ANUARIO de
Psicología Educativa Aplicada

Colegio Oficial de la Psicología de Madrid

2026, Vol. 3, Artículo e5

Comprensión Narrativa y Recuperación de Estados Mentales en Niños Montevideanos entre 4 y 8 Años

Karen Moreira Tricot y Alejandra Pintos

Universidad de la República, Uruguay

Palabras clave
Comprensión narrativa,
Estados mentales,
Modelos lineales mixtos,
Desarrollo cognitivo

RESUMEN

Este estudio compara la comprensión narrativa, particularmente la comprensión de estados mentales, en 120 niños montevideanos entre los 4 y 8 años. Se aplicó una tarea de recuento sin apoyo visual, en tres tiempos con una diferencia de un año entre tomas. Los relatos de los participantes fueron grabados, transcritos y codificados en base a la gramática de historias de Stein y Glenn, considerando el total de categorías recuperadas y la cantidad de categorías mentalistas recuperadas. A través de modelos lineales mixtos se encontró un efecto de la edad y el tiempo, sin interacción entre ambos para la comprensión general, y un efecto marginal de la edad, un efecto del tiempo y un efecto de interacción entre edad y tiempo para las categorías mentalistas. Estos resultados son coherentes con la evidencia previa que vincula a la comprensión narrativa con el desarrollo de habilidades ligadas a teoría de la mente a lo largo del tiempo.

Narrative comprehension and mental-state retrieval in 4- to 8-year-old children from Montevideo

Keywords
Narrative comprehension,
Mental states,
Linear mixed models,
Cognitive development

ABSTRACT

This study compares narrative comprehension, particularly the comprehension of mental states, in 120 children from Montevideo between 4 and 8 years of age. A story retelling task without visual support was administered at three time points, one year apart. Children's narratives were audio-recorded, transcribed, and coded using Stein and Glenn's (1979) story grammar framework, yielding two measures: the total number of categories retold and the number of mentalistic categories retold. Using linear mixed models, an effect of age and time, with no interaction between the two, was found for overall comprehension, and a marginal effect of age, an effect of time, and an age-by-time interaction were found for mentalistic categories. These results are consistent with previous evidence linking

Para citar este artículo: Moreira Tricot, K. y Pintos, A. (2026). Comprensión narrativa y recuperación de estados mentales en niños montevideanos entre 4 y 8 años. *Anuario de Psicología Educativa Aplicada*, 3, Artículo e5. https://doi.org/10.5093/apea2026a5

Financiación: Agencia Nacional de Investigación e Innovación, Uruguay: FCE_3_2020_1_161971 y FCE_3_2022_1_172639.

Correspondencia: moreirak@psico.edu.uy (K. Moreira Tricot).

BY-NC-ND Este es un artículo Open Access bajo la licencia http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

narrative comprehension to the development of theory-of-mind-related abilities across development.

Artículo recibido: 26/1/2026 | **Artículo aceptado**: 17/9/2026

La comprensión narrativa oral es un predictor relevante de la comprensión de textos, razón por la cual entender su desarrollo es clave para pensar las prácticas educativas a través de la infancia (Babayiğit, et al., 2021; Kendeou et al., 2009; van den Broek et al., 2011). Se ha señalado recientemente que hay una relación significativa entre la comprensión y la teoría de la mente, pues comprender una narrativa oral o escrita requiere construir un modelo de situación, que incluye, entre otros, la interpretación de los estados mentales y perspectivas de los personajes para dar sentido a la acción (Tompkins et al., 2025).

Bruner (1986, 1990) señaló que la narración es un medio para la construcción de significados de forma pública y comunitaria, anclada en la participación social. Desde el comienzo mismo de su desarrollo los niños están inmersos en entornos narrativos y alrededor de los tres años ya codifican lingüísticamente su experiencia y son capaces de construir narrativas en forma crecientemente autónoma (Bruner, 1990; Nelson, 1989, 1996, 2007). La edad preescolar es particularmente interesante para estudiar este proceso, pues en este momento los niños aumentan y diversifican su participación social, perfeccionan su uso del lenguaje y desarrollan habilidades cognitivas que se ponen de manifiesto en sus narrativas (Moreira et al., 2022; Moreira, 2023; Berman y Slobin, 1994; Blain-Briere et al., 2014; Nelson, 1996, 2007).

Se ha señalado que mientras que en los adultos el proceso de comprensión se realiza de manera automática, en los niños se desarrolla en forma gradual, demandando un mayor esfuerzo cognitivo (Barreyro et al., 2020; Lynch et al., 2008; Rosemberg, 1994).

Un aspecto que resulta especialmente difícil para los niños pequeños es la comprensión del papel causal de los estados mentales en la trama narrativa (Bruner, 1990; Gamannossi 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), que se ha ligado al desarrollo de las habilidades de teoría de la mente (Kim et al., 2021; Tompkins et al., 2020, 2019, 2025). Estas habilidades permiten atribuir estados mentales a las personas como fuente causal de su acción. La atribución de percepciones, emociones, creencias y deseos, en el marco del discurso narrativo, permite interpretar las acciones individuales en términos intencionales y dar un sentido global a la narrativa. En esta dirección, Bruner (1986, 1990) señala que la narrativa es una modalidad de pensamiento que permite entender las vicisitudes de la acción humana, y especialmente reconducir interpretativamente, lo excepcional a lo canónico.

Existe amplia evidencia sobre diferencias ligadas a la edad en la comprensión narrativa. Moreira (2023) relevó 30 estudios enfocados en el tema, que mayormente analizaban el desempeño de niños entre 3 y 10 años, en 13 lenguas en el período comprendido entre 1979 y 2021. Sin embargo, son escasos los estudios longitudinales que visibilicen el cambio en la comprensión a lo largo del desarrollo (Lindgren, 2019, 2022). Se encuentran pocos estudios con población latinoamericana hablante de español y también son muy mayoritariamente transversales (Barreyro et al., 2020; Moreira et al., 2022; Silva et al., 2014; Strasser et al., 2013; Strasser et al., 2010; ver Reali et al., 2025 para una excepción). Por esta razón, el propósito de este trabajo es analizar la evolución longitudinal de la comprensión narrativa en niños montevideanos de 4 a 8 años, atendiendo específicamente a la inclusión de los estados mentales de los personajes en una tarea de recuento de una historia oída.

