limitado de la LD en la EN, la CE y el uso de TEI (Fiani et al., 2022). No se observó ningún impacto de la LD en las habilidades de comprensión narrativa (Fiani et al., 2020). En otro estudio, realizado con niños bilingües ruso-hebreo que crecen en Israel, se encontró que aquellos con LD ruso mostraron un uso similar de TEI en ambas lenguas; sin embargo, los niños con LD hebreo utilizaron más TEI en su LD (Fichman et al., 2022).

En este estudio se esperaba encontrar un mejor rendimiento en la LD de los niños en algunas **medidas microestructurales**; ya que las habilidades léxicas y morfosintácticas son más específicas de la lengua y dependen de la exposición y uso de la lengua por parte del niño (Iluz-Cohen y Walters, 2012). En general, esto se confirmó ya que los efectos de la LD se observaron únicamente en medidas de la microestructura. Sin embargo, no se encontraron efectos de la LD en las medidas de Productividad [P] y solo unas pocas medidas mostraron un impacto de la LD. Específicamente, se encontró que, al narrar en español, los niños con LD catalán produjeron más C-Units agramaticales y cometieron más errores que los niños con LD español. Esto sugiere que la LD de los niños afecta su capacidad para producir oraciones sin errores gramaticales en la lengua no dominante. Por otra parte, al narrar en catalán, los niños con LD español hicieron un mayor uso de otras formas de subordinación. Sin embargo, también presentaron más alternancia

CAPÍTULO III

de códigos que los niños con LD catalán. Esto último indica una mayor familiaridad con las estructuras de la LD y una mayor incorporación de la LD cuando narran en la lengua no dominante. En todas las demás medidas, los niños mostraron un rendimiento similar, independientemente de su LD.

El impacto de la LD en la microestructura narrativa ha sido poco estudiado. Sin embargo, el estudio reciente de Fichman et al. (2022) examinó medidas microestructurales tomando en consideración la dominancia de la lengua en bilingües hebreo-ruso a través del MAIN. Al igual que en nuestro estudio, sus resultados mostraron diferencias entre los grupos según su LD sólo en algunas medidas específicas. En concreto, los niños con LD hebreo produjeron una mayor diversidad léxica en sus narraciones en hebreo en comparación con el ruso, mientras que no se observaron diferencias en TW, número de C-Units y MLCU. Siguiendo la sugerencia de estos autores, en el presente estudio se ha incluido más medidas microestructurales, como el índice de subordinación para valorar el uso de estructuras sintácticas complejas, la utilización de las referencias para introducir y mantener a los personajes y la producción de errores (Fichman et al., 2022). No obstante, como hemos visto, sólo se han encontrado efectos de la LD en los errores y en la alternancia de códigos.

El impacto limitado de la LD en la macroestructura de los bilingües catalán-español puede ser atribuido a su exposición continua a ambas lenguas, incluso en el entorno escolar. Estos hallazgos coinciden con los resultados de Fiani et al. (2022) para el francés y el árabe-libanés, ambas lenguas mayoritarias en Líbano. Por otro lado, en cuanto a la microestructura narrativa, la LD tuvo un impacto cuando la lengua de narración no era la dominante de los niños, específicamente en la precisión gramatical de las narraciones en español y en la alternancia de códigos en las narraciones en catalán. Por lo tanto, los patrones de rendimiento en estas medidas en cada lengua de narración son específicos de la LD del niño.

Así, considerando nuestros resultados y los de los pocos estudios disponibles, parece claro que se necesitan más estudios sobre diferentes combinaciones de lenguas para obtener más información sobre el efecto de la dominancia lingüística, tanto para ampliar nuestro conocimiento sobre el desarrollo narrativo en niños bilingües como para personalizar la evaluación del lenguaje en este grupo de niños.

¿Cuál es el efecto de la edad en términos de macro y microestructura narrativa, considerando la lengua dominante de los niños y la lengua de narración?

En términos de **microestructura**, a pesar de nuestras predicciones iniciales de que los niños más jóvenes tendrían ventaja en su LD en comparación con su lengua no dominante, no encontramos efectos de interacción entre la edad y la LD en Productividad [P], Cohesión [C] o Léxico [L]. Sin embargo, algunas medidas de Gramática [G] mostraron una interacción de la edad con la LD. Específicamente, los niños con LD español aumentaron su producción de perífrasis verbales y redujeron el número de C-Units agramaticales y errores con la edad. Por otro lado, los niños con LD catalán mostraron un rendimiento semejante en todos los grupos de edad, con un nivel comparable en preescolar al de los niños con LD español en primaria. Además, no se observó ningún progreso en la precisión gramatical de las narraciones en español a medida que los niños crecían, independientemente de su LD. En lo que respecta a la **macroestructura**, no encontramos efectos de la edad según la LD en ninguna categoría o lengua de producción.

De acuerdo con estos hallazgos parece ser que, a nivel microestructural, los niños con LD español tuvieron una mejora significativa en la gramaticalidad de sus narraciones en catalán a mayor edad, a pesar de que el catalán no era su LD. Esta mejora puede estar relacionada con la exposición acumulativa a dicha lengua a lo largo del tiempo en el entorno escolar y/o al tipo de exposición lingüística recibida en la escuela. Estos resultados resaltan la importancia de la lengua de instrucción escolar en la evolución de algunos aspectos relevantes de la microestructura narrativa y sugieren que ciertas medidas de la microestructura de una lengua pueden verse más afectadas por la cantidad (y posiblemente la calidad) de la exposición lingüística recibida a lo largo del tiempo.

Al finalizar este estudio se cuenta con adaptaciones del MAIN en español y en catalán. Esto posibilita la evaluación de las habilidades narrativas de los niños bilingües catalán-español en sus dos lenguas mediante una misma herramienta, empleando historias diferentes pero equivalentes. La utilización de estímulos comparables es crucial para evaluar las narraciones en las distintas lenguas de los niños bilingües, como lo enfatizan trabajos anteriores (e.g., Gagarina et al., 2012, 2016), a fin de asegurar su comparabilidad y evitar efectos de aprendizaje (Pavlenko, 2008). Por último, resulta relevante al evaluar las habilidades narrativas en niños bilingües, especialmente a nivel microestructural, considerar no sólo la edad de éstos, sino también su LD y la lengua de narración. Cabe recordar que los resultados que se obtienen no siempre son generalizables a todas

CAPÍTULO III

las poblaciones bilingües, lo que subraya la necesidad de un enfoque de estudio contextualizado lingüística, social y culturalmente.

CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

En este capítulo se presenta una discusión general de los resultados obtenidos en los estudios que conforman este trabajo, así como las conclusiones derivadas de ellos. El objetivo general fue evaluar la macroestructura y microestructura narrativa en población infantil monolingüe de español y bilingüe catalán-español, con el fin de obtener una comprensión del desarrollo de las habilidades narrativas en ambas poblaciones. Además, se buscó proporcionar instrumentos de evaluación específicos para cada una de estas poblaciones, con el objetivo de contribuir al avance y la comprensión de las habilidades narrativas en dichos contextos lingüísticos.

Para alcanzar ese objetivo general se trabajó a partir de distintos objetivos específicos cuyos resultados se discuten a continuación, en el orden siguiente: primero, se aborda la adaptación de instrumentos de evaluación de las habilidades narrativas al español y al catalán (4.1.); luego, se discute cuáles son los aspectos relevantes para el análisis de las narraciones infantiles a nivel macro y microestructural (4.2.); a continuación, se analiza el desarrollo de la macro y microestructura narrativa en niños monolingües de español (4.3.); y en niños bilingües catalán-español (4.4). Adicionalmente, se exponen las semejanzas y diferencias a nivel macro y microestructural en el desarrollo de ambas poblaciones (4.5.). Finalmente se exponen las implicaciones prácticas (4.6.), las limitaciones del trabajo y posibles líneas futuras (4.7.), y las conclusiones finales (4.8.).

4.1. Adaptación de instrumentos de evaluación de habilidades narrativas al español y al catalán

A lo largo de este trabajo, y especialmente en el Capítulo I, se ha destacado que las habilidades involucradas en la producción narrativa son un buen indicador de la competencia lingüística infantil y pueden predecir el rendimiento lingüístico futuro (Acosta et al., 2013). En los campos de la logopedia, la psicología y la pedagogía, es importante contar con instrumentos de evaluación específicos en esta área. Sin embargo, hasta el momento, son escasos los sistemas de evaluación que valoren el desarrollo de la narración en español y en catalán (Camus y Aparici, 2020; Camus et al., 2022).

Para abordar esta necesidad, se realizó la adaptación de instrumentos disponibles en otras lenguas que cuentan con suficiente evidencia empírica de su funcionamiento, validez y adecuación, y que abarcan un rango de edades adecuado para los objetivos de este trabajo. Específicamente, se adaptó el *Test of Narrative Production* - TNP al español, y el *Multilingual Assessment Instrument of Narratives* - MAIN al catalán. Durante el proceso de adaptación, se tuvieron en cuenta aspectos específicos de estas lenguas, lo que implicó la incorporación de elementos que reflejan sus particularidades lingüísticas y culturales. Se evaluó si la adaptación de estas herramientas resultó sensible al desarrollo narrativo, con el objetivo de determinar su relevancia y efectividad en medir la competencia narrativa en las poblaciones lingüísticas objeto de estudio.

4.1.1. Adaptación del TNP al español

Para realizar este trabajo, se llevó a cabo la adaptación del *Test of Narrative Production* - TNP al español, tomando como base las versiones previas desarrolladas por Herman et al. (2004) y Jones et al. (2016). Se seleccionó el TNP debido a su detallado sistema de puntuación a nivel microestructural, el cual permite evaluar de manera exhaustiva las habilidades narrativas de los participantes en un rango amplio de edades. Cabe destacar que previamente se había realizado una adaptación del TNP al catalán por Caballero et al. (2020), la cual proporcionó una referencia valiosa y sirvió como punto de partida para la adaptación al español. Durante la adaptación se realizaron modificaciones específicas para que la prueba fuera coherente con las características gramaticales y evolutivas del español.

Los aspectos específicos que se tuvieron en cuenta durante el proceso de adaptación, como se expuso en el Capítulo II (apartado 2.2.4.2), estuvieron centrados en el nivel microestructural. Se realizaron modificaciones en el subcomponente Mecanismos de cohesión para tener en cuenta algunos aspectos propios de los desarrollos tardíos del lenguaje. Se reemplazó el ítem *Logical and temporal connectives* por Utilización de conectores de subordinación, y se amplió el rango de puntuación en comparación con la versión en inglés de Jones et al. (2016). También se adaptaron los subcomponentes Mecanismos de cohesión y Gramática para que los ítems y su puntuación fueran coherentes con las características gramaticales del español y con los patrones evolutivos de su adquisición; por ejemplo, se modificó el sistema de puntuación de la Primera mención del personaje teniendo en cuenta las diferencias en la obligatoriedad de explicitar el sujeto entre español e inglés. Se eliminaron ítems de la versión en inglés, como el uso de la negación y de los verbos modales, y se incluyeron ítems específicos para el español, como el Uso de cadenas verbales y la Correlación verbal entre oración principal y subordinada. Además, para puntuar la

microestructura en español, se consideró únicamente la producción narrativa y no las respuestas a las Preguntas de Comprensión como en la versión en inglés. No obstante, en el ítem Evaluación, un elemento de la macroestructura, si se consideraron las respuestas a las Preguntas de Comprensión. Por último, siguiendo la propuesta de la adaptación al catalán, se añadió una pregunta de comprensión más básica (Camus et al., 2022).

Los resultados del primer estudio de este trabajo, expuestos en el Capítulo II (apartado 2.3), indican que la adaptación del TNP al español es un instrumento sensible al desarrollo de las habilidades narrativas en población infantil hablante de dicha lengua. Se comprobó que la prueba efectivamente detecta diferencias evolutivas en los niveles macroestructural y microestructural de la narración en un amplio rango de edades, por lo que se revela como un sistema de evaluación válido para medir el desarrollo narrativo, mostrando una buena fiabilidad en términos de consistencia interna. No obstante, tal como se señaló en el Capítulo II (apartado 2.4), es necesario afinar algunos aspectos del sistema de puntuación, como determinar si la información proveniente de las respuestas a las Preguntas de Comprensión debe incluirse o no en la puntuación de la Evaluación (uno de los elementos clave de la Estructura Narrativa), ya que dichas respuestas se encuentran fuera del discurso narrativo y podrían dar lugar a una sobrevaloración de este aspecto. Además, sería útil considerar si es necesario valorar ambos componentes de la macroestructura, Contenido Narrativo y Estructura Narrativa, dado que parecen medir aspectos similares. Por otro lado, si bien el desempeño en las Preguntas de Comprensión no mostró relación con la edad de los niños, sería aconsejable extender este estudio incluyendo una muestra de niños con TDL, pues se ha observado que los niños con TDL tienen dificultades para responder tanto preguntas literales como inferenciales (Bishop y Adams, 1992; Coloma et al., 2012, 2013; Mendoza, 2016), lo que sugiere que este aspecto podría ser un indicador relevante para identificar a estos niños.

El TNP se concibió como un instrumento de aplicación sencilla con el objetivo de facilitar su utilización por parte de profesionales no especializados en el campo del desarrollo lingüístico y de las habilidades narrativas, como psicólogos y profesores. A partir de la experiencia en nuestro estudio, consideramos el TNP una herramienta valiosa que permite la recopilación y un primer análisis de narraciones de manera rápida y simple. Sin embargo, para un uso provechoso y preciso del instrumento, es recomendable que el evaluador reciba alguna instrucción previa sobre el uso y el sistema de puntuación del TNP, sobre todo para puntuar el nivel microestructural.

4.1.2. Adaptación del MAIN al catalán

CAPÍTULO IV

Como se ha expuesto anteriormente, Cataluña es una región en España caracterizada por la coexistencia de dos lenguas oficiales, catalán y español, y la presencia de una alta tasa de población con otras lenguas nativas además del catalán, que es la lengua de escolarización. Sin embargo, hasta ahora no se disponía de un instrumento de evaluación narrativa que permitiera evaluar de manera simultánea del catalán y otra lengua, a pesar de que la mayoría de la población infantil es bilingüe. Por esta razón, en el marco de este trabajo, se adaptó al catalán el *Multilingual Assessment Instrument for Narratives - MAIN* (Gagarina, et al., 2019).

La elección del MAIN se fundamenta en que es una herramienta creada específicamente para evaluar diferentes lenguas en un mismo participante, lo que favorece el avance en el conocimiento sobre el desarrollo de las habilidades narrativas en bilingües, y abarca una diversidad de lenguas mediante un mismo protocolo. La adaptación del MAIN al catalán permite el estudio de las narraciones en la población bilingüe de Cataluña, y abre la posibilidad de incluir el catalán dentro de las combinaciones de lenguas que es posible evaluar mediante el MAIN (Camus y Aparici, 2020).

Durante el proceso de adaptación de los guiones de los cuentos, se encontraron desafíos léxicos al encontrar adjetivos en inglés con significados similares, pero con contrapartes menos comunes en catalán. Además, se realizaron adaptaciones gramaticales en las formas verbales para adecuarse al catalán, que cuenta con un sistema morfológicamente rico de tiempo y aspecto, similar al español. Por último, se adaptó la fórmula de cierre de las historias para reflejar el uso pragmático en catalán, teniendo en cuenta las expresiones habituales en esta lengua (Camus y Aparici, 2020).

En cuanto a la adaptación del sistema de puntuación, a nivel macroestructural se adoptó el sistema de puntuación propuesto en la prueba, manteniendo los mismos elementos (i.e., Estructura Narrativa, Complejidad Estructural, Términos de Estado Interno y Preguntas de Comprensión) y puntuación. En cambio, a nivel microestructural se creó un sistema específico, basado en el sistema de puntuación de la adaptación al español del TNP, para evaluar las narraciones en español y catalán. Cabe señalar que, si bien ya existía una versión del MAIN en español (es decir, de los guiones de los cuentos y del protocolo de evaluación a nivel macroestructural), no había un sistema de evaluación de la microestructura narrativa más allá de las medidas generales aconsejadas por los autores del MAIN (Gagarina et al., 2012). Por lo tanto, este sistema fue creado para evaluar las dos lenguas. Esto es posible ya que, como se expuso anteriormente en el Capítulo I (apartado 1.2.2.2), ambas son lenguas romances tipológicamente similares y comparten aproximadamente un 85% de similitud léxica y gramatical.

Dicho sistema de evaluación, detallado en el Capítulo III (apartado 3.2.4.2), consideró cuatro componentes: Productividad, Cohesión, Gramática y Léxico. En el componente Productividad, se midió la longitud de la narración en número total de palabras, cláusulas y C-Units. En el componente Cohesión se evaluó la cohesión referencial y el uso de mecanismos de conectividad. Por otra parte, el componente Gramática, se centró en analizar seis aspectos relacionados con características gramaticales relevantes para la producción del discurso en español y catalán (i.e., MLCU, MLCUmax, índice de subordinación, perífrasis verbales, C-Units agramaticales y errores), asegurando la adecuación lingüística de las medidas narrativas escogidas en ambas lenguas. Por último, el componente Léxico, evaluó la diversidad léxica y la alternancia de código (*code-switching*). En conjunto, este sistema de evaluación proporcionó un enfoque detallado para analizar y comparar las narraciones en español y catalán, permitiendo una comprensión más profunda de las habilidades narrativas en ambas lenguas de población infantil bilingüe.

Los resultados presentados en este trabajo indican que la adaptación del MAIN al catalán es un instrumento sensible al desarrollo de las habilidades narrativas en población infantil que utiliza esta lengua. La prueba demostró ser efectiva en detectar diferencias significativas en los niveles macroestructural y microestructural de la narración entre las edades preescolares y las edades iniciales de la etapa escolar. Esto apunta a que el MAIN es un sistema de evaluación válido para medir el desarrollo narrativo en catalán. No obstante, existen algunos aspectos que podrían mejorarse en la adaptación de la prueba para facilitar su uso en el ámbito clínico o educativo. Una de estas mejoras podría ser la creación de una hoja de puntuación del nivel microestructural que incluya ejemplos y rangos de puntuación, similar a la utilizada en la adaptación al español del TNP. Esto permitiría analizar y calificar las narraciones de los niños con mayor facilidad. Por otra parte, a nivel de macroestructura, el MAIN propone la clasificación de la Complejidad Estructural en cuatro niveles, permitiendo hacer un recuento de la cantidad de veces que se utilizó cada nivel, pero no se obtiene una cifra total de puntuación en este aspecto. En esta tesis, se ha utilizado un indicador específico denominado *Complejidad de la secuencia OIR* (Altman et al., 2016; Maviş et al., 2016) para reportar la complejidad global de las narraciones de los niños.

4.1.3. Comparación entre el TNP y el MAIN

En esta sección, se presenta una comparación entre las herramientas adaptadas para este trabajo, el TNP y el MAIN, a fin de considerar el posible papel de las características de estas herramientas en los datos obtenidos con su utilización (ver Tabla 4.1). En ambas pruebas, se utiliza un procedimiento provocado olicitado para obtener las narraciones de los participantes, mediante la presentación de narraciones ficticias con estímulos visuales. Esta metodología permite una

CAPÍTULO IV

evaluación estandarizada y controlada de la producción narrativa, lo que facilita la comparación de los resultados entre diferentes participantes y contextos. Sin embargo, hay algunas diferencias entre ambas pruebas en relación con la modalidad de obtención de la narración. En el TNP, las narraciones se obtienen mediante el contado a partir de la visualización previa de un video sin audio. En cambio, el MAIN considera distintas modalidades para obtener las narraciones (i.e., contado, recontado, contado después de historia modelo), en nuestro caso se uso el recontado. En todas las modalidades se utiliza una secuencia de imágenes como apoyo, pero dependiendo de la modalidad, se le contará o no el cuento previamente al participante. Cabe mencionar que en ambas pruebas el apoyo que los narradores reciben del evaluador es mínimo, limitándose este a dar indicaciones generales, sin interrumpir ni modelar el discurso del participante. Además, en ambos casos el evaluador no ve los estímulos durante la narración del participante.

Ambas pruebas se fundamentan en la *story grammar*, pero con diferentes modelos de referencia. Mientras el TNP se basa en el modelo de Labov y Waletzky (1967), el MAIN se sustenta en el modelo propuesto por Stein y Glenn (1979). Esta diferencia en los fundamentos teóricos influye en las categorías que se evalúan en la macroestructura narrativa de cada prueba. En líneas generales, se puede considerar que en el TNP se evalúa la estructura narrativa siguiendo el patrón canónico de inicio-desarrollo-desenlace, mientras que en el MAIN la evaluación se centra en la estructura de los tres episodios que componen cada historia (véase apartado 4.2 para más detalles). Sin embargo, aunque cada herramienta utilice modelos distintos, ambas resultaron sensibles al desarrollo de la estructura narrativa a través de las edades evaluadas.

Por otra parte, en cuanto a la evaluación de la microestructura, el TNP incluye un sistema de puntuación detallada para este nivel (mediante la valoración de los Mecanismos de Cohesión, Mecanismos de Evaluación y Gramática), mientras que el MAIN no tiene un sistema de puntuación específica para la microestructura, debido a la diversidad lingüística que supone la evaluación de un buen número de lenguas previstas en este caso, ya que no se puede caracterizar de manera única la evaluación en este nivel. No obstante, se han sugerido algunas medidas posibles a considerar, que variarán en función de la lengua y los intereses del evaluador (Gagarina et al., 2012). En nuestra adaptación del MAIN, como ya hemos comentado en el Capítulo III (apartado 3.2.4.2), creamos un sistema para evaluar la microestructura narrativa en catalán y español (que considera Productividad, Cohesión, Gramática y Léxico) inspirado en el sistema de puntuación de la adaptación al español del TNP.

En la Tabla 4.1 que sigue a continuación, se recopilan de forma resumida las características de los dos instrumentos.

Tabla 4.1*Comparación entre los instrumentos de evaluación narrativa TNP y MAIN*

Característica	Similitudes entre TNP y MAIN	Diferencias entre TNP y MAIN
Procedimiento para recoger la narración	Provocado (elicitado)	
Tipo de narración	Ficticia	
Modalidad para obtener la narración	Contado	El MAIN también posibilita el recontado y contado después de modelo.
Tipo de estímulo	Visual sin texto	En el TNP se usa un video sin audio y en el MAIN una secuencia de imágenes. En el TNP el estímulo no es visible mientras el participante narra y en el MAIN sí lo es.
Tipo de apoyo del oyente	Indicaciones generales	
Tipo de contexto visual	El evaluador no ve los estímulos durante la narración del participante.	
Análisis de la macroestructura	Estructura narrativa; Preguntas de comprensión e inferencia.	El TNP también mide el contenido narrativo. El MAIN evalúa además la complejidad estructural y los términos de estado interno.
Análisis de la microestructura		El TNP evalúa los mecanismos de cohesión, evaluación y gramática. La versión original del MAIN no tiene un sistema de medidas o puntuación para este nivel -pero hemos incorporado un sistema de análisis para las versiones en catalán y español-.

4.2. Aspectos relevantes para el análisis de las narraciones infantiles a nivel macro y microestructural

Con el propósito de establecer una base sólida que permitiese la evaluación de las habilidades narrativas, se identificaron los aspectos relevantes para analizar la macroestructura y la microestructura de las narraciones infantiles a partir de la literatura previa sobre el tema y de los

resultados obtenidos en los dos estudios que componen este trabajo. Se incorporaron, además, algunos aspectos a considerar para evaluar a población bilingüe.

