

Estructura narrativa en niños con trastorno del
desarrollo del lenguaje

2021

Daniel Flores Morales



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras

Estructura narrativa en niños con trastorno del
desarrollo del lenguaje

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el
Grado de Maestro en Lingüística

Presenta

Daniel Flores Morales

Dirigido por:

Donna Terry Jackson Lembark

Querétaro, Qro. a Marzo, 2021



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Lingüística

Estructura narrativa en niños con trastorno del desarrollo del lenguaje

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Maestro en
Lingüística

Presenta:

Daniel Flores Morales

Dirigido por:

Dra. Donna Terry Jackson Lembark

Dra Donna Terry Jackson Lembark

Dra Karina Hess Zimmerman

Dra Luisa Josefina Alarcón Neve

Dra Juliana de la Mora Gutiérrez

Mtra Andrea Amaya Arzaga

Centro Universitario Querétaro, Qro.
Marzo, 2021

México

Resumen

La habilidad narrativa requiere la integración de diversas facultades cognitivas. Los individuos con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) presentan narrativas empobrecidas a nivel microestructural y macroestructural. La mayoría de los trabajos que estudian habilidad narrativa a nivel de macroestructura proponen un análisis a nivel global. El objetivo de este estudio es hacer un análisis a nivel episodio para determinar el peso de cada secuencia de eventos en las narrativas de niños con y sin Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. Se obtuvieron muestras narrativas de 22 niños, 11 con Desarrollo Típico (DT) y 11 con TDL, entre 4;6 y 6;11 años de edad, provenientes del centro de México. Las muestras se obtuvieron por medio de una tarea de recuento del libro sin texto *Frog On His Own* (Mayer, 1973). Para la división por episodios se hizo un análisis de los componentes de la narrativa basado en la gramática del cuento de Stein y Glenn (1979). Se encontraron 5 episodios en la historia. Las narrativas del grupo con TDL tuvieron un conteo disminuido de componentes en todos los episodios con respecto a los del grupo con DT. Los resultados muestran diferencias significativas en el primer episodio, en las áreas de acción y consecuencia, a favor de los niños con DT. Esto podría implicar una mayor dificultad en la etapa inicial del proceso narrativo para el grupo TDL.

Palabras clave: Narrativa, Macroestructura, Microestructura, Trastorno del Desarrollo del Lenguaje

Abstract

Narrative ability requires the integration of multiple cognitive skills. Individuals affected by Developmental Language Disorder (DLD) show impoverished narratives in terms of macrostructure and microstructure. A great deal of narrative macrostructure research employs whole-text analyses. This study aims to propose an episode-level analysis in order to determine the importance of each event sequence in narratives of children with and without Developmental Language Disorder. We gathered narrative samples from 22 Mexican children; 11 were children of typical development (TD) and 11 showed signs of DLD. Their ages ranged from 4;6 to 6;11. Samples were obtained by means of a retell task of the book *Frog On His Own* (Mayer, 1973). To determine the division of episodes, an analysis of narrative components was made based on the Story Grammar theory by Stein and Glenn (1979). Five episodes were found throughout the story. The DLD group showed fewer story components in all episodes, compared to TD children. The results show statistically significant differences in the amount of *action* and *consequence* sections of the first episode. This could suggest difficulties at the beginning of the narrative task by the DLD group.

Keywords: Narrative, Macrostructure, Microstructure, Developmental Language Disorder.

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, por otorgarme la beca nacional que hizo posible mis estudios. Agradezco también a mi directora Donna Jackson-Maldonado por la supervisión y dedicación hacia mi proyecto, así como a mi comité conformado por las doctoras Karina Hess, Luisa Josefina Alarcón, Juliana de la Mora y la maestra Andrea Amaya.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	8
2. MARCO TEÓRICO	12
2.1 Narrativa.....	12
2.1.1 Organización Narrativa.....	13
2.1.1.1 Microestructura.....	13
2.1.1.1.1 Cohesión.....	14
2.1.1.1.2 Medidas de Habilidad Verbal.....	16
2.1.1.2 Macroestructura.....	18
2.1.1.2.1 Episodio.....	19
2.1.1.2.2 Coherencia.....	21
2.1.1.4 Estados Mentales.....	21
2.1.2 Desarrollo de la Narrativa por Estructura y Edad.....	22
2.1.2.1 Elaboración de la Información.....	22
2.1.2.2 Desarrollo por Edad.....	23
2.1.3 Modelos de Análisis de la Narrativa.....	25
2.1.3.1 Puntos Cúlmine (High Points).....	25
2.1.3.2 Gramática del Cuento (Story Grammar).....	26
2.1.4 Modelos de Evaluación Infantil.....	27
2.1.4.1 Test of Narrative Language.....	27
2.1.4.2 Edmonton Narrative Norms Instrument.....	27
2.1.4.3 Narrative Analysis.....	28
2.1.4.4 Índice de Microestructura Narrativa.....	28
2.1.4.5 Narrative Scoring Scheme.....	29
2.1.4.6 Modelo de Este Estudio.....	32
2.1.5 Métodos de Observación.....	32
2.2 Trastorno del Desarrollo del Lenguaje.....	34
2.2.1 Cambios en Terminología.....	34
2.2.2 Áreas Afectadas.....	37
2.2.2.1 Morfosintaxis.....	38
2.2.2.2 Semántica.....	38
2.2.2.3 Fonología.....	39
3. ANTECEDENTES.....	40
3.1 Gramaticalidad en la Narrativa.....	40
3.2 Macroestructura de la Narrativa en TDL.....	44
3.3 Microestructura de la Narrativa en TDL.....	49
4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	54
4.1 Preguntas de Investigación.....	54
4.2 Objetivos.....	54
4.3 Hipótesis.....	55
5. METODOLOGÍA.....	56
5.1 Participantes.....	56
5.2 Instrumentos.....	58
5.3 Procedimiento.....	59
5.4 Transcripción.....	60
5.5 Unidades de Análisis.....	61

5.5.1 División por Eventos	61
5.5.2 División por Episodios.....	63
5.5.3 Elementos Microestructurales.....	64
5.5.4 Análisis Narrative Scoring Scheme	65
6 RESULTADOS	66
6.1 Resultados Macroestructurales.....	66
6.1.1 Comparación de Puntaje Global	66
6.1.2 Resultados por Categoría de Gramática del Cuento	67
6.1.3 Comparación de Puntajes por Episodio	68
6.2 Resultados Microestructurales	70
6.3 Resultados por Método Holístico.....	71
6.4 Correlaciones con Narrativa y Nivel de Lenguaje	73
6.4.1 Correlación de Categorías GC y Nivel de Lenguaje.....	73
6.4.2 Correlación por Capítulos y Nivel de Lenguaje	74
6.4.3 Correlación de Puntajes Microestructurales y Nivel de Lenguaje.....	76
6.4.4 Correlación por Categorías NSS y Nivel de Lenguaje	77
7. DISCUSIÓN	79
8. CONCLUSIONES	85
9. REFERENCIAS.....	88
10. ANEXOS.....	96

Índice de figuras

Figura 1 Fórmula para ponderación.....	63
Figura 2 Ejemplo de ponderación	64

Índice de Tablas

Tabla 1 Criterios de calificación TNL	27
Tabla 2 Criterios de evaluación NSS.....	30
Tabla 3 Datos descriptivos de la muestra	58
Tabla 4 Elementos de gramática del cuento	61
Tabla 5 Datos descriptivos por GC.....	67
Tabla 6 Estadísticos descriptivos por categoría.....	67
Tabla 7 Estadísticos descriptivo por episodio.....	69
Tabla 8 Estadísticas descriptivas de microestructura	70
Tabla 9 Resultados descriptivos y tamaño de efecto	72
Tabla 10 Correlaciones por categoría GC y pruebas	74
Tabla 11 Correlación por episodios y pruebas.....	75
Tabla 12 Correlación por microestructura y pruebas.....	76
Tabla 13 Correlación según categorías NSS y pruebas	77
Tabla 14. Categorización de episodios según componentes narrativos.....	96

1. Introducción

En los últimos 20 años se ha prestado particular atención a estudios del lenguaje centrados en la narrativa. Este recurso ha demostrado ser efectivo en la representación de la competencia comunicativa de poblaciones típicas y clínicas (Botting, 2002), ya que la narrativa representa una mayor demanda cognitiva en la que el niño emplea conocimientos lingüísticos sin ayuda inmediata del examinador. Además, la trayectoria del desarrollo narrativo ha sido ampliamente descrita según periodos de edad (Bamberg, 1997; Berman & Slobin, 2016), lo cual ha resultado de gran utilidad cuando se toma un marco normativo al cual comparar las poblaciones atípicas.

El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) es una alteración en el desarrollo del lenguaje, no atribuible a factores neurológicos, auditivos, físicos, intelectuales o sensoriales, en condiciones sociales adecuadas (Bishop, 2017). En estudios sobre esta condición se ha empleado la narrativa como un método de gran validez ecológica, ya que ésta se emplea en una gran cantidad de actos de habla tempranos. En línea con estos estudios, se ha reportado que las narrativas de los niños con TDL apuntan a un déficit morfosintáctico en varias lenguas (Leonard, 2014). No obstante, la mayoría de estos estudios se han realizado en poblaciones angloparlantes. Específicamente, los estudios en hispanohablante son menos numerosos, y de estos gran parte se ha realizado en niños chilenos y españoles, además, éstos no contemplan las mismas áreas que se evalúan en este estudio, como la ubicación de dificultades en la tarea narrativa. El presente estudio, por tanto, pretende contribuir a la ampliación de estudios de narrativa realizados en niños mexicanos con TDL. Concretamente, se explorarán dos niveles de organización discursiva: la macroestructura y la microestructura (Halliday & Hasan, 1976). La macroestructura, a grandes rasgos se encarga de representar la información a un nivel conceptual, en la que se analiza el contenido propositivo de los enunciados y su jerarquía global. Por otro lado, la microestructura explora las relaciones entre los elementos del texto a un nivel local, es decir, a nivel de palabra. Dentro de esta categoría se exploran las relaciones cohesivas del texto, así como las características de diversidad léxica.

El estudio de la estructura narrativa no es novedoso. Por un lado, el estudio de la macroestructura se ha centrado en la examinación de componentes basados en la gramática

del cuento (Stein & Glenn, 1979). En poblaciones con TDL se ha reportado un déficit en la presencia y elaboración de componentes narrativos (Acosta et al., 2013; Blom & Boerma, 2016; Pavez Guzmán et al., 2012; Reilly, 2004), pero no se ha definido si dichos componentes se ven afectados de manera constante a lo largo de la muestra. Es por esto que una de las preguntas en este estudio pretende discriminar, según un análisis macroestructural, si entre los grupos con y sin trastorno existen diferencias según sus componentes narrativos, y además si algunos de éstos son más propensos que otros a verse afectados. Esto último con el propósito de proveer una medida macroestructural complementaria a los modelos existentes.

Por otro lado, el número de estudios microestructurales es más amplio y ha arrojado resultados más constantes en la diferenciación de grupos típicos y atípicos. En el caso del TDL, se han reportado deficiencias en la gramaticalidad (Bartolini et al., 1997; Coloma et al., 2016; Gutiérrez-Clellen et al., 2000; Jackson-Maldonado & Maldonado, 2017), así como en la sintaxis compleja (Acosta et al., 2013; Coloma et al., 2016; Pavez et al., 2015) y diversidad léxica (Auza et al., 2018; Kaderavek & Sulzby, 2000). El presente estudio tomará en consideración las medidas de diversidad léxica y longitud media de enunciado, la cual es una medida sintáctica para lenguaje inicial. Por lo anterior, se planteó una pregunta de investigación que se propuso, en primer lugar, distinguir si existían diferencias a nivel microestructural entre los grupos contemplados; y en segundo lugar, complementar el análisis macroestructural y comparar su relevancia para la distinción de los grupos.

También se propuso buscar una correlación entre pruebas de nivel de lenguaje y estructura narrativa ya que no se han encontrado estudios que reporten directamente el desempeño en pruebas estandarizadas de lenguaje con el desempeño de habilidad narrativa. No obstante, se ha observado que emplear narrativas como método de evaluación resulta más sensible al momento de representar las habilidades lingüísticas de las poblaciones atípicas, a comparación de pruebas estandarizadas (Botting, 2002). Por lo tanto, se tomaron en cuenta pruebas de lenguaje de diferentes categorías (semánticas, sintácticas, morfológicas) para determinar la relación de éstas con las unidades macroestructurales y microestructurales consideradas específicamente en el actual estudio.

La división del presente estudio se describe a continuación. En primer lugar se encuentra la sección de Marco Teórico, en la cual se describen los fundamentos teóricos que sustentan la presente investigación. Se describe la naturaleza de la narrativa como discurso, así como su relevancia en la investigación como instrumento de evaluación. Además, se incluirán los diferentes niveles de organización discursiva, donde se explora la naturaleza de la macroestructura y microestructura aplicados a la narrativa, así como las categorías que engloban cada uno de estos niveles. Posteriormente, se presentan los diferentes estudios que se han realizado con respecto al desarrollo de esta habilidad en poblaciones típicas, de acuerdo con teorías de representación de la información en función con la progresión de edad. En un punto siguiente, se describen las perspectivas teóricas que fundamentan la estructuración de la narrativa, así como los diferentes modelos que han derivado de dichas teorías. En esta sección se incluye el modelo de división propuesto para este estudio. Como último punto se describe la información pertinente al Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, incluyendo los cambios en terminología, criterios de diagnóstico y áreas afectadas.

La siguiente sección titulada Antecedentes se encarga de describir los estudios pertinentes que se han realizado a partir de los fundamentos teóricos anteriormente presentados. Esta sección expone las diferencias observadas en la población con TDL según las categorías de gramaticalidad, macroestructura y microestructura, y a su vez, en cada una se muestran los hallazgos en las diferentes lenguas que se han estudiado. En los estudios macroestructurales se ha observado una dificultad por parte de los niños con TDL para elaborar eventos y mencionar componentes nucleares para una historia. En el ámbito microestructural, por otra parte, se ha encontrado que los niños con TDL presentan un mayor índice de agramaticalidad, así como una menor diversidad léxica y una menor longitud en las historias que producen.

Después se introducirá la sección Metodología, en la cual se describirá la selección los participantes, así como los criterios para la determinación de la presencia del trastorno. Se describirán también los instrumentos utilizados para la obtención de la muestra y las pruebas de nivel de lenguaje empleadas. De igual manera se describirá a fondo la

determinación de unidades y la división episódica que representa la propuesta principal de este estudio, así como el proceso de evaluación de los mismos.

En la sección Resultados se describen los hallazgos obtenidos, ordenados según su correspondencia con los objetivos planteados. Primero, se presentan los resultados macroestructurales, luego los microestructurales, después la comparación con un método holístico de evaluación, y finalmente las correlaciones entre pruebas y las categorías de cada nivel de organización (macroestructura y microestructura). En los primeros tres apartados se presenta la estadística descriptiva y niveles de significancia en cada categoría, divididos por condición de grupo (presencia o ausencia de TDL). En el último apartado se presentan los resultados de la prueba de correlación entre las jerarquías discursivas y las pruebas de lenguaje empleadas, considerando ambos grupos.

Finalmente, se introduce la sección de Discusión y Conclusiones, en donde se retoman los resultados para su comparación con los estudios mencionados en la parte teórica de este trabajo. Se discuten las aportaciones principales del estudio, además de las posibles implicaciones para la investigación actual. También se mencionan algunas limitantes observadas, y posibles vertientes para estudios futuros.

2.Marco Teórico

2.1 Narrativa

La narrativa es una habilidad que requiere la integración de competencias lingüísticas y cognitivas (Berman y Slobin 1994). Se trata de un esquema para elaborar información, normado por la experiencia personal del emisor, y que cuenta con una ruptura de la canonicidad. Es decir, la narrativa se elabora desde un punto de vista propio del narrador, quien, basado en su conocimiento y experiencia, asigna una significancia lógica a las relaciones conceptuales guardadas en el contenido de su historia (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Shapiro & Hudson, 1991).

La narrativa, vista desde un enfoque discursivo, se distingue de otros géneros por su estructuración: consta de una serie de eventos organizados cronológica y causalmente, contrario a una descripción; y el punto de vista del emisor es subjetivo, pues está elaborado desde sus experiencias y percepciones, separándose así de géneros más objetivos como la definición o la explicación (Calsamiglia & Tuson, 1999). Además, la narrativa demuestra ser un género versátil en cuanto a su uso pragmático dada su naturaleza enunciativa (el describir o informar secuencias de eventos). Al verse acompañada de una finalidad, permite su uso en numerosas situaciones de la vida cotidiana, recibiendo un empleo particular por parte de los niños como recurso persuasivo, de definición, o de juego. La prevalencia de la narrativa en el discurso infantil se debe en gran parte a que los primeros actos de habla suelen enunciarse como rutinas entre los padres y el niño (Bruner, 1975; Calsamiglia & Tuson, 1999).

La habilidad narrativa ha demostrado ser un fuerte predictor de éxito académico en infantes (Bishop & Edmundson, 1987; Feagans & Appelbaum, 1986). Como se ha mencionado, la narrativa implica la integración de una variedad de habilidades lingüísticas y cognitivas, las cuales, a su vez, guardan relación con un desarrollo de la habilidad lectoescritora (Feagans & Appelbaum, 1986). Existen, además, estudios fuertes que encuentran una relación entre la habilidad narrativa y el desarrollo de la habilidad

matemática, problemas de lectura, y dificultades semánticas y sintácticas (Fazio, 1996; Menyuk et al., 1991; Snow et al., 1995). Debido a su confiabilidad como índice predictivo de habilidades lingüísticas a edades tempranas, y aunado a su naturaleza atractiva para los infantes; no es de sorprender que la narrativa sea un recurso ampliamente usado en el campo de la educación y los trastornos del lenguaje.

2.1.1 Organización Narrativa

En esta sección se describen las dimensiones textuales que se analizan para el presente estudio. Para esto, se distinguen dos categorías principales: la microestructura y la macroestructura. La microestructura, por su parte, trata con las relaciones textuales que se dan a nivel de palabra. Por otra parte, la macroestructura establece la jerarquía temática del texto a nivel conceptual. Adicionalmente a la macroestructura y microestructura se mencionan otros aspectos enriquecedores del texto, como lo son la cohesión y los estados mentales. Estos últimos no resultan centrales para la presente investigación, sin embargo se describirán brevemente.

2.1.1.1 Microestructura

Se conoce como microestructura a aquellos componentes que conforman el discurso, y que son procesados a nivel local. Es decir, elementos explícitamente mencionados como frases, conectores u oraciones que enriquecen el texto al proveer las relaciones léxico semánticas que éste precisa (Calsamiglia & Tuson, 1999; Van Dijk, 1980). Existen recursos que consolidan dicha microestructura, ejemplos de algunos pueden ser los nexos cohesivos o la referencialidad por medio de artículos y pronombres. No obstante, en este trabajo solamente se abordarán los nexos cohesivos, así como índices de medida para evaluar el contenido textual. Para esto, en la presente investigación se toman en cuenta las medidas de habilidad verbal, las cuales comprenden la Longitud Media de Enunciado (LME), el Número de Palabras Diferentes (NPD) y Número Total de Palabras (NTP).

2.1.1.1 Cohesión

La cohesión es el conjunto de relaciones existentes dentro de un texto, a nivel de oración (Halliday & Hasan, 1976). Cuando hay dependencia de interpretación entre elementos, en la que la decodificación de cualquiera necesariamente involucre la interpretación de otro, se puede afirmar que hay cohesión. Es decir, la presuposición y el presupuesto están integrados al texto (Halliday & Hasan, 1976). Durante el proceso narrativo, la cohesión trata con dos funciones principales: la reorganización de representaciones lingüísticas almacenadas, para formar un sistema; y el control del proceso discursivo como una unidad sólida, conforme se elabora en tiempo real (Karmiloff-Smith, 1985).

Como se ha dicho, la noción de cohesión denota una relación semántica a través de recursos lexicogramaticales (Halliday & Hasan, 1976). Uno de estos recursos es la referencialidad. Existen elementos con propiedad de referencia que, fuera de interpretarse por sí mismos, requieren de otro elemento que determina la información a recuperar. Esto se logra, por ejemplo, por medio de artículos definidos (el, la, los, las), indefinidos (un, una, unos, unas), o pronombres (yo, tú, él, nosotros, etc.) (Karmiloff-Smith, 1985). El mantenimiento de las relaciones de referencia es la base de la cohesión, por lo que además de servir para hacer referencia a un elemento previamente mencionado, también se puede usar para introducir información nuevamente en el discurso. De este modo, un estatus para la información presentada puede determinarse como nueva, dada, o presupuesta, según el elemento referencial utilizado (Bamberg, 1984; Karmiloff-Smith (1985) como puede verse a continuación en el fragmento de una narrativa infantil.