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid

Comprensión Narrativa

La comprensión de una narrativa resulta de la interacción entre los procesos psicológicos de los sujetos (conocimiento y experiencias previas, estados afectivos, procesos de pensamiento, etc.) y las propiedades del material al que están expuestos (extensión, complejidad estructural, vocabulario específico, etc.) (Stein y Glenn, 1979), por lo que cualquier intento de explicar los procesos de comprensión debe ofrecer un análisis de las propiedades del material a recordar. Los modelos de "gramática de la historia" (Mandler y Johnson, 1977; Rumelhart, 1975; Stein y Glenn, 1979; Trabasso et al., 1985; Trabasso y Sperry, 1981) se propusieron identificar los componentes centrales de las narrativas, describir cómo se organizan y dar cuenta de cómo sus características afectan los procesos de comprensión en diferentes momentos del desarrollo (Rosemberg et al., 1993; Stein y Glenn, 1979). De este modo, definen a las narrativas en términos de una red jerárquica construida alrededor de un agente que persigue metas y operacionalizan la comprensión atendiendo a cuán precisamente los sujetos pueden codificar, recuperar y recontar narrativas que difieren en cuanto a su estructura (Mandler y Johnson, 1977). Stein y Glenn (1979) propusieron que en una historia se pueden identificar categorías de información o nodos, que se presentan anidadas jerárquicamente, conformando una secuencia lógica, con relaciones específicas, que determinan el grado de causalidad entre ellas y donde los componentes tienen distinto nivel de importancia los componentes (Stein y Glenn, 1979, p. 56). En la cima de la jerarquía se ubican un Escenario y un sistema de episodios. El Escenario (1) presenta al protagonista y ofrece información espacio-temporal que permite el despliegue de la acción, mientras el sistema de episodios incluye una secuencia de cinco categorías: un Evento Inicial (2), en el que se presenta la acción, evento o suceso que introduce un desequilibrio en la situación inicial, una Respuesta Interna (3), que constituye una emoción, cognición y/o propósito del protagonista frente a ese desequilibrio, un Intento (4) o acción para lograr el propósito, una Consecuencia (5), que a través de una acción o evento marca el logro o fracaso de ese propósito, y una Reacción (6), que constituye una emoción, cognición, acción o estado final que expresa el estado del protagonista frente del logro o fracaso de su propósito (Stein y Glenn, 1979; Stein y Policastro 1984). Las historias tienen además 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) y la comprensión implica captar esa estructura subyacente (Trabasso y Nickels, 1992; Trabasso y Rodkin, 1994).

En el proceso de recuperación de una narrativa, estas categorías difieren en su importancia, planteándose que las metas (un tipo de respuesta interna), los intentos y las consecuencias resultan críticos para dar sentido al relato. La estructura meta-acción-consecuencia (MIC) se constituye así en una unidad de análisis central de la coherencia, tanto en la comprensión como en la producción narrativa (Trabasso y Rodkin, 1994; Stein y Albro, 1997). Esto da un papel importante a los estados mentales en la comprensión del discurso narrativo, en la medida que las narrativas se estructuran alrededor de agentes que persiguen metas. Asimismo, es imprescindible conectar los eventos individuales y realizar inferencias que activan representaciones mentales, habilitando al oyente a sustituir, agregar o integrar la información del relato con su conocimiento previo del mundo (Barreyro et al., 2020; van den Broek, 1990). Todo esto requiere habilidades cognitivas que posibilitan dominar la estructura narrativa, conectar eventos y situaciones con experiencias y conocimientos previos y generar inferencias (Lindgren, 2019; Lynch et. al, 2008; Strasser et. al, 2010, van den Broek, 1990). Entre estas habilidades se ha señalado especialmente el papel de las funciones ejecutivas, que se relacionan tanto con las habilidades de comprensión como de producción narrativa. Estudios previos han mostrado que tanto el control inhibitorio como la

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva han sido propuestos como predictores del desarrollo narrativo (Moreira et al., 2023; Scionti et al., 2023).

Evolución Ontogenética de la Comprensión

El desarrollo de la comprensión narrativa pone en evidencia cómo los niños van ganando experiencia, aumentando su conocimiento del mundo y aprendiendo a hacer un mejor uso de recursos cognitivos claves, como la atención y la memoria de trabajo en su aproximación a las narrativas (Barreyro et al., 2020; van den Broek et. al, 2005). Desde el momento en que los niños logran codificar discursivamente su experiencia, entre los dos y tres años, las habilidades narrativas evolucionan al igual que otros aspectos del desarrollo cognitivo y social (Nelson, 1996, 2007). En momentos tempranos, si bien los niños construyen narrativas, todavía no son capaces cognitivamente, de percibir otras perspectivas en las que también puede codificarse el relato, comunicativamente aún no captan las diferencias de punto de vista en el relato ni respecto de sus interlocutores, y lingüísticamente no dominan estructuras sintácticas como para comprender y construir relatos coherentes y cohesivos (Berman y Slobin, 1994; Karmiloff-Smith, 1985).