4.2.1. A nivel macroestructural

En cuanto a la macroestructura narrativa, en los dos estudios que conforman este trabajo se analizó la habilidad de presentar jerárquicamente los elementos principales de la historia. Estos análisis se llevaron a cabo utilizando los criterios establecidos por la herramienta TNP en el primer estudio, y por el MAIN en el segundo. Como ya hemos comentado, ambas evaluaciones se fundamentan en modelos de *story grammar*, útiles para analizar la Estructura Narrativa (referida como EN en los Capítulos II y III), y para comprender cómo se organizan y presentan los elementos clave que componen la trama de una historia. En los trabajos previos se ha observado que el análisis de la Estructura Narrativa proporciona información relevante sobre la organización del contenido en las narraciones en niños con DT y con TDL (e.g., Cleave et al., 2010; Bohnacker et al., 2016; Fichman et al., 2017; Gagarina et al., 2020; Govindarajan y Paradis, 2019; Rezzonico et al., 2015; Roch et al., 2016; Squires et al., 2014). Esta observación se encuentra en línea con nuestros resultados, como se pudo apreciar tanto en el primer estudio (cuyos resultados se exponen en el Capítulo II, apartado 2.3.2) como en el segundo estudio (descrito en el Capítulo III, apartado 3.3.1). Ambos análisis encontraron que los niños producen más elementos de la Estructura Narrativa con la edad, ya fuesen monolingües de español o bilingües catalán-español. Sin embargo, se observó una estabilización en el desarrollo de esta habilidad alrededor de los 9 años en los niños monolingües de español, hallazgo consistente con investigaciones previas en hispanohablantes (e.g., Auza y Hess, 2013; Sebastián y Slobin, 1994). En cuanto a los niños bilingües catalán-español, es necesario extender el rango de edad analizado en futuros estudios para poder establecer si el patrón evolutivo es el mismo.

No obstante, es importante tener en cuenta que las categorías de análisis varían según el modelo de *story grammar* utilizado. Como ya se ha mencionado, el primer estudio utilizó el TNP, cuyas características se detallaron en el Capítulo II (apartado 2.2.4.1). Esta herramienta basa su análisis en el modelo de Labov y Waletzky (1967), explicado en Capítulo I (apartado 1.2.3.1). En el TNP se puntúa la inclusión de seis elementos claves: la Orientación, las Acciones complicadas I y II, el Clímax, la Resolución, la Evaluación y la Secuencia narrativa. Por otro lado, para el segundo estudio se utilizó el MAIN, cuyas características se detallaron en el Capítulo III (apartado 3.2.4.1). En esta prueba, si bien se toma como punto de partida el modelo de Stein y Glenn (1979), se presenta un modelo adaptado por Gagarina et al. (2012, 2015, 2019) -véase el Capítulo I, apartado 1.2.3.1-. Así, los elementos que se evalúan son el Escenario y un sistema episódico -de tres

CAPÍTULO IV

episodios- con cinco elementos cada uno: TEI como evento inicial, Objetivo, Intento, Resultado y TEI como reacción.

Si bien ambas herramientas tienen en común la valoración de la mención del espacio y tiempo de la historia, a través del elemento Orientación en el TNP y Escenario en el MAIN, existen diferencias notables en sus enfoques. Por una parte, el TNP pone énfasis en un estructura narrativa más lineal, siguiendo el patrón canónico de inicio-desarrollo-desenlace. Por otro lado, el MAIN, como decíamos, se centra en la estructura de los tres episodios que componen cada historia. Si bien se pueden identificar ciertas equivalencias entre los componentes de ambas herramientas, como la posible correspondencia entre el Clímax y el Intento, la Resolución y el Resultado, y hasta cierto punto la Evaluación y los TEI (como evento inicial o reacción), el desempeño en estas categorías no siempre es directamente comparable. Es importante mencionar que hay aspectos claves que son considerados sólo por una de las herramientas. En el caso del TNP, se incluye la Secuencia narrativa lo que posibilita establecer si la historia fue narrada en el orden correcto. Por su parte, el MAIN incorpora el uso de TEI como términos que inician y cierran los eventos, permitiendo un análisis más detallado del tipo de inferencias que los niños hacen sobre los personajes y sus acciones. No obstante, en líneas generales, y a pesar de las variaciones en los modelos entre las herramientas, ambas resultan sensibles al desarrollo de la Estructura Narrativa. En consecuencia, la elección de una u otra puede quedar a criterio del evaluador, dependiendo de sus objetivos y necesidades específicas.

Este trabajo también consideró otros aspectos para evaluar la macroestructura narrativa. En el estudio realizado con el TNP se valoró también el Contenido Narrativo, que se refiere al nivel de detalle de la historia (véase Capítulo II, apartado 2.2.4.1). Se observó que el desempeño aumentó con la edad de manera fuerte y significativa. No obstante, es posible que los componentes Estructura narrativa y Contenido Narrativo estén midiendo lo mismo. Por lo tanto, sugerimos fusionar estos elementos o medir solamente uno de ellos, tal como se comentó en el Capítulo II, apartado 2.4.

En el estudio con el MAIN se evaluó la Complejidad Estructural, es decir, en la capacidad de producir episodios bien formados, medida en base a la presencia o ausencia de los elementos clave: Objetivo, Intento y Resultado (e.g., Gagarina et al., 2012; Westby, 2012). Los estudios han identificado diferentes tipos de episodios más o menos bien formados, y estos pueden considerarse como diferentes etapas de desarrollo en el ámbito narrativo (Gagarina et al., 2015). Por otro lado, algunos estudios han sostenido que el análisis de la Complejidad Estructural no resulta suficientemente sutil para distinguir las narraciones de niños con DT de aquellos con TDL (e.g., Altman et al., 2016). En nuestro estudio, los resultados indicaron que niños bilingües catalán-

CAPÍTULO IV

español tuvieron un rendimiento similar en Complejidad Estructural en ambas lenguas (e.g., Altman et al., 2016; Bohnacker, 2016; Gagarina et al., 2016). Sin embargo, la Complejidad Estructural aumentó con la edad únicamente en las narraciones producidas en catalán. Esto, como se mencionó en el Capítulo III (apartado 3.4), podría vincularse a la exposición al catalán, la lengua vehicular, en actividades de lectura en el entorno escolar. Así, según nuestros resultados en niños con DT, la medida se comporta de manera similar en ambas lenguas en niños bilingües de modo que al menos en esta combinación de lenguas procede usarse. Además, la medida ha capturado diferencias evolutivas en una de las lenguas, por lo que su utilidad nos parece clara. No obstante, futuros estudios podrían incluir a niños (monolingüe de español y bilingüe catalán-español) con TDL para determinar el comportamiento de la medida en dicha población.

Además, también en el estudio con el MAIN, se ha valorado la utilización de TEI que permiten a los narradores referirse a aspectos no observables de los personajes (Benson, 1997; Gagarina et al., 2012, 2015, 2019). El análisis de los TEI proporciona información valiosa sobre el conocimiento metalingüístico y metacognitivo del narrador, así como sobre sus habilidades de la ToM, al reflejar la comprensión de la intencionalidad y la motivación de los personajes (e.g., Blom y Boerma, 2020; Gagarina et al., 2020; Nippold et al., 2005). Se ha argumentado que los niños con TDL pueden tener dificultades para comprender y expresar los sentimientos e intenciones de los personajes, lo que se refleja en la producción limitada en cantidad y/o variedad de términos de estado interno (e.g., Altman et al., 2016). En nuestro estudio, los resultados indicaron que el número de TEI aumentó con la edad de los niños bilingües, pero sólo en las narraciones en español. Si bien esta ventaja de una lengua sobre la otra es similar a lo visto en algunos estudios previos (e.g., Roch et al., 2016), otros no encuentran diferencias entre lenguas (e.g., Kunnari et al., 2016). La variabilidad de estos hallazgos resalta la importancia de no extrapolar los resultados a todas las poblaciones bilingües.

Por último, la comprensión narrativa de aspectos macroestructurales, tanto en el estudio con el TNP como en el estudio con el MAIN (ver Capítulo II, apartado 2.3.4 y Capítulo III, apartado 3.3.1 respectivamente), no mostró relación entre el nivel de desempeño en español y la edad, ni en monolingües ni en bilingües. En cambio, en catalán sí se encontró una evolución con la edad en los niños bilingües. Sin embargo, como se mencionó en el Capítulo III (apartado 3.4), parece ser que los niños preescolares ya habían alcanzado un nivel elevado de comprensión narrativa en español, por lo que no hubo espacio para detectar mejoras en la prueba. En cualquier caso, para determinar la utilidad de esta medida, sería necesario comparar los resultados de estas muestras con los de población con TDL, pues existen evidencias que indican que los niños con TDL presentan limitaciones en su capacidad para responder correctamente preguntas de comprensión (Bishop y Adams, 1992, Coloma et al., 2012, 2013), incluso preguntas sencillas que los niños con

DT pueden tener superadas, aunque tienen dificultades más evidentes en las preguntas de comprensión inferencial (Mendoza, 2016). Así, según estos estudios evaluar la comprensión narrativa podría ser un indicador pertinente para identificar a niños con TDL y, por tanto, una medida útil en esta población.

4.2.2. A nivel microestructural

En este trabajo se analizó un conjunto de aspectos diversos de la microestructura. En cuanto a la cohesión, en los dos estudios se valoraron distintos elementos que se utilizan como vínculos cohesivos (i.e., conjunciones de coordinación, conectores de subordinación y marcadores del discurso). También se analizó el uso de la cohesión referencial en la primera mención de los personajes y en el mantenimiento de referentes, como lo han hecho en trabajos previos, por ejemplo, Andreou et al. (2020), Fichman y Altman (2019), Fichman et al. (2020), Hržica et al. (2020) y Lindgren et al. (2020). Los resultados de nuestro trabajo apuntan a la utilidad de medir los conectores de subordinación y la cohesión referencial, ya que estos aspectos tienen un rango de desarrollo amplio a través de las edades evaluadas. Sin embargo, en el estudio con niños bilingües catalán-español, se observó que el uso de conectores de subordinación aumentó con la edad sólo en catalán.

También, en ambos estudios, se midieron diversos aspectos de la Gramática (como en los estudios previos de Altman et al. (2016), Dam et al. (2020), Otwinowska et al. (2020b), Rezzonico et al. (2015), Pham et al. (2019) y Verhoeven et al. (2011). En líneas generales, en el estudio con el TNP se observó que una serie de medidas mostraron desarrollo temprano (por ejemplo: la concordancia en género y número) y otras desarrollo tardío (por ejemplo: el uso de cadenas verbales). Por otra parte, en el estudio con el MAIN se observó una evolución en varias medidas (por ejemplo: un aumento en el índice de subordinación y un descenso en la producción de errores gramaticales) únicamente en las narraciones en catalán. Por tanto, para determinar las medidas gramaticales a analizar, resulta importante considerar varios factores, entre ellos el rango de edad, la condición lingüística del participante (monolingüe o bilingüe) y la(s) lengua(s) que se quiere evaluar. Además, sí se analizan los errores gramaticales presentes en la narraciones de niños bilingües, es aconsejable tener en cuenta la LD, ya que se observó una relación significativa con este factor, como se expuso previamente en el Capítulo III (apartado 3.3.2).

Además, en el estudio con el MAIN se tuvieron en cuenta medidas de Productividad que valoraron la longitud de la narración en número de palabras (TW), cláusulas (LC) y C-Units (LCU), como lo hicieron en trabajos anteriores Altman et al. (2016), Cleave et al. (2010) y Fichman et al. (2021).

Asimismo, se consideró una medida de diversidad léxica (i.e., índice D), y una medida específica del bilingüismo, la utilización de *code-switching* (e.g., Iluz-Cohen y Walters, 2012). Los resultados indicaron que la Productividad mostró un desarrollo con la edad en las medidas de longitud narrativa en palabras y cláusulas en ambas lenguas, mientras que la longitud en C-Units sólo lo hizo en las narraciones en español. Por otro lado, únicamente en las narraciones en catalán, los niños aumentaron la diversidad léxica y disminuyeron el *code-switching* con la edad. Cabe destacar que el uso de *code-switching* también tuvo relación con la LD de los niños, por lo que se aconseja considerar este factor para analizar esta medida. Por su parte, en el estudio con el TNP se valoró la utilización de Mecanismos de evaluación (i.e., utilización de intensificadores o desintensificadores, adjetivos, adverbios de modo o manera, estilo directo y estilo indirecto), pero no se observó un desarrollo con la edad y en general su utilización fue escasa. Así, la utilidad de medir este aspecto no resulta evidente. Sin embargo, se ha visto que considerar otros factores como el nivel socioeconómico puede tener un impacto en el resultado (Shiro, 2003).

Los resultados de los dos estudios que componen este trabajo, expuestos en el Capítulo II (apartado 2.3.3) y en Capítulo III (apartado 3.3.2), indican que la cohesión y la gramática son aspectos relevantes para evaluar la evolución de las habilidades narrativas microestructurales en ambas poblaciones. Sin embargo, es fundamental considerar que las medidas gramaticales son diversas y que su elección debería tener en cuenta varios factores como el rango de edad, la lengua que se está evaluando, la condición lingüística del participante (monolingüe o bilingüe) y, en el caso de los niños bilingües, la LD. Por otra parte, se observó la utilidad de incluir medidas relacionadas con la productividad y el léxico en la población bilingüe. Aunque no fueron utilizadas en nuestro estudio con niños monolingües, podrían ser considerados en futuros estudios para enriquecer la evaluación de sus habilidades narrativas

4.2.3. Consideraciones para evaluar a población bilingüe

Por último, para evaluar a población bilingüe la literatura previa ha destacado la relevancia de evaluar cada una de las lenguas, ya que los bilingües a menudo muestran diferentes niveles y tipos de conocimiento en cada una de sus lenguas (Kohnert, 2010). Se deberían utilizar historias diferentes pero comparables en ambas lenguas, ya que, si se utilizan historias no comparables, los resultados en las dos lenguas no serán equivalentes (Gagarina et al., 2012); y si se utiliza la misma historia puede haber efectos de aprendizaje de la primera a la segunda prueba (Pavlenko, 2008). Durante la evaluación, se sugiere crear un contexto monolingüe para alentar al niño a utilizar solo la lengua que se está evaluando (Lindgren, 2018). Todas estas consideraciones fueron seguidas en el estudio sobre población bilingüe, expuesto en el Capítulo III. A juzgar por el bajo porcentaje

de *code-switching* que produjeron los niños en sus narraciones, parece ser que favorecer el contexto monolingüe durante las evaluaciones efectivamente fue de utilidad.

Otro aspecto que se ha resaltado en los estudios sobre evaluación en bilingües es la importancia de contar con un amplio abanico de medidas para obtener marcadores lingüísticos que permitan diferenciar a población con desarrollo típico de población con trastorno del lenguaje, siempre teniendo en consideración que algunas medidas microestructurales pueden no ser equiparables debido a las diferencias gramaticales propias de cada lengua (e.g., Fichman et al., 2017). Así lo hemos hecho en este trabajo, en el Capítulo III (apartado 3.1.2) hemos comentado la mayor o menor utilidad de las medidas usadas en los estudios previos con población bilingüe. En nuestro caso, debido a la proximidad tipológica de las lenguas estudiadas, catalán y español, no se presentó el problema de que algunas medidas no fueran equiparables en ambas lenguas.

4.3. Desarrollo de la macro y microestructura narrativa en niños monolingües de español

El estudio realizado con población infantil monolingüe de español, expuesto en el Capítulo II, tuvo como objetivo evaluar y describir el desarrollo de las habilidades narrativas entre las edades de 4 a 11 años. Se utilizó la adaptación al español del TNP (Herman et al., 2004; Jones et al., 2016), realizada en el marco de este trabajo, para evaluar las habilidades narrativas en una muestra de 146 niños hispanohablantes. Se analizó el desarrollo a nivel de macro y microestructura narrativa, lo que permitió describir cómo y cuándo se desarrollan las habilidades narrativas en esta población. Se corroboró que, aunque los niños de 4 a 11 años tienen bien adquiridas las bases de la lengua, aún están en proceso de desarrollo lingüístico y todavía no son hablantes totalmente desarrollados (Ravid y Berman, 2009).

En cuanto a la **macroestructura narrativa**, se encontró que los niños avanzaron en su desarrollo en el rango de edad evaluado. A los 4 años, tienden a producir narraciones cortas sin una secuencia temporal correcta y se centran en el clímax de la historia. A los 5 años, mejoran la secuencia temporal y añaden episodios relacionados con las acciones previas al clímax de la historia. A los 6 años, hay un cambio significativo, se consolida la producción de una secuencia temporal correcta y expresan más información sobre los episodios de la historia, pero aún omiten algunos episodios. A los 7 y 8 años, logran consolidar la estructura básica, que incluye la orientación, además comienzan a incluir información adicional y evaluaciones sobre la historia. Si bien alcanzan su máximo rendimiento en la macroestructura alrededor de los 9 años, persiste la

CAPÍTULO IV

tendencia a omitir información de la resolución. Por último, entre los 10-11 años, su desempeño tiende a disminuir, aunque este descenso no fue significativo. Este fenómeno, como comentamos en el Capítulo II (apartado 2.4), coincide con investigaciones anteriores que muestran una tendencia evolutiva poco frecuente; la atenuación progresiva de un rasgo, en este caso, la atenuación de la narratividad (Berman, 2008; Berman y Nir-Sagiv, 2004, 2007; Tolchinsky, 2014, Tolchinsky et al., 2005; Veneziano, 2016; Veneziano et al., 2020). Estas investigaciones plantean que los niños de 9 años presentan narraciones con una estructura canónica, pero con la edad dan más importancia a sus interpretaciones personales sobre los eventos de la historia. Esto sugiere un cambio en la concepción de la narración, pasando de narrar eventos a reflexionar sobre ellos y explicar su propia versión de los hechos.

La **microestructura narrativa** mostró una fuerte correlación con la edad. Los niños pequeños presentaron dificultades en la cohesión referencial, logrando introducir correctamente personajes solo a partir de los 8 años, como en Kail y Sánchez-López (1997), aunque esta habilidad continuó evolucionando hasta los 10 -11 años. El mantenimiento de la referencia fue más complejo, ya que no se alcanzó el techo de puntuación durante las edades estudiadas. Además, algunos niños mayores, de 9 a 11 años, aún tenían dificultades para utilizar mecanismos referenciales apropiados, de forma similar a lo que ocurría en niños hablantes de catalán (Caballero et al., 2020). Otro aspecto difícil para los niños pequeños fue el uso de conectores de subordinación. Mientras las conjunciones básicas de coordinación fueron producidas en todas las edades, los conectores de subordinación empezaron a utilizarse a los 6 años, aumentando en adelante. Esto coincide con estudios previos en los que la coordinación precede a la subordinación como mecanismo sintáctico predominante de conexión (Sebastián y Slobin, 1994).

La utilización de mecanismos de evaluación no mostró un desarrollo claro a lo largo de las edades estudiadas. Esto probablemente se relaciona con la baja utilización de estos mecanismos en todas las edades estudiadas (como en Díaz y Mendoza, 2012), pero también con la menor fiabilidad del subcomponente en la prueba. Caballero et al. (2020), sugieren que este aspecto del TNP podría analizarse con más detalle en futuros estudios.

En cuanto a los aspectos evaluados en el subcomponente de gramática, los elementos con un uso adecuado más temprano, alrededor de los 4 años, fueron: artículos, pronombres, concordancia en género y número, y concordancia entre verbo y sujeto. Estas observaciones coinciden con investigaciones previas en español, las cuales demuestran que los niños dominan la morfosintaxis básica alrededor de esta edad (e.g., Serra et al., 2000). Los aspectos que se consolidaron más adelante, alrededor de los 9 años, fueron el uso correcto de oraciones en presente y pasado, el uso de cadenas verbales y la correlación verbal entre oración principal y subordinada. Resulta

CAPÍTULO IV

sorprendente que el uso de oraciones en presente y pasado se desarrolle en etapas tardías, pues no coincide con estudios previos (e.g., Sebastián y Slobin, 1994). Es posible que este resultado esté influido por la forma en que se puntúa el desempeño. Dado que se basa en el porcentaje de uso (in)correcto de los tiempos verbales, existe la posibilidad de que este enfoque perjudique la puntuación de los niños más pequeños, quienes tienden a producir narraciones más cortas y con menos verbos que los niños de más edad (de modo que incluso un solo error llevaría a puntuaciones bajas). En cambio, tiene sentido que los otros aspectos gramaticales mencionados se consoliden más tarde. Las cadenas o perífrasis verbales no son tempranas (Jackson-Maldonado y Maldonado, 2002), pero además muchas de ellas sirven para expresar relaciones aspectuales en la narración, cuya adquisición en español se prolonga en el tiempo (Sebastián y Slobin, 1994). El correcto uso de oraciones subordinadas con relaciones complejas entre los tiempos/aspectos/modos de los verbos también se ha visto que es un desarrollo tardío (Aparici, 2010).

Por otra parte, resulta llamativo que las oraciones de relativo no aumentaron de manera significativa con la edad, ya que se esperaba encontrarlas con mayor frecuencia en el discurso de hispanohablantes, como hallaron previamente Sebastián y Slobin (1994). Se esperaba que estas oraciones aparecieran temprano, alrededor de los 3 años, y que siguieran aumentando después de los 9 años (Dasinger y Toupin, 1994; Coloma et al., 2007; Sandbank, 2004). De hecho, se ha afirmado que este tipo de oraciones es uno de los mejores indicadores de la adquisición sintáctica tardía (Nippold, Hesketh et al., 2005; Saltzman y Reilly, 1999). No obstante, en los resultados de nuestro estudio su uso fue prácticamente nulo en los niños más pequeños, de 4 y 5 años, y poco frecuente en los niños de más edad, de 6 a 11 años. Como anteriormente mencionamos (Capítulo II, apartado 2.4), se ha observado que la complejidad sintáctica de las narraciones producidas por los niños está relacionada con la complejidad de la historia que se narra (Nippold et al., 2007). En el caso de la historia con la que se elicitán las narraciones en el TNP hay que considerar que no es muy compleja y presenta un número y diversidad de tipos de referentes bajo, cuestión que probablemente no fomenta el uso de oraciones relativas para algunas funciones con las que se usan típicamente en las narraciones en español, como la de presentar, describir o introducir referentes (Bocaz, 1997; Dasinger y Toupin, 1994; Sebastián y Slobin, 1994).

En conjunto, los resultados indicaron que las habilidades narrativas de los niños mejoraron con la edad. Se observó una correlación fuerte y significativa entre la edad y la macro y microestructura narrativa. 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. Estos resultados coinciden con investigaciones anteriores realizadas con niños hispanohablantes (e.g., Auza y Hess, 2013; Bocaz, 1997; Jackson-Maldonado y Maldonado,

2016; López-Orós y Teberosky, 1998; Pavez et al., 2008b; Romero y Gómez, 2013; Tolchinsky, 2014), así como con hablantes de otras lenguas (e.g., Berman y Slobin, 1994; Berman y Verhoeven, 2002; Berman y Nir-Sagiv, 2007; Strömquist y Verhoeven, 2004). Como la nuestra, muestran que los niños adquieren un nivel de desempeño narrativo similar al de los adultos a los 9 años en cuanto a aspectos macroestructurales, pero continúan desarrollando y complejizando los aspectos microestructurales hasta la adolescencia.

4.4. Desarrollo de la macro y microestructura narrativa en niños bilingües catalán-español

El estudio realizado con población infantil bilingüe catalán-español, expuesto en el Capítulo III, tuvo como objetivo evaluar y describir el desarrollo de las habilidades narrativas en esta población, específicamente entre las edades de 4 a 7 años. Se utilizaron las adaptaciones del MAIN al español y al catalán, la última realizada en el marco de este trabajo. Se analizó el desarrollo de las habilidades narrativas a nivel de macro y microestructura, lo que permitió describir cómo y cuándo se desarrollan las habilidades narrativas en de niños bilingües de catalán y español entre los 4 y 7 años de edad. Se consideró la influencia de la edad, la lengua de producción y la lengua dominante. En general, se observó que la edad y la lengua de producción tuvieron un impacto en las narraciones a nivel macro y microestructural. En contraste, la LD únicamente afectó el desempeño a nivel microestructural.

