

Artículo Original

Evaluación del desarrollo narrativo: Aportes de una investigación en niños con TDL y con DT

María Luisa Silva ^{a,*}, Nina Crespo-Allende ^b, Jeannette Sepúlveda-Toro ^b, Lorena Pérez-Abarca ^b y Carola Alvarado-Barra ^c

^a Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología y Matemática Experimental CIIPME-CONICET, Argentina.

^b Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

^c Facultad de Salud, Universidad Santo Tomás, Chile.

RESUMEN

El estudio de la complejización de la narrativa infantil ha permitido comprender cómo se organizan diferentes recursos. No obstante, para comprender mejor este desarrollo, además de atender a la relación entre factores discursivo-lingüísticos, también se deben considerar factores cognitivos. Este trabajo propone profundizar en la complejización de la medición del desarrollo narrativo infantil. Para ello, se describen y comparan dos momentos del desarrollo narrativo de dos grupos de niños chilenos, monolingües hablantes de español, a saber, uno con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), y otro con Desarrollo Típico (DT), mediante la utilización de indicadores de productividad psicolingüística y el Índice de Complejidad Narrativa Adaptado-ICN-A. Participaron en el estudio 16 niños con TDL y 23 con DT, evaluados en tareas de reconto a los 5 y a los 10 años. Los resultados de los indicadores psicolingüísticos no manifiestan diferencias significativas entre grupos en ninguno de los momentos de la toma. Respecto al ICN-A, no se registran diferencias estadísticamente significativas en las proporciones intergrupo; aunque se observa que el tiempo tiene incidencia significativa al considerar las proporciones de puntuaciones. A diferencia de previos trabajos, solo se halló diferencia significativa intergrupo en la secuencia Plan.

Palabras clave:

Desarrollo Lingüístico;
Narración; Producción
Oral; Trastorno del
Desarrollo del Lenguaje;
Evaluación por Criterios

Narrative Development Assessment: Contributions from Research on Children with DLD and TD

ABSTRACT

Research on the increasing complexity of children's narratives has provided insight into how various linguistic resources are organized. However, to better understand this development, it is necessary to consider not only the relationship between discursive and linguistic factors but also to include cognitive aspects. This study aims to delve into the complexity involved in measuring child narrative development. To this end, two stages of narrative development are described and compared in two groups of monolingual Spanish-speaking Chilean children: one with Developmental Language Disorder (DLD) and another with Typical Development (TD). The analysis incorporates psycholinguistic indicators and the Adapted Index of Narrative Complexity (INC-A). Sixteen children with DLD and 23 with TD participated in the study. The assessment consisted of retelling tasks performed at ages 5 and 10. Results from the psycholinguistic indicators showed no significant group differences at either time point. No statistically significant differences were found in intergroup proportions in the INC-A; however, time had a considerable effect on score proportions. Unlike previous studies, we only found significant intergroup differences in the Plan sequence.

Keywords:

Language Development;
Narrative; Oral
Production;
Developmental Language
Disorder; Criterion-Based
Assessment

*Autor/a correspondiente: María Luisa Silva

Email: mlsilva@conicet.gov.ar

Recibido: 09-05-2023

Aceptado: 27-01-2025

Publicado: 03-06-2025

INTRODUCCIÓN

Evaluar el desempeño narrativo supone analizar los usos lingüísticos y comunicativos ante la demanda de un relato. Por su parte, los usos discursivos permiten inferir relaciones con actividades cognitivas y de adecuación pragmática (Volkmar, 2020). Al narrar construimos en el discurso eventos verosímiles, mientras que al renarrar recuperamos de la memoria una secuencia de eventos para reformular el relato fuente. Dado que al narrar conjugamos nuestro rol de hablante, de sujeto cognoscente y de sujeto social (Bruner, 1986), es imprescindible que la evaluación contemple la complejidad de estos aspectos.

Evaluar la producción narrativa implica considerar una serie de habilidades y conocimientos que incluyen aspectos lingüísticos, discursivos, cognitivos, sociales e identitarios (Crespo, Silva, et al., 2021; Crespo & Silva, 2019). Por lo tanto, al diseñar instrumentos de evaluación se debe atender a esta complejidad (McCabe & Rollins, 1994). Westerveld & Gillon (1999) enumeran algunas condiciones de los instrumentos para elicitación de renarraciones (o recontados): la narración se debe realizar a un interlocutor no familiarizado con el relato (Masterson & Kamhi, 1991); el estímulo se debe presentar en dos oportunidades (Gummersall & Strong, 1999); y por último, los estímulos deben tener distintos niveles de complejidad lingüística, medida en cantidad de eventos (Griffith et al., 1986). Otra condición es que la tarea genere producciones homólogas, es decir, que puedan ser analizables mediante los mismos criterios (Silva, 2008, 2010). La tarea de recontado reúne buena parte de estos requisitos, pues utiliza estímulos controlados (Romero Contreras & Gómez Martínez, 2013), permite discriminar las demandas lingüísticas y cognitivas y, las producciones son comparables (Vivas Vivas et al., 2021).

Existen diferentes modelos de análisis de los datos obtenidos de una narración (Mendieta, 2013), sin embargo, el más utilizado es el que reconoce dos niveles de organización: la macro y la microestructura (Van Dijk & Kintsch, 1983; Vivas Vivas et al., 2021). Al analizar la macroestructura se consideran los componentes estructurales que conforman la estructura de episodios y sus relaciones (Heilmann et al., 2010; Stein & Glenn, 1979). El análisis microestructural considera rasgos dependientes del lenguaje, por ejemplo, la extensión y complejidad de los enunciados (Liles et al., 1995).

Finalmente, la producción narrativa en tareas de recontado puede ser analizada según dos formatos, uno basado en la norma y otro en criterios (Crespo et al., 2015; Crespo, Figueroa-Leighton, et al., 2021; Vivas Vivas et al., 2021). El primero evalúa el

recontado según su adscripción a un modelo (Gillam & Pearson, 2004). El segundo considera las diferencias en la disposición, organización y elaboración de las categorías. Ambos proporcionan una puntuación que distingue escalas de desempeño y permite el seguimiento de la habilidad (Strong, 1998).

Entre los instrumentos que incluyen alguno de estos análisis se encuentran el Narrative Scoring Scheme (NSS) (Miller & Chapman, 2004); el Test of Narrative Language (Gillam & Pearson, 2004); el Profile of Oral Narrative Ability (PONA) (Westerveld & Gillon, 2010); el Picture –based assessment Multilingual Assessment Instrument for Narratives (LITMUS – MAIN) (Gagarina et al., 2012, 2015, 2019), y en español, la Evaluación del Desarrollo Narrativo (EDNA) (Pavez, Coloma, et al., 2008) que incluye un esbozo del Índice de Complejidad Narrativa (ICN) (Petersen et al., 2008). Este último evalúa el nivel de estructuración de una narrativa oral en tarea de recontado, considerando la complejidad de elaboración de ciertas categorías mediante una medición por criterio (Petersen et al., 2008). En Chile, Bustos & Crespo (2014) y luego Crespo et al. (2015) y Crespo, Figueroa-Leighton, et al. (2021) perfeccionaron el ICN perfilado en el EDNA. Bustos & Crespo (2014) encontraron que los niños de 5 años alcanzan porcentajes de logro por sobre el 50 % en producción narrativa, específicamente en la presentación del personaje, el evento inicial, los intentos por resolver el quiebre del evento inicial y las consecuencias, y un menor desempeño, bajo el 30%, en las respuestas internas y el plan. Merece atención especial que Crespo et al. (2015) y Crespo, Figueroa-Leighton, et al. (2021), además de precisar metodológicamente el ICN, compararon desempeños narrativos en población infantil con DT y TDL. Hallaron que el aumento en edad afecta la complejidad narrativa, para la mayoría de los criterios, en ambos grupos. Asimismo, observaron diferencias entre DT y TDL, las que no se mantenían a los 10 años (Crespo, Figueroa-Leighton, et al., 2021).

El desempeño narrativo en niños con condiciones atípicas: El Trastorno del desarrollo del Lenguaje (TDL)

La denominación TDL caracteriza a un grupo de niños que, aunque no evidencian ningún problema sensorial, neurológico, emocional, intelectual o conductual severo, manifiestan déficit en algunas habilidades discursivas y lingüísticas en relación con sus pares (Ervin, 2001). El TDL posee un carácter evolutivo (Bishop et al., 2017) y es una alteración heredable de alta prevalencia (Leonard, 2014), con mayor frecuencia de aparición en varones (Villanueva et al., 2011). Por otro lado, la prevalencia del TDL durante el desarrollo infantil aún no está completamente definida. Estudios realizados en Chile señalan que un 4% de los niños entre los tres y siete años es diagnosticado con este trastorno (De

Barbieri et al., 1999). Asimismo, se ha reportado que hasta el año 2016 un 18% de la matrícula de Educación Parvularia (hasta la edad de 5 años 11 meses) pertenece a Educación Especial, y de este porcentaje, el 95% corresponde a TDL (Ministerio de Educación [MINEDUC] & Centro de Estudios MINEDUC [CEM], 2018). Respecto a la Educación Especial en Educación básica (6 a 13 años), el diagnóstico de niños con TDL ha aumentado a casi un 75% en el periodo de 2010 a 2016. En cuanto a la diferencia en la variable género, se señala que los varones tienen mayor prevalencia respecto de sus pares femeninos, con fluctuaciones en algunos periodos. Sin embargo, Granada-Azcárraga et al. (2020), quienes analizaron la distribución de género en niños de 3 a 5 años con TDL, en tres regiones de Chile, desde 2004 a 2017, hallaron que en dos de ellas el índice de matrícula aumenta significativamente en las niñas, mientras que en los niños se observa una disminución.

En cuanto al desempeño discursivo y lingüístico de los niños con TDL, ellos muestran un desarrollo atípico de la comprensión y/o expresión oral o escrita comparados con sus pares en edad con DT (Leonard, 2014). En cuanto al desarrollo en niños hispanohablantes, se ha descrito que tienen notorias dificultades en comparación con sus pares con DT para la adquisición y dominio del discurso narrativo, especialmente en la recuperación de la superestructura de los textos ante el reconto, en el recupero de información y en la disposición de la estructura causal, a esto se añade el que cometan más fallos en sus construcciones semánticas y sintácticas (Acosta et al., 2012; Andreu et al., 2011; Auza et al., 2018; Coloma, 2014; Coloma et al., 2017; Crespo et al., 2015; del Valle Hernández et al., 2018; Pavez, Coloma, et al., 2008). Se reporta también, que buena parte de los niños entre 4 y 5 años presentan un desarrollo narrativo deficitario (Coloma et al., 2002). En niños con TDL hablantes de inglés también se han encontrado dificultades para la adecuada consecución temática, la secuenciación de eventos y el control del grado de informatividad de los episodios (Colozzo et al., 2011; Reuterskiöld et al., 2011; Squires et al., 2014). En relación con los aspectos microestructurales, presentan problemas en medidas de productividad lingüística (Fey et al., 2004), extensión del enunciado (Vandewalle et al., 2012; M. F. Westerveld & Gillon, 2010), densidad clausular (Colozzo et al., 2011; Fey et al., 2004), medidas morfosintácticas (Colozzo et al., 2011; Reuterskiöld et al., 2011; Wetherell et al., 2007) y de variedad léxica (Reuterskiöld et al., 2011; Squires et al., 2014).

Por su parte, Crespo & Figueroa (2016) reportaron diferencias al comparar el desempeño de niños con DT, TDL y Déficit intelectual (DI) hablantes de español. En su estudio analizan el desempeño de un grupo de niños con TDL pareado con un grupo

de niños con DT a los 5, mediante el Índice de Complejidad Narrativa adaptado (ICN-A) (Bustos & Crespo, 2014). En Crespo, Figueroa-Leighton, et al. (2021), se analiza el desempeño de niños con DT y TDL a los 5 y 10 años; uno de los objetivos del estudio es dilucidar la persistencia evolutiva o el carácter transitorio del TDL (Aguilar-Mediavilla et al., 2019; Conti-Ramsden et al., 2009; Ervin, 2001; Law et al., 2008; Sanz-Torrent et al., 2010). Resulta relevante destacar que esta investigación ha sido la única que presenta resultados de una metodología longitudinal. Los resultados indican que los preescolares con TDL y DT privilegian la cadena causal, mientras que los niños con DI favorecen la mención referencial de los agentes. Respecto al seguimiento longitudinal, los investigadores señalan que las diferencias intergrupo reconocidas a los 5 años, no se mantienen a los 10 años. Si bien se reportaron incrementos en todos los índices y en el ICN-A global en ambos grupos respecto a los dos momentos, solo en el grupo de niños con TDL se reconocen diferencias significativas. Estas se observan en todos los criterios prototípicos o esenciales (Acciones, Personaje, Evento inicial, Plan y Consecuencia) y buena parte de los no prototípicos, excepto en Marco y Marcadores Temporales. Los autores concluyen que, pese a que estos resultados parecen avalar la hipótesis que describe al TDL como un trastorno de carácter transitorio, esto debe interpretarse con cautela, dada la complejidad del trastorno y las dimensiones analizadas. También especulan que el indicador candidato a discriminante respecto del diagnóstico de superación del trastorno es el de "Marcadores temporales", los cuales son elementos estructuradores de la narrativa.

En síntesis, pese a que se han refinado los instrumentos destinados a evaluar el desempeño narrativo infantil y al incremento de la evidencia reportada, especialmente en lo que atiende a población infantil con TDL, aún no existe un consenso acerca de cuál es el instrumento y el índice más eficaz y sensible para discriminar desempeños narrativos de niños con TDL. Así, por ejemplo, el análisis de habilidades narrativas aún no distingue la diferencia y especificidad entre las habilidades cognitivas, discursivas y lingüísticas que demanda la narración respecto de la renarración (Kornev & Balčiūnienė, 2021; McCabe & Rollins, 1994), o si la medición por ICN puede ser utilizada en diferentes lenguas y culturas (Balčiūnienė et al., 2019; Balčiūnienė & Kamandulytė-Merfeldienė, 2019; Vivas Vivas et al., 2021).

Consideramos necesario disponer de evidencia acerca de la sensibilidad del ICN y también de sus cualidades psicométricas. Una de ellas es la validez concurrente, es decir, si existe otra medida que pueda complementar la información que la medida en cuestión ofrece. En esta investigación, se busca resolver esa

cuestión metodológica, no contemplada en estudios previos, complementando el análisis realizado por Crespo, Figueroa-Leighton, et al. (2021). Para ello, compararemos los desempeños narrativos de dos grupos de niños chilenos, uno con TDL y otro de niños con DT pareados en edad, en dos momentos de su desarrollo: a los cinco y a los diez años. En primera instancia, analizaremos si los recontados que producen son comparables en cuanto a medidas cuantitativas o de índole psicolingüística, para poder luego compararlas según criterios cualitativos, en este caso el ICN-A. Es importante señalar que si se hallaran diferencias significativas entre las medidas intergrupo, no resultaría válido realizar una comparabilidad intergrupo en índices cualitativos. En segunda instancia, mediremos la confiabilidad del ICN-A (Crespo, Figueroa-Leighton, et al., 2021) a partir de que 3 (tres) codificadores independientes hubieron evaluado el desempeño narrativo.

Finalmente, indagaremos si las dificultades reportadas en el desempeño narrativo de niños con TDL se relacionan con el desarrollo de componentes narrativos estructurales o pueden ser medidas de otro tipo (desempeño de otras habilidades y/o funciones comprendidas en la competencia narrativa, i.e. demandas a la memoria episódica). Para ello, realizaremos la comparación de desempeño intergrupo a través de estadísticos de frecuencia y para conocer la diferencia entre los dos grupos en los dos momentos de la toma, nos valdremos del cálculo de diferencia de proporciones.

El objetivo es avanzar en la robustez del índice para que pueda ser considerado para el diagnóstico y seguimiento de alteraciones del lenguaje.

MÉTODO

Participantes

Participaron 39 niños de forma voluntaria, previo consentimiento informado firmado por sus padres, respetando los principios éticos de la Declaración de Helsinki para investigaciones en seres humanos (Asociación Médica Mundial, 1975). Se agruparon según sus condiciones de desarrollo lingüístico: niños con Trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) y niños con Desarrollo típico (DT) (ver características de cada grupo en Tabla 1). Todos fueron reclutados a partir de una investigación longitudinal que abarcó desde los cinco a los diez años. En este estudio se considera el desempeño de ambos grupos en dos momentos: al inicio (5 años) (T1) y al final (10 años) (T2) de la investigación. Todos los niños asistían a establecimientos

educacionales de Viña del Mar y Valparaíso, algunos de los cuales presentaban financiamiento compartido (clase media) y otros, financiamiento estatal (clase media baja).

Tabla 1. Caracterización demográfica de los participantes TDL y DT.

	Género		Promedio en T1 (5 años)	Promedio en T2 (10 años)
	Niñas	Niños		
TDL	6	10	5,7	10,4
DT	11	12		

La selección de la población ha sido por conveniencia (ver detalles en Crespo et al., 2015; Crespo & Silva, 2019). En el primer periodo del estudio, a los 5 años, se utilizaron varias pruebas e indicadores. Para el grupo DT, se procuró que todos tuvieran un desempeño cognitivo y lingüístico adecuado para su edad y que su escolarización respondiera a los estándares institucionales (requisitos de formación del establecimiento educacional al que asistían).

Los niños con TDL fueron seleccionados a partir de los diagnósticos institucionales realizados al inicio del año escolar. El diagnóstico se confirmó con una serie de pruebas aplicadas solo a este grupo: el Test exploratorio de gramática española de A. Toronto (STSG- R y STSG- E) (Pavez, 2003) y el test para evaluar procesos de simplificación fonológica (TEPROSIF-R) (Pavez, Maggiolo, et al., 2008) . Asimismo, estos niños fueron evaluados con 3 (tres) procedimientos especializados: otoscopia, audiometría tonal y logaudiometría, para descartar problemas sensoriales de tipo auditivo. También se administró el Test de matrices coloreadas de Raven (2005), para evaluar habilidades cognitivas no verbales. En la Tabla 2, se presentan los puntajes promedio de las pruebas STSG-E, STSG-R, TEPROSIF-R y Raven, además de la audiometría tonal. A través de ella se observa que los niños evaluados evidenciaron rangos normales en habilidades cognitivas no verbales y audición. Según esta información y aquella provista por la anamnesis de los participantes, se distinguió entre grupo con DT y grupo con TDL.