En el entorno de los 3 años los niños pueden responder preguntas acerca de una narración (Dempsey, 2018; van den Broek et al., 2011) e identificar relaciones del tipo antecedente/consecuente (Trabasso et al., 1981), pero todavía no entienden el tema central ni las metas de los personajes (Berman y Slobin, 1994; Trabasso y Nickels, 1992). Su captación aún insuficiente de la estructura MIC se manifiesta en su dificultad para 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 se muestran más sensibles a la estructura causal de la acción, logrando recuperar los eventos con mayor conectividad causal (Lynch et al., 2008; Trabasso et al., 1984). A pesar de esto, las experiencias previas y la semejanza con los eventos que vivencian en su día a día respecto a los contenidos presentados en la historia tienen una influencia relevante en lo que logran recuperar (Dempsey, 2018). Los 5 años marcan 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” (Alam y Rosemberg, 2013). 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 y Nickels, 1992; Trabasso et al., 1981; Trabasso et. al, 1984). 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 logra captarla (Berman y Slobin, 1994; Stein y Albro, 1997). A los 6 años muestran mayor conocimiento de la estructura MIC, lo que les permite aproximarse a la perspectiva de los personajes (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

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831
Anuario de Psicología Educativa Aplicada
(2026), 3, Artículo e5, 1-19

el de niños mayores recuperan menos respuestas internas y responden preguntas de manera menos elaborada. 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, despliegan los mismos esquemas que los adultos en el proceso de comprensión (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.

Teoría de la Mente y su Relación con la Comprensión

La Teoría de la Mente (ToM) se define como un proceso cognitivo que permite atribuir estados mentales a uno mismo y a otros (Premack y Woodruff,1978). Se la considera una teoría porque tiene una función explicativa acerca del comportamiento a partir de estados mentales no observables (por ejemplo, lo que alguien piensa o siente). Wimmer y Perner (1983) crearon el paradigma de falsa creencia para identificar a través del lenguaje en qué momento evolutivo desarrollan los niños una ToM, partiendo de 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 para las situaciones de engaño, donde un personaje hace creer algo erróneo a otro intencionalmente, muy comunes en cuentos infantiles (Rivière y Núñez, 1996; Tompkins et al., 2020, 2019; Wimmer y Perner, 1983) . Baron-Cohen (1995, 2000) se refirió a la ToM como la capacidad de "leer la mente" y destacó que 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 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). Su trabajo mostró que los niños con un desarrollo típico logran resolver las pruebas de falsa creencia de primer orden a la edad de 4 años y las de segundo orden a los 6.

Uno de los elementos centrales de la ToM tiene que ver con la construcción de las creencias falsas y cómo éstas habilitan la comprensión del engaño. Se ha reportado que la comprensión de los estados mentales cambia a través del tiempo: a los niños 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 Nuñez, 1996). En edades mayores, los niños muestran la capacidad de "representarse en la representación del otro" (Rivière y Nuñez, 1996, p. 43), competencia necesaria para comprender el engaño.

Numerosos estudios han abordado la relación entre comprensión narrativa y teoría de la mente. Tompkins et al. (2025) realizaron un metanálisis donde reportaron una asociación sistemática entre comprensión narrativa y teoría de la mente a lo largo del desarrollo, que fue independiente de la edad y de las formas en las que se evaluaron la comprensión y la teoría de la mente, pero que mostró diferencias en la magnitud de la asociación ligada a regiones geográficas y lenguas. También existen numerosas investigaciones sobre el desarrollo general de la comprensión narrativa (Moreira, 2023), pero son escasos los estudios enfocados específicamente en la recuperación de estados mentales. Stein y Glenn (1979) compararon recuentos de historias presentadas oralmente

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

a niños estadounidenses de 6 y 10 años. Los relatos de los niños eran analizados partiendo de la recuperación de las categorías de la gramática de las historias, encontrándose que los niños de mayor edad lograban recordar significativamente más categorías en general y más respuestas internas (estados mentales) que los más pequeños. Además mostraron que cuando realizaban omisiones y sustituciones, los niños pequeños tendían a omitir respuestas internas, sustituyéndolas por acciones, mientras que los mayores tendían a sustituir acciones por respuestas internas, agregando información relativa a las metas aunque no estuviera presente en la historia original. Nicolopoulou y Richner (2007) se aproximaron a la inclusión de estados mentales por vía de la producción narrativa en niños de 3, 4 y 5 años. Describieron tres formas en la que estos niños incorporaban los estados mentales en su narrativa. A los 3 años, los niños representaban a los personajes como meros "actores", centrándose en sus acciones abiertas y no en sus estados mentales. A los 4 años los representaban como agentes, dotándolos de percepciones, intenciones y reacciones emocionales. A los 5 años trataban a sus personajes como personas y les atribuían un amplio espectro de estados mentales, incluyendo pensamientos, deseos y creencias. Así, los cambios en la forma de representar a los personajes reflejarían las transformaciones de la teoría de la mente en este período de desarrollo. Gamannossi y Pinto (2014) estudiaron la relación entre lenguaje mentalista de segundo orden y la competencia narrativa en niños italianos de 5 y 6 años a través de una tarea de recuento oral, con una historia específicamente creada para el estudio, que incluía una situación de engaño. Su objetivo fue analizar cómo incluían el lenguaje mentalista en su recuento. Sus resultados mostraron diferencias por edad, con los niños mayores mostrando un mejor desempeño que los menores, tanto en la comprensión del engaño como en la comprensión narrativa en general, estando ambas significativamente relacionadas. Sin embargo el empleo de un diseño transversal no permitió dar cuenta del cambio intrasujeto a través del tiempo, lo que representa una limitación importante del estudio. Lindgren (2019, 2022) estudió longitudinalmente los aspectos macroestructurales de la comprensión y la producción narrativa en 17 niños suecos de 4 a 9 años en cuatro puntos en el tiempo a través del MAIN (*Multilingual Assessment Instrument for Narratives*) (Gagarina et al., 2019). En cada punto del tiempo los niños debían construir una narrativa basada en imágenes y responder 10 preguntas. De este modo, el estudio obtuvo información tanto de las propiedades de la comprensión como de la producción narrativa. En cuanto al desarrollo de la comprensión (evaluado a partir de la respuesta a preguntas), su trabajo mostró un desarrollo significativo en los niños entre los 4 y los 5 años, sin cambios significativos entre los 5 y los 7 años (2019), ni a los 9 años (2022), lo fue explicado por un efecto techo de las preguntas, que ya en el segundo momento del estudio mostraron niveles muy altos de logro. Sin embargo, cuando se analizó la producción narrativa de esos mismos niños se encontraron mejoras sistemáticas entre los 4 y los 9 años (2022), tanto en la extensión como en la complejidad sintáctica y la introducción de referentes. También se reportó la incorporación progresiva de la estructura MIC, evidenciando que en momentos más tempranos del desarrollo los niños tendían a omitir las metas, recuperando principalmente intentos y consecuencias. Tompkins et al. (2020) estudiaron la relación entre teoría de la mente y distintos aspectos de las habilidades narrativas (comprensión y producción) para 52 niños norteamericanos de 4 años, en dos puntos en el tiempo, con un intervalo de 6 meses entre evaluaciones. Para la evaluación de la comprensión expusieron a los niños a un relato oral y les hicieron 10 preguntas que incluían tanto aspectos explícitos como implícitos de la historia oída. La producción fue evaluada a partir del relato sobre dos libros de imágenes ampliamente usados en investigación narrativa (*Frog, where are you* en el tiempo 1 y *Frog Goes to Dinner* en el tiempo 2). Reportaron una mejora significativa en la comprensión narrativa evaluada a través de preguntas. En el caso de la producción encontraron un aumento de la proporción de inferencias sobre estados mentales, un aumento de la proporción de narrativas estructuradas en base a secuencias MIC y

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

asociaciones significativas entre estas medidas y la comprensión de creencias falsas en el tiempo 1 que se debilitaron en el tiempo 2.

El Presente Estudio

Considerando los resultados de Tompkins et al. (2025), que muestran una relación clara entre teoría de la mente y comprensión, es esperable que los cambios evolutivos en la teoría de la mente se reflejen en la capacidad de los niños para recuperar eventos mentalistas en una narrativa. Sin embargo, la revisión de literatura muestra muy pocos estudios longitudinales que apunten a esta cuestión. 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 evaluar longitudinalmente y comparar por edades el desempeño de niños montevideanos de 4 a 8 años en comprensión narrativa a través de una tarea de recuento, en momentos del desarrollo en que se producen cambios sustantivos tanto en la comprensión en general como en el dominio de la teoría de la mente. En especial interesa saber si la mejora en la comprensión se relaciona con una mayor capacidad de recuperar estados mentales o si la mejora en la comprensión es general e independiente de esto. El estudio se planteó responder tres preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se relaciona la edad con la comprensión general y con la recuperación de categorías mentalistas en particular en niños entre 4 y 8 años?
2. ¿Difiere la trayectoria de desarrollo de las categorías mentalistas dependiendo de la edad de comienzo de los participantes?
3. ¿Cómo se relaciona la recuperación de categorías mentalistas con la recuperación general de categorías a lo largo del desarrollo?

Con este fin se analizaron 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 (FCE_3_2022_1_172639).

De acuerdo con los antecedentes, se espera que el desarrollo de la comprensión narrativa muestre diferencias significativas ligadas a la edad, con los niños mayores teniendo mejores desempeños que los menores tanto a nivel general como en la recuperación de categorías mentalistas. Considerando la evolución longitudinal se espera que en un período de dos años aumente el peso de las categorías mentalistas en relación al total de categorías recuperadas.

Método

Diseño

La investigación responde a un diseño no experimental, longitudinal de panel, que involucró a niños y niñas entre 4 y 6 años al comienzo del estudio, que fueron seguidos por un período de dos años, con tres tiempos de evaluación y una diferencia de un año entre instancias.

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid

Participantes

Al inicio de este estudio (mayo 2021) se evaluó a un total de 155 niñas y niños, aunque en el transcurso del tiempo se perdieron 35 casos: 3 participantes no completaron las tareas en el Tiempo 1 (T1), 13 abandonaron el estudio entre el T1 y Tiempo 2 (T2) y 19 entre el T2 y el Tiempo 3 (T3). Los resultados que se presentan corresponden a un total de 120 niños uruguayos neurotípicos (48,6% niñas), provenientes de dos instituciones educativas privadas de la ciudad 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 el T1 el 33.3% de los participantes tenía 4 años, el 25% 5 años y el 41.7% 6 años. De acuerdo al Índice de Nivel Socioeconómico (INSE) del Centro de Investigaciones Económicas (CINVE) de Uruguay (Perera y 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.

Para su ejecución el proyecto contó con la aprobación del Comité de Ética de la Facultad de Psicología de La Universidad de la República (Uruguay), para investigaciones que involucran a seres humanos. Se informó a los participantes y a sus tutores sobre las características del estudio y se les solicitó su consentimiento. Todas las evaluaciones se desarrollaron en la institución escolar, en salones tranquilos, siendo realizadas por tres investigadoras entrenadas para la aplicación de las tareas.

Instrumentos y procedimientos

El cuento utilizado fue *Quién se sentó sobre mi dedo*, de Laura Devetach (Manrique y Sánchez, 2017, ver Apéndice), del que se crearon dos versiones adicionales estructuralmente equivalentes, que variaron los personajes y escenarios en los que se desarrollaba la acción, manteniendo sin modificaciones la secuencia de acciones. Así, mientras el cuento original relata el enfrentamiento entre un conejo y un puma en un bosque, el segundo se refiere a un pajarito y una serpiente en un monte y el tercero a un pececito y un pulpo en el mar (ver descripción detallada de la tarea en Reali et al., 2025). Se trata de un cuento de 120 palabras, que se segmentó de acuerdo a las categorías de la gramática de historias de Stein y Glenn (1979) en 18 enunciados (que se corresponden con categorías de la gramática de historias), contando con dos episodios bien diferenciados: en el primero predominan las acciones físicas (el 25% de las categorías del episodio incluyen estados mentales) y en el segundo los estados mentales (un 75% de las categorías son estados mentales).

El cuento fue leído oralmente por investigadoras, que recibieron entrenamiento específico, sin apoyo en imágenes. Inmediatamente después de que los participantes escucharan el cuento se les pidió que lo volvieran a narrar tal como lo recordaban como para que lo entendiera un niño que no conocía la historia. El recuento se registró en audio y se transcribió y codificó en ELAN (Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2019). Las 18 categorías de la gramática de historias se tomaron como base para el análisis de la comprensión. Se asignó un punto por cada categoría correctamente recuperada y la medida de comprensión fue el total de categorías recuperadas (rango 0-18). Para dar una categoría por recuperada, se buscó la correspondencia semántica entre el cuento original y el relato producido por el niño, de modo que errores como cambios en la agencia de la acción (sustituir

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

"el conejo le mintió al puma" por "el puma le mintió al conejo") no se acreditaron como categoría recuperada. Se calculó el acuerdo interjueces para cada categoría de la gramática de historias a través del coeficiente kappa, que estuvo en un rango entre .79 y 1 calculado con un 15% de los participantes (Reali et al., 2025).

Además se obtuvo un total de 8 categorías mentalistas en el cuento original, correspondientes a percepciones, pensamientos, metas y falsas creencias para determinar el peso relativo de las categorías mentalistas en el recuento de cada participante.

Plan de Análisis

Para responder a las preguntas de investigación se corrieron dos modelos lineales mixtos (*linear mixed models)* con el recuento (total de categorías recuperadas) y las categorías mentalistas como variables dependientes, con la edad, el tiempo y la interacción entre ambos como efectos fijos. Se consideró la estructura de datos anidados (por tratarse de un diseño de medidas repetidas) y el intercepto de cada sujeto se incluyó como efecto aleatorio para dar cuenta de la variabilidad interindividual. Se analizaron los datos utilizando JAMOVI (The Jamovi Project, 2025).

Resultados

Los estadísticos descriptivos de cada variable para cada tiempo se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos para recuento total y categorías mentalistas*

		Recuento Total						Categorías mentalistas					
		T1		T2		T3		T1		T2		T3	
Edad	*N*	Media	*DS*	Media	*DS*	Media	*DS*	Media	*DS*	Media	*DS*	Media	*DS*
4	40	5.45	3.34	6.25	3.47	8.54	3.57	1.25	1.21	1.38	1.37	2.42	1.65
5	30	6.63	3.90	8.20	3.99	8.16	3.77	1.90	1.67	2.37	1.71	1.93	1.84
6	50	7.68	3.78	8.38	3.37	9.52	3.75	1.90	1.71	2.34	1.65	2.90	1.88

A través de modelos lineales mixtos, se encontraron efectos principales significativos de la edad, $F(2, 117) = 4.20$, $p = .017$, y del tiempo, $F(2, 230) = 16.87$, $p < .001$, sin interacción, $F(4, 229) = 1.83$, $p = .123$, para el total de categorías recuperadas. Este modelo explicó un 10.3% de la varianza total y al incluir la variabilidad entre sujetos pasó a explicar el 53%. El ICC fue de .483, lo que indica que un alto porcentaje de la varianza no explicada por el modelo corresponde a diferencias individuales.

Para categorías mentalistas el modelo mostró un efecto principal marginal de edad, $F(2, 117) = 3.07$, $p = .050$, un efecto principal significativo de tiempo, $F(2, 234) = 11.00$, $p < .001$, y una

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

interacción significativa entre edad y tiempo, $F(4, 234) = 3.91$, $p = .004$. El modelo explicó un 9% de la varianza total, que aumentó al 52% al incluir la variabilidad entre sujetos. Aproximadamente el 48% de la varianza no explicada por los efectos fijos correspondía a diferencias consistentes entre sujetos. En la tabla 2 se presentan los resultados de los modelos lineales mixtos para recuento total y categorías mentalistas.

Tabla 2. *Coeficientes de los modelos lineales mixtos para recuento total y categorías mentalistas*

		Recuento Total							Categorías mentalistas						
Predictor	Contraste	*B*	EE	IC 95% Inferior	IC 95% Superior	*gl*	*t*	*p*	*B*	EE	IC 95% Inferior	IC 95% Superior	gl	*t*	*p*
(Intercepto)	(Intercepto)	7.619	0.277	7.074	8.163	117	27.519	< .001	2.043	0.124	1.8001	2.287	117	16.521	< .001
EDAD1	5-4	0.902	0.718	-0.510	2.315	118	1.257	.211	0.383	0.320	-0.2464	1.013	117	1.197	.234
EDAD2	6-4	1.813	0.627	0.581	3.046	115	2.893	.005	0.697	0.281	0.1435	1.250	117	2.477	.015
TIEMPO1	2-1	1.022	0.346	0.341	1.703	228	2.953	.003	0.344	0.157	0.0350	0.653	234	2.190	.030
TIEMPO2	3-1	2.071	0.357	1.369	2.772	231	5.806	< .001	0.736	0.157	0.4273	1.045	234	4.688	< .001
EDAD1 * TIEMPO1	(5-4) * (2-1)	0.767	0.896	-0.996	2.529	228	0.856	.393	0.342	0.407	-0.4579	1.141	234	0.840	.402
EDAD2 * TIEMPO1	(6 - 4) * (2 - 1)	-0.100	0.787	-1.648	1.448	228	-0.127	.899	0.315	0.357	-0.3873	1.017	234	0.882	.379
EDAD1 * TIEMPO2	(5 - 4) * (3 - 1)	-1.610	0.932	-3.444	0.225	232	-1.726	.086	-1.142	0.407	-1.9412	-0.342	234	-2.808	.005
EDAD2 * TIEMPO2	(6-4) * (3 - 1)	-1.151	0.791	-2.706	0.404	228	-1.455	.147	-0.175	0.357	-0.8773	0.527	234	-0.490	.625

Nota. EDAD1 = 5 años vs. 4 años (referencia); EDAD2 = 6 años vs. 4 años (referencia); TIEMPO1 = T2 vs. T1 (referencia); TIEMPO2 = T3 vs. T1 (referencia). IC = intervalo de confianza; *gl* = grados de libertad.

