

**CUANDO LAS PALABRAS DEL OTRO SE HACEN MÍAS:
DISCURSO REPORTADO Y FLEXIBILIDAD PRAGMÁTICA
EN NIÑOS CON DESARROLLO TÍPICO Y
CON TRASTORNO ESPECÍFICO DE LENGUAJE**

WHEN OTHER'S WORDS BECOME TO BE MINE: REPORTED SPEECH AND
PRAGMATIC FLEXIBILITY IN CHILDREN WITH TYPICAL DEVELOPMENT AND
DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER¹

Nina Crespo Allende
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
ninacrespo@pucv.cl
0000-0002-0035-4664

María Luisa Silva
Centro Interdisciplinario de Investigaciones
en Psicología Matemática y Experimental
mlsilva@conicet.gov.ar
0000-0002-4039-4054

Resumen

Un tema de creciente interés en el estudio de narrativas infantiles es el uso del reporte del discurso y pensamiento de los personajes (DR). Sin embargo, no hemos hallado descripciones sistemáticas de su uso en niños hispanohablantes con problemas del lenguaje. Este estudio observa cómo ocurre el discurso y el pensamiento reportado (DR) comparando cualitativamente renarraciones de 25 niños con desarrollo típico (DT) y 25 niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) de 7 años. Los resultados indican un patrón de desempeño similar, aunque con leves diferencias. Las diferencias descansan en la extensión y complejidad de las renarraciones y la distribución y frecuencia de uso de los diferentes mecanismos de DR. Estos resultados nos permiten concluir que mientras los niños con DT tienden a utilizar los mecanismos de DR en forma estratégica y pragmáticamente muy flexible, los niños del grupo TEL de la misma edad poseen limitaciones para desarrollar esas competencias en el mismo grado.

Palabras clave: discurso reportado, flexibilidad pragmática, renarración, TEL, lenguaje infantil

¹ Para correspondencia dirigirse a Nina Crespo Allende: Avda. Brasil, 2950, Valparaíso, Chile. Esta investigación ha contado con el financiamiento del FONDECYT 1160653, internacional.

Abstract

The way children use reported speech and thoughts (RS) in narratives has become a topic of growing interest in child language studies. Nonetheless, systematic descriptions of these usages in Spanish speaking children with language disorders can not be found. To fill this gap, we have analyzed how 7 years old children, 25 Typical Development (TD) children and 25 children diagnosed with Developmental Language Delay (DLD), use reported speech and thoughts (RS) in a retelling task. Results show very similar trends in both groups, with slight differences at stories length, their syntactic complexity, and frequency and distribution of RS devices. These results allow to conclude that while TD children tend to use RS devices in a strategic and more flexible way, DLD children of the same age perform in a lower level when they have to use these abilities.

Key words: Reported speech, pragmatic flexibility, retelling, DLD, child language

Recibido: 20/03/2018

Aceptado: 16/10/2018

1. La complejidad de renarrar: construir un relato propio a partir de materiales provistos

Posiblemente la definición de narrativa que cuenta con mayor consenso es la que la caracteriza como una clase de género discursivo en la que los eventos se encadenan en un orden temporal (Labov 1972). De esta forma, toda narración que presente eventos en una sucesión témporocausal adecuada debiera ser considerada como una narración típica. No obstante, si analizamos la narrativa infantil de (1)

1. Estaba volando la mamá
Lilo tenía miedo, se perdió
No quería volar, su mamá le quería enseñar a volar.
A su hermana se la quería comer una serpiente, mm:: se asustó,
[Lilo] pudo volar, lo logró, salió corriendo, o sea salió arrancando.
La salvó.
Felicitaron a Lilo, y:: fin. (DT 7²)

² Se ha adoptado la siguiente formulación para indicar la procedencia del registro. DT: narrativa perteneciente al grupo de desarrollo típico, TEL: narrativa producida por un niño del grupo de niños con un Trastorno Específico del lenguaje y, un dígito indicando el orden de la codificación del niño en el Corpus NIR. Para la transcripción ortográfica se ha adoptado el criterio de normalizar la secuencia fonológica transcrita inicialmente. La normalización implicó no solo adoptar la normalización del español para la relación fonema-grafema (por ejemplo se utiliza el grafema que corresponde a la ortografía convencional de una palabra cuando se produce la articulación de una sibilante en ese ítem) sino que también cuando el niño producía un fono (en este caso una aspiración) para una palabra que según la ortografía convencional presenta en esa posición cierto grafema, se decidió utilizar ese grafema convencional entre paréntesis y con subíndice.

pese a que hallamos la mención de eventos en una sucesión témporo-causal, resulta problemático clasificarla como narrativa, pues semeja más un reporte de eventos. Scollon y Scollon (1981) consideran que, en primera instancia, definir una narrativa supone atender a las condiciones de producción y de circulación que cada comunidad le impone a esta clase textual.

Ahora bien, es una exigencia de producción compartida por diferentes comunidades que una narrativa se construya desde una perspectiva (Bamberg y Demuth 2016). Por ello, autores como Labov (1972) y Peterson y McCabe (1983) consideran que toda narrativa se compone por dos tipos de elementos: los referenciales y los evaluativos. Los primeros proveen la estructura básica de la narrativa, incluyen las menciones y secuencia de eventos, los elementos que los vinculan y la mención y descripción de personajes, tiempo y lugar. Los elementos evaluativos, en cambio, permiten conocer la perspectiva que el narrador asume ante los hechos narrados (Labov 1972, Peterson y McCabe 1983). El análisis del discurso ha reconocido y descrito ciertos mecanismos típicos de perspectivización: el funcionamiento de los subjetivemas, del sistema deíctico, las elecciones léxicas, por ejemplo. Asimismo, las opciones gramaticales y discursivas con las que las lenguas introducen el habla y los pensamientos de los otros, han llamado recientemente la atención como espacios de construcción de perspectiva (Shiro 2012).

Por ello, pese a que los eventos y la relación témporo causal que los vinculan son los mismos, la versión de la narrativa de (2) parece ser muy diferente de la presentada en (1).

2. Había una vez un pajarito
que se llamaba Lilo
Y tenía que aprender a volar con sus amiguitos
fueron.. querían aprender a vola(r) como su mamá
y su mamá fue a traerle ... fue a traerle comía
y porque, porque en el siguiente día tenían
que aprender a volar
así que su mamá le aprendió a volar así que... su mamá le aprendió a vola(r)
para que vuelen muy alto en el cielo
y que el siguiente día dijo
que porque estaba preocupá(d)o
porque allá en un á(r)bol supe(r) á(l)to
y se podía cae(r)
y se podía go(l) pea(r) muy fue(r) te...
y Lilo e(s)taba pensado
que e(s)taba enfe(r)mo
y...no podía ir a vola(r)
y .. y que el siguiente día pasaron mucho(s) año(s)
le e(s)taban aprendiendo a vola(r)
así que él su amiga e(s)taba atapa(da) con su se(r)piente
pero dijo que casi
y no po(d)ía ap(r)ende(r) a vola(r)
y así que casi y así que aprendió a vola(r) fue te
y así que tenía que ap(r)ende(r) como su mamá
así que aletió fue(r)te sus ala(s)
y vol..ló y tomó una rama
y le go(l)pió a la se(r)piente...
y se alejó ju(n) ton
aprendiendo a vola(r) con su nido
y ahora está muy feli(z)
po(r)que ahora aprendiendo a vola(r) y fin. (TEL, 13)

Mientras (1) parece un resumen de sucesos o un reporte mínimo de eventos, (2) capta la atención, crea clímax para la presentación del conflicto, caracteriza a los personajes; es decir, "teatraliza" los eventos. En efecto, (2) parece adecuarse mejor a las expectativas y características típicas de una actividad de renarración. En resumen, seleccionar una perspectiva para narrar eventos es parte de la competencia comunicativa de un sujeto, competencia que varía por múltiples factores, uno de ellos el evolutivo (Tomasello 2003).

Construir una perspectiva en la narración supone para todo hablante un requisito bifronte: por un lado atender a los eventos por relatar y, por otro lado, atender a las posibilidades de comprensión de los ocasionales interlocutores y flexibilizar las opciones adoptadas si el/los interlocutores no comprenden en forma satisfactoria. En relación con este último punto, el concepto de *flexibilidad pragmática* (Ninio y Snow 1996) da cuenta de los procesos cognitivos y comportamientos discursivos que evidencian cómo los sujetos exploran las posibilidades del sistema, flexibilizando las rutinas en relación a diferentes variables de índole contextual. Se ha propuesto discriminar niveles de flexibilidad pragmática, considerando la frecuencia con la que un hablante puede reformular un enunciado para otorgar mayor énfasis a un segmento en relación a su propia evaluación del contenido a transmitir, a las demandas del contexto, a las posibilidades de comprensión de los ocasionales interlocutores, etcétera.

En este sentido las tareas de renarración son inestimables instrumentos para investigar los niveles de flexibilidad pragmática de un sujeto o de una población. En efecto, en las tareas de renarración (Owens 2003), el sujeto escucha y/o lee un discurso input; luego, al comprenderlo, lo procesa, jerarquiza, organiza y almacena en su Memoria Semántica. A partir de allí, dispone los contenidos en un nuevo formato para ser producidos. Esta disposición en un nuevo formato es la que permite al investigador atender y evaluar habilidades cognitivas y lingüísticas del narrador, observar la orquestación de recursos que realiza (Berman 2004), el uso de mecanismos de formulación y reformulación, y comparar el desempeño entre individuos y grupos.

2. Discurso reportado: mecanismos lingüísticos para introducir el habla y el pensamiento en la narración

Un fenómeno comunicativo usual es referir las palabras emitidas por otra persona. Se define, en general, como la puesta en relación de dos voces (o dos actos de enunciación) en donde se reconstruye un discurso en otro, atribuyendo (no), autoría; suele denominarse: *discurso reportado*, *discurso citado*, *lenguaje reflexivo*, *meta-discurso*, *metacomunicación*, *metapragmática*, etc. (Shiro 2007).

Su estructura puede sintetizarse como: *marco* + *cita* (Brunetti 2009, Reyes 1995). El marco cumple el propósito general de atribuir el discurso a un otro y está compuesto, típicamente, por un verbo de comunicación o verbo *dicendi* y la mención explícita del hablante al que pertenece el discurso

referido. Además, -aunque no son contemplados en las clasificaciones de los *verba dicendi*- hay verbos que comunican pensamientos y percepciones y pueden funcionar como introductores de discurso referido (Reyes 1995).

La forma en que se presenta el marco puede variar influyendo en la construcción de la cita, en la cual se reconocen dos formas (estilos) prototípicas (Real Academia Española 1973): discurso directo (DD) y discurso indirecto (DI). Ambos han sido principalmente caracterizados en términos sintácticos, el DD como la yuxtaposición del texto citador y el texto citado-introducido en la oralidad por la entonación o pausas y en la escritura por guiones, dos puntos y/ o comillas-, y el DI como la subordinación del texto citado al citador mediante la conjunción prototípica *que*. En el DD se procura la reproducción fiel a la instancia original de enunciación, manteniendo el sistema deíctico original del discurso fuente (pronombres y formas verbales). En el caso del DI se parafrasea el contenido semántico global del discurso original, este contenido se introduce en el texto citador y se integra a su deixis, equiparando las referencias deícticas de quien es citado a las de quien cita (Maldonado González 1999, Reyes 1995).

Se ha reconocido que ambos tipos de DR presentan alta frecuencia de uso -aunque en el contexto conversacional tiende a primar el DD- y que los hablantes hacen uso de las diferencias entre las formas (estilos) para actualizar diferentes contenidos subjetivos o perspectivas sobre los eventos o personajes narrados (Grinswold 2016). Cada uno de ellos cumple diferentes propósitos: el DD, al centrarse en el "*cómo se dijo*", capta la atención del oyente y actualiza, en el *aquí y ahora* del relato, la dramatización del evento narrado; quien cita se distancia de lo citado, atribuyendo lo dicho a un otro y deja al oyente la tarea de interpretarlo. El DI, en cambio, disminuye el dramatismo y se concentra en el "*qué se dijo*", su uso permite describir contenidos factuales y quien cita establece un vínculo más estrecho con lo citado (Reyes 1995). Estas características favorecen a que el DI sea más frecuente en contextos formales.

Ahora bien, además de estas formas prototípicas, existen otras variaciones que dan cuenta de las diversas opciones que poseen los hablantes al momento de referir otro discurso. Uno de ellos es el discurso indirecto libre -DIL-: mecanismo intermedio entre el DD y el DI que procura reproducir un discurso incluyendo los contenidos de conciencia de la persona citada, en su mayoría pensamientos y percepciones, pero desde el sistema deíctico de quien cita (Reyes 1995). Así, por ejemplo, en (4), (5) y (6) es posible apreciar la diferencia de citar un contenido mediante la inserción de DD (4), DI (5) y DIL (6).

4. Alejandro: "Si vuelve, finjamos que estamos cómodos acá".
5. Alejandro propuso que, si nuestro huésped volvía, fingiéramos que estábamos cómodos ahí.
6. Alejandro quería que, si nuestro huésped volvía finjamos que estábamos cómodos allí.

Se observa en la secuencia de ejemplos cómo se introducen contenidos evaluativos para calificar el acto de habla ("proponer" para DI y "querer" para DIL) y cómo se organizan los sistemas deícticos en relación a cuál es el tipo de vínculo que el enunciador adjudica a su propio discurso en relación a la instancia de enunciación que cita.

Otro tipo de forma del DR es el *reporte onomatopéyico* RO (7), en el que se imita o representa algún ruido o grito y es de uso frecuente en lenguaje infantil (Shiro 2012). Finalmente, Brunetti (2009) incluye dos formas escasamente descritas: el reporte narrativizado (RN) y el reporte mixto (RM). El RN (8) se considera como la narración de un discurso, transformando al discurso en un acontecimiento con el propósito de integrarlo y mimetizarlo con el discurso de quien cita. Con este mecanismo no se atribuye directamente un discurso a un otro, sino que se refiere un suceso en que la persona citada cumple el rol de agente de un acto de decir. El RM (9) se caracteriza como una forma híbrida que surge desde la base de un DI o de un RN en el que se integran fragmentos de DD. Dentro del RM se describe una forma híbrida, denominada discurso directo con *que* (DDQ). Bajo este modelo se introduce un discurso directo en que se conservan las referencias deícticas del texto fuente citado (*yo, aquí y ahora*), aunque también se considera dentro de este discurso la tercera persona singular del indicativo en la introducción de DD, como se muestra en (10).