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

	Pruebas		Audiometría tonal		
	Media	Desviación		Mín	Máx
STSG-E	23,4	6,64	Promedio	5	23,3
STSG-R	24,5	7,33	Tonal puro OD		
TEPROSIF-R	30,9	14,2	Promedio	3,3	21,7
RAVEN	20,53	4,48	Tonal puro OI		

Procedimientos y materiales

Se analizaron 78 recontados. La tarea que los produjo incluía tres momentos: primero, cada participante era expuesto al relato audiovisual (“La mariposa Flopi” a los 5 años - T1- y “La oveja y el extraterrestre” a los 10 años - T2-). Luego, recibían una versión en papel, tipo libro álbum, con las imágenes secuenciadas de la historia ya narrada, las que podían manipular libremente (Anexo 1). Finalmente, se les solicitaba a los participantes que recontaran la historia a un segundo examinador, que no había participado de los primeros momentos. El niño podía recontar utilizando el libro álbum. Los estímulos son estructuralmente análogos: poseen las mismas secuencias en el mismo orden, siguiendo la estructuración de la gramática de las historias (Pavez, Coloma, et al., 2008; Stein & Glenn, 1979) (ver Anexo 2).

Tabla 3. Cantidad de palabras, cantidad de cláusulas y MEE -Media de Extensión de enunciados- en textos estímulos.

	La mariposa Flopi (T1)	La oveja y el extraterrestre (T2)
Cantidad de palabras	259	424
Cantidad de cláusulas	25	87
MEE	10.36	4.87

Análisis de los datos

Se transcribieron ortográficamente todos los relatos y se segmentaron en cláusulas. Se considera como cláusula el segmento de discurso oral cuya estructura sintagmática está compuesta por un verbo / evento y sus argumentos dependientes (Crespo & Silva, 2019). Para el análisis cuantitativo (extensión de las recontados), se consideró para cada narración la cantidad de palabras, la cantidad de cláusulas y la MEE. El análisis cualitativo consideró el Índice de Complejidad Narrativa, versión adaptada

de Bustos & Crespo (2014) (ver descripción general en apartado 1), con modificaciones (Crespo, Figueroa-Leighton, et al., 2021). Se incorporó el componente evaluativo en la narración y se modificó la consideración de los puntajes 2 y 3 en un mismo grado de desarrollo para el criterio Conocimiento de diálogo, Personaje y Consecuencia (ver detalle de ICN-A, Anexo 3). Todos los relatos fueron evaluados en forma simultánea e independiente por 3 jueces. Se confeccionó un manual de análisis de datos, en los que se presenta el ICN-A con lineamientos para resolver casos problemáticos, además de ejemplificaciones.

Investigaciones previas han identificado diferencias de desempeño notorias entre los diferentes criterios que componen el ICN (Balčiūnienė et al., 2019; Crespo et al., 2015; Crespo, Figueroa-Leighton, et al., 2021; Westerveld & Gillon, 2010), por lo que consideramos necesario discriminar un grupo de criterios núcleo (ICN núcleo). En esta investigación el puntaje del ICN núcleo está compuesto por el promedio de la suma de 4 criterios: Evento inicial, Plan, Acciones y Consecuencias y 1 de desempeño discursivo: Introducción de diálogo. Los análisis implican el cálculo de estadísticos descriptivos (medianas, rangos y frecuencias) y diferencia de proporciones.

Para comprobar la validez del análisis se calculó el acuerdo interjueces mediante índice de Kappa.

RESULTADOS

En cuanto a la eficacia del instrumento, hemos observado cualitativamente que todos los niños producen recontados pragmáticamente adecuados, esto es, que responden a los requisitos de la tarea y que retoman gran parte de los episodios de las historias presentadas en los estímulos. Estos factores incrementan las posibilidades de comparabilidad de las producciones elicitadas y, con ello la aplicación del ICN-A. El análisis del nivel de acuerdo, utilizando el índice de Kappa como medida estadística de proporción de concordancia (Landis & Koch, 1977), arrojó un coeficiente Kappa de Fleiss de 0,601. Este coeficiente indica que el nivel de concordancia entre los 3 evaluadores fue moderado (Landis & Koch, 1977).

Para responder a la posibilidad de comparar desempeños entre niños con TDL y DT atendiendo a medidas psicolingüísticas, se realizó un análisis comparativo de los desempeños.

Medidas psicolingüísticas

El análisis de extensión y complejidad de los recontados se presenta en Tabla 4.

Tabla 4. Extensión: Media de cantidad de palabras, de cláusulas y MEE en T1 y T2 según grupos poblacionales.

Poblaciones	T1		T2	
	DT	TDL	DT	TDL
Cantidad de palabras	81	70	273	249
Cantidad de cláusulas	15	14	49	47
Extensión del enunciado	1.1	0.9	0.5	0.6

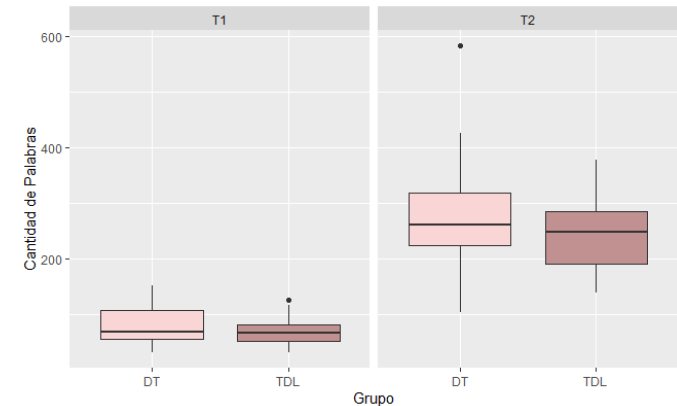


Figura 1. Extensión de los recontados en cantidad de palabras: comparativo de los desempeños de los grupos DT y TDL.

La figura 1 indica que las medianas de desempeño en los dos momentos de la toma, resultan similares para ambos grupos poblacionales. Asimismo, se observa en T2 un incremento notable tanto en los valores de las medianas como en los rangos. Pese a esta semejanza, en T1 se observa que el grupo DT presenta rangos de desempeño más extendidos y el valor de la mediana es levemente superior al del grupo TDL; por otro lado, el grupo TDL presenta un desempeño notoriamente más compacto (homogéneo). Aunque en T2, el grupo DT continúa exhibiendo un rango de desempeño más extendido con una mediana levemente superior, el grupo TDL presenta un desempeño grupal más heterogéneo al que se observó en T1.

En síntesis, la semejanza de las medianas confirma la comparabilidad de las producciones entre ambos grupos y en los dos momentos de la toma, observándose que las medianas del grupo DT resultan levemente superiores. Es importante destacar el cambio de patrón de desempeño en el grupo TDL. En el T1 se observa un comportamiento homogéneo, mientras que en el T2 el comportamiento se asemeja más al del grupo DT.

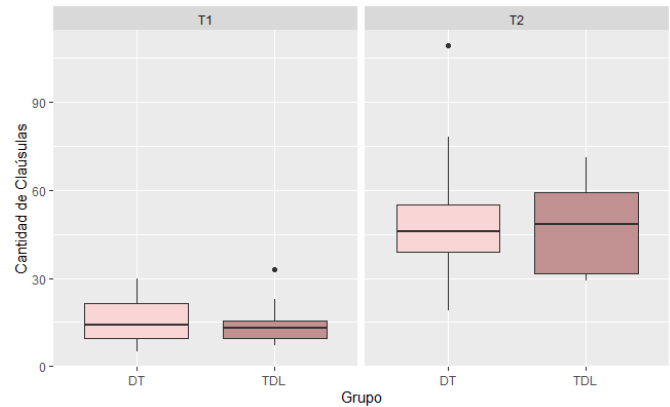


Figura 2. Extensión de los recontados en cantidad de cláusulas: comparativo de los desempeños de los grupos DT y TDL.

En la figura 2, al considerar cantidad de cláusulas, se observa un patrón semejante de desempeño al descrito previamente. Pese a que las medianas de ambos grupos (en T1 y T2) parecen similares y que se observa un incremento notable de T1 a T2 para ambos grupos, se reconocen diferencias. En T1, si bien ambos grupos presentan un rango compacto, resulta notable el grado de homogeneidad del grupo TDL. En T2, aunque ambos grupos presentan rangos con mayor varianza, el grupo DT presenta un comportamiento más homogéneo que el TDL. Por otro lado, los valores de la mediana del grupo TDL resultan levemente superiores a los del grupo DT.

En el caso de la Media de extensión del enunciado (MEE), en la figura 3, el patrón descrito previamente parece modificarse. En ambos momentos, la mediana del grupo DT resulta levemente superior a la del grupo TDL. Por otro lado, continúa observándose un notable incremento de los valores de las medianas entre los dos momentos de la toma y un desempeño más homogéneo en ambos grupos.

Estos análisis indican que no existen diferencias significativas en los recontados de ambas poblaciones en los indicadores psicolingüísticos seleccionados, confirmando que es posible comparar los análisis de ICN en ambas poblaciones. Por otro lado, los análisis señalan diferencias en el patrón de conducta, considerando T1 y T2, según se atienda a cantidad de palabras, de cláusulas y MEE. Mientras en cantidad de palabras y de cláusulas el patrón es de homogeneidad a mayor varianza, en MEE la tendencia es inversa.

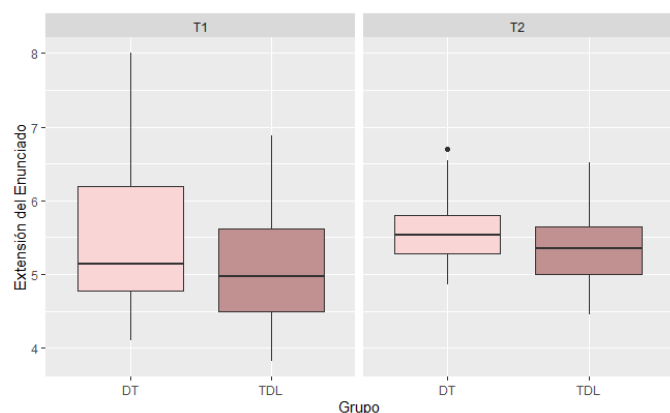


Figura 3. Extensión de los recontados según MEE: comparativo de los desempeños de los grupos DT y TDL.

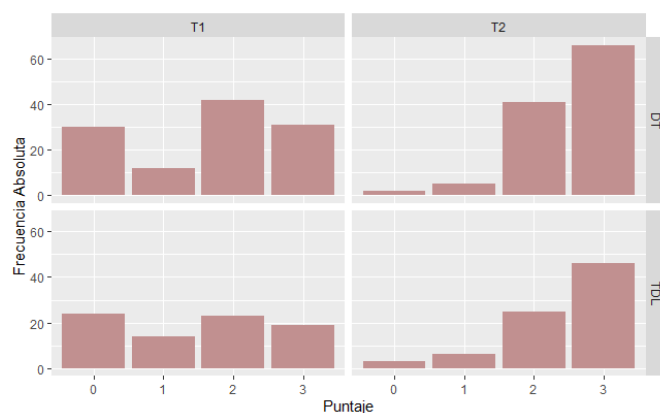


Figura 4. Valores del ICN-A: gráfico de distribución de frecuencias de puntuaciones, en DT y TDL, en T1 y T2.

Índice de Complejidad Narrativa (ICN-A)

A continuación, presentamos el análisis del desempeño discursivo a partir de la evaluación de ICN-A.

Tabla 5. Puntuación y promedios de ICN en T1 y T2 para DT y TDL.

Tiempo	T1		T2		Puntaje total ICN
	Total	Promedio	Total	Promedio	
DT (N:23)	275	12	462	20	575
TDL (N:16)	175	11	312	20	400

El promedio de ICN-A indica que ambos grupos presentan puntuaciones similares en T1 y T2, además, mientras en T1 ambos grupos obtienen puntuaciones inferiores al 50% del total (el 43.7% y 47.8%, para TDL y DT, respectivamente), en T2 ambos llegan al 80% de la puntuación.

Dado que la literatura reporta que los niños con TDL suelen omitir los episodios o presentarlos en forma incompleta, decidimos comparar la distribución de población según los puntajes de ICN-A (figura 4).

Al comparar T1 y T2, ambos grupos presentan similares tendencias evolutivas, en lo que respecta a la disminución de la ausencia de menciones (valor 0) o la presencia de menciones inadecuadas (valores 1 y 2), mientras que se observa el incremento de menciones consideradas adecuadas (valor 3). No obstante, en esta caracterización general, es necesario reconocer si estas diferencias resultan estadísticamente significativas. Se realizó la Prueba de Hipótesis para Diferencias de proporciones, con un nivel de significación (α) = 5%. El análisis indica que las diferencias estadísticamente significativas para el grupo DT ocurren solo en los puntajes 0 (valor- p = 0,000269) y 3 (valor- p = 0,00563), mientras que en los valores 1 (valor- p = 0,1305) y 2 (valor- p = 1) no se registran tales diferencias. En cuanto al análisis de las diferencias significativas para el grupo TDL, se observa el mismo resultado, diferencias significativas solo en los puntajes 0 (valor- p = 0,0243) y 3 (valor- p = 0,0285), no así en los valores 1 (valor- p = 0,094) y 2 (valor- p = 0,863).

En síntesis, en ambos grupos poblacionales se observa una tendencia evolutiva similar. Mientras se incrementan significativamente las menciones adecuadas, disminuyen significativamente los casos en los que los niños no han incluido la categoría evaluada. Sin embargo, dado que uno de los propósitos es el de identificar si existen diferencias entre los grupos en cada momento de la toma, analizaremos si se observan diferencias significativas en los diferentes puntajes. Realizamos la prueba de diferencia de proporciones, con un nivel de significación de (α) = 5%. En la Tabla 6, presentamos los resultados del análisis.

Tabla 6. Diferencias de proporciones entre DT y TDL, según las puntuaciones del ICN-A, a los 5 y a los 10 años.

Escala de puntuación	T1 (5 años)	T2 (10 años)
0	0,6614	0,6794
1	0,225	0,5333
2	0,3281	0,5424
3	0,7356	0,999

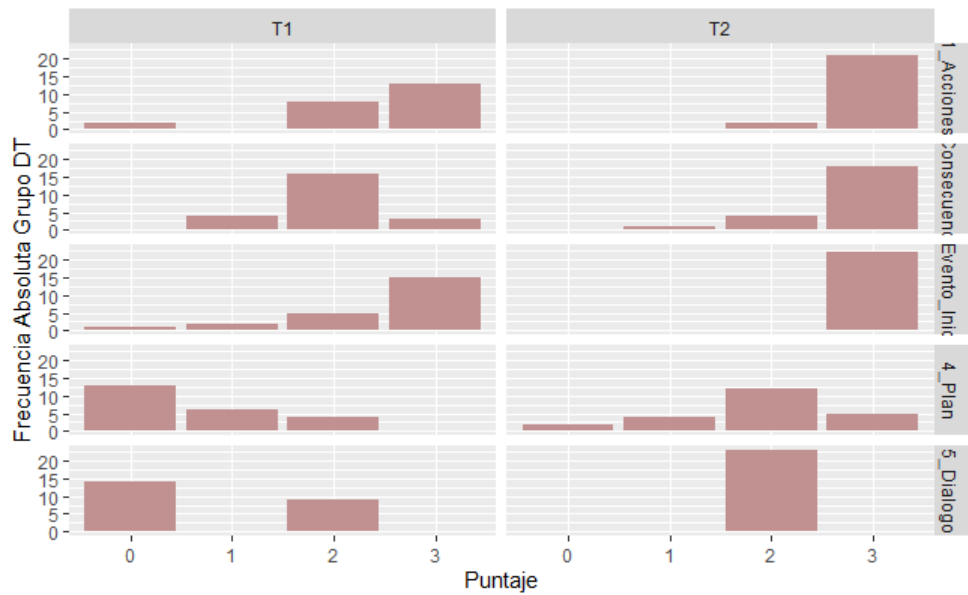


Figura 5. Comparación de desempeño en los criterios núcleos en T1 y T2, considerando los puntajes del ICN-A. Grupo DT

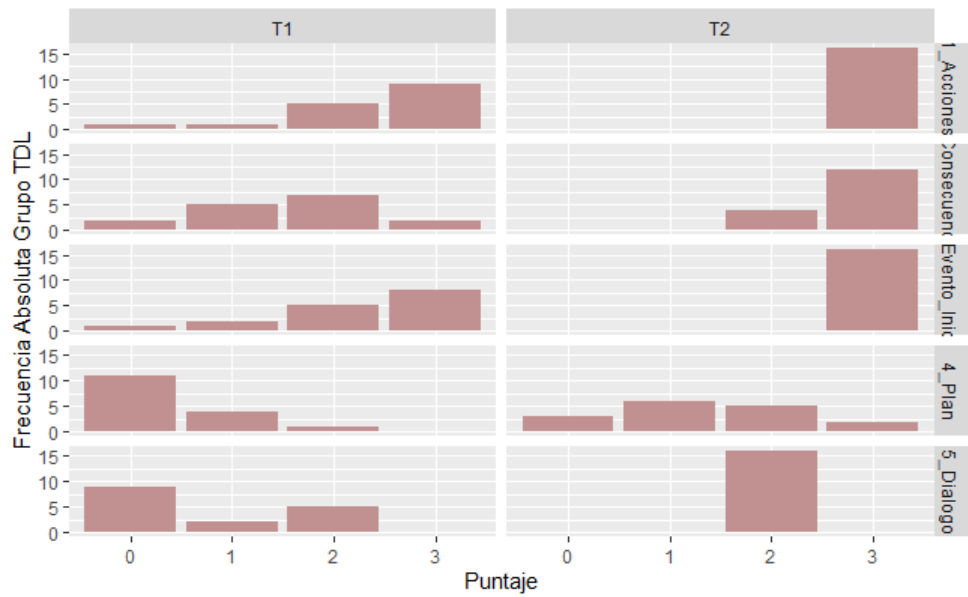


Figura 6. Comparación de desempeño en los criterios núcleos en T1 y T2, considerando los puntajes del ICN-A. Grupo TDL.

El análisis indica que en ninguno de los puntajes de los ICN núcleo ni en ningún momento de la evaluación se registran diferencias significativas entre el grupo TDL y DT. No obstante, pese a no hallar diferencias significativas analizaremos las diferencias en los distintos criterios.

El análisis de diferentes criterios, presentado en las figuras 6 y 7, nos permite apreciar que en algunos de los ICN núcleo (Acciones, Consecuencias, Evento inicial e Introducción de diálogo) el grupo DT y el TDL presentan una tendencia evolutiva semejante: en T1 los usos tienden a ser considerados como ausentes, incompletos o errados (puntuaciones 0, 1 y 2), mientras que en el T2 se observa una concentración de usos con puntuaciones 3. En un solo criterio,

Plan, se observa esta tendencia en el grupo DT, pero en el grupo TDL continúan, incluso a los 10 años, la ausencia del episodio o las menciones incompletas. Estos datos parecieran indicar que el criterio que podría funcionar como distintivo del desempeño DT y TDL es Plan, aunque para confirmar esta presunción es necesario un análisis de diferencias.

Con la finalidad de considerar en términos cualitativos la diferencia reportada en el análisis, presentamos 4 fragmentos de la secuencia Plan de ambas poblaciones, las que nos permiten considerar los usos lingüísticos que cada grupo de niños utiliza para construir el episodio.

Tabla 7. Análisis de diferencias y semejanzas en estructuración de la secuencia Plan, según grupos poblacionales e instancias de elicitación (T1 y T2).

Población	Texto original	DT	TDL
T1	<i>La encerró en un frasco. Flopi estaba muy triste y asustada porque no podía volar ni moverse.</i> Sus amigas preocupadas se pusieron a conversar “¿qué haremos?”, se preguntaban. “¿Debemos salvarla sí o sí! Esperemos que se duerma don Bigotes y vamos a rescatarla”.	<i>La metió en un frasco, la cerró. Flopi no podía volar, estaba tan triste. Después, cerró la puerta que no se podía abrir. Con sus amigas dijeron “hay que salvar a Flopi, tenemos que esperar hasta que el señor enojón se duerma”. Hasta que se duerma, abrieron la tapa. Prometieron nunca más ir allá. (Flopi, 52 DT)</i>	<i>La mariposa Flopi y estaban felices y fueron para un campo y primero el señor la atrapó y la llevó para su casa y no se podía mover. Primero las dos dijeron “cuando se duerme él, la vamos atrapar para salir” y lo hicieron felices y terminó. (Flopi, 18 TDL)</i>
T2	<i>Otilia miró a Frido y sintió mucha pena por él. Pensó que, además del frío, debía sentirse triste y asustado. Entonces, decidió que lo iba a ayudar “Le prestaré algo de mi lana para que se abrigue”, pensó la oveja. “Podríamos ser amigos”.</i>	<i>Apareció un marciano y le dijo que tenía mucho frío, pero que tampoco necesita lana, entonces la oveja se puso triste por él y pensó en hacerle un chaleco. Luego con sus habilidades le empezó a tejer un abrigo. (Otilia, 57 DT)</i>	<i>El extraterrestre tenía frío y necesitaba algo como para taparse y la oveja pensó “¿no le podré dar mi lana?” y así ella imaginó darle la lana y envolverlo. (Otilia, 27 TDL)</i>

Es posible apreciar mediante la comparación de secuencias Plan elicítadas que en el T1 los niños del grupo DT, aunque pueden ser poco precisos léxicamente (refieren “puerta” por “tapa del frasco” en el que está encerrada la mariposa), presentan el conflicto, introducen referencialmente a los personajes que elaboran el Plan y lo enuncian cabalmente, utilizando con precisión el antónimo a la acción perpetrada por el agonista: “Hay que salvar a Flopi”. Incluso identifican la dificultad que la concreción del Plan reporta (“el señor enojón”). Los niños TDL, en cambio, aunque identifican el conflicto (“Flopi ha sido atrapada”), eliden la mención del recipiente (“el frasco”) y con ello, resulta muy difícil de comprender el evento construido en el último enunciado “la

vamos atrapar para salir”. Las mariposas van a liberar a Flopi, pero la pervivencia léxica del ítem “atrapar” complica la adecuada construcción de la secuencia. En T2, por su parte, aunque se observa que en la elicitación de la secuencia el niño recupera sintéticamente el conflicto y presenta la estrategia planificada para resolverlo, su narrativa es más sucinta, por lo que la narrativa es más un reporte de sucesos que la construcción de una narrativa asumiendo una perspectiva como narrador (Fina, 2021).

DISCUSIÓN

Instrumento: propiedades

Respecto al instrumento, a diferencia de aquellos que obtienen datos a partir de relatos producidos por lectura de imágenes (por ejemplo, el NSS de Miller & Chapman, 2004), la provisión de un relato que funciona como una guía libera recursos atencionales y de planificación. Dado que la administración solicita el recuento para informar a un interlocutor que no ha participado de la escucha de la historia, enmarca la tarea ante una demanda pragmática auténtica (validez ecológica), pues resulta de mayor verosimilitud narrar para alguien que no ha estado presente, respecto de contar ante una tarea evaluativa (Wofford et al., 2022). Lo anterior evita que el niño reitere la introducción de elipsis narrativas (“*erosión narrativa*”) y refuerza la validez ecológica de la tarea (Channell et al., 2018). Por otro lado, mientras recuentan, los niños manipulan las imágenes, lo que disminuye la carga en las memorias Episódica y Operativa, liberando así, recursos para utilizarlos en la planificación y textualización discursiva. Esto permite a los niños con TDL que la demanda de producción de lenguaje no converja con la demanda a otros sistemas cognitivos, como la memoria, promoviendo la producción fluida del relato. Posiblemente este factor haya ocasionado la diferencia de resultados respecto a los estudios de Maggiolo et al. (2003) y de Fey et al. (2004).

Al respecto, Wofford et al. (2022), quienes compararon medidas microestructurales (Diversidad léxica, Media de Extensión del Enunciado y Porcentaje de enunciados gramaticales) de una misma población infantil, ante dos técnicas de elicitación (narración a partir de imágenes y recuento de relato escuchado), no encontraron diferencias significativas en la tarea de narración y de recuento. No obstante, coinciden con estudios previos (Lucero & Uchikoshi, 2019; Schneider & Dubé, 2005), al observar que estas últimas son estructuralmente más completas y léxicamente más ricas (Westerveld & Gillon, 2010). Estimamos que este factor también ha incidido en nuestros resultados. Por otro lado, al comparar nuestros resultados con los reportados por (Pavez, Coloma, et al., 2008) y coincidiendo con Bustos & Crespo (2014), Crespo et al. (2015), y Crespo, Figueroa-Leighton, et al. (2021), consideramos que las modificaciones del diseño y las condiciones de la administración incidieron en la calidad de datos recolectados. Otro factor que ha influido es la adecuación de los textos estímulo a las edades de los niños, además del diseño de las secuencias de imágenes. Los relatos presentan conflictos en los que los personajes poseen motivaciones, expresadas en estados de ánimo y pensamiento, que resultan atractivas para los niños.

En cuanto a la validez interna del ICN-A, pese a que el índice de acuerdo interjueces es de un nivel moderado, resulta aceptable, dada la cantidad de criterios ponderados y la alta variabilidad intrínseca de las escalas valorativas. Se ha observado que, en algunos criterios, la discrepancia resulta mayor que en otros, esto orienta acerca de cuáles deberían ser aclarados ante la asignación de puntuación.

En síntesis, el instrumento es eficiente, con rigor metodológico, reflejado en su alta validez interna y externa; aunque aún resta ponderar el nivel de validez concurrente (Castejón Costa, 1997). Por otro lado, la coherencia y sistematicidad de las modificaciones desarrolladas en Crespo et al. (2015) y Crespo, Figueroa-Leighton, et al. (2021) lo han mejorado notablemente, consolidando sus propiedades psicométricas, haciendo así que posea validez predictiva y potencial clínico. Consideramos, en coincidencia con estudios previos (Crespo et al., 2015; Crespo, Figueroa-Leighton, et al., 2021), que por ello es necesario que el instrumento se complemente con distinciones respecto de criterios microestructurales (por ejemplo, los niveles de explicitación de la secuencia Plan, gradaciones respecto al uso de marcadores temporales, etc.) que, además, podrían postularse como indicadores de desarrollo.

Desempeño narrativo: TDL y DT

En cuanto al desempeño, el análisis en dos momentos del desarrollo de las medidas de productividad permitió comprender que en ambos grupos ocurre, además del incremento de valores de las puntuaciones, modificaciones en el comportamiento grupal. En este sentido, Crespo, Silva, et al. (2021) observan que la dinámica del desarrollo se encuentra determinada por diferencias intragrupalas que paulatinamente se incrementan y que son las responsables de “impulsar” el desempeño del grupo. Nuestros datos robustecen esta idea, por lo que, sería deseable indagar cuáles son las características específicas de esas diferencias para, por ejemplo, poder proyectar intervenciones clínicas específicas. Así, por ejemplo, al discriminar las características específicas, podremos diseñar dispositivos que promuevan estos aspectos para enriquecer el desarrollo de los niños con un desempeño más descendido.

En cuanto a los propósitos de nuestra investigación, hemos reconocido, en el puntaje de ICN-A y en el ICN-A núcleo, un incremento notable en los dos momentos de la toma. Ese incremento oscila, en ambos grupos, en un 40%. Al analizar en forma desagregada la distribución de frecuencias poblacionales, según las valoraciones, se observa que mientras a los 5 años ambos grupos presentan narrativas con ausencia de introducción

de categorías, a los 10 años presentan la totalidad de las categorías evaluadas con un alto nivel de adecuación. Ambos grupos presentan similar patrón de desempeño: las únicas valoraciones en las que se observa diferencia significativa entre los dos momentos de la toma es la que cualifica las ausencias y las menciones completas y adecuadas. Aquí nuestros resultados complementan la caracterización evolutiva presentada en (Crespo et al., 2015; Crespo, Figueroa-Leighton, et al., 2021).

Respecto a las diferencias de desempeño entre el grupo TDL y el DT, el análisis -a diferencia de investigaciones previas (Crespo et al., 2015; Crespo, Figueroa-Leighton, et al., 2021; Leonard, 2014; Maggiolo et al., 2003)- no encontró diferencias significativas en ninguno de los momentos de la toma ni en ninguno de los puntajes considerados. Solo se halló diferencia en la evaluación de desempeños a los 10 años respecto del criterio Plan (criterio estructural).

¿Esto supone que la producción narrativa de niños con TDL no es deficitaria, como señalan estudios previos (Bustos & Crespo, 2014; Crespo et al., 2015; Maggiolo et al., 2003; Pavez, Coloma, et al., 2008)? Estimamos que nuestros resultados difieren de otros (Maggiolo et al., 2003; Pavez, Coloma, et al., 2008), por los cambios realizados en ciertas pautas metodológicas. Algunas de estas son las modificaciones desarrolladas al ICN (Bustos & Crespo, 2014; Crespo et al., 2015; Crespo, Figueroa-Leighton, et al., 2021) y el reportar datos de una investigación longitudinal, decisión metodológica que restringe la variabilidad intragrupal. Por otro lado, nuestros resultados coinciden con Crespo et al. (2015); y Crespo, Figueroa-Leighton, et al. (2021), pues a los 5 años, tanto el grupo DT como el TDL, no alcanzaron la puntuación máxima. Nuestros hallazgos confirman su proyección especulativa sobre el desarrollo de las categorías, pues hacia los 10 años, los niños logran 80% de la puntuación máxima. Las principales diferencias con lo reportado en Crespo, Figueroa-Leighton, et al. (2021), se relacionan con decisiones de análisis y procesamiento. La necesidad de otorgar mayor validez psicométrica llevó a que la asignación de puntajes se realizara por codificadores independientes, lo que permitió discriminar valores de confiabilidad interjueces. Considerar diferencia de proporciones, en lugar de la Media, permitió atender al desempeño de cada grupo en relación con la particular distribución de frecuencia de puntuaciones. En este sentido, se observan diferencias respecto de cuál es la categoría que permitiría discriminar desempeños, mientras que Crespo, Figueroa-Leighton, et al. (2021) señala la categoría Personajes, nuestros análisis señalan que la prevalente es la categoría Plan. Es posible que esta categoría resulte más problemática para los niños con TDL, pues demanda la disposición de habilidades mentalistas

(Baron-Cohen, 2000). El análisis cualitativo señala que, aunque se reparen falencias reconocidas a los 5 años, a los 10 años el grupo TDL presenta una construcción de posicionamiento narrativo escueta, semejante a un reporte de eventos (Fina, 2021). Posiblemente las diferencias en grados de desempeño en las dos poblaciones puedan comprenderse como diferentes grados de dominio de los esquemas discursivos, gramaticales y cognitivos que convierten a un sujeto en un narrador hábil (Fina, 2021).

CONCLUSIONES

La investigación reportada aporta evidencia acerca de las características psicométricas de un instrumento de evaluación del desempeño y desarrollo de las habilidades narrativas en español. Pese a que presenta algunos resultados que contradicen investigaciones previas, aporta a la evidencia sobre aspectos del desarrollo narrativo de niños con DT y con TDL.

Consideramos que el instrumento nos ha otorgado un corpus de alto grado de validez ecológica, que nos ha permitido analizar el desempeño narrativo tanto en indicadores cuantitativos de productividad lingüística, como en indicadores cualitativos específicos.

Consideramos que los resultados orientan hacia nuevos espacios problemáticos de indagación, como, por ejemplo, la relación entre el desarrollo de las habilidades narrativas y el desarrollo de las habilidades cognitivas de almacenamiento, jerarquización y recuperación de la información. En este sentido, estimamos necesario complementar la evaluación con medidas específicas para este último objetivo. Finalmente, consideramos que investigaciones como la que aquí se presenta son una propuesta para el desarrollo de instrumentos de intervención en el área clínica.

REFERENCIAS

- Acosta, V., Moreno, A., & Axpe, Á. (2012). Intervención logopédica sobre habilidades narrativas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 35(2), 201-213. <https://doi.org/10.1174/021037012800218032>
- Aguiar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R., Sanchez-Azanza, V. A., & Adrover-Roig, D. (2019). Academic Outcomes in Bilingual Children With Developmental Language Disorder: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00531>
- Andreu, L., Sanz-Torrent, M., Guàrdia Olmos, J., & Macwhinney, B. (2011). Narrative comprehension and production in children with SLI: An eye movement

- study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 25(9), 767–783. <https://doi.org/10.3109/02699206.2011.565542>
- Asociación Médica Mundial. (1975, octubre). *Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones con seres humanos*. Normas y Documentos de Ética Médica. Colegio Médico de Chile (AG). http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/practicas_de_investigacion/775/otros_documentos/DECLARACION%20DE%20HELSINKI.pdf
- Auza, A., Harmon, M. T., & Murata, C. (2018). Retelling stories: Grammatical and lexical measures for identifying monolingual spanish speaking children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 71, 52–60. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.12.001>
- Balčiūnienė, I., & Kamandulytė-Merfeldienė, L. (2019). Narrative structure and language in specifically language-impaired children. *Typical and Atypical Language Development Symposium*. <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/303591024>
- Balčiūnienė, I., Kornev, A. N., & Aguilar-Mediavilla, E. (2019). Evaluation of narrative skills in language-impaired children: Advantages of a dynamic approach. En L. Buil-Legaz, R. López-Penadés, V. Sánchez-Azanza, & D. Adrover-Roig (Eds.), *Atypical Language Development in Romance Languages* (pp. 127–141). John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/z.223>
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A review. *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 169–184. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(00\)80010-5](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(00)80010-5)
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (B. López, Trad.). Gedisa Editorial.
- Bustos, A., & Crespo, N. M. (2014). Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: Dos medidas a través de una tarea de recuento. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 30, 7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6354604>
- Castejón Costa, J. L. (1997). *Introducción a los métodos y técnicas de investigación y obtención de datos en psicología*. Editorial Club Universitario (ECU). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=105294>
- Channell, M. M., Loveall, S. J., Connors, F. A., Harvey, D. J., & Abbeduto, L. (2018). Narrative Language Sampling in Typical Development: Implications for Clinical Trials. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(1), 123–135. https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-17-0046
- Coloma, C. J. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1° básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista signos*, 47(84), 3–20. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342014000100001>
- Coloma, C. J., Mendoza, E., & Carballo, G. (2017). Desempeño gramatical y narrativo en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *ResearchGate*, 69, 67–90. <https://doi.org/10.5209/CLAC.55314>
- Coloma, C. J., Pavez, M. M., & Maggiolo L., M. (2002). Caracterización, análisis y estimulación del discurso narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 3, 75–90. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-313307>
- Colozzo, P., Gillam, R. B., Wood, M., Schnell, R. D., & Johnston, J. R. (2011). Content and Form in the Narratives of Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(6), 1609–1627. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0247\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0247))
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z., & Knox, E. (2009). Specific language impairment and school outcomes. I: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(1), 15–35. <https://doi.org/10.1080/13682820801921601>
- Crespo, N., & Figueroa, A. (2016). The different narrative profiles of children with different linguistic and cognitive conditions. *Literatura y lingüística*, 33, 443–464. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112016000100021>
- Crespo, N., Figueroa-Leighton, A., & Góngora, B. (2021). Índice de Complejidad Narrativa Adaptado en escolares chilenos con y sin historia de trastorno específico del lenguaje. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 31(2), Article 2. <https://doi.org/10.15443/RL3120>
- Crespo, N., Góngora, B., & Figueroa-Leighton, A. (2015). La medición por criterio de la narrativa en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 35(3), 114–122. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2014.12.003>
- Crespo, N., & Silva, M. L. (2019). Cuando las palabras del otro se hacen mías: Discurso reportado y flexibilidad pragmática. En niños con desarrollo típico y con trastorno específico de lenguaje. *Lingüística*, 35(2), 215–234. <https://doi.org/10.5935/2079-312x.20190025>
- Crespo, N., Silva, M. L., Sepúlveda Toro, J. I., Rubbo, Y., Garay Frontini, M. B., & Tenaglia, M. F. (2021). Reporte de dichos y pensamientos en niños con trastorno del desarrollo del lenguaje: Rasgos evolutivos del discurso indirecto. *Signos Lingüísticos*, 17(33), Article 33. <https://signoslinguisticos.izt.uam.mx/index.php/SL/article/view/307>
- De Barbieri, Z., Maggiolo L., M., & Alfaro Y., S. (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(1), 36–40. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-244008>
- del Valle Hernández, G., Acosta Rodríguez, V. M., Ramírez Santana, G. M., del Valle Hernández, G., Acosta Rodríguez, V. M., & Ramírez Santana, G. M. (2018). The grammatical production in the narrative discourse of pupils with Specific Language Impairment (SLI). *Revista Signos*, 51(98), 264–284. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342018000300264>
- Ervin, M. (2001). SLI: What We Know and Why It Matters. *The ASHA Leader Archive*, 6(12), 4–31. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR1.06122001.4>
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2004). Oral and Written Story Composition Skills of Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(6), 1301–1318. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/098\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/098))
- Fina, A. D. (2021). Doing narrative analysis from a narratives-as-practices perspective. *Narrative Inquiry*, 31(1), 49–71. <https://doi.org/10.1075/ni.20067.def>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2015). Assessment of narrative abilities in bilingual

- children. En S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Eds.), *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment* (pp. 243–276). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783093137>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). ZAS Berlin: MAIN Start. *Zas Papers in Linguistics*, 56, 1–140. <https://www.leibniz-zas.de/de/publications/schriftenreihe/zaspil/zaspil-56/main-start/>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. *ZAS Papers in Linguistics*, 63, 1–21. <https://doi.org/10.21248/zaspil.63.2019.516>
- Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2004). *Test of narrative language*. Pro-Ed.
- Granada-Azcárraga, M., Cáceres Zúñiga, M. F., Pomés Correa, M. P., & Ibáñez Córdova, A. (2020). Tendencia de matrícula de estudiantes con TEL en escuelas especiales de lenguaje en Chile. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 58(1), Article 1. <https://doi.org/10.29393/RLA58-5MGTM40005>
- Griffith, P. L., Ripich, D. N., & Dastoli, S. L. (1986). Story structure, cohesion, and propositions in story recalls by learning-disabled and nondisabled children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15(6), 539–555. <https://doi.org/10.1007/BF01067635>
- Gummersall, D. M., & Strong, C. J. (1999). Assessment of Complex Sentence Production in a Narrative Context. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30(2), 152–164. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3002.152>
- Heilmann, J., Miller, J. F., & Nockerts, A. (2010). Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing*, 27(4), 603–626. <https://doi.org/10.1177/0265532209355669>
- Kornev, A. N., & Balčiūnienė, I. (2021). Lexical and Grammatical Errors in Developmentally Language Disordered and Typically Developed Children: The Impact of Age and Discourse Genre. *Children*, 8(12), Article 12. <https://doi.org/10.3390/children8121114>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An Application of Hierarchical Kappa-type Statistics in the Assessment of Majority Agreement among Multiple Observers. *Biometrics*, 33(2), 363–374. <https://doi.org/10.2307/2529786>
- Law, J., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2008). Characterizing the Growth Trajectories of Language-Impaired Children Between 7 and 11 Years of Age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(3), 739–749. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/052\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/052))
- Leonard, L. B. (2014). *Children with Specific Language Impairment* (2^a ed.). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9152.001.0001>
- Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D., & Purcell, S. L. (1995). Measurement of Narrative Discourse Ability in Children With Language Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2), 415–425. <https://doi.org/10.1044/jshr.3802.415>
- Lucero, A., & Uchikoshi, Y. (2019). Narrative Assessments with First Grade Spanish-English Emergent Bilinguals: Spontaneous versus Retell Conditions. *Narrative Inquiry: NI*, 29(1), 137–156. <https://doi.org/10.1075/ni.18015.luc>
- Maggiolo, M., Pavez, M. M., & Coloma, C. J. (2003). Terapia para el desarrollo narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23(2), 98–108. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(03\)75750-7](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(03)75750-7)
- Masterson, J. J., & Kamhi, A. G. (1991). The Effects of Sampling Conditions on Sentence Production in Normal, Reading-Disabled, and Language-Learning-Disabled Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(3), 549–558. <https://doi.org/10.1044/jshr.3403.549>
- McCabe, A., & Rollins, P. R. (1994). Assessment of Preschool Narrative Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45–56. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0301.45>
- Mendieta, J. A. (2013). Narrative research: An alternative approach to study language teaching and learning. *Folios*, 37, 135–147. <https://doi.org/10.17227/01234870.37folios135.147>
- Miller, J. F., & Chapman, R. S. (2004). *Systematic analysis of language transcripts* (Versión 8) [Software]. Language Analysis Laboratory, Waisman Center, University of Wisconsin-Madison. <https://www.saltsoftware.com/>
- Ministerio de Educación [MINEDUC], & Centro de Estudios MINEDUC [CEM]. (2018). *Indicadores de la educación en Chile 2010-2016*. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2405>
- Pavez, M. M. (2003). *Test exploratorio de gramática española de A. Toronto. Aplicación en Chile*. Ediciones UC. <http://ediciones.uc.cl/ediciones-uc-educaci%C3%B3n-test-exploratorio-gramatica-espanola-toronto-p-468.html>
- Pavez, M. M., Coloma, C. J., & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje* (No. 19). ARS Médica. <https://rchd.uc.cl/index.php/onom/article/view/32077>
- Pavez, M. M., Maggiolo, M., & Coloma, C. J. (2008). *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica: TEPROSIF-R*. Ediciones UC.
- Petersen, D. B., Gillam, S. L., & Gillam, R. B. (2008). Emerging Procedures in Narrative Assessment: The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 115. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000318933.46925.86>
- Raven, J. C. (2005). *Test de matrices progresivas: Escala coloreada : cuaderno de matrices : series A, Ab y B* (1a. ed.). Paidós.
- Reuterskiöld, C., Hansson, K., & Sahlén, B. (2011). Narrative skills in Swedish children with language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 44(6), 733–744. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2011.04.010>
- Romero Contreras, S., & Gómez Martínez, G. E. (2013). El desarrollo del lenguaje evaluativo en narraciones de niños mexicanos de 3 a 12 años. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 15–30. <https://doi.org/10.15517/ap.v27i115.8674>
- Sanz-Torrent, M., Andreu, L., Badia, I., & Serra, M. (2010). El proceso lector en niños con antecedentes de retraso y trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(1), 23–33. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(10\)70005-X](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(10)70005-X)
- Schneider, P., & Dubé, R. V. (2005). Story presentation effects on children's retell content. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(1), 52–60. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/007\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005/007))

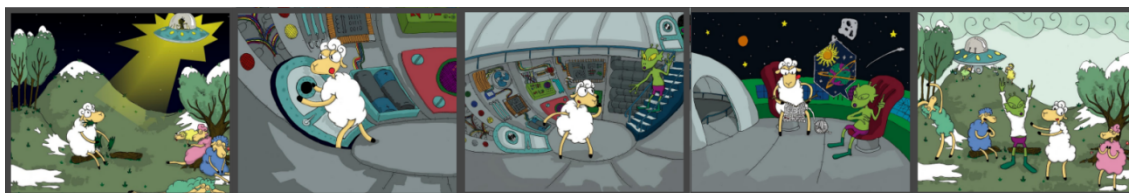
- Silva, M. L. (2008). *Desarrollo y gramaticalización de las cláusulas relativas en el discurso infantil: Aportes desde el enfoque cognitivo-prototípico* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. <https://163.10.30.7/Record/TESIS00782>
- Silva, M. L. (2010). El estudio de la sintaxis infantil a partir del diálogo con niños: Aportes metodológicos. *Interdisciplinaria*, 27(2), 277–296. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1668-70272010000200006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Squires, K. E., Lugo-Neris, M. J., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., & Gillam, R. B. (2014). Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(1), 60–74. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12044>
- Stein, N., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (Ed.), *Advances in discourse, new directions in discourse processing processes* (pp. 53–120). Ablex Publishing Corporation.
- Strong, C. J. (1998). *The Strong Narrative Assessment Procedure*. Thinking Publications.
- Vandewalle, E., Boets, B., Boons, T., Ghesquière, P., & Zink, I. (2012). Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: A three-year longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1857–1870. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.004>
- Villanueva, P., Newbury, D. F., Jara, L., De Barbieri, Z., Mirza, G., Palomino, H. M., Fernández, M. A., Cazier, J.-B., Monaco, A. P., & Palomino, H. (2011). Genome-wide analysis of genetic susceptibility to language impairment in an isolated Chilean population. *European Journal of Human Genetics*, 19(6), 687–695. <https://doi.org/10.1038/ejhg.2010.251>
- Vivas Vivas, S., Garay Frontini, M., & Silva, M. L. (2021). Renarración infantil de cuentos ficticiales: Incidencia de la temática en las estructuras narrativas. En K. H. Zimmermann & L. J. A. Neve (Eds.), *Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes* (pp. 147–179). Comunicacion Científica. https://www.google.cl/books/edition/Desarrollo_ling%C3%BC%C3%ADstico_tard%C3%ADo_en_pobl/xbLdEAAQBAJ?hl=es&gbpv=0
- Volkmar, F. R. (2020). *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. Springer New York.
- Westerveld, M. F., & Gillon, G. T. (2010). Profiling oral narrative ability in young school-aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 178–189. <https://doi.org/10.3109/17549500903194125>
- Westerveld, M., & Gillon, G. (1999). Narrative language sampling in young school-age children. *New Zealand Journal of Speech and Language Therapy*, 53/54, 34–41. https://www.researchgate.net/publication/305770376_Narrative_language_sampling_in_young_school-age_children
- Wetherell, D., Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2007). Narrative in adolescent specific language impairment (SLI): A comparison with peers across two different narrative genres. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(5), 583–605. <https://doi.org/10.1080/13682820601056228>
- Wofford, M. C., Cano, J., Goodrich, J. M., & Fitton, L. (2022). Tell or Retell? The Role of Task and Language in Spanish–English Narrative Microstructure Performance. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(2), 511–531. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00055

ANEXO 1. Muestra de secuencia de imágenes de cuentos estímulos

Cuento “La mariposa Flopi”



Cuento “La oveja y el extraterrestre”



ANEXO 2. Textos estímulos con secuencias de la Gramática de la historia.

Gramática de la historia del cuento La mariposa Flopi	
Establecimiento de la escena	Había una vez una Mariposa llamada Flopi. A Flopi le gustaba salir a bailar por el viento y a pasear con sus amigas. Todos los días daban una vuelta por el parque y se divertían mucho cantando y riendo.
Evento inicial	Un día, Flopi y sus amigas fueron muy contentas a volar por el campo lleno de flores y frutas. El campo era de un señor muy enojón, llamado Don Bigotes. Estaban volando sobre las margaritas y, de repente, sintieron que alguien las miraba detrás del árbol.
Respuesta interna al estado	¡Era Don Bigotes aburrido de que las mariposas jugaran en su campo!
Plan	Voy a cazarlas, pensó.
Intento	Fue a su casa y buscó su red para atrapar mariposas. Una vez de vuelta en el campo comenzó a perseguir a las mariposas. Entonces Flopi y sus amigas empezaron a volar rápido y más rápido.
Consecuencia directa	Pero Flopi no pudo escapar y fue atrapada por el Señor Bigotes.
Evento inicial	Él se la llevó a su casa y la encerró en un frasco.
Respuesta interna al estado	Flopi estaba muy triste y asustada porque no podía volar ni moverse.
Plan	Sus amigas preocupadas se pusieron a conversar. ¿Qué haremos?, se preguntaban. ¡Debemos salvarla sí o sí! Esperemos que se duerma don Bigotes y vamos a rescatarla.
intento	Don Bigotes se fue a dormir y las mariposas amigas entraron por la ventana a la casa. Todas juntas giraron la tapa del frasco y liberaron a Flopi.
Consecuencia directa	Flopi y sus amigas huyeron rápidamente de la casa de Don Bigotes y volaron para alejarse del campo.
Reacción y resolución	Las mariposas estaban muy contentas y prometieron nunca más volver a ese lugar

Gramática de la historia del cuento La oveja y el extraterrestre	
Establecimiento de la escena	Había una vez una oveja llamada Otilia que vivía en un prado. Las otras ovejas eran sus amigas y todas jugaban y charlaban, mientras comían el tierno pasto. Era invierno y hacía mucho frío, pero ella no se hacía ningún problema. Su cuerpo estaba cubierto de lana blanca y estaba muy abrigadita.
Evento inicial	Una noche Otilia estaba pastando sola en el prado, las otras ovejas dormían bajo un árbol. Cuando, de repente vio una luz muy grande en el cielo, era una enorme nave espacial que volaba sobre su cabeza. De repente, la ovejita se dio cuenta de que estaba flotando en el aire hasta que entró por una de las puertas de la nave.
Respuesta interna al estado	Otilia estaba aterrada, no sabía qué le iba a pasar. Empezó a llorar y a gritar: ¡Socorro! ¡Necesito que alguien me ayude!
Plan	“Trataré de escapar”, pensó. “No me quiero quedar en esta nave”.
Intento	Otilia empujó la puerta de la nave para escapar. Pero, su lana se enganchó en la manilla. “Ohh”, se lamentó la oveja, “no podré salir”.
Evento inicial	De repente, apareció un extraterrestre verde, con ojos grandes y boca puntiaguda. “Me llamo Frido”, exclamó. “No tengas miedo, no te haré daño. Solo quiero que me convides de tu lana, pues tengo frío en este planeta y, además, me siento solo porque no tengo amigos”.
Respuesta interna al estado	Otilia miró a Frido y sintió mucha pena por él. Pensó que, además del frío, debía sentirse triste y asustado.

Plan	Entonces, decidió que lo iba a ayudar. “Le prestaré algo de mi lana para que se abrigue”, pensó la oveja. “Podríamos ser amigos”.
intento	Otilia ovilló su lana y con gran habilidad comenzó a tejerle un chaleco a Frido. “No te preocupes, Frido, yo te ayudaré, te tejeré un chaleco para que no tengas frío”. Mientras tanto, Frido se sentó frente a ella y empezó a contarle cosas del planeta de donde venía. “Mi planeta se llama Centauros y es un lugar donde siempre hace calor, por eso nunca usamos chaleco” Otilia le dijo: “cuando es invierno en la tierra es muy necesario el chaleco, pues hace mucho frío”.
Consecuencia directa	Frido se puso el chaleco y juntos bajaron de la nave para jugar en el prado. “Este es mi amigo Frido”, les dijo Otilia a sus amigas. Las otras ovejas empezaron a jugar con él.
Reacción y resolución	Desde entonces, Frido se hizo amigo de las ovejas y las empezó a visitar todos los días. El extraterrestre se quedó todo el invierno y nunca más se sintió solo.

ANEXO 3. Índice de complejidad narrativa (adaptado de Bustos & Crespo, 2014).

Elemento Narrativo	0 Punto	1 Punto	2 Puntos	3 Puntos
Personaje	No se incluye ningún personaje principal, o solo utiliza pronombres ambiguos Sin el contexto de una presentación. Ejemplo: <i>estaba volando con sus amigas y fue atrapada por un señor y encerrada en un frasco.</i>	Incluye la mención de uno o ambos personajes principales, pero con etiquetas generales Ejemplo: <i>la oveja en lugar de Otilia, la mariposa en lugar de Flopi.</i>	Incluye solo un personaje principal con etiqueta específica [etiqueta específica y presentación] Ejemplo: <i>Flopi fue atrapada por un señor.</i>	Incluye la mención de los dos personajes principales d con etiqueta específica <i>Ejemplo: El cuerpo de Otilia estaba cubierto de lana blanca y estaba muy abrigadita.</i> Y <i>Frido era un extraterrestre verde, con ojos grandes y boca puntiaguda.</i>
Marco	No hay referencia al lugar ni al tiempo específico ni general [sin marcas]	Incluye referencia a un lugar y tiempo general [marca sintáctica]	Una referencias al lugar y tiempo específico de la narración [marca sintáctica y semántica]	
Evento inicial	No se menciona ningún evento o problema que probablemente elicite una repuesta del personaje	Incluye al menos un evento o problema que probablemente elicite una respuesta del personaje, pero no existe una respuesta directa relacionada con ese evento	Incluye al menos un evento o problema que elicite una respuesta del personaje	Dos o más eventos o problemas distintivos que eliciten respuestas del o de los personajes
Respuesta Interna	No da cuenta de los estados psicológicos del o de los personajes.	Una afirmación sobre el estado psicológico del o de los personajes no relacionado con un evento o problema	Una o más afirmaciones sobre el estado psicológico de un personaje causalmente relacionado a un evento o problema	
Plan	No se provee ninguna afirmación sobre el plan del personaje para resolver el evento o problema	Se incluye una afirmación sobre cómo el protagonista o el antagonista va a resolver la complicación o el problema que se le ha presentado	Dos afirmaciones sobre cómo el personaje principal o el antagonista va a actuar o resolver un mismo problema	Tres o más afirmaciones sobre cómo el personaje puede actuar o resolver el/los evento(s) o problema(s)
Acciones/intentos	No hay acciones tomadas por los personajes	Acciones ejecutadas por el personaje no están directamente relacionadas con el evento inicial	Acciones ejecutadas por el personaje están orientadas a la ejecución de uno de los planes presentes en la narración	Acciones ejecutadas por el personaje que están orientadas a la ejecución de más de uno de los planes presentes en la narración
Consecuencias	No están explícitamente mencionados las consecuencias	Una consecuencia por un episodio	Dos consecuencias por un episodio	Se explicitan todas las consecuencias de un episodio y al menos 1 de un segundo episodio
Marcadores Formulaicos	No hay marcadores formulaicos	uno o intento de marcador formulaico	Dos o más marcadores formulaicos	
Marcadores temporales	No hay marcadores temporales	Un marcador temporal	Dos o más marcadores temporales	
Conocimiento de diálogo	No hay diálogo	Diálogo sin personaje emisor	Diálogo presentado en estilo directo o indirecto	
Evaluaciones del narrador	Sin evaluación del narrador	Una evaluación del narrador	Dos o más evaluaciones del narrador	