



## **TRABAJO FINAL DE GRADO**

Artículo científico de producción empírica

### **Relación entre comprensión narrativa y comprensión de estados mentales en niños montevideanos entre 4 y 8 años.**

**Graciela Alejandra Pintos Sartore**

**3649400-1**

**Tutor: Prof. Agda. Dra. Karen Moreira Tricot**

**Revisor: Mag. Anaclara Gerosa**

Facultad de Psicología

Universidad de la República

Montevideo, Uruguay

Setiembre de 2025

## Tabla de contenido

Resumen .....	3
Abstract .....	3
Relación entre comprensión narrativa y comprensión de estados mentales en niños montevideanos entre 4 y 8 años .....	5
Comprensión narrativa .....	6
Evolución ontogenética de la comprensión .....	7
Métodos para el estudio de la comprensión .....	10
Teoría de la mente y su relación con la comprensión .....	10
Comprensión de los estados mentales en las narrativas infantiles .....	11
Antecedentes .....	12
El presente estudio .....	13
Metodología .....	14
Participantes .....	14
Materiales y métodos .....	15
Plan de análisis .....	16
Resultados .....	17
Comparaciones por edad .....	17
Comparaciones longitudinales .....	18
Asociación entre recuento, categorías mentalistas y su razón .....	19
Discusión .....	20
Limitaciones y direcciones futuras .....	23
Conclusiones.....	23
Referencias .....	25
Apéndice .....	33

## Resumen

Este estudio compara la comprensión narrativa, particularmente la de estados mentales, en 120 niños montevideanos entre los 4 y 8 años. Se aplicó una tarea de recuento en tres tiempos con una diferencia de un año entre tomas, sin elementos de apoyo visual. Los relatos de los participantes fueron grabados, transcritos y codificados en base a la gramática de historias de Stein y Glenn (1979), considerando el total de categorías recuperadas, la cantidad de categorías mentalistas recuperadas, y la proporción entre estas dos variables. Se analizaron las diferencias entre grupos de edad, los cambios de carácter longitudinal en los tres tiempos, y la asociación entre las tres variables de interés en los tres tiempos por edad. Al comparar los grupos por edad, hubo un incremento de la comprensión tanto general como de eventos internos, manteniéndose estable la proporción entre estas variables. Sin embargo, en el estudio longitudinal las categorías mentalistas mostraron una mayor proporción de recuperación que el total de categorías, observándose un patrón de crecimiento diferente. Queda confirmada la importancia de continuar investigando longitudinalmente en este sentido, ampliando y diversificando la población objetivo y utilizando diferentes instrumentos de evaluación.

*Palabras clave:* comprensión narrativa, estados mentales, diseño longitudinal, desarrollo cognitivo

## Abstract

This study compares narrative comprehension, particularly that of mental states, in 120 children between the ages of 4 and 8 in Montevideo. A retelling task without visual aids was administered in three time periods, with a one-year interval between samples. Participants' stories were recorded, transcribed, and coded based on Stein and Glenn's (1979) story grammar, considering the total number of categories retrieved, the number of mentalistic categories retrieved, and the ratio between these two variables. Differences between age groups, longitudinal changes across the three time periods, and the association between the three variables of interest across the three time periods by age were analyzed. When

comparing groups by age, there was an increase in both general and internal event comprehension, while the ratio between these variables remained stable. However, in the longitudinal study, mentalistic categories showed a greater proportion of recovery than total categories, demonstrating a different growth pattern. The importance of continuing longitudinal research in this area has been confirmed, expanding and diversifying the target population and using different assessment instruments.

*Keywords:* narrative comprehension, mental states, longitudinal design, cognitive development

## **Relación entre comprensión narrativa y comprensión de estados mentales en niños montevideanos entre 4 y 8 años.**

En este trabajo se analizan narraciones producidas por niños de 4 a 8 años en una tarea de recuento, con el objetivo de identificar las características de su comprensión narrativa en general, y en particular de los estados mentales. Este análisis se fundamenta en la interrelación entre el desarrollo cognitivo, la comprensión narrativa y la evolución de la comprensión de eventos que implican estados mentales (Gamanossi y Pinto, 2014, Lynch et al., 2008; Stein y Glenn, 1979; Trabasso y Nickels, 1992; Trabasso y Rodkin, 1994; van den Broek et al., 2005).

Comprender es un proceso complejo que requiere integrar la nueva información con los conocimientos previos para obtener una representación mental coherente de los eventos. Este proceso que en los adultos se da de manera automática se desarrolla en forma gradual en los niños, demandando un mayor esfuerzo cognitivo. (Barreyro et al., 2020). Los niños pequeños van decodificando estas narraciones y construyendo significado a partir de ellas, para lo que se valen de todos sus recursos cognitivos y afectivos, comenzando gradualmente a narrar en base a su propia identidad (Bruner, 1990; Nelson, 1996).

Los niños participan en entornos narrativos incluso desde antes de nacer, y al crecer y participar de la vida social la narración contribuye a la construcción de significados de forma pública y comunitaria, que a su vez le permiten construir la realidad (Bruner, 1990). La edad preescolar es particularmente interesante para estudiar este proceso, ya que los niños van incrementando y perfeccionando su uso del lenguaje, a la vez que van adquiriendo y mejorando sus habilidades cognitivas, lo cual favorece el desarrollo de sus habilidades narrativas.

Uno de los aspectos en los que esta evolución es más evidente es en la incorporación de los estados mentales como fuente causal de la acción (Nicolopoulou y Richner, 2007). Por estados mentales nos referimos a las emociones, creencias y deseos

de los agentes, la intencionalidad que los lleva a perseguir metas, elementos indispensables para comprender la actividad humana presentes en los contextos narrativos (Bruner, 1990).

Sabemos que la comprensión progresa con el desarrollo y, por lo tanto, es relevante estudiarla longitudinalmente. Sin embargo, la evidencia disponible es mayormente transversal, lo que no permite concluir sobre el proceso de desarrollo (Moreira, 2023). Además, disponemos de muy pocos estudios para el español y en poblaciones latinoamericanas (Barreyro et al., 2020; Moreira et al., 2022; Strasser et al., 2010). Por esta razón, el propósito de este trabajo es entender cómo evoluciona la comprensión narrativa en niños montevideanos de 4 a 8 años de edad, atendiendo específicamente a la comprensión de los estados mentales de los personajes.

### **Comprensión narrativa**

Si bien existen múltiples definiciones de qué es una narrativa, aquí adoptaremos la de Bruner, quien propone que “una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores” (Bruner, 1990, p. 56). Estos componentes adquieren significado al atribuírsele un rol en una trama o fábula. La narración puede ser real o imaginaria, y consta de una estructura interna específica (Bruner, 1990).