7. ¡Aaaaaahhh!, gritó el lobito al pincharse con la espina.
8. Luego, por la noche, antes de la fiesta Gilda me cuenta detalladamente su charla con F. y entonces, miles de preguntas sobre sus futuros pensamientos y acciones me invaden, preguntas sin respuesta.
9. Me juró "por mis hijos" que no estaba mintiendo,
10. Un productor me dijo que "salgo mañana a la mañana" y me decidí.

El uso de DR es un mecanismo pragmático potente para captar la atención de la audiencia, pues provee dinamismo y polifonía al relato (Labov 1972) y, en este sentido, su inserción permite inferir si los hablantes toman en cuenta esta necesidad pragmática al momento de relatar eventos (Reyes 1995).

Como se señaló anteriormente, las investigaciones sobre diferentes mecanismos de inserción de reporte del discurso son escasas (Shiro 2012) y consideran principalmente el uso de las formas canónicas (DD y DI). En cuanto al uso infantil de DR, Shiro (2012) ha reconocido que su uso en narraciones tiende a incrementarse con la edad, que la forma más frecuente es el DD y que la función discursiva que predominantemente se asocia a sus usos es la evaluativa. Mahler (1997) halló –en contraste con lo observado por Shiro (2012)– que los niños usan con mayor frecuencia el DI, por lo que considera que favorecen la perspectiva del narrador. Shiro (2012) también observó que las diferencias de género y nivel socioeconómico parecen incidir en la frecuencia de uso. Al respecto los resultados sobre diferencias de género de Shiro (2012) confrontan a los de Ely *et al.* (1996), pues observó que los varones son quienes más utilizan el recurso.

En cuanto al uso de diferentes mecanismos se ha observado que el DD surge por primera vez hacia los 26 meses de edad, mientras que el DI, a los 36 meses (Nordqvist 2001) y que existen diferencias en la frecuencia de uso de las distintas formas de DR, según el género de los niños, diferencia que incentivan los padres (Ely *et al.* 1996).

Alarcón y Auza (2015) observaron influencias por el tipo de tarea (narración y renarración), así en sus narraciones los niños utilizaban en forma frecuente el DD con yuxtaposición para representar la voz de los personajes,

en las tareas de renarración este recurso se utilizaba menos si debía representar un DI. Finalmente en cuanto a la relación entre uso de DR y competencia lingüística, Serratrice *et al.* (2015), a partir de un estudio de *priming*, observaron que el mejor dominio de la gramática expresiva correlaciona positivamente con la mayor frecuencia de uso de DI.

3. El lenguaje de los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

Existe un grupo de niños que manifiestan algún tipo de déficit lingüístico en ausencia de cualquier problema sensorial, neurológico, emocional, intelectual o conductual severo o alguna discapacidad intelectual (Ervin 2001). Exhiben un desarrollo atípico de la comprensión y/ o expresión del lenguaje hablado o escrito, con una mayor frecuencia de errores morfosintácticos y léxicos (Leonard 2014) y han sido considerados tradicionalmente como niños con *Trastorno Específico del Lenguaje* (TEL). En el ámbito anglosajón esta denominación ha recibido recientemente fuertes críticas, en virtud de que existen claras evidencias del significativo carácter evolutivo de este trastorno (CATALYSE, Bishop *et al.* 2016). En este sentido se ha propuesto caracterizar el trastorno como *Developmental Language Disorder* (DLD). En español no se ha acuñado aún un término que resulte equivalente y continúa adscribiéndose a la denominación de de TEL, refiriendo a partir de la especificidad lingüística del síntoma.

El TEL es un desorden del desarrollo, altamente heredable (Leonard 2014), más frecuente en varones (Villanueva *et al.* 2011). Constituye una de las alteraciones de la comunicación oral infantil más frecuente (Villanueva *et al.* 2008) y, en Chile, un 4% de los niños entre los 3 y 7 años es diagnosticado con este síndrome (De Barbieri *et al.* 1999).

Dado que se ha reconocido que esta población tiene dificultades en la adquisición del discurso narrativo (Andreu *et al.* 2011, Coloma *et al.* 2013, Fey *et al.* 2004, Pavez *et al.* 2008b) se ha utilizado este rasgo como indicador de TEL, en tanto método diagnóstico (Acosta *et al.* 2012, Heilman *et al.* 2010). Asimismo, se ha observado que los niños con TEL, en relación al desempeño de los niños con desarrollo típico (DT), tienen mayor dificultad en la estructuración textual de las narrativas (Andreu *et al.* 2011, Ukrainetz y Gillam 2009): emplean en menor frecuencia todos los componentes de la gramática de las historias y construyen en forma incompleta u omiten la presentación y los episodios (Pavez *et al.* 2008b). Los estudios sobre comprensión narrativa dan cuenta que la población TEL, con respecto a niños de DT, presenta un desarrollo descendido en la descodificación y la comprensión lectora y tienen problemas con la resolución de inferencias (Coloma *et al.* 2012). En síntesis, el dominio de la narración parece estar interferido en niños con Trastorno Específico del lenguaje (TEL).

Por otro lado, como hemos considerado en el primer apartado, el uso adecuado de Discurso Reportado (DR) en narraciones pareciera estar involucrado con ciertas habilidades pragmáticas. Andrés-Roqueta y Katsos (2017), con el propósito de diferenciar y caracterizar la conducta lingüística y pragmática de niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) y

con TEL, proponen distinguir habilidades de índole lingüístico-pragmática de las habilidades de índole social-pragmática, más próximas a demandas relacionadas con el desarrollo de teoría de la Mente (ToM). Las primeras involucrarían el uso de mecanismos lingüísticos con los cuales el sujeto valora y construye una perspectiva sobre los eventos a relatar, por lo que entre ellos podría ubicarse al uso de los mecanismos de DR (Shiro 2007).

Esta distinción permitiría comprender por qué los niños TEL, pese a demostrar un desarrollo de ToM acorde a su edad, presentan dificultades al resolver ciertas actividades comunicativas que implican una habilidad pragmática (Norbury *et al.* 2004), tareas que involucran el uso de máximas conversacionales, la comprensión de lenguaje figurado o el uso del contexto para resolver ambigüedades (Norbury *et al.* 2004, Katsos *et al.* 2011, Surian *et al.* 1996). Asimismo se ha observado que sus habilidades lingüístico-pragmáticas correlacionan con el desempeño de niños más pequeños de desarrollo típico (DT) (Andrés-Roqueta y Katsos 2017).

Ahora bien, aunque el uso de DR se considera como un indicador para evaluar desempeño narrativo en niños con TEL (Petersen *et al.* 2008), no existen estudios específicos, tanto en español como en inglés, que describan exhaustivamente el uso de DR en estos niños, uso que podría estar conectado con el dominio de habilidades lingüístico- pragmáticas.

En síntesis, dado el peculiar decurso que sigue el desarrollo del lenguaje y de la narración en niños con TEL, cabe preguntarse cómo hacen uso (en términos de frecuencia y calidad) de los mecanismos para incluir DR, atendiendo a que estos procedimientos dan cuenta del nivel de flexibilidad pragmática. Consideramos que evaluar y describir el uso de DR nos permitirá identificar cómo el hablante se posiciona y distancia de las palabras del otro (Shiro 2008, Alarcón y Auza 2015), es decir cómo calibra la demanda pragmática en términos lingüísticos.

En la investigación que se presenta hemos procurado responder a los siguientes interrogantes: ¿los niños con TEL presentan algún patrón distintivo en el uso de DR en tareas de renarración con respecto al de los niños con Desarrollo Típico (DT)? Y, si este patrón distintivo existiera, ¿cuáles son sus características? (por ej. frecuencia en relación a las instancias de DR provistas en el texto estímulo, si existe algún mecanismo preferencial, etc.).

Para ello compararemos y analizaremos las renarraciones producidas por dos grupos de niños, uno con diagnóstico TEL y otro grupo control (DT) de la misma edad. En función de las caracterizaciones brindadas para otros fenómenos que incluyen mecanismos de perspectivización y nivel de habilidades lingüístico-pragmáticas de esta población (Andrés-Roqueta y Katsos 2017), estimamos que los niños con TEL tenderán a utilizar estrategias de introducción de DR más próximas a las planteadas en el texto estímulo que los niños con DT.

4. Metodología

4.1. Participantes

Se analizaron 50 narraciones del corpus NIR 2014 (corpus inédito, colectado vía FONDECYT 1130420). Estas narraciones pertenecen a 25 niños con TEL y 25 niños con DT. Todos los niños participaron en forma voluntaria, previa firma de un consentimiento informado. Todos estaban escolarizados en el sistema de educación regular en colegios de las comunas de Viña del Mar y Valparaíso, Chile³. Los niños pertenecen a familias de estratos Medio y Medio Bajo. El indicador utilizado fue el tipo de establecimiento educacional al que asistían: colegios de financiamiento compartido (clase media) y estatales (clase media baja). Todos los niños fueron reclutados cuando tenían 5 años de edad y continúan participando de una investigación longitudinal (Proyecto FONDECYT 1130420/1160653). Los 50 niños y niñas cuyas narraciones fueron consideradas tenían, al producirlas, 7;6 años promedio. En el Cuadro 1 se presenta la distribución por género y las edades de cada grupo.

	Género		Promedio y rango de edad
	Niñas	Niños	
TEL	9	16	7;7 (7;0-7;12)
DT	13	12	7;5 (6;11- 7;12)

Cuadro 1. Caracterización demográfica de los participantes TEL y DT

Los niños del grupo DT asisten a los mismos establecimientos junto con los niños TEL y presentaron un desempeño cognitivo y lingüístico normal con una escolarización según estándares normales (de acuerdo a criterios institucionales).

Los niños con TEL fueron seleccionados pues se encontraban diagnosticados institucionalmente al inicio de la escolaridad formal. Con el objeto de incorporarlos a la investigación se confirmó ese diagnóstico con una serie de tests. Para evaluar el desempeño lingüístico se ha utilizado el Test exploratorio de gramática española de A. Toronto (STSG- R) (Pavez 2003). Esta batería evalúa el desarrollo gramatical de niños entre 3;0 a 6;11 de edad e incluye un sub-test que evalúa producción a partir de repetición de oraciones (STSG-E) y de procesos de simplificación fonológica (Pavez *et al.* 2008a; Pavez *et al.* 2009). También se evaluó producción considerando los procesos de simplificación fonológica a través de repetición diferida (TEPROSIF-R, Pavez *et al.* 2008a).

Para la evaluación intelectual se administró el Test de matrices coloreadas de Raven (2005) y para la evaluación auditiva se llevaron a cabo tres procedimientos especializados: otoscopia, audiometría tonal y logaudiometría. Los niños del grupo TEL evidenciaron rangos normales en las pruebas intelectuales y de audición.

El Cuadro 2 muestra los promedios de los niños del grupo TEL en la aplicación de los instrumentos señalados.

³ En Chile, los niños con TEL son atendidos en Escuelas de Lenguaje desde los 3 años y luego forman parte de los "Proyectos de Integración" al interior de los colegios de Educación Básica.

Pruebas			Audiometría tonal		
	μ	Σ		Min	Max
STSG-E	23.4		Promedio Tonal puro OD	5	23,3
STSG-R	24.5	7.33			
TEPROSIF-R	30.9	14.2	Promedio tonal puro OI	3,3	21,7
RAVEN	20.53	4.48			

Cuadro 2. Resultados en las evaluaciones aplicadas para la selección y diagnóstico

4.2. Procedimiento y materiales

La narración fue elicitada en una tarea de volver a contar que incluía tres momentos. En el primer momento cada participante era expuesto al relato "El valiente Lilo" en formato audiovisual (voz grabada y secuencia imágenes fijas); en segunda instancia cada niño recibía una versión en papel que contenía solamente las imágenes secuenciadas en formato de libro de cuento. Los niños podían manipular libremente este material el tiempo que consideraran necesario. Finalmente se le solicitaba al niño que narrara la historia a un segundo examinador, que no había participado de los primeros momentos. El niño podía narrar utilizando el apoyo gráfico.

"El valiente, Lilo" es un texto construido especialmente para esta tarea de volver a contar y su extensión es de 58 cláusulas y 380 palabras. Su estructura narrativa está compuesta por los siguientes elementos: establecimiento de la escena, dos episodios (evento inicial, respuesta interna, plan, intento y consecuencia directa) y resolución y conclusión (Stein y Glenn 1979, Pavez *et al.* 2008b). En diferentes instancias narrativas se presentan cinco fragmentos discursivos en los que se explicitan dichos y pensamientos de los personajes. Estos fragmentos discursivos constituyen instancias de discurso reportado (DR). (Ver relato estímulo y segmentación en instancias de DR, en Anexo 1).

En Anexo 1 puede observarse que las instancias de DR incluyen secuencias interaccionales simples, que representan los enunciados proferidos por un locutor identificado (individual o grupal) hacia otro interlocutor. En dos de las secuencias se presenta un monólogo interior. Un DR utiliza un verbo de índole mental para introducir la referencia al paisaje de la conciencia del personaje. En todos los DR se ofrece la asignación de voz adecuada con referencia nominal plena o pronominal. Estas características suponen que las secuencias pueden ser formuladas con diferentes procedimientos discursivos y que, incluso, pueden subsumirse en un único lexema⁴.

4.3. Análisis de los datos

Se transcribieron fonética y ortográficamente todos los relatos de los niños atendiendo a la segmentación en cláusulas. Para el análisis cuantitativo (extensión de las renarraciones) se consideró, de cada narración, la cantidad

⁴ Así, por ejemplo, el DR-1 puede formularse con el verbo "enseñar".

de palabras y cláusulas. También se calculó la LME: extensión media de emisión, en palabras, para cada niño.

De las transcripciones se extrajeron y clasificaron instancias de DR similares a las provistas en el texto estímulo (Anexo 1).

Se observó que, en algunas ocasiones, los niños crearon secuencias de DR, y formularon enunciados introduciendo un verbo de decir con contenidos presentados en el relato estímulo, en tanto que el texto estímulo carecía de toda forma de reporte en ese episodio, como en el siguiente ejemplo:

11. De^(s)pue^(s) su hermano *dijo* ^(es)toy *estaba* *ba* mucho problema con con una serpiente (TEL 6)

El texto estímulo enunciaba: “Una mañana mientras Lilo estaba escondido en el nido, vio que su hermana Paca estaba en peligro, porque una serpiente quería devorarla”. Estas secuencias fueron codificadas y contabilizadas como “DR original”.

En el análisis se atendió a diferentes indicadores que permiten describir el desempeño de cada grupo de niños ante la introducción de secuencias:

- 1) “Introducción de DR relacionado con las secuencias del texto estímulo”: cuando los niños introducen una instancia de DR semejante a la presentada en el texto estímulo;
- 2) “Creación DR original”: cuando el narrador crea secuencias de DR con contenidos nuevos;
- 3) “Mecanismo de introducción de DR”: aquí se consideran los diferentes mecanismos que los narradores articulan para introducir DR.

En esta categorización se toman en cuenta las inserciones descriptas como canónicas (Shiro 2012, Brunetti 2009) y también se categorizaron las variaciones que los niños produjeron. El análisis fue realizado y ratificado por dos evaluadores; la coincidencia fue de 95%.

En cuanto a la forma del DR utilizado por los niños se diferenciaron las siguientes categorías: discurso directo (DD), discurso indirecto (DI), el discurso indirecto libre (DIL), reporte onomatopéyico (RO), reporte narrativizado (RN) y reporte mixto (RM).

El procesamiento estadístico de los datos se realizó a partir del análisis de estadísticos descriptivos para las variables nominales (Medias y Anova de un factor) y de frecuencias y correlaciones (Pearson) para el análisis de las variables cualitativas (SPSS 18.0).

5. Resultados y discusión

El análisis de los datos nos ha permitido observar semejanzas y diferencias en el desempeño de ambos grupos de niños. En el Cuadro 3 presentamos el análisis comparativo de desempeño: cantidad de palabras y cláusulas de las renarraciones, longitud media de enunciados – LME–, cantidad de DR incluido y de DR original, con medias y desvíos –SD–.

	Cantidad de palabras		Cantidad de cláusulas		LME en palabras)	Cantidad de DR		Cantidad de DR	
	Media	SD	Media	SD		Media	SD	Media	SD
TEL	162.84	54.77	33.56	8.84	4.85	4.56	1.22	0.24	0.43
DT	171.12	72.31	32.24	11.97	5.30	4.72	1.20	0.12	0.33
Total población	166.98	63.62	32.90	10.44	5.07	4.64	1.20	0.18	0.38

Cuadro 3. Comparación en medidas de desempeño en indicadores cuantitativos

Los resultados presentados en el Cuadro 3 nos permiten apreciar que los niños del grupo DT aventajan levemente a los niños del grupo TEL en "cantidad de palabras", "cantidad de DR" y en LME. Por su parte, los niños del grupo TEL aventajan levemente a los del grupo DT en "cantidad de cláusulas" y en "cantidad de DR original". En cuanto a la cantidad de DR, se observa que el grupo de niños TEL muestra un desempeño levemente inferior pero, para ambos grupos, las medias de DR introducidas en las renarraciones es superior a 4. En este sentido ambos grupos de niños demuestran una frecuencia de introducción de DR superior al 80 %, que coincide con lo informado por Pavez *et al.* (2008b) para niños de su edad.

Por otro lado, el grupo TEL posee una media más alta en "DR original" que el grupo de niños DT. De esta manera, pareciera que los niños TEL, si bien tienden a crear secuencias "DR original" demostrando flexibilidad pragmática (Ninio y Snow 1996), se encontrarían más influenciados por las características lingüísticas y visuales de la tarea que sus pares DT.

El análisis de Varianza (ANOVA un factor $p \geq ,005$) entre grupos poblacionales no indica diferencias significativas entre grupos: para Palabras $F(,20), p = ,65$; para Cláusulas $F(,19), p = ,66$; para DR $F(,21), p = ,64$ y para DR original $F(1,20), p = ,27$. No obstante, si realizamos el cálculo del ratio de densidad de DR según LME observamos diferencias de desempeño.

El análisis comparativo de los ratios de densidad (Cuadro 4, abajo) confirma la preferencia del grupo TEL por la inserción de secuencias de DR original, pues la relación de frecuencia de DR original para este grupo duplica el valor de ratio observado para el DT. Por otro lado se observa que, si se atiende a la densidad de DR según la LME, la diferencia favorece también al TEL.

Ratio	DR según LME	DR original según LME
TEL	0.94	0.049
DT	0.89	0.022
Total población	0.91	0.035

Cuadro 4. Ratio de densidad de DR según LME

El análisis de estas variables nos indica que, pese a que no se observan diferencias significativas entre ambos grupos, es posible reconocer leves divergencias: la preferencia del grupo TEL por crear secuencias y, atendiendo a que la LME del grupo TEL es menor que el valor observado para DT, se observa una leve diferencia de frecuencia de DR a favor de este grupo.

Atendiendo a estas diferencias consideramos necesario comparar el desempeño de ambos grupos considerando cada una de las secuencias de DR que se ofrecían en el texto estímulo (ver Anexo 1). En el gráfico 1 se puede apreciar la frecuencia de niños, en cada grupo, que introdujo DR según secuencia.

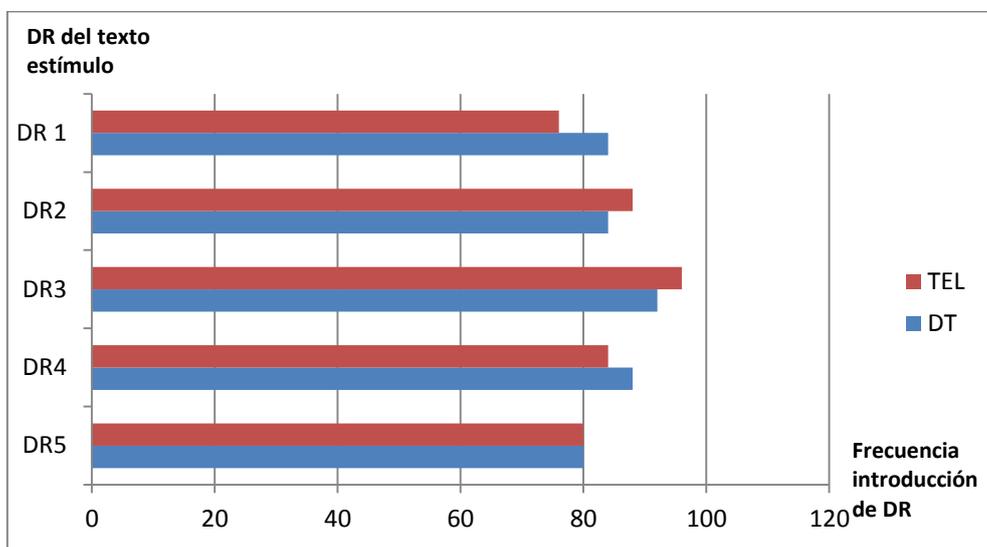


Gráfico 1. Comparación de frecuencia de introducción de DR (TEL y DT) según cada instancia de DR considerada

En el gráfico 1 se puede apreciar que los niños de ambos grupos producen todas las instancias de DR, en una frecuencia superior al 70%. También se puede observar, en ambos grupos, un mayor porcentaje de producción de DR 3 (*se le ocurrió una idea*) –que asciende en TEL a un 96% y en DT, a un 92%–. También es más productivo TEL en la DR2 (*El pajarito se preguntaba: ¿Y si me caigo al volar? ¿Dolerá mucho caer desde tanta altura?*) con un 88% de menciones frente al 84 % de DT.

En cambio, es posible observar secuencias en las cuales DT supera a TEL. Es el caso de DR1 (*mañana haremos nuestra primera práctica de vuelo*) con 76% de TEL frente a 84% en DT y en DR 4 (*me duelen los ojos*) 84% de TEL y en DT, a un 88%. Finalmente, la DR5 (*Entonces, en ese momento, pensó: No tendré más miedo, imitaré el vuelo de mi mamá y así salvaré a Paca*) es reproducida por el 80 % de los sujetos de ambos grupos.

En cuanto a los mecanismos de introducción de DR se observa que, pese a que en el texto estímulo el mecanismo preponderante es el DD, en las renarraciones los niños utilizan todos los mecanismos descriptos, exceptuando el DIL. Hemos identificado la aparición de formas canónicas: DD (por ej.: *la mamá dijo: "gracias"* –TEL, 43) y DI (por ej.: *él dijo que le dolían los ojos* –DT, 59) y no canónicas (Brunetti 2009): RM (por ej.: *y dijo que voy a volar como mi mamá... como me ens..., como la vi volar* –TEL, 22) y RN (por ej.: *un día la mamá empezó a volar cerca del nido para enseñarle a volar a los hijos* –DT, 43). Asimismo hemos hallado un solo uso, en el grupo DT, de RO (Shiro 2014) (*Ayyy, dijo Lilo* –DT 25). Por otro lado se observa, en cada uno de los grupos de niños, una diferente distribución de los mecanismos según cada DR considerada. En el Cuadro 5, puede apreciarse esa distribución.

DR	1		2		3		4		5		Total	
	TEL	DT	TEL	DT								
Ausencia	6	4	3	5	1	2	5	3	5	2	20	16
%	24	16	12	20	4	8	20	12	20	8	16	14
RO	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
%	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	0	4
DD	5	1	3	0	5	1	9	4	5	3	27	9
%	20	4	12	-	20	4	36	16	20	12	21	7
RM	0	0	2	1	6	1	2	0	4	1	14	3
%	-	-	8	4	24	4	8	-	16	4	12	2
DI	4	11	7	7	4	9	6	8	7	5	28	40
%	16	44	28	28	16	36	24	32	28	20	22	32
RN	10	9	10	12	9	12	3	9	4	14	36	56
%	40	36	40	48	36	48	12	36	16	56	29	44
Total	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	125	125

Cuadro 5. Distribución de uso y frecuencia de mecanismo según DR en cada uno de los grupos poblacionales

El análisis comparativo de la distribución de procedimientos según la población nos permite observar que para ambos grupos los mecanismos más frecuentes han sido el RN y el DI. No obstante, si analizamos los diferentes DR observamos diferencias en ambos grupos. Mientras para TEL los usos más frecuentes de RN ocurren en DR1 y DR2 (40% en ambos casos) en DT se observan en DR5 y DR4 (36% y 56%, respectivamente); en cuanto al uso de DI, TEL lo utiliza en DR2 y DR5 (28% en ambos casos), DT en cambio en DR1 y DR4 (44% y 36%, respectivamente). Por otro lado, aunque para ambos grupos estos mecanismos resultan los más abundantes, los índices de frecuencia resultan ostensiblemente mayores para DT que para TEL (ver Gráfico 2). De esta forma la distribución de mecanismos resulta diferente en cada población, mientras en TEL las frecuencias de uso no reflejan concentración, en DT se observa concentración de usos en RN y DI.

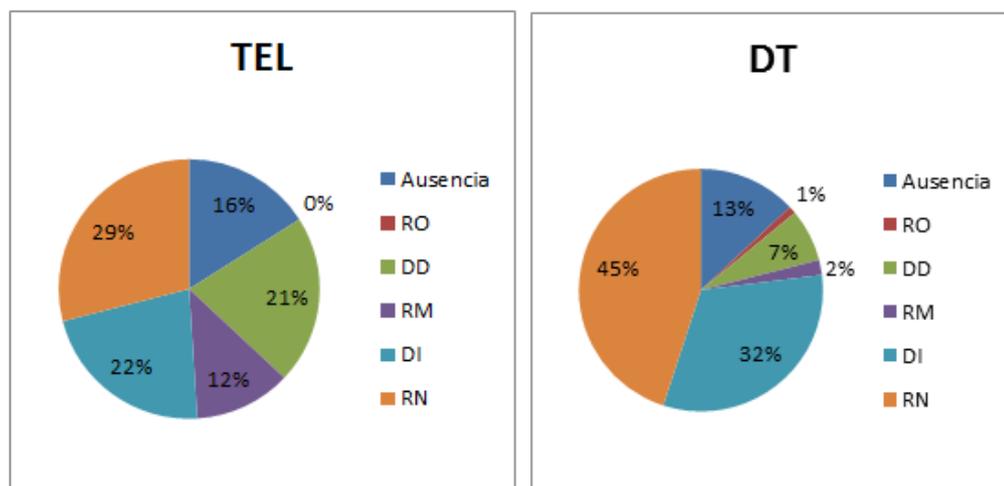


Gráfico 2: Comparación de frecuencia de uso de cada mecanismo según grupo poblacional

Cuando se comparan ambos grupos en relación a los usos que prosiguen en frecuencia se observa que en el grupo TEL los usos de DD alcanzan la frecuencia de los usos de DI, mientras que para el grupo DT estos usos son muy escasos. El mismo patrón se observa en el caso de los usos de RM, es decir mientras para DT son escasos para TEL son más frecuentes. Finalmente se observa que para ambos grupos la frecuencia de omisión de DR es muy semejante.

En síntesis, lo que se observa es que ninguno de los dos grupos usa DIL y que ambos tienden a utilizar preferencialmente los mismos mecanismos: RN y DI; no obstante el grupo DT tiende a concentrar los usos en esos mecanismos mientras que en el grupo TEL no se observa esa tendencia. Otra diferencia notoria entre ambos grupos es la preferencia del grupo TEL por DD y RM. Al respecto cabe recordar que las secuencias presentadas en el texto estímulo poseían el formato del DD.

Podemos suponer, en función de los resultados observados, que aunque ambos grupos tienden a asemejarse en el uso preferencial de RN o DI, los niños del grupo TEL tienden a utilizar con mayor frecuencia un formato semejante al que provee el texto (DD) o formas híbridas. En cuanto a la mayor frecuencia de DD en niños TEL puede argüirse que lo utilizan porque es un mecanismo gramaticalmente más simple que el DI (Brunetti 2009, Reyes 1995) y que, en virtud de que presentan competencias narrativas poco afianzadas (Pavez *et al.* 2008b), tenderían a posiciones más conservadoras en actividades de renarración. Atendiendo a que en niños TEL se han descrito deficiencias ante la estructuración de narrativas (Andreu *et al.* 2011, Coloma *et al.* 2013, Fey *et al.* 2004, Pavez *et al.* 2008b) y/o a deficiencias en la competencia pragmática de esta población (Norbury *et al.* 2004, Katsos *et al.* 2011), es posible que estas características incidan para que los niños TEL, con respecto a sus pares DT, exhiban diferencias de grado en flexibilidad pragmática al renarrar. No obstante, considerando la frecuencia de usos de RN y DI, esta característica no sería compartida por toda la población, aunque parecería no estar influido –como el caso de los usos de RN y DI– por el DR considerado.

Los últimos resultados nos llevan a pensar que no solamente son las características gramaticales las que condicionan a los niños TEL en la selección del mecanismo de introducción de DR, sino que posiblemente los niños TEL tendrían un patrón de desempeño más homogéneo en cuanto al uso de los mecanismos y en la mayor parte de las secuencias⁵, mientras que los niños del grupo DT parece que tienden a usar mecanismos gramaticalmente complejos y con estrategias que ponderarían las características estructurales y /o funcionales de las secuencias a introducir. Finalmente se observa que los niños TEL utilizan con mayor frecuencia que los niños DT formas no canónicas, específicamente el RM.

⁵ Es posible pensar que el hecho de la mayor homogeneidad de los niños TEL en su patrón de desempeño puede ser consecuencia de la calidad de intervención que han tenido en su escolaridad.

6. Conclusiones

Los resultados de la investigación han permitido apreciar que en el desempeño de ambos grupos de niños no se observan diferencias significativas, sino leves diferencias en la frecuencia de introducción de DR y en el uso de ciertos mecanismos y recursos. Nuestros datos señalan, aunque cabe anotar que las ocurrencias son escasas, una mayor tendencia del grupo TEL a crear secuencias de DR original. En cuanto a la relación hipotetizada respecto al uso del DR como manifestación del nivel de flexibilidad pragmática de la población, los resultados, aunque no son conclusivos, indican que existe una fuerte asociación entre el uso de DR, el mecanismo de DR seleccionada y los contenidos y funciones de la estructura narrativa que se instancian al introducir un DR.

En este sentido, consideramos que estudios posteriores deberían explorar la incidencia de cada uno de estos factores, a los fines de identificar y describir precisamente si los niños presentan diferencias en las posibilidades de adecuar pragmáticamente los mensajes y cuán sensibles son a las demandas de las situaciones comunicativas para modificar la perspectiva que asumen al narrar o renarrar.

Referencias bibliográficas

- Acosta, Victor, Ana Moreno y Angeles Axpe. 2012. Implicaciones clínicas del diagnóstico diferencial temprano entre Retraso de Lenguaje (RL) y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), *Universitas Psychologica*, 11: 279-291. [en línea] Disponible en <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/754/1536>
- Alarcón, Luisa Josefina y Alejandra Auza. 2015. Uso y función de nexos en la subordinación y coordinación. Evidencia de dos tareas narrativas de niños mexicanos de primero de primaria, en E. Velázquez e I. Rodríguez (eds.), *Estudios de Lingüística Funcional*, México, Universidad Autónoma de Querétaro: 223-251. [en línea] Disponible en https://www.academia.edu/30009290/Uso_y_funcion_de_nexos_en_la_subordinacion_y_coordinacion_Evidencia_de_dos_tareas_narrativas_de_ninos_mexicanos_de_primero_de_primaria
- Andrés-Roqueta, Clara y Napoleon Katsos. 2017. The contribution of grammar, vocabulary and theory of mind in pragmatic language competence in children with Autistic Spectrum Disorders. *Frontiers in Psychology*, 8 [en línea] Disponible en <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00996>
- Andreu, Llorenç, Mónica Sanz-Torrent, Joan Guardia Olmos y Brian Macwhinney. 2011. A narrative comprehension and production in children with SLI: An eye movement study, *Clinical Linguistics Phonetics*, 25: 767-783. [en línea] Disponible en <https://doi.org/10.3109/02699206.2011.565542>
- Bamberg, Michael y Carolin Demuth. 2016. Narrative inquiry: An interview with Michael Bamberg. *European Journal of Psychology*, 12,1: 14-28. [en línea] Disponible en <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00996>

- Berman, Ruth. 2004. *Language development across childhood and adolescence*, Amsterdam, John Benjamins.
- Bishop, Dorothy, Margaret Snowling, Paul Thompson y Trisha Greenhalgh. 2016. CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying language impairments in children, *PLoS One*, 11,7. [en línea] Disponible en <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0168066>
- Brunetti, Paula. 2009. *El discurso referido: formas canónicas y no canónicas de citación en la prensa diaria. -Aspectos teóricos y prácticos*, Córdoba, Comunicarte.
- Coloma, Carmen Julia, Mariangela Maggiolo y María Mercedes Pavez. 2013. Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje, *Actualidades en Psicología*, 27: 129-140. [en línea] Disponible en http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442013000200010
- Coloma, Carmen Julia, María Mercedes Pavez, Christian Peñaloza, Claudia Araya y Mariangela Maggiolo. 2012. Desempeño lector y narrativo en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje, *Onomázein*, 26: 351-375. [en línea] Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134525391013>
- De Barbieri, Zulema, Mariangela Maggiolo y Selma Alfaro. 1999. Trastornos de la comunicación oral en niños que asisten a control de salud en un consultorio de atención primaria, *Revista Chilena de Pediatría*, 70: 36-40.
- Ely, Richard, Jean Berko Gleason y Allysa McCabe. 1996. "Why didn't you talk to your mommy, honey?": Parents' and children's talk about talk, *Research on Language and Social Interaction*, 29: 7-25. [en línea] Disponible en https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2901_2
- Ervin, Margaret. 2001. SLI: what we know and why it matters, *The ASHA Leader*, 6: 4-31. [en línea] Disponible en <https://leader.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=2292577>
- Fey, Marc, Hugh Catts, Kerry Proctor-Williams, Bruce Tomblin y Xuyang Zhang. 2004. Oral and written story composition skills of children with language impairment, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47: 1301-1318 [en línea] Disponible en [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/098\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/098))
- Grinswold, Olga. 2016. Center stage: Direct and indirect reported speech in conversational storytelling, *Issues in Applied Linguistics*, 20: 73-90. [en línea] Disponible en <https://escholarship.org/content/qt19b8197x/qt19b8197x.pdf>
- Heilman, John, Jon Miller, Ann Nockerts y Claudia Dunaway. 2010. Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19: 154-166. [en línea] Disponible en [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/08-0024\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0024))
- Katsos, Napoleon, Clara Andrés-Roqueta, Rosa Estevan y Chris Cummins. 2011. Are children with Specific Language Impairment competent with the Pragmatics and Logic of Quantification?, *Cognition*, 119: 43-57. [en línea] Disponible en <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2010.12.004>

- Labov, William. 1972. The transformation of experience in narrative syntax, en W. Labov (ed.), *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*, Philadelphia, University of Pennsylvania: 354-405.
- Leonard, Laurence. 2014. *Children with Specific Language Impairment*, 2ª ed., London, MIT Press.
- Mahler, Paula. 1997. Discurso referido y perspectiva narrativa en narraciones orales infantiles, *Lenguas Modernas*, 24: 61-82. [en línea] Disponible en <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45532/47597>
- Maldonado González, Concepción. 1999. Discurso directo y discurso indirecto, en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol.3, Madrid, Espasa Calpe: 3549-3596
- Ninio, Anat y Catherine Snow. 1996. *Pragmatic development*. Boulder, Westview Press.
- Norbury, Courtenay, Marysia Nash, Guillian Baird y Dorothy Bishop. 2004. Using a parental checklist to identify diagnostic groups in children with communication impairment: A validation of the children's communication checklist-2, *International Journal of Language and Communication Impairments*, 39: 345-364. [en línea] Disponible en <https://doi.org/10.1080/13682820410001654883>
- Nordqvist, Asa. 2001. The use of direct and indirect speech by 1 ½ - to 4-year-olds, *Psychology of Language and Communication*, 5: 57-66. [en línea] Disponible en http://www.plc.psychologia.pl/plc/plc/contents/fulltext/05-1_4.pdf
- Owens, Robert E. 2003. *Desarrollo del lenguaje*, 5ª ed., Madrid, Pearson.
- Pavez, María Mercedes. 2003. *Test exploratorio de gramática española de A. Toronto, Aplicación en Chile*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pavez, María Mercedes, Mariangela y Carmen Julia Coloma. 2008a. *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica. TEPROSIF-R*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pavez, María Mercedes, Carmen Julia Coloma y Mariangela Maggiolo. 2008b. *El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastornos de lenguaje*, Barcelona, Lexus.
- Pavez, María Mercedes, Mariangela Maggiolo, Christian Peñaloza y Carmen Julia Coloma. 2009. El desarrollo fonológico en niños de 3 a 6 años: incidencia de la edad, el género y el nivel socioeconómico, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 47,2: 89-109.
- Peterson, Carole y Allyssa McCabe. 1983. *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*, New York, Plenum Press.
- Raven, John C. 2005. *Test de matrices progresivas. Escala coloreada. Cuaderno de Matrices/Series A, AB y B*, Buenos Aires, Paidós.
- Real Academia Española. 1973. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Reyes, Graciela. 1995. *Los procedimientos de cita: Estilo directo y estilo indirecto*, Madrid, Arco/Libros.
- Scollon, Ron y Suzanne Scollon. 1981. *Narrative, literacy and face in inter-ethnic communication*, Norwood, N. J., Ablex Publishing Corporation.

- Serratrice, Ludovica, Anne Hesketh y Rachel Ashworth 2015. The use of reported speech in children's narratives: A priming study. *First Language*, 35: 68-87. [en línea] Disponible en <https://doi.org/10.1177/0142723715569552>
- Shiro, Martha. 2007. *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar. Un análisis discursivo de la modalidad*, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Shiro, Martha. 2008. Narrative stance in Venezuelan children's stories, en A. McCabe, A. Bailey y G. Melzi (eds.), *Spanish-language narration and literacy: culture, cognition and emotion*, Cambridge, Cambridge University Press: 213-236.
- Shiro, Martha. 2012. Y entonces le dijo... La representación del habla en las narraciones de niños venezolanos, *Boletín de Lingüística*, 24:119-143. [en línea] Disponible en <http://ve.scielo.org/pdf/bl/v24n37-38/art06.pdf>
- Shiro, Martha. 2014. ¿Quién lo dijo? Las voces en las narraciones de niños venezolanos en R. Barriga Villanueva (Coord. y Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, México, El Colegio de México: 173-199.
- Stein, Nancy y Christine Glenn. 1979. An analysis of story comprehension in elementary school children, en R. O. Freedle (ed.), *Advances in discourse processes: New directions in discourse processing*, vol. 2, Norwood, N. J., Ablex: 53-120
- Surian, Luca, Simon Baron-Cohen y Heather Van der Lely. 1996. Are children with autism deaf to gricean maxims? *Cognitive Neuropsychiatry*, 1: 55-71. [en línea] Disponible en <https://doi.org/10.1080/135468096396703>
- Tomasello, Michael. 2003. *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Ukrainetz, Teresa y Ronald Gillam. 2009. The expressive elaboration of imaginative narratives by children with Specific Language impairment, *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 52: 883-898. [en línea] Disponible en [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/07-0133\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/07-0133))
- Villanueva, Pía, Zulema del Carmen De Barbieri, Hernán Palomino y Hernán Palomino. 2008. Alta prevalencia de trastorno específico de lenguaje en isla Robinson Crusoe y probable efecto fundador, *Revista Médica de Chile*, 136: 186-192. [en línea] Disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872008000200007>.
- Villanueva, Pía, Dianne Newbury, Lilian Jara, Zulema del Carmen De Barbieri, Ghazala Mirza, Hernán Palomino y Hernán Palomino. 2011. Genome-wide analysis of genetic susceptibility to language impairment in an isolated Chilean population, *European Journal of Human Genetics*, 19: 687-695. [en línea] Disponible en <http://doi.org/10.1038/ejhg.2010.251>

Autoría: Nina Crespo Allende ha asumido un 55% de las tareas y María Luisa Silva el 45% restante.

Anexo 1. Relato, estructura y secuencias de DR del cuento "El valiente Lilo"

Momento Narrativo	Instancia de DR	Relato
Establecimiento de la escena		Había una vez un pajarito azul de alas verdes y gran corazón, llamado Lilo. Lilo vivía con sus hermanos Paca y Toto en el Bosque de Mil Colores. Su casa era un nido en la rama más alta de un gran roble. Todos los días su madre llegaba con la comida para cada uno de sus hijos.
Evento inicial 1	DR 1	Un día la mamá comenzó a volar frente al nido, mostrándoles cómo debían mover las alas para que ellos la imitaran. Mañana haremos nuestra primera práctica de vuelo- les dijo
Respuesta interna al estado 1	DR 2	Paca y Toto cantaron alegremente, pero Lilo se quedó callado, porque sintió mucho miedo. El pajarito se preguntaba: - ¿Y si me caigo al volar? ¿Dolerá mucho caer desde tanta altura?
Plan 1	DR 3	Lilo pasó toda la noche preocupado y, de repente, se le ocurrió una idea: se haría el enfermo para no tener que ir a la práctica de vuelo.
Intento 1	DR 4	A la mañana siguiente, mientras sus hermanos practicaban, Lilo se volvió a acostar, se tapó los ojos con las alas y llorando se quejaba: - Me duelen los ojos, hoy no podré practicar.
Consecuencia directa 1	.	Así pasaron los días y, mientras sus hermanos volaban por todo el Bosque de Mil Colores, él solo los miraba. Su madre estaba cada vez más preocupada porque el pequeño Lilo no lograba aprender a volar.
Evento inicial 2		Una mañana mientras Lilo estaba escondido en el nido, vio que su hermana Paca estaba en peligro, porque una serpiente quería devorarla.
Respuesta interna 2 al estado		Lilo se sintió muy angustiado, pues quería ayudar a su hermana, pero no había aprendido a volar por temor a caerse.
Plan 2	DR 5	Entonces, en ese momento, pensó: - No tendré más miedo, imitaré el vuelo de mi mamá y así salvaré a Paca.
Intento 2		Comenzó a batir sus alas, cada vez más y más rápido, y tal como lo hacía su madre, se impulsó y, desde la rama, dio un enorme salto.
Consecuencia directa 2		Sin darse cuenta, Lilo estaba volando. Con su piquito tomó una rama y golpeó a la serpiente, la que arrancó asustada y se escondió por el bosque. Paca al verse liberada, fue hacia su hermano y juntos volaron al nido.
Reacción y resolución		Lilo se sintió muy feliz de haber vencido el miedo a volar y haber salvado a su hermana. Esa noche, todos juntos celebraron la gran hazaña del pequeño pajarito azul y lo felicitaron por su valentía.