En relación con la **macroestructura narrativa**, se encontró que los niños tuvieron un rendimiento similar en la medida de Complejidad Estructural en ambas lenguas. Esto coincide con los hallazgos previos, en otras combinaciones de lenguas, de Altman et al. (2016), Bohnacker (2016), Kunnari et al. (2016) y Rodina (2017), y sugiere que la Complejidad Estructural debería ser relativamente invariante en los dos lenguas. Por otra parte, se observó una ventaja en las narraciones en español para las demás categorías macroestructurales (i.e., Estructura Narrativa, Términos de Estado Interno y Preguntas de Comprensión -esta última sólo en preescolares-). Algunos estudios previos han reportado la ventaja de una lengua sobre otra en algunas de esas medidas (e.g., Bohnacker, 2016; Kapalková et al., 2016; Pesco y Kay-Raining, 2016; Roch et al., 2016). Sin embargo otros no encontraron diferencias (e.g., Kunnari et al., 2016; Rodina, 2017), por lo que resulta fundamental considerar el contexto específico de los niños bilingües al evaluar estos aspectos. Además, como en Bohnacker (2016) y Gagarina (2016), evolutivamente se observó una mejora en el rendimiento en la Estructura Narrativa con la edad en ambas lenguas, por lo que esta medida resulta útil al reflejar la evolución con la edad tanto en español como en

CAPÍTULO IV

catalán. Mientras que la Complejidad Estructural y las Preguntas de Comprensión mejoraron con la edad sólo en las narraciones en catalán, el uso de Términos de Estado Interno sólo lo hizo en las narraciones en español, por lo que se sugiere evaluar estas medidas en cada lengua para conocer su desarrollo.

Finalmente, no se encontró un efecto significativo de la LD en ninguna medida de la macroestructura. Cabe resaltar que los estudios anteriores sobre macroestructura utilizando el MAIN no han considerado la dominancia de la lengua (Fiani et al., 2022; Fichman et al., 2022). Por lo tanto, aunque algunos estudios con el MAIN han reportado ventajas de la lengua mayoritaria sobre la minoritaria en ciertas medidas (e.g., Kapalková et al., 2016; Roch et al., 2016), los resultados del presente estudio no se relacionan fácilmente con dichos hallazgos.

En lo que respecta a la **microestructura narrativa**, se encontraron similitudes entre ambas lenguas en la mayoría de las medidas, como reportaron en estudios previos con otras combinaciones lingüísticas Gagarina et al. (2016) y Kunnari et al. (2016). No obstante, en catalán, se observó una mayor longitud media de la C-Unit (MLCU), mientras que en español hubo una mayor longitud media de las tres C-Units más largas (MLCUMax) y una mayor diversidad léxica, pero también más uso de conjunciones coordinantes, más errores y C-Units agramaticales. Evolutivamente, los niños mostraron una evolución con la edad en ambas lenguas en medidas de Productividad (longitud narrativa en palabras -TW- y en cláusulas -LC-) y de Cohesión (presentación de personajes). En español, también los superaron en longitud narrativa en C-Units (LCU). Por otro lado, en catalán, las narraciones evolucionaron en diversas medidas de Cohesión (más conectores de subordinación y menos conjunciones de coordinación), Gramática (mayor MLCU, MLCUMax e índice de subordinación, y menos errores gramaticales) y Léxico (mayor diversidad léxica y menor alternancia de código). En conjunto, se puede observar que con la edad hubo desarrollo en medidas de longitud narrativa (medida de Productividad) y en la presentación de personajes (medida de Cohesión) en ambas lenguas, y en el caso de las narraciones en catalán, también hubo evolución en medidas de Gramática y Léxico. Además, se observó una desventaja en la precisión gramatical en las narraciones en español. Por otra parte, los niños tuvieron un bajo desempeño en el mantenimiento de personajes, las otras formas de subordinación (i.e., formas no finitas) y los marcadores del discurso, sugiriendo que estas medidas de Cohesión se desarrollan en etapas posteriores (Aparici et al., 2021; Rosado et al., 2021) en ambas lenguas. En suma, nos encontramos con un escenario complejo, sin que una de las lenguas evaluadas muestre una ventaja consistente en todas las medidas microestructurales. Esto subraya la necesidad de evaluar estos aspectos en cada lengua para comprender mejor el desarrollo lingüístico de los niños bilingües (Gagarina et al., 2016; Pesco y Kay-Raining, 2016; Roch et al., 2016; Rodina, 2017).

Por otro lado, la influencia de la LD en la microestructura narrativa ha sido poco estudiada. Fichman et al. (2022) encontraron que la LD de los niños era un factor que se relacionaba con la diversidad léxica presente en las narraciones, pero no observaron diferencias en el resto de las medidas evaluadas (i.e., TW, número de C-Units y MLCU). En nuestro estudio se observaron algunos patrones de desempeño diferentes según la LD, principalmente en medidas relacionadas con la gramaticalidad. Los niños con LD catalán cometieron más errores y produjeron más frases agramaticales al narrar en español, mientras que los niños con LD español utilizaron más *code-switching* al narrar en catalán. Sin embargo, los niños con LD español mostraron una mejora significativa en la gramaticalidad de sus narraciones en catalán a medida que crecían, a pesar de que el catalán no era su LD. Este fenómeno probablemente debe estar relacionado con la influencia de la escolarización en catalán. En cambio, no se observó un progreso en la precisión gramatical de las narraciones en español con la edad de los niños, independientemente de su LD. Por lo tanto, los patrones de rendimiento en las medidas de gramaticalidad y *code-switching* en cada lengua de narración parecen específicos de la LD del niño.

En conjunto, los hallazgos de este estudio resaltan la relevancia de tener en cuenta la edad, y la lengua de producción al evaluar el desarrollo del lenguaje en niños bilingües, así como también la LD en el caso de evaluar medidas microestructurales relacionadas con la gramaticalidad de la producción y medidas exclusivas del bilingüismo (e.g., *code-switching*). Los resultados indican que los niños pueden enfrentar desafíos específicos en diferentes aspectos lingüísticos al emplear cada lengua, y estos desafíos pueden variar según los factores mencionados. Por tanto, es importante considerar estos factores para una comprensión precisa del desarrollo lingüístico en niños que crecen con múltiples lenguas.

4.5. Semejanzas y diferencias en el desarrollo de la macro y microestructura narrativa entre ambas poblaciones

Aunque no responde de modo directo a una pregunta de investigación de este trabajo, a continuación, y para ofrecer una visión lo más completa posible de las habilidades narrativas en las poblaciones analizadas, se comparan de manera cualitativa los resultados obtenidos sobre el desarrollo narrativo a nivel macro y microestructural en niños monolingües de español y bilingües catalán-español. El propósito es identificar similitudes y diferencias entre ambas poblaciones para comprender mejor el desarrollo narrativo en ambos contextos lingüísticos.

CAPÍTULO IV

En general, tanto los niños monolingües como los bilingües muestran un desarrollo en la macroestructura y microestructura narrativa con la edad. Se observó una diferencia significativa en el desempeño tanto a nivel macro como microestructural entre los niños de 5 y 6 años de ambas poblaciones, lo que sugiere el comienzo de una construcción narrativa sustancialmente diferente a partir de esa edad. Esto coincide con investigaciones previas que indican que alrededor de los 5 años, los niños comienzan a producir narraciones auténticas (Pavez et al., 2008; Acosta et al., 2018).

Por otra parte, cabe resaltar que, aunque comparten similitudes con los monolingües, los niños bilingües pueden mostrar diferencias en el rendimiento narrativo según la lengua de narración y su LD. Por ejemplo, aunque no se encontró relación entre la edad y el rendimiento en comprensión en español ni en monolingües ni bilingües, se observó un mejor desempeño con la edad en catalán en niños bilingües. Además, a pesar de que ambas poblaciones utilizan conjunciones básicas en español en todas las edades, en los niños bilingües se observó un aumento en su uso con la edad en español, pero una disminución en catalán. Esto podría deberse a una restricción en el uso de la coordinación en favor de la subordinación, como se encuentra en otros estudios (e.g., Sebastián y Slobin, 1994)

Por otro lado, a diferencia de los monolingües, no se encontraron avances en cuanto al mantenimiento de referentes en los bilingües. Sin embargo, esto podría deberse a que el rango de edad estudiado en los niños bilingües fue estrecho, de 4 a 7 años, pues se ha visto que este aspecto tiene una evolución que se extiende más allá de estas edades. De hecho, en el estudio con niños monolingües de español, se encontró que incluso a los 11 años continuaban teniendo dificultades en esta medida, coincidiendo con lo reportado por Caballero et al. (2020) en catalán. Por último, en la población bilingüe, se observó que los conectores de subordinación y diversas medidas gramaticales no mostraron mejoras en las narraciones en español, a diferencia de lo que ocurrió en las narraciones en catalán. Estas diferencias podrían estar relacionadas, como se discutió en el Capítulo III (apartado 3.4), con el contexto sociolingüístico específico en el que se desarrollan estos niños, reflejando la complejidad de la evaluación del desarrollo narrativo en entornos bilingües.

En la Tabla 4.2 a continuación, se recopilan comparativamente las características del desarrollo de las habilidades narrativas de ambas poblaciones según los resultados de los dos estudios de este trabajo.

Tabla 4.2

Desarrollo narrativo en niños monolingües de español y bilingües catalán-español. Resumen de resultados

Nivel	Monolingües de español	Bilingües catalán-español
Macro-estructural	<p>Desarrollo con la edad en estructura y contenido narrativo. Máximo desempeño a los 9 años, luego “atenuación de la narratividad”.</p> <p>No se aprecia correlación entre las preguntas de comprensión y la edad.</p>	<p>Desarrollo con la edad en estructura narrativa (en ambas lenguas, catalán y español), complejidad estructural (sólo en catalán), términos de estado interno (sólo en español).</p> <p>Desarrollo con la edad en preguntas de comprensión (sólo en catalán).</p> <p>Efecto de lengua: en general, mejor desempeño a nivel macro al narrar en español que en catalán.</p>
Micro-estructural	<p>La cohesión referencial se consolida entre 8 a 11 años, aunque sigue habiendo errores en el mantenimiento de referentes.</p> <p>Las conjunciones básicas de coordinación se utilizan en todas las edades.</p> <p>Los conectores de subordinación empiezan a utilizarse a los 6 años y continúan su desarrollo posteriormente.</p> <p>Algunos aspectos de la gramática tienen desarrollo temprano (antes de los 4 -5 años): artículos, pronombres, concordancia en género y número, y concordancia entre verbo y sujeto.</p> <p>Otros aspectos gramaticales se desarrollan en edades mayores: uso correcto de oraciones en presente y pasado, uso de cadenas verbales, correlación verbal entre oración principal y subordinada.</p> <p>(no se ha evaluado léxico).</p> <p>(no se ha evaluado productividad).</p>	<p>La cohesión referencial mejora con la edad (de 4 a 7 años) en la presentación de los personajes, pero no el mantenimiento de referentes.</p> <p>Las conjunciones básicas de coordinación se utilizan en todas las edades, pero con la edad aumentan en español y disminuyen en catalán.</p> <p>Los conectores de subordinación aumentan con la edad, de 4 a 7 años, sólo en catalán.</p> <p>Las medidas gramaticales: MLCU, MLCUmax, índice de subordinación y errores gramaticales mejoran con la edad sólo en catalán.</p> <p>Efecto de lengua: desventaja en la precisión gramatical al narrar en español.</p> <p>Efecto de LD: niños con LD catalán cometen más errores y producen más frases agramaticales al narrar en español.</p> <p>Las medidas léxicas: diversidad léxica y alternancia de código mejoran con la edad, de 4 a 7 años, sólo en catalán. Efecto de LD: niños con LD español. presentan más <i>code-switching</i> al narrar en catalán.</p> <p>La productividad se desarrolla con la edad: TW y LC en ambas lenguas, LCU sólo en español.</p>

Nota. MLCU: longitud media de la C-Unit, MLCUmax: longitud media de las 3 C-Units más largas, TW: longitud en número total de palabras, LC: longitud en cláusulas, LCU: longitud en C-Units, LD: lengua dominante.

4.6. Implicaciones prácticas

Las implicaciones prácticas de este trabajo pueden ser significativas en el campo de la evaluación de habilidades lingüísticas en población monolingüe de español y bilingüe catalán-español. Por una parte, la descripción detallada de perfiles de desarrollo de las habilidades narrativas en ambas poblaciones permitirá a los profesionales y clínicos comprender mejor las fortalezas y debilidades específicas de cada individuo. Esto a su vez posibilitará una evaluación más precisa y personalizada de sus habilidades discursivas, así como un seguimiento más efectivo de la intervención terapéutica. Además, esta comprensión puede incluso ayudar a diseñar intervenciones y terapias más adecuadas y personalizadas, lo que potencialmente mejorará los resultados en la práctica clínica. Por otro lado, los hallazgos en niños bilingües catalán-español permiten determinar qué aspectos pueden ser evaluados de manera óptima en una sola lengua y cuáles requieren evaluarse en ambas lenguas para una mayor precisión de la evaluación. Justamente determinar en qué lengua evaluar es una de las cuestiones clave en la evaluación del lenguaje en niños bilingües. En general, todo apunta a que lo mejor es realizar la evaluación en las dos lenguas (Lindgren, 2018; Nieva et al., 2020a; Nieva et al., 2020b; Peña et al., 2018) siempre que sea posible, y en el contexto del bilingüismo catalán-español suele serlo. No obstante, es necesario continuar avanzando en este campo para identificar qué aspectos requieren evaluarse en ambas lenguas (e.g., la fonología) y cuáles pueden evaluarse sólo en una. Esto permitirá optimizar el tiempo del logopeda y evitar la fatiga de la persona evaluada.

Además, la adaptación de los instrumentos de evaluación narrativa TNP (al español) y MAIN (al catalán) para la práctica clínica e investigación los hace más accesibles y aplicables en entornos clínicos y de investigación, facilitando la recopilación de datos y la comparación de resultados entre diferentes estudios. Se espera que estas adaptaciones sean útiles para que logopedas, educadores y otros profesionales del área puedan detectar limitaciones narrativas de manera temprana, lo cual es un indicador importante para identificar a estudiantes en riesgo de desarrollar problemas de lenguaje o de aprendizaje, como comentamos al inicio de este trabajo.

En definitiva, los hallazgos de los estudios realizados en el marco de este trabajo y las adaptaciones de los instrumentos de evaluación pueden servir como punto de partida para futuras investigaciones en el campo de las habilidades narrativas; tanto en poblaciones monolingües de español, como en poblaciones bilingües (que tengan el catalán o el español como una de sus lenguas), incluyendo aquellas con trastornos del lenguaje. Estos avances pueden contribuir al conocimiento y la práctica en el área de la adquisición y desarrollo del lenguaje. De hecho, se considera que no sólo en estas lenguas, sino en general, faltan instrumentos de evaluación del

lenguaje en bilingües, lo que es esencial para mejorar la evaluación y diagnóstico de trastornos en esta población (Altman et al., 2022; Nieva et al., 2020a; Nieva et al., 2020b; Rose et al., 2022).

4.7. Limitaciones y líneas futuras

El presente trabajo tiene algunas limitaciones que deben ser consideradas al dar a conocer los resultados. En primer lugar, el rango de edad de los participantes bilingües fue restringido (de 4 a 7 años 11 meses) en comparación con los monolingües de español (de 4 a 11 años 11 meses). En segundo lugar, sin duda un mayor tamaño de muestra proporcionaría mayor robustez estadística. Por último, si bien sería ideal contar con una población monolingüe catalana para poder contrastar resultados, dicha población es virtualmente inexistente (Camus y Aparici, 2020; Llisterri et al., 1992).

Por otra parte, con el objetivo de ampliar y profundizar en esta área de investigación, es relevante considerar las siguientes líneas futuras de investigación:

- Replicar los estudios en otras combinaciones de lenguas, incluyendo lenguas minoritarias y/o cooficiales. Esto permitiría encontrar marcadores clínicos que faciliten una evaluación más eficiente de niños bilingües frente al desafío que implica evaluar su desarrollo lingüístico.
- Ampliar el rango de edad de los participantes bilingües. Esto proporcionaría una imagen más completa y precisa de las habilidades narrativas en diferentes etapas del desarrollo, permitiendo evaluar posibles cambios o variaciones en estas habilidades a lo largo del tiempo.
- Ampliar la muestra de los estudios incorporando a población infantil con TDL, tanto monolingüe de español como bilingüe catalán-español, para analizar posibles diferencias con sus pares con desarrollo típico. Esta línea de investigación permitiría determinar si los instrumentos adaptados TNP y MAIN contribuyen a detectar y analizar el TDL en estas poblaciones.
- Comparar el rendimiento narrativo de los niños en las adaptaciones del TNP y MAIN con otras pruebas ampliamente reconocidas, con el propósito de validar dichas adaptaciones. Aunque esto solo sería posible en el caso del español, proporcionaría información

relevante para la validación de las pruebas adaptadas. Por ejemplo, se podría contrastar con el CELF-V (*Clinical Evaluation of Language Fundamentals*, versión en español; Wiig et al., 2017), que es considerado el *gold-standard* para evaluar TDL y cuenta con una sección que mide la narración en monolingües. Otra opción sería el apartado de narración del BESA (*Bilingual English-Spanish Assessment*; Peña et al., 2018), el cual, aunque fue diseñado para bilingües, se enfoca únicamente a la combinación inglés-español.

- Realizar un análisis más detallado de los mecanismos de evaluación que se midieron en el estudio con el TNP (i.e., intensificadores o desintensificadores, adjetivos, adverbios de modo o manera, estilo directo y estilo indirecto). Aunque en nuestro estudio en español y en el estudio en catalán de Caballero et al. (2020) no se encontró una relación con la edad de los niños, se ha visto que en hispanohablantes el uso de estos mecanismos está relacionado con factores como el género narrativo y el nivel socioeconómico (Shiro, 2003). Por lo tanto, explorar estos factores podría arrojar nuevos hallazgos.
- Realizar un análisis más exhaustivo de la tipología de errores presentes en las narraciones recopiladas en el estudio realizado con el MAIN, con el objetivo de determinar cuáles son comunes y cuáles son inusuales. Esta información resultaría relevante para contrastar el rendimiento de los niños bilingües catalán-español con desarrollo típico y con TDL.
- Crear una pauta de análisis, para incluir como un anexo a las adaptaciones de cada herramienta, que incluya cuadros de hitos del desarrollo y de signos de alerta. En el caso del bilingüismo catalán-español, debería incluirse también la influencia de factores como la lengua de narración y la dominancia lingüística. Asimismo, se podría diseñar una pauta de intervención basada en las características analizadas en las evaluaciones.

4.8. Conclusiones

En este trabajo, se ha expuesto la relevante conexión entre la narración, el desarrollo lingüístico y cognitivo, el desarrollo social y la alfabetización en etapas tempranas (Acosta et al., 2018; Franco et al., 2022; Norbury et al., 2014). La elaboración de narraciones marca el inicio del lenguaje descontextualizado, permitiendo trascender el ámbito del ‘aquí y ahora’ propio de la conversación (Serra et al., 2000). Ahora bien, para lograr una narración coherente, se requiere dominar diversos recursos lingüísticos, tales como la secuenciación de eventos, el uso de

CAPÍTULO IV

marcadores para cohesionar el discurso, un vocabulario preciso y la comprensión de las relaciones de causa-efecto; además de dominar la estructurar de la narración según el esquema universal del cuento (Paul et al., 1996). A lo largo de los capítulos de esta trabajo, se ha corroborado que la habilidad para utilizar apropiadamente las formas lingüísticas en el discurso se adquiere tardíamente, y que el desarrollo de áreas más complejas continúa a lo largo de la infancia (Berman y Slobin, 1994). Así, el desarrollo del discurso se ha revelado como un proceso de adquisición complejo, con aspectos que progresan de forma gradual hasta la adolescencia (Tolchinsky, 2014).

El estudio realizado con monolingües utilizando el TNP aporta conocimientos valiosos sobre el desarrollo narrativo en niños hispanohablantes y ofrece una herramienta de evaluación adaptada al español con implicaciones importantes para la detección de dificultades en el lenguaje y el aprendizaje. Este estudio representa una contribución al campo del desarrollo narrativo infantil en hispanohablantes con desarrollo típico del lenguaje, pero abre la puerta a la realización de estudios en hispanohablantes con alteraciones en el desarrollo del lenguaje. También proporciona información detallada a nivel macro y microestructural, como pocos estudios han hecho en esta lengua, permitiendo una comprensión integral de la evolución de las habilidades narrativas a través de la edad. Además, amplía el rango de edad que típicamente se aborda en la literatura sobre el desarrollo narrativo, lo que posibilita una evaluación del lenguaje más completa a través de la narración (Camus et al., 2022).

Por otra parte, dicho estudio contribuye a la creación de instrumentos de evaluación del desarrollo lingüístico en español, al adaptar una prueba que ha mostrado su utilidad en la evaluación de las habilidades narrativas en ésta y otras lenguas. Dado que el discurso narrativo desempeña un papel destacado como predictor del desarrollo lingüístico (Acosta et al., 2013; Pavez et al., 2008a), esta prueba puede ser relevante en el campo de la logopedia, la psicología y la educación. En este sentido, cabe recordar que uno de los objetivos originales del TNP es que pueda ser aplicado por profesionales que trabajan con niños en desarrollo pero que no necesariamente están especializados en lenguaje, como maestros y psicólogos. Esto se refleja en que la herramienta provee un sistema de puntuación con una pauta muy detallada y sin terminología especializada. En el futuro, se espera que esta adaptación pueda ser útil para que logopedas, educadores y otros profesionales del área puedan detectar limitaciones narrativas de manera temprana, un indicador importante para identificar a estudiantes en riesgo de desarrollar problemas de lenguaje o de aprendizaje (Camus et al., 2022; Pavez et al., 2008b).

En cuanto al estudio realizado con bilingües utilizando el MAIN, se trata del primer intento de caracterizar el desarrollo narrativo en las dos lenguas de niños bilingües catalán-español, una población cuyo desarrollo lingüístico en términos de habilidades narrativas ha sido poco

CAPÍTULO IV

explorado. Se proporcionó una descripción detallada de las habilidades narrativas a nivel macro y microestructural, considerando la lengua utilizada para narrar cada historia y la lengua dominante de los niños. Este estudio ha contribuido pues a definir los parámetros del desarrollo típico en las dos lenguas de estos niños bilingües, lo que puede servir como base para una evaluación lingüística precisa (Dam et al., 2020). Además, como las herramientas de evaluación narrativa son escasas en catalán, el MAIN se suma a las pocas herramientas disponibles. Por último, la distinción entre los aspectos que presentan similitudes y variaciones entre las dos lenguas contribuye al diseño y la planificación de la evaluación lingüística en ésta y otras poblaciones bilingües, especialmente aquellas que involucran lenguas tipológicamente cercanas. Basándonos en esto, podríamos diferenciar aquellos aspectos que debiesen evaluarse en cada lengua por separado, de aquellos que podrían evaluarse en cualquiera de las dos lenguas.

Por otra parte, este estudio se suma a la literatura sobre el desarrollo y la evaluación de habilidades narrativas en niños bilingües utilizando el MAIN y abre la posibilidad de su utilización en poblaciones de habla catalana y española con trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL). Esto puede contribuir al objetivo de proporcionar un instrumento para distinguir a los bilingües con desarrollo típico de aquellos con TDL (e.g., Lindgren et al., 2020; Gagarina et al., 2020; Pesco y Kay-Raining, 2016), ayudando a identificar marcadores clínicos en la evaluación de habilidades narrativas y ofreciendo orientación para las evaluaciones e intervenciones logopédicas en esta población. Adicionalmente, la disponibilidad de la adaptación en catalán del MAIN abre la posibilidad de utilizar esta herramienta en otras poblaciones bilingües, en particular, en poblaciones que hablan catalán y otras lenguas frecuentes en Cataluña, como el árabe, el rumano, el chino (Crispo et al., 2019), el italiano y el urdu, entre otras (IDESCAT, 2022). Cabe destacar que, a excepción del rumano, todas las lenguas mencionadas cuentan con una adaptación del MAIN (<https://main.leibniz-zas.de/>).

