Enseñanza de esquemas narrativos en alumnado de Educación Infantil: trastorno del desarrollo del lenguaje y desarrollo típico

Teaching of narrative schemes in pupils of Early Childhood Education: developmental language disorders and typical development

Atteneri Delgado-Cruz
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Facultad de Educación
Universidad de La Laguna
Campus Central. Avda. Universidad s/n, 38206, La Laguna, Tenerife, Canarias (España)
adelgadc@ull.edu.es
https://orcid.org/0000-0003-0610-5447

Víctor M. Acosta-Rodríguez
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Facultad de Educación
Universidad de La Laguna
Campus Central. Avda.Universidad s/n, 38206, La Laguna, Tenerife, Canarias (España)
vacosta@ull.edu.es
https://orcid.org/0000-0003-4713-0649

Gustavo M. Ramírez-Santana
Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología
Facultad de Psicología y Logopedia
Universidad de La Laguna
Apartado 456. Campus de Guajara, 38200, La Laguna, Tenerife, Canarias (España)
gramirez@ull.edu.es
https://orcid.org/0000-0002-0674-9464

* Agradecimientos y financiación: esta investigación se realizó dentro del Proyecto nº EDU2017-84193-R subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO
Delgado-Cruz, A., Acosta-Rodríguez, V. M. y Ramírez-Santana, G. M. (2024). Enseñanza de esquemas narrativos en alumnado de Educación Infantil: trastorno del desarrollo del lenguaje y desarrollo típico. *Estudios sobre Educación*, 46, 99-120. DOI. https://doi.org/10.15581/004.46.005

ISSN: 1578-7001 / DOI: 10.15581/004.46.005

Resumen: La presente investigación se ha diseñado con el propósito de analizar el desarrollo narrativo en alumnado con desarrollo típico (DT) y con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) y formular una propuesta educativa para su estimulación. La muestra final estuvo compuesta por 128 estudiantes de 5 años, divididos en cuatro grupos, cada uno con 32 sujetos: un grupo de tratamiento de alumnado con TDL, un grupo sin tratamiento de alumnado con TDL, un grupo de tratamiento de alumnado con DT del lenguaje y un grupo sin tratamiento de alumnado con DT del lenguaje. El programa de intervención se organizó siguiendo un Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles. Hay una mejora clara en el esquema narrativo tanto en el alumnado con TDL como con DT. Además, el grupo de TDL con tratamiento mostró mayores ganancias respecto a los tres grupos, mientras que el grupo de DT con tratamiento mostró mayores ganancias respecto a los dos grupos sin tratamiento. Se sugiere la incorporación de las competencias en habilidades narrativas dentro del currículum de Educación Infantil.

Palabras clave: Intervención Educación Infantil, Esquema narrativo, Trastornos del Desarrollo del Lenguaje, Inclusión.

Abstract: The present investigation has been designed with the purpose of analyzing the narrative development in pupils with typical development (DT) and with Developmental Language Disorder (DLD) and formulating an educational proposal to achieve their stimulation. The final sample consisted of 128 5-year-old pupils, divided into four groups each with 32 subjects: a treatment group of pupils with TDL, a group without treatment of pupils with TDL, a treatment group of pupils with language DT and a group without treatment of pupils with DT of language. The intervention program was organized following a Multi-Tiered System of Supports. There is a clear improvement performance in the narrative scheme in both pupils with TDL and DT. In addition, the TDL group with treatment showed greater gains compared to the three groups, while the DT group with treatment showed greater gains compared to the two groups without treatment. It is suggested that the competencies in narrative discourse skills be incorporated into the curriculum of Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education Intervention, Narrative scheme, Developmental Language Disorders, Inclusion.

Introducción

La adquisición del discurso narrativo exige la consolidación temprana de un esquema cognitivo relacionado con su estructura formal, esto es, los diferentes elementos canónicos que conforman el núcleo básico de cualquier historia y que facilitan el desarrollo de una mayor complejidad lingüística. Dicho esquema se ha conocido en el mundo hispanohablante como *gramática de las historias*, y se organiza en torno a uno o varios personajes que deben resolver un problema inicial que genera una serie de consecuencias (Stein y Glenn, 1979). Este esquema básico se irá complejizando a medida que se añaden aspectos gramaticales y semánticos, así como otros elementos que aportan coherencia global y facilitan la unidad temática de las historias.

De forma más detallada, la *gramática de las historias* propone 7 grandes categorías: 1) el contexto principal; 2) el contexto secundario que describe el tiempo y el espacio donde transcurre la historia; 3) los eventos iniciales donde aparecen problemas que afectan a los personajes; 4) las respuestas internas de los personajes que

producen emociones, deseos, acciones, metas y objetivos; 5) los planes explícitos para resolver el problema; 6) las consecuencias directas para indicar si se alcanza la meta y qué cambios se han producido; y 7) las reacciones de los personajes a las consecuencias directas y cómo se han visto afectados.

La *gramática de las historias* comienza su adquisición en el desarrollo típico a partir de los 3 años, en el contexto de las conversaciones cotidianas en el entorno familiar. En efecto, los padres a través de la lectura de cuentos formulan comentarios y preguntas que sirven como andamiaje tanto para el contenido como para la organización de las historias. Luego, en la Educación Infantil, los relatos comienzan a sofisticarse estableciendo las primeras relaciones temporales y causales junto con el uso de recursos lingüísticos más elaborados (por ejemplo, el manejo de pronombres y conectores) y emprenden la construcción de esquemas narrativos más compactos (Melzi *et al.*, 2022). Sin embargo, buena parte del alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo presentará déficits en la adquisición de las habilidades anteriores. Entre dicho alumnado habría que situar al diagnosticado con un Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) (Bishop *et al.*, 2017). Se trata de un trastorno severo y persistente en la adquisición y desarrollo del lenguaje oral. No está asociado a una condición biomédica, puede involucrar a uno o varios componentes del lenguaje en diferente grado, tanto a nivel expresivo como receptivo, y afecta al desarrollo social y escolar. Existen numerosos estudios que confirman dificultades en la estructura formal o esquema narrativo entre el alumnado con TDL tanto hispanohablante (Coloma *et al.*, 2017; Núñez *et al.*, 2017) como de lengua inglesa (Winters *et al.*, 2022).

El panorama descrito anteriormente ha llevado al diseño de algunos programas de intervención dirigidos a la mejora del esquema narrativo de alumnado tanto con desarrollo típico (DT) como con TDL. En efecto, la estimulación de la producción y, especialmente, de la comprensión del lenguaje supone el necesario apoyo a esquemas narrativos bien estructurados y coherentes. Es bien sabido que los esquemas se activan rápidamente para organizar el contenido del discurso y, por lo tanto, proporcionar una base para la formación de inferencias (Gillam y Gillam, 2016). Los esquemas sólidos proporcionan la búsqueda ordenada de información, el control de la comprensión y la reconstrucción de las historias. Por lo tanto, una intervención sistemática y regular permitirá estimular esquemas narrativos más organizados y compactos (Dawes *et al.*, 2019; Gillam y Gillam, 2016; Spencer y Petersen, 2020) provocando beneficios directos tanto sobre la comprensión como la producción lingüística.

Desde hace muchos años, en el mundo anglosajón se han diseñado diversos programas de estimulación narrativa para la población infantil tanto con DT

como con TDL (Favot *et al.*, 2021; Pico *et al.*, 2021) que han demostrado su eficacia en la mejora de la estructura formal. En primer lugar, ha habido un conjunto de programas orientados a alumnado de Educación Infantil con el propósito de estimular el fortalecimiento de sus esquemas narrativos. Así Spencer y Petersen (2012), Brown *et al.* (2014) y Khan *et al.* (2014), implementaron diferentes programas de intervención con un buen número de historias y abundante material visual (por ejemplo, el uso de iconos y pictografía). Quizás el programa más difundido ha sido *Story Champs* (Spencer y Petersen, 2012), diseñado para su aplicación en varios niveles de práctica para alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria. Doce cuentos que reflejan temas que el alumnado experimenta habitualmente (por ejemplo, hacerse daño, extraviar algún objeto, querer una cosa que tiene otra persona) sirven de base para la enseñanza. Cada cuento tiene entre 68 y 70 palabras y contiene las mismas estructuras gramaticales: personaje, escenario, problema (evento inicial), sentimiento (respuesta interna), acción (intento) y final (consecuencia). Además, cada historia se construye con las mismas características lingüísticas, esto es, cada una tiene dos cláusulas subordinadas causales que utilizan la palabra *porque*, una cláusula subordinada temporal que emplea las palabras *después* o *cuando*, una situación de diálogo, dos adjetivos y un adverbio. Como procedimientos didácticos se recurre a una enseñanza del lenguaje contextualizada, intencionada, explícita y sistemática. En su desarrollo la profesora entabla una conversación extendida con sus alumnos, ofreciéndoles frecuentes oportunidades para hablar, repitiéndoles preguntas abiertas, ampliándoles y reformulándoles sus respuestas y modelándoles un lenguaje complejo y académico (Spencer y Petersen, 2012). En segundo lugar, algunos programas han estado orientados a la estimulación narrativa en alumnado con TDL. Entre los más destacados se encuentra el *Functional Language Intervention Program for Narratives* (*FLIP-N*), diseñado por Gillam *et al.* (2008) con un doble propósito. Por un lado, fomentar los esquemas narrativos del discurso; por otro, activar los aspectos gramaticales y semánticos de los relatos. Para ello se apoya en el empleo de organizadores gráficos, iconos y la entrega contingente de modelado interactivo y andamiaje. Posteriormente aparece un nuevo programa, *Supporting Knowledge in Language and Literacy* (*SKILL*, Gillam y Gillam, 2016) cuyos objetivos consisten en mejorar y apremiar el recuerdo de las historias; estimular y optimizar las habilidades metacognitivas necesarias para rescatar el conocimiento previo e integrar la información nueva que permiten las tareas narrativas del recontado y el resumen; y, por último, crear relatos complejos a nivel estructural, semántico y gramatical. Para ello, se apoya en tres fases: 1) la enseñanza explícita de los componentes estructurales y de las relaciones causales, 2) la complejidad

del relato, incidiendo en el vocabulario, el contenido específico y la gramática; y 3) la generación independiente de historias. Como ocurría en el *FLIP-N*, también *SKILL* recurre a los iconos, organizadores gráficos y andamiaje. Recientemente Hessling y Schuelle (2020) han llevado a cabo una adaptación del programa *Story Champs* pero aplicado de manera individualizada. A cada niño con TDL se le enseñaban explícitamente los elementos que componen el esquema narrativo mediante el relato de una historia ficticia con imágenes; seguidamente se le pedía que generase de manera independiente una historia personal guiándolo con un mensaje inicial: "Cuéntame sobre el momento en que te ocurrió algo parecido". Cuando el niño no respondía, se le invitaba a recontar el cuento que había oído. Por último, Spencer y Petersen (2020) también han utilizado *Story Champs* con alumnado con TDL. Se enfatiza que la construcción del esquema narrativo de la historia debe ser el primer objetivo de la intervención, que, una vez conseguido, se convierte en el contexto para enseñar una amplia variedad de habilidades lingüísticas y académicas.

En español, el diseño y desarrollo de programas de intervención narrativa ha sido escaso. Se cuenta con el *Plan para la Estimulación del Discurso Narrativo* (*EDEN*) (Pavez *et al.*, 2008), un programa que ha demostrado su eficacia en el desarrollo de esquemas narrativos en alumnado con TDL. Se organiza en torno a la complejidad gradual del discurso y presenta 3 fases: la primera alcanza el manejo de los guiones, que suponen la estructura básica en la que se construyen los relatos y la expresión de secuencias temporales y causales que giran alrededor de un personaje; la segunda fase introduce y profundiza en el esquema del discurso mediante el empleo de los componentes de las distintas categorías (presentación, episodio y final) y sus relaciones semánticas; y la tercera fase corresponde al proceso de aportar complejidad a las narraciones con el incremento de episodios y la incorporación de la meta, así como la producción de los relatos basados en experiencias personales.

El abordaje del discurso narrativo en los últimos años sugiere la necesidad de que su estimulación se incorpore como una competencia a desplegar dentro del currículum de la Educación Infantil para *todo* el alumnado (Acosta y Ramírez, en prensa; Gardner-Neblett, 2023; Pesco y Gagné, 2015) debido a la trascendencia que tiene para el desarrollo de habilidades comunicativas (facilita la comunicación en diferentes contextos; Plotka y Wang, 2020), sociales (herramienta para hacer amistades; Spencer *et al.*, 2012), emocionales (conectada con la teoría de la mente; Thomas, 2021) y académicas (vinculación medular con la comprensión lectora; Pinto *et al.*, 2015). Por todo ello se ha diseñado la presente investigación con el propósito de analizar el desarrollo narrativo en alumnado con DT y con TDL y

formular una propuesta para conseguir su estimulación. Se aporta un modelo de trabajo de naturaleza preventiva y proactiva que permite a las escuelas ayudar a un gran número de niños a progresar en su lenguaje, mucho más de lo que se podría lograr usando un modelo de "esperar a fallar" o de "talla única".

Material y métodos

En la presente investigación se ha planteado un doble objetivo. En primer lugar, evaluar y comparar el rendimiento en la estructura formal del discurso narrativo en alumnado con TDL y con DT. En segundo lugar, diseñar e implementar un programa de intervención destinado a mejorar el rendimiento en la estructura formal o esquema narrativo en alumnado con TDL y con DT.

Las hipótesis que se plantean son las siguientes:

– El alumnado con TDL presenta menor rendimiento en la estructura formal del discurso narrativo que el alumnado con DT.

– El alumnado con TDL que recibe un programa de enseñanza (TDL-T) progresa en el manejo de la estructura formal del discurso tras la intervención, en comparación con el alumnado con TDL control (TDL-C).

En el estudio se aplicó un diseño pretest-tratamiento-postest para un grupo tratamiento de alumnado con TDL (TDL-T). Para completar el diseño se incluyeron un grupo tratamiento no equivalente (consistente en alumnado con desarrollo típico, DT-T) y dos grupos controles (uno equivalente y otro no equivalente, TDL-C y DT-C).

Las variables independientes fueron el grupo y el momento de la evaluación. La evaluación pretest se llevó a cabo a finales del curso escolar 2017-2018. El programa de intervención se implementó entre enero y marzo de 2019 (11 semanas). Por último, la evaluación postest se realizó en abril de 2019.

Las variables dependientes fueron los componentes de la estructura formal:

– Personaje.
– Localización.
– Evento inicial.
– Respuesta interna.
– Plan.
– Acciones.
– Consecuencias.
– Marcadores formulaicos.
– Conocimiento del diálogo.

Participantes

En este estudio participaron 128 estudiantes matriculados en centros educativos de la Isla de Tenerife. Se dividieron en cuatro grupos: (1) un grupo de tratamiento para niños con TDL (TDL-T); (2) un grupo sin tratamiento de niños con TDL (TDL-C); (3) un grupo de tratamiento de niños con DT del lenguaje (DT-T) y (4) un grupo de niños sin tratamiento con DT del lenguaje (DT-C).

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos de cada grupo en las variables edad y CI no verbal. Ambas se utilizan para igualar a los grupos.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los grupos en edad y CI no verbal

		GÉNERO		EDAD				CI NO VERBAL			
GR.	n	HOMBRE	MUJER	MIN	MAX	M	SD	MIN	MAX	M	SD
TDL-T	32	20	12	5,2	6,3	5,6	0,3	80	106	96	7
TDL-C	32	20	12	5,2	6,3	5,8	0,3	89	113	111	6
DT-T	32	19	13	5,3	6,2	5,7	0,3	80	106	98	8
DT-C	32	19	13	5,2	6,3	5,8	0,3	80	120	107	8

Nota: TDL-C= Grupo control de niños con TDL. DT-C = Grupo control de niños con DT. TDL-T = Grupo experimental de niños con TDL. DT-T = Grupo experimental de niños con DT.

Se comprobó que los grupos estuvieran equilibrados en edad y CI, para eso se realizó una prueba de normalidad y un contraste de hipótesis de cada una. La normalidad de la edad se comprobó por medio de la prueba de Kolmogorov Smirnov (z = ,04; df = 128; p = ,174). Para verificar que los grupos coincidieran en esta variable, se realizó un contraste de hipótesis. Como paso preliminar, se determinó la homogeneidad de las varianzas utilizando la prueba de Levene ($F(3,124) = 0,6$; p = ,640). El ANOVA no mostró diferencias significativas ($F(3,124) = 3,5$; p = ,120; η^2 = ,01).

La prueba de inteligencia K-BIT, con una fiabilidad óptima (,86), se utilizó para evaluar el coeficiente intelectual no verbal (Kaufman y Kaufman, 2000). La normalidad del CI no verbal se verificó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov (z = ,05; df = 128; p = ,098). Para confirmar que los grupos se igualaron en esta variable, se realizó un contraste de hipótesis. Como paso preliminar, la homogeneidad de las varianzas se determinó mediante la prueba de Levene ($F(3,124) = 1,9$; p = ,139). El ANOVA no mostró diferencias significativas ($F(3,124) = 5,1$; p = ,097; η^2 = ,03).

Dos de los grupos fueron elegidos por muestreo de conveniencia (TDL-C y TDL-T), dado que el alumnado debe cumplir con criterios de selección específicos. Para escogerlo se realizó una evaluación inicial en todos los colegios de la isla

de Tenerife, en colaboración con los equipos directivos de los centros y los equipos de orientación psicopedagógica. Se pidió a estos profesionales que remitieran a todo el alumnado que mostrara posibles signos de TDL, es decir, problemas de comprensión o expresión en uno o más componentes del lenguaje, pero especialmente en morfosintaxis y léxico-semántica; o alumnado con antecedentes de dificultades de lenguaje desde su ingreso en la escuela. Se recibieron un total de 147 alumnos, sin problemas auditivos, a los que se les aplicó la prueba de lenguaje *Clinical Evaluation of Language Fundamentals Spanish*, *Fourth Edition* (CELF-4, Semel *et al.*, 2006). Ello condujo a la selección de una muestra de 64 estudiantes con diagnóstico de TDL, que fueron asignados aleatoriamente a uno de los dos grupos equivalentes del estudio, atendiendo solo al género. Un total de 51 alumnos resultaron excluidos del estudio por presentar solo retraso simple en el lenguaje y 32 niños fueron excluidos por no completar las pruebas debido a ausencias repetidas o falta de colaboración.

El alumnado de los grupos con DT fue seleccionado mediante un muestreo discrecional para asegurar que los cuatro grupos resultaran equilibrados en las variables que puedan distorsionar los resultados. Un total de 64 estudiantes con DT fueron seleccionados entre los compañeros de aula de los niños con TDL. Los participantes de este grupo no tenían dificultades de lenguaje y estaban siendo educados dentro de los parámetros habituales.

Por lo tanto, la muestra final quedó constituida por 128 estudiantes de diferentes orígenes sociales, tanto de escuelas públicas y privadas como de áreas rurales y urbanas.

Instrumentos para la selección de los participantes

Tal y como se comentó anteriormente se realizó la evaluación y diagnóstico al alumnado mediante el uso del CELF-4 (Semel *et al.*, 2006). Dicha prueba se estableció en aquel momento por parte del Comité de expertos en TEL de AELFA-IF como el instrumento más apropiado para dichas funciones (Aguado *et al.*, 2015). El CELF-4 permite la identificación, el diagnóstico y el seguimiento de los trastornos del lenguaje y la comunicación. Asimismo, es una herramienta eficaz para la detección del TDL. Evalúa los procesos de comprensión y expresión lingüísticas con carácter general mediante tareas de estructuración y formulación de las oraciones, conceptos y direcciones, estructura y clases de palabras, recuerdo de oraciones, relación de conceptos o comprensión de párrafos. Las puntuaciones compuestas para el diagnóstico de TDL deben estar por debajo de 77,5 (-1,5 DT), tomando el criterio que en ese momento se había fijado para población hispanohablante en

alguno de los tres índices principales de la prueba (Puntuación Principal del Lenguaje, Lenguaje Expresivo y Lenguaje Receptivo), tal y como se recoge en Aguado *et al.* (2015). La fiabilidad oscila entre ,90 y ,96.

Procedimiento para la Evaluación Narrativa

La elicitación del corpus narrativo para obtener las muestras del lenguaje se efectuó mediante la técnica del recontado, pues permite obtener un control sobre el tema, el contenido, la complejidad gramatical y la duración de la historia, facilitando la comparación entre diferentes muestras e identificando cuáles son las respuestas correctas. Se presentaron las ilustraciones de la historia a la vez que la evaluadora narraba oralmente lo que sucedía en cada escena. Luego, se pidió al niño que la recontara con la ayuda de las imágenes del cuento, mientras se le grababa. Las transcripciones se efectuaron con la mayor brevedad posible tras las grabaciones; además, para dotarlas de una mayor fiabilidad, cada corpus fue corregido y puntuado por dos de las evaluadoras obteniéndose un índice Kappa de concordancia muy bueno entre las puntuaciones otorgadas por ambas (κ= ,934). El cuento empleado fue "Tito, el perro glotón" (Acosta y Ramírez, en prensa). A continuación se muestra el guion del cuento:

"Había una vez un perro llamado Tito que vivía en un bonito jardín. A Tito le gustaba comer tanto que era el perro más glotón del mundo. En el jardín también vivía un pequeño ratón entre varias plantas. Un día, la dueña de Tito, llamada Ana, le puso la comida y lo sacó de paseo. Cuando Tito llegó del paseo vio que la comida había desaparecido. Entonces, Tito pensó: ¿Qué puedo hacer? Así que se puso a buscarla por todo el jardín. Al mirar al suelo, vio restos de comida cerca de una de las plantas y ¡allí estaba el ratón en su madriguera! con toda la comida que había robado. Tito intentó entrar, pero no cabía por la puerta porque era una madriguera muy pequeña. El perro seguía con tanta hambre que no paraba de ladrar. Luego, el perro se puso a escarbar para hacer una entrada más grande, pero había una piedra enorme que se lo impedía. Entonces, Tito, que era muy testarudo, sacó todas sus fuerzas, quitó la piedra, y ¡por fin! Tito llegó hasta la comida. Como era muy glotón, se puso a comer muy rápido, muy rápido. Pero en aquel momento, al mirar al ratón, vio que estaba muy triste y pensó: ¡compartiré mi comida con él! Finalmente, los dos animales estaban contentos porque habían conseguido comer. Y después de ese día, Tito, siempre dejaba un poco de comida en el jardín para su amigo el ratón".

El análisis de la estructura formal o esquema narrativo se efectuó mediante la aplicación del Índice de Complejidad Narrativo (INC) de Petersen *et al.* (2008) y de su posterior adaptación a cargo de Bustos y Crespo (2014), que consta de 10

categorías: personaje, localización, evento inicial, respuesta interna, plan, acciones o intentos, consecuencias, marcadores formulaicos, marcadores temporales y conocimiento del diálogo. Para nuestro análisis se seleccionaron 9 de ellas: personaje, localización, evento inicial, respuesta interna, plan, acciones, consecuencias, marcadores formulaicos y conocimiento del diálogo.

Para lograr codificar el uso y sofisticación de estas categorías, el INC otorga una puntuación ascendente de 0 a 3 para las categorías prototípicas (personajes, evento inicial, plan y consecuencias) y de 0 a 2 para las opcionales (localización, respuesta interna, acción o intento, complicación, marcadores formulaicos, marcadores temporales, cláusulas adverbiales causales, conocimiento del diálogo y evaluación del narrador), donde las más altas corresponden a una mayor elaboración. Con este análisis se evalúa la presencia y la complejidad de cada una de las categorías de la estructura formal narrativa.

Atendiendo a los criterios de codificación del INC para las diferentes categorías de la estructura formal, se expone a continuación un ejemplo de análisis en una muestra obtenida por uno de los participantes y en la Tabla 2 las puntuaciones en cada uno de los componentes estudiados.

> Un día (marcador formulaico) Tito estaba…tenía mucha hambre (personaje), después…desapareció su comida (evento inicial)… y estaba, no estaba, la tenía el ratón (personaje), en su madriguera (localización) y decidió excavar (plan), y excavó (acción) y se encontró un piedra (consecuencia), luego entró, y e…y quitó esa piedra (acción) y Tito se comió la comida (consecuencia), y el conejo se puso….y el ratón se puso al llorar (respuesta interna), se comió… pero al final (marcador formulaico) la compartieron, y compartieron la comida (consecuencia).

Tabla 2. Puntuaciones de la estructura formal o esquema narrativo

CATEGORÍA	PUNTUACIÓN
Personaje	2
Localización	2
Evento inicial	2
Respuesta interna	2
Plan	1
Acciones	2
Consecuencias	3
Marcadores formulaicos	2
Conocimiento del diálogo	0
Índice de complejidad narrativa	16

El desempeño en el manejo de las diferentes categorías de la estructura formal antes de aplicar el programa de intervención en ambos grupos mostró un peor rendimiento en el grupo con TDL. Concretamente, estos participantes presentaron un menor empleo de todas las categorías analizadas en comparación con el grupo de niños con DT, salvo en respuesta interna y conocimiento del diálogo, donde ambos grupos exhibieron un empleo similar. En consecuencia, el grupo con TDL tenía más dificultades para elaborar las presentaciones y los episodios de sus relatos, obteniendo corpus desestructurados y/o menos sofisticados. Un análisis más profundo muestra cómo aportan menos información que sus pares con DT sobre las etiquetas específicas de los personajes, el lugar y el tiempo, las respuestas que se generan en los personajes a consecuencia del evento inicial, el empleo de verbos mentalistas que indiquen cómo se va a llevar a cabo el plan resolutivo, las acciones vinculadas de manera directa con el evento inicial y la elaboración de las consecuencias de manera coherente con el resto de la información facilitada. Además, los niños con DT empleaban más marcadores formulaicos, por tanto, se generaban historias con mayor complejidad lingüística y semántica, que facilitaban a su vez un mejor desempeño en la estructura formal de sus discursos.

Procedimiento para la intervención en las habilidades narrativas

El programa de intervención se implementó durante 11 semanas con un total de 55 sesiones de 20 minutos de duración cada una, en la primera hora de la mañana. El docente fue el encargado de intervenir cuatro veces a la semana en el contexto del aula ordinaria. Por su parte, la maestra de audición y lenguaje realizó un día a la semana la intervención específica en su aula con los alumnos con TDL y DT, reforzando el trabajo desarrollado por la tutora. A lo largo de la intervención, los docentes recibieron visitas semanales de miembros de nuestro grupo de investigación en las que se resolvieron posibles dudas y se brindó apoyo explícito en el contexto del aula. Además, durante el transcurso del programa se realizaron cuatro reuniones plenarias adicionales para verificar la fiabilidad del programa y evaluar el proceso. Por otra parte, las sesiones fueron grabadas y cotejadas por dos evaluadores independientes, a través de una lista de verificación, comprobando que las sesiones se ajustaban al cronograma establecido.

El diseño de la intervención se organizó bajo un Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles (SAMN, Acosta y Ramírez, en prensa) que permite detectar e intervenir preventiva y proactivamente sobre el alumnado con dificultades académicas y/o comunicativas (Greenwood *et al.*, 2019). El SAMN propone 3 niveles de práctica diferenciada.

En el primer nivel, el programa de intervención se llevó a cabo con todo el grupo en el contexto del aula ordinaria. La tutora se encargó de evaluar de forma continua que el alumnado respondiera bien al desarrollo de las actividades y al ritmo de aprendizaje. El alumnado escuchaba una historia completa que luego tenía que recontar con la ayuda de material visual (imágenes e iconos); las respuestas corales de partes de la historia permitían la participación de todo el alumnado y un progreso en el aprendizaje. En el segundo nivel se trabajó en pequeños grupos (2-5 niños) aún en el aula ordinaria, siguiendo las mismas actividades que el nivel 1, pero ofreciendo más oportunidades de participar y apoyo específico al alumnado con TDL para practicar tanto tareas de narración como de generación de historias personales. Inicialmente el uso de material visual favorecía la escucha activa y la motivación, pero paulatinamente se iría desvaneciendo su empleo para intentar fomentar narraciones más independientes. El tercer nivel se dio fuera del contexto del aula (intervención individualizada), en el espacio de trabajo de la maestra de audición y lenguaje. Ahora, participaban 3 escolares, uno de ellos con TDL y dos niños con DT (el DT del estudio y un segundo DT); para evitar expectación y crear un hábito de trabajo estable, siempre eran los mismos. En estas situaciones se pretendía ofrecer más práctica repetida de los contenidos trabajados en el aula ordinaria sobre discurso narrativo, reforzando aquellos que las tutoras señalaban como más vulnerables con un mayor empleo de la pictografía. La secuencia del programa comenzaba con la narración del cuento y el trabajo en la comprensión de cada uno de los elementos del esquema narrativo (personajes, problema, etc.). Seguidamente se organizaba el recontado del cuento sin y con complicaciones. Finalmente se estimulaba la generación de nuevas historias.

La intervención combinó técnicas de enseñanza implícitas y explícitas. Entre las primeras cabe destacar el *recast* o reformulación (el adulto reformula y corrige la producción del alumnado) y la estructuración vertical (dos oraciones simples o yuxtapuestas producidas por el niño se le devuelven como una oración compleja); mientras que la imitación (se devuelve al niño su producción errónea corregida para que la repita) y la formulación de preguntas abiertas, fueron técnicas explícitas.

A su vez, se le ofrecía al alumnado un conjunto de recursos basados en un soporte visual, como el uso de los iconos y la planificación pictográfica. Estos recursos combinaban pictogramas, elaboración de dibujos sencillos o bocetos (*dibujar con palos*) y flechas que indicaban la secuencia temporal, facilitando que el alumnado tomara conciencia de los componentes que conforman el esquema narrativo (personajes, contexto, problema, respuesta interna, etc.). Dicho material de apoyo acompañaba el relato del cuento *Los tres ratones hambrientos*, que era recontado en

cada uno de los niveles de enseñanza y facilitaba, finalmente, la generación o invención de nuevas historias.

La semana siguiente a la finalización del programa se llevó a cabo la evaluación narrativa, utilizándose la misma narración que en el pretest.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un MANOVA general para determinar la significación de la estructura formal del discurso narrativo y un ANOVA para cada variable dependiente estudiada con las medidas pretest, lo que permitió evaluar las diferencias iniciales entre los grupos y así establecer la línea de base. Posteriormente, se realizó un MANOVA general y un ANOVA para cada variable dependiente con la diferencia pretest-postest para cada variable dependiente estudiada con el fin de determinar si hubo ganancias diferenciales después de la intervención. Como paso preliminar para todos los contrastes realizados, se determinó la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene. En los contrastes que presentaron heterogeneidad, se utilizó la prueba robusta de Welch. Se realizaron contrastes ortogonales como comparaciones post-hoc en aquellas evaluaciones que mostraron diferencias significativas, para identificar entre qué grupos estaban las diferencias. Se usó un η^2 generalizado como indicador del tamaño del efecto, tanto para los efectos principales como para los efectos simples de los ANOVAs. Un η^2 alrededor de ,01 generalmente se considera efecto bajo, un η^2 alrededor de ,06 indica un efecto medio, y un η^2 mayor que ,14 ya es un efecto grande. Todos los análisis se realizaron con el programa SPSS v25.

Resultados

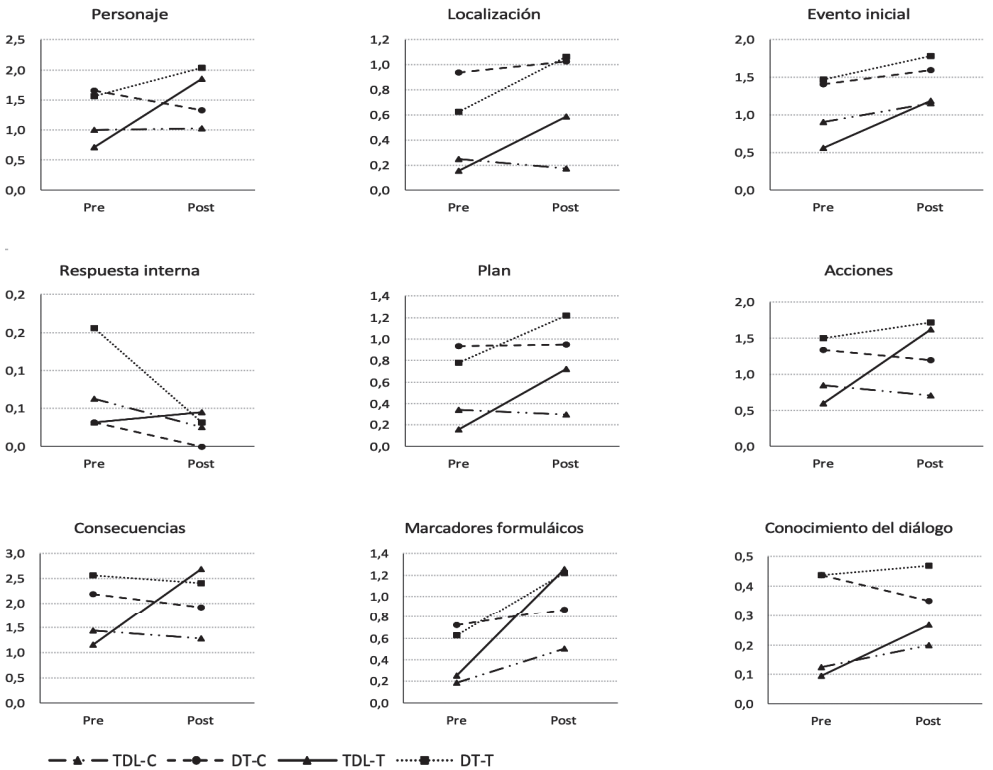
En primer lugar, la Tabla 3 y la Figura 1 muestran los estadísticos descriptivos de los cuatro grupos para los resultados de las pruebas obtenidas antes y después del programa de intervención para la estructura formal y cada uno de sus componentes.