Como se desprende de la tabla 2, mientras que en el caso del recuento la edad y el tiempo operaron en forma independiente en el caso de las categorías mentalistas la trayectoria de desarrollo varió en función de la edad de inicio, en la que los niños que tenían 4 años al inicio del estudio presentaban mayores ganancias entre tiempo 1 y tiempo 3 que los que tenían 5 años al comienzo. Adicionalmente, mientras el recuento mostró un crecimiento constante, con diferencias significativas entre los tres momentos en el tiempo (T1-T2: -1.02, $p = .010$; T2-T3: -1.05, $p = .011$), las categorías mentalistas no mostraron un cambio significativo entre los tiempos 1 y 2 (diferencia = -0.344, $p = .089$), pero sí entre los tiempos 2 y 3 (diferencia = -0.392, $p = .040$).

La asociación entre la recuperación general de categorías y la de categorías mentalistas era alta y estable en los tres tiempos del estudio, con un mínimo de .826 en el tiempo 1 y un máximo de .869 en el tiempo 3.

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

Tabla 3. *Matriz de correlaciones de Spearman entre recuento total y categorías mentalistas por tiempo*

	Recuento_1	Recuento_2	Recuento_3	Mentalistas_1	Mentalistas_2
Recuento_2	.469***	–			
Recuento_3	.478***	.558***	–		
Mentalistas_1	.826***	.390***	.468***	–	
Mentalistas_2	.457***	.847***	.469***	.414***	–
Mentalistas_3	.491***	.511***	.869***	.447***	.422***

*p < .05, **p < .01, ***p < .001.

Discusión

Nuestros datos mostraron que tanto el recuento total como las categorías mentalistas estuvieron afectados por la edad y el tiempo. La edad tuvo un efecto claro en el recuento total, y marginal en las categorías mentalistas.

En cuanto al recuento, las diferencias significativas aparecieron entre los grupos de menor y mayor edad, en la que los niños de 5 años no diferían ni de los de 4 años ni de los de 6 en el primer tiempo de evaluación. Esto coincide con lo observado por Berman y Slobin (1994) en cuanto a que los 5 años son un grupo heterogéneo que parece estar en un momento de transición en la comprensión de la estructura MIC. A esta edad algunos niños son sensibles a captar y producir la estructura MIC, lo cual los habilita para una mayor comprensión de las narraciones, mientras que otros aún muestran dificultades en la construcción de un guion articulado en base a metas (Berman y Slobin, 1994; Nelson, 1996; Stein y Glenn, 1979; Trabasso y Nickels, 1992; Trabasso et al., 1981; Trabasso et al., 1984).

En cuanto a la recuperación de categorías mentalistas, también en el tiempo 1, nuestro estudio muestra también una diferencia significativa entre los 4 y 6 años. Esto va en la dirección señalada por van den Broek et. al (2005) sobre que los niños más pequeños identifican eventos concretos, mientras que los mayores logran reconocer más eventos internos de los personajes. A pesar de evaluar constructos diferentes, nuestros resultados van en la misma dirección que los 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, mientras que los de 6 años logran resolver las de segundo orden. También está en línea con Gamannossi 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.

Un resultado especialmente destacado es la interacción entre edad de inicio y tiempo, que mostró que los niños más pequeños al inicio del estudio tuvieron un crecimiento más marcado en la recuperación de categorías mentalistas que los de cinco años, entre tiempo 1 y tiempo 3. El grupo de menor edad aumentó su comprensión, reduciendo la brecha con los grupos mayores a lo largo del tiempo. Este resultado es coherente con los de Lindgren (2019, 2022), que describió una meseta para los niños a partir de los 6 años, lo cual es especialmente interesante porque se detecta el mismo

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid

fenómeno aplicando instrumentos de evaluación diferentes en una muestra sustantivamente más grande y con niños hablantes de español.

Nuestro trabajo demuestra que las categorías mentalistas presentan un patrón de crecimiento específico y diferente del crecimiento de la comprensión globalmente considerada. Tal y como esperábamos, con el paso del tiempo los niños recuperaron más categorías, lo que indica un desarrollo progresivo de habilidades cognitivas fundamentales para la comprensión (van den Broek et al., 2005). Específicamente para las categorías mentalistas se observaron diferencias entre los tiempos 1 y 3 y los tiempos 2 y 3, no así entre los tiempos 1 y 2.

Finalmente, la asociación entre el total de categorías y las categorías mentalistas a través del tiempo, de la que da cuenta nuestro estudio, está en línea con los resultados de Tompkins et al. (2020) en cuanto a la relación entre teoría de la mente y comprensión narrativa oral y los amplía longitudinalmente a hablantes de español rioplatense.

Limitaciones y Direcciones Futuras

Esta investigación presenta algunas limitaciones. En primer lugar, los participantes asistían a instituciones educativas privadas de nivel socioeconómico medio, lo que limita su posible generalización. En este sentido, creemos necesario al menos replicar el estudio en diferentes contextos socioeconómicos para observar las diferencias en la experiencia en cuanto a la familiaridad con el tipo de tarea planteada.

Otro aspecto a considerar en futuros estudios es la posibilidad de comparar el desempeño en el recuento oral con el basado en imágenes, lo que podría disminuir los requerimientos de funcionamiento ejecutivo, que inciden en el desempeño en estas tareas, según se ha demostrado (Reali et al., 2025; Tompkins et al., 2025), y al mismo tiempo permitiría introducir mayor variabilidad en los recuentos (al no disponer de un modelo oral al que ajustarse). 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 acerca al desentrañar cómo evoluciona la ToM midiendo la comprensión de estados mentales de los personajes de una narración, no se aplicaron tareas específicas para evaluarla.

Conclusiones

Nuestro trabajo mostró cambios en la capacidad de los niños para recuperar categorías mentalistas en una tarea de recuento a lo largo de un período de dos años, evidenciando que la trayectoria de cambio varía según la edad de inicio. Este hallazgo pone de relieve el valor de los diseños longitudinal-secuenciales, que combinan cohortes de distinta edad con seguimiento en el tiempo. Un análisis puramente transversal no habría permitido establecer si las diferencias observadas entre grupos de edad se debían a la edad cronológica en sí o a la acumulación de tiempo/experiencia, mientras que un diseño longitudinal de una única cohorte no habría permitido evaluar si la velocidad de desarrollo difiere según la edad de inicio. Se pone de manifiesto la importancia de continuar investigando en esta línea con estudios en muestras poblacionales de características más

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid

diversas, aplicando otros instrumentos que completen y contribuyan a la validación y generalización de los hallazgos aquí planteados.

Extended summary

Oral narrative comprehension is a relevant predictor of text comprehension and, for this reason, understanding its development is key regarding educational practices throughout childhood (Babayiğit, et al., 2021; Kendeou et al., 2009; van den Broek et al., 2011). There is a significant relationship between comprehension and the theory of mind, since understanding a narrative (oral or written) requires building a situation model which includes, among others, the interpretation of the characters' mental states and perspectives to make sense of the action (Tompkins et al., 2025). One aspect that is particularly challenging for young children is understanding the causal role of mental states in the narrative plot (Bruner, 1990; Gamannossi & Pinto, 2014; Lynch et al., 2008; Stein & Glenn, 1979; Trabasso & Nickels, 1992; Trabasso & Rodkin, 1994; van den Broek et al., 2005), which has been linked to the development of theory of mind skills (Kim et al., 2021; Tompkins et al., 2020, 2019, 2025). These skills enable them to attribute mental states to people as the causal source of their actions. The attribution of perceptions, emotions, beliefs, and desires within the framework of narrative discourse allows them to interpret individual actions in intentional terms and to give the narrative a global meaning.

Numerous studies have addressed the relationship between narrative comprehension and theory of mind. Tompkins et al. (2025) conducted a meta-analysis in which they reported a systematic association between narrative comprehension and theory of mind throughout development. This association was independent of the age and the methods used to assess comprehension and theory of mind, but showed differences in the magnitude of the association linked to geographic regions and languages. There is also a wealth of research on the general development of narrative comprehension (Author, 2023), but few studies specifically focused on the retrieval of mental states. Considering the results of Tompkins et al. (2025), which show a clear relationship between theory of mind and comprehension, it is expected that developmental changes in theory of mind will be reflected in children's ability to retrieve mentalistic events in a narrative. However, we still lack longitudinal studies with Latin American populations, with children who speak Spanish as their mother tongue, which focus on changes in both general story comprehension and the retrieval of events involving mental states.

The present study aimed to longitudinally evaluate and compare by age the narrative comprehension performance of 120 Montevideo children aged 4 to 8 years using a retelling task. The objective was to answer three research questions:

1. How does age relate to general comprehension and to the retrieval of mentalistic categories in children aged 4 to 6 at the start of the study?
2. Does the developmental trajectory of mentalistic category retrieval over time differ depending on children's starting age?
3. How does general category retrieval relate to the retrieval of mentalistic categories over the course of development?

Who Sat on My Finger, a story by Devetach (s.f., as cited in Manrique y Sánchez, 2017), was used as an instrument to assess comprehension. It is a 120-word story, which was segmented

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

according to Stein and Glenn's (1979) story grammar categories into 18 statements. It has two well-differentiated episodes: in the first one physical actions predominate (25% of the episode's categories include mental states), while the second one is mainly composed of mental states (75% of the categories are mental states). The participants heard the story and were asked to retell it as they remembered it, so that it would be understood by a child who did not know it. The retelling was audio-recorded, transcribed and coded in ELAN (Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2019). The comprehension measure was the total number of categories retrieved (range 0-18), and the total number of mentalistic categories retrieved was also counted (range 0-8).

Results

Through the use of mixed linear models, we found significant main effects of age, $F(2, 117) = 4.20$, $p = .017$, and time, $F(2, 230) = 16.87$, $p < .001$, without interaction, $F(4, 229) = 1.83$, $p = .123$, for the total of retrieved categories. This model explained 10% of the total variance, and when including the variability between subjects went on to explain 53%. The ICC was .483, which indicates a high percentage of the variance unexplained by the model is due to individual differences.

For mentalistic categories, the model showed a marginal main effect of age, $F(2, 117) = 3.07$, $p = .050$, a significant main effect of time, $F(2, 234) = 11.00$, $p < .001$, and a significant interaction between age and time, $F(4, 234) = 3.91$, $p = .004$. The model explained 9% of the total variance, which increased to 52% when including the variability among subjects. Approximately 48% of the variance unexplained by the fixed effects is due to consistent differences between subjects.

While in the case of the retelling, age and time operated independently, in the case of the mentalistic categories the development trajectory varied according to the starting age, with the children aged 4 at the start of the study showcasing larger gains between time 1 and time 3 than the children aged 5 at the start. Moreover, while the retelling showed constant growth, with significant differences between the three moments in time (T1-T2: -1.02, $p = .010$; T2-T3: -1.05, $p = .011$), the mentalistic categories did not show a significant change between times 1 and 2 (difference = -0.344, $p = .089$), but it did between times 2 y 3 (difference = -0.392, $p = .040$).

The association between the general retrieval of categories and retrieval of mentalistic categories was high and stable at all three study times, with a minimum of .826 at time 1 and a maximum of .869 at time 3.

An especially relevant result is the interaction between starting age and time, which shows that the children who were younger at the beginning of the study have a more pronounced growth in the retrieval of mentalistic categories than those aged 5 between time 1 and time 3. The younger group increased their comprehension, reducing the difference with the older groups throughout time.

Our study shows changes in children's ability to retrieve mentalistic categories in a retelling task throughout a two-year period, evidencing that change trajectory varies according to the starting age of the children. This finding highlights the value of longitudinal-sequential designs that combine cohorts of different ages with follow-ups throughout time: a purely transversal analysis would not have allowed to establish if the differences observed between age groups were due to the chronological age itself or to the accumulation of time/experience, while a longitudinal design for a single cohort would not have allowed evaluating whether the development speed differs according to the starting age.

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

Conflicto de Intereses

Las autoras de ese artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Referencias

Alam, F. y Rosemberg, C. R. (2013). El uso de conectores en relatos infantiles de ficción. Diferencias según el contexto interaccional de producción. *Lenguas Modernas*, *41*, 11-32. https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30772

Babayiğit, S., Roulstone, S. y Wren, Y. (2021). Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9 year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, *91*(1), 148-168. https://doi.org/10.1111/bjep.12353

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. y 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

Berman, R. A. y Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study.* Routledge.

Blain-Brière, B., Bouchard, C. y Bigras, N. (2014). The role of executive functions in the pragmatic skills of children age 4-5. *Frontiers in Psychology*, *5*, Artículo 240. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00240

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. https://doi.org/10.1080/03004430.2010.490946

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

Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. y Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. *ZAS Papers in Linguistics, 63,* 1-36. https://doi.org/10.21248/zaspil.63.2019.516

Gamannossi, B. y 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

Kendeou, P., Van Den Broek, P., White, M. J. y Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational*

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

Psychology, *101*(4), 765-778. https://doi.org/10.1037/a0015956

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

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

Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, *1*(1), 61-85. https://doi.org/10.1080/01690968508402071

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

Lindgren, J. (2022). The development of narrative skills in monolingual Swedish-speaking children aged 4 to 9: A longitudinal study. *Journal of Child Language*, *49*(6), 1281-1294. https://doi.org/10.1017/S030500092100057X

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

Mandler, J.M. y Johnson, N. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, *9*(1), 111-151. https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90006-8

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. A., Rivera, J. A., & Dávila, A. P. (2022). Habilidades de comprensión y producción narrativa en niños montevideanos de 5 años. Una comparación por nivel socioeconómico. Interdisciplinaria. *Revista de Psicología y Ciencias Afines, 39*(3). https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.4

Moreira, K. (2023) *Relaciones entre funciones ejecutivas y habilidades narrativas en niños de 5 años que crecen en contexto de pobreza.* [Disertación Doctoral inédita], Universidad Nacional de Córdoba.

Moreira, K. A., Tomás Llerena, C., Vercellino Dessent, V., Rivera Ibaceta, J., Dávila Sasía, P., Quiles, S., Tresso González, F., & Rosemberg, C. (2023). Las relaciones entre Habilidades narrativas y Funciones Ejecutivas en la infancia. Una revisión sistemática. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 15*(1), 1-23. https://doi.org/10.32348/1852.4206.v15.n1.32421

Nelson, K. (Ed.). (1989). *Narratives from the crib*. Harvard University Press.

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.

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 Ibaceta, J., & Moreira Tricot, K. (2024). The relationship between narrative comprehension, wor-

king memory and vocabulary in Uruguayan 4- to 8-year-old children: A longitudinal study. *Revista Latinoamericana de Psicología, 56*, 271-281. https://doi.org/10.14349/rlp.2024.v56.27

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

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

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

Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. En D. G. Brown y A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science* (pp. 211-236). Elsevier. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-108550-6.50013-6

Scionti, N., Zampini, L. y Marzocchi, G. M. (2023). The relationship between narrative skills and executive functions across childhood: A systematic review and meta-analysis. *Children*, *10*(8), Artículo 1391. https://doi.org/10.3390/children10081391

Silva, M., Strasser, K. y Cain, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly*, *29*(2), 205-213. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.002

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.

Stein, N. y Policastro, M. (1984). The concept of a story: A comparison between children's and teachers' viewpoints. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text* (113-155). L. Erlbaum Associates.

Strasser, K., del Río, F. y Larraín, A. (2013). Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿Cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar? *Estudios de Psicología*, *34*(2), 221-225. https://doi.org/10.1174/021093913806751401

Strasser, K., Larraín, A., López de Lérida, S. y Lissi, M. R. (2010). La comprensión narrativa en edad preescolar: un instrumento para su medición. *Psykhe*, *19*(1), 75-87. https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000100006

The Jamovi Project (2025). Jamovi. (Version 2.6) [Computer Software]. https://www.jamovi.org.

Tompkins, V., Blosser, M. K. y Downing, M. (2020). False belief understanding and narrative comprehension in the preschool years. *Cognitive Development*, *56*(2), Artículo 100936. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100936

Tompkins, V., Farrar, M. J. y Montgomery, D. E. (2019). Speaking your mind: Language and narrative in young children's theory of mind development. En J. B. Benson (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 109-140). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2018.11.003

Tompkins, V., Montgomery, D. E., Dore, R. A. y Lee, B. K. (2025). Theory of mind and text comprehension across the lifespan: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, *61*(6), 1112-1125. https://doi.org/10.1037/dev0001869

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 y D. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study* (pp. 85-106). Psychology Press.

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

Trabasso, T. y Sperry, L. L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, *24*(5), 595-611. https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90048-8

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

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. (1990). Causal inferences and the comprehension of narrative texts. *Psychology of Learning and Motivation, 25,* 175-196. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60255-8

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

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831

Apéndice

Tabla A1. *Tarea de comprensión narrativa*

	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			Reacción_1
11	Entonces tuvo una idea			Resp. interna/plan_2
12	para salvar su vida			Resp. interna/meta_3
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_4

©2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
ISSN: 3020-8831