Una historia debe incluir uno o más actores que persiguen un propósito, que se fijan metas en base a sus intenciones, donde se parte de un estado calmo, canónico, que es interrumpido por un evento disruptivo; se genera así un conflicto, que al resolverse habilita un retorno a la calma, con la posibilidad de que este ciclo se repita. Este tipo de relato genera en la audiencia un panorama dual, es decir, la posibilidad de entrar en la mente de los personajes y sentir empatía por ellos, a la vez que se obtiene una visión externa de lo que está sucediendo (Bruner, 1986).

Una de las funciones centrales de la narración es volver comprensible la experiencia al establecer vínculos entre lo excepcional y lo corriente. Las historias tienen en común el hecho de estar formadas por determinados esquemas, con una estructura temporal-causal (Rosemberg, 1994; Rosemberg et al., 1993; Stein y Glenn, 1979; Trabasso y Nickels, 1992;

Trabasso y Rodkin, 1994; Trabasso et al., 1981; Trabasso et al., 1984). La comprensión narrativa implica captar la estructura subyacente que incluye al menos *metas*, *intentos* y *consecuencias* (MIC), unidas por relaciones temporales y causales. Los personajes persiguen una meta, que motiva intentos para alcanzarla, y que resultan en consecuencias (éxito o fracaso) que a su vez pueden provocar nuevos ciclos (Trabasso y Nickels, 1992; Trabasso y Rodkin, 1994).

Asimismo, es imprescindible conectar los eventos individuales y realizar inferencias que activan representaciones mentales, habilitando al lector / oyente a sustituir, agregar o integrar la información del relato con su conocimiento previo del mundo (Barreyro et al., 2020).

Existen diferentes tipos de inferencias. Las dos principales son las inferencias literales y causales. Mientras que las literales permiten entender información descriptiva, las causales conectan los diferentes eventos de la historia, es decir: el problema desencadenante con lo que sienten los personajes, y con sus metas que los guían a determinadas acciones, las consecuencias de éstas y los problemas y soluciones resultantes (Strasser et. al, 2010). Dentro de las inferencias causales, son especialmente interesantes las que permiten conectar el plano de las intenciones, deseos y creencias de los personajes con su acción efectiva, habilitando la incorporación de una causalidad psicológica para la acción (Bruner, 1990; Nicolopoulou y Richner, 2007). Todo esto requiere habilidades cognitivas que posibilitan dominar la estructura narrativa, conectar eventos y situaciones con experiencias y conocimientos previos, y generar inferencias, tanto literales como causales (Lynch et. al, 2008; Strasser et. al, 2010).

### **Evolución ontogenética de la comprensión**

A medida que crecen, los niños van ganando experiencia, incrementando su conocimiento sobre el mundo, y aprendiendo a hacer un mejor uso de recursos cognitivos claves en la comprensión, como la atención y la memoria de trabajo (van den Broek et. al, 2005). Se espera entonces que, a mayor edad, se evidencie un aumento en la comprensión

dado por acumulación de conocimientos previos y una mayor eficiencia en el uso de dichos recursos.

Desde los 2 o 3 años, los niños logran codificar su experiencia a través del discurso. Sus habilidades narrativas van evolucionando al igual que otros aspectos de su desarrollo cognitivo y social (Nelson, 1996; 2007). En esta etapa, sin embargo, aún no son capaces cognitivamente de percibir otras perspectivas en las que también puede codificarse el relato, comunicativamente aún no conectan con el punto de vista del otro, y lingüísticamente les faltan estructuras sintácticas como para cumplir con las condiciones de una narrativa (Berman y Slobin, 1994).

Un niño de 3 años puede responder preguntas acerca de una narración (Dempsey, 2018; van den Broek et al., 2011), identificar relaciones del tipo antecedente / consecuente (Trabasso et al., 1981), pero aún no logra entender cabalmente el tema central del cuento ni las metas de los personajes (Berman & Slobin, 1994; Trabasso & Nickels, 1992). Sus dificultades para captar la estructura MIC se evidencian en que no llegan a comprender que un cuento se construye alrededor de un actor que persigue metas a lo largo del tiempo. Aunque ocasionalmente introducen elementos relativos a estados mentales al narrar, en su mayoría se trata de percepciones, expresiones comunicativas y emociones (Baumgartner et al., 1998; Nicolopoulou y Richner, 2007). En este momento comprenden mejor la acción que los estados mentales que la causan (Curenton, 2010; Stein y Glenn, 1979).

A partir de los 4 años los niños se muestran más sensibles a la estructura causal de la acción ante el recuento oral de una narrativa, y logran recuperar los eventos con mayor conectividad causal (Lynch et al., 2007; Trabasso et al., 1984). A pesar de esto, las experiencias previas y la semejanza con los eventos que vivencia el niño en su día a día respecto a los contenidos presentados en la historia tienen una influencia relevante sobre lo que logran recuperar (Dempsey, 2018).

Los 5 años muestran un punto de inflexión en varios aspectos. Son notorios los progresos en comparación con los niños de 3 años, principalmente en lo concerniente a su comprensión de estados mentales, lo cual los habilita a entender que las actividades

humanas implican una causalidad mentalista, y comienzan a percatarse de la relación entre eventos conectados por marcadores causales tales como “porque” o “entonces” (Moreira, 2023). Si bien a los 3 y 4 años muchos niños logran manejar información acerca de las acciones y estados mentales de los personajes, se estima que recién a los 5 años se aproximan a comprender la estructura MIC, central para la estructuración del discurso narrativo (Berman y Slobin, 1994; Nelson, 1996; Stein y Glenn, 1979; Trabasso et al., 1981; Trabasso et al., 1984; Trabasso y Nickels, 1992). Pero los niños de 5 años son un grupo heterogéneo: al producir una narrativa aproximadamente la mitad de ellos domina la estructura MIC y la otra mitad no lo logra captarla (Berman y Slobin, 1994; Stein y Albro, 1997).

A los 6 años los niños muestran mayor conocimiento de la estructura MIC, lo que les permite aproximarse a la perspectiva de los personajes de la narración (Filiatralt-Veilleux et al., 2016; Khan et al., 2016; van den Broek et al., 2005). En tareas de recuento, recuperan mayor número de categorías que los niños menores, pero cuando se compara su desempeño con el de niños mayores, recuperan menos eventos internos, y responden preguntas de manera más simple. Un 10 % de los niños de 6 años muestra dificultades para identificar el personaje principal, y tiende a sustituir las respuestas internas por intentos, lo que indica que a esta edad aún está en proceso la comprensión de eventos internos (Stein y Glenn, 1979). Más allá de estas limitaciones, muestran el mismo grado de entendimiento de la estructura de un cuento que los adultos, valiéndose de los mismos esquemas generales (Mandler y Johnson, 1977; Stein y Glenn, 1979).

Entre los 7 y los 9 años, la mayor parte de los niños comprende de mejor forma las narraciones ante una tarea de recuento, y muestra mayor habilidad de recuperar información al responder preguntas.