Tabla 3. Descriptivos para las medidas pre y post-test y ganancias en cada subtest

	TDL-C			DT-C			TDL-T			DT-T		
	Pre M (SD)	*Post M (SD)*	*Gan. M (SD)*	*Pre M (SD)*	*Post M (SD)*	*Gan. M (SD)*	*Pre M (SD)*	*Post M (SD)*	*Gan. M (SD)*	*Pre M (SD)*	*Post M (SD)*	*Gan. M (SD)*
EF	1,0 (0,6)	1,0 (0,5)	0,0 (0,5)	1,7 (0,9)	1,3 (0,7)	-0,3 (1,0)	0,7 (0,8)	1,8 (0,8)	1,1 (0,9)	1,6 (0,7)	2,0 (0,8)	0,5 (0,8)
PE	0,3 (0,5)	0,2 (0,4)	-0,1 (0,5)	0,9 (0,7)	1,0 (0,7)	0,1 (1,0)	0,2 (0,4)	0,6 (1,0)	0,4 (1,0)	0,6 (0,8)	1,1 (1,0)	0,4 (1,3)
LO	0,9 (0,7)	1,2 (0,7)	0,3 (0,9)	1,4 (0,9)	1,6 (0,7)	0,2 (0,8)	0,6 (0,7)	1,2 (0,8)	0,6 (0,9)	1,5 (0,7)	1,8 (0,6)	0,3 (0,9)
EI	0,1 (0,3)	0,0 (0,1)	0,0 (0,3)	0,0 (0,2)	0,0 (0,0)	0,0 (0,2)	0,0 (0,2)	0,0 (0,3)	0,0 (0,3)	0,2 (0,5)	0,0 (0,2)	-0,1 (0,6)
RI	0,3 (0,7)	0,3 (0,4)	0,0 (0,7)	0,9 (0,8)	1,0 (0,6)	0,0 (0,7)	0,2 (0,4)	0,7 (0,9)	0,6 (0,9)	0,8 (0,7)	1,2 (0,7)	0,4 (1,0)
PL	0,8 (0,7)	0,7 (0,4)	-0,1 (0,7)	1,3 (0,8)	1,2 (0,6)	-0,1 (0,7)	0,6 (0,6)	1,6 (0,8)	1,0 (0,9)	1,5 (0,6)	1,7 (0,5)	0,2 (0,8)
AC	1,4 (1,1)	1,3 (0,9)	-0,2 (1,4)	2,2 (1,1)	1,9 (0,8)	-0,3 (1,3)	1,2 (1,3)	2,7 (1,4)	1,5 (1,5)	2,6 (0,7)	2,4 (0,8)	-0,2 (1,1)
CO	0,2 (0,5)	0,5 (0,5)	0,3 (0,6)	0,7 (0,8)	0,9 (0,6)	0,2 (0,8)	0,3 (0,6)	1,3 (1,2)	1,0 (1,0)	0,6 (0,8)	1,2 (0,8)	0,6 (0,9)
MF	0,1 (0,4)	0,2 (0,5)	0,1 (0,7)	0,4 (0,9)	0,4 (0,7)	-0,1 (1,1)	0,1 (0,4)	0,3 (0,8)	0,2 (0,9)	0,4 (0,8)	0,5 (0,9)	0,0 (0,9)
CD	0,1 (0,2)	0,1 (0,2)	0,0 (0,2)	0,5 (0,5)	0,4 (0,4)	-0,1 (0,5)	0,0 (0,2)	0,4 (0,6)	0,3 (0,7)	0,4 (0,5)	0,5 (0,5)	0,2 (0,7)

Nota: TDL-C= Grupo control de niños con TDL. DT-C = Grupo control de niños con DT. TDL-T = Grupo experimental de niños con TDL. DT-T = Grupo experimental de niños con DT. EF = Estructura formal del discurso narrativo. PE = Personaje. LO = Localización. EI =Evento inicial. RI = Respuesta interna. PL = Plan. AC =Acciones. CO = Consecuencias. MF = Marcadores formulaicos. CD = Conocimiento del diálogo.

Figura 1. Medias para las medidas pre-test y post-test en cada componente de la Estructura formal del discurso narrativo



La Tabla 4 muestra un MANOVA para los resultados de las medidas pretest de la estructura formal del discurso narrativo y un ANOVA para cada uno de sus componentes. Como se puede ver, la *Estructura formal* mostró diferencias significativas, con un tamaño de efecto grande. En el mismo sentido, todos los componentes, excepto *Respuesta interna y Conocimiento del diálogo*, mostraron diferencias significativas, con un tamaño de efecto grande.

Tabla 4. ANOVAs: Efecto principal y Contrastes ortogonales de los Pre-test en cada componente

	F	η²	TDL-C vs DT-C		TDL-C vs TDL-T		TDL-C vs DT-T		DT-C vs TDL-T		DT-C vs DT-T		TDL-T vs DT-T	
			F	η²	*F*	η²	*F*	η²	*F*	η²	*F*	η²	*F*	η²
EF	2,7***	,17	3,5***	,23	0,6	,05	2,9***	,20	4,5***	,28	1,3	,10	4,3***	,27
PE	10,9***	,21	11,6***	,09	2,1	,00	8,5**	,06	23,7***	,16	0,2	00	19,2***	,13
LO	10,8***	,21	19,7***	,14	0,4	,00	5,9*	,05	25,4***	,17	4,1	,03	9,2**	,07
EI	10,8***	,21	7,3**	,06	3,4	,03	9,2**	,07	20,7***	,14	0,1	00	23,9***	,16
RI	1,2	,03												
PL	10,5***	,20	13,8***	,10	1,4	,02	7,5**	,06	23,8***	,16	1,0	,01	15,3***	,11
AC	12,9***	,24	9,0**	,07	2,2	,01	15,5***	,11	20,2***	,14	0,9	,01	29,5***	,19
CO	12,0***	,22	7,9**	,06	1,1	,01	17,8***	,13	15,0***	,11	1,9	,02	27,9***	,18
MF	5,1**	,11	10,2**	,08	0,1	,00	6,9**	,05	8,0**	,06	0,3	00	5,1*	,04
CD	2,7	,06												

Nota: TDL-C = Grupo control de niños con TDL (n = 32). DT-C = Grupo control de niños con DT (n = 32). TDL-T = Grupo experimental de niños con TDL (n = 32). DT-T = Grupo experimental de niños con DT (n = 32). EF = Estructura formal del discurso narrativo. PE = Personaje. LO = Localización. EI = Evento inicial. RI = Respuesta interna. PL = Plan. AC =Acciones. CO = Consecuencias. MF = Marcadores formulaicos. CD = Conocimiento del diálogo. a F de Welch. *p ≤ ,05. **p ≤ ,01. ***p ≤ ,001.

En todas las pruebas significativas, los dos grupos de niños con TDL (TDL con tratamiento y TDL sin tratamiento) mostraron resultados significativamente más bajos que los dos grupos de niños con DT (Control con tratamiento y Control sin tratamiento) con un tamaño de efecto grande; mientras que los grupos equivalentes, TDL-T con TDL-C por un lado y DT-T con DT-C por otro, no mostraron diferencias entre ellos.

La Tabla 5 muestra un MANOVA sobre las ganancias de la estructura formal del discurso narrativo y un ANOVA para cada uno de sus componentes. Como se

puede observar, la *Estructura formal* mostró diferencias significativas, con un tamaño de efecto grande. En el mismo sentido, todos los componentes, excepto *Evento inicial*, *Respuesta interna* y *Conocimiento del diálogo*, mostraron diferencias significativas con un tamaño de efecto grande.

Tabla 5. ANOVAs: Efecto principal y Contrastes ortogonales de las ganancias en cada componente

	F	η^2	TDL-C vs DT-C		TDL-C vs TDL-T		TDL-C vs DT-T		DT-C vs TDL-T		DT-C vs DT-T		TDL-T vs DT-T	
			F	η^2	*F*	η^2	*F*	η^2	*F*	η^2	*F*	η^2	*F*	η^2
EF	3,9***	,23	0,4	,03	7,6***	,37	2,1*	,14	9,3***	,42	2,8**	,18	4,8***	,27
PE	18,0***	,30	2,9	,02	27,6***	,19	4,5*	,04	48,3***	,29	14,6***	,11	9,8	,08
LO	3,1*	,05	0,4	00	4,1*	,03	4,3*	,03	1,9	,02	2,0	,02	0,0	00
EI	1,6	,04												
RI	0,8	,02												
PL	4,1**	,09	0,1	00	8,2**	,23	5,1*	,04	6,7*	,05	4,0*	,03	0,4	00
AC	16,8***	,29	0,0	00	37,8***	,18	3,6*	,03	37,8***	,23	3,6*	,03	18,0***	,13
CO	14,2***	,26	0,1	00	27,3***	,09	0,0	00	30,6***	,20	0,1	00	27,1***	,18
MF	6,7***	,14	0,6	00	11,5***	00	1,9	,02	17,3***	,12	4,5*	,04	4,1*	,03
CD	0,5	,01												

Nota: TDL-C = Grupo control de niños con TDL (n = 32). DT-C = Grupo control de niños con DT (n = 32). TDL-T = Grupo experimental de niños con TDL (n = 32). DT-T = Grupo experimental de niños con DT (n = 32). EF = Estructura formal del discurso narrativo. PE = Personaje. LO = Localización. EI =Evento inicial. RI = Respuesta interna. PL = Plan. AC = Acciones. CO = Consecuencias. MF = Marcadores formulaicos. CD = Conocimiento del diálogo. a F de Welch. *p ≤ ,05. **p ≤ ,01. ***p ≤, .001.

Finalmente, el grupo de TDL con tratamiento mostró mayores ganancias respecto a los tres grupos, tanto en la *Estructura formal* como en todos los componentes que resultaron estadísticamente significativos. Además, el grupo de DT con tratamiento mostró mayores ganancias, tanto en la *Estructura formal* como en todos los componentes significativos respecto a los dos grupos sin tratamiento.

Discusión

La primera de las hipótesis ha quedado demostrada, ya que el alumnado con TDL presenta menor rendimiento en la estructura formal cuando se le compara al alumnado con DT. Resultados similares fueron encontrados en investigaciones previas en muestras de escolares hablantes del español, como en el caso de Pavez *et al.* (2008) y Coloma *et al.* (2017), al igual que en otras investigaciones realizadas con niños hablantes de lengua inglesa (Winters *et al.*, 2022). Sin la solidez de este esquema narrativo estarán afectadas la producción y la comprensión lingüísticas (Plotka y Wang, 2020), y posteriormente aprendizajes tan fundamentales como la comprensión lectora (Gardner-Neblett, 2023; Pesco y Gagné, 2015; Pinto *et al.*, 2015). Por ello, se estableció una segunda hipótesis que también pudo comprobarse, dado que el alumnado con TDL que recibió el programa de intervención (TDL-T) presentó una mejoría en el desempeño de las habilidades narrativas para la producción del discurso tras la intervención, en comparación con el alumnado con TDL control (TDL-C). Detallando un poco más los resultados, se mostraron superiores ganancias que el resto de los grupos en la mayoría de los componentes significativos de la estructura formal; además el grupo DT-T también obtuvo ganancias importantes.

Diferentes estudios han utilizado el uso sistemático de cuentos como un contexto idóneo de intervención para mejorar habilidades narrativas, estimulando el recuento y la generación de historias, tanto en alumnado de Educación Infantil como de Educación Primaria. Dicho contexto naturalista proporciona un entorno más funcional para la comunicación y la interiorización de habilidades lingüísticas básicas, como los esquemas narrativos (Dawes *et al.*, 2019). En efecto la presente investigación se encuentra en sintonía con otros programas de intervención que usan el modelado interactivo (reformulaciones, preguntas abiertas) y los recursos materiales de naturaleza visual (pictografía), y que han conseguido mejorar el desarrollo narrativo, en edades tempranas, tanto de alumnado con DT (Brown *et al.*, 2014; Khan *et al.*, 2014; Spencer y Petersen, 2012) como con TDL (Spencer y Petersen, 2020). La explicación habría que buscarla en diferentes razones. En primer lugar, en la práctica repetida, ya que ofrece más oportunidades de participación y permite, además, mejorar la comprensión narrativa y el desarrollo de esquemas más robustos a partir de la reiteración de información que sigue un patrón secuenciado (esquema narrativo: cuándo, quién, dónde, problema, plan, etc.). En segundo lugar, en el uso de un mayor apoyo visual a través de ilustraciones, iconos y organizadores gráficos. En tercer lugar, en el ajuste del apoyo que se les brinda a partir de las características de sus respuestas, es decir, se les da prioridad a las reformulaciones simplificadas para ir combinándolas progresivamente con otras expandidas.

Finalmente, es necesario matizar que el alumnado con TDL-T obtiene las mayores ganancias debido a la organización en un modelo SAMN, que le brinda progresivamente un apoyo cada vez más individualizado al ofrecerle una retroalimentación correctiva inmediata que le indica lo que debe hacer por medio del modelado y de la imitación, y minimiza la atención concedida a las respuestas incorrectas (Spencer y Petersen, 2020).

Un análisis detallado de los resultados permite extraer varias conclusiones vinculadas a los objetivos del presente estudio. En el primer objetivo específico se ponen de manifiesto las diferencias entre el alumnado con TDL y DT en el manejo de la estructura formal o esquema narrativo. El grupo con TDL mostró mayor dificultad para emplear la mayor parte de los componentes del esquema narrativo respecto al grupo con DT. Por otro lado, en relación con el segundo objetivo, se observa cómo tras la aplicación del programa de intervención, los grupos con TDL-T y DT-T obtuvieron relatos con mejor desempeño en el manejo de dicho esquema narrativo y sus componentes, salvo en el evento inicial, la respuesta interna y el conocimiento del diálogo, aspectos muy vinculados a la teoría de la mente, una habilidad compleja para la edad del alumnado. Este dato nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de orientar la intervención en la competencia social por medio de cuentos, como los propuestos por Thomas (2021), que enfaticen determinadas señales contextuales relacionadas con la comunicación y la cognición social (emociones de los personajes, falsa creencia, etc.). Además, el alumnado con TDL que recibió la intervención obtuvo mejores resultados respecto a los 3 grupos. Así, se asume que el programa de intervención mejora claramente el rendimiento en la estructura formal o esquema narrativo en el alumnado con TDL y DT, especialmente en el primero. Por último, se aconseja la incorporación de las competencias en habilidades narrativas dentro del currículum de Educación Infantil.

Limitaciones del estudio

Quizás un punto débil de este estudio ha sido que no se pudo realizar un rastreo de seguimiento para examinar en qué medida se mantenía el progreso lingüístico, ya que el postest se llevó a cabo justo antes de que terminara el curso escolar. Se desconoce si las mejoras en la estructura formal o esquema narrativo que observamos serían lo suficientemente sólidas como para tener un impacto duradero. Además, hubiese sido interesante haber estudiado si la organización de las aulas puede influir en el aprendizaje del alumnado, tanto con DT como con TDL. Esa circunstancia constituye un reto para tener en cuenta en futuras investigaciones.

Fecha de recepción del original: 7 de junio de 2023
Fecha de aceptación de la versión definitiva: 16 de agosto de 2023

Referencias

Acosta, V. y Ramírez, G. (Coords.) (en prensa). *Intervención en lenguaje y alfabetización temprana del alumnado con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. Un Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles*. Aljibe.

Aguado, G., Coloma, C. J., Martínez, A. B., Mendoza, E., Montes, A., Navarro, R. y Serra, M. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, *35*(4), 147-149. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.06.004

Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T. y CATALISE consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *58*(10), 1068.

Brown, J., Garzarek, J. y Donegan, K. L. (2014). Effects of a narrative intervention on story retelling in at-risk young children. *Topics in Early Childhood Special Education*, *34*(3), 154-164. https://doi.org/10.1177/0271121414536447

Bustos, A. y Crespo, N. (2014). Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recontado. *Onomázein*, *30*, 111-126. https://doi.org/10.7764/onomazein.30.7

Coloma, C., Mendoza, E. y Carballo, G. (2017). Desempeño gramatical y narrativo en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, *69*, 67-90. https://doi.org/10.5209/CLAC.55314

Dawes, E., Leitão, S., Claessen, M. y Lingoh, C. (2019). Oral literal and inferential narrative comprehension in young typically developing children and children with developmental language disorder. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *21*(3), 275-285. https://doi.org/10.1080/17549507.2019.1604803

Favot, K., Carter, M. y Stephenson, J. (2021). The effects of oral narrative intervention on the narratives of children with language disorder: A systematic literature review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *33*(4), 489-536. https://doi.org/10.1007/s10882-020-09763-9

Gardner-Neblett, N. (2023). How Essential is Teaching Narrative Skills to Young Children? Profiles of Beliefs About Narrative Instruction Among Early Childhood Teachers. *Early Childhood Education Journal*, *51*(1), 531-544. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01322-5

Gillam, S. y Gillam, R. (2016). Narrative discourse intervention for school-aged children with language impairment. Supporting knowledge in language and literacy. T*opics in Language Disorders*, *36*(1), 20-34. https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000081

Gillam, S., Gillam, R., Petersen, D. y Bingham, C. (2008). *Narrative Language Intervention Program: Promoting oral language development* [Presentación]. American Speech- Language-Hearing Association Annual Convention, Chicago.

Greenwood, C., Carta, J., Schnitz, A., Irvin, D., Jia, F. y Atwater, J. (2019). Filling an information gap in preschool MTSS and RTI decision making. *Exceptional Children*, *85*(3), 271-290. https://doi.org/10.1177/0014402918812473

Hessling, A. y Schuelle, C. (2020). Individualized narrative intervention for school-age children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *51*(3), 687-705. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00082

Kaufman, A. y Kaufman, N. (2000). *Test Breve de Inteligencia de Kaufman*, *K-BIT*. Pearson

Khan, K., Nelson, K. y Whyte, E. (2014). Children choose their own stories: The impact of choice on children's learning of new narrative skills. *Journal of Child Language*, *41*(4), 949-962. https://doi.org/10.1017/S0305000913000160

Melzi, G., McWayne, C. y Ochoa, W. (2022). Family Engagement and Latine Children's Early Narrative Skills. *Early Childhood Education Journal*, *50*, 83-95. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01132-7

Núñez, S., Granada, M., Cáceres, F. y Pomés, M. (2017). Discurso narrativo en preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje y con desarrollo típico. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, *16*, 1-9.

Pavez, M., Coloma, C. y Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Ars Medica.

Pesco, D. y Gagné, A. (2015). Scaffolding Narrative Skills: A Meta-Analysis of Instruction in Early Childhood Settings. *Early Education and Development*, *28*(7), 773-793. http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2015.1060800

Petersen, D., Gillam, S. y Gillam, R. (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

Pinto, G., Tarchi, C. y Bigozzi, L. (2015). The relationship between oral and written narratives: A three-year longitudinal study of narrative cohesion, coherence, and structure. *British Journal of Educational Psychology*, *85*, 551-569. http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12091

Plotka, R. y Wang, X. (2020). Exploring Collectivist Approaches for Supporting Young Children's Narrative Skills. *Early Childhood Education Journal*, *48*(1), 29-37. https://doi.org/10.1007/s10643-019-00972-2

Semel, E., Wiig, E., Secord, W. y Langdon, H. (2006). *CELF 4: Clinical evaluation of language fundamentals 4: Spanish edition*. The Psychological Corporation.

Spencer, T. y Petersen, D. (2012). *Story Champs: A multi-tiered language intervention program*. Language Dynamics Group.

Spencer, T. y Petersen, D. (2020). Narrative intervention: Principles to practice. *Language*, *Speech*, *and Hearing Services in Schools*, *51*(4), 1081-1096. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015

Stein, N. y Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children: A test of a schema. En R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (Vol. 2, pp. 53-120). Ablex.

Thomas, J. (2021). *Hay una plaga en el huerto*. Picarona.

Winters, K., Jasso, J., Pustejovsky, J. y Byrd, C. (2022). Investigating narrative performance in children with developmental language disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Speech*, *Language*, *and Hearing Research*, *65*(10), 3908-3929. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00017