Los estudios que componen esta trabajo han demostrado que la evaluación narrativa constituye un enfoque ecológico y versátil para evaluar el lenguaje en un amplio rango de edades. Entre sus ventajas, destaca su aplicación rápida, sencilla y económica, sin requerir la compra de materiales, costosos ni una extensa formación para recoger las narraciones. Permite obtener una visión global de la producción y comprensión del lenguaje, así como analizar aspectos específicos de los diferentes niveles del lenguaje. Sin embargo, el análisis y puntuación de las narraciones demanda más tiempo debido a la consideración de múltiples aspectos. Además, se necesita un entrenamiento previo para analizar las narraciones, especialmente a nivel microestructural. La interpretación de los datos no ofrece una categorización de rendimiento, por lo que quien los interprete debe tener un conocimiento sólido del desarrollo típico esperado en las edades evaluadas a menos que se añada una guía con los hitos del desarrollo y signos de alerta, como

CAPÍTULO IV

proponemos en el apartado 4.7. Por último, cabe destacar que no siempre es posible evaluar cada lengua, por las variadas combinaciones lingüísticas posibles y la falta de métodos que permitan combinar los resultados de las evaluaciones en ambas lenguas (e.g., Peña et al., 2020).

Además, es importante recordar que trabajar con niños bilingües presenta desafíos relacionados con la heterogeneidad de perfiles y combinaciones de lenguas, lo cual puede dificultar la identificación de perfiles de diagnóstico y generalizar los hallazgos de la investigación (Nieva et al., 2020b). Este desafío puede llevar tanto al sobre-diagnóstico como al infra-diagnóstico de trastornos del lenguaje, ya que algunos niños con desarrollo típico expuestos a múltiples lenguas pueden experimentar dificultades similares a los niños con TDL (e.g., Marini et al., 2019). Para alcanzar el objetivo de distinguir a los bilingües con desarrollo típico de los que tienen TDL, se recomienda incorporar una tarea narrativa junto con otras medidas de evaluación, puesto que el uso de múltiples herramientas para diagnosticar el TDL es esencial (Boerma y Blom, 2017; Thordardottir, 2015). Por tanto, será a través de un enfoque integral que podremos lograr una mejor comprensión de los perfiles lingüísticos y una distinción adecuada entre el desarrollo típico y el trastorno del lenguaje en niños bilingües.

5. REFERENCIAS

- Abraham, M. D. V., Brenca, R. M. y Guaita, V. (2009). Las destrezas narrativas en niños de 5 años: propuesta de un instrumento de evaluación clínica del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 9(1), 7-26. <https://doi.org/10.5354/rcdf.v9i1.21091>
- 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. <https://doi.org/10.1174/113564011794728579>
- 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, Foniatria 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. *Revista 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, Foniatria y Audiología*, 33(4), 165-171. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.07.004>
- Acosta, V., Moreno, A., Axpe, Á. y Lorenzo, M. (2010). Apoyo al desarrollo de habilidades narrativas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje dentro de contextos inclusivos. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 30(4), 196-205. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(10\)70156-X](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(10)70156-X)
- Aguilar, C. A. (2014). Había una vez un niño que tenía su sapo en un frasco: relaciones entre referencia y cohesión en narraciones infantiles. En R. Barriga (Ed.). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 283-310). Colegio de México. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt196317m.12>
- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R. y Adrover-Roig, D. (2017). Language development in bilingual Spanish-Catalan children with and without Specific Language Impairment: A longitudinal perspective. En A. Auza y R. Schwartz (Eds.), *Language Disorders in Spanish-speaking Children: Language Processing and Cognitive Functions*. Nueva York: Springer.
- Ahufinger, N., Ferinu, L., Pacheco-Vera, F., Sanz-Torrent, M. y Andreu, L. (2021). Developmental language disorder beyond language difficulties: Memory and attention. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 41(1), 4-16. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2019.12.001>

- Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S. y Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English-Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 165-193. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000466>
- Altman, C., Harel, E., Meir, N., Iluz-Cohen, P., Walters, J. y Armon-Lotem, S. (2022). Using a monolingual screening test for assessing bilingual children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 36(12), 1132-1152. <https://doi.org/10.1080/02699206.2021.2000644>
- Alvarado, C., Crespo, N. y Mangui, D. (2016). El impacto de las imágenes en una tarea de reconto: Diseño de un cuento ilustrado para niños basado en la Gramática Visual. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 26(1), 23-39. <https://doi.org/10.15443/RL2602>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5^a ed.). Arlington VA: Author
- Anderson, N. J., Graham, S. A., Prime, H., Jenkins, J. M. y Madigan, S. (2021). Linking quality and quantity of parental linguistic input to child language skills: A meta-analysis. *Child Development*, 92(2), 484-501. <https://doi.org/10.1111/cdev.13508>
- Andreou, M., Peristeri, E. y Tsimpli, I. M. (2020). Reference maintenance in the narratives of Albanian-Greek and Russian-Greek children with Developmental Language Disorder: A study on crosslinguistic effects. *First Language*. <https://doi.org/10.1177/0142723720948312>
- Andrés-Roqueta, C. (2019). Desarrollo de la pragmática. En M. Aparici y A. Igualada (Eds.). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia* (pp. 141-166). Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- Andreu, L., Sanz-Torrent, M., Guàrdia Olmos, J. y Macwhinney, B. (2011). Narrative comprehension and production in children with SLI: An eye movement study. *Clinical linguistics y phonetics*, 25(9), 767-783. <https://doi.org/10.3109/02699206.2011.565542>
- Aparici, M. (2010). *El desarrollo de la conectividad discursiva en diferentes géneros y modalidades de producción* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de Barcelona.
- Aparici, M. (2019a). Desarrollo del discurso. En M. Aparici y A. Igualada (Eds.). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia* (pp. 167-190). Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- Aparici, M. (2019b). Desarrollo multilingüe. En M. Aparici y A. Igualada (Eds.). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia* (pp. 209-224). Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- Aparici, M. (2019c). Desarrollo de la morfología y de la sintaxis. En M. Aparici y A. Igualada (Eds.). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia* (pp. 87-103). Editorial Universitat Oberta de Catalunya.

- Aparici, M. (2019d). Desarrollo léxico y semántico. En M. Aparici y A. Igualada (Eds.). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia* (pp. 105-140). Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- Aparici, M., Capdevila, M., Serra, M. y Serrat, E. (1996). Adquisición y desarrollo de la sintaxis: la oración compuesta. En Pérez Pereira, M. (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas* (1^a ed., Vol. 94, pp. 207-216). Publicaciones Universidad de Santiago de Compostela.
- Aparici, M., Cuberos, R., Salas, N. y Rosado, E. (2021). Linguistic indicators of text quality in analytical texts : developmental changes and sensitivity to pedagogical work. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(1), 18-35. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848093>
- Aparici, M. y Noguera, E. (2012). *Desenvolupament i Avaluació del llenguatge oral*. Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- Aparici, M. y Ramis, Y. (2018). Adquisición de la pragmática. En V. Torrens (Ed.), *La adquisición del lenguaje* (pp. 149-184). Editorial Pearson.
- Aparici, M., Rosado, E. y Perera, J. (2016). Later Development of Relative Clauses Across Discourse Genres and Modalities of Production. En: J. Perera, M. Aparici, E. Rosado y N. Salas (Eds), *Written and spoken language development across the lifespan: Essays in honour of Liliana Tolchinsky* (pp. 201-225). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21136-7_13
- Aparici, M., Serrat, E., Capdevila, M. y Serra, M. (2005). Acquisition of complex sentences in Spanish and Catalan speaking children. En K. Nelson, A. Aksu-Ko y C. Johnson (Eds.), *Children's language* (pp. 1-25). Routledge.
- Aparici, M. y Tolchinsky, L. (2005). *Perspectivas psicológicas y educativas del multilingüismo. Tema 1. Desarrollo plurilingüe*. UB virtual -IL3.
- Applebee, A. (1978). *The child's concept of a story: Ages 2 to 17*. University of Chicago Press.
- Auza, A. (2013). *Cuento y recuento de una historia: Indicadores de complejidad gramatical y léxica en niños hispanohablantes* [Comunicación]. VII Congreso Internacional de Adquisición del Lenguaje, Universidad del País Vasco, Bilbao.
- Auza, A. y Hess, K. (2013). *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. DeLaurel.
- Babayığit, S. y Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive-linguistic skills and literacy skills: new insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 169-189. <https://doi.org/10.1037/a0021671>
- Bamberg, M. G. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of narrative and life history*, 7(1-4), 335-342. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.42pos>

- Bamberg, M. G. y Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18(3), 689-710. <https://doi.org/10.1017/S0305000900011314>
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*. Colegio de México.
- Barriga, R. (2014). Los vastos y generosos mundos de la narración. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 13-30). Colegio de México. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt196317m>
- Bassols, M. y Torrent, A. (2012). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Octaedro.
- Bel, A. (2002). Early Verbs and the Acquisition of Tense Feature in Spanish and Catalan. En A. T. Pérez- Leroux y J. Muñoz Liceras (Eds.), *The Acquisition of Spanish Morphosyntax: The L1/L2 Connection* (pp. 1-34). Kluwer Academic.
- Belinchon, M., Rivière, A. e Igoa, J.M. (1992). *Psicología del lenguaje: investigación y teoría*. Trotta.
- Benson, M. S. (1997). Psychological causation and goal-based episodes: Low-income children's emerging narrative skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 439-457. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90021-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90021-1)
- Benson, S. E. (2009). Understanding literate language: Developmental and clinical issues. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 36, 174-178. https://doi.org/10.1044/cicsd_36_F_174
- Berman, R. A. (1996). Form and function in developing narrative abilities. En D. I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyrtzis y J. Guo (Eds.), *Social interaction, social context, and language* (pp. 343-367). Lawrence Erlbaum.
- 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). Peter Lang.
- Berman, R. A. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language*, 35, 735-771. <https://doi.org/10.1017/S0305000908008787>
- Berman, R. A. y Nir-Sagiv, B. (2004). Linguistic indicators of inter genre differentiation in later language development. *Journal of Child Language*, 31(2), 339-380. <https://doi.org/10.1017/S0305000904006038>
- Berman, R. A. y Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing Narrative and Expository Text Construction Across Adolescence: A Developmental Paradox. *Journal Discourse Processes*, 43(2), 79-120. http://dx.doi.org/10.1207/s15326950dp4302_1
- 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). Crosslinguistic perspectives on the development of text production abilities in speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5(1), 1-44. <https://doi.org/10.1075/wll.5.1.02ber>
- Bialystok, E. (2007). Language acquisition and bilingualism: Consequences for a multilingual society. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 393-397. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070208>
- Bishop, D. y Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(1), 119-129. <https://doi.org/10.1044/jshr.3501.119>
- Bishop, D. y Donlan, C. (2005). The role of syntax in encoding and recall of pictorial narratives: Evidence from specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 25-46. <https://doi.org/10.1348/026151004X20685>
- Bishop, D. y Edmundson, A. (1987). Specific language impairment as a maturational lag: Evidence from longitudinal data on language and motor development. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 29, 442-459. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1987.tb02504.x>
- Bitetti, D. y Hammer, C. S. (2016). The home literacy environment and the english narrative development of Spanish- English bilingual children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1159-1171. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0064
- Bliss, L., McCabe, A. y Miranda, A. (1998). Narrative assessment profile: Discourse analysis for school age children. *Journal of Communication Disorders*, 31, 347-363. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(98\)00009-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(98)00009-4)
- Blom, E. y Boerma, T. (2016). Why do children with language impairment have difficulties with narrative macrostructure? *Research in Developmental Disabilities*, 55, 301-311. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.001>
- Blom, E. y Boerma, T. (2020). Bilingual children's lexical and narrative comprehension in Dutch as the majority language. En U. Bohnacker y N. Gagarina (Eds.), *Developing Narrative Comprehension: Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (pp. 198-229). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.61.07blo>
- Bocaz, A. (1997). Las cláusulas relativas y sus funciones en el discurso narrativo infantil. *Signo y seña*, 8, 169-199. <https://doi.org/10.34096/sys.n8.5778>
- Boerma, T. y Blom, E. (2017). Assessment of bilingual children: What if testing both languages is not possible? *Journal of Communication Disorders*, 66, 65-76. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.04.001>
- 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 and Communication Disorders*, 51(6), 626-638. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12234>
- Bohnacker, U. (2016). Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics*, 37, 19-48. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000405>
- Bohnacker, U. y Gagarina, N. (Eds.). (2020). *Developing narrative comprehension: Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.61>
- Bohnacker, U., Lindgren, J. y Öztekin, B. (2016). Turkish- and German-speaking bilingual 4- to 6-year-olds living in Sweden: Effects of age, SES and home language input on vocabulary production. *Journal of Home Language Research*, 1(0), 17-41. <https://doi.org/10.16993/jhlr.26>
- Bohnacker, U., Lindgren, J. y Öztekin, B. (2022). Storytelling in bilingual Turkish-Swedish children: Effects of language, age and exposure on narrative macrostructure. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 12(4), 413-445. <https://doi.org/10.1075/lab.20057.boh>
- Bol, G. W. y Van Doornspieck, M. (2014). Lexical diversity in monolingual and bilingual children with SLI: D size compared to the TTR. *Stem-, Spraak- En Taalpathologie*, 19, 42-58. <http://rjh.ub.rug.nl/sstp/article/view/11526/10544>
- Bonifacci, P., Atti, E., Casamenti, M., Piani, B., Porreli, M. y Mari, R. (2020). Minority bilingual children with and without developmental language disorder? A study testing a combined protocol of first and second language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63, 1898-1915. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00100
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa>
- Botting, N. y Conti-Ramsden, G. (2008). The Role of Lan-guage Social Cognition, and Social Skill in the FunctionalSocial Outcomes of Young Adolescents with and withouta History of SLI. *Brit J Develop Psychol.*, 26, 281-300. <http://dx.doi.org/10.1348/026151007X235891>
- Botvin, G. J. y Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13(4), 377-388. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.13.4.377>
- Boudreau, D. (2007). Narrative abilities in children with language impairments. En R. Paul (Ed.), *Language disorders from a developmental perspective: Essays in honour of Robin S. Chapman* (pp. 331-356). Lawrence Erlbaum Associates.
- Boudreau, D. (2008). Narrative abilities: Advances in research and implications for clinical practice. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 99-114. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000318932.08807.da>

- Bowberman, M. (1986). First steps in acquiring conditions. En E. C. Traugott, A. Ter Meulen, J. S. Reilly y C. A. Fergusson (Eds.), *On conditionals*. CUP.
- 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
- Bruner, J. S. (1985). Chapter VI: Narrative and paradigmatic modes of thought. *Teachers College Record*, 86(6), 97-115. <https://doi.org/10.1177/016146818508600606>
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1988). Research currents: Life as narrative. *Language Arts*, 65(6), 574-583. <https://www.jstor.org/stable/41411426>
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture* (Vol. 3). Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *A narrative model of self construction*. Psyke y Logos.
- Buac, M., Gross, M. y Kaushanskaya, M. (2014). The role of primary caregiver vocabulary knowledge in the development of bilingual children's vocabulary skills. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 57(5), 1804-1816. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-13-0055
- Burris, S. E. y Brown, D. D. (2014). When all children comprehend: increasing the external validity of narrative comprehension development research. *Frontiers in Psychology*, 5, 168. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00168>
- Bustos, A. y Crespo, N. (2014). Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de reconto1. *Onomázein*, 30, 111-126. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.07>
- 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>
- Caballero, M., Sanz-Torrent, M., Morgan, G. y Aparici, M. (2016). *Desarrollo de la narración en catalán* [Comunicación]. Congreso Internacional de Adquisición del Lenguaje. Universidad de las Islas Baleares, Palma de Mallorca, España.
- Camus, A. y Aparici, M. (2020). Adapting the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) to Catalan. *ZAS Papers in Linguistics*, 64, 31-36. <https://doi.org/10.21248/zaspil.64.2020.554>
- Camus, A. y Aparici, M. (2023). Macroestructura y microestructura narrativa en población infantil bilingüe con TDL: una revisión sistemática. *Revista de Investigación en Logopedia*, 13(1), e82548. <https://doi.org/10.5209/rlog.82548>

- Camus, A., Aparici, M. y Morgan, G. (2022). Evaluación y descripción del desarrollo del discurso narrativo en español. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 42(2), 90-101. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2021.02.003>
- Carmiol, A., Ríos, M. y Sparks, A. (2013). La relación entre habilidades prelectoras y habilidades narrativas en niños y niñas preescolares costarricenses: aportes para un enfoque comprensivo de la alfabetización emergente. En A. Auza y K. Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 318-339). DeLaurel.
- 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>
- Cebrian, J. (2000). Transferability and productivity of L1 rules in Catalan English Interlanguage. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(1), 1-26. <https://doi.org/10.1017/S0272263100001017>
- Champaud, C. y Bassano, D. (1994). French concessive connectives and argumentation: an experimental study in eightto ten-year-old children. *Journal of Child Language*, 21(2), 415-438. <https://doi.org/10.1017/S0305000900009338>
- Chan, A., Chen, S., Hamdani, S., Tse, B. y Cheng, K. (2023). Story telling in bilingual Urdu-Cantonese ethnic minority children: Macrostructure and its relation to microstructural linguistic skills. *Frontiers in Psychology*, 14, 924056. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.924056>
- Chiat, S. y Polišenská, K. (2016). A framework for crosslinguistic nonword repetition tests: Effects of bilingualism and socioeconomic status on children's performance. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1179-1189. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0293
- Chireac, S. M., Serrat Sellabona, E. y Huguet, Á. (2011). Transferencia en la adquisición de segundas lenguas. Un estudio con alumnado rumano en un contexto bilingüe. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 267-289. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1230>
- Chomsky, C. (1969). *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. MIT Press.
- Cleave, P. L., Girolametto, L. E., Chen, X. y Johnson, C. J. (2010). Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 511-522. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.05.005>
- Coloma, C. J. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1º básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos*, 47(84), 3-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342014000100001>

- Coloma, C. J., Maggiolo, M. y Pavez, M. M. (2013). Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Actualidades en psicología*, 27(115), 129-140. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442013000200010&lng=pt&tlng=es
- Coloma, C. J., Pavez, M. M., Peñaloza, C., Araya Silva, C., Maggiolo, M. y Palma, S. (2012). Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje. *Onomázein*, 26, 351-375. <https://doi.org/10.7764/onomazein.26.13>
- Coloma, C. J., Peñaloza, C. y Fernández, R. (2007). Producción de oraciones complejas en niños de 8 y 10 años. RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 45(1), 33-44. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832007000100003>
- Cowley, J. y Glasgow, C. (1994). *The Renfrew Bus Story: Language Screening by Narrative Recall*. American Guidance.
- Crais, E. R. y Lorch, N. (1994). Oral narratives in school-age children. *Topics in Language Disorders*, 14(3), 13-28. <https://doi.org/10.1097/00011363-199405000-00004>
- Crispo, R., Aparici, M. y Soler, O. (2019). La educación intercultural en la educación obligatoria: el caso de Cataluña. Technical report, EU Project *Connecting People for a Europe of Diversities* (Hostis-Hospes).
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131-149. <https://doi.org/10.1177/002202217892001>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Multilingual Matters*.
- Dam, Q., Pham, G., Potapova, I. y Pruitt-Lord, S. (2020). Grammatical characteristics of vietnamese and english in developing bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(3), 1212-1225. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-19-00146
- Dasinger, L. y Toupin, C. (1994). The development of relative clause functions in narrative. En R. A. Berman y D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (pp. 457-514). Lawrence Erlbaum Associates.
- Daskalaki, E., Blom, E., Chondrogianni, V. y Paradis, J. (2020). Effects of parental input quality in child heritage language acquisition. *Journal of Child Language*, 47(4), 709-736. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000850>
- DeAnda, S., Bosch, L., Poulin-Dubois, D., Zesiger, P. y Friend, M. (2016). The language exposure assessment tool: Quantifying language exposure in infants and children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(6), 1346-1356.
- 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 Houwer, A. (1999). Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. En G. Extra y L. Verhoeven. *Bilingualism and migration* (pp. 75-96). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110807820.75>
- De Houwer, A. (2005). Early bilingual acquisition: focus on morphosyntax and the Separate Development Hypothesis. En J. F. Kroll y A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 30-48). Oxford University Press
- De Houwer, A. (2007). Parental input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411-424. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070221>
- De Houwer, A., Bornstein, M. H. y De Coster, S. (2006). Early understanding of two words for the same thing: A CDI study of lexical comprehension in infant bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 10(3), 331-347. <https://doi.org/10.1177/13670069060100030401>
- del Valle, N., Acosta, V. M. y Ramírez, G. M. (2018a). La producción gramatical en el discurso narrativo de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos*, 51(98), 264-284. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342018000300264>
- del Valle, N., Acosta V. M. y Ramírez, G. M. (2018b). Los problemas en la cohesión del discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Onomázein*, 39, 169-187. <https://doi.org/10.7764/onomazein.39.09>
- 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. <https://doi.org/10.7764/onomazein.26.15>
- Dickinson, D. K. y Tabors, P. O. (Eds.), (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes.
- Dijkstra, J., Kuiken, F., Jorna, R. y Klinkenberg, E. (2016). The role of majority and minority language input in the early development of a bilingual vocabulary. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(1), 191-205. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000012>
- Drijbooms, E., Groen, M. A. y Verhoeven, L. (2017). How executive functions predict development in syntactic complexity of narrative writing in the upper elementary grades. *Reading and Writing*, 30(1), 209-231. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9670-8>
- Ebert, K. D. y Kohnert, K. (2016). Language learning impairment in sequential bilingual children. *Language Teaching*, 49(3), 301-338. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000070>
- Ethnologue. (2019). *Catalan. Ethnologue: Languages of the world*. <https://www.ethnologue.com/language/cat>
- Ezeizabarrena, M. J. y García del Real, I. (2020). The Spanish adaptation of MAIN. *ZAS Papers in Linguistics*, 64, 211-220. <https://doi.org/10.21248/zaspil.64.2020.576>

- Fernández, M. y Aguado, G. (2007). Medidas del desarrollo típico de la morfosintaxis para la evaluación del lenguaje espontáneo de niños hispanohablantes. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 27(3), 140-152. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(07\)70083-9](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(07)70083-9)
- Fey, M., Catts, H., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. y Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment: A longitudinal investigation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1301-1318. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/098\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/098))
- Fiani, R., Henry, G. y Prévost, P. (2020). Narrative comprehension in Lebanese Arabic-French bilingual children. En U. Bohnacker y N. Gagarina (Eds.), *Developing Narrative Comprehension: Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (pp. 32-60). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.61.02fia>
- Fiani, R., Henry, G. y Prévost, P. (2022). Macrostructure in narratives produced by Lebanese Arabic-French bilingual children: Developmental trends and links with language dominance, exposure to narratives and lexical skills. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 12(4), 446-478. <https://doi.org/10.1075/lab.20035.fia>
- Fichman, S. y Altman, C. (2019). Referential cohesion in the narratives of bilingual and monolingual children with typically developing language and with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(1), 123-142. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0054
- Fichman, S., Altman, C., Voloskovich, A., Armon-Lotem, S. y Walters, J. (2017). Story grammar elements and causal relations in the narratives of Russian-Hebrew bilingual children with SLI and typical language development. *Journal of Communication Disorders*, 69, 72-93. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.08.001>
- Fichman, S., Armon-Lotem, S., Walters, J. y Altman, C. (2021). Story Grammar Elements and Mental State Terms in the Expression of Enabling Relations in Narratives of Bilingual Preschool Children. *Discourse Processes*, 58(10), 925-942. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2021.1972391>
- Fichman, S., Walters, J., Armon-Lotem, S. y Altman, C. (2022). The impact of language dominance on Russian-Hebrew bilingual children's narrative production: Microstructure, macrostructure, and Internal State Terms. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 12(4), 509-539. <https://doi.org/10.1075/lab.20036.sve>
- Fichman, S., Walters, J., Melamed, R. y Altman, C. (2020). Reference to characters in narratives of Russian-Hebrew bilingual and Russian and Hebrew monolingual children with Developmental Language Disorder and typical language development. *First Language*, 42(2). <https://doi.org/10.1177/0142723720962938>

- Fiestas, C. E. y Peña, E. D. (2004). Narrative Discourse in Bilingual Children: Language and Task Effects. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 155-168. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/016\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/016))
- Fiorentino, L. y Howe, N. (2004). Language Competence, Narrative Ability, and School Readiness in Low-Income Preschool Children. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(4), 280-294. <https://doi.org/10.1037/h0087237>
- Franco Accinelli, A. P., Stein, A. y Rosemberg, C. R. (2022). La coherencia causal en relatos infantiles de experiencia personal. Un estudio con niños argentinos hablantes de español. *Textos en Proceso*, 8(1), 60-88. https://doi.org/10.17710/tep.2022.8.1.4franco_stein_rosemberg
- Furrow, D., Moore, C., Davidge, J. y Chiasson, L. (1992). Mental terms in mothers' and children's speech: Similarities and relationships. *Journal of child Language*, 19(3), 617-631. <https://doi.org/10.1017/S0305000900011594>
- Fusté-Hermann, B., Silliman, E. R., Bahr, R. H., Fasnacht, K. S. y Frederico, J. E. (2006). Mental state verb production in the oral narratives of English and Spanish-speaking preadolescents: An exploratory study of lexical diversity and depth. *Learning Disabilities Research y Practice*, 21(1), 44-60. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00206.x>
- Gagarina, N. (2016). Narratives of Russian-German preschool and primary school bilinguals: Rasskaz and Erzaehlung. *Applied Psycholinguistics*, 37, 11-17. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000430>
- Gagarina, N. y Bohnacker, U. (2022). Storytelling in bilingual children: How organization of narratives is (not) affected by linguistic skills and environmental factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 12(4), 407-412. <https://doi.org/10.1075/lab.00035.int>
- Gagarina, N. y Klassert, A. (2018). Input Dominance and Development of Home Language in Russian-German Bilinguals. *Frontiers in Communication*, 3. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00040>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantale, K., Välimäa, T., Balčiūnienė, I., et al. (2012). MAIN— Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS papers in linguistics*, 56. <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantale, K., Välimäa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U. y Walters, J. (2015). Assessment of narrative abilities in bilingual children. En S. Armon-Lotem, J. de Jong y N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (pp. 243-269). Multilingual Matters.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantale, K., Välimäa, T., Bohnacker, U. y Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives - Revised Natalia Gagarina,

- Daleen Klop, Sari Kunnari, Koula Tantale, Taina Välimaa, Ute Bohnacker y Joel Walters. *ZAS Papers in Linguistics*, 63. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000399>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantale, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. y Walters, J. (2019a). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives - Revised. Materials for use. *ZAS Papers in Linguistics*, 63. Catalan version. Traducido y adaptado por A. Camus y M. Aparici. https://www.leibniz-zas.de/fileadmin/media/Dokumente/ZASPiL/ZASPiL_63/MAIN_Catalan_2020_New.pdf
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantale, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. y Walters, J. (2019b). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives - Revised. Materials for use. *ZAS Papers in Linguistics*, 63. Spanish version. Traducido y adaptado por M. J. Ezeizabarrena. https://www.leibniz-zas.de/fileadmin/media/Dokumente/ZASPiL/ZASPiL_63/MAIN_Spanish_2020_Revise.pdf
- Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I. M. y Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 11-17. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000399>
- Gagarina, N., Lomako, J., Stadtmiller, E. y Lindner, K. (2020). Text organization in typically developing bilinguals and bilinguals at risk of DLD: What is different and how language independent is it? En N. Gagarina y R. Musan (Eds.), *Referential and Relational Discourse Coherence in Adults and Children* (pp. 85-103). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510151-005>
- Galaz, G. (2015). *Desarrollo de recursos gramaticales utilizados en la construcción del segundo plano narrativo en niños chilenos de enseñanza básica* [Tesis de Magíster Universidad de Chile] <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/140612>
- Galván, Z., Mendivelso, M. y Betancourt, Y. (2015). Narrative structure in children's speech: a psycho-socio-linguistic approach. *Lingüística y Literatura*, 68, 37-56. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n68a02>
- Gámez, P. B y González, D. (2017). A comparison of narrative skill in Spanish-English bilinguals and their functionally monolingual Spanish-speaking and English-only peers. *International Journal of Bilingualism*, 23(1), 1-20. <https://doi.org/10.1177/1367006917728391>
- García-Soto, X. R. (1996). *Era unha vez un neno... Estudio da evolución da linguaxe en nenos galegos-falantes*. Sotelo Blanco.
- Garnett, K. (1986). Telling tales: narratives and learning-disabled children. *Topics in Language Disorders*, 6(2), 44-56. <https://doi.org/10.1097/00011363-198603000-00006>

- Gathercole, V. C. M. (2007). Miami and North Wales, so far and yet so near: Constructivist account of morpho-syntactic development in bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 224-247. <https://doi.org/10.2167/beb442.0>
- Gathercole, V. C. M., Kennedy, I. y Thomas, E. M. (2016). Socioeconomic level and bilinguals' performance on language and cognitive measures. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(5), 1057-1078. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000504>
- Gathercole, V. C. M. y Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language & Cognition*, 12(2), 213-237. <https://doi.org/10.1017/S1366728909004015>
- Gathercole, V. C. M., Thomas, E. M., Roberts, E. J., Hughes, C. O. y Hughes, E. K. (2013). 2. Why Assessment Needs to Take Exposure into Account: Vocabulary and Grammatical Abilities in Bilingual Children. En V. C. M. Gathercole (Ed.), *Issues in the Assessment of Bilinguals* (pp. 20-55). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090105-004>
- Gatt, D., Baldacchino, R. y Dodd, B. (2020). Which measure of socioeconomic status best predicts bilingual lexical abilities and how? A focus on four-year-olds exposed to two majority languages. *Journal of Child Language*, 47(4), 737-765. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000886>
- Genesee, F., Paradis, J. y Crago, M. B. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Brookes.
- Gili-Gaya, S. (1972). *Estudios de lenguaje infantil*. Vox.
- Gillam, R. B. y Johnston, J. R. (1992). Spoken and written narrative skills in language-disordered children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(5), 99-107. <https://doi.org/10.1044/jshr.3506.1303>
- Gillam, R. B. y Pearson, N. A. (2004). *Test of Narrative Language*. PRO-ED.
- Gillam, R. B., Peña, E. D., Bedore, L. M. y Pearson, N. (n.d.). *Test of narrative language Spanish experimental version*. Austin, TX.
- Gómez Torrego, L. (1988). *Perífrasis verbales. Sintaxis, semántica y estilística*. Arco.
- Goralnik, E. (1995). *Language Screening Test for Hebrew-speaking Preschool Children*. Gai Agencies.
- Govindarajan, K. y Paradis, J. (2019). Narrative abilities of bilingual children with and without Developmental Language Disorder (SLI): Differentiation and the role of age and input factors. *Journal of Communication Disorders*, 77(December), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2018.10.001>
- Grazzani, I. y Ornaghi, V. (2012). How do use and comprehension of mental-state language relate to theory of mind in middle childhood?. *Cognitive Development*, 27(2), 99-111. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2012.03.002>

- Greenhalgh, K. S. y Strong, C. J. (2001). Literate language features in spoken narratives of children with typical language and children with language impairments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(2), 114-125. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/010\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/010))
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L. y Wolf, D. P. (2004). Oral Discourse in the Preschool Years and Later Literacy Skills. *First Language*, 24(2). <https://doi.org/10.1177/0142723704042369>
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3-15. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5)
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual. Life and reality*. Harvard University Press.
- Guo, X. (2022). A Bibliometric Analysis of Child Language During 1900-2021. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.862042>
- Gutiérrez-Clellen, V. F., Simon-Cereijido, G. y Erickson Leone, A. (2009). Code-switching in bilingual children with specific language impairment. *International Journal of Bilingualism*, 13(1), 91-109. <https://doi.org/10.1177/1367006909103530>
- Gutiérrez-Clellen, V. F., Simon-Cereijido, G. y Sweet, M. (2012). Predictors of second language acquisition in Latino children with specific language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21(1), 64-77. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0090\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0090))
- Gutiérrez-Clellen, V. F., Simon-Cereijido, G. y Wagner, C. (2008). Bilingual children with language impairment: A comparison with monolinguals and second language learners. *Applied psycholinguistics*, 29(1), 3-19. <https://doi.org/10.1017/S0142716408080016>
- Haddad, R. (2022). *Child bilingualism in Sweden and Lebanon. A study of Arabic-speaking 4-to-7-year-olds* [Tesis de doctorado Uppsala University]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-489076>
- Haden, C. A., Haine, R. A. y Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental psychology*, 33(2), 295-307. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.295>
- Hadley, P. A. (1998). Language sampling protocols for eliciting text-level discourse. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29(3), 132-147. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2903.132>
- Håkansson, G., Salameh, E.-K. y Nettelbladt, U. (2003). Measuring language development in bilingual children: Swedish-Arabic children with and without language impairment. *Linguistics*, 41(2), 255-288. <https://doi.org/10.1515/ling.2003.009>
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

- Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. y Sandilos, L. E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: a critical review. *Early Child Res Q.*, 29, 715-733. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008>
- Hammer, C. S., Komaroff, E., Rodriguez, B. L., López, L. M., Scarpino, S. E. y Goldstein, B. (2012). Predicting Spanish-English bilingual children's language abilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(5), 1251-1264. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0016\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0016))
- Hardin, J.W. y Hilbe, J.M. (2013). *Generalized Estimating Equations* (2^{da} ed.). Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/b13880>
- Hart, B. y Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes.
- Hayward, D. V., Gillam, R. B. y Lien, P. (2007). Retelling a script-based story: Do children with and without language impairments focus on script and story elements? *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16, 235-245. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2007/028\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2007/028))
- Hayward, D. y Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to preschool children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(3), 255-284. <https://doi.org/10.1177/026565900001600303>
- Heath, S. B. (1986). Taking a cross-cultural look at narratives. *Topics in language disorders*, 7(1), 84-94. <https://doi.org/10.1097/00011363-198612000-00010>
- Heilmann, J., Miller, J., Nockerts, A. y Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 154-166. [http://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/08-0024\)](http://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0024))
- Hemphill, L., Picardi, N. y Tager-Flusberg, H. (1991). Narrative as an index of communicative competence in mildly mentally retarded children. *Applied Psycholinguistics*, 12(3), 263-279. <https://doi.org/10.1017/S014271640000922X>
- Herman, R., Grove, N., Holmes, S., Morgan, G., Sutherland, H. y Woll, B. (2004). *Assessing BSL development: Production test (narrative skills)*. City University Publication.
- Hess, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Hess, K. (2013). Desarrollo léxico en la adolescencia: Un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas. *Actualidades en psicología*, 27(115), 113-127. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133229443009>
- Hess, K. y González, L. (2013). Uso de conectores discursivos en narraciones orales y escritas de niños y adolescentes. En A. Auza y K. Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 261-297). DeLaurel.

- Hickmann, M. (1991). Review of The Acquisition of Narratives: Learning to Use Language, by Michael G. W. Bamberg. *Language*, 67(1), 150-155. <https://doi.org/10.2307/415549>
- Hickmann, M. (2003). *Children's discourse: Person, space, and time across languages*. Cambridge University Press.
- Hickmann, M. (2004). Coherence, Cohesion, and Context: Some Comparative Perspectives in Narrative Development. En S. Strömqvist y L. T. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative, Typological and contextual perspectives* (pp. 281-306). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J. y Girolametto, L. (2015). Narrative abilities in subgroups of English language learners and monolingual peers. *International Journal of Bilingualism*, 19(6), 677-692. <https://doi.org/10.1177/1367006914534330>
- Hoff, E. (2006). Language experience and language milestones during early childhood. En K. McCartney y D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 232-251). <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch12>
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M. y Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1), 1-27. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000759>
- Hooper, S., Roberts, J., Nelson, L., Zeisel, S. y Fannin, D. K. (2010). Preschool predictors of narrative writing skills in elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 25(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0018329>
- Hržica, G. y Kuvač Kraljević, J. (2020). Referential choice in stories with characters of one or different genders: A study of monolingual Croatian speakers. *First Language*, 42(2), 216-233. <https://doi.org/10.1177/0142723720949728>
- Hudson, J. A. y Shapiro, L. R. (1991). From Knowing to Telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. En A. McCabe y C. Peterson (Eds.), *Developing Narrative Structure* (pp. 89-136). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hughes, D. L., McGillivray, L. R. y Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. PRO-ED.
- Iluz-Cohen, P. y Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism*, 15(1), 58-74. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000538>
- Institut d'Estadística de Catalunya. (2022). *Població estrangera per països 2019*. Disponible en <https://www.idescat.cat/poblacioestrangeira/?b=12>
- Jackson-Maldonado, D., Bárcenas, R. y Alarcón, L. (2013). Variabilidad morfosintáctica en las narrativas de niños con Trastorno Específico de Lenguaje. En R. Barriga (Ed.), *Las*

- narrativas y su impacto en el desarrollo infantil* (pp. 691-728). El Colegio de México. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt196317m.25>
- Jackson-Maldonado, D. y Maldonado, R. (2002). Determinaciones semánticas de la flexión verbal en la adquisición del español. En C. Rojas Nieto y L. de León Pasquel (Eds.), *La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera* (pp. 165-196). UNAM-UAQ.
- Jackson-Maldonado, D. y Maldonado, R. (2016). El uso de conectores en niños con y sin trastorno del lenguaje. *Lingüística Mexicana*, 8(2), 33-55. https://www.amlm.org.mx/wp-content/uploads/2014/02/Maldonado_05.pdf
- Jiménez, M. L. y Gordo, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151-170. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592014000200009&lng=en&tlng=es
- Johnston, J.R. (2008) Narratives: Twenty-Five Years Later. *Topics in Language Disorders*, 28, 93-98. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000318931.08807.01>
- 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>
- 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))
- Kaderavek, J. N. y Justice, L. M. (2010). Fidelity: An essential component of evidence-based practice in speech-language pathology. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(4), 369-379. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2010/09-0097\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0097))
- Kaderavek, J. N. y Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(1), 34-49. <https://doi.org/10.1044/jshr.4301.34>
- Kail, M. y Sánchez 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>
- Kapalková, S., Polišenská, K., Marková, L. y Fenton, J. (2016). Narrative abilities in early successive bilingual Slovak-English children: A cross-language comparison. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 145-164. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000454>
- Karmiloff-Smith, A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. En P. Fletcher y M. Garman (Eds.), *Language Acquisition: Studies in First Language*

Development (pp. 455-474). Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511620683.026>

Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Harvard University Press.

Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente* (Vol. 28). Ediciones Morata.

Kim, Y. S. G., Dore, R., Cho, M., Golinkoff, R. y Amendum, S. J. (2021). Theory of mind, mental state talk, and discourse comprehension: Theory of mind process is more important for narrative comprehension than for informational text comprehension. *Journal of experimental child psychology*, 209, 105181. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105181>

Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456-473. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.02.002>

Košutar, S., Kramarić, M. y Hržica, G. (2022). The relationship between narrative microstructure and macrostructure: Differences between six-and eight-year-olds. *Psychology of Language and Communication*, 26(1), 126-153. <https://doi.org/10.2478/plc-2022-0007>

Kunnari, S., Välimäa, T. y Laukkanen-Nevala, P. (2016). Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish-Swedish children. *Applied Psycholinguistics*, 37, 123-144. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000442>

Kupersmitt, J. R. y Armon-Lotem, S. (2019). The linguistic expression of causal relations in picture-based narratives: A comparative study of bilingual and monolingual children with TLD and DLD. *First Language*, 39(3), 319-343. <https://doi.org/10.1177/0142723719831927>

Kütt, A. (2018). Using the multilingual assessment instrument for narratives test for the assessment of Estonian children's narrative skills. *Eesti Rakenduslingvistika Uhingu Aastaraamat*, 14, 95-115. <https://doi.org/10.5128/ERYa14.06>

Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. University of Pennsylvania Press.

Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. En J. Helms (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). University of Washington Press.

Leonard, L. B. (2014). Specific language impairment across languages. *Child Development Perspectives*, 8(1), 1-5. <https://doi.org/10.1111/cdep.12053>

Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M. y Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4-6-Year-Old children. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 259-282. <https://doi.org/10.1002/rrq.020>

- Leseman, P. P. M. (2000). Bilingual Vocabulary Development of Turkish Preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(2), 93-112. <https://doi.org/10.1080/01434630008666396>
- Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorder and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36(5), 868-882. <https://doi.org/10.1044/jshr.3605.868>
- 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(2), 415-425. <https://doi.org/10.1044/jshr.3802.415>
- Lindgren, J. (2018). *Developing narrative competence: Swedish, Swedish-German and Swedish-Turkish children aged 4-6* [Tesis de doctorado Uppsala University]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-347102>
- Lindgren, J. (2019). Comprehension and production of narrative macrostructure in Swedish: A longitudinal study from age 4 to 7. *First Language*, 39(4), 412-432. <https://doi.org/10.1177/0142723719844089>
- Lindgren, J. y Bohnacker, U. (2020). Inferential comprehension, age and language: How German-Swedish bilingual preschoolers understand picture-based stories. En U. Bohnacker y N. Gagarina (Eds.), *Developing Narrative Comprehension: Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (pp. 61-98). John Benjamins.
- Lindgren, J. y Bohnacker, U. (2022). How do age, language, narrative task, language proficiency and exposure affect narrative macrostructure in German-Swedish bilingual children aged 4 to 6? *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 12(4), 479-508. <https://doi.org/10.1075/lab.20020.lin>
- Lindgren, J., Reichardt, V. y Bohnacker, U. (2020). Character introductions in oral narratives of Swedish-German bilingual preschoolers. *First Language*, 42(2), 234-262. <https://doi.org/10.1177/0142723719897440>
- Llisterri, J., Poch, D., Harmegnies, B. y Bruyninckx, M. (1992). Bilingüismo y calidad de voz. En F. Etxeberria y J. Arzamendi (Eds.), *Bilingüismo y adquisición de lenguas. Actas del IX Congreso Nacional de AESLA* (pp. 409-416). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- López-Ornat, S. (1994). La metodología de la investigación longitudinal. En S. López-Orna, A. Fernández, P. Gallo y S. Mariscal (Eds.), *La adquisición de la lengua española* (pp. 3-12). Siglo XXI.
- López-Orós, M. y Teberosky, A. (1998). La evolución de la referencia en catalán en narraciones orales y escritas. *Infancia y Aprendizaje*, 83, 75-92. <https://doi.org/10.1174/021037098760403488>

- Loban, W. (1976). *Language development: Kindergarten through grade twelve*. National Council of Teachers of English.
- Luk, G. y Bialystok, E. (2013). Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of cognitive Psychology*, 25(5), 605-621. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.795574>
- MacLeod, A., Fabiano-Smith, L., Boegner-Pagé, S. y Fontolliet, S. (2013). Simultaneous bilingual language acquisition: The role of parental input on receptive vocabulary development. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0265659012466862>
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk: Transcription format and programs* (3^{ra} ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Malvern, D., Richards, B., Chipere, N. y Durán, P. (2004). Traditional Approaches to Measuring Lexical Diversity. En *Lexical Diversity and Language Development* (pp. 16-30). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230511804_2
- Mandler, J. M. y Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90006-8)
- Marini, A., Sperindè, P., Ruta, I., Savegnago, C. y Avanzini, F. (2019). Linguistic skills in bilingual children with developmental language disorders: A pilot study. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00493>
- Mason, K., Rowley, K., Marshall, C. R., Atkinson, J. R., Herman, R., Woll, B. y Morgan, G. (2010). Identifying specific language impairment in deaf children acquiring British Sign Language: Implications for theory and practice. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(1), 33-49. <https://doi.org/10.1348/026151009X484190>
- Maviş, I., Tunçer, M. y Gagarina, N. (2016). Macrostructure components in narrations of Turkish-German bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 69-89. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000429>
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Dial Press.McCabe.
- McCabe, A. y Bliss, L. S. (2003). *Patterns of narrative discourse : a multicultural life span approach*. Allyn and Bacon. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130000796121755520.bib?lang=ja>
- McCabe, A., Evely, S., Abramovitch, R., Corder, C. y Pepler, D. (1983). Conditional statements in young children's spontaneous speech. *Journal of Child Language*, 10, 253-258. <https://doi.org/10.1017/S0305000900005298>
- Meir, N. y Armon-Lotem, S. (2017). Independent and combined effects of socioeconomic status (SES) and bilingualism on children's vocabulary and verbal short-term memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1442. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01442>

- Meisel, J. M. (1994). Code-switching in young bilingual children: The acquisition of grammatical constraints. *Studies in second language acquisition*, 16(4), 413-439. <https://doi.org/10.1017/S0272263100013449>
- Meisel, J. M. (2009). Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28(1), 5-34. <https://doi.org/10.1515/ZFSW.2009.002>
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL): Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Pirámide.
- Merritt, D. D. y Liles, B. Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30(4), 539-552. <https://doi.org/10.1044/jshr.3004.539>
- Miller, J. (1981). *Assessing language production in children*. University Park Press.
- Miller, J. (1994). Narrative practices: Their role in socialization and self-construction. En U. Neisser y R. Fivush (Eds.), *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative* (pp. 158-179). Cambridge University Press.
- Miller, J. y Iglesias, A. (2008). Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT). *Research version*. SALT Software LLC.
- Monforte, M. (2014). Habilidad narrativa y creativa de los 3-4 años de edad. *CAUCE Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 36-37, 159-183. <http://hdl.handle.net/11441/48004>
- Monforte, M. y Ceballos I. (2014). Modelo de análisis de estructuras narrativas infantiles en niños de 3-4 años. *Didáctica Lengua y Literatura*, 26, 329-360. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46843
- Montanari, E. G., Abel, R., Graßer, B. y Tschudinovski, L. (2018). Do bilinguals create two different sets of vocabulary for two domains? *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 8(4), 502-522. <https://doi.org/10.1075/lab.16021.mon>
- Moreau, M. y Fidrych, H. (2008). *The Story Grammar Marker teachers manual*. MindWing Concepts, Inc.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge University Press.
- Nelson, N. W. y A. M. Van Meter. (2007). Measuring Written Language Ability in Narrative Samples. *Reading and Writing Quarterly*, 23(3), 287-309. <https://doi.org/10.1080/10573560701277807>
- Nieva, S. (2015). Orientaciones para la intervención logopédica con niños bilingües. *Revista de Investigación en Logopedia*, 5(2), 71-111. <https://doi.org/10.5209/rlog.58621>
- Nieva, S., Aguilar-Mediavilla, E., Rodríguez, L. y Conboy, B. T. (2020a). Competencias profesionales para el trabajo con población multilingüe y multicultural en España:

- creencias, prácticas y necesidades de los/las logopedas. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 40(4), 152-167. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.09.002>
- Nieva, S., Conboy, B., Aguilar-Mediavilla, E. y Rodríguez, L. (2020b). Speech y Language therapy practices with children growing up in bilingual and multilingual environments. Evidence-based recommendations. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 40(4), 194-213. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.05.001>
- Ninio, A. y Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Westview Press.
- Nippold, M. A. (1998). *Later Language Development: The School-Age and Adolescent Years*. PRO-ED.
- Nippold, M. A. (2004). Research on later language development: International perspectives. En R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 1-8). John Benjamins
- Nippold, M. A. (2006). Language development in school-age children, adolescents, and adults. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (2^{da} ed., Vol. 6, pp. 368-372). Elsevier Publishing.
- Nippold, M. A. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. PRO-ED.
- Nippold, M. A., Hesketh, L. J., Duthie, J. K. y Mansfield, T. C. (2005). Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(5), 1048-1064. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/073\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/073))
- Nippold, M. A., Mansfield, T.C. y Billow, J.L. (2007). Peer Conflict Explanations in Children, Adolescents, and Adults: Examining the Development of Complex Syntax. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16, 179-188. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2007/022\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2007/022))
- Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J. M. y Fanning, J. L. (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults: A study of syntactic, semantic, and pragmatic development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(2), 125-138. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/012\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/012))
- Norbury, C. F. y Bishop, D. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language y Communication Disorders*, 38(3), 287-313. <https://doi.org/10.1080/136820310000108133>
- Norbury, C. F. y Bishop, D. (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism. *International journal of language y communication disorders*, 37(3), 227-251. <https://doi.org/10.1080/13682820210136269>

- Norbury, C. F., Gemmell, T. y Paul, R. (2014). Pragmatics abilities in narrative production: A cross-disorder comparison. *Journal of child language*, 41(3), 485-510. <https://doi.org/10.1017/S030500091300007X>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, Ch., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. y Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Oakhill, J. y Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. En D. S. Macnamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 47-71). Psychology Press.
- Ochs, E. (2003). Narrativa. En T. van Dijk (Comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer Crosslinguistic Influence in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Olson, M.W. y Gee, T.C. (1988). Understanding narratives: A review of story grammar research. *Childhood Education*, 64, 302-306.
- Ortega, L. (2020). The study of heritage language development from a bilingualism and social justice perspective. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 70(S1), 15-53. <https://doi.org/10.1111/lang.12347>
- Ortiz Vega, C. (2010). *El segundo plano narrativo en niños con déficit visual* [Tesis de magíster Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108600>
- Otwinowska, A., Mieszkowska, K., Bialecka-Pikul, M., Opacki, M. y Haman, E. (2020a). Retelling a model story improves the narratives of Polish-English bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(9), 1083-1107. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1434124>
- Otwinowska, A., Opacki, M., Mieszkowska, K., Bialecka-Pikul, M., Wodniecka, Z. y Haman, E. (2020b). Polish-English bilingual children overuse referential markers: MLU inflation in Polish-language narratives. *First Language*, 42(2), 191-215. <https://doi.org/10.1177/0142723720933769>
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson Prentice Hall.
- Owens, R. (2004). *Language Disorders: A Functional Approach to Assessment and Intervention* (4^{ta} ed.). Allyn y Bacon.
- Owens, R. (2011). *Language development. An introduction*. Pearson.

- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31, 227-252. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990373>
- 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>
- Paradis, J. y Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *Studies in second language acquisition*, 18(1), 1-25. <https://doi.org/10.1017/S0272263100014662>
- Paradis, J., Emmerzael, K. y Sorenson, T. (2010). Assessment of English language learners: Using parent report on first language development. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 474-497. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.01.002>
- Paradis, J. y Navarro, S. (2003). Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: What is the role of the input? *Journal of child language*, 30(2), 371-393. <https://doi.org/10.1017/S0305000903005609>
- Paradis, J., Schneider, P. y Duncan, T. S. (2013). Discriminating children with language impairment among English-language learners from diverse first-language backgrounds. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(3), 971-981. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/12-0050\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/12-0050))
- Paul, R., Hernandez, R., Taylor, L. y Johnson, K. (1996). Narrative development in late talkers: Early school age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(6), 1295-1303. <https://doi.org/10.1044/jshr.3906.1295>
- Paul, R. y Norbury, C. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence-E-Book: Listening, speaking, reading, Writing, and Communicating*. Elsevier Health Sciences
- Paul, R. y Smith, R. L. (1993). Narrative Skills in 4-Year-Olds With Normal, Impaired, and Late-Developing Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(3), 592-598. <https://doi.org/10.1044/jshr.3603.592>
- Pavez, M., Coloma, C. y Maggiolo, M. (2008a). *El desarrollo narrativo en niños: Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Ars Medica.
- Pavez, M., Coloma, C., Maggiolo, M., Martínez, L. y Romero, L. (2008b). *Procedimientos para evaluar discurso, PREDI*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pavlenko, A. (2006). Narrative Competence in a Second Language. En H. Byrnes, H. Weger-Gutharp y K. A. Sprang (Eds.), *Educating for Advanced Foreign Language Capacities: Constructs, Curriculum, Instruction, Assessment* (pp. 105-117). Georgetown University Press.

- Pavlenko, A. (2008). Narrative analysis. En L. Wei y M. G. Moyer (Eds.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (pp. 311-325). Blackwell.
- Pearson, B. Z. (2002). Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. En D. K. Oller y R. E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 135-174). Multilingual Matters.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., Lewedeg, V. y Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 41-58. <https://doi.org/10.1017/S0142716400009863>
- Peña, E. D., Bedore, L. M., Lugo-Neris, M. J. y Albudoor, N. (2020). Identifying Developmental Language Disorder in School Age Bilinguals: Semantics, Grammar, and Narratives. *Language Assessment Quarterly*, 17(5), 541-558. <https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1827258>
- Peña, E. D., Gutiérrez-Clellen, V. F., Iglesias, A., Goldstein, B. A. y Bedore, L. M. (2018). *Bilingual English Spanish Assessment (BESA)*. Brookes.
- Pérez-Leroux, A.T. (2001). Subjunctive mood in Spanish Child Relatives: At the Interface of Linguistic and Cognitive Development. En K. Nelson, A. Aksu-Koç y C. Johnson (Eds.), *Children's Language* (Vol. 11, pp. 69-93). LEA.
- Peristeri, E., Andreou, M., Tsimpli, I. y Durrleman, S. (2021). Bilingualism effects in the narrative comprehension of children with Developmental Language Disorder and L2-Greek. En U. Bohnacker y N. Gagarina (Eds.), *Developing Narrative Comprehension: Multilingual Assessment Instrument for Narratives, studies in Bilingualism* (pp. 298-330). Jhon Benjamins Publishing Company <https://doi.org/10.1075/sibil.61>
- Pesco, D. y Kay-Raining, E. (2016). Perspectives on bilingual children's narratives elicited with the Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 1-9. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000387>
- Peterson, C. (1986). Semantic and pragmatic uses of 'but'. *Journal of Child Language*, 13, 538-580. <https://doi.org/10.1017/S0305000900006905>
- Peterson, C. (1993). Identifying Referents and Linking Sentences Cohesively in Narration. *Discourse Processes*, 16(4), 507-524. <https://doi.org/10.1080/01638539309544851>
- Petersen, D. B., Gillam, S. L. y Gillam, R. B. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The index of narrative complexity. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 115-130. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000318933.46925.86>
- Peterson, C. y McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: three ways of looking at a child's narrative*. Plenum Press
- Peterson, C. y McCabe, A. (1987). The structure of AND coordinations in children's narratives. *Journal of psycholinguistic research*, 16, 467-490. <https://doi.org/10.1007/BF01073273>

- Peterson, C. y McCabe, A. (1996). Parental Scaffolding of Context in Children's Narratives. En C. E. Johnson y J. H. V. Gilbert (Eds.), *Children's Language* (pp. 183-196). LEA.
- Pham, G. T., Pruitt-Lord, S., Snow, C. E., Nguyen, Y. H. T., Phạm, B., Dao, T. B. T., Tran, N. B. T., Pham, L. T., Hoang, H. T. y Dam, Q. D. (2019). Identifying developmental language disorder in vietnamese children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(5), 1452-1467. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-L-18-0305
- Polo Molina, F. y Acuña Robertson, X. (2018). Estrategias didácticas para desarrollar el discurso narrativo en preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos*, 51(98), 410-429. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342018000300410>
- 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>
- Psaki, R. R., Seidman, J. C., Miller, M., Gottlieb, M., Bhutta, Z. A., Ahmed, T., et al. (2014). Measuring socioeconomic status in multicountry studies: Results from the eight country MAL-ED study. *Population Health Metrics*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/1478-7954-12-8>
- 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>
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. y Wulfeck, B. (2004). "Frog, where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and language*, 88(2), 229-247. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00101-9](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00101-9)
- Resches, M., Serrat, E., Rostan, C. y Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y aprendizaje*, 33(3), 315-333. <https://doi.org/10.1174/021037010792215136>
- Rezzonico, S., Chen, X., Cleave, P. L., Greenberg, J., Hipfner-Boucher, K., Johnson, C. J., Milburn, T., Pelletier, J., Weitzman, E. y Girolametto, L. (2015). Oral narratives in monolingual and bilingual preschoolers with SLI. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 50(6), 830-841. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12179>
- Roch, M., Florit, E. y Levorato, C. (2016). Narrative competence of Italian-English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics*, 37, 49-67. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000417>
- Rodina, Y. (2017). Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. *International Journal of Bilingualism*, 21(5), 617-635. <https://doi.org/10.1177/1367006916643528>

- Rojas, R. y Iglesias, A. (2013). The language growth of Spanish-speaking English language learners. *Child development*, 84(2), 630-646. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01871.x>
- Romero, S. y Gómez, G. E. (2013). Evaluative language development in narratives of Mexican children from 3 to 12 years. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 15-30. <https://doi.org/10.15517/ap.v27i115.8674>
- Rosado, E., Mañas, I., Yúfera, I. y Aparici, M. (2021). El desarrollo de la escritura analítica: aprender a enlazar la información, aprender a posicionarse. *Pensamiento educativo*, 58(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.10>
- Rose, K., Armon-Lotem, S. y Altman, C. (2022). Profiling bilingual children: Using monolingual assessment to inform diagnosis. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(2), 494-510. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00099
- Roth, F. P., Speece, D. L. y Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95(5), 259-272. <https://www.jstor.org/stable/27542389>
- Rowe, M. L. (2012). A Longitudinal Investigation of the Role of Quantity and Quality of Child-Directed Speech in Vocabulary Development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Rowe, M. y Snow, C. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5-21. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000655>
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. En D. Bobrow y A. Collins (Eds.), *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science* (pp. 211-236). Morgan Kaufmann. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-108550-6.50013-6>
- Saltzman, D. y Reilly, J. (1999). English Linguistic Development in School-Age Children and Adolescents. En R.A. Aisenman (Ed.), *Working Papers in Developing Literacy across Genres, Modalities, and Languages* (Vol. 1, pp. 224-236). Tel Aviv University Press.
- Sandbank, A. (2004). *Writing Narrative Text: A developmental and Crosslinguistic Study*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Tel-Aviv.
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M. y Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117-140. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>
- Schneider, P. y Dubé, R. V. (2005). Story presentation effects on children's retell content. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(1), 52-60. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/007\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005/007))

- Schneider, P. y Hayward, D. (2010). Who does what to whom: Introduction of referents in children's storytelling from pictures. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(4), 459-473. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2010/09-0040\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2010/09-0040))
- 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. http://rehabresearch.ualberta.ca/enni/sites/default/files/Schneider_article.pdf
- Schneider, P., Dubé, R. V. y Hayward, D. (2005). *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. Disponible en: <http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni>
- 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). Lawrence Erlbaum Associate.
- Sella, A.C., Motta, C.S., Motta, H.H., Mendoça, D. y Caio, H. (2015). Effects of Picture Prompts on Story Retelling Performance in Typically Developing Children. *Psychology/Psicología Reflexao e Crítica*, 28(2), 397-403. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528220>
- Serra, M., Serrat, E., Solé, M. R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Ariel.
- Serrat, E., Amadó, A., Bonet, A., Feijóo, S. y Aguilar-Mediavilla, E. (2021). Growing up in a socially bilingual environment: simultaneous acquisition of a typologically close language (Crecer en un entorno social bilingüe: adquisición de una lengua de forma simultánea a otra lengua tipológicamente similar). *Infancia y Aprendizaje*, 44(2), 336-369. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1888490>
- Sheng, L., Shi, H., Wang, D., Hao, Y. y Zheng, L. (2020). Narrative production in Mandarin-speaking children: Effects of language ability and elicitation method. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(3), 774-792. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00087
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30(1), 165-195. <https://doi.org/10.1017/S0305000902005500>
- Shiro, M. (2011). *El desarrollo de los géneros en el habla infantil: el caso de la narración*. Universidad Central de Venezuela.
- Shiro, M. y Melzi, G. (2022). Desarrollo narrativo bilingüe:(Bilingual Narrative Development). En C. López, I. E. Carranza y T. A. van Dijk (Eds.), *Estudios del discurso/The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (pp. 453-465). Routledge.
- Shivabasappa, P., Peña, E. D., y Bedore, L. M. (2018). Core vocabulary in the narratives of bilingual children with and without language impairment. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20(7), 790-801. <https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1374462>

- Signorini, A., de Manrique, A. M. B. y Rosenberg, C. (1989). Elaboración de un instrumento para el diagnóstico de la comprensión de narraciones. *Lenguas Modernas*, 16, 41-68. Recuperado de <https://revistachilenahumanidades.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45832>
- Silva, M. y Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321-331. <https://doi.org/10.1037/a0037769>
- Simpson, P. (2004). *Stylistics: A resource book for students*. Routledge
- Skehan, P. y Foster, P. (1999). The Influence of Task Structure and Processing Conditions on Narrative Retellings. *Language Learning*, 49(1), 93-120. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00071>
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Snow, C. E. (2017). The role of vocabulary versus knowledge in children's language learning: A fifty-year perspective. *Infancia y Aprendizaje*, 40(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1263449>
- Snow, C. E. y Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. Olson y N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press.
- Sorenson, T. y Paradis, J. (2020). How does maternal education influence the linguistic environment supporting bilingual language development in child second language learners of English? *International Journal of Bilingualism*, 24(1), 46-61. <https://doi.org/10.1177/1367006918768366>
- Spencer, T. D. (2009). *The effect of a narrative intervention on preschoolers' story retelling and personal story generation skills* [Tesis doctoral Utah State University]. <https://digitalcommons.usu.edu/etd/451>
- Squires, K., Lugo-Neris, M., Peña, E., Bedore, L., Bohman, T. y Gillam, R. (2014). Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49(1), 60-74. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12044>.
- Stein, N. L. y Allbro, E. (1997). Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. En M. Bamberg (Ed.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 5-44). Lawrence Erlbaum Associates.
- Stein, N. L. y Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. Freedle (Ed.), *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives* (pp. 53-120). Ablex.

- Stein, N. L. y Policastro, M. (1984). The concept of a story: A comparison between children's and teacher's viewpoints. En H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and the Comprehension of Text* (pp. 113-155). Erlbaum, Hillsdale,
- Strömqvist, S. y Verhoeven, L. (Eds.). (2004). *Relating events in narrative, Volume 2: Typological and Contextual Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Swanson, L. A., Fey, M. E., Mills, C. E. y Hood, L. S. (2005). Use of narrative-based language intervention with children who have specific language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(2), 131-141. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/014\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005/014))
- Tabors P. O., Snow C. E. y Dickinson D. K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. En D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Eds.), *Beginning language with literacy: Young children learning at home and school* (pp. 313-334). Brookes.
- Templin, M. (1957). *Certain language skills in children*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- Thordardottir, E. (2006). Language intervention from a bilingual mindset. *The ASHA leader*, 11(10), 6-21. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR1.11102006.6>
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426-445. <https://doi.org/10.1177/1367006911403202>
- Thordardottir, E. (2015). Proposed diagnostic procedures for use in bilingual and cross-linguistic contexts. En S. Armon-Lotem, J. Jong y N. Meir (Eds.), *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment* (pp. 331-358). Multilingual Matters
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R. A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 233-248). John Benjamins Publishing Company
- 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* (pp. 253-282). Colegio de México.
- Tolchinsky, L., Rosado, E., Aparici, M. y Perera, J. (2005). Becoming Proficient Educated Users of Language. En D. Ravid y H. Shydkrot (Eds.), *Perspectives on Language and Language Development. Essays in honor of Ruth A. Berman* (pp. 375-390). Kluwer.
- Tomasello, M. (2000). The item-based nature of children's early syntactic development. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(4), 156-163. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01462-5](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01462-5)

- Trabasso, T. y Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes*, 15(3), 249-275. <https://doi.org/10.1080/01638539209544812>
- Trabasso, T. y Rodkin, P. C. (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 crosslinguistic developmental study* (pp. 85-106). Lawrence Erlbaum Associates.
- Tsimpli, I. M., Peristeri, E. y Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 195-216. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000478>
- Tsimpli, I. M., Peristeri, E. y Andreou, M. (2017). Object Clitic production in monolingual and bilingual children with Specific Language Impairment. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 7(3-4), 394-430. <https://doi.org/10.1075/lab.15025.tsi>
- Uccelli, P. (2003). *Time and narratives: The development of temporality in young Spanish-speaking children*. Harvard University.
- Uccelli, P. (2009). Emerging temporality: past tense and temporal/aspectual markers in Spanish-speaking children's intra-conversational narratives. *Journal of Child Language*, 36(5), 929-966. <https://doi.org/10.1017/S0305000908009288>
- Uccelli, P. y Páez, M. M. (2007). Narrative and Vocabulary Development of Bilingual Children From Kindergarten to First Grade: Developmental Changes and Associations Among English and Spanish Skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 225-236. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/024\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/024))
- Unsworth, S. (2013). Assessing the role of current and cumulative exposure in simultaneous bilingual acquisition: The case of Dutch gender. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 86-110. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000284>
- Unsworth, S. (2016). Quantity and quality of language input in bilingual language development. En E. Nicoladis y S. Montanari (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency* (pp. 103-121). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14939-007>
- Urrutia, M. y de Vega, M. (2012). Lenguaje y acción: Una revisión actual a las teorías corpóreas. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 50(1), 39-67. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832012000100003>
- van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso, estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Gedisa.
- Veneziano, E. (2016). The development of narrative discourse in French by 5 to 10 years old children: Some insights from a conversational interaction method. En J. Perera, M. Aparici, E. Rosado y N. Salas (Eds.), *Written and spoken language development across*

the lifespan: Essays in honour of Liliana Tolchinsky (pp.141-159). Springer International Publishing

Veneziano, E., Le Normand, M. T., Plumet, M. H. y Elie-Deschamps, J. (2020). Promoting narrative skills in 5-to 8-year-old French-speaking children: The effects of a short conversational intervention. *First Language*, 40(3), 225-250.

<https://doi.org/10.1177/0142723720901614>

Verhoeven, L. (2004). Bilingualism narrative and construction. En S. Stromqvist y L. Verhoeven (Eds.), *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives* (pp. 435-454). Lawrence Erlbaum.

Verhoeven, L., Steenge, J. y Van Balkom, H. (2011). Verb morphology as clinical marker of specific language impairment: Evidence from first and second language learners.

Research in Developmental Disabilities, 32(3), 1186-1193.

<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.001>

Vygotsky, L. S. (1981). Pensamiento y palabra. *Infancia y Aprendizaje*, 4(sup1), 15-35.

<https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821886>

Walach, G. P. (2008). *Language intervention for school-age students: Setting goals for academic success*. Mosby.

Wei, L. (2018). Linguistic (super) diversity, post-multilingualism and translanguaging moments.

En A. Creese y A. Blackledge (Eds.), *The Routledge handbook of language and superdiversity* (pp. 16-29). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315696010>

Wellman, H. M. . (2016). Cognición social y educación: teoría de la mente. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana*, 53(1).

<https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.2>

West, W. C. y Holcomb, P J. (2000). Imaginal, semantic, and surface-level Processing of concrete and abstract words: An electrophysiological Investigation. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12(6), 1024-1037. <https://doi.org/10.1162/08989290051137558>

Westby, C. E. (1984). Development of narrative language. En G. Wallach y K. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-aged children* (pp. 103-127). Williams y Wilkins.

Westby, C. E. (1985). Learning to talk—talking to learn: Oral/literate language differences. En C. S. Simon (Ed.), *Communication skills and classroom success* (pp.182-213). College Hill Press

Westby, C. E. (1991). Learning to talk - talking to learn: Oral-literate language differences. En C. S. Simon (Ed.), *Communication skills and classroom success* (pp. 334-357). Thinking Publications.

- Westby, C. E. (1994). The effects of culture on genre, structure, and style in oral and written texts. En G. Wallach y K. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-age children and adolescents* (pp. 180-186). Macmillan Publishing.
- Westby, C. E. (2005). Assessing and facilitating text comprehension problems. En H. Catts y A. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (pp. 157-232). Allyn y Bacon.
- Westby, C. E. (2012). Assessing and remediating text comprehension problems. En A. Kamhi y H. Catts (Eds.), *Language and reading disabilities* (pp. 163-225). Pearson.
- Westby, C. E. (2014). Narrative Assessment for Bilingual Students. *Word of Mouth*, 26(2), 11-14. <https://doi.org/10.1177/1048395014549160>
- Wiig, E., Semel, E. y Secord, W. y (2017). *Clinical evaluation of language fundamentals: Fifth Edition - Spanish*. Pearson.
- Wode, H. (1978). Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition. En E. M. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition* (pp. 101-117). Newbury House.
- Zorriqueta, E. (1998). *Competencia y actuación en la relativización de sintagmas preposicionales* [Presentación]. II Encuentro Internacional sobre la Adquisición de las Lenguas del Estado, Barcelona.
- Zwaan, R. A. (2008). Experiential traces and mental simulations in language comprehension. En M. de Vega, A. M. Glenberg y A. Graesser (Eds.), *Symbols and Embodiment. Debates on meaning and cognition* (pp. 165-180). Oxford University Press.

ANEXOS

Anexo I. Consentimiento informado para los padres o tutores de los participantes [Estudio 1]



Consentimiento informado

(Padres y tutores legales de participantes menores de edad)

Por favor, leer detenidamente este documento de consentimiento antes de decidirse a participar en este estudio. Rellene en caso de que autorice a su hijo/a.

Yo _____ padre / madre / tutor del niño/a

_____ manifiesto que:

- He sido informado/a de la finalidad del proyecto de investigación y he tenido la oportunidad de hacer preguntas, las que se me han respondido satisfactoriamente.
- Estoy de acuerdo con autorizar la participación voluntaria de mi hija/o y he recibido una copia de este consentimiento.

Firma padre / madre / tutor

Firma investigadora

Fecha:

Anexo II. Asentimiento oral para participantes [Estudio 1]



Asentimiento oral para menores

(Previamente autorizados por sus tutores/as legales)

Me gustaría explicarte un cuento. ¿Quieres escuchar el cuento? ____

Después querría que me lo explicaras tú. ¿Querrás explicarme el cuento? ____

¿Te parece bien que grabe tu voz cuando me expliques el cuento? Así lo podré volver a oír. ____

Según la edad del niño/a se puede complementar con lo siguiente:

- ____ He podido hacer preguntas a las investigadoras.
- ____ Sé que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del proyecto en cualquier momento, sin dar explicaciones y sin ninguna consecuencia.
- ____ Estoy de acuerdo con que se hagan citas literales de mis intervenciones sin mencionar mi nombre.

Fecha:

Anexo III. Hoja de puntuación de la adaptación del TNP al español [Estudio 1]

Evaluación del desarrollo del lenguaje: *Test of Narrative Production - TNP* (adaptación al español)

Hoja de Puntuación

Datos personales	Puntuación
Nombre	Contenido narrativo (CN) ___ /16
Edad	Estructura Narrativa (EN) ___ / 12
Fecha de nacimiento	Subtotal Nivel Macro ___ /28
Fecha de aplicación test	Mecanismos de Cohesión, Evaluación y Gramática (MCEG):
Evaluador/a	Cohesión (MC) ___ / 9 Evaluación (ME) ___ / 5 Gramática (G) ___ /16
	Subtotal Nivel Micro ___ /30
	Preguntas (PC) ___ / 6
	Total (Macro + Micro + PC) ___ /64

NIVEL MACROESTRUCTURAL			
Contenido narrativo (CN)	P	Estructura narrativa (EN)	P
Episodios (1 al 15)			
1. Una niña lleva una bandeja	1	Orientación (puesta en escena, ej.: en el sofá)	1
2. Un niño mira la televisión / está sentado en el sofá	1	• Puntúa 1 por una referencia a la orientación • Puntúa 2 por dos referencias a la orientación	1
3. La niña coge un caramelo, está a punto de comérselo, el niño se lo pide y la niña se lo da	1	Acciones complicadas 1 (preceden al clímax)	1
4. Pasa lo mismo con el pastel	1	• Puntúa 1 por narrar una acción complicada	1
5. Pasa lo mismo con el zumo	1	• Puntúa 2 por narrar dos acciones complicadas	1
6. La niña ve una araña	1	Acciones complicadas 2 (hasta llegar al clímax)	1
7. La niña coge la araña	1	• Puntúa 1 por narrar una acción complicada	1
8. La niña prepara un bocadillo con la araña	1	• Puntúa 2 por narrar dos acciones complicadas	1
9. La niña finge comer el bocadillo	1		
10. El niño le pide el bocadillo	1		
11. La niña le da el bocadillo	1		
12. El niño muerde / come el bocadillo	1	Clímax de la historia (punto álgido)	1
13. El niño saca la araña de su boca / nota la araña	1	• Puntúa 1 por una referencia al clímax • Puntúa 2 por dos referencias al clímax	1
14. El niño persigue a la niña	1	Resolución (después del clímax)	1
15. El niño tira la araña	1	• Puntúa 1 por una referencia a la resolución • Puntúa 2 por dos referencias a la resolución	1
Información adicional Ej.: el niño es perezoso/vago; la niña tiene hambre/está harta; o la araña es de mentira	1	Evaluación (puntos de vista o reacciones) (*) • Puntúa 1 por una 1 referencia a la evaluación	1
		Secuencia narrativa	

	• Puntúa 1 por si narra en el orden correcto	1
Subtotal CN / 16	Subtotal EN / 12	
Total Nivel Macroestructural /28		

(*) Para puntuar este ítem se debe considerar tanto la narración como las respuestas a las preguntas.

NIVEL MICROESTRUCTURAL	
Mecanismos de Cohesión, Evaluación y Gramática (MCEG)	P
Mecanismos de Cohesión (MC)	
Cohesión referencial	
Primera mención de los personajes (máx. 2 puntos)	
- No hay primera mención (Ej.: mira la televisión)	0
- Sólo utiliza pronombres personales sin referente anterior (Ej.: él, ella, la, el) o un referente presupuesto utilizando el artículo definido y el nombre (Ej.: la niña, el niño)	0
- Referente no presupuesto utilizando el artículo indefinido y el nombre, o un numeral o un posesivo y el nombre (Ej.: un niño, dos niños; su hermana)	2
Mantenimiento de referentes (máx. 2 puntos) Continúa distinguiendo entre los personajes para guiar a su interlocutor (Ej.: el niño, la niña, él, ella, su hermana)	
- Los referentes no son claras	0
- Ambigüedad en algunos referentes	1
- Los referentes son claros a lo largo de la narración	2
Conectores/Conjunciones	
Utilización de variedad de conjunciones básicas de coordinación (máx.1 punto) (Ej.: y, ni, o, pero)	
- 0-1	0
- 2+	1
Utilización de variedad de marcadores discursivos (*) (máx. 1 punto) (Ej.: a continuación, entonces, después, primero, al principio, mientras tanto, con el tiempo, al final, por último, de repente, sin embargo)	
- 0-2	0
- 3+	1
Utilización de conectores de subordinación (máx. 3 puntos) (Ej.: porque, de manera que, si, ya que, cuando...)	
- 0	0
- 1-2	1
- 3+	2
- Poco frecuentes (como/como que, donde, aunque, a pesar de que, siempre que, cada vez que)	3
Subtotal MC /9	
Mecanismos de evaluación (ME)	
Intensificadores o desintensificadores Ej.: mucho, casi todo, tanto / poco, casi nada,	1
Adjetivos Ej.: niño perezoso, niña triste / enfadada...	1
Adverbios de modo o manera Ej.: lentamente, astutamente...	1
Estilo directo Ej.: La niña dijo “inol”, el niño dijo: dámelo...	1
Estilo indirecto (con verbos metacognitivos: pensar, decir, creer...) Ej.: la niña pensó que...	1
Subtotal ME /5	
Gramática (G)	
Uso correcto de artículos (Ej.: el, la)	
- Raramente	0
- Casi todo el tiempo (1 o 2 errores)	1
Uso correcto de pronombres (Ej.: él / ella, le, se lo, se, lo, los, aquel ... se pone zumo, dámelo, le da, se lo come)	
- Raramente	0
- Casi todo el tiempo (1 o 2 errores)	1
Inclusión y uso correcto de preposiciones (Ej.: sobre -la mesa-, dentro -del bocadillo-) (máx. 1 punto)	
- Raramente	0
- Casi todo el tiempo (1 o 2 errores)	1
Concordancia correcta entre el verbo y el sujeto (Ej.: la niña coge vs. la niña cogen) (listar los errores	

- Raramente	0
- La mayoría del tiempo	1
- Casi todo el tiempo (1 o 2 errores)	2
Concordancia correcta entre género y número (entre determinante y nombre; entre adjetivo y nombre) (Ej.: la niña vs. las niñas, el niño vs. la niña)	
- Raramente	0
- La mayoría del tiempo	1
- Casi todo el tiempo (1 o 2 errores)	2
Uso correcto de oraciones en presente y pasado (Ej.: camina / caminaba, bebe / bebía, prepara / preparaba)	
- Raramente	0
- La mayoría del tiempo	1
- Casi todo el tiempo (1 o 2 errores)	2
Inclusión y uso correcto de cadenas verbales (perífrasis verbales. Ej.: continúa mirando, sigue poniendo, vuelve a coger, está a punto de ...)	
- 0	0
- 1-2	1
- 3 +	2
Correlación verbal entre oración principal y oración subordinada (relación correcta entre el tiempo/modo/aspecto de los verbos)	
- 0	0
- 1	1
- 2 +	2
Uso correcto de oraciones subordinadas adjetivas o de relativo para aclarar, describir o detallar (Ej.: 'el niño, que estaba sentado en el sofá, era muy perezoso', o 'la niña cogió la araña que camina por el suelo')	
- 0	0
- 1	1
- 2	2
- 3 +	3

Subtotal G ___/16

Total Nivel Microestructural ___/30

Preguntas de Comprensión [PC]		P
Pregunta 1: ¿Qué había en la bandeja?	1 punto por nombrar al menos 2 objetos y 2 puntos por ubicar correctamente al menos uno de ellos. Máximo 2 puntos. Ej.: nombrar: caramelos, magdalenas, etc. Ubicar: un tazón con caramelos, un plato con cupcakes o magdalenas, etc.	1 1
Pregunta 2: ¿Por qué el niño tira la araña?	1 punto por cada idea expresada que se considere una respuesta correcta. Máximo 2 puntos. Ej.: porque estaba enojado/enfadado, porque quería vengarse, porque la araña estaba en su boca, etc.	1 1
Pregunta 3: ¿Por qué la niña le hace una broma al niño?	1 punto por cada idea expresada que se considere una respuesta correcta. Máximo 2 puntos. Ej.: porque quería vengarse, porque cada vez que la niña quería comer algo el niño se lo pedía, el niño era perezoso, etc.	1 1

Puntaje [PC] ___ / 6

Nota. Adaptación de la hoja de puntuación del TNP (Herman et al., 2004; Jones et al., 2016; Caballero et al., 2020).

Anexo IV. Ejemplo de la transcripción y puntuación de una narración

[Estudio 1]

Transcripción narración *	Puntuación resumida
<i>"Había una niña y un niño y la niña llevó una comida y luego el niño le dijo: dámela, dámela y entonces le daba hasta que se cansó la niña entonces se encontró una araña entonces se lo metió en un bocata y cuando se lo comió se lo vio en la boca y al final se fue corriendo el niño".</i>	
	Nivel Macro
	Contenido narrativo (CN) 8/16
	Estructura Narrativa (EN) 9/12
	Nivel Micro
	Mecanismos de Cohesión (MC) 5/9
	<ul style="list-style-type: none"> - Primera mención de los personajes (2) - Mantenimiento de referencias (1) - Utilización de variedad de conjunciones básicas de coordinación (0) - Utilización de variedad de marcadores discursivos (1) - Utilización de conectores de subordinación (1)
	Mecanismos de Evaluación (ME) 1/5
	<ul style="list-style-type: none"> - Intensificadores o desintensificadores (0) - Adjetivos(0) - Adverbios de modo o manera (0) - Estilo directo (1) - Estilo indirecto (0)
	Gramática (G) 11/16
	<ul style="list-style-type: none"> - Uso correcto de artículos (1) - Uso correcto de pronombres (1) - Inclusión y uso correcto de preposiciones (1) - Concordancia correcta entre el verbo y el sujeto (2) - Concordancia correcta en género y número (2) - Uso correcto de oraciones en presente y pasado (2) - Inclusión y uso correcto de cadenas verbales (0) - Correlación verbal correcta entre oración principal oración subordinada (2) - Uso correcto de oraciones subordinadas adjetivas o de relativo (0)

* Narración producida por una niña de 7 años 4 meses.

Anexo V. Ejemplos de respuestas a las preguntas de comprensión [Estudio 1]

Pregunta 1. ¿Qué había en la bandeja?

Puntuación: 1 punto por nombrar al menos 2 objetos, 2 puntos por ubicar correctamente al menos uno de ellos. Máximo 2 puntos.

1 punto (nombra 2 objetos)	2 puntos (ubica al menos 1 objeto)
Zumo / jugo / bebida	Un vaso con zumo
Caramelos / bombones / chocolates	Un tazón / un <i>bowl</i> con caramelos
Magdalena / pastel / <i>cupcake</i>	Un plato / una bandeja con magdalenas
Bocata / bocadillo / <i>sándwich</i>	Un plato con un bocata
Platos	
Vasos	

Pregunta 2. ¿Por qué el niño tira la araña?

Puntuación: 1 punto por cada idea expresada que se considere una respuesta correcta. Máximo 2 puntos.

Respuestas correctas	Respuestas incorrectas
✓ Porque estaba a punto de comérsela	X Porque no le había dejado nada para comer
✓ Porque ve que era una broma de la niña /de la hermana	X Porque estaba viva
✓ Porque la niña la puso en el sándwich	X Porque se la comió
✓ Porque está enfadado / estaba cabreado	X Porque se la encontró la niña
✓ Porque la niña se burlaba de él	X Porque él tenía miedo de las arañas
✓ Porque no la quería comer /no era para comer	X Porque el niño estaba hambriento
✓ Porque la vio en el sándwich	X Porque era peligroso
✓ Porque no le gustaba la araña / no le gustaba que estuviese dentro de su bocata	X Porque tenía miedo que la araña lo mordiera
✓ Porque pensó que era un sándwich sólo con queso	X Porque las arañas te pueden hacer mucho daño y puedes ir al hospital
✓ Porque la araña estaba en su boca/ encontró la araña en su boca	X Porque era de mentira / juguete
✓ Porque estaba dura / sabe mal	

Pregunta 3. ¿Por qué la niña le hace una broma al niño?

Puntuación: 1 punto para cada idea expresada que se considere una respuesta correcta.
Máximo 2 puntos.

Respuestas correctas	Respuestas incorrectas
✓ Porque él le quitaba toda la comida	X Ella estaba feliz / hambrienta
✓ Porque quería comer y no podía	X Ella se reía del niño
✓ Porque ella estaba molesta / se había cabreado	X El niño comió la araña
✓ Porque se había cansado / estaba harta del niño	X Para hacer la gracia
✓ Porque quería vengarse	
✓ Porque no paraba de fastidiarla	
✓ Porque ella quería asustarlo / Para escarmentarle	
✓ Para que dejara de ser un egoísta	
✓ Para que la próxima vez no se lo vuelva a quitar	
✓ Porque no la dejaba comer / no la dejaba comer en paz	
✓ Porque no era su sirvienta	
✓ Porque el niño debería traerse la comida él mismo	
✓ Para que se levantase del sillón	
✓ Porque el niño era perezoso / vago	
✓ Porque cada vez que la niña quería coger/ comer algo el niño se lo pedía	

Anexo VI. Ejemplos de cadenas verbales y de oraciones subordinadas de relativo [Estudio 1]

Para brindar una orientación a los evaluadores en la tarea de asignar puntuaciones a los ítems: *Inclusión y uso correcto de cadenas verbales*; y, *Uso correcto de oraciones subordinadas adjetivas o de relativo* del subcomponente Gramática [G] (nivel microestructural), se presentan los siguientes listado de ejemplos. De esta manera, se busca ofrecer una referencia clara que facilite la comprensión y la correcta asignación de puntuación en relación a estos aspectos específicos.

Cadenas verbales (perífrasis verbales)
<ul style="list-style-type: none">✓ Acaba dando / persiguiendo / de comerse✓ Apeteció coger✓ Decide gastar✓ Empieza a: perseguir / comer✓ Está / Estaba a punto de: comer / beber / morder / quitar✓ Fue a: ver / coger / sentar / comer✓ Fue corriendo✓ Fuera a comer✓ Iba a: coger / comer / sentar / beber / hacer✓ Intenta comer / beber / coger✓ Pone a ver✓ Quería comer / beber / quitar✓ Quiere comer✓ Sale corriendo✓ Sigue insistiendo / comiendo✓ Va corriendo / cogiendo / seguido✓ Volvió / Volvía a: coger / pedir / ceder / hacer / ver✓ Vuelve a: decir / pedir / hacer / levantar / dar / pedírselo

Ejemplos de oraciones subordinadas de relativo
<ul style="list-style-type: none">✓ Lo mismo con un <i>cupcake</i> que le tiene que dar porque es un pesado✓ La niña que trae la bandeja es su hermana✓ Un niño que estaba estirado en el sofá viendo la tele✓ Un niño que estaba en el sofá tranquilo viendo la tele✓ Cogió una araña que había de mentira✓ El niño que estaba viendo la tele se lo pidió✓ El niño que es mayor que la niña estaba viendo la tele

Anexo VII. Puntuaciones de los ítems evaluados en los subcomponentes MC, ME y G [Estudio 1]

Tabla de contingencia. Puntuación en los ítems evaluados en Mecanismos de Cohesión [MC] por grupo de edad

Grupo de edad (n)	Primera mención de los personajes Máx.2(n)	Mantenimiento de referentes correctos Máx.2(n)	Utiliza variedad de conjunciones básicas de coordinación de oraciones Máx.1(n)	Utiliza variedad de marcadores del discurso Máx.1(n)	Utiliza variedad de conectores (conjunciones de subordinación) lógicos y temporales Máx.3(n)
4 años (16)	0(14) 2(2)	0(8) 1(7) 2(1)	0(13) 1(3)	0(16)	0(14) 1(12)
5 años (12)	0(12)	0(7) 1(4) 2(1)	0(11) 1(1)	0(10) 1(2)	0(9) 1(3)
6 años (17)	0(8) 2(9)	0(4) 1(10) 2(3)	0(8) 1(9)	0(8) 1(9)	0(8) 1(8) 3(1)
7 años (19)	0(1) 2(18)	0(2) 1(16) 2(1)	0(5) 1(14)	0(11) 1(8)	0(7) 1(12)
8 años (17)	0(7) 2(10)	1(15) 2(2)	0(8) 1(9)	0(11) 1(6)	0(5) 1(6) 3(6)
9 años (23)	0(1) 2(22)	1(14) 2(9)	0(12) 1(11)	0(5) 1(18)	0(11) 1(9) 3(3)
10 años (24)	2(24)	1(13) 2(11)	0(14) 1(10)	0(5) 1(19)	0(8) 1(12) 3(4)
11 años (18)	2(18)	1(6) 2(12)	0(7) 1(11)	0(4) 1(14)	0(2) 1(11) 2(1) 3(4)

Tabla de contingencia. Puntuación en los ítems evaluados en Mecanismos de Evaluación [ME] por grupo de edad

Grupo de edad (n)	Intensificadores o desintensificadores Máx.1(n)	Adjetivos Máx.1(n)	Adverbios de modo Máx.1(n)	Estilo directo Máx.1(n)	Estilo indirecto Máx.1(n)
4 años (16)	0(10) 1(6)	0(13) 1(3)	0(16)	0(16)	0(16)
5 años (12)	0(9) 1(3)	0(12)	0(11) 1(1)	0(11) 1(1)	0(12)
6 años (17)	0(10) 1(7)	0(15) 1(2)	0(16) 1(1)	0(11) 1(6)	0(16) 1(1)
7 años (19)	0(12) 1(7)	0(19)	0(19)	0(15) 1(4)	0(19)
8 años (17)	0(10) 1(7)	0(16) 1(1)	0(17)	0(13) 1(4)	0(16) 1(1)
9 años (23)	0(15) 1(8)	0(18) 1(5)	0(21) 1(2)	0(16) 1(7)	0(18) 1(5)
10 años (24)	0(15) 1(9)	0(18) 1(6)	0(22) 1(2)	0(16) 1(8)	0(11) 1(13)
11 años (18)	0(12) 1(6)	0(12) 1(6)	0(16) 1(2)	0(14) 1(4)	0(9) 1(9)

Tabla de contingencia. Puntuación en los ítems evaluados en Gramática [G] por grupo de edad

Grupo de edad (n)	Uso correcto de artículos Máx.1(n)	Uso correcto de pronombres. Máx.1(n)	Inclusión y uso correcto de preposiciones Máx.1(n)	Concordancia correcta entre el verbo y el sujeto Máx.2(n)	Concordancia correcta en género y número Máx.2(n)	Uso correcto de oraciones en presente y pasado Máx.2(n)	Inclusión y uso correcto de cadenas verbales Máx.2(n)	Correlación verbal correcta entre oración principal y oración subordinada Máx.2(n)	Uso correcto de oraciones de relativo Máx.3(n)
4 años (16)	1(16)	1(16)	0(14) 1(2)	1(3) 2(13)	1(3) 2(13)	1(16)	0(14) 1(2)	0(12) 1(3) 2(1)	0(16)
5 años (12)	0(1) 1(11)	0(1) 1(11)	0(6) 1(6)	1(3) 2(9)	1(2) 2(10)	1(9) 2(3)	0(6) 1(4) 2(2)	0(6) 1(6)	0(11) 1(1)
6 años (17)	1(17)	0(1) 1(16)	0(4) 1(13)	1(3) 2(14)	1(2) 2(15)	1(13) 2(4)	0(2) 1(10) 2(5)	0(5) 1(6) 1(6)	0(15) 1(2)
7 años (19)	1(19)	1(19)	0(5) 1(12)	1(1) 2(18)	2(19)	1(17) 2(2)	0(4) 1(7) 2(8)	0(2) 1(8) 2(9)	0(15) 1(4)
8 años (17)	1(17)	1(17)	0(3) 1(14)	2(17)	2(17)	0(1) 1(8) 2(8)	0(2) 1(10) 2(5)	0(2) 1(8) 2(7)	0(15) 1(2)
9 años (23)	1(23)	1(23)	0(3) 1(20)	2(23)	2(23)	1(2) 2(21)	0(1) 1(7) 2(15)	1(6) 2(17)	0(15) 1(8)
10 años (24)	1(24)	1(24)	1(24)	2(24)	2(24)	1(8) 2(16)	0(3) 1(11) 2(10)	1(7) 2(17)	0(20) 1(4)
11 años (18)	1(18)	1(18)	2(18)	2(18)	2(18)	1(5) 2(13)	0(1) 1(6) 2(11)	0(1) 1(4) 2(13)	0(14)

Anexo VIII. Infografía: Evaluar con el MAIN [Estudio 2]

EVALUAR CON EL MAIN

¿Qué es el MAIN?

El Multilingual Assessment Instrument of Narratives es un instrumento diseñado para evaluar la comprensión y la producción de narraciones en personas multilingües.

RELEVANCIA: permite evaluar las distintas lenguas del individuo de manera equiparable.

Adaptaciones

Actualmente, el MAIN está adaptado en **92 lenguas**

Incluyendo: **español europeo, catalán y euskera.**

Materiales del MAIN

- Manual de instrucciones
- 4 cuentos en imágenes y sus guiones
- Hojas de puntuación
- Cuestionario parental

Pasos para la evaluación

Previamente

- Elegir la modalidad [telling, retelling, modelo] y los cuentos
- Preparar los materiales [cuentos en sobres, guiones y grabadora]

Evaluación

1. Hacer preguntas de calentamiento y explicar la tarea
2. Pedir a la persona que escoja un sobre con un cuento
3. Contar el cuento a la persona [en modalidad retelling y modelo]
4. Escuchar el re/contado de la persona
5. Realizar las preguntas y escuchar las respuestas de la persona

Puntuación

Transcribir las grabaciones

Completar las hojas de puntuación de los cuentos, conformadas por las siguientes categorías:

- A. Estructura del cuento
- B. Complejidad estructural
- C. Términos de estado interno
- D. Comprensión de preguntas

Más info y descarga de los materiales en
<https://main.leibniz-zas.de>

Nota. Elaboración propia a partir del material de la web del MAIN.

Anexo IX. Consentimiento informado para los/as directores/as de las escuelas

[Estudio 2]



Consentiment Informat (Directors/es d'Escola)

"Discurs narratiu en població infantil bilingüe català-castellà"

Si us plau, llegiu acuradament aquest document de consentiment abans de decidir-vos a participar en aquest estudi.

Objectiu de la investigació

El propòsit principal d'aquest estudi és analitzar el discurs narratiu en població infantil bilingüe català-castellà. Això permetrà descriure el desenvolupament de les habilitats narratives en diferents llengües, tot definint els aspectes que s'assemblen i els que es diferencien, i proveir d'orientacions per a la intervenció logopèdica en població infantil bilingüe.

Què implica participar per a l'escola

1. Primer necessitaríem que ens proporcionéssiu una mostra d'estudiants per a la participació en l'estudi. Els alumnes participants hauran de ser nens/es bilingües (català-castellà) d'entre 4 i 9 anys, sense cap trastorn de l'aprenentatge ni del llenguatge.
2. Un cop tingueu la mostra haureu de lliurar a les famílies dels estudiants seleccionats el consentiment informat i el qüestionari parental; així com rebre els documents completats, per fer-los arribar a les investigadores.
3. Finalment, demanarem acordar dates i horaris, dins dels mesos de gener i febrer, per a realitzar les evaluacions individuals als estudiants dins del centre escolar. El temps requerit per avaluar a cada estudiant és de 10-15 minuts aproximadament.

Consentiment

- He llegit la informació sobre el projecte de recerca i he tingut l'oportunitat de fer preguntes, les quals se m'han respost satisfactòriament.
- Entenc i estic d'acord amb autoritzar les activitats que impliquen la participació del Centre Escolar en el projecte d'investigació.
- Estic d'acord a autoritzar la participació voluntària dels/de les estudiants de l'Escola i he rebut una còpia d'aquest consentiment.

Nom i Cognom _____ Director/a de l'Escola _____

Signatura _____ Data _____

Signatura:

Dra. Melina Aparici
Investigadora Principal

Alondra Camus
Investigadora

Barcelona, _____ de 20__.

Anexo X. Carta de presentación para padres [Estudio 2]



Discurs narratiu en població infantil bilingüe català-castellà

QUI SOM? Alondra Camus, investigadora que esta realitzant la tesi doctoral sobre el tema en qüestió, supervisada per la Dra. Melina Aparici, coordinadora del grau i membre d'un equip d'investigació amb anys d'experiència en l'aprenentatge i l'adquisició del llenguatge en entorns multilingües.

EL PERQUÈ DEL PROJECTE: *Discurs narratiu en població infantil bilingüe català-castellà*, neix sota la motivació d'aportar coneixement envers futures pràctiques clíniques i pedagògiques d'infants bilingües.

QUÈ PRETÈN? Avaluar el discurs narratiu en català i castellà d'infants entre 4 i 7 anys per tal de definir el patró lingüístic de les diferents llengües.

COM ÉS TREBALLARÀ? Avaluarem la capacitat d'explicar un conte en infants bilingües català-castellà. L'avaluació es farà a l'escola (realitzat per la professora degut a la situació actual) i tota la informació recollida serà confidencial. La seva durada aproximada és de 10 a 15 minuts.

QUÈ HE DE FER? Per poder dur a terme l'avaluació, cal signar un consentiment i recol·lectar alguns dades sobre les llengües que parla el seu fill/a, de manera que adjuntem (si us plau enviar a l'escola un cop completats en la llengua que vostè prefereixi):

- Consentiment
- Qüestionari

Dra. Melina Aparici
Investigadora Principal

Alondra Camus
Investigadora

Discurso narrativo en población infantil catalán-castellano

¿QUIÉNES SOMOS? Alondra Camus, investigadora que está realizando su tesis doctoral sobre el tema en cuestión, supervisada por la Dra. Melina Aparici, coordinadora del grado y miembro de un equipo de investigación con años de experiencia en el aprendizaje y la adquisición del lenguaje en entornos multilingües.

EL POR QUÉ DEL PROYECTO: *Discurso narrativo en población infantil catalán-castellano* busca aportar conocimientos a las futuras prácticas clínicas y pedagógicas de infantes bilingües.

¿QUÉ PRETENDE? Evaluar el discurso narrativo en catalán y castellano en infantes de 4 y 7 años para definir el patrón lingüístico de sus diferentes lenguas.

¿CÓMO SE TRABAJARÁ? Evaluaremos la capacidad de contar un cuento en infantes bilingües catalán-castellano. La evaluación se hará en la escuela (realizado por la profesora debido a la situación actual) y toda la información recogida será confidencial. La duración aproximada es 10 a 15 minutos.

¿QUE HE DE HACER? Para poder llevar a cabo la evaluación, es preciso firmar un consentimiento y recolectar algunos datos sobre las lenguas que habla su hijo/a, de manera que adjuntamos (por favor enviar a la escuela una vez completados en la lengua que usted prefiera):

- Consentimiento
- Cuestionario

Dra. Melina Aparici
Investigadora Principal

Alondra Camus
Investigadora

Anexo XI. Consentimiento informado para padres [Estudio 2]



Consentiment Informat (Pares i/o tutors legals dels participants menors d'edat)

“Discurs narratiu en població infantil bilingüe català-castellà”

Si us plau, llegiu acuradament aquest document de consentiment abans de decidir-vos a participar en aquest estudi.

Objectiu de la investigació

El propòsit principal d'aquest estudi és **analitzar el discurs narratiu** en la població infantil bilingüe català-castellà. Això permetrà descriure el desenvolupament de les habilitats narratives en diferents llengües, tot definint els aspectes que s'assemblen i els que es diferencien, i proveir d'orientacions per a la intervenció logopèdica en població infantil bilingüe.

Que implica participar per a vostè

Li demanarem que completi un **qüestionari** que recull dades bàsiques sobre els idiomes que parla el seu fill/a i el seu entorn. Aquest qüestionari s'entregarà als alumnes participants durant el seu horari escolar, les famílies el podran omplir a casa i l'infant o vostè mateix s'encarregarà de tornar el qüestionari a l'escola. Completar el qüestionari té una durada aproximada de 10 minuts.

El que se li demanarà al seu fill o filla en l'estudi

Se li farà una evaluació individual a l'escola durant el mes de **gener o febrer**, la qual consisteix a **explicar un conte** a partir d'una sèrie d'imatges en els seus dos idiomes principals.

El temps requerit

L'evaluació del seu fill/a té una durada aproximada de 10-15 minuts.

Riscos i beneficis

No hi ha cap risc en la participació. Aquest estudi ens ajudarà a conèixer millor el desenvolupament lingüístic de la població infantil bilingüe.

Compensació

En aquest cas no està prevista cap compensació per participar.

Confidencialitat

Si decideix autoritzar la participació del seu fill/a, la seva identitat serà **confidencial** i només els membres de l'equip de recerca tindran accés a les dades del projecte. Si fos el cas que s'haguessin de presentar casos d'estudi, es faria sempre amb pseudònims.

Aquest consentiment informat es mantindrà en un lloc segur per part dels investigadors principals i es destruirà després de 5 anys, un cop finalitzada la investigació. Les gravacions s'eliminaran quan s'hagi acabat l'estudi.

Participació voluntària

La participació del seu fill/a en aquest estudi és completament voluntària. No hi ha cap penalització per no participar-hi.

Dret a retirar-se de l'estudi

El seu fill/a té el dret a retirar-se de l'estudi en qualsevol moment sense donar explicacions i sense conseqüències negatives, només ens ho ha de comunicar per qualsevol mitjà.

Eventual publicació / reutilització / altres processaments de les dades bàsiques i període de retenció

Les dades de la recerca seran posades a disposició d'altres investigadors/es de forma anonimitzada un cop transcorregut 1 any a partir de la finalització del projecte. Els identificadors personals seran destruïts.

Amb qui contactar si té alguna pregunta sobre l'estudi

En cas de dubte o consulta pot contactar amb:

Alondra.Camus@uab.cat +34 657 09 31 36 / Melina.Aparici@uab.cat (Investigadora Principal)

Gravacions i ús de testimonis del fill/a, el/la qual també podrà assentir o no
Marqui amb una x el que consideri:

Estic d'acord que es gravi (àudio) l'entrevista amb el meu fill/a amb objectius de recerca. Les gravacions s'eliminaran quan s'hagi acabat l'estudi.

Autoritzo que es facin cites literals de les seves intervencions sense mencionar el seu nom.

Consentiment

- He llegit la informació sobre el projecte de recerca i he tingut l'oportunitat de fer preguntes, les quals se m'han respost satisfactoriament.
- Entenc que la informació anonimitzada (sense identificadors personals) d'aquest projecte serà posada a disposició d'altres investigadors/es 1 any després de finalitzar el projecte.
- Estic d'acord a autoritzar la participació voluntària del meu fill/a i he rebut una còpia d'aquest consentiment.

Nom i Cognom _____ tutor/a legal de :

Signatura _____ Data _____

Signatura:

Dra. Melina Aparici
Investigadora Principal

Alondra Camus
Investigadora

Barcelona, _____ de 20 ____

Consentimiento Informado
(Padres y tutores legales de participantes menores de edad)

“Discurso narrativo en población infantil bilingüe catalán-castellano”

Por favor, leer detenidamente este documento de consentimiento antes de decidirse a participar en este estudio.

Objetivo de la investigación

El propósito principal de este estudio es **analizar el discurso narrativo** en la población infantil bilingüe catalán-castellano. Esto permitirá comparar el desarrollo de las habilidades narrativas en distintas lenguas, definiendo los aspectos que se asemejan y los que se diferencian; y proveer de orientaciones para la intervención logopédica en población infantil bilingüe.

Que implica participar para usted

Le pediremos que complete un **cuestionario** que recolecta datos básicos sobre los idiomas que habla su hijo/a y su entorno. Este cuestionario se entregará a los alumnos participantes durante el horario escolar, las familias lo podrán completar en casa (duración aproximada de 10 minutos) y el alumno o usted mismo pueden devolverlo a la escuela.

Lo que se le pedirá a tu hijo o hija en el estudio

Se le realizará una evaluación individual en la escuela, durante **enero o febrero**, que consiste en **contar un cuento** a partir de una serie de imágenes en sus dos idiomas principales.

El tiempo requerido

La evaluación de su hijo/a tiene una duración aproximada de 10-15 minutos.

Riesgos y beneficios

No hay ningún riesgo en la participación. Este estudio nos ayudará a conocer mejor el desarrollo lingüístico de la población infantil bilingüe.

Compensación

En este caso no está prevista ninguna compensación por participar.

Confidencialidad

Si decide autorizar la participación de su hija/o, su identidad será **confidencial** y sólo los miembros del equipo de investigación tendrán acceso a los datos del proyecto. Si fuera el caso que se hubiera de presentar casos de estudio, se haría siempre con seudónimos.

Este consentimiento informado se mantendrá en un lugar seguro por parte de los investigadores principales y se destruirá al cabo de 5 años una vez finalizada la investigación. Las grabaciones serán eliminadas una vez acabado el estudio.

Participación voluntaria

La participación de su hija/o en este estudio es completamente voluntaria. No hay ninguna penalización por no participar.

Derecho a retirarse del estudio

Su hija/o tiene el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin dar explicaciones y sin consecuencias negativas, solo nos lo ha de comunicar por cualquier medio.

Eventual publicación /reutilización /otros procesamientos de los datos básicos y periodo de retención

Los datos de la investigación serán puestos a disposición de otros investigadores/as de forma anónimizada una vez transcurrido 1 año a partir de la finalización del proyecto. Los identificadores personales serán destruidos.

Con quién contactar si tiene alguna pregunta sobre el estudio

En caso de dudas o consultas puede contactar con:

Alondra.Camus@uab.cat (+34 657 09 31 36) / Melina.Aparici@uab.cat (Investigadora Principal)

Grabaciones de testimonios de su hija/o, quien también podrá aceptar o no

Marque con una x lo que considere:

Estoy de acuerdo con que se grabe (audio) la evaluación de mi hija/o con objetivos de investigación. Las grabaciones serán eliminadas una vez acabado el estudio.

Autorizo que se hagan citas literales de sus intervenciones sin mencionar su nombre.

Consentimiento

- He leído la información sobre el proyecto de investigación y he tenido la oportunidad de hacer preguntas a las investigadoras, que me han sido contestadas satisfactoriamente.
- Entiendo que la información anonimizada (sin identificadores personales) de este proyecto será puesta a disposición de otros investigadores/as después de 1 año de finalizado el proyecto.
- Estoy de acuerdo con autorizar la participación voluntaria de mi hija/o y he recibido una copia de este consentimiento.

Nombre y apellido _____ tutor/a legal de:

Firma _____ Fecha: _____

Firma:

Dra. Melina Aparici
Investigadora Principal

Alondra Camus
Investigadora

Barcelona, _____ de 20__.

Anexo XII. Asentimiento oral para participantes [Estudio 2]



Assentiment Oral per a menors (prèviament autoritzats pels seus tutors/es legals)

M'agradaria explicar-te un conte. Vols escoltar el conte? _____

Després voldria que me'n expliquessis tu. Em voldràs explicar el conte? _____

Et fa res que enregistri la teva veu quan m'expliquis el conte? Així si vull el podré tornar a sentir.

Segons l'edat de l'infant es pot complementar amb el següent:

- He pogut fer preguntes a les investigadores.
- Entenc que la meva participació és voluntària i que puc retirar-me del projecte en qualsevol moment, sense donar explicacions i sense cap mena de conseqüència.
- Estic d'acord que es facin cites literals de les meves intervencions sense mencionar el meu nom.

Asentimiento Oral para menores (previamente autorizados por sus tutores/as legales)

Me gustaría explicarte un cuento. ¿Quieres escuchar el cuento? _____

Después querría que me lo explicaras tú. ¿Querrás explicarme el cuento? _____

¿Te parece bien que grabe tu voz cuando me expliques el cuento? Así si quiero lo podré volver a oír._____

Según la edad del niño se puede complementar con lo siguiente:

- He podido hacer preguntas a las investigadoras.
- Sé que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del proyecto en cualquier momento, sin dar explicaciones y sin ninguna consecuencia.
- Estoy de acuerdo con que se hagan citas literales de mis intervenciones sin mencionar mi nombre.

Signatura/Firma:

Dra. Melina Aparici
Investigadora Principal

Alondra Camus
Investigadora

Barcelona, _____ de 20 ____.

Anexo XIII. Cuestionario de antecedentes lingüísticos [Estudio 2]

QÜESTIONARI																													
Nom del nen/a: _____ Edat: ___ anys ___ mesos																													
<p>1. Des de quan assisteix a l'escola el seu fill/a? _____ (Any)</p> <p>2. A quin país va néixer el seu fill/a? _____</p> <p>3. Des de quan viu a Catalunya el seu fill/a? _____ (Any, Mes)</p> <p>4. Dades dels pares</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;"></th> <th style="width: 33%; text-align: center;">Mare</th> <th style="width: 33%; text-align: center;">Pare</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Llengua nativa (L1)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Segona llengua (L2)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Altres llengües, quines?</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Estudis (primària, secundària, universitat)</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>						Mare	Pare	Llengua nativa (L1)			Segona llengua (L2)			Altres llengües, quines?			Estudis (primària, secundària, universitat)												
	Mare	Pare																											
Llengua nativa (L1)																													
Segona llengua (L2)																													
Altres llengües, quines?																													
Estudis (primària, secundària, universitat)																													
<p>5. En quina llengua (s) parla <u>amb</u> el seu fill/a? (Marqui amb una X):</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">Mare</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">Pare</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> La meva llengua nativa (L1)</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> La meva llengua nativa (L1)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> La meva segona llengua (L2)</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> La meva segona llengua (L2)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Les dues, L1 i L2</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Les dues, L1 i L2</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Altres llengües</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Altres llengües</td> </tr> </tbody> </table>					Mare	Pare	<input type="checkbox"/> La meva llengua nativa (L1)	<input type="checkbox"/> La meva llengua nativa (L1)	<input type="checkbox"/> La meva segona llengua (L2)	<input type="checkbox"/> La meva segona llengua (L2)	<input type="checkbox"/> Les dues, L1 i L2	<input type="checkbox"/> Les dues, L1 i L2	<input type="checkbox"/> Altres llengües	<input type="checkbox"/> Altres llengües															
Mare	Pare																												
<input type="checkbox"/> La meva llengua nativa (L1)	<input type="checkbox"/> La meva llengua nativa (L1)																												
<input type="checkbox"/> La meva segona llengua (L2)	<input type="checkbox"/> La meva segona llengua (L2)																												
<input type="checkbox"/> Les dues, L1 i L2	<input type="checkbox"/> Les dues, L1 i L2																												
<input type="checkbox"/> Altres llengües	<input type="checkbox"/> Altres llengües																												
<p>6. En quines llengües parla el seu fill/a?</p> <p>En la seva llengua nativa (L1), que és: _____</p> <p>En la seva llengua segona (L2), que és: _____</p> <p>En altres llengües, que són: _____</p>																													
<p>7. Des de quan el seu fill/a té contacte amb la segona llengua (L2)? Des dels ___ anys</p>																													
<p>8. El seu fill/a està exposat a la segona llengua (L2) (marqui amb una X):</p> <p><input type="checkbox"/> A l'escola <input type="checkbox"/> Amb la seva família <input type="checkbox"/> Amb els seus amics <input type="checkbox"/> Amb la TV / ordinador / llibres</p>																													
<p>9. En quin percentatge està el seu fill/a exposat a les diferents llengües al llarg del dia (marqui amb una X):</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Llengua nativa de l'infant (L1) <input type="checkbox"/> 25% <input type="checkbox"/> 50% <input type="checkbox"/> 75% <input type="checkbox"/> 100% <input type="checkbox"/> Segona llengua de l'infant (L2) <input type="checkbox"/> 25% <input type="checkbox"/> 50% <input type="checkbox"/> 75% <input type="checkbox"/> 100% <input type="checkbox"/> Altres llengües <input type="checkbox"/> 25% <input type="checkbox"/> 50% <input type="checkbox"/> 75% <input type="checkbox"/> 100% 																													
<p>10. Valori les habilitats del seu fill/a (marqui amb X les caselles corresponents):</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;"></th> <th style="width: 25%; text-align: center;">Molt bé</th> <th style="width: 25%; text-align: center;">Bastant bé</th> <th style="width: 25%; text-align: center;">Bastant malament</th> <th style="width: 25%; text-align: center;">Molt malament</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Comprèn en la seva llengua nativa (L1)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Comprèn en la seva segona llengua (L2)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Parla en la seva llengua nativa (L1)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Parla en la seva segona llengua (L2)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>						Molt bé	Bastant bé	Bastant malament	Molt malament	Comprèn en la seva llengua nativa (L1)					Comprèn en la seva segona llengua (L2)					Parla en la seva llengua nativa (L1)					Parla en la seva segona llengua (L2)				
	Molt bé	Bastant bé	Bastant malament	Molt malament																									
Comprèn en la seva llengua nativa (L1)																													
Comprèn en la seva segona llengua (L2)																													
Parla en la seva llengua nativa (L1)																													
Parla en la seva segona llengua (L2)																													

CUESTIONARIO

Nombre del niño/a: _____ Edad: ___ años ___ meses

1. ¿Desde cuándo asiste a la escuela su hijo/a? _____ (Año)

2. ¿En qué país nació su hijo/a? _____

3. ¿Desde cuándo vive en Catalunya su hijo/a? _____ (Año, Mes)

4. Datos de los padres

	Madre	Padre
Lengua nativa (L1)		
Segunda lengua (L2)		
Otras lenguas ¿cuáles?		
Estudios (primaria, secundaria, universidad)		

5. ¿En qué lengua(s) habla con su hijo/a? (marque con una X)

Madre

- Mi lengua nativa (L1)
 Mi segunda lengua (L2)
 Las dos, L1 y L2
 Otras lenguas

Padre

- Mi lengua nativa (L1)
 Mi segunda lengua (L2)
 Las dos, L1 y L2
 Otras lenguas

6. ¿En qué lenguas habla su hijo/a?

En su lengua nativa (L1), que es: _____

En su lengua segunda (L2), que es: _____

En otras lenguas, que son: _____

7. ¿Desde cuándo su hijo/a tiene contacto con la segunda lengua (L2)? Desde los ___ años

8. Su hijo/a está expuesto a la segunda lengua (L2) (marque con una X):

En la escuela Con su familia Con sus amigos/as Con la TV/ ordenador/ libros

9. En qué porcentaje está su hijo/a expuesto a las distintas lenguas a lo largo del día

(marque con una X):

- Lengua nativa del niño (L1) 25% 50% 75% 100%
- Segunda lengua del niño (L2) 25% 50% 75% 100%
- Otras lenguas 25% 50% 75% 100%

10. Valore las habilidades de su hijo/a (marque con X las casillas correspondientes):

	Muy bien	Bastante bien	Bastante mal	Muy mal
Comprende en su lengua nativa (L1)				
Comprende en su segunda lengua (L2)				
Habla en su lengua nativa (L1)				
Habla en su segunda lengua (L2)				

Anexo XIV. Ejemplo de la transcripción, codificación y puntuación de una narración a nivel macroestructural [Estudio 2]

Nivel macroestructural

Codificadores

Codificación ESPAÑOL [ESP]	Codificació CATALÀ [CAT]
Escenario	Escenari
<u>Objetivo</u> <u>Intento</u> <u>Resultado</u>	<u>Objectiu</u> <u>Intent</u> <u>Resultat</u>
Términos de Estado Interno	Termes d'Estat Intern
A1 – A17: componentes de la EN	A1 – A17: components de l'EN
B1: IR, B2: O, B3: OI / OR, B4: OIR	B1: IR, B2: O, B3: OI / OR, B4: OIR
(O: objetivo, I: intento, R: resultado)	(O: objectiu, I: intent, R: resultat)

Transcripción, codificación y puntuación

EG5

un día un perro **vio** un ratón al lado de un árbol .

el perro lo quería coger .

y se tiró en el árbol .

el ratón se cayó .

se fue corriendo .

y el perro se pegó en el árbol .

se hizo daño .

y se puso muy **furioso** .

el perro **vio** las salchichas la bolsa con salchichas .

y pensó que se podía comer una .

y después el niño estaba feliz por coger el globo .

y el perro por comer una salchicha tan rica .

A. A1, A2, A3, A4, A5, A6, A10, A11, A12, A13, A15, A16 = 11

B. OIR, R, OR = B4, -, B3

C. 7

D1. Porque quería coger el ratón

D2. Dañado

D3. Porque se pegó en el árbol

D4. Para recoger el globo

D5. Feliz

D6. Porque ha recuperado el globo

D7. Porque tiene hambre

D8. Triste

D9. Porque el perro se comió una y tenía más

D10. Pienso que no, porque el perro se comió una salchicha y el niño quería comerse una para la cena

D11. 10

hi havia una vegada un gat juguer que volia atrapar a la papallona .

después el gos es va llençar .

i volia agafar la papallona .

però es va xocar amb l'arbust .

i es va fer molt mal .

después un nen venia amb un globus en la ma amb un globus i una bossa .

i es va espantar tant que la pilota se le va anar de la ma .

i no es va adonar .

i el gat va pensar .

“mm em voy a menjar un peix” .

i al nen no es va adonar .

i se li va anar la pilota al aigua .

i después el nen va començar a treure la pilota .

i el gat i no es va adonar compte que el gat estava agafant un peix .

i después el nen estava content per agafar la seva pilota .

i el gat per haver-se menjat un peix tan bo .

A. A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10, A11, A13, A14, A15, A16 = 14

B. OIR, IR, OIR = B4, B1, B4

C. 10

D1. Per agafar la papallona

D2. Danyat

D3. Perquè se xoca amb l'arbust

D4. Per agafar la pilota

D5. Bien

D6. Perquè ha agafat la seva pilota

D7. Perquè te gana

D8. Trist

D9. Perquè voldria menjar un peix pel dinar

D10. No, porque s'ha menjat un peix seu

D11. 10

Anexo XV. Ejemplo de la transcripción, codificación y puntuación de una narración a nivel microestructural [Estudio 2]

Nivel microestructural

CODIFICADORES

Cohesión [C]

Codifcar en línea %coh

• Presentación de personajes = \$i:

sintagma nominal (noun phrase)	np
sintagma nominal (noun phrase error)	np:e
pronombre error	pro:e
anáfora 0 error	a0:e

Possible codes = \$i:np \$i:np:e \$i:p:e \$i:a0:e

• Mantenimiento de referentes = \$m:

noun phrase	np
noun phrase error	np:e
pronombre	pro
pronombre error	pro:e
pronombre clítico	pro:cli
pronombre clítico error	pro:cli:e
anáfora 0	a0
anáfora 0 error	a0:e

Possible codes = \$m:np \$m:np:e \$m:pro \$pro:cli \$m:p:e \$m:a0 m:a0:e

• Conectividad

marcadores del discurso	\$mar:dis:(add which one)
conectores de subordinación	\$con:sub:(add which one)
conjunciones de coordinación	\$conj:coo:(add which one)

Possible codes = \$mar:dis:entonces \$mar:dis:luego \$mar:dis:mientras (etc.)

\$con:sub:que \$con:sub:cuento \$con:sub:nf (etc.) *[nf = no finito]*

\$conj:coo:y \$conj:coo:o \$conj:coo:pero

Gramática [G]

- **Perífrasis verbal** = \$per:ver
- **Oraciones subordinadas** = \$o:sub
- Codificar en línea %gra**

- **Errores**
- Codificar en línea %err**

Artículos

(uso incorrecto)	\$e:art
(omisión)	\$e:art:o

Pronombres

(uso incorrecto)	\$e:pro
(omisión)	\$e:pro:o

Preposiciones

(uso incorrecto)	\$e:pre
(omisión)	\$e:pre:o

Acuerdo en el sintagma nominal

(desacuerdo en género o número)	\$e:con
---------------------------------	---------

Inflexión verbal

(uso incorrecto del tiempo)	\$e:fle:t
(uso incorrecto de persona)	\$e:fle:p
(uso incorrecto de modo)	\$e:fle:m
(uso incorrecto de aspecto)	\$e:fle:a
(uso incorrecto de tiempo auxiliar)	\$e:fle:o
(sobre-regularización)	\$e:fle:s

Omisión del verbo	\$e:omi
-------------------	---------

Otros	\$e:l
-------	-------

Ejemplo de transcripción y codificación en CLAN

11May21[E][CHAT] 32

3 @Participants: EG5 Target_Child
4 @ID: spa|change_corpus_later|EG5|5;|||Target_Child|P5||
5 *EG5: un día un perro vio un ratón al lado de un árbol . [+ IED]
6 %coh: \$i:np \$i:np
7 *EG5: el perro lo quería coger .
8 %coh: \$m:np \$m:pro:cli
9 *EG5: y se tiró en el árbol .
10 %coh: \$m:a0 \$m:pro:cli \$conj:coo:y
11 *EG5: el ratón se cayó .
12 %coh: \$m:np \$m:pro:cli
13 *EG5: se fue corriendo .
14 %coh: \$m:a0 \$m:pro:cli
15 *EG5: y el perro se pegó en el árbol .
16 %coh: \$m:np \$m:pro:cli \$conj:coo:y
17 *EG5: se hizo daño .
18 %coh: \$m:a0 \$m:pro:cli
19 *EG5: y se puso muy furioso .
20 %coh: \$m:pro:cli \$conj:coo:y
21 *EG5: el perro vio <las salchichas> [/] la bolsa con salchichas .
22 %coh: \$m:np
23 *EG5: y pensó que se podía comer una . [+ 1]
24 %coh: \$m:a0 \$m:pro:cli \$conj:coo:y \$con:sub:que
25 %gra: \$o:sub
26 *EG5: y después el niño estaba feliz por coger el globo . [+ 1]
27 %coh: \$m:np \$conj:coo:y \$con:sub:nf \$mar:dis:después
28 %gra: \$o:sub
29 *EG5: y el perro por comer una salchicha tan rica . [+ 1]
30 %coh: \$m:np \$conj:coo:y \$con:sub:nf
31 %gra: \$o:sub
32 @End