En suma, desde una edad temprana los niños son capaces de comprender eventos externos, e incluso desde los 4 años logran hacer inferencias sobre eventos internos si los escenarios donde se desarrollan son concretos o se trata de temas que les son familiares. Los niños de edad preescolar utilizan los mismos procesos al comprender un texto que

niños de mayor edad, realizando inferencias y representaciones en red de los eventos, aunque estas redes tienen un desarrollo menor (Kendeou et al., 2009; Rosemberg, 1994; van den Broek et al., 2005). Si bien los procesos inferenciales que utilizan los niños pequeños para identificar relaciones significativas y establecer coherencia son similares a los de los adultos, hay procesos ligados al desarrollo en cuanto a la capacidad para inferir relaciones semánticas. Los niños pequeños logran identificar relaciones entre eventos concretos, mientras que los mayores identifican además eventos abstractos y reconocen eventos internos, tales como las metas o los sentimientos de los personajes (van den Broek et al., 2005).

### **Métodos para el estudio de la comprensión**

Desde el punto de vista analítico, existen distintas opciones para abordar la comprensión. En este estudio se utilizó la gramática de las historias desarrollada por Stein y Glenn (1979). Este modelo segmenta una historia en categorías: la *escena*, que introduce al protagonista y describe su contexto, y un *sistema de episodios*. Dicho sistema incluye el *evento inicial* donde se introduce una alteración en la situación de partida, la *respuesta interna* que refleja los efectos del evento inicial sobre el personaje, sea en términos de deseos, metas y / o planes de acción, el *intento* que presenta las acciones abiertas del personaje para concretar sus deseos, metas o planes, la *consecuencia* que presenta el resultado de las acciones del personaje, y la *reacción* que presenta los efectos que el resultado de las acciones genera en el personaje (Signorini et al., 1989; Rosemberg et al., 1993).

### **Teoría de la mente y su relación con la comprensión.**

La idea de la Teoría de la Mente (ToM) se originó en la década de los 70s, cuando Premack y Woodruff (1978) la definieron como la capacidad de atribuir estados mentales a uno mismo y a otros individuos. La consideró una teoría porque los estados mentales no son observables, sino que predecimos el comportamiento en base a lo que inferimos que el otro piensa o siente. Luego de trabajar con chimpancés, sugirió que ellos también tenían alguna forma de ToM (Premack y Woodruff, 1978).

En 1983, Wimmer y Perner crearon el paradigma de falsa creencia para identificar a través del lenguaje en qué momento evolutivo los niños desarrollan una ToM, en base a la idea de que ésta implica el concepto de creencia, es decir de representaciones mentales que pueden ser verdaderas o falsas. Esto es particularmente relevante para la comprensión narrativa, en especial, por ejemplo, para las situaciones de engaño, donde un personaje hace creer algo erróneo a otro intencionalmente, muy comunes en cuentos infantiles (Wimmer y Perner, 1983; Rivière y Núñez, 1996).

Más tarde, en 1995 y 2000, Baron-Cohen se refirió a la ToM como la capacidad de “leer la mente” y destacó que ésta es universal en los humanos adultos e imprescindible para la comunicación y la comprensión social. Investigó el desarrollo de la ToM en niños neurotípicos y autistas, aplicando como pruebas de comprensión tareas de falsa creencia de primer orden (que requieren inferir el estado mental de otra persona) y de segundo orden (donde es necesario inferir el estado mental de una persona sobre el estado mental de un tercero). Como conclusión, se obtuvo que los niños con un desarrollo típico logran resolver correctamente las pruebas de falsa creencia de primer orden a la edad de 4 años, y las de segundo orden a los 6 años (Baron-Cohen, 1995; 2000).

Uno de los elementos centrales de la ToM tiene que ver con la construcción de la falsa creencia, y cómo ésta habilita la comprensión del engaño. Más recientemente se ha estudiado la evolución del engaño en los niños como habilidad para probar su manejo de una ToM. Se ha encontrado que la comprensión de los niños de los estados mentales cambia a través del tiempo: a los de 3 y 4 años les resulta difícil engañar en situaciones experimentales, lo que coincide con la idea de que antes de los 4 años no logran comprender las representaciones mentales y su posibilidad de manipulación, esencia del engaño táctico (Perner, 1991; Rivière y Núñez, 1996). En edades mayores, los niños muestran la capacidad de “representarse en la representación del otro” (Rivière y Núñez, 1996, p. 43), competencia necesaria para comprender el engaño.

### **Comprensión de los estados mentales en las narrativas infantiles**

Los estados mentales de los personajes ficticios no pueden ser observados directamente a través del material usado como estímulo, a diferencia de las acciones o los eventos físicos, sino que deben ser inferidos, y la ToM es necesaria para su correcta interpretación (Bohnacker y Lindgren, 2021).

En las narrativas infantiles es posible identificar distintos tipos de estados mentales de los personajes. Nicolopoulou y Richner (2007) plantearon una progresión en la incorporación de estados mentales en las historias infantiles. En un primer momento, en la fase de *actores*, los personajes no presentan estados mentales propiamente dichos, sino sólo acciones abiertas. En la fase de *agentes*, incorporan estados mentales simples, por ejemplo intenciones o reacciones emocionales que tienen que ver con la percepción. Finalmente, en la fase de *personas*, aparecen deseos, creencias, intenciones y emociones, que pueden inferirse o expresarse explícitamente.

### **Antecedentes**

Si bien existen numerosas investigaciones que trabajan la comprensión narrativa y su evolución en el desarrollo, al enfocar nuestra búsqueda específicamente en el estudio de recuperación de estados mentales al momento de recontar historias en el rango de edades objetivo, hemos encontrado escasa evidencia que aporte datos de similares características a las de nuestro trabajo.

El recuento de historias y el posterior análisis de las categorías recuperadas es una técnica que ha sido utilizada por diferentes autores. Stein y Glenn (1979) llevaron a cabo un experimento en Estados Unidos con niños de 6 y 10 años, con el propósito de estudiar la relación entre la edad y la organización narrativa en una tarea de recuento. Los relatos de los niños fueron grabados en audio y posteriormente analizados de acuerdo a las categorías que estas autoras formularon en su gramática de las historias. En sus hallazgos encontraron que los niños de mayor edad lograron recordar significativamente más respuestas internas que los niños más pequeños.

Lindgren (2019) estudió longitudinalmente la comprensión y la producción de la macroestructura narrativa en niños suecos de 4 a 7 años. Si bien su objetivo de

investigación y su procedimiento (producción de historias a partir de imágenes) difieren de los nuestros, sus hallazgos nos resultan relevantes, mostrando un desarrollo significativo de la comprensión en los niños de 4 y 5 años, pero no en los mayores, evidenciándose una especie de meseta en el desarrollo de la comprensión narrativa alrededor de los 6 años (Lindgren, 2019).

La habilidad narrativa se ha utilizado en numerosas investigaciones para evaluar la comprensión de los estados mentales en los niños. Como ejemplo, Nicolopoulou y Richner describieron diferentes tipos de estados mentales de los personajes. En su estudio encontraron que mientras a la edad de 3 los niños representan a sus personajes como meros actores, a los 4 años lograban considerarlos como agentes, y con 5 años ya lograban representar elementos de tipo mentalista que indicaban su entendimiento de los personajes como personas. Esto presenta una categorización de los estados mentales que resulta interesante, aunque cabe destacar que los autores incursionaron en la producción narrativa, no así en la comprensión, como nos interesa en el presente estudio (Nicolopoulou y Richner, 2007).

Por otra parte, con el fin de ahondar en la relación entre el lenguaje mentalista de segundo orden y la competencia narrativa en niños de 5 y 6 años, Gamanossi y Pinto (2014) llevaron a cabo un estudio con 142 niños hablantes de italiano. La tarea consistió en leerles un cuento infantil con una situación de engaño y pedirles que lo recuenten. Al analizar sus respuestas, encontraron que la habilidad narrativa está significativamente relacionada al uso de lenguaje mental de segundo orden, y confirmaron que las representaciones de estados mentales verbalizadas a través del lenguaje mental dejan claro la aparición de una ToM entre los 5 y 6 años, la cual les permite comprender el engaño. (Gamanossi y Pinto, 2014).

### **El presente estudio**

La revisión de literatura nos muestra que es necesario avanzar en la caracterización longitudinal de los procesos de comprensión narrativa. Aún no se han realizado estudios longitudinales con población latinoamericana, con niños hablantes de español como lengua

materna, enfocados en los cambios tanto a nivel de la comprensión general de historias como de la recuperación de eventos que involucran estados mentales.

El presente estudio se propuso comparar por edades y evaluar longitudinalmente el desempeño de niños montevideanos de 4 a 8 años en una tarea de recuento que evalúa comprensión narrativa con el objetivo de saber:

- A. cómo se relaciona la edad con la recuperación de categorías mentalistas para niños entre 4 y 8 años, y
- B. cómo cambia su capacidad para recuperar los estados mentales de los personajes a través del tiempo

Para ello analizamos datos provenientes de un estudio mayor titulado "*Estudio longitudinal de las relaciones entre habilidades narrativas, funciones ejecutivas y desempeño académico en el desarrollo infantil con niños de 4 a 8 años*".<sup>1</sup>

Se parte de la hipótesis de que en estas edades el desarrollo de la comprensión narrativa mostrará diferencias significativas ligadas a la edad, por lo que se espera que los niños mayores recuperen en general más categorías y más estados mentales que los más pequeños, lo que se reflejará en diferencias en la razón entre categorías mentalistas y el total de categorías recuperadas.

Por otra parte, también es esperable que cada niño vaya desarrollando una mayor capacidad para recuperar categorías a través del tiempo, tanto en general como en las mentalistas. Nos preguntamos si esta evolución se observará de manera paulatina, o si habrá algún punto de inflexión en el cual los niños muestran cambios más significativos en determinado momento de su desarrollo.

## **Metodología**

### **Participantes**

---

<sup>1</sup> Código de financiación ANII: FCE\_3\_2020\_1\_161971, FCE\_3\_2022\_1\_172639

La muestra total está compuesta por 120 participantes. Al inicio de este estudio (mayo 2021) fueron evaluados un total de 155 sujetos; sin embargo, luego de la deserción a lo largo del tiempo se perdieron 25 casos: 3 niños no completaron la tarea en el Tiempo 1 (T1), 13 niños desertaron entre el T1 y Tiempo 2 (T2), y 19 niños abandonaron entre T2 y Tiempo 3 (T3).

Los resultados que se informan corresponden a un total de 120 niños uruguayos neurotípicos (48,6% niñas), provenientes de dos instituciones educativas privadas de Montevideo. La edad de los niños al momento de la recolección de datos inicial estaba en el rango entre los 4 y 6 años ( $M = 68,5$  meses,  $DE = 10,4$  meses). En Uruguay los niños se matriculan en los grados escolares según su edad cronológica y, al inicio de este estudio, los participantes cursaban niveles preescolares (nivel 4 y 5) y primer año de primaria.

En el T1 el 33,3% de los participantes tenía 4 años, el 25% 5 años y el 41,7% 6 años. Se informó a los participantes y sus tutores sobre las características del estudio y se les solicitó su consentimiento. De acuerdo al Índice de Nivel Socioeconómico (INSE) del Centro de Investigaciones Económicas (CINVE) de Uruguay (Perera & Cazulo, 2016), los participantes pertenecían a un nivel socioeconómico medio. La lengua materna de todos los participantes era el español rioplatense, y no presentaban dificultades sensoriales, cognitivas ni lingüísticas según los informes escolares.

En el Tiempo 1 participaron 40 niños de 4 años (16 niños, 24 niñas;  $M = 54,15$  meses;  $D.T = 3,10$ ), 30 niños de 5 años (15 niños, 15 niñas,  $M = 65,10$  meses;  $D.T = 3,39$ ) y 50 niños de 6 años (30 niños, 20 niñas,  $M = 78,10$  meses;  $D.T = 2,81$ ).

### **Materiales y método**

Se utilizaron dos procedimientos para medir la comprensión de la narración: el recuento de la historia, donde el niño debía recordar lo que acababa de escuchar y contarlo con sus propias palabras, y luego cinco preguntas de comprensión. En este estudio sólo se aborda la recuperación espontánea.

La tarea consiste en leer un texto narrativo al niño, sin apoyo en imágenes, y pedirle que lo vuelva a narrar una vez finalizada la lectura. El cuento utilizado es *Quién se sentó*

*sobre mi dedo*, de Laura Devetach (Manrique y Sánchez, 2017, ver Apéndice), del que se crearon dos versiones adicionales estructuralmente equivalentes (ver descripción detallada de la tarea en Reali et al., 2025). El cuento fue segmentado de acuerdo a las categorías de la gramática de historias de Stein y Glenn (1979). Consta de 18 enunciados, con un total de 120 palabras, y está compuesto por dos episodios bien diferenciados. El primer episodio es una secuencia de acciones factuales, mientras que en el segundo se presentan, además de acciones, una serie de eventos mentalistas. En especial, se identifican cuatro tipos de eventos mentales: percepciones (categorías n° 4, 9 y 13), pensamientos (categorías n° 7, 11 y 17), metas (categoría n° 12) y falsas creencias (categoría n° 14), adoptando la categorización de Nicolopoulou y Richner (2007).

El recuento y las respuestas de los participantes fueron grabadas en audio, para después poder transcribirlas y codificarlas en ELAN (Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2019). En el recuento, a cada categoría recuperada por el sujeto se le asignaba 1 punto, y a cada categoría omitida 0 puntos. (Para la descripción del proceso de segmentación de la historia en unidades terminales (UT) y la validación de la técnica, ver Reali et. al, 2025).

### **Plan de análisis**

Primeramente y en todos los casos, para determinar las técnicas a emplear se analizará la forma de la distribución para las variables de interés, a saber: total de categorías recuperadas, total de categorías mentalistas, y razón entre el total de categorías mentalistas y el total de categorías recuperadas. Los datos serán analizados utilizando JAMOVI (The Jamovi Project, 2025).

Para comparar el desempeño de los diferentes grupos de edad se realizará un ANOVA paramétrico o no paramétrico dependiendo de la distribución de las variables de estudio. Nuestras variables dependientes serán el total de categorías recuperadas, la cantidad de categorías mentalistas recuperadas y la razón entre ambas variables, y la variable independiente será la edad (4, 5 y 6 años).

Para el análisis de la evolución a través del tiempo se realizará un ANOVA de medidas repetidas no paramétrico (Friedman) considerando los tres tiempos del estudio.

Finalmente se explorarán asociaciones entre las diferentes variables analizando los datos a través de una matriz de correlaciones.

### Resultados

En la exploración inicial de los datos se examinaron los supuestos de normalidad de los residuos con el contraste de Shapiro-Wilks, encontrando que el total de categorías recuperadas en el recuento no presentó una distribución normal en ninguno de los tres tiempos. Por esta razón estos datos fueron analizados con técnicas no paramétricas (ANOVA de un factor no paramétrico (Kruskal-Wallis), situación que se repitió para las variables categorías mentalistas y razón entre categorías mentalistas y total de categorías recuperadas).

Los estadísticos descriptivos se muestran en la Tabla 1.

**Tabla 1.**

*Descriptivas de las variables: cantidad de categorías recuperadas en el recuento, categorías mentalistas y razón entre categorías mentalistas / total de recuento.*

	Edad	Recuento		Cat. Ment.		Razón	
		<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Mdn</i>	<i>P25-P75</i>	<i>Mdn</i>	<i>P25-P75</i>
<b>T1</b>	4	5.45	3.34	1.00	0.00 - 2.00	0.20	0.09 - 0.29
	5	6.63	3.90	1.50	1.00 - 3.00	0.25	0.19 - 0.37
	6	7.68	3.78	2.00	0.25 - 3.00	0.21	0.10 - 0.33
<b>T2</b>	4	6.25	3.47	1.00	0.00 - 2.25	0.25	0.00 - 0.33
	5	8.20	3.99	2.00	1.00 - 3.75	0.29	0.18 - 0.33
	6	8.38	3.37	2.00	1.00 - 3.00	0.25	0.17 - 0.33
<b>T3</b>	4	8.54	3.57	2.00	1.00 - 3.25	0.29	0.20 - 0.33
	5	8.16	3.77	1.50	0.00 - 3.00	0.29	0.15 - 0.37
	6	9.52	3.75	3.00	1.25 - 4.00	0.29	0.22 - 0.36

*Nota:* T1= Tiempo 1; T2= Tiempo 2; T3= Tiempo 3; Cat.Ment.= Categorías mentalistas; M= Media; DS= Desvío estándar; Mdn= Mediana; P25-P75= Percentil 25 - Percentil 75

### Comparaciones por edad

Al analizar las variables en cada uno de los 3 tiempos de forma independiente, aplicamos un ANOVA de un factor no paramétrico (Kruskal-Wallis) a cada tiempo.

En el T1, encontramos diferencias significativas en el recuento total:  $\chi_2$  (gl = 2, n = 120) = 7.80; p = .020. Se realizó una prueba post-hoc de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner para explorar las diferencias por pares en el total de recuento, observándose que hubo una diferencia significativa entre los niños de 4 y 6 años (W = 3.98, p = .013). Entre los niños de 4 y 5 años (W = 1.77, p = .423) y entre los de 5 y 6 años (W = 1.66, p = .470) la diferencia no fue significativa. Las variables categorías mentalistas y razón no resultaron significativamente diferentes:  $\chi_2$  (gl = 2, n = 120) = 3.61; p = .164, y  $\chi_2$  (gl = 2, n = 120) = 3.10; p = .212, respectivamente.

En el T2, se hallaron diferencias significativas en el recuento total:  $\chi_2$  (gl = 2, n = 120) = 7.15, p = .028. La prueba post-hoc Dwass-Steel-Critchlow-Fligner mostró que las diferencias estaban entre los niños de 4 y 6 años (W = 3.52, p = .034), no así entre 4 y 5 años (W = 2.92, p = .098) ni entre 5 y 6 años (W = .00, p = 1.000). Para la variable categorías mentalistas también se observaron diferencias significativas:  $\chi_2$  (gl = 2, n = 120) = 9.45; p = .009. Al aplicar la prueba post-hoc, hallamos diferencias entre 4 y 5 años (W = 3.50, p = .036) y entre 4 y 6 años (W = 3.96, p = .014); pero no se constató una diferencia significativa entre los 5 y 6 años (W = - 0.20, p = .989). La razón no mostró diferencias estadísticamente significativas:  $\chi_2$  (gl = 2, n = 120) = 4.33; p = .115.

En el T3, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las tres variables. En el recuento total:  $\chi_2$  (gl = 2, n = 120) = 2.99; p = .224; en las categorías mentalistas:  $\chi_2$  (gl = 2, n = 120) = 5.45; p = .066; y en la razón:  $\chi_2$  (gl = 2, n = 120) = .61; p = .736.

### **Comparaciones longitudinales**

Inicialmente programamos un ANOVA de medidas repetidas, pero dado que los residuos del modelo no presentaron una distribución normal, se realizó una prueba de Friedman

para comparar cada una de las variables longitudinalmente dentro de los sujetos. En el total de categorías recuperadas se encontró un efecto principal  $\chi^2(2) = 28.5$ ,  $p < .001$ , indicando que varió significativamente a lo largo del tiempo. Las medianas fueron: 7.00 para T1, 8.00 para T2 y 9.00 para T3. Las comparaciones entre parejas (Durbin-Conover) mostraron que tanto las diferencias entre T1 y T2 ( $p = .009$ ), entre T2 y T3 ( $p = .002$ ) como entre T1 y T3 ( $p < .001$ ) fueron significativas.

En categorías mentalistas también hubo una diferencia significativa ( $\chi^2(2) = 18.4$ ,  $p < .001$ ), con medianas en T1 = 1.0, T2 = 2.0 y T3 = 2.0. Las diferencias entre T1 y T3, así como entre T2 y T3, fueron estadísticamente significativas ( $p < .001$ ,  $p = .010$  respectivamente), no así entre T1 y T2 ( $p = .070$ ).

Lo mismo sucedió con las razones ( $\chi^2(2) = 9.42$ ,  $p = .009$ ), con medianas para T1 = 0.222, T2 = 0.273 y T3 = 0.293. Las diferencias significativas se encontraron entre el T1 y T3 ( $p = .003$ ) y entre el T2 y T3 ( $p = .030$ ); no hubo diferencia significativa entre el T1 y T2 ( $p = .396$ ).

### **Asociación entre recuento, categorías mentalistas y su razón**

La Tabla 2 presenta las correlaciones entre las variables estudiadas en los tres tiempos: total de categorías recuperadas en el recuento, cantidad de categorías mentalistas recuperadas, la razón entre estas dos variables, y la edad de los participantes en meses.

Como se desprende de la tabla, hubo una asociación positiva y fuerte entre el total de categorías recuperadas y la cantidad de categorías mentalistas en los tres tiempos del estudio, y la misma asociación se observó entre la cantidad de categorías mentalistas recuperadas y la razón entre categorías mentalistas / total de categorías recuperadas.

De la tabla de correlaciones no se desprende un patrón claro de asociaciones en relación a la edad. En el tiempo 1, la edad mostró una correlación positiva y baja con el total de recuento, pero no con las categorías mentalistas, ni con la razón. En el tiempo 2 se

encontró una asociación positiva y baja con las tres variables de interés, mientras que en el tiempo 3 la edad no estuvo asociada a ninguna de las variables.

**Tabla 2.**

*Matriz de correlaciones de Spearman comparando el total de recuento, las categorías mentalistas recuperadas, la razón y la edad en cada uno de los tres tiempos.*

	Total Rec. 1	Cat. Ment. 1	Razón 1	Total Rec. 2	Cat. Ment. 2	Razón 2	Total Rec. 3	Cat. Ment. 3	Razón 3
<b>Cat. Ment. 1</b>	.826***	-							
<b>Razón 1</b>	.480***	.879***	-						
<b>Total Rec. 2</b>	.469***	.390***	.228*	-					
<b>Cat. Ment. 2</b>	.457***	.414***	.283**	.847***	-				
<b>Razón 2</b>	.334***	.335***	.254**	.485***	.866***	-			
<b>Total Rec. 3</b>	.478***	.468***	.330***	.558***	.469***	.296**	-		
<b>Cat. Ment. 3</b>	.491***	.447***	.275**	.511***	.422***	.260**	.869***	-	
<b>Razón 3</b>	.383***	.328***	.196*	.310***	.236*	.141	.509***	.856***	-
<b>Edad (meses)</b>	.285**	.170	.076	.252***	.281**	.213*	.152	.144	.102

*Nota:* \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; Total Rec. 1= Total de recuento en tiempo 1; Cat. Ment. 1= Categorías mentalistas recuperadas en tiempo 1; Razón 1= Razón entre categorías mentalistas/total de recuento en tiempo 1; Total Rec. 2= Total de recuento en tiempo 2; Cat. Ment. 2= Categorías de categorías mentalistas recuperadas en tiempo 2; Razón 2= Razón entre categorías mentalistas/total de recuento en tiempo 2; Total Rec. 3= Total de recuento en tiempo 3; Cat. Ment. 3= Categorías mentalistas recuperadas en tiempo 3; Razón 3= Razón entre categorías mentalistas/total de recuento en tiempo 3

## Discusión

Nuestros datos mostraron que al comparar el desempeño de los niños por grupos de edad, hubo diferencia en el total de categorías recuperadas en el recuento entre los niños de 4 y 6 años en los tiempos 1 y 2, pero no en el tiempo 3. Esto indica que los grupos de menor edad aumentan su capacidad de recuperar las categorías, a diferencia de los niños mayores, similar a lo observado por Lindgren (2019), que describió una meseta para los niños a partir de los 6 años. Una posibilidad es que el instrumento empleado en este estudio para medir la comprensión no sea sensible a las diferencias que podrían existir. Sin embargo, los hallazgos de Lindgren (2019) refieren al mismo fenómeno aplicando instrumentos de evaluación diferentes, por lo cual la hipótesis de que los niños comprenden de manera semejante en estas edades puede ser viable (Lindgren, 2019).

Las categorías mentalistas evolucionaron mostrando una diferencia significativa en el T2, específicamente entre los niños de 4 y 5 años, y entre los de 4 y 6 años. Los cambios más notorios en este sentido se dieron entre los 4 y 6 años. Esto coincide con lo observado por Moreira (2023) en cuanto a que la edad de 5 años parece ser un momento clave en el desarrollo de la comprensión de estados mentales, al comenzar a entender la conexión entre eventos conectados por marcadores causales. Es también alrededor de los 5 años que empiezan a acercarse a la estructura MIC, lo cual los habilita a una mayor comprensión de las narraciones (Berman y Slobin, 1994; Nelson, 1996; Stein y Glenn, 1979; Trabasso et al., 1981; Trabasso et al., 1984; Trabasso y Nickels, 1992).

En cuanto a la recuperación de categorías mentalistas, nuestro estudio muestra también un cambio significativo entre los 4 y 6 años, coincidiendo con los estudios de Baron-Cohen (1995; 2000) quien, al investigar el desarrollo de la ToM, concluyó que al realizar tareas de falsa creencia los niños de 4 años resuelven las de primer orden, y los de 6 años logran resolver las de segundo orden. También está en línea con Gamanossi y Pinto (2014), quienes encontraron diferencias entre los 5 y 6 años en la comprensión del engaño, lo cual sugiere cambios sustantivos ligados a la ToM. Por otro lado, Nicolopoulou y Richner (2007) observaron que a los 5 años los niños eran capaces de representar elementos mentales, lo cual les permitía ver a los personajes como personas y ya no como meros agentes. A los 6 años también van logrando acercarse más a la forma de ver y sentir de los personajes por su evolución en la comprensión de la estructura MIC (Filiatralt-Veilleux et al., 2016; Khan et al., 2016; van den Broek et al., 2005).

La proporción de categorías mentalistas sobre el total de categorías recuperadas no mostró diferencias significativas ligadas a la edad en ninguno de los tres tiempos. Esto indica que la edad se asoció a una mejora general en la comprensión de la historia, que se reflejó tanto en el total de categorías recuperadas como en la cantidad de categorías mentalistas recuperadas, sin alterar la proporción entre ambas. Esto muestra que a medida que crecen, los niños no recuperan más categorías mentalistas en relación al total, sino que

recuperan más categorías en general, lo cual genera que la proporción entre estas variables se mantenga constante a lo largo del tiempo.

Al comparar a cada niño consigo mismo a través del tiempo, encontramos una diferencia significativa en el total de categorías recuperadas en el recuento total entre los tiempos 1 y 2 y entre los tiempos 2 y 3. Tal como esperábamos, con el paso del tiempo los niños van recuperando en el recuento cada vez más categorías. Al ir creciendo van desarrollando habilidades cognitivas fundamentales para la comprensión (van den Broek et al., 2005).

En cuanto a las categorías mentalistas recuperadas se observó que hubo diferencias entre los tiempos 1 y 3 y los tiempos 2 y 3, no así entre los tiempos 1 y 2. Esto indica que también van recuperando más categorías con elementos mentalistas a medida que crecen, lo cual va en la dirección señalada por van den Broek et. al (2005) donde los niños más pequeños identifican eventos concretos, y los mayores logran reconocer eventos internos de los personajes.

La proporción entre la cantidad de categorías mentalistas y el total de categorías recuperadas mostraron cambios significativos entre T1 y T3, y entre T2 y T3, sin diferencias significativas entre T1 y T2.

De lo anterior se desprende un patrón diferente de crecimiento para el total de categorías recuperadas respecto de las categorías mentalistas y la razón, con las últimas mostrando un crecimiento significativo en momentos más tardíos del desarrollo.

Al analizar nuestras variables de interés se encontró un patrón de asociación débil con la edad que se debilita a través del tiempo. Se observó una asociación positiva y alta entre las tres categorías estudiadas (recuento, categorías mentalistas, y razón entre categorías mentalistas y recuento), lo cual era esperable.

El análisis de correlaciones entre los datos nos muestra un patrón consistente respecto a la asociación positiva y alta entre las categorías mentalistas recuperadas, el total de recuento y la razón entre éstas en los tres tiempos. Esto indica que la relación entre estas variables no cambia a lo largo del tiempo, lo cual explica que la razón no varíe.

En suma, si bien es cierto que no hay diferencias por grupos de edad, sí se observan diferencias en el proceso de cada niño a lo largo del tiempo, recuperando más estados mentales en relación al total de la historia. Nuestros datos muestran un aumento del peso de las categorías mentalistas sobre el total, lo que confirmaría nuestra hipótesis de que hay cambios sustantivos en el desarrollo en la ToM, reflejados en la diferencia entre los tiempos donde los niños son mayores.

### **Limitaciones y direcciones futuras**

Esta investigación presenta algunas limitaciones a tener en cuenta. En primer lugar, el tamaño de la muestra es reducido y los participantes asistían a instituciones educativas privadas de nivel socioeconómico medio de Montevideo. Para una generalización de los hallazgos creemos necesario al menos replicar el presente estudio en diferentes contextos socioeconómicos y geográficos, que permitan contemplar diferencias en la experiencia en relación a la familiaridad con el tipo de tarea planteada.

Otra limitante es que se usó solamente un instrumento para medir nuestras variables, una tarea de recuento sin apoyo en imágenes. Ésta resulta altamente desafiante para la franja etaria de nuestra población en cuanto a lo que demanda de su funcionamiento ejecutivo, ya que no sólo dependen de su memoria para recordar la historia, sino que sólo se valen de sus propios recursos lingüísticos para recontarla. En futuros estudios podrían implementarse versiones basadas en imágenes para contrastar los resultados.

Otro aspecto a tener en cuenta es que si bien el presente estudio nos permite aproximarnos a entender cómo evoluciona la ToM midiendo la comprensión de estados mentales de los personajes de una narración, no se aplicaron tareas específicas para evaluarla. Investigaciones futuras deberían incorporar el análisis de esta relación con una evaluación de la ToM.

### **Conclusiones**

Nuestro trabajo mostró cambios en las capacidades de los niños para recuperar categorías mentalistas a lo largo de un período de dos años. Así pone evidencia las

limitaciones de los análisis transeccionales por grupos de edad. Si sólo se hubiera realizado una comparación basada en grupos de edad independientes, se habría informado que no había cambios ligados al desarrollo en la proporción entre categorías mentalistas y recuento. Sin embargo, el análisis longitudinal puso en evidencia que este cambio existía. Queda demostrada la importancia de continuar investigando en esta línea con estudios longitudinales en muestras poblacionales de características más diversas, aplicando otros instrumentos que completen y contribuyan a la validación y generalización de los hallazgos aquí planteados.

## Referencias

- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. MIT Press.
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A fifteen year review. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, y D. J. Cohen (Eds). *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (pp. 3-20). Oxford University Press.
- Barreyro, J. P., Formoso, J., Alvarez-Drexler, A., Leiman, M., Fernández, R., Calero, A., Fumagalli, J., e Injoque-Ricle, I. (2020). Comprensión de narraciones en niños de 5 y 6 años: Efectos de la memoria de trabajo verbal y la atención sostenida. *Interdisciplinaria*, 37(1), 259-273.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18062047016>
- Baumgartner, E., Biagini, E., y Devescovi, A. (1998). Psychological Language Recursiveness in Children's Narratives. *Psychology of Language and Communication*, 2(2), 57-62.  
[http://www.plc.psychologia.pl/plc/plc/contents/fulltext/02-2\\_5.pdf](http://www.plc.psychologia.pl/plc/plc/contents/fulltext/02-2_5.pdf)
- Berman, R., & Slobin, D. (1996). Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study. *Journal of Child Language*, 23(3), 715-723. <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-language/article/abs/relating-events-in-narrative-a-crosslinguistic-developmental-study/4EAAF77A9C15ACF8199DBB771CCAD15D>
- Bohnacker, U., y Lindgren, J. (2021). MAIN story comprehension. What can we expect of a typically developing child? En S. Armon-Lotem y K. Grohmann (Eds.), *Language Impairment in*

*Multilingual Settings. LITMUS in action across Europe.* (pp. 13-45). John Benjamins Publishing Company.

Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia.* Gedisa.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva.* Alianza.

Curenton, S. (2010). Understanding the landscapes of stories: The association between preschoolers' narrative comprehension and production skills and cognitive abilities. *Early Child Development and Care*, 181(6), 791-808.

Dempsey, L. (2018). Understanding story read-alouds: The influence of story goal structure and event knowledge on prereaders' inferencing abilities. *Early Child Development and Care*, 190(5), 685-697. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1488170>

Filiatralt-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., y Desmarais, C. (2016). Comprehension of Inferences in a Narrative in 3- to 6-Year-Old Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1(12), 1-12. [https://doi.org/10.1044/2016\\_JSLHR-L-15-0252](https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0252)

Gamannossi, B., & Pinto, G. (2014). Theory of mind and language of mind in narratives: Developmental trends from kindergarten to primary school. *First Language*, 34(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/0142723714535875>

The Jamovi Project (2025). *jamovi.* (Version 2.6) [Computer Software].

<https://www.jamovi.org>.

Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M.J., y van den Broek, P. (2009). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 259-272.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00370.x>

Khan, K., Gugiu, M., Justice, L., Bowles, R., Skibbe, L., y Piasta, S. (2016). Age-Related Progressions in Story Structure in Young Children's Narratives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1(14), 1-14. [https://doi.org/10.1044/2016\\_JSLHR-L-15-0275](https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0275)

Lindgren, J. (2019). Comprehension and production of narrative macrostructure in Swedish: A longitudinal study from age 4 to 7. *First Language*, 1(21), 1-21.

<https://doi.org/10.1177/0142723719844089>

Lynch, J., van den Broek, P., Kremer, K., Kendeou, P., White, M.J., y Lorch, E. (2008). The Development of Narrative Comprehension and Its Relation to Other Early Reading Skills.

*Reading Psychology*, 29(4), 327-365. <https://doi.org/10.1080/02702710802165416>

Lynch, J.S., y van den Broek, P. (2007). Understanding the glue of narrative structure: Children's on- and off- line inferences about characters' goals. *Cognitive Development*, 22(3), 323 –

340. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.02.002>

Mandler, J.M., y Johnson, N. (1977). Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall.

*Cognitive Psychology*, 9, 111-151.

Manrique, S. y Sánchez, L. (2017). Andamiar la comprensión infantil durante la lectura de cuentos:

dispositivo de formación basado en el análisis del propio desempeño. En S. Romero

Contreras y S. Concha (Eds.), *Formación docente en el área de lenguaje. Experiencias en*

*América Latina*. (pp. 1-39). Universidad Diego Portales.

Max Planck Institute for Psycholinguistics, T. L. A. (2019). ELAN (5.8).

Moreira, K. (2023). *Relaciones entre Funciones ejecutivas y habilidades narrativas en niños de 5*

*años que crecen en contexto de pobreza* [Tesis para optar por el grado de Doctora en

Psicología]. Universidad de Córdoba.(nombre repositorio + link)

Moreira, K., Rivera, J., y Dávila, A. (2022). Habilidades de comprensión y producción narrativa en

niños montevideanos de 5 años. Una comparación por nivel socioeconómico.

*Interdisciplinaria*, 39(3), 75-91. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.4>

Moreira, K., Rivera, J., Vercellino, V., Dávila, A., Alam, F., Korzeniowski., C., Ison, M. y Rosemberg,

C. (2020). Las relaciones entre las habilidades narrativas y las funciones ejecutivas en el

desarrollo infantil: un estudio con niños de 4 a 6 años. [Proyecto],FCE\_3\_2020\_1\_161971

Moreira, K., Rivera, J., Vercellino, V., Dávila, A., Alam, F., Korzeniowski., C., Reali, F., Ison, M. y

Rosemberg, C. (2020). Estudio longitudinal de las relaciones entre habilidades narrativas,

funciones ejecutivas y desempeño académico en el desarrollo infantil con niños de 4 a 8 años. [Proyecto], FCE\_3\_2022\_1\_172639.

Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development: Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge University Press.

Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning, and memory*. Cambridge University Press.

Nicolopoulou, A. y Richner, E. (2007). From Actors to Agents to Persons: The Development of Character Representation in Young Children's Narratives. *Child Development*, 78(2), 412-429. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01006.x>

Perera, M., y Cazulo, P. (2016). *Índice de nivel socioeconómico. Propuesta de actualización*. Centro de Investigaciones Económicas. CINVE.

Perner, J. (1991). *Understanding the Representational Mind*. MIT Press.

Premack, D., y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *The behavioural and brain sciences*, 1(4), 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>

Reali, F., Rivera, J., y Moreira, K. (2025). The relationship between narrative comprehension, working memory and vocabulary in Uruguayan 4- to 8-year-old children: A longitudinal study. *Revista Latinoamericana de Psicología*. <https://doi.org/10.14349/rlp.2024.v56.27>

Rivière, A., y Nuñez, M. (1996). *La mirada mental*. Aiqué Grupo.

Rosemberg, C., Signorini, A., y Borzone de Manrique, A.M. (1993). La causalidad en las narraciones: Su incidencia en la comprensión. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 31, 101-118. <https://www.researchgate.net/publication/311824053>

Rosemberg, C. R. (1994). Representaciones mentales y estrategias en el establecimiento de relaciones causales durante el proceso de comprensión de historias: un estudio evolutivo. *Lenguas Modernas*, 21, 95–123. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45594>

Signorini, Ángela, B. de Manrique, Ana María, y Rosemberg, Celia. (1989). Elaboración de un instrumento para el diagnóstico de la comprensión de narraciones. *Lenguas Modernas*, 16, 41-68. <https://www.researchgate.net/publication/311583269>

Stein, N., y Albro, 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). L. Erlbaum Associates.

Stein, N. y Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53–120). Linguistic Society of America.

Strasser, K., Larraín, A., López de Lérída, S., y Lissi, M.R. (2010). La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición. *Psykhé*, 19(1), 75-87.

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. (1994). Knowledge of goals/plans: A conceptual basis for narrating Frog, where are you? En R. Berman, [D. Slobin](#) (Eds.), *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study* (pp. 85-106). Psychology Press.

Trabasso, T., Stein, N., y Johnson, L. (1981). Children's knowledge of events: A causal analysis of story structure. *The Psychology of Learning and Motivation*, 15, 237-282.

[https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60177-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60177-2)

Trabasso, T., Van Den Broek, P., y Secco, T. (1984). Causal Cohesion and Story Coherence. En H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and Comprehension of Text* (pp. 83-111). Lawrence Erlbaum Associates.

van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, M. J. y Lorch, E. P. (2005). Assessment of Comprehension Abilities in Young Children. En S. G. Paris y S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 107–130). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

van den Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S., y Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 259–268.  
<https://www.researchgate.net/publication/286613403>

Wimmer, H., y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103–128.  
[https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)

## Apéndice

### Tarea de comprensión narrativa

<p><b>¿Quién se sentó sobre mi dedo? de Laura Devetach (Manrique y Sánchez, 2017)</b></p> <p>Había una vez un conejo que salía todos los días a pasear por el bosque. Una noche muy oscura se perdió entre los árboles. De pronto vio una cueva y entró. ¡Era la cueva del puma más feroz del bosque! El puma se dio cuenta de que un animal se había metido en su cueva y le puso la pata encima. El conejo sintió esa</p>	<p>enorme pata sobre su espalda y empezó a temblar. Entonces tuvo una idea para salvar su vida. Como el puma no lo veía, le mintió y le gritó con voz fuerte: “¿Quién me agarró el dedo?” El puma se asustó porque pensó que el conejito era un monstruo enorme y salió disparado de la cueva.</p>
---	--

La tabla presenta el análisis del texto en términos de la gramática de historias de Stein y Glenn (1979).

	Enunciado	Epi 1	Epi 2	Categoría
1	Había una vez un conejo que salía todos los días a pasear por el bosque.	1		Escenario mayor_1
2	Una noche muy oscura			Escenario menor_1
3	se perdió entre los árboles.	2		Evento inicial_1
4	De pronto vio una cueva	3		Evento inicial_2

5	y entró.	4		Intento_1
6	¡Era la cueva del puma más feroz del bosque!	5		Escenario mayor_2
7	El puma se dio cuenta de que un animal se había metido en su cueva	6		Consecuencia_1
8	y le puso la pata encima.	7	1	Evento inicial_3
9	El conejo sintió esa enorme pata sobre su espalda		2	Respuesta interna_1
10	y empezó a temblar.			Respuesta interna_2
11	Entonces tuvo una idea			Resp. interna/plan_3
12	para salvar su vida.			Resp. interna/meta_4
13	Como el puma no lo veía,		3	Esc. menor_2
14	le mintió		4	Intento_2
15	y le gritó con voz fuerte: "¿Quién me agarró el dedo?"			Intento_3
16	El puma se asustó		5	Consecuencia_2
17	porque pensó que el conejito era un monstruo enorme			Consecuencia_3
18	y salió disparado de la cueva.			Consecuencia_