(9) *Había una vez un niño y **una** rana y un perro en el parque. **La** rana vio las mariposas y se salió de la cubeta a pasear sola.*

Nótese que la primera mención de la entidad *rana* se hace por medio de un artículo indefinido, lo cual indica que es información nueva, y posteriormente se recupera el

referente con el artículo definido *la*, pues ahora esta información se considera como ya presentada y puede especificarse. Caso contrario a la referencia de *las mariposas* que desde un principio se maneja con un artículo definido (*las*), como si se tratara de una entidad previamente mencionada.

Otro recurso de referencialidad se puede hacer por medio de pronombres, que, como en el caso del español, cargan con información de número y género al igual que los artículos. Como puede apreciarse en el ejemplo siguiente, donde se introduce un referente (rana) y se recupera en la oración siguiente por medio del pronombre *ella*.

(10) *La rana saltó. El niño quería ir por ella, sólo que no podía porque se le iban a escapar los otros (las mascotas).*

Nexos Cohesivos. Una manera de asignar cohesión a un texto se da por medio del uso de nexos cohesivos o conectores discursivos (Montolio, 2001). Estos elementos obtienen su función a partir de su significado particular, ya que establecen una relación que presupone la presencia de un componente con respecto de otro. Entre los tipos de nexos podemos encontrar los coordinantes, y los subordinantes. Siguiendo esta descripción, la coordinación se distingue de la subordinación en cuanto a la relación que se establece entre las oraciones, en virtud del significado particular del elemento empleado (Halliday & Hasan, 1976; Shapiro & Hudson, 1997) Por otro lado, en la subordinación se establece una relación de dependencia de significado entre elementos sintácticos.

Según Montolio (2015) (citado en Jackson-Maldonado, 2016), se identifican 5 tipos de nexos coordinantes: *copulativos* (y, ni), *adversativos* (pero), *disyuntivos* (o) *distributivos* (ora, ya) e *ilativos* (por lo tanto). Mientras que para los nexos subordinantes se definen 12 tipos: *causales* (porque, ya que), *comparativos* (tanto, como), *completivos* (que), *concesivos* (aunque), *condicionales* (si), *continuativos* (pues, dado que), *consecutivos* (así que), *finales* (para), *temporales* (cuando, mientras), *locativos* (donde), *modales* (como), *relativos* (que, el cual, cuyo).

2.1.1.1.2 Medidas de Habilidad Verbal

Como se mencionó previamente, la dimensión microestructural comprende al contenido que se establece a nivel de palabra, es decir, las unidades que conforman un texto. Se han establecido parámetros que describen las características sintácticas y léxicas de una muestra de lenguaje al momento de su evaluación. Estos referentes, o medidas de habilidad verbal, permiten representar la habilidad narrativa individual del narrador. Las medidas de habilidad verbal empleadas en este trabajo incluyen el Número Total de Palabras (NTP) y el número de palabras diferentes (NPD) para calcular la diversidad léxica; y la longitud media de emisión por palabra (LME-p). Se ha encontrado que estas tres medidas guardan una alta correlación con la madurez del lenguaje y la edad cronológica, y en conjunto se han empleado como diferenciador entre niños con desarrollo típico y atípico del lenguaje (Eisenberg et al., 2001; Klee, 1992; Templin, 1975).

Para calcular la diversidad léxica se emplean las medidas NTP y NPD. El NTP se refiere a la cantidad total de palabras de una muestra, también conocido como *tokens*. Éste índice es de utilidad para reflejar el ritmo y maduración de la motricidad del habla, longitud de enunciado, formulación, y eficiencia de recuperación de palabras (Miller, 1991). Se ha demostrado que el número total de palabras está correlacionado con la edad del participante, y que en promedio, una muestra en inglés de 50 enunciados de un niño de 3;0 años, contiene alrededor de 205 palabras; mientras que a los 8;0 años, el número asciende a 379 (Templin, 1975). Por otro lado, como unidad semántica, el NPD se refiere a la cantidad de tipos palabras (*types*) dentro de una extensión determinada de enunciados, midiendo así, la amplitud del léxico. Se considera como *type* a cada unidad de palabra según su raíz, y excluyendo sus desinencias. Cabe resaltar que esta es una consideración para el español, pues los software de análisis no pueden hacer este proceso automáticamente. El total de palabras diferentes, presenta una correlación positiva con la edad del participante, tanto en muestras orales como escritas (Miller, 1991; Templin, 1975; Weismer et al., 1994), además de presentar un índice mayor en narrativas consideradas como mejor elaboradas para la distinción de individuos con desarrollo típico y atípico del lenguaje (Allen et al., 1994; Feagans & Short, 1984; Paul & Smith, 1993).

En conjunto, el NPD dividido entre el NTP, arroja una relación conocida como *Type/Token Ratio* (TTR) la cual representa la diversidad léxica (cantidad de palabras sin repeticiones, en relación a la extensión de la muestra). Idealmente, una muestra tiene muchas palabras totales y pocas repeticiones de palabras a lo largo de su extensión. No obstante, el TTR presenta la desventaja de no controlar la extensión de la muestra, resultando en una baja confiabilidad al comparar muestras de longitudes distintas; además de no ser confiable a partir de una determinada extensión dado que los tipos de palabras tienden a repetirse (Hess et al., 1989; Johansson, 2009; Richards, 1987). Considerado esto, se ha propuesto el uso de medidas alternativas al TTR como el MATTR y VOCD. El Moving-Average Type Token Ratio (MATTR), medida propuesta por Covington (2010), es una medida independiente del tamaño de la muestra, y de estimaciones estadísticas. El MATTR consiste en un mapeo del TTR de acuerdo con la elaboración progresiva de la muestra. De este modo, cada unidad que se va añadiendo se calcula respecto a las unidades anteriores, generando el promedio de múltiples valores TTR. El programa Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT) de Miller e Iglesias (Miller & Iglesias, 2017) implementa MATTR en su reporte de medidas del lenguaje. Por otro lado, la *D measure*, desarrollada por Malvern y Richards (1997) es una unidad de medida, independiente de la longitud de las muestras. Esta medida se basa en una predicción del descenso del TTR conforme al incremento del tamaño de cada muestra. La medida D cuenta además con la ventaja de considerar la muestra en su totalidad, a diferencia de otras medidas que comparan números estandarizados de oraciones o enunciados. Actualmente la medida D tiene un uso más extendido en los estudios de análisis de narrativa.

Para medir el índice sintáctico se hace uso de la unidad Longitud Media de Enunciado (LME). Inicialmente propuesta por Brown (1973), la LME se calcula según el promedio de morfemas en 100 enunciaciones. Esta medida ha sido un recurso ampliamente usado en estudios de desarrollo lingüístico, y se ha encontrado correlación con edad y habilidad sintáctica (Miller & Chapman, 1981; Scarborough et al., 1991). Sin embargo, el LME sólo es confiable hasta un rango etario alrededor de los 3-5 años, a partir del cual, un incremento de LME se inclina más a reflejar un tipo determinado de interacción, en lugar de un conocimiento de la lengua (Brown, 1973; Eisenberg et al., 2001; Klee et al., 1989;

Miller & Chapman, 1981). Además, diversos problemas han surgido debido a la falta de definición de la unidad *morfema* en la propuesta de Brown. El conteo de morfemas varía demasiado en lenguas diferentes al inglés, por lo que los resultados obtenidos para lenguas con diferentes reglas morfológicas quedan insuficientemente representados (Aguado & Agarraberes, 2005; Dromi & Berman, 1982). En su lugar, unidades alternativas para delimitar la enunciación se han propuesto, como lo es la palabra, cuyo índice se representa como LME-p. Se considera palabra a cualquier cadena de caracteres separada por espacios. Otra alternativa es la propuesta de promediar las tres enunciaciones más largas de la muestra (M3L; Jackson-Maldonado & Conboy, 2003). Excepciones a esto son las rutinas, palabras inventadas de bebés, y frases hechas, a las que les corresponde un conteo único; mientras que las contracciones como “al” (a el) y los clíticos “sienta-te” reciben conteos por separado (Jackson-Maldonado et al., 2003). La palabra presenta ventajas sobre el morfema en cuanto a su sencillez de discriminación, y, a pesar de que la LME provee mayor detalle, también presenta menor confiabilidad en lenguas distintas al inglés (Devescovi et al., 2003; Gutiérrez-Clellen et al., 2000).

2.1.1.2 Macroestructura

Se entiende como macroestructura a la representación abstracta de la estructura global de significado de un texto, a nivel superior que el de las oraciones (Van Dijk, 1980). En el estudio de la narrativa se han determinado esquemas subyacentes para las historias, y dentro de estos esquemas se pueden ubicar unidades estructurales que individualmente cumplen una función con respecto a la historia global.

La concepción de un esquema mental subyacente en el recuento de eventos parte de la investigación de Bartlett (1995) quien dio cuenta de que durante el proceso narrativo no se efectuaba una recuperación sintáctica idéntica al estímulo original, sino que la información sufría transformaciones de diversa índole. Esto lo llevó a pensar en la existencia de información central en la narrativa, la cual era reorganizada con base en las experiencias o *actitud mental* de los hablantes. Es decir, el proceso de recuperación consiste

en la interacción del flujo de entrada de información, con las estrategias y estructuras propias del narrador.

Para explicar el sistema subyacente de la narrativa, se ha partido de la necesidad de poder analizar una historia a un nivel más allá de información directamente recuperable de las palabras y las oraciones. Considerado esto, se establece que las historias están conformadas por múltiples relaciones de causa y efecto además de secuencias de eventos y acciones (Mandler & Johnson, 1977; Rumelhart, 1975). Dichas relaciones poseen un contenido orientado hacia la cognición, el cual es independiente del procesamiento léxico (Mandler & Johnson, 1977; Stein & Glenn, 1979).

Si bien no todas las narrativas cuentan con los mismos componentes, se ha establecido que las estructuras que conforman las narrativas infantiles usualmente pueden reducirse a una serie de elementos estructurales básicos (Botvin & Sutton-Smith, 1977). Para un episodio narrativo simple, diversos autores sostienen que una narrativa se conforma mínimamente de elementos introductorios y establecedores de contexto; eventos desencadenadores o acciones dirigidas, realizadas por un personaje animado para desencadenar una meta o plan y que genera una ruptura de la canonicidad; acciones para alcanzar una meta establecida en los eventos desencadenadores; consecuencias, provenientes de las acciones explícitas que se realizaron; y reacciones hacia el cumplimiento o no de la meta (Labov & Waletzky, 1967; Shapiro & Hudson, 1991; Stein & Glenn, 1979).

2.1.1.2.1 Episodio

Al momento de integrar una narrativa se pueden apreciar componentes con contenido abstracto, los cuales reflejan una función concreta. Esta serie de componentes recibe un nombre específico de acuerdo con la postura de los teóricos que la estudian. No obstante, existe cierta concordancia para los elementos que se consideran importantes en una narrativa, y se mencionan a continuación.

Ambientación. Los elementos de ambientación tienen la función de establecer un punto cronológico, espacial, e incluso meteorológico. Es decir, la ambientación se encarga

de establecer el contexto de la historia, y usualmente se encuentra al inicio de una secuencia narrativa, como puede apreciarse en (1).

(1) *Había una vez un niño con un perro y una tortuga y una rana y estaban saliendo para irse a un parque*

Evento Desencadenador. Se entiende como un evento desencadenador, al establecimiento de una acción o pensamiento de un personaje, que da inicio a una secuencia de eventos relacionados causalmente. A continuación se observa un ejemplo en (2).

(2) *Después vio a un niño que estaba jugando con su barco. (por lo que la rana saltó hacia él)*

Respuesta Interna. Una respuesta Interna, como se puede ver en el ejemplo (3) se entiende como un estado psicológico que presenta el protagonista de un evento, y que está relacionado al *evento desencadenador*. La respuesta interna se considera como un elemento de carácter evaluativo, pues surge de inferencias que el emisor realiza, y se representa por medio de verbos cognitivos.

(3) *Pensó que sí podía subir al barco.*

Acción Explícita. Una acción explícita puede identificarse como una acción volitiva y con un propósito por parte de un personaje protagonista. Una acción explícita acciones explícitas, como pueden observarse en (4) representan una secuencia o plan a realizar, y que tienen una finalidad que puede alcanzarse o no.

(4) *(después) la rana lanzó su lengua directo a las flores*

Consecuencia. Este segmento de la historia establece el resultado de la acción explícita, como puede ser el cumplimiento o no de la acción. La consecuencia, como se puede ver en el ejemplo (5), en algunos casos puede llegar a incluir un evento posterior a la consumación de la acción.

(5) *La rana atrapó una mariposa y después algo estaba ocurriendo, era una abeja y le picó.*

Reacción. La reacción se identifica como un sentimiento o acto de un personaje en relación a la consecuencia. Al igual que la respuesta interna, es de carácter evaluativo. La reacción está representada por verbos de emoción o acciones relacionadas a ellos, como puede verse en (6).

(6) *La rana se puso triste*

Elementos de Cierre y Apertura. Los elementos de cierre y apertura, como su nombre lo indica, son elementos de carácter pragmático o de experiencia del narrador. Estos indican el inicio o conclusión de la historia, como puede verse en (7) y (8), respectivamente. Estos elementos son característicos de cuentos clásicos, y usualmente son frases hechas.

(7) *Había/Érase una vez...*

(8) *...y colorín colorado, este cuento se ha acabado*

2.1.1.2.2 Coherencia

La coherencia se refiere al tejido temporal o causal que existe entre las proposiciones de un texto, es decir, sus componentes estructurales. En una etapa inicial, un niño establece la coherencia por medio de su experiencia y conocimiento del mundo, para hilar una secuencia significativa para él y sus oyentes (Shapiro & Hudson, 1991).

2.1.1.4 Estados Mentales

Otros recurso más que puede emplearse en la narrativa es el de los estados mentales, los cuales se pueden definir como enunciaciones que refieren a un pensamiento, recuerdo, objetivo o creencia de el hablante mismo o de otro (Shatz et al., 1983). La aparición de estados mentales está ligada a la información evaluativa del emisor, con la diferencia de que no se trata como un elemento externo a la historia, sino que forma parte de ella.

(11) *La mamá le dio el biberón al bebé, pero (en realidad) era la rana, y la mamá se asustó.*

2.1.2 Desarrollo de la Narrativa por Estructura y Edad

La tarea narrativa involucra una demanda cognitiva en la que la información estática y visual (libro) se debe convertir a una secuencia temporal, dinámica y verbal (relato). Se ha demostrado que dicha habilidad progresa con la edad, surgiendo tan temprano como a los 3 años de manera descriptiva; transicionando de descripción a secuenciación a los 5 años; y llegando a una base madura a los 9 años que se seguirá perfeccionando en la adolescencia y adultez (Bamberg, 1997; Berman & Slobin, 2016; Peterson & McCabe, 1983). Parte primordial del desarrollo de la narrativa concierne la habilidad para codificar de eventos. Cada idioma tiene una forma propia de codificar las características de los eventos a través del tiempo y del espacio (Slobin & Bocaz, 1988). Esto puede observarse en la información obligatoria que se marca en los verbos plenos y los verbos especializados que marcan perspectiva temporal, espacial, y modal. La habilidad narrativa puede medirse según la organización e integración de sus componentes (Applebee, 1978), y también por su cronología en la edad del niño (Bamberg, 1997; Berman & Slobin, 2016).

2.1.2.1 Elaboración de la Información

Siguiendo esta teoría de desarrollo de narrativa, para Applebee (1978) existe una relación de la emergencia de la habilidad narrativa con las etapas de elaboración conceptual descritas por Vygotsky (1962). La narrativa en su etapa más elemental presenta un carácter mas bien inclinado hacia la *descripción* o *enlistado de elementos*, y progresivamente, adquiere secuencia y causalidad entre sus elementos para dar paso a una narrativa verdadera. Según Applebee, la habilidad para estructurar narrativas comienza desde la agrupación de segmentos aislados de información (*heaps*), seguido de agrupaciones ordenadas secuencial pero no causalmente (*sequences*), llegando a los primeros indicios de narrativas en las que se agrupan eventos que complementan un núcleo común (*primitive narratives*). Este proceso se da en las etapas tempranas de desarrollo, pues a partir de este punto, comienzan a aparecer secuencias ordenadas con un núcleo inestable, donde se comienza a ver un inicio y un final, aunque poco relacionado (*unfocused chains*). Después, la siguiente etapa evidencia una integración de secuencia y elementos narrativos, que giran

en torno a un personaje (*focused chain*). Como última etapa, en la narrativa madura, se encuentra una secuencia con relación cronológica y causal, que además incluye información atributiva o evaluativa, y que además gira en torno a un elemento nuclear que guarda relación con el elemento anterior y el siguiente. La consolidación de esta habilidad se da aproximadamente a partir de los 5 o 6 años, edad a partir de la cual, adquiere sofisticación hasta la edad adulta.

2.1.2.2 Desarrollo por Edad

De acuerdo con los hallazgos por parte de Berman y Slobin (2016) y Bamberg (1997), el curso de adquisición de la narrativa por edad atraviesa tres etapas importantes. La etapa inicial, a los 3 años de edad, la cual se caracteriza por ser más descriptiva que narrativa; la etapa de transición, y edad de interés de este estudio, a los 5 años, cuando surge la causalidad; y la etapa madura a partir de los 9 años, en las que las bases de la habilidad narrativa se hallan consolidadas y se siguen desarrollando hasta la adultez.

Los niños de 3 años se caracterizan por tener narrativas sintácticamente adecuadas. No obstante, presentan deficiencias en cuanto a habilidad narrativa. Estas narrativas están más apegadas a la conversación, llegando incluso los narradores a involucrarse con sus historias, al punto de relatar eventos personales sin relación con las imágenes del cuento. Las narrativas de los niños de 3 años se ven dictadas por las ilustraciones a nivel individual y no por una trama global, lo que resulta en un relato descriptivo. Esto se ve reflejado en la narrativa como una carencia de anclaje temporal en el relato, pues los niños presentan alternancias entre tiempo presente y pasado. En cuanto a aspectos cohesivos, sus introductores oracionales están ubicados al inicio de cada oración, a manera de un enlistado de eventos. A los 3 años, los niños hispanohablantes presentan un amplio uso de todas las marcas aspectuales. No obstante, se guían principalmente por las características inherentes de aspecto y tiempo de cada verbo (*el niño veía que el perro se caía*), lo cual es característico de una narración descriptiva.

Las narrativas de los niños de 5 años presentan una habilidad no generalizada de organización temática (Berman & Slobin, 2016). El desarrollo de la causalidad es de particular importancia para este estudio, puesto que marca los inicios de narrativas

complejas en cuestión de eventos encadenados. Cabe recordar que las narrativas se desarrollan alrededor de un clímax, pues la relación entre los eventos tiene una complicación y un desenlace lógico. Una narrativa carente de esta relación acción-consecuencia es más apegada a las descripciones realizadas por los niños menores.

Según Berman y Slobin (2016) y Bamberg (1997), los niños de 5 años pueden hacer mención de algunos eventos clave para desarrollar una trama secuencial, pero también pueden incurrir en la descripción individual de eventos. Es decir, su uso de causalidad es poco constante. Para esta etapa, los niños ya presentan noción de una organización temporal, y su uso de tiempo verbal es más estable. Esto último se manifiesta en una temporalidad secuencial o simultánea de los eventos, más allá de una descripción como es el caso de los niños de 3 años.

A los 5 años la percepción de las acciones puede modificarse según el niño perciba un evento. Es decir, un evento inherentemente extendido (*caer, caía*) se puede codificar como puntual (*cayó*). Este hito en el desarrollo del discurso narrativo parece estar condicionado por la distinción de información de background y de foreground (Hopper 1979) lo que determina los primeros indicios de establecimiento de relaciones causales. Esta distinción entre background y foreground se manifiesta dentro de las narrativas por medio de claves aspectuales, de modo que la información de foreground se codifica usualmente como puntual (perfectiva), mientras que la información de background se codifica como extendida (imperfectiva) (Sebastián & Slobin, 1994).

Para los 9 años de edad, la narrativa presenta una mayor organización jerárquica a nivel global. Esta habilidad se destaca por la presencia de elementos de contexto y transiciones mayoritariamente secuenciales (*y, después, luego*). Adicionalmente, estas narrativas tienen la particularidad de contar con un mayor número de cláusulas relativas, y verbos no finitos para distinguir los eventos menos salientes. Otro punto a resaltar es la atribución de estados internos a los personajes, más allá de una simple condición emocional. A los 9 años los niños se vuelven proficientes para identificar la información explícita e implícita. Momento en el que se aprecia el surgimiento de eventos prospectivos, como la finalidad de las acciones; y de retrospección, para dar noción de las causas. Al

hacer esto, los niños pueden dirigir la atención del receptor a los eventos percibidos como más importantes (Bamberg, 1997; Berman & Slobin, 2016).

Las narrativas adultas, por su parte, no presentan un perfil estandarizado. Si bien presentan un léxico avanzado y mencionan las partes necesarias para una trama, también puede haber relatos parecidos a los de descripción de imagen. Un aspecto a resaltar es que el tiempo presente es el preferido para narrar una historia. La diferencia nuclear entre las narrativas adultas y las infantiles, reside en que las adultas ubican cada evento dentro de una red de circunstancias contextuales (es decir, todos los eventos se encuentran relacionados causalmente y desembocan en un solo evento cúlmine), además de evaluaciones del narrador. Adicionalmente, incluyen marcadores léxicos como *finalmente*, *en un principio*, o *eventualmente* como elementos de cohesión y para emitir juicios ajenos al cuento (Berman & Slobin, 2016).

2.1.3 Modelos de Análisis de la Narrativa

A lo largo de la historia del estudio de la narrativa, se han propuesto distintas perspectivas para su análisis, ya sea como construcción psicológica, episódica, o de dependencia sintáctica. La división y constituyentes de la narrativa se centran en la identificación de la información nuclear, y su posterior integración como una unidad cohesiva.

2.1.3.1 Puntos Cúlmine (High Points)

El trabajo de Labov y Waletzky en las narrativas (Labov & Waletzky, 1967), se basó en el recuento de experiencias personales en adultos. En este estudio, distinguen una elaboración basada en puntos de suspenso o puntos cúlmine (high points). Las narrativas, entonces, hacen uso de una concatenación acumulativa de eventos por la cual se llega a dicho punto cúlmine. A partir de este punto, procede un descenso que desemboca en una resolución por medio de otra serie de eventos. Para esto, Labov distingue dos funciones en la narrativa: la referencia y la evaluación. En la referencia se alude a los eventos de manera reportada,

mientras que en la evaluación se incluye la actitud de los participantes al respecto de dichos eventos.

2.1.3.2 Gramática del Cuento (Story Grammar)

Otra perspectiva de análisis es la *story grammar* o gramática del cuento, la cual describe las narrativas como consistentes de una serie de episodios, cada una con una función específica, y que se relacionan secuencial o causalmente (Mandler & Johnson, 1977; Stein & Glenn, 1979; Thorndyke, 1977). Las secuencias episódicas, siguiendo la nomenclatura original, constan de los siguientes elementos:

- **Setting (ambientación)**: presentación de escena (presentación de personajes, entornos o situaciones sociales).
- **Initiating event (evento desencadenador)***: establecimiento de una acción o pensamiento de un personaje, que desencadena una secuencia de eventos.
- **Internal response (respuesta interna)**: estado psicológico relacionado al initiating event.
- **Attempt* (acción)**: acción explícita tomada por un personaje, que tiene un objetivo.
- **Direct consequence* (consecuencia)**: cumplimiento o no, del attempt.
- **Reaction (reacción)**: sentimiento o acto de un personaje en relación a la consecuencia.

Las categorías marcadas con (*) son concebidas como nucleares para un desarrollo coherente de la historia, mientras que las reacciones y respuestas internas son categorías más bien apreciativas, por lo que pueden omitirse (Berman, 1988). Es de interés la aparición de estos elementos “no obligatorios” en las narrativas de infantes, pues se ha demostrado que se vuelven más comunes y adquieren mayor significancia conforme avanza la edad de los narradores y su habilidad lingüística (Bamberg & Damrad-Frye, 1991).

2.1.4 Modelos de Evaluación Infantil

A partir de las unidades vislumbradas por los autores antes mencionados, se han elaborado variados esquemas de análisis de narrativa. Cada uno emplea diferentes estímulos y estrategias, y contemplan aspectos específicos a nivel macroestructural y microestructural.

2.1.4.1 Test of Narrative Language

El Test of Narrative Language desarrollado por Gillam y Pearson (Gillam & Pearson, 2004) consiste en una prueba que evalúa producción y comprensión de discurso narrativo en 3 contextos diferentes, en donde se consideran elementos episódicos, relaciones causales entre eventos, coherencia global del texto y elementos pragmáticos como inicios y finales. Los criterios empleados para evaluar esta prueba se pueden ver en la Tabla 1.

Tabla 1 Criterios de calificación TNL

Recuento	Consigna	Calificación
Recuento de narrativa sin estímulo visual	Rutina para ordenar comida en un restaurante	recuento calificado en escalas de 0-2 para: relación temporal y relación causal; oraciones gramaticales; uso consistente de tiempos verbales; coherencia; organización de cuento
Narrativa con secuencia de 5 imágenes	Historia acerca de un niño que rompe su agujeta y pierde el autobús a la escuela	Asignación de puntos por inclusión de elementos específicos relacionados a cada imagen; relaciones temporales y causales; uso correcto y consistente de tiempos verbales; organización de cuento
Narrativa con imagen única	Crear una historia a partir de una imagen sobre encontrar una nave espacial	Narrativa calificada en escala de 3 por inclusión de ambientación; introducción de personajes y reacciones; elementos estructurales (episodios, relaciones causales temporales); uso correcto y gramatical de tiempo verbal; organización de cuento

2.1.4.2 Edmonton Narrative Norms Instrument

La prueba Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI) desarrollada por Schneider (Schneider & Hayward, 2006) consiste en una tarea de producción espontánea a

partir de imágenes de un cuento sin texto. Las historias presentadas se diseñaron específicamente para la prueba, donde se presentan desde secuencias simples con 2 personajes, hasta secuencias complejas con 4 personajes. La prueba está normada para niños canadienses, y comprende áreas de análisis como elementos episódicos, medidas de aptitud verbal, índice de subordinación y referencialidad.

El modelo ENNI toma como elemento microestructural, únicamente la referencialidad de primeras menciones, lo cual incluye a los personajes, objetos, lugares y conceptos. La prueba consta de 3 historias breves sin texto. En cuanto a la macroestructura, esta prueba contempla las relaciones causales entre los eventos presentados, por medio de un cuestionario que refiere a las acciones vistas en la historia.

2.1.4.3 Narrative Analysis

El modelo de análisis de narrativa de Bamberg y Damrad-Frye (Bamberg & Damrad-Frye, 1991) se centra en la elaboración de comentarios evaluativos. Éstos, según los autores, pueden proveer la relación causal entre los eventos sin necesidad de recurrir a una descripción cronológica. Este modelo se centra en el análisis de unidades lingüísticas según su función a diferencia de los modelos episódicos que resultan más lineales. Bamberg y Damrad-Frye definen 5 categorías de análisis:

- Estados mentales: Actitudes, emociones o sentimientos que reflejan los personajes.
- Voces de personajes: Voces directas o reportadas.
- Distanciamientos: Indicadores de incertidumbre.
- Comentarios negativos: Información de contraexpectativa o negación, ya sea morfológica o léxica
- Conectores causales: Elementos interclausales que indican causatividad como *porque, entonces, para, etc.*

2.1.4.4 Índice de Microestructura Narrativa

El índice de microestructura narrativa o INMIS (Index of Narrative Microstructure), desarrollado por Justice y cols., es un modelo de análisis por unidad T, que analiza las

medidas de habilidad verbal TNW, NDW, y número de unidades T. Para reflejar la complejidad estructural, se midió también la media de longitud de unidad T en palabras (MLT-w), la media de longitud de unidad T en morfemas (MLT-W), número total de unidades T que contuvieran dos o más cláusulas, número de oraciones coordinadas, y número de oraciones subordinadas (Justice et al., 2006).

2.1.4.5 Narrative Scoring Scheme

El modelo Narrative Scoring Scheme (NSS) está basado en una rúbrica de análisis de narrativa, elaborada por el grupo de trabajo Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT) como alternativa a los modelos existentes de calificaciones binarias, con el propósito de proveer un instrumento con mayor sensibilidad a la competencia narrativa (Heilmann et al., 2010). Este modelo rescata elementos de la gramática del cuento, al igual que elementos microestructurales como la referencialidad, los estados mentales, y la cohesión. El modelo NSS evalúa 7 categorías en una escala de 1 (habilidad mínima), 3(habilidad emergente) y 5 (habilidad proficiente). Los valores 2 y 4 se reservan para juicios subjetivos en los que el examinador determina si la habilidad analizada no corresponde a los valores 1, 3 o 5. El puntaje final se obtiene por medio de la sumatoria de los valores obtenidos en cada categoría, teniendo un máximo de 35. La rúbrica de análisis de este modelo se presenta en la Tabla 2 a continuación.

Tabla 2 Criterios de evaluación NSS

Característica:	Proficiente	Emergente	Mínimo/inmaduro
Introducción	<p>1) Ambientación</p> <ul style="list-style-type: none"> Menciona la escena general y provee detalle sobre la ubicación (tiempo, lugar) Elementos de la escena se mencionan en los momentos adecuados de la historia 	<p>1) Ambientación</p> <ul style="list-style-type: none"> Establece escena general sin detalle Descripción o elementos de la historia se proveen intermitentemente a lo largo del cuento Provee elementos específicos de la historia 	<ul style="list-style-type: none"> Inicia el cuento sin establecer una escena
Desarrollo de personajes	<p>2) Personajes</p> <ul style="list-style-type: none"> Personajes principales se presentan con alguna descripción o detalle Personajes principales y secundarios son mencionados A lo largo del cuento es claro que el niño distingue entre personajes principales y secundarios (mayor énfasis y descripción en los principales) Narración en voz directa 	<p>2) Personajes</p> <ul style="list-style-type: none"> Personajes se mencionan con poco de detalle Se mencionan personajes secundarios activos y principales Personajes principales no se distinguen claramente de los secundarios 	<ul style="list-style-type: none"> Mención inconsistente de personajes activos o involucrados No menciona a los personajes activos clave para el desarrollo de la historia
Estados mentales	<ul style="list-style-type: none"> Estados mentales de personajes principales y secundarios se expresan cuando es necesario para el desarrollo de la historia 	<ul style="list-style-type: none"> Usa algunos términos de estados mentales para desarrollar personajes 	<ul style="list-style-type: none"> No usa estados mentales

	<ul style="list-style-type: none"> • Usa una variedad de palabras de estados mentales 		
Referencialidad	<ul style="list-style-type: none"> • Provee antecedentes adecuados para pronombres • Referencias son claras a lo largo del cuento 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso inconsistente de referentes/antecedentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso excesivo de pronombres • No usa clarificadores verbales • El niño se distrae, y el oyente puede estar confundido
Resolución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona claramente todos los conflictos y resoluciones clave para el desarrollo de la trama 	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción poco desarrollada de los conflictos clave de la trama • No menciona todos los conflictos y resoluciones clave para la trama 	<ul style="list-style-type: none"> • Mención errática de resoluciones sin mención de la causa o conflicto • Muchos conflictos y resoluciones clave no están presentes
Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> • Los Eventos siguen un orden lógico • Los eventos clave se incluyen mientras que los secundarios tienen menor énfasis • Transiciones adecuadas entre eventos 	<ul style="list-style-type: none"> • Eventos siguen orden lógico • Detalle excesivo en eventos menores que resultan distractores • Transiciones poco claras • Mismo énfasis en todos los eventos 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso inadecuado de transiciones
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Concluye la historia con enunciados de finalización como “vivieron felices para siempre” 	<ul style="list-style-type: none"> • Evento específico concluye pero no hay enunciado general de finalización 	<ul style="list-style-type: none"> • Detiene la narración y el oyente necesita preguntar si ése es el final

2.1.4.6 Modelo de Este Estudio

El modelo empleado para este estudio consiste en un análisis a nivel macroestructural de dos niveles: global y episódico; seguido de un análisis microestructural como complemento.

Como se mencionó, este modelo mide las habilidades macroestructurales en dos etapas. En una primer instancia, hace una división según la gramática del cuento de Stein y Glenn (1979) conforme a una escala binaria que representa presencia (1) o ausencia (0) de un evento. Esto genera un índice global de todas las secuencias eventivas de la narración.

En la segunda etapa de análisis macroestructural, se procede a hacer una división por episodios basada nuevamente en la gramática del cuento. Es importante mencionar que el término *Episodio* se entiende como una serie de eventos (elementos de *story grammar*) agrupados según los personajes involucrados (Mandler & Johnson, 1977). El propósito de esto es evidenciar los puntos específicos a lo largo del cuento en donde se presentan dificultades cuando se evalúa la narrativa. Este modelo emplea una escala ponderada del 1 al 10, para calificar cada episodio y así generar puntajes para cada uno.

Para los componentes microestructurales se toman en consideración las medidas de lenguaje NTP, NPD y LME-p, las cuales se miden conforme a la unidad T de Hunt (1970). Según esto, se considera como unidad a una cláusula principal, junto con todos sus elementos dependientes (subordinados), y no así a las cláusulas coordinadas, las cuales son consideradas como enunciaciones separadas.

2.1.5 Métodos de Observación

La narrativa ha demostrado ser un indicador fuerte de competencia lingüística. Sin embargo, los métodos de obtención de la muestra revelan diferentes aspectos de la competencia del niño. Es de particular interés la comparación entre muestras espontáneas y de recuento. La raíz de las diferencias radica en la participación del investigador como andamiaje en el desempeño del niño durante las tareas. En la muestra espontánea, se le pide al niño que produzca una historia por su cuenta, la cual puede ser de índole variada como una historia personal, o un cuento a partir de imágenes. El involucramiento del investigador

se limita la realización de preguntas abiertas o indicadores para que el niño comience o continúe su relato. Para la tarea de recuento el investigador presenta oralmente una historia al niño, apoyándose de un guión y un instrumento (libro, láminas con imágenes). Luego se le pide al participante volver a contar la historia de la manera más parecida posible al original, usando las imágenes como referencia.

El tipo de tarea ha demostrado afectar el tipo de información obtenida, en cuestión de su estructuración sintáctica y extensión. Por ejemplo, a partir de un estudio por Rippich y Griffith (1988) se encuentra que los niños con trastorno del lenguaje presentan un indicio de menor número de unidades de gramática del cuento en tareas espontáneas, a comparación del número de unidades obtenidas en recuentos orales. Posteriormente Schneider (1996) investiga los tipos de obtención de muestras narrativas al comparar, en niños con trastorno, instancias de recuento como: únicamente oral; oral con apoyo posterior de imágenes; oral con apoyo simultáneo de imágenes; e imágenes sin apoyo oral. Los resultados demostraron que el apoyo únicamente oral se relacionó con una mayor extensión de la muestra obtenida, mientras que el apoyo únicamente visual arrojó la menor extensión en cuanto a unidades de gramática del cuento. Además, se encontró en un estudio posterior (Schneider & Hayward, 2006) que el uso de expresiones referenciales por parte de niños con DT es más preciso durante las tareas consistentes únicamente de apoyo oral en niños de edad preescolar.

La tarea de recuento y generación en español también ha arrojado diferencias en el índice de coordinación y subordinación de la muestra. Auza y Alarcón (2012) comparan estos índices en tareas de cuento y recuento con niños de edades entre los 6;0 y 7;0. La tarea de cuento se basó en el libro sin texto *One Frog too many* (Mayer, 1975)) y se le pidió al niño que contara la historia “en palabras”. Para la tarea de recuento se empleó el libro *Si le das una galletita a un ratón* (Numeroff et al., 2005). Para esto, el examinador presentó oralmente la historia basándose en un guión previamente escrito, mientras ambos observaban las imágenes del cuento.

Los resultados arrojaron que en la tarea de cuento existen diferencias significativas para el índice de coordinación, que además mostró correlación con la longitud media de

enunciado (LME). Además, se encontró que el tipo de coordinación también cambia según el tipo de tarea. En la tarea de cuento, se encontraron diferencias significativas en el uso de coordinaciones copulativas, yuxtapuestas y adversativas. Para el Índice de subordinación, se encontraron diferencias significativas a favor de la tarea de recuento, y también se halló una correlación entre el índice de subordinación con la LME. El tipo de subordinadas que predominó fue del tipo sustantiva con función de objeto directo. Además, se encontraron diferencias significativas en el uso de subordinación adverbial final y condicional para la tarea de recuento, mientras que las subordinadas adjetivas mostraron diferencias significativas para la tarea de cuento.

2.2 Trastorno del Desarrollo del Lenguaje

El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) se refiere a una complicación en el desarrollo lingüístico del afectado, independiente de factores neurobiológicos o físicos. Dependiendo de la fuente consultada, se estima que el trastorno se presenta entre un 3% y 7% de la población, afectando de igual manera a hombres y mujeres, pero con una prevalencia mayor en hombres (Leonard, 2000; Norbury et al., 2016; Tomblin et al., 1997). La terminología para el actualmente denominado Trastorno del Desarrollo del Lenguaje ha sufrido constantes cambios a lo largo de su investigación. Históricamente en la bibliografía de habla inglesa, se ha descrito a este trastorno como subtipos de afasia, retraso, o inhabilidad (Kamhi, 1998). Mientras que en la bibliografía en español se le ha referido como disfasia, afasia evolutiva, alalia, etc.

2.2.1 Cambios en Terminología

Bajo la necesidad de unificar la terminología, Bishop *et al.* (2017) proponen un nuevo término: *Developmental Language Disorder (DLD)*, o *Trastorno del Desarrollo del Lenguaje*. Este término se consensó por un grupo de expertos pertenecientes a las áreas de logopedia, psicología, educación, pediatría, audiología, genética y medicina; como parte del proyecto CATALISE (Criteria and Terminology Applied to Language Impairments: Synthesising the Evidence) el cual tiene como objetivo llegar a un consenso en la terminología para trastornos del lenguaje en niños. Por medio del método Delphi, un grupo de expertos calificó una serie de declaraciones concernientes a los problemas del desarrollo

del lenguaje, y posteriormente se revisaron las calificaciones reiteradamente hasta conciliar 19 de 21 declaraciones expuestas. Se hicieron observaciones importantes en contra del término anterior *Trastorno Específico del Lenguaje* debido a que el término “específico” resultaba desorientador, al privar de atención clínica a aquellos con dificultades adicionales (mas no causalmente relacionadas) en áreas cognitivas, de procesamiento, o motoras (Reilly et al., 2014). Otra área importante revisada fue la consideración de un puntaje de CI no verbal como criterio de inclusión, pues éste puede excluir a individuos con afecciones de CI según la severidad del trastorno (Conti-Ramsden et al., 2012). Se alegó que los servicios de ayuda deben basarse en las necesidades del individuo y no en etiquetas putativas.

El término TDL, por una parte, considera tres ejes para el diagnóstico: condiciones diferenciadoras, factores de riesgo, y condiciones coexistentes (Bishop, 2017). Las *condiciones diferenciadoras*, también llamadas biomédicas, son aquellas cuya presencia conlleva a un trastorno del lenguaje, como:

- Trastorno del Espectro Autista
- Lesion cerebral
- Condiciones neurodegenerativas
- Síndrome de Down
- Pérdida auditiva

Los *factores de riesgo* tratan cuestiones biológicas o ambientales. Si bien estos factores presentan tendencias de asociación, la relación causal no es del todo clara (Bishop, 2017). Los factores de riesgo mas sobresalientes son:

- Historial familiar de trastornos del lenguaje
- Sexo Masculino
- Pocos años de educación parental
- Dislexia

Por último, las *condiciones coexistentes* se refieren a trastornos físicos, sensoriales o conductuales que, al igual que los factores de riesgo, carecen de una relación causal explícita. La presencia de las siguientes dificultades no excluye un diagnóstico del TDL:

- Dificultades motoras
- Discapacidad intelectual
- Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)
- Problemas de conducta
- Déficit de Atención

TEL, por otro lado, y siguiendo la descripción de Leonard (2000), consiste en un retraso de al menos 12 meses entre la edad mental y edad lingüística del niño. Este diagnóstico se basa en una serie de criterios de inclusión y exclusión, los cuales se mencionan a continuación:

Criterios de Inclusión

- Desfase de 12 meses entre edad mental, y puntuación de edad lingüística compuesta (expresiva + receptiva) después de los 4 años de edad.
- Puntuación de CI no verbal >85
- Ubicarse 1.25 DE o percentil 16 por debajo de la media en dos o más pruebas de lenguaje
- Problemas de almacenamiento y recuperación de información en memoria a corto o largo plazo
- Rango amplio entre producción y comprensión

Criterios de exclusión

- Antecedentes de afectaciones neurológicas
- Condiciones biomédicas
- Trastorno del Espectro Autista

- Pérdida auditiva
- Complicaciones fonológicas o articulatorias

De acuerdo con el consenso de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno (Aguado et al., 2015), TEL se refiere a una alteración significativa durante el desarrollo del lenguaje del niño, que no está justificada por una causa física, neurológica, intelectual o sensorial, en condiciones sociales adecuadas. Si bien se defiende la utilización de TDL como término más preciso, este comité opta por mantener el término TEL, bajo los argumentos de mantener un alto número de resultados de búsqueda bibliográfica en español. Los criterios de exclusión manejados son:

- Discapacidad cognitiva
- Lesiones neurológicas
- Sordera
- Autismo

Además, no se deben excluir trastornos como el TDAH, dislexia, y Trastorno del Procesamiento Auditivo. Estos deberán ser considerados como trastornos comórbidos. En cuanto a un puntaje de CI no verbal como punto de corte, este comité considera un puntaje mínimo de 75, argumentando el descarte de los casos de inteligencia límite con la discapacidad mental ($CI > 70$).

Para fines de este proyecto se optará por la terminología más actual TDL, puesto que el término *específico*, implica una afectación única del lenguaje, dejando fuera aquellos casos en co-ocurrencia con dificultades adicionales motoras o cognitivas. En cambio, el término *desarrollo* esclarece la naturaleza no adquirida del trastorno, pues hace referencia a una adquisición atípica durante el desarrollo del lenguaje, independiente de causas otras biomédicas conocidas.

2.2.2 Áreas Afectadas

El TDL se caracteriza por no afectar una única área del lenguaje de forma constante entre los afectados. Además, el trastorno se manifiesta de diferentes maneras dependiendo

de la lengua estudiada (Leonard, 2000). Sin embargo, se han encontrado tendencias importantes hacia el componente morfosintáctico, semántico, y fonológico (Leonard, 2000; Tomblin et al., 1997)

2.2.2.1 Morfosintaxis

El componente morfosintáctico contempla los recursos usados para expresar relaciones gramaticales, tales como los clíticos, los morfemas de número y género, y la morfología verbal. Estas complicaciones son particularmente notorias en lenguas de morfología pobre como el inglés, donde se ve reflejado en la producción de morfemas verbales y de concordancia de número (Goffman & Leonard, 2000). En lenguas más ricas en morfología, como el italiano, se encuentran problemas en la producción de formas verbales y establecimiento de concordancia de adjetivo y sustantivo, y el uso del morfema de número (Bartolini et al., 1997; Leonard et al., 1992). Mientras que en el sueco se aprecia una habilidad disminuida para marcar morfemas nominales, pronombres clíticos, concordancia de adjetivo, y marcas verbales (Leonard, 2003). En la morfología del español, por otro lado, sobresalen las omisiones y sustituciones de clíticos, la concordancia en adjetivos, el uso de artículos en frases nominales y errores en morfemas de género, número y persona (Auza & Morgan, 2013; Bedore & Leonard, 2001; Sanz-Torrent et al., 2007); en cuanto a la sintaxis, se han encontrado omisiones de argumentos oracionales (objeto directo, objeto indirecto, complementos temporales y causales), y agramaticalidad de frases (Simón-Cerejido & Gutiérrez-Clellen, 2007; Sanz-Torrent 2011), además de dificultades con elementos preposicionales (Adelaida Restrepo & Kruth, 2000).

2.2.2.2 Semántica

La adquisición y desarrollo del léxico presenta más dificultades en niños con TDL que en niños con desarrollo típico. Se ha observado que los niños con TDL presentan problemas para producir palabras, aún cuando dominan el significado de los términos (Messer & Dockrell, 2006). Sin embargo, también se han observado dificultades de comprensión semántico-léxica, pues los niños con TDL presentan limitantes en su diversidad de palabras (sustantivos y verbos), reflejado específicamente en la variedad de verbos que emplean, a comparación de sus pares con desarrollo típico (Rice et al., 1990;

Sanz-Torrent, 2002). Esto último se teoriza al considerar que los sustantivos presentan un procesamiento perceptual, contrastado con el de los verbos, cuya índole es más bien conceptual (Merriman & Tomasello, 1995). La comprensión de un verbo implica demandas que van más allá de la percepción directa, requiriendo así facultades como la memoria y el razonamiento; los cuales, son procesos cognitivos que resultan problemáticos para los niños con TDL.

En cuanto a la organización léxico-semántica, Sheng y McGregor (2010) encuentran que los individuos con TDL tienen dificultades para establecer relaciones semánticas de vocabulario (perro - mascota), lo cual se relacionó con un desempeño empobrecido de su vocabulario expresivo y receptivo.

2.2.2.3 Fonología

En cuanto al componente fonológico, los niños con TDL no tienen un origen motor o físico, sino que son de naturaleza lingüística. A edades tempranas se pueden percibir menos verbalizaciones, al igual que un inventario reducido de consonantes y vocales que desemboca en un habla menos inteligible a la esperable (Rescorla & Ratner, 1996). Otras afectaciones fonológicas son la omisión de sílabas átonas, consonantes finales y palabras de función; aunado a reducciones de grupos consonánticos (Aguilar-Mediavilla et al., 2002; 2007). En hispanohablantes, por ejemplo, sobresale la alteración de las consonantes /d/, /l/ y /r/ (Beers, 1992) además de presentar errores en segmentos de adquisición temprana como oclusivas, nasales y semiconsonantes (Aguilar-Mediavilla et al., 2002; 2007).

3. Antecedentes

En esta sección se explorarán los aspectos observados en el desempeño narrativo de los niños con TDL. En particular, destacan aquellos relacionados con la gramaticalidad, la estructura narrativa global (macroestructura), y la microestructura.

3.1 Gramaticalidad en la Narrativa

La gramaticalidad se encarga de evidenciar irregularidades pertenecientes a los campos de la morfología y la sintaxis. Cabe mencionar que dichas irregularidades en la gramática, no se manifiestan de la misma manera en todas las lenguas (Bedore & Leonard, 2001, 2005). En la agramaticalidad se observan irregularidades en las reglas de concordancia de género entre los artículos y sustantivos; concordancia de persona, número y tiempo en los verbos; y déficits en la sintaxis compleja. Los índices de agramaticalidad deben ser específicos al lenguaje. Para esto Gutiérrez-Clellen y colaboradores (2000) proponen un índice que considera la cantidad promedio de errores gramaticales por unidad T, dejando fuera errores de inteligibilidad y cohesión, o errores fonológicos y/o de articulación. En este sistema, se le asigna un conteo individual a cada error, en lugar de un índice de agramaticalidad por enunciado.

Jackson-Maldonado (2017) realiza un estudio en niños hispanohablantes monolingües con TDL. En este estudio, se analizaron muestras narrativas espontáneas del libro *Frog, Where Are You?* (Mayer, 1969). Las muestras se tomaron de 49 niños divididos en 3 grupos: el primero grupo consistió de 18 niños con TDL; el segundo constó de 17 niños controlados por edad, con DT; el tercer grupo incluyó 14 niños con DT, controlados por edad lingüística y sexo. Los grupos contemplaron un rango de edad entre los 5;0 y los 9;3. Se hizo un análisis general de agramaticalidad, basado en el número de enunciaciones agramaticales divididas entre el número total de enunciaciones producidas. Posteriormente, se hizo un segundo análisis por tipo de error cometido. Para el primer nivel, cualquier enunciado con al menos un elemento agramatical se le fue asignado un valor de 1. El segundo nivel de análisis consideró tipos de errores, categorizados en omisión, sustitución,

y adición. Además, estas categorías se dividieron según categoría léxica (preposición, artículo, clítico).

En general, no hubo diferencias significativas entre los individuos controlados por edad lingüística, favoreciendo más la comparación por edad entre grupos. Los resultados obtenidos para el primer nivel de análisis indican que entre niños con TDL y controles por edad lingüística, hubo diferencias significativas en el índice de enunciados agramaticales. En el segundo nivel de análisis se encontraron diferencias en los tres tipos de error gramatical. En cuanto a la categoría léxica, los efectos más fuertes se encontraron en la categoría de errores en artículos. Se encontró una tendencia casi significativa para las categorías de omisión y sustitución. También se encontró una tendencia, aunque no significativa, hacia errores de omisión en preposiciones.

Un estudio por parte de Restrepo y Gutierrez-Clellen (2001) exploró el uso de artículos por parte de un grupo de niños hispanohablantes con TDL, en 3 muestras espontáneas de lenguaje consistentes de descripción de imágenes, conversación y recuento. Se estableció un grupo de 15 niños de edades entre los 5 y 7 años diagnosticados con TDL medio a severo; y otro grupo de 15 niños con DT controlados por edad, sexo y escuela. La tarea de recuento empleó el libro sin texto *Frog where are you* (Mayer, 1973). Las muestras se dividieron en Unidades T, y los criterios del uso de artículos se definieron según sustituciones u omisiones, concordancia de género y número, y la categoría de *otros* que incluyó sustituciones por otras categorías de determinantes.

Los resultados obtenidos revelaron un porcentaje de total de errores significativamente mayor por parte del grupo con TDL con respecto del grupo con DT. Particularmente, el porcentaje de errores en artículos definidos fue mayor que el de los indefinidos en el grupo con TDL, mientras que el grupo control no exhibió dicha diferencia. La categoría más frecuente de error fue la de *género*. Se encontró que el artículo singular masculino *el* mostró la mayor tendencia a mostrar alteraciones, como la sustitución por el artículo singular femenino *la*. El siguiente error más frecuente fue la sustitución del artículo definido plural masculino *los* por su contraparte femenina *las*. La siguiente categoría más frecuente fue la de omisión, en la cual se descartó el factor de sobregeneralización. El

artículo más frecuentemente omitido fue nuevamente el artículo singular masculino. Los autores especulan que la razón de estos errores yace en la naturaleza abstracta de la identificación de género a comparación de la identificación de número, y también mencionan la dificultad de procesamiento debido a la frecuencia de contracción en las formas masculinas (*de el vs del, a el vs al*)

Pavez et al (2015) analiza el desempeño gramatical de 40 niños hispanohablantes en tareas de recuento y conversación. Los participantes se clasificaron en dos grupos: un grupo de 21 niños con TDL, y el otro de 19 niños con DT. Las edades de los participantes oscilaron entre los 4;8 y 6;4 años. Las tareas de recuento se obtuvieron de 3 historias breves sin apoyo visual, parte de la prueba EDNA. Dichas historias contaban con los elementos básicos de la trama (presentación, episodio y final).

El análisis de gramaticalidad tomó en cuenta la oración como unidad de medida, y en cada oración, se buscó la presencia de elementos morfosintácticos alterados que pudieran determinar su condición de gramaticalidad. Entre los elementos analizados se encontraron alteraciones en los artículos como la sustitución u omisión de los mismos (*la pez nada en el lago; llegaron y perrito se puso feliz*); errores de concordancia entre persona gramatical y verbo (*el niño corrieron al parque*); tiempo verbal (*le construyeron un gimnasio para que podía saltar*); y uso correcto de preposiciones (*los conejitos lo invitaron _ quedar a su casa*).

Los resultados obtenidos mostraron que el grupo con TDL tuvo un desempeño significativamente menor que el grupo con DT en el uso de oraciones gramaticales, particularmente en las oraciones complejas. No obstante, no se ofreció un análisis del tipo de errores morfológicos encontrados. En cambio, se encontró una diferencia en el tipo de discurso, pues la narrativa permite vislumbrar los errores gramaticales propios del niño, a diferencia de la conversación que provee un rango más limitado de las estructuras ya que existe la influencia del examinador. Esto se vio reflejado en un mayor índice de estructuras agramaticales en oraciones complejas y simples en el discurso narrativo.

Reilly et al (2004) estudian el desempeño narrativo según sintaxis compleja y errores morfológicos en niños con lesión focal, TDL y DT. Dicha prueba se realizó en 169

niños angloparlantes con edades entre 3;11 y 12;11 años. El grupo con lesión focal constaba de 52 niños entre los 3 y 12 años; el grupo con TDL contaba con 44 niños con edades entre los 3;11 y 12;10 años; y un grupo control de 77 niños con edades entre 4;0 y 12;10. La tarea narrativa se hizo basándose en un recuento del libro sin texto *Frog, where are you?* de Mayer (1969). Los errores morfológicos y sintácticos se contabilizaron según su cantidad con respecto de la longitud de la muestra narrativa. Las categorías consideradas como errores morfológicos para el inglés fueron a) uso de pronombres, b) uso de verbos auxiliares, c) artículos determinantes, d) número en sustantivos, e) tiempo verbal, f) uso de preposiciones.

Los resultados obtenidos evidenciaron que el grupo con TDL cometió más errores que los otros grupos. Para los individuos angloparlantes con TDL, los errores morfológicos no fueron tan notorios debido a la pobre morfología de la lengua. Entre los tipos de errores morfológicos encontrados, se encuentran sobregeneralizaciones de tiempos verbales (*he putted his shirt on*), inconcordancias de persona y verbo (*the boy and the dog is sleep*) y omisiones (*frog going to sleep with the dog*). En el aspecto sintáctico, los niños con TDL muestran siempre un uso significativamente menor en el uso de oraciones complejas, con una aparición menor de oraciones coordinadas, cláusulas adverbiales, cláusulas subordinadas y mayor omisión de complementos verbales.

Estos estudios han demostrado en el desempeño de los individuos con TDL una tendencia marcada hacia los errores en información gramatical como lo es el género y el número. Esto se ve reflejado en usos irregulares de concordancia en artículos, clíticos, y morfología verbal. Los tipos de error más comunes fueron la omisión, seguido por la sustitución. En la dimensión sintáctica, se ha encontrado que los niños con TDL presentan menor cantidad de oraciones complejas y subordinadas, en comparación con sus pares con DT.

Como se mencionó con anterioridad la estructura narrativa puede dividirse en dos niveles de organización: macroestructural y microestructural. La macroestructura abarca la información temática a nivel global y la organización de la misma. Este aspecto ha sido menormente explorado y ha presentado hallazgos en conflicto a lo largo del tiempo. La

microestructura, en cambio, está reducida al análisis de la información a nivel de palabra.

En este nivel de organización se observan fenómenos como la longitud de enunciado, gramaticalidad y diversidad léxica. Este aspecto ha demostrado mayor consistencia en la diferenciación de niños con poblaciones atípicas, y por tanto, los estudios son más numerosos que los de macroestructura. No obstante, para ambos niveles de organización, los estudios realizados en hispanohablantes mexicanos son mucho menos numerosos.

3.2 Macroestructura de la Narrativa en TDL

Merrit y Liles (1987) realizan un estudio para analizar la estructura episódica en dos tareas narrativas, cuento y recuento, en 40 niños de edades entre los 9;0 y 11;4 hablantes del inglés con trastornos del lenguaje y con DT. La tarea de recuento se hizo a partir de dos historias sin texto. Para el análisis de estructura, utilizan la gramática del cuento de Stein y Glenn (1979), en donde contemplan elementos nucleares para la historia (eventos desencadenadores, acciones y consecuencias), y elementos opcionales (estados internos y reacciones). El conjunto de estos elementos causalmente relacionados se considera como un episodio. El episodio se consideró como completo si contaba al menos con los elementos nucleares (Evento desencadenador, Acción, Consecuencia). Se analizó la cantidad de episodios completos e incompletos, y el tipo de episodio.

Las autoras encontraron un mayor índice de episodios completos por parte de los niños con DT, así como una mayor consistencia en la mención de elementos de gramática del cuento. Esta tendencia se mantuvo en la comparación del promedio de oraciones por episodio completo. Para la frecuencia de tipos de evento se encontraron diferencias entre los grupos con y sin trastorno. Particularmente, se encontró que el elemento de consecuencia (cumplimiento o no de la acción) fue el más frecuentemente omitido por parte de los individuos con TDL. No obstante, al momento de responder preguntas de comprensión de la historia, los niños con trastorno sí reportaron conciencia de dichos elementos de consecuencia. Es decir, sí fue procesada la información, mas no fue

mencionada en la muestra. Estos resultados coinciden con los obtenidos por las autoras de la gramática del cuento, Stein y Glenn (1979).

Reilly et al (2004) realizan un estudio de la estructura narrativa en 169 niños angloparlantes entre los 3;11 y 12;10 con TDL, síndrome de Williams y un grupo control con DT. La tarea narrativa se hizo basándose en un recuento del libro sin texto *Frog, where are you?* De Mayer (1969). El desempeño narrativo se midió según la estructura narrativa de Bamberg y Marchman (1990) y Reilly (1998), la cual contempla elementos básicos de una historia como la contextualización o introducción, la recapitulación de los eventos presentados en el libro, y la conclusión. Este modelo de análisis incluye elementos evaluativos como elementos sociales, y verbos cognitivos, relacionados a interpretaciones externas a la historia.

Los resultados arrojaron que a edades tempranas existe un desempeño menor en la inclusión de elementos básicos de la historia por parte de los niños con TDL a comparación de sus pares con DT. A etapas posteriores el desempeño del grupo con TDL fue más parecido, pero igualmente inferior, al desempeño del grupo con DT. Por otra parte, el uso de elementos evaluativos por parte del grupo TDL no se diferenció particularmente del grupo con DT. La proporción de elementos sociales y verbos cognitivos fue ligeramente mayor, aunque no significativamente, que la del grupo control. Esto reveló un distinto camino de desarrollo de acuerdo con el repertorio de estrategias por parte de los grupos, pues sus narrativas tienden a homogeneizarse conforme el avance de su edad.

Por otra parte Colozzo y Gillam (2011) realizan un estudio para comparar la elaboración de contenido de narrativas, y gramaticalidad, entre niños angloparlantes con TDL y DT con edades entre los 7;6 y 9;0. Para esto, contemplan 26 niños con TDL y 40 niños con DT controlados por edad cronológica. Su desempeño narrativo se midió con el método Test of Narrative Language (TNL). Este modelo contempla dos muestras narrativas: en la primera se provee un apoyo visual consistente de una serie de imágenes para que el niño elabore una historia; en la segunda muestra, se hace uso de una sola imagen, a partir de la cual el niño debe narrar una historia. Este modelo de evaluación

contempla contenido macroestructural por medio de la inclusión de eventos clave según Stein y Glenn (1979).

Los autores encuentran diferencias en el desempeño de elaboración narrativa entre niños los con TDL y DT. Concretamente, se encontró que los niños con TDL eran más propensos a producir narrativas de contenido y gramática dispares. El grupo con TDL podía producir historias completas pero agramaticales, o historias gramaticales pero con estructura deficiente. Los autores concluyen que las dificultades que enfrentan los niños con TDL pueden ser de carácter elaborativo o gramatical.

Norbury y Bishop (2003) comparan el desempeño narrativo de 17 niños con TDL con edades entre 6;0 y 10;0, y 18 niños con DT, controlados por edad. Dicho estudio se basó en un recuento del libro *Frog, Where are you?* de Mayer (1969). Se evaluó la macroestructura de acuerdo con el método de Reilly et al. (1998) anteriormente mencionado. Los resultados en este estudio no arrojaron diferencias significativas entre los grupos con TDL y DT, pues ambos grupos mencionaron los componentes principales de la historia (introducción, problema y desenlace) pero fallaron en proveer una conclusión formal a la historia. No obstante, el estudio no provee un análisis específico de la elaboración de los episodios, pues sólo considera la presencia de cada elemento.

Posteriormente, Norbury et al (2014) hicieron un estudio de déficits estructurales de la competencia narrativa en 89 niños angloparlantes con TDL, Trastorno del Espectro Autista, y DT entre los 6;6 y 15;0. Para este estudio, se hizo un recuento del libro *A Boy, a Dog and a Frog* (Mayer, 1969). Los parámetros macroestructurales se centraron en las ambientaciones, conflictos, consecuencias, y conclusión de la historia; y en el manejo de estados internos; al igual que en el estudio de Norbury y Bishop (2003). No obstante, en este estudio se evaluó la elaboración de cada elemento de la historia, según una escala de 0 a 3, correspondiente de una menor a una mayor elaboración.

En esta ocasión, los resultados sí demostraron diferencias significativas en la elaboración de eventos entre ambos grupos, a favor del grupo con DT. Particularmente los resultados en el manejo de estados internos siguió siendo menor por parte del grupo con TDL. La disparidad entre los resultados de estos estudios se atribuye, en parte, a la edad de

los participantes. Sin embargo, también se resalta la necesidad de no analizar individualmente un aspecto de la narrativa, sino un conjunto de parámetros macroestructurales y microestructurales.

Boerma (2016) realiza un estudio de narrativa en 132 niños holandeses monolingües y bilingües para analizar macroestructura conforme la presencia del trastorno del lenguaje. El análisis de la narrativa se hizo conforme a la prueba Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN; Gagarina et al., 2019), que incluye una serie de 6 imágenes relacionadas secuencialmente para que el niño construya una historia. Los elementos macroestructurales se evaluaron conforme a la inclusión de elementos básicos de una historia como lo son la contextualización, metas, acciones y consecuencias; además de la inclusión de estados internos. Posteriormente se realiza una serie de 10 preguntas de comprensión, referentes a los elementos de la historia previamente mencionados.

Los resultados mostraron diferencias entre los grupos con trastorno del lenguaje en la tarea de generación de narrativa, mas no en la de comprensión. El grupo con trastorno del lenguaje mostró un desempeño inferior con respecto del grupo con DT en la inclusión de elementos nucleares y eventos completos. Además, se encontraron diferencias significativas en la inclusión de estados internos, en desventaja del grupo con TDL. No obstante, no se encontraron diferencias entre los grupos monolingües y bilingües.

Para el análisis de macroestructura, Acosta y Moreno (2013) realizan un estudio de comprensión y producción de narrativa en niños hispanohablantes con y sin TDL, habitantes de la isla de Tenerife. Los grupos constaron de 35 niños con TDL de edades entre 4;6 y 11;2, y un grupo control de niños con DT de edades entre los 5;10 y 11;2. Los autores evalúan el desempeño narrativo con el *Test of Narrative Language* (TNL) de Gillam y Pearson (2004), con una tarea de recuento del libro *Frog Where are you?*. La macroestructura se evaluó de acuerdo con la gramática del cuento, asignando valores del 1 al 5 (menor a mayor desempeño respectivamente) en función del número y elaboración de los elementos de la historia obtenida. Posteriormente se realizó una prueba de comprensión consistente de 10 preguntas sobre los elementos de la historia.

Los resultados obtenidos mostraron una diferencia significativamente menor por parte del grupo con TDL en la elaboración de elementos macroestructurales, y mención de los mismos. Por otro lado, en las pruebas de comprensión de macroestructura, los autores encontraron un desempeño significativamente menor al del grupo con TDL, dato que no coincide con los estudios en lenguas diferentes al español, donde se encontraron puntajes similares entre ambos grupos.

Coloma et al (2017) realiza un estudio en 60 niños chilenos con TDL en el que evalúa el desempeño narrativo. La muestra constó de un grupo de 20 niños con TDL de edad promedio de 6; y dos grupos de 20 integrantes controlados por edad cronológica y Longitud Media de Enunciado (LME). En esta tarea, se empleó la prueba de Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA, Pavez Guzmán et al., 2012) que consta de un recuento de 3 breves historias de complejidad cada vez mayor. La macroestructura se evaluó según la presencia de elementos de la historia como presentación (introducción de personajes y problemas), episodios (acción, obstáculo y resultado), y final. En este estudio, también se realizó una prueba de comprensión de macroestructura.

Los resultados únicamente mostraron diferencias significativas en la presencia de la categoría *final*, mostrando un desempeño significativamente menor por parte del grupo con TDL. No se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos, en relación a las categorías de presentación y episodio. Sin embargo, para la prueba de comprensión se encontraron diferencias significativas que evidenciaron un desempeño inferior por parte del grupo con TDL, en concordancia con los resultados del estudio de Acosta y Moreno.

A nivel macroestructural, los hallazgos coinciden en una menor elaboración de los eventos de la gramática del cuento al momento de las pruebas de producción. De acuerdo con la mención de elementos nucleares, se ha encontrado una generalizada disminución del número de eventos y elaboración de los mismos. Por otro lado, en cuanto a elementos secundarios como verbos cognitivos y comentarios evaluativos, se encuentra un mayor uso durante edades tempranas y que disminuye conforme avanza la edad; comportamiento similar al de los niños con DT, pero más pronunciado en los individuos con TDL.

3.3 Microestructura de la Narrativa en TDL

El estudio microestructural de la narrativa engloba las relaciones textuales a nivel local. Particularmente en el TDL se han encontrado fuertes dificultades en áreas como la longitud de frase, la diversidad léxica, y la sintaxis. Las relaciones entre palabras son variadas de lengua a lengua, y por tanto, se ha demostrado que el TDL también manifiesta dificultades distintas. No obstante, es posible encontrar tendencias comunes como se verá en los siguientes apartados.

Longitud Media de Enunciado

Norbury y Bishop (2003) estudiaron el desempeño narrativo en niños angloparlantes con diversos trastornos de comunicación. En este estudio participaron 17 niños con TDL, y 18 niños con DT entre los 6 y 10 años de edad. Se realizó una tarea de recuento del libro *Frog Where are You?* En la que se contempló la longitud de enunciado según morfemas, así como el número total de palabras en el relato. La unidad sintáctica empleada para este estudio consistió en una cláusula principal junto con todos sus dependientes subordinados, como parte de un mismo segmento. El componente sintáctico, además, consideró el número de construcciones complejas.

Los resultados arrojaron diferencias casi nulas para las medidas de habilidad verbal entre los grupos, considerando la cantidad de morfemas y número de unidades sintácticas en la muestra. Es decir, los grupos estudiados proveyeron cantidades similares de información. No obstante, en el componente sintáctico, los niños del grupo control presentaron un mayor uso de oraciones complejas que sus pares con TDL. Los resultados referentes a la longitud de la muestra entran en conflicto con aquellos obtenidos por Colozzo y Gillam (2011). Éstos autores realizan una investigación sobre la elaboración del contenido en muestras narrativas de 40 niños con TDL y 26 con DT. La tarea se basó en el relato de dos historias *Late for School* y *Aliens*, parte de la prueba TNL. Las muestras se dividieron en unidades T (Hunt, 1970), la cual considera a cada unidad sintáctica como consistente de una cláusula principal junto con todos sus dependientes, mientras que las frases coordinadas se consideran unidades individuales. El componente sintáctico se midió de acuerdo con el número de cláusulas dentro de cada unidad T.

En este estudio los resultados evidenciaron un desempeño más pobre por parte del grupo con TDL, reflejado en un menor número de unidades T, las cuales además contaban con un menor número de palabras que las de sus pares control. Los autores afirmaron que la LME en morfemas sí es un indicador fiable de trastorno. Por otro lado, respecto al componente sintáctico, se encontró que el grupo con TDL empleó frases más cortas y su complejidad de oración fue menor que la del grupo control. Los resultados anteriores concuerdan con los obtenidos por Kaderavek y Sulzby (2000) quienes llegan a la misma conclusión en un estudio con niños preescolares con y sin TDL en una tarea de recuento. Para esta tarea se obtuvo una muestra oral de un libro seleccionado por los autores, y se analizó la longitud de enunciado según número y longitud de cláusulas. Los resultados señalaron que el grupo con TDL produjo cláusulas más cortas y menos numerosas que el grupo con DT en la tarea oral.

En un estudio por Auza et al (2018a), se investiga las medidas de habilidad verbal como diferenciador de niños con TDL y DT. La muestra se conformó de 50 niños mexicanos monolingües entre los 4;0 y 6;11 años de edad. El grupo con TDL incluyó 25 niños, mientras que el grupo control constó de 25 niños de las mismas edades. La tarea involucró un recuento del libro *if you give a mouse a cookie* (Numeroff et al., 2005) o *One Frog Too Many* (Mayer 1975), en el que se analizó la LME por palabra y la diversidad léxica. Los resultados evidenciaron a las unidades de productividad léxica (TTR y LME) como el marcador más fuerte de trastorno. La LME presentó diferencias significativamente menores en el grupo TDL, reflejada en un menor número de oraciones complejas. Además, no se encontró una relación entre la diversidad léxica y la LME en el grupo con TDL; caso contrario en el grupo con DT, en donde sí se puede encontrar una correlación positiva entre ambas categorías.

Diversidad Léxica

La diversidad léxica, como se mencionó anteriormente, es un índice proveniente de la división del número de palabras totales (NPT) en una muestra entre el número de palabras diferentes (NPD) de la misma. El NPT se refiere a un conteo global de unidades

con significado, mientras que el NPD contempla las palabras sin considerar sus desinencias. De este modo, la relación entre ambas reflejaría, en una narrativa idónea, un alto número de palabras totales y diferentes. En el caso contrario, una narrativa empobrecida contaría con una variedad reducida de palabras que tienden a repetirse a lo largo de la muestra.

Tsimpli et al (2016) realizan un estudio sobre índices microestructurales en niños griegos para identificar potenciales indicadores clínicos de TDL entre poblaciones bilingües y monolingües. Para esto, participaron 21 niños monolingües y 15 bilingües de edades entre los 9;0 y 9;3 con TDL hablantes de griego, comparados con dos grupos controlados por edad. En este experimento se analizaron muestras narrativas con la prueba MAIN, la cual utilizó historias basadas en imágenes para realizar una tarea de recuento. La microestructura de la muestra se contempló según la diversidad léxica e índice de subordinación. Los autores encontraron una diferencia significativamente menor de diversidad léxica por parte de los monolingües con TDL y los bilingües con DT, con respecto de sus pares. Los individuos bilingües con TDL tuvieron el menor índice de diversidad léxica de todos los grupos. Curiosamente, los grupos control bilingües y monolingües no presentaron diferencias entre sí.

Kaderavek y Sulzby (2000) estudian la producción narrativa de 20 niños de edad preescolar en una tarea de recuento. La muestra constaba de dos grupos de 10 niños angloparlantes con y sin TDL cuyas edades oscilaban entre los 2;4 y 4;2. La tarea consistió en el recuento de un libro seleccionado por el autor. En esta tarea se evaluó la diversidad de léxico por medio del *Type/Token Ratio* (TTR) que representa el índice de palabras totales dividido entre el número de palabras diferentes en la muestra. Puesto que se trabajó con niños muy jóvenes, se descartaron expresiones sin significado o frases ajenas a la tarea. Los resultados obtenidos mostraron que los niños con TDL tuvieron narrativas con una densidad de léxico menor, aunque no significativa, a la del grupo con DT. Los autores destacaron el uso disminuido de conectores coordinantes, aunque se debe considerar que un uso consistente de conectores se da en etapas más avanzadas. En el estudio anteriormente mencionado de Auza et al. (2018) se pueden encontrar resultados similares de diversidad léxica. Al momento de diferenciar grupos con TDL y DT, el grupo con trastorno mostró un

índice de diversidad léxica hasta 20% menor que sus pares típicos, lo que a su vez evidencia que los déficits lingüísticos relacionados al TDL pueden identificarse fuera del desempeño gramatical, que ha sido más estudiado.

Sintaxis

En el estudio anteriormente mencionado por parte de Tsimpli et al (2016), se encuentra que no hay diferencias mayores en la subordinación por parte de los niños con TDL, y solamente los bilingües con DT presentan un índice mayor de diversidad léxica respecto a los otros grupos. No obstante, esto no coincide con los resultados obtenidos por Norbury y Bishop (2003), quienes comparan la habilidad narrativa de grupos de niños entre los 6;0 y 10;0 con distintos trastornos del lenguaje. Para este estudio, se realizó una tarea de recuento del libro *Frog Where are You?*. Los resultados mostraron que los niños con TDL produjeron significativamente menos oraciones complejas que los del grupo control, pero no se diferenciaron en el número de unidades sintácticas. Sin embargo, no se profundiza en la diferenciación de los tipos de oración obtenidos en la muestra.

Acosta et al (2013) realizan un estudio sobre dificultades del discurso narrativo en niños hispanohablantes con TDL. La muestra fue conformada por 35 niños con TDL de edades entre los 4;6 y 11;2, mientras que el grupo control estuvo conformado por 21 niños con DT controlados por edad. Para la tarea se adaptó una prueba del Test of Narrative Language (Gillam y Pearson, 2004) con el libro *Frog Where are You?*. Se analizó el aspecto sintáctico conforme a la producción de oraciones compuestas entre los grupos. Los resultados demostraron una habilidad disminuida para la producción de oraciones compuestas por parte del grupo con TDL, quienes emplearon una sintaxis más simple al momento de narrar su historia. Otro estudio por parte de Jackson-Maldonado y Maldonado (2016) profundiza en los tipos de oraciones de acuerdo con los nexos subordinantes y coordinantes que usa un grupo de 16 niños hispanohablantes de edades entre los 5;0 y 8;0 con TDL y DT. En este estudio, se hace una distinción entre dichos conectores coordinantes (aditivos y adversativos), y los subordinantes (circunstanciales, causales, argumentales), así como de nexos con fines de secuencialidad como lo son los marcadores discursivos. La

unidad de análisis empleada fue la unidad T. La muestra se obtuvo a partir de una tarea de narrativa espontánea del libro *Frog Where are You?*

Los resultados apuntaron a un uso similar de conectores por parte de ambos grupos, favoreciendo el uso de conectores coordinantes, particularmente los temporales, a comparación de los subordinantes. En el caso de los niños con TDL, no se encontraron conectores locativos o modales. Además, se destaca el hecho de que el grupo con TDL presenta más oraciones, pero menos conectores.

En línea con los resultados obtenidos, Coloma (2014) encuentra un desempeño similar en las relaciones causales y temporales en un grupo de niños chilenos con TDL y DT. La muestra constaba de 20 niños con TDL y 19 con DT, con edades promedio de 6;7. Para este estudio se realizó una tarea de recuento con 3 libros, siguiendo las indicaciones de la prueba EDNA (Pavez Guzmán et al., 2012). En cuanto al desempeño en relaciones temporales, no se encontraron diferencias marcadas entre los dos grupos como fue el caso en el estudio de Jackson-Maldonado (2016). No obstante, en el establecimiento de relaciones causales se encontró un desempeño significativamente menor por parte del grupo con TDL en comparación con el grupo control.

Las diferencias en sintaxis de los niños con TDL muestran una tendencia hacia una complejidad sintáctica disminuida en comparación con los niños con DT. Es interesante notar que entre estudios no se ha encontrado una diferencia significativa de acuerdo con el número de unidades sintácticas. No obstante, se ha encontrado que las diferencias sintácticas tienden a volverse más evidentes en las etapas de edad más tempranas (4;0-7;0), periodo de desarrollo de la causalidad (Bamberg, 1997; Berman & Slobin, 2016).

4. Planteamiento del Problema

Si bien el estudio de narrativa es amplio, se hace un llamado a complementar los estudios realizados en hispanohablantes mexicanos con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. Se ha estudiado la elaboración y presencia de componentes narrativos en dichas poblaciones. No obstante, el modelo de evaluación propuesto en este proyecto explora los puntos específicos del relato en el que se encuentran las diferencias de desempeño entre los grupos típicos y con TDL, a manera de distinguir pasajes de la historia que puedan resultar más complejos que otros. A continuación se presentan las preguntas, objetivos e hipótesis que guiaron el presente estudio

4.1 Preguntas de Investigación

- ¿Existen diferencias a nivel macroestructural (global) entre las narrativas de los niños con TDL y los niños con DT de edades entre los 4 y 7 años?
 - ¿Qué diferencias existen entre los componentes de los episodios en las narrativas de los niños con DT y TDL?
 - ¿Qué diferencias a nivel episodio existen entre las narrativas de ambos grupos?
- ¿Qué relación existe entre el nivel de lenguaje y la estructura a nivel episodio en las narrativas de ambos grupos?
- ¿Existe correlación entre la habilidad narrativa a nivel macroestructural y los puntajes obtenidos en pruebas del lenguaje?
- ¿Existe correlación entre la habilidad narrativa a nivel microestructural y los puntajes obtenidos en pruebas del lenguaje?

4.2 Objetivos

- Identificar desempeño global general entre las narrativas de los niños con TDL y los niños con DT
 - Identificar diferencias entre unidades específicas a nivel global
 - Comparar unidades a nivel episodio

- Identificar diferencias a nivel de lenguaje (TNW, TDW y longitud de frase) entre grupos
- Identificar correlaciones entre nivel de lenguaje y macroestructura
- Identificar correlaciones entre nivel de lenguaje y microestructura

4.3 Hipótesis

- Las narrativas de los niños con TDL presentan menor número de eventos que las de sus pares con DT.
 - A nivel episodio las narrativas de los niños con TDL presentan secuencias incompletas.
 - Los elementos del episodio aparecen con mayor consistencia en los niños con DT
- El nivel de lenguaje se correlaciona con el grado de elaboración a nivel episodio en las narrativas de ambos grupos.
- Existe una correlación positiva entre los puntajes obtenidos en pruebas de lenguaje y la habilidad narrativa a nivel macroestructural
- Existe una correlación positiva entre los puntajes obtenidos en pruebas de lenguaje y la habilidad narrativa a nivel microestructural

5. Metodología

El presente estudio es de diseño descriptivo y transversal, con un alcance descriptivo-correlacional, y tiene un enfoque cuantitativo. Es importante mencionar que la investigación se derivó de otro estudio en el que se aplicó una serie de pruebas de lenguaje (Holst Chaires et al., 2020). Las transcripciones previamente obtenidas en el anterior estudio se emplearon en esta investigación para el análisis de la estructura narrativa.

5.1 Participantes

Para este estudio se contó con la participación de 21 niños monolingües hablantes del español (12 niños y 9 niñas), seleccionados de manera aleatoria, con edades entre los 4;0 y 6;10 años ($M=6;1$), originarios del centro de México (Ciudad de México y Querétaro). Los participantes fueron divididos en dos grupos: el grupo 1 estaba conformado por 11 niños ($n=8$ niños y 3 niñas) con rango de edad entre 4;0 - 6;9, diagnosticados con TDL. El grupo 2 fue conformado por 10 niños con DTL ($n= 6$ niños y 4 niñas). El rango de edad del grupo 2 fue de 5;6-6;10, controlados por edad cronológica. Los niños con TDL fueron identificados de diversas instituciones que ofrecen terapia de lenguaje, así como de terapeutas particulares, y escuelas tanto privadas como públicas

La identificación del TDL en los niños se hizo bajo el criterio de estar al menos 1 DE por debajo de la media en la aplicación de dos sub-pruebas de lenguaje de la prueba *BESA* y/o *PLS-5 Screener*. Este punto de corte es referido como el más funcional para identificar presencia de trastornos del lenguaje en el niño (Conti-Ramsden et al., 2001; Tomblin et al., 1997). Los resultados en la sección de fonología de la prueba PLS-5 hizo posible la exclusión de niños con problemas centrados en la articulación. De igual manera, se hicieron audiometrías por parte de los centros de terapia del lenguaje.

Como criterio adicional a las sub-pruebas del lenguaje, se consideró un puntaje de CI >83 obtenido en las pruebas de inteligencia no verbal RIST o TONI-2. El criterio de inclusión para TDL se da por un puntaje >85; no obstante, para fines de este proyecto se

consideró un puntaje >83, respetando la indicación de no incluir puntajes <80 de acuerdo con la propuesta del grupo Criteria and Terminology Applied to Language Impairments: Synthesising the Evidence (CATALISE; Bishop, 2017) para descartar individuos con trastornos de lenguaje causados por un CI demasiado bajo.

Criterios de Inclusión

- 1 DE por debajo de la media en dos o más componentes del lenguaje
- Preocupación de los padres y/o maestros sobre el desarrollo del lenguaje en los niños; o recibir terapia de lenguaje
- Puntaje de CI no verbal >83

Criterios de Exclusión

- Evidencia de afectaciones cognitivas y emocionales
- Condición biomédica (síndrome de Down)
- Trastorno del Espectro autista (TEA)
- Problemas en el lenguaje oral asociados a dificultades auditivas (infecciones crónicas de oído) o pérdida auditiva, dificultades fonológicas y/o articulatorias (cavidad oral).

Criterios de Inclusión para el grupo con DTL

- Evidencia por parte de padres y maestros sobre el desarrollo típico del lenguaje del niño
- CI no verbal >83
- Nacimiento a término
- Ser monolingüe de español

Criterios de exclusión para el grupo con TDL

- Evidencia de afectaciones cognitivas y emocionales
- Condiciones biomédicas (síndrome de Down)
- Trastorno del Espectro Autista (TEA)
- Evidencia de infecciones crónicas de oído o pérdida auditiva

- Problemas en el lenguaje asociados a dificultades fonológicas y/o Articulatorias

Tabla 3 Datos descriptivos de la muestra

Grupo	n	Media Edad (DE)	Media CI (DE)
TDL	10	5.97 (0.85)	95.8 (14.32)
DTL/control	11	6.2 (0.55)	100.1 (7.35)

TDL=Trastorno del Desarrollo del lenguaje; DTL= Desarrollo Típico del Lenguaje; CI= Coeficiente Intelectual; DE= Desviación Estándar.

Los niños con DTL y TDL seleccionados para la muestra no presentaron problemas cognitivos ni emocionales. Todos los participantes tuvieron un nacimiento a término y ninguno hablaba una lengua adicional al español. Las sub-pruebas de evaluación de lenguaje BESA (morfosintaxis y semántica) y la prueba de tamizaje de PLS-5, al igual que las pruebas de inteligencia no verbal RIST y TONI 2, fueron calificadas por cinco diferentes evaluadores becarios de la Facultad de Lenguas y Letras, quienes recibieron entrenamiento adecuado para realizar las exámenes según los manuales técnicos de cada prueba.

Para el análisis de normalidad de los datos se hizo una prueba de normalidad de *Shapiro-Wilk*, debido al tamaño de la muestra. No hubo diferencias respecto a la edad cronológica ($U=47.500$, $Z=-.532$, $p<.605$) o CI (Coeficiente Intelectual no verbal) ($U=37.000$, $Z=-1.23$, $p<.223$).

5.2 Instrumentos

Para identificar a los niños como pertenecientes al grupo TDL, se emplearon las pruebas formales de lenguaje *Bilingual English Spanish Test* (BESA; Peña, 2018) y/o el apartado de lenguaje de la prueba *PLS-5 Screener* en español (Zimmerman et al., 2012). Respecto a las sub-pruebas, se usó la prueba de morfosintaxis de *BESA: Cloze* y repetición de oraciones; y la sub-prueba de semántica: receptiva y expresiva. Del tamizaje de *PLS-5*, fueron aplicadas las secciones de lenguaje, articulación y habla conectada.

Para la medición de CI se realizó una prueba de inteligencia no verbal acorde a la edad de los niños. A aquellos participantes de 4;0 se les aplicó la prueba *Reynolds Intellectual Screening Test – RIST* (Reynolds & Kamphaus, 2013). Para los niños entre 5;0 y 6;10 años, se les aplicó el *Test de Inteligencia No Verbal Toni 2* (Brown et al., 2000).

El instrumento del cual se obtuvo la muestra para evaluar la habilidad narrativa, fue el libro sin texto *Frog on His Own* de Mayer (1973). El libro consta de 27 imágenes. El libro relata la historia de un niño que sale al parque con sus mascotas: un perro, una tortuga y una rana. Al llegar, la rana salta de la cubeta para explorar el lugar por su cuenta, y se despide de sus amigos. La rana encuentra una mariposa y trata de comérsela, pero atrapa a una abeja, la cual le pica la lengua. Después sorprende a una pareja que se encuentra de día de campo, al meterse a la canasta de comida. Luego encuentra a un niño en un estanque jugando con un barco de papel y la rana hundió su juguete. Al salir del lago, la rana encuentra a una mujer con su bebé, y los interrumpe cuando le dan un biberón. La conmoción hace que la rana sea perseguida, y finalmente atrapada por un gato que se encontraba con ellos. Después acuden al rescate de la rana el niño y sus mascotas. La historia culmina con la reunión de las mascotas y el niño, quienes regresan a casa después de la aventura. Para guiar la narración, se empleó un guión del cuento, disponible en la página web de Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT) (Miller & Iglesias, 2017).

5.3 Procedimiento

Para identificar a los niños como pertenecientes al grupo TDL, se obtuvieron referencias de instituciones que ofrecen terapia del lenguaje, terapeutas profesionales y centros escolares. Los niños con DTL fueron evaluados en sus escuelas u hogares según lo prefirieran. Los centros fueron contactados por medio de un documento escrito en el cual se solicitó, a nombre de la Universidad Autónoma de Querétaro, el acceso a las instituciones. Para los niños, se solicitó permiso de los padres para la participación en el estudio y la aplicación de las pruebas de lenguaje. Los padres informaron su decisión a través de una carta de Consentimiento Informado, en donde se les dio a conocer la confidencialidad de los datos obtenidos además de la posibilidad de abandonar la evaluación en el momento que

lo desearan los padres o los niños, sin consecuencia alguna. El contacto con centros de salud, instituciones educativas, y padres de familia, además de la aplicación de pruebas de lenguaje y de inteligencia no verbal fueron efectuados por un alumno de posgrado en lingüística (Holst, 2015).

Se empleó la técnica de recuento narrativo para obtener la muestra narrativa. En el recuento de una historia, se evidencia la capacidad de producción del niño al recuperar información proveída por el interlocutor. Para la obtención de la muestra de narrativas se siguieron las indicaciones del programa SALT. Como primer punto, el examinador menciona lo siguiente: *Aquí tengo un libro. Te voy a contar este cuento mientras miramos el libro juntos. El cuento se llama “La Rana Solitaria”. Cuando terminemos, quiero que me vuelvas a contar el cuento, ¿de acuerdo?* Después se proseguía a que el niño explorara las imágenes del libro mientras el examinador contaba la historia -basándose en el guion original, pero no leyéndolo-. Una vez terminado el cuento, se le pidió al niño narrar la misma historia, bajo la consigna de que su recuento sería utilizado para que otro niño pudiera escuchar la historia. Durante la producción, se evitaron comentarios o preguntas que acotan la elaboración por parte del niño, como *¿qué está haciendo él/ella?*, *¿Dónde está?*, o cualquier pregunta que refiriera a información como el *¿quién?*, *¿cuándo?*, o *¿dónde?*. No obstante, sí se permitieron intervenciones como *“mhm”*, *¿qué más?*, *“dime lo que puedas”*, *“sigue”*, etc. Se mostró también lenguaje no verbal como el asentir, o contacto visual.

5.4 Transcripción

Las muestras se grabaron en audio y posteriormente fueron transcritas en el programa SALT v18 (Miller & Iglesias, 2017) por parte de estudiantes de la Facultad de Lenguas y Letras, y de Psicología de la UAQ, quienes recibieron capacitación adecuada para la transcripción. La duración de las grabaciones osciló entre los 2’31 y 6’31 minutos. Las expresiones fueron segmentadas en unidades mínimas T (Minimal Terminable Units/T-Units). La unidad T es un método de segmentación escrita, propuesto por Hunt (1970), el cual considera como una unidad, a la cláusula principal junto con todos sus dependientes; y

no así a conjuntos relacionados por recursos coordinantes o con función ilativa, los cuales se consideran como unidades separables. De este modo, la unidad T es discursivamente más extensa que la cláusula. Las transcripciones fueron sometidas a un proceso de confiabilidad de interjuez, con un grado de acuerdo mayor del 90%.

5.5 Unidades de Análisis

El presente estudio comprende un análisis de dos niveles. El primer nivel es un análisis por eventos y episodios, calificados de forma binaria en una escala de 0 a 1; acompañado de un análisis de unidades microestructurales para medir habilidad verbal. El segundo nivel de análisis consideró un enfoque holístico, por medio del Narrative Scoring Scheme (NSS) (Miller, 2003), modelo que evalúa 7 categorías de naturaleza macro y microestructural, en una escala del 1 al 5, las cuales indican menor a mayor grado de proficiencia según una rúbrica.

5.5.1 División por Eventos

Para la división por eventos, se consideró la propuesta de gramática del cuento de Stein y Glenn (1979), quienes establecen que dentro de la narrativa existen componentes con contenido abstracto que tienen una función propositiva. Estas unidades guardan relación causal y temporal, las cuales en conjunto permiten la elaboración de una narrativa prototípica. Las unidades se describen en la Tabla 4 a continuación, con ejemplos tomados de las transcripciones del estudio. Se utilizó un guion preestablecido de la historia para identificar lo que decía el niño, y basándose en la teoría antes mencionada, se asignó un tipo de evento a las secuencias que aparecieron en el guión.

Tabla 4 Elementos de gramática del cuento

Unidad	Definición	Ejemplo
Ambientación	Presentación de escena (presentación de personajes, entornos o situaciones sociales)	Había una vez un niño con un perro y una tortuga y una rana y estaban saliendo para irse a un parque (6;7 DTL)
Evento Desencadenador	Establecimiento de una acción o pensamiento de un personaje, que ((después)) vio a un niño que estaba jugando con su barco (5;7 DTL)	

	desencadena una secuencia de eventos	
Respuesta Interna*	Estado psicológico relacionado al <i>evento desencadenador</i>	Pensó que sí podía subir al barco (5;7 DTL)
Acción	Acción explícita tomada por un personaje, que tiene un objetivo	((después)) la rana lanzó su lengua directo a las flores (6;5 DTL)
Consecuencia	Cumplimiento o no, de la acción	La rana atrapó una mariposa Y después algo estaba ocurriendo, era una abeja y le picó (6;5 DTL)
Reacción*	Sentimiento o acto de un personaje en relación a la consecuencia	(y luego) la rana se puso triste (6;5 DTL)

Nota: Los elementos marcados con un * son referidos como no nucleares para la elaboración de una narrativa (Berman & Slobin 1994).

Los elementos de gramática del cuento se midieron según una escala binaria de 1 y 0, correspondiente a la presencia o ausencia de un evento, respectivamente. La presencia parcial o total de un evento se indicó con un puntaje de 1. Por ejemplo, en el elemento *consecuencia* según el guión “La rana cayó en el barco y se hundió”, se contó como presencia (valor de 1) en los casos siguientes:

- *La rana saltó pero se ahogó*
- *Se subió y se hundió.*
- *Y salta bote y hunde*
- *Aquí se hundió*
- *La rana cayó en barco*

Por otro lado, tanto la omisión de eventos como los fragmentos ininteligibles, tuvieron un valor asignado de 0 con respecto a la narrativa del niño como en los casos siguientes:

- *En el barco y un niño empuje barco ahí [Fragmento ininteligible]*
- *El gato ve a la tortuga (rana) [evento desencadenador del episodio carriola] y atrapó rana [consecuencia del episodio gato]*
- El gato fue por él, también sabía dónde estaba, dijo también el perro que le gritó [fragmento ininteligible]

5.5.2 División por Episodios

Después de etiquetar los eventos, se optó por hacer una división de la historia en episodios, conforme a las secuencias de eventos y sus participantes. Esta división está basada en la identificación de eventos (Stein & Glenn 1979), apoyada con la definición de nodo secuencial (Mandler & Johnson, 1977) en donde se propone que las acciones de una historia están determinadas por sus protagonistas. Para esto, se examinó el cuento en busca de los personajes exclusivos de cada secuencia de eventos. De acuerdo con esta división, se determinaron cinco episodios en la historia (ver Anexo) según sus participantes:

- Mariposa (Rana y abeja/mariposa)
- Canasta (Rana, mujer, hombre)
- Lago (Rana, niño y madre 1)
- Carriola (Rana, madre 2, bebé, gato)
- Gato (Rana, gato, Perro, tortuga, niño)

Después, se identificaron los contenidos propositivos de cada acción de acuerdo con un guión preestablecido de la historia. De este modo, se pudieron encontrar secuencias completas de eventos (es decir, evento inicial, acción, y consecuencia) (Berman & Slobin 1994) para cada suceso en la historia. Esta división permite hallar diferencias en puntos específicos de la historia, a diferencia del índice global que contempla únicamente las secuencias en conjunto.

Debido a que las secuencias difirieron en su número de eventos internos, se hizo una ponderación para establecer un puntaje comparable para cada episodio, considerando únicamente los elementos nucleares u *obligatorios*, descartando así los elementos opcionales o evaluativos (*respuesta interna* y *reacción*). La ponderación se hizo por medio de la siguiente fórmula:

$$\frac{VEP * 10}{VET} = T$$

Figura 1 Fórmula para ponderación

Donde: *VEP* representa el valor de elementos presentes; *VET* representa el valor de elementos totales de cada episodio; y *T* el valor asignado al episodio. De este modo, un

episodio que consta de 3 eventos y donde el niño sólo menciona 2 de ellos, como en el ejemplo a continuación:

<i>y aquí está viendo la rana un niño está jugando el bote</i>	[Evento Desencadenador]
<i>pero aquí la rana saltó</i>	[Acción]
<i>y está gritándole del barco</i>	[Reacción]
<i>y aquí la rana se bajó del barco</i>	
<i>y la señora está agarrando y se salió del estanque</i>	

Lo cual, se vería representado haciendo uso de la fórmula como:

$$\frac{2 * 10}{3} = 6.66$$

Figura 2 Ejemplo de ponderación

Es decir, el niño sólo menciona dos eventos nucleares de los tres eventos nucleares presentes en el episodio, de acuerdo con el guión de la historia. Es decir, el niño menciona su llegada al lago y el saltar de la rana; no obstante, la consecuencia (caer en el barco y hundirlo) no es mencionada. Por su parte, los estados internos del episodio (*está gritándole del barco*) y reacciones (*la mamá está agarrando*) no se tomaron en cuenta, ya que corresponden a eventos no nucleares que únicamente aportan información evaluativa.

5.5.3 Elementos Microestructurales

Para obtener los índices de habilidad de lenguaje se aplicó un *Reporte de Medidas Estándar (Standard Measures Report)* en el software SALT REF. Las categorías contempladas en este reporte fueron Número Total de Palabras (TNW) y Número de Palabras Diferentes (NDW) como unidades léxicas; mientras que se usó la Longitud Media de Emisión en palabras (MLU-w) como medida sintáctica. Para el TNW se cuenta el número de tokens dentro de la muestra. En cambio, para calcular el NDW se cuenta cada unidad de palabra según lexemas, excluyendo los morfemas léxicos. Es decir, *gato* y *gata*

se consideran como un mismo *tipo*, pero dos *ocurrencias* diferentes. Palabras con cambios de raíz (*hay-hubo*), se consideraron ocurrencias distintos.

Por otro lado, se empleó la LME-P como medida sintáctica. Se considera palabra a cada serie de caracteres, separado por espacios. La unidad *palabra* se prefirió sobre la de *morfema* debido a su sencillez de discriminación para lenguas distintas al inglés (Devescovi et al., 2003; Gutiérrez-Clellen et al., 2000).

5.5.4 *Análisis Narrative Scoring Scheme*

Como segundo nivel de análisis, se empleó el modelo NSS (Miller, 2003). Este modelo evalúa 7 categorías de recursos narrativos en una escala de 1 (habilidad mínima), 3 (habilidad emergente) y 5 (habilidad proficiente). Los valores 2 y 4 se reservan para juicios subjetivos en los que el examinador determina si la habilidad analizada no corresponde a los valores 1, 3 o 5. El puntaje final se obtiene por medio de la sumatoria de los valores obtenidos en cada categoría, llegando a un puntaje máximo de 35. Las categorías contempladas se pueden observar en el apartado 2.1.3.2. *Story Grammar* en la sección Modelos de Análisis de Narrativa.

El modelo NSS está considerado como un método holístico, puesto que no analiza cada nivel del discurso por separado, sino que integra los niveles macro y microestructurales, así como elementos pragmáticos, dentro de una misma calificación. Las categorías de *Introducción* y *Conclusión* hacen referencia a elementos pragmáticos encontrados al inicio y final de una narrativa. Por otro lado, los elementos macroestructurales se pueden encontrar en las categorías de *Desarrollo de Personajes*, *cohesión*, y *Resolución de Conflictos*, los cuales, respectivamente, hacen referencia a información sobre protagonistas, contenido propositivo, y a la transición entre eventos. Por su parte, los elementos microestructurales se pueden encontrar en las categorías de *Estados Mentales* y *Referencialidad*, elementos que, respectivamente, comprenden información evaluativa a nivel de palabra, así como el uso gramatical de elementos referenciales como artículos y clíticos.

6 Resultados

En este apartado se describen las interacciones observadas en las categorías macroestructurales y microestructurales, correspondientes a los objetivos planteados en este estudio. Se presentan los resultados entre los grupos TDL y DT, comenzando por la dimensión macroestructural, después se presentarán los aspectos microestructurales, y finalmente, se presentarán los resultados obtenidos de las correlaciones entre nivel de lenguaje y las dimensiones macro y microestructurales. Los análisis de normalidad determinaron que los datos no tuvieron una distribución normal en ninguna categoría, por lo que se emplean pruebas no paramétricas. Los tamaños de efecto se calculan de acuerdo con el valor r de *Pearson* (Cohen, 1988) en donde se establece que un valor r mayor a 0.5 corresponde a un efecto grande; alrededor de 0.3 corresponde a un efecto medio; y menor a 0.1 corresponde a un efecto pequeño.

6.1 Resultados Macroestructurales

El primer objetivo de este estudio es comparar el desempeño a nivel global entre los grupos con TDL y el grupo con DT. Para esto se toma como base la propuesta de Gramática del Cuento (GC) de Stein y Glenn (1979) en la que se representan los contenidos propositivos de la muestra narrativa. Se presenta primero un nivel general en el que se considera el recuento a nivel global, es decir, la historia total. Después, se analizan las diferencias entre categorías específicas a nivel global. Finalmente, se exponen los índices obtenidos según la división propuesta para este estudio, en la cual la unidad manejada es el episodio, seguido de los resultados por categorías específicas a nivel episodio. Se realizó una prueba de normalidad y se observó una distribución no normal de los datos, por lo que se empleó estadística no paramétrica

6.1.1 Comparación de Puntaje Global

Primero, se exponen las diferencias entre los niños con TDL (N=11) y DT (N=10) según el puntaje global que se obtuvo al considerar todas las categorías nucleares mencionadas de GC a lo largo la historia. Los resultados descriptivos del puntaje global que

se obtuvieron para cada grupo se describen en la Tabla 5. Para determinar la normalidad, se aplicó una prueba de *Shapiro Wilk* con las variables dependientes de *Total Global*; y con la variable independiente de *Status* (1= TDL, 2= DT).

Tabla 5 Datos descriptivos por GC

Categoría	Status	N	Media(DE)	<i>r</i>
Global	1	11	5.81 (1.57)	-0.52
	2	10	7.28 (0.61)	

Basado en lo anterior, se realizó la prueba no paramétrica *U* de *Mann-Whitney* para distinguir diferencias en las medias de índice global entre grupos. Los resultados obtenidos evidenciaron diferencias significativas, a favor de los niños típicos, en el promedio de los grupos a nivel global ($U=22$, $Z=-2.33$, $p<.020$) y se observó un tamaño de efecto grande ($r=-0.52$).

6.1.2 Resultados por Categoría de Gramática del Cuento

Los resultados a nivel global se desglosaron por categoría de GC. A continuación se presentan los datos descriptivos de cada categoría individual en la Tabla 6. Se determinó la normalidad con una prueba *Shapiro Wilk* que incluyó las variables dependientes: *Evento Desencadenador* (EvDes); *Respuesta Interna* (ReInt); *Acción* (Acc); *Consecuencia Directa* (Cons); y *Reacción* (Reac); y la variable independiente *Status*.

Tabla 6 Estadísticos descriptivos por categoría

Categoría	Status	N	Media(DE)	<i>r</i>
EvDes	1	11	4.91(1.76)	-0.28
	2	10	5.7(0.67)	

ReInt	1	11	0.55(0.69)	-0.03
	2	10	0.6(0.70)	
Acc	1	11	4.18(1.60)	-0.45
	2	10	5.5(0.85)	
Cons	1	11	4.45(1.37)	-0.53
	2	10	5.9(0.88)	
Reac	1	11	2.73(1.49)	0.11
	2	10	2.4(1.35)	

La significancia de las diferencias por categoría se calculó por medio de la prueba no paramétrica U de *Mann-Whitney*. Los resultados obtenidos por categoría fueron: *EvDes* ($U=40, Z=-1.109, p<0.26,$); *ReInt* ($U=52.5, Z=-0.19, p<0.84,$); *Acc* ($U=27, Z=-2.53, p<.03,$); *Cons* ($U=20, Z=-2.53, p<.01,$); *Reac* ($U=47.5, Z=-0.54, p<.58,$). Se puede observar que las correlaciones de pruebas y macroestructura presentaron un tamaño de efecto medio en la categorías de *Acción* ($r=0.45$); mientras que el efecto fue grande en la categoría *Consecuencia* ($r=0.53$); también se observó un efecto pequeño en la categoría *EvDes* ($r=0.28$) y *Reac* ($r=0.11$). Finalmente, no se observó tamaño de efecto importante en la categoría *ReInt*, pues fue la categoría en la que los grupos se diferenciaron menos.

6.1.3 Comparación de Puntajes por Episodio

El tercer objetivo se fundamentó en la división episódica de acuerdo con los grupos, la cual es la propuesta principal de este estudio. Los estadísticos descriptivos de la división por episodio en ambos grupo se pueden observar en la Tabla 7. La normalidad se calculó por medio de una prueba de *Shapiro Wilk*, que incluyó las variables dependientes *Mariposa* (*Mar*); *Canasta* (*Can*); *Lago* (*Lag*); *Carriola* (*Car*); y *Gato* (*Gat*); y la variable independiente *Status*. Los resultados demostraron una distribución no normal, por lo que se empleará estadística no paramétrica.

Tabla 7 Estadísticos descriptivo por episodio

	Status	N	Media(DE)	<i>r</i>
Mar	1	11	6.36(1.72)	0.53
	2	10	8.25(1.21)	
Can	1	11	6.82(2.76)	0.36
	2	10	8.50(1.29)	
Lag	1	11	6.36(2.34)	0.08
	2	10	6.75(2.06)	
Car	1	11	5.30(2.55)	0.40
	2	10	7.33(1.95)	
Gat	1	11	4.25(2.51)	0.30
	2	10	5.50(1.12)	

Se realizó una prueba no paramétrica *U* de *Mann-Whitney* con las variables dependientes *Mar*, *Can*, *Lag*, *Car*, *Gat*; y variable independiente *Status*. Con esto considerado se calcularon las diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Los resultados arrojaron diferencias significativas únicamente para la categoría *Mar* ($U=22.5$, $Z=-2.5$, $p<.012$).

Los resultados estadísticos no revelaron diferencias notables para esta división, con excepción del primer episodio. No obstante, también se advierte una tendencia hacia la categoría *Car* ($U=30.5$, $Z=-1.7$, $p<.078$). Los valores *r*, por otro lado, revelan un tamaño de efecto grande para el episodio *Mar* ($r=0.53$), mientras que se encontraron efectos medios para los episodios *Can*(0.36), *Car*($r=0.40$) y *Gat*($r=0.30$).

6.2 Resultados Microestructurales

De acuerdo con el objetivo presentado en este estudio que busca distinguir las diferencias a nivel microestructural entre grupos, se comparó el desempeño observado en las categorías léxicas entre los grupos con TDL y DT. Para esto, se evaluó el dominio léxico a través de tres índices de medidas de lenguaje, los cuales se obtuvieron de un reporte de medidas estándar realizado en el software SALT (Miller & Iglesias 2017). Los resultados de ambos grupos se describirán a continuación. Primero, se presentará el Número Total de Palabras (*NTP*). Después, se presentan los resultados obtenidos por Número de Palabras Diferentes (*NPD*). Finalmente, se analizarán los resultados relacionados a longitud de enunciado en palabras (*LME-p*). Los datos descriptivos de cada grupo se reportan en la Tabla 8. Una prueba de normalidad *Shapiro Wilk* con las variables dependientes *NTP*, *NPD* y *LME-p*, con variable independiente *Status* reveló una distribución no normal de los datos en todas las categorías, por lo que se empleó estadística no paramétrica.

Tabla 8 Estadísticas descriptivas de microestructura

Categoría	Status	N	Media(DE)	<i>r</i>
NTP	1	11	197 (75.53)	-0.44
	2	10	264.4(57.42)	
NPD	1	11	82.09(15.68)	-0.49
	2	10	101.6(18.22)	
LME-p	1	11	5.49(0.85)	-0.40
	2	10	6.22(0.80)	

Se realizó una prueba no paramétrica *U* de *Mann-Whitney* con variables dependientes *NTP*, *NPD*, *LME-p* y variable independiente *Status*, la cual reveló diferencias

significativas en las tres categorías. En la categoría *NTP* se observaron diferencias significativas a favor del grupo control ($U=24$, $Z=-2.18$, $p<0.029$). Por otro lado, en la categoría *NPD* se encontraron diferencias significativas, nuevamente, a favor del grupo con DT ($U=23$, $Z=-2.25$, $p<0.024$). Por último, para la categoría sintáctica *LME-p*, la prueba arrojó diferencias significativas ($U=27$, $Z=-1.97$, $p<0.048$) a favor del grupo con DT.

Como puede observarse, la dimensión microestructural arrojó diferencias significativas de manera regular en todas las categorías consideradas para este estudio. Se observaron comportamientos similares para las categorías *NTP* y *NPD*, mientras que la categoría *LME-p* mostró menor fuerza, aunque igualmente fue significativa. No obstante, las tres categorías mostraron tamaños de efecto medianos (Tabla 8).

6.3 Resultados por Método Holístico

A modo de análisis adicional de la muestra narrativa se empleó el método holístico *Narrative Scoring Scheme (NSS)* que integra aspectos macroestructurales y microestructurales en siete categorías. Se describirán los resultados individuales por categoría y el total global, dividido por *Status* ($TDL=1$, $DT=2$). Los resultados descriptivos se presentan la Tabla 9 para las categorías de Introducción (*Intr*), Desarrollo de Personajes (*Pers*), Estados Mentales (*EstM*), Referencialidad (*Ref*), Resolución de Conflictos (*Cnfl*), Cohesión (*Cohs*), y Conclusión (*Conc*), así como el total global de todas las categorías consideradas (*Total*). Se realizó una prueba de normalidad de *Shapiro Wilk* con variables dependientes *Intr*, *Pers*, *EstM*, *Ref*, *Cnfl*, *Cohs*, *Conc* y *Total*; y variable independiente *Status*, en donde se reveló que los resultados no tuvieron una distribución normal, motivo por el cual se emplearon pruebas estadísticas no paramétricas.

Tabla 9 Resultados descriptivos y tamaño de efecto

Categoría	Status	N	Media(DE)	<i>r</i>
Intr	1	11	1.18(0.41)	-0.57
	2	10	2.4(1.17)	
Pers	1	11	1.82(0.87)	-0.69
	2	10	3.3(0.68)	
EstM	1	11	1.45(0.52)	-0.64
	2	10	2.8(1.03)	
Ref	1	11	1.82(0.75)	-0.64
	2	10	3(0.67)	
Cnfl	1	11	1.91(0.54)	-0.74
	2	10	3.2(0.63)	
Cohs	1	11	1.45(0.69)	-0.71
	2	10	2.9(0.74)	
Conc	1	11	2.36(1.03)	-0.12
	2	10	2.6(0.97)	
Total	1	11	12(2.61)	-0.80
	2	10	20.2(3.46)	

Debido a la distribución no normal de los resultados obtenidos, se calculó la significancia por medio de la prueba no paramétrica *U* de *Mann-Whitney*. Se encontraron diferencias significativas a favor del grupo con DT en las categorías *Intr* ($U=21.5$, $Z=-2.63$, $p<0.009$); en *Pers* ($U=12$, $Z=-3.15$, $p<0.002$); *EstM* ($U=15.5$, $Z=-2.92$, $p<0.003$); *Ref* ($U=15$, $Z=-2.96$, $p<0.003$); *Cnfl* ($U=8$, $Z=-3.52$, $p<0.000$) y *Cohs* ($U=10$, $Z=-3.30$, $p<0.001$). La categoría *Conc* por su parte, no arrojó diferencias significativas ($U=49$, $Z=-$

0.44, $p < 0.658$). Los resultados del conjunto de las categorías (*Total*) para la calificación del modelo NSS evidenciaron un desempeño significativamente menor por parte del grupo TDL con respecto del grupo DT ($U=2.5$, $Z=-3.71$, $p < 0.000^*$). Se observaron tamaños de efecto grandes para las categorías *Intr* ($r=-0.57$), *Pers* ($r=-0.69$), *EstM* ($r=-0.64$), *Ref* ($r=-0.64$), *Cnfl* ($r=-0.74$), *Cohs* ($r=-0.71$), y *Total* ($r=-0.80$). Por otro lado, la categoría *Conc* mostró un tamaño de efecto pequeño ($r=-0.12$). Se puede observar que las categorías del modelo holístico fueron, casi en su totalidad, estadísticamente relevantes.

6.4 Correlaciones con Narrativa y Nivel de Lenguaje

Otro objetivo de este estudio es explorar la correlación entre los distintos índices macro y microestructurales, con los puntajes obtenidos en las pruebas de lenguaje que se mencionan a continuación: BESA Cloze (BESACL), BESA Repetición de Oraciones (BESARO), y subpruebas de Morfología (MORFO) y Semántica (SEM) que a su vez considera Semántica Receptiva (SEMREC) y Expresiva (SEMEXP). Para esto, se incluyen las categorías de GC (ver Metodología), el puntaje según la división por episodios, los índices microestructurales, y los resultados del modelo holístico, en correlación con los puntajes de nivel de lenguaje obtenidos en las pruebas. Se realizó una prueba de normalidad con las categorías de GC, y se observó una distribución no normal de los datos, por lo que se empleó estadística no paramétrica.

6.4.1 Correlación de Categorías GC y Nivel de Lenguaje

Se realizó un análisis de correlación bivariadas de *Spearman* de las categorías de GC y Nivel de Lenguaje en los grupos TDL y DT para determinar el comportamiento de factores independientemente del grupo. Los resultados se pueden observar en la Tabla 10.

Tabla 10 Correlaciones por categoría GC y pruebas

Categoría	EvDes	Res	Acc	Cons	Reac
BESACL	0.404	0.216	.502*	.586**	0.197
BESARO	0.179	0.135	.450*	0.391	0.064
MORFO	0.155	0.128	0.373	.512*	-0.112
SEMREC	0.071	0.174	0.106	.497*	-0.242
SEMEXP	0.173	-0.209	0.035	0.137	0.004
SEM	0.157	-0.063	0.109	0.374	-0.155

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

Se encontró un índice de correlación de tamaño grande para la categoría *Acc* con la prueba BESACL ($p=0.02$) y un tamaño medio para la prueba BESARO ($p=0.041$). Por otro lado, para la categoría *Cons* se encontró una correlación de tamaño de efecto grande con la prueba BESACL ($p=0.005$); mientras que para las pruebas MORFO ($p=0.018$) y SEMREC ($p=0.02$) el tamaño del efecto fue medio. No se encontró correlación entre las demás categorías para ambos grupos (Tabla 10).

6.4.2 Correlación por Capítulos y Nivel de Lenguaje

En lo que respecta al objetivo de análisis de correlación entre pruebas de nivel de lenguaje y división episódica, se encontró una correlación positiva para ambos grupos en el episodio *Mariposa* (*Mar*). Con la prueba BESACL ($p=0.038$) se encontró un tamaño de efecto medio; en las pruebas BESARO ($p=0.016$) y MORFO ($p=0.005$) se encontró un tamaño de efecto grande. También se encontró una correlación positiva para la prueba SEMREC ($p=0.004$); y SEM ($p=0.002$), en las que el tamaño de efecto también fue grande. Por otra parte, en el episodio *Canasta* (*Can*) se encontró una correlación positiva de efecto grande con la prueba BESACL ($p=0.006$). Y finalmente, en el episodio *Gato* (*Gat*) se

encontró una correlación positiva de efecto medio con la prueba BESACL ($p=0.046$). Los resultados se pueden observar en la Tabla 11.

Tabla 11 Correlación por episodios y pruebas

Categoría	Mar	Can	Lag	Car	Gat
BESACL	.451*	.574**	0.298	0.289	.440*
BESARO	.518*	0.388	-0.101	0.277	0.24
MORFO	.589**	0.325	0.272	0.195	0.098
SEMREC	.603**	0.155	0.397	-0.128	0.136
SEMEXP	0.371	0.026	-0.183	0.073	0.017
SEM	.637**	0.099	0.094	0.042	0.03

* $p<0.05$

** $p<0.01$

La división por episodios presentó efectos destacables en el episodio *Mariposa* con todas las pruebas de lenguaje. Se puede advertir un tamaño de efecto grande para las categorías MORFO, BESARO SEMREC, y SEM; mientras que se observa un tamaño de efecto medio en la categoría BESACL. Para el episodio *Can*, se observó un tamaño de efecto grande con las prueba BESACL, aunque fue la única prueba relevante para este episodio. Finalmente, en el episodio *Gat* se encontró un efecto medio con la prueba BESACL. Se puede observar que la prueba BESACL resulta relevante en la mayoría de las categorías de episodio. No se observaron tendencias significativas para el episodio *Car* ni *Lag*.

6.4.3 Correlación de Puntajes Microestructurales y Nivel de Lenguaje

Otro objetivo de este estudio fue encontrar la correlación de los índices microestructurales con las pruebas de nivel de lenguaje en los grupos con DTL y DT. A continuación se muestran los resultados de la correlación en la Tabla 12. Una prueba de normalidad de *Shapiro Wilk* arrojó una distribución no normal de los datos.

Tabla 12 Correlación por microestructura y pruebas

	NTP	LME-p	NPD
BESACL	.562**	.496*	.605**
BESARO	.566**	0.367	.451*
MORFO	0.35	0.336	.452*
SEMREC	0.179	0.13	0.322
SEMEXP	0.26	0.05	0.065
SEM	0.22	0.175	0.214

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

Se realizó una correlación de *Spearman* entre las categorías *NTP*, *LME* y *NPD*, y las pruebas de nivel de lenguaje BESACL, BESARO, MORFO, SEMREC, SEMEXP y SEM. Los resultados mostraron una correlación positiva con efecto grande entre la categoría *NTP* y la prueba BESACL ($p=0.008$); así como una correlación positiva con efecto grande con la prueba BESARO ($p=0.007$). Por otro lado, la categoría *LME-p* mostró una correlación significativa de efecto medio con la prueba BESACL ($p=0.022$). Finalmente, la categoría *NPD* mostró una correlación positiva de efecto alto con la categoría BESACL ($p=0.004$); así como una correlación positiva de efecto medio con las pruebas BESARO ($p=0.04$) y MORFO ($p=0.04$).

6.4.4 Correlación por Categorías NSS y Nivel de Lenguaje

Como último punto se hizo un análisis de correlación entre las categorías del modelo holístico (NSS): *Introducción* (Intr), *Desarrollo de Personajes* (Pers), *Estados Mentales* (EstM), *Resolución de Conflictos* (Conf), *Cohesión* (Cohs) y *Conclusión* (Conc) y las pruebas de nivel de lenguaje considerando los dos grupos TDL y DT.

Tabla 13 Correlación según categorías NSS y pruebas

Categoría	Intr	Pers	EstM	Ref	Conf	Cohs	Conc
BESACL	0.409	.860**	.539*	.670**	.785**	.685**	0.184
BESARO	.434*	.850**	.562**	.738**	.701**	.757**	0.095
MORFO	.435*	.838**	.486*	.766**	.638**	.787**	0.375
SEMREC	.491**	.523*	0.305	.610**	0.342	.613**	0.355
SEMEXP	-0.014	.473**	0.138	0.41	0.196	.462*	0.003
SEM	0.265	.590*	0.249	.597*	0.306	.663**	0.252

*= $p < 0.05$

**= $p < 0.03$

Se corrió una prueba de correlación de *Spearman*, según la distribución no normal de los datos. Los resultados se observan arriba en la Tabla 13 se donde aprecia una correlación positiva con tamaño de efecto medio para la categoría *Intr* y la prueba BESARO ($p=0.049$); así como con la prueba SEMREC ($p=0.085$) y *Morfo* ($p=0.049$) que también presentaron efectos medios. En la categoría *Pers* se observó una correlación positiva con todas las pruebas de nivel de lenguaje. En la prueba BESACL se observó una correlación positiva de efecto grande ($p=0.001$), así como con la prueba BESARO ($p=0.001$) y MORFO ($p=0.001$). Para la prueba SEMREC se encontró también una

correlación significativa pero de tamaño de medio ($p=0.015$), así como con la prueba SEMEXP ($p=0.03$). En la prueba SEM se observó nuevamente una correlación positiva de efecto grande ($p=0.005$). Para la categoría *EstM* se observó una correlación positiva de tamaño de efecto medio con la prueba BESACL ($p=0.012$), mientras que con BESARO la correlación fue de tamaño grande ($p=0.008$) mientras que con la prueba MORFO el valor de significancia fue ($p=0.025$) y presentó un tamaño medio. En la categoría *Ref* se encontraron correlaciones positivas de tamaño grande con las pruebas BESACL ($p=0.001$); BESARO ($p=0.001$); MORFO ($p=0.001$); y con SEM ($p=0.004$). Para la categoría *Conf* se encontraron correlaciones positivas de tamaño grande en las pruebas BESACL ($p=0.001$); BESARO ($p=0.001$); y MORFO ($p=0.002$). Finalmente, en la categoría *Cohs* se encontraron correlaciones significativas de efecto alto con las pruebas BESACL ($p=0.001$); BESARO ($p=0.001$); MORFO ($p=0.001$); SEMREC ($p=0.003$); y SEM ($p=0.001$). Para la prueba SEMEXP la significancia fue menor y se encontró un tamaño de efecto medio ($p=0.035$). La última categoría *Conc* no mostró correlación con ninguna prueba.

El método holístico *NSS* mostró una alta correlación para las pruebas BESA, MORFO y las pruebas semánticas a lo largo de sus categorías, con excepción de la conclusión. En esta última no se observó correlación con ninguna prueba. En general, la prueba BESA fue la que mostró una mayor correlación con todos los puntos evaluados en estos apartados de macroestructura, microestructura, y análisis holístico.

7. Discusión

En el presente estudio se comparó la estructura narrativa entre un grupo de niños con TDL y otro con DT. Un objetivo de este estudio fue describir la configuración macroestructural de una muestra narrativa. De acuerdo con esto, se estableció como pregunta de investigación describir cómo se diferencia el uso de los componentes narrativos de cada grupo. Otro objetivo consistió en describir las diferencias a nivel microestructural, para lo que se planteó una pregunta de investigación concerniente a qué índices microestructurales distinguen a los grupos. Para los objetivos anteriormente mencionados, se estableció como hipótesis que el grupo con TDL presentaría un desempeño disminuido comparado con el grupo DT. Un objetivo adicional se estableció para analizar las correlaciones entre los puntajes de una serie de pruebas de lenguaje, y el desempeño observado en las dimensiones macro y microestructurales.

Para alcanzar los objetivos planteados, los grupos participaron individualmente en una tarea de recuento. Como primer objetivo se planteó analizar el desempeño macroestructural según la gramática del cuento. En una primer instancia se analizó el puntaje global obtenido. Los resultados observados demostraron que el grupo control presentó un desempeño superior al del grupo con trastorno. Esto se desglosó después por categorías de macroestructura del cuento y se observó que las diferencias se centraron en las categorías de acción y consecuencia. Concretamente, los niños con TDL mostraron una tendencia a omitir estos segmentos.

Estas observaciones mencionadas coinciden con los hallazgos en niños angloparlantes en los estudios de Merrit y Liles (1987), quienes hacen hincapié en la categoría de *consecuencia* la cual fue omitida con mayor frecuencia en el grupo con trastorno. Se observan también resultados similares en el estudio de Reilly et al. (2004), quienes mencionan que los niños con trastorno tienden a omitir eventos nucleares (Evento Desencadenador, Acción y Consecuencia). En cuanto a estudios en hispanohablantes, la elaboración empobrecida de los elementos macroestructurales por parte de los niños con TDL coincide con los resultados obtenidos por Coloma et al (2017) y Acosta y Moreno (2013) en los que se emplean diferentes modelos de evaluación narrativa, y encuentran un

desempeño empobrecido en una categoría denominada *final*, consistente en la resolución del problema de la historia. Es decir, un evento que se encuentra en relación causal con otro evento, de la misma forma que una reacción se relaciona con una consecuencia.

Por otro lado, la inclusión de elementos no nucleares (estados internos y reacciones) no demostró ser diferente entre los grupos TDL y DT en este estudio. Esto coincide con los hallazgos de Reilly (2004), quien reporta que las diferencias se observaron mayormente en los segmentos nucleares de las historias. Los elementos no nucleares son también categorizados como información evaluativa, la cual se ha considerado como una habilidad tardía, pues implica evaluación e inferencias por parte del narrador. No es de sorprender, entonces, que en el presente estudio se encuentre un desempeño similar por parte de ambos grupos que se encuentran en un periodo todavía emergente de la habilidad narrativa.

Un punto importante a considerar es que las diferencias encontradas se pueden ver parcialmente influenciadas por el modo de evaluación de las categorías. Para este estudio solamente se contempló la presencia o ausencia de dichas categorías, lo que contrasta con métodos de evaluación en los que se evalúa el grado de elaboración de cada categoría. Por esto último, las diferencias por categoría podrían ser menos aparentes. También es importante mencionar que la edad es un factor relevante al momento de evaluar la habilidad narrativa de los niños. Norbury y Bishop (2003), Reilly et al (2004) encuentran que a edades más avanzadas en sus grupos de estudio, las diferencias en habilidad narrativa tienden a desdibujarse. Esto último es posiblemente atribuible al desarrollo de mecanismos compensatorios por parte de los niños con TDL. Por esto mismo, el considerar rangos amplios de edad puede ser un factor que no permita la representación precisa de las diferencias en habilidad narrativa; particularmente si se observa en edades avanzadas como en el caso del estudio de Bishop (Norbury & Bishop, 2003), Norbury y Bishop (2014) y Merrit y Liles (1987); en donde la edad mínima de los participantes se encontraba por encima de los 7 años.

En línea con las consideraciones sobre la edad de los participantes, es pertinente mencionar las etapas de refinamiento del discurso narrativo en la infancia (Bamberg, 1997; Berman & Slobin, 2016). Según estos estudios, los infantes inician a los 3 años una etapa descriptiva de los eventos al momento de narrar. Y es posteriormente, alrededor de los 5 y 6

años, cuando desarrollan la capacidad de establecer una relación causal entre los diferentes eventos que conforman sus narrativas. Otro estudio importante a considerar es aquel realizado por Castilla et al (2015) en donde ejemplifica la trayectoria de elaboración narrativa en niños hispanohablantes desde los 3 hasta los 5 años de edad. Sus resultados coinciden con los presentes en este estudio, en cuanto a la aparición progresiva de elementos de acción y consecuencia durante las etapas avanzadas, en contraste con las tempranas.

Para motivos de la observación siguiente se considerarán tres factores: categoría, edad y trastorno. Por un lado, resulta de interés que los elementos narrativos más estrechamente relacionados con la causalidad en la gramática del cuento son las categorías de *acción* y *consecuencia*, las cuales, en este estudio, fueron las categorías que mostraron diferencias significativas entre los grupos. Por otro lado, un factor adicional importante concierne al rango de edad de los niños que formaron parte de este estudio, el cual se encontró entre los 4 y 7 años. Por último, se ha mencionado que el TDL consiste en un desfase en edad lingüística y mental, con respecto a la edad cronológica del niño (Bishop, 2017; Leonard, 2014). En este estudio se lidió con un periodo particular del desarrollo narrativo de los niños, por lo que se podría atribuir la brecha de desempeño observada entre en los componentes de *acción* y *consecuencia* de cada grupo, al desfase mismo que caracteriza al TDL, dado que el grupo control presentaría un mayor refinamiento en el establecimiento de la causalidad durante este periodo particular.

En un siguiente objetivo relacionado al desempeño macroestructural se propuso una división por medio de una unidad alternativa de análisis: el episodio. En contraste con las categorías a nivel global, el episodio muestra la ventaja de ubicar las diferencias de desempeño entre puntos específicos, ya sea al inicio, la mitad o el final de la historia. Las unidades nucleares consideradas para este objetivo fueron *evento desencadenador*, *acción* y *consecuencia*. Cada episodio cuenta con un pequeño clímax, debido a la misma naturaleza de sus componentes, el cual se encuentra durante la transición entre la *acción* y la *consecuencia* del episodio. Una peculiaridad del libro empleado para este estudio reside en la carencia de un clímax único a lo largo del relato, contrario a los cuentos prototípicos que sí cuentan con un clímax sobresaliente. En este caso, *Frog On His Own* relata una serie de

eventos pequeños relacionados (es decir, un episodio), cada uno con un clímax. Esto implica múltiples oportunidades para establecer causalidad entre los eventos a lo largo del relato completo. Para sorpresa, si bien se habían observado diferencias significativas en las categorías de *acción* y *consecuencia*, la división por episodios evidenció que dichas diferencias se ubicaban en el primer segmento de la historia, en el episodio *Mariposa*. No obstante, también se observó una tendencia hacia el episodio *Carriola*. Estos resultados podrían tener explicaciones que no forman parte del alcance de este estudio. Una primera posibilidad podría ser un efecto de orden en el que el grupo TDL mostró dificultades para iniciar la tarea. Sin embargo, esto no explicaría la tendencia hacia el episodio *Carriola*, el cual se encuentra casi al final de la historia. Otra explicación posible podría involucrar el contenido argumental de cada episodio, en el que resulte más transparente interpretar cada escena por medio de falsas creencias; complejidad de inferencias requeridas que motiven las acciones de los personajes; o la misma naturaleza de las relaciones verbales en el enunciado que ejerzan una mayor demanda cognitiva en el participante, llevándolo a omitir argumentos. Evidencia de limitaciones en el procesamiento de argumentos se ha observado en estudios en angloparlantes con el verbo *put* (King & Fletcher, 1993), donde se confunden los roles de tema y agente. Además, O'hara y Johnston (1997) en un estudio con verbos inventados evidenció limitaciones en el procesamiento, más que en representación sintáctica por parte de los niños con trastorno del lenguaje. Sin embargo, dichos estudios solamente reportan diferencias no significativas, por lo que la evidencia no es contundente para problemas de procesamiento argumental, sin considerar la falta de estudios argumentales en hispanohablantes.

Otro objetivo correspondiente a la organización microestructural se estableció para determinar si un índice léxico particular podría distinguir entre el grupo TDL y el grupo DT. Se ha reportado ampliamente una diferencia en desempeño morfosintáctico en los niños con TDL. Los índices considerados en este estudio, fueron, a nivel léxico, Número Total de Palabras (NTP) y Número de Palabras Diferentes (NPD); mientras que para nivel sintáctico se consideró la Longitud Media de Enunciado en palabras (LME-p). Los resultados obtenidos concuerdan en cuanto a los índices léxicos, con los estudios de Kaderavek (2000) y Tsimpli (2016), quienes encuentran diferencias significativas a favor

del grupo DT en cuanto a diversidad léxica en hablantes del inglés y del griego, respectivamente. Por otro lado, estudios en hispanohablantes como el de Auza (2018b) reportan un desempeño significativamente menor por parte de los niños con TDL en sus índices léxicos.

En el ámbito sintáctico, los resultados obtenidos para el índice MLU-p coinciden con estudios en niños griegos (Tsimpli et al., 2016) pues encuentran un menor número de oraciones, y concretamente en oraciones subordinadas por parte del grupo con TDL. Esto coincide parcialmente con el estudio de Norbury y Bishop (2003) que encuentran un menor uso de oraciones complejas por parte del grupo con TDL. No obstante, sus resultados no coinciden con los obtenidos en este estudio en cuanto al número total de oraciones, puesto que las autoras no encuentran diferencias entre los grupos, mientras que en el presente estudio se encontró un número significativamente menor de enunciados, posiblemente atribuible a la unidad sintáctica escogida (oración vs enunciado). Los resultados obtenidos también coinciden con los resultados de Auza (2018b) y Colozzo y Gillam (2011) quienes presentan, respectivamente, un análisis de LME por palabras y morfemas. En estos estudios se evidenció un desempeño empobrecido por parte del grupo con TDL. Como última nota de la organización microestructural, es importante resaltar que si bien el análisis estadístico mostró diferencias significativas para los tres índices microestructurales propuestos en este estudio, el análisis de tamaño de efecto arrojó que estos índices solamente llegaron a tener un tamaño medio. De estos tres índices propuestos, el NTP ($p < 0.029$) y NPD ($p < 0.024$) mostraron una significancia más fuerte que el índice MLU-p ($p < 0.049$). Se puede observar que los índices microestructurales son más constantes que los macroestructurales en la diferenciación del grupo con TDL. No obstante, no presentan tamaños importantes de efecto.

Como último objetivo a revisar, se exploró la correlación entre las pruebas de lenguaje y la habilidad narrativa. Dichas pruebas corresponden a la prueba BESA con sus respectivas subpruebas Cloze (BESACL), Repetición de Oraciones (BESARO), Semántica Receptiva (SEMREC) y Expresiva (SEMEXP). En el tema macroestructural por categorías, las correlaciones se localizaron en *acción* y *consecuencia*. La prueba BESACL mostró relación en ambas categorías, mientras que la prueba BESARO se relacionó

únicamente con *acción*. Las subpruebas BESACL y BESARO corresponden a la sección morfosintáctica, el cual es un aspecto que se ha descrito ampliamente como problemático para los individuos con TDL (Gutiérrez-Clellen et al., 2008; Leonard, 2014). Estos resultados coinciden con los obtenidos por Colozzo y Gillam (2011) quienes encuentran diferencias en desempeño de elaboración narrativa entre niños con TDL y DT. En este estudio, los participantes realizaron la prueba estandarizada CELF-3 la cual contenía subpruebas morfosintácticas. En cuanto a la división por episodios, el episodio etiquetado *Mariposa* se mostró más sensible a todas las pruebas del lenguaje empleadas, con excepción de la prueba semántica expresiva. Esto último podría sugerir que las diferencias encontradas en este segmento estuvieran relacionadas con más de un aspecto de la habilidad lingüística. Es decir, las diferencias no son atribuibles a la estructuración de los verbos, sino que pueden tener un origen más complejo. Es importante destacar que también se encontró una correlación con la prueba BESACL y los episodios *Canasta* y *Gato*, no obstante, en las otras las otras pruebas no se encontró correlación o tendencias de efecto.

En el aspecto microestructural, nuevamente la prueba BESACL mostró afinidad con los resultados al arrojar correlaciones de tamaño medio en las tres categorías consideradas. La prueba BESARO curiosamente no mostró correlación con la longitud de enunciado, pero sí en las medidas de diversidad léxica, lo que podría apuntar a que las diferencias de desempeño no se den por una deficiencia en la memoria, sino a la disponibilidad de ítems léxicos recuperables. La prueba de morfología muestra correlación únicamente con el índice de palabras diferentes, lo cual es esperable debido a que es esta misma habilidad la que permite derivar léxico. No obstante, el tamaño de efecto fue bajo (0.45).

Por último, la división holística NSS arrojó numerosas tendencias a lo largo de sus categorías y las pruebas aplicadas. Como se vio en las correlaciones anteriores, las pruebas morfosintácticas se correlacionaron de manera constante a través de todas las categorías, con dos excepciones (Introducción y Conclusión) que más adelante se describirán. Las categorías *Cohesión* y *Desarrollo de Personajes* se correlacionaron con todas las pruebas aplicadas. Seguido de estas categorías, se encuentra la de *Referencialidad* la cual no mostró correlación con la prueba Semántica Expresiva. Ahora bien, en el extremo opuesto se encuentran las categorías *Introducción* y *Conclusión*. La primera arrojó correlación con las

pruebas morfológicas, lo cual podría sugerir que la habilidad de proveer información contextual implica factores relacionados al manejo de la morfosintaxis. Por otro lado, la categoría *Conclusión* no mostró correlación con ninguna prueba, esto podría deberse a la categoría misma, la cual consiste en proveer una frase adecuada para dar cierre al relato, como podrían serlo *fin*, *colorín colorado*, *vivieron felices para siempre*, etc. Es decir, esta categoría tiene una naturaleza más bien pragmática o de experiencia con cuentos previos. Los resultados anteriormente mencionados con respecto al nivel de lenguaje y habilidad narrativa coinciden parcialmente con los obtenidos por Cleave (2010). En su estudio, el autor observa la relación entre pruebas de lenguaje y habilidad narrativa en niños con TDL. En un apartado, se compara el desempeño narrativo entre bilingües y monolingües con TDL, según los puntajes obtenidos de las pruebas morfosintácticas (CELF-P2 y SPELT-P2). Cleave no encuentra una relación entre el desempeño morfosintáctico y la habilidad narrativa. Las diferencias que encuentra el autor entre monolingües y bilingües se vuelven aparentes únicamente al contrastar los puntajes de las pruebas, mientras que el desempeño narrativo no se distingue entre ambos grupos.

8. Conclusiones

En resumen, el presente estudio se planteó describir la estructura narrativa de una población con TDL y otra con DT, conforme sus niveles macro y microestructurales. Se encontraron diferencias a favor del grupo con DT en ambos niveles. Por un lado, el análisis macroestructural reveló dificultades para mencionar los componentes narrativos de acción y consecuencia por parte del grupo con TDL. No obstante, la evaluación episódica demostró que en solo algunos episodios se presentaron dificultades marcadas, concretamente, en el primer episodio, aunque también se encontró una tendencia para el penúltimo episodio. Lo anterior ha sido mencionado por Bishop y Donlan (2005) quienes han encontrado dificultad por parte de los niños con TDL para elaborar historias guiadas por imágenes al momento de hacer una primer narrativa. Sin embargo, el hecho de que se haya encontrado una tendencia para el penúltimo episodio, *Carriola*, podría implicar la existencia de secuencias más

difíciles de interpretar que otras, posiblemente por su contenido argumental (Bishop & Donlan, 2005) ya que esta última secuencia fue considerablemente más larga que las demás. Esto resulta de importancia al momento de considerar secuencias adecuadas para la evaluación narrativa de los niños, ya que cada episodio involucra elementos con diferentes demandas cognitivas que podrían no ser relevantes para el análisis que se busque. Futuros estudios podrían centrarse en la identificación de los elementos cognitivos que se ven involucrados en cada episodio.

Por otro lado, el análisis microestructural demostró que los niños con TDL presentaron una menor diversidad léxica y complejidad sintáctica que los niños con DT. Estos resultados apuntan a que efectivamente existe un desfase en el desarrollo lingüístico de los niños con DTL, lo cual puede observarse en una menor cantidad de palabras usadas en sus oraciones, y en una menor diversidad de elementos léxicos empleados. Considerando esto, se puede concluir que los índices microestructurales demostraron ser los más consistentes al momento de diferenciar los grupos. En cambio, los índices macroestructurales fueron de mayor utilidad para describir aspectos concretos de la habilidad narrativa, como lo es la causalidad, la cual no es directamente medible con los índices microestructurales. En otras palabras, mientras que el análisis de la microestructura es útil al momento de identificar al niño como parte de una población de riesgo, el análisis de la macroestructura resulta de mayor utilidad para describir las dificultades concretas de cada niño en su competencia lingüística.

Como último objetivo, el análisis de correlaciones demostró que las pruebas morfosintácticas se relacionaron con las variables consideradas tanto de macroestructura como de microestructura. Las tendencias de estas correlaciones podrían apuntar a que las dificultades que se encontraron siguiendo la metodología presente, no fueron tan relevantes en el ámbito semántico, lo cual refuerza los hallazgos que identifican a la morfosintaxis como área de dificultad para los niños con TDL.

A continuación se mencionan algunas limitaciones encontradas para este estudio, así como posibles vertientes para estudios futuros. La primera y quizá más importante, reside en el tamaño limitado de la muestra del presente estudio, ya que la significancia de una variable tiende a ser más confiable conforme incrementa el número de participantes.

Debido a esto, una muestra más grande podría evidenciar diferencias no observables en la muestra actual, como lo sería la posible relevancia del episodio *Carriola* que mostró un tamaño de efecto importante. Otra limitante que se observó fue la falta de preguntas de comprensión de la historia, como se ha observado en modelos como MAIN, a modo de corroborar que la omisión de elementos se deba a una falta de comprensión, o a que dichos elementos no fueran mencionados explícitamente pero sí comprendidos.

En estudios futuros se podría explorar la causalidad de las relaciones verbales en relación al estímulo visual del libro, como podrían ser las expresiones faciales de los personajes. Esto con el fin de identificar las diferencias encontradas en las muestras narrativas de los niños, y así determinar si existe un factor adicional que facilite a los narradores establecer la causalidad entre eventos. Tal es el caso del episodio *Mariposa* en el que la rana protagonista come por accidente una abeja, la cual prototípicamente está asociada a una herida, y se ve a la rana considerablemente afectada en la ilustración, mientras que otro episodio como *Carriola* podría ser más complejo de interpretar debido a la cantidad de enunciados que involucra, ya que es el episodio más pesado sintácticamente hablando.

9. Referencias

- Acosta, V., Moreno, A., & Axpe, Á. (2013). Análisis de las dificultades en el discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(4), 165-171. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.07.004>
- Aguado Alonso, G., & Agarraberes, A. (2005). *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Aguado, G., Coloma, C. J., Martínez, A. B., Mendoza, E., Montes, A., Navarro, R., & Serra, M. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(4), 147-149. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.06.004>
- Aguilar-Mediavilla, E. M., Sanz-Torrent, M., & Serra-Raventós, M. (2002). A comparative study of the phonology of pre-school children with specific language impairment (SLI), language delay (LD) and normal acquisition. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 16(8), 573-596. <https://doi.org/10.1080/02699200210148394>
- Aguilar-Mediavilla, E. M., Sanz-Torrent, M., & Serra-Raventós, M. (2007). Influence of phonology on morpho-syntax in Romance languages in children with Specific Language Impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(3), 325-347. <https://doi.org/10.1080/13682820600881527>
- Alarcón, L. J., & Auza, A. (2012). *La lengua, lugar de encuentro actas del XVI Congreso internacional de la ALFAL, celebrado en Alcalá de Henares del 6 al 9 de junio de 2011* (A. M. Cestero, I. Molina, F. Paredes, Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, Congreso Internacional, & Congreso de la A.L.F.A.L, Eds.).
- Allen, M. S., Kertoy, M. K., Sherblom, J. C., & Pettit, J. M. (1994). Children's narrative productions: A comparison of personal event and fictional stories. *Applied Psycholinguistics*, 15(2), 149-176. <https://doi.org/10.1017/S0142716400005300>
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago : University of Chicago Press. <http://archive.org/details/childsconceptofs0000appl>
- Auza B., A., Harmon, M. T., & Murata, C. (2018a). 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>
- Auza B., A., Harmon, M. T., & Murata, C. (2018b). 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>
- Auza B., A., & Morgan P., G. (2013). El uso del artículo en niños hispanohablantes con trastorno específico del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 12(0). <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2013.29513>
- Bamberg, B. (1984). Assessing Coherence: A Reanalysis of Essays Written for the National Assessment of Educational Progress. *Research in the Teaching of English*, 18(3), 305-319.
- Bamberg, M. (Ed.). (1997). *Narrative development: Six approaches*. L. Erlbaum

Associates.

- Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language, 18*(3), 689-710. <https://doi.org/10.1017/S0305000900011314>
- Bamberg, M., & Marchman, V. A. (1990). What holds a narrative together? The linguistic encoding of episode boundaries. *IPrA Papers in Pragmatics, 4*(1-2), 58-121. <https://doi.org/10.1075/iprapip.4.1-2.02bam>
- Bartlett, F. C. (1995). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press.
- Bartolini, U., Caselli, M. C., & Leonard, L. B. (1997). Grammatical Deficits in Italian-Speaking Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40*(4), 809-820. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4004.809>
- Bedore, L., & Leonard, L. (2001). Grammatical Morphology Deficits in Spanish-Speaking Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 44*(4), 905-924. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/072\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/072))
- Bedore, L., & Leonard, L. (2005). Verb inflections and noun phrase morphology in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics, 26*(2), 195-225. <https://doi.org/10.1017/S0142716405050149>
- Berman, R. A. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes, 11*(4), 469-497. <https://doi.org/10.1080/01638538809544714>
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (2016). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. <http://www.vlebooks.com/vleweb/product/openreader?id=none&isbn=9781134781065>
- Bishop, D., & Donlan, C. (2005). The role of syntax in encoding and recall of pictorial narratives: Evidence from specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology, 23*(1), 25-46. <https://doi.org/10.1348/026151004X20685>
- Bishop, D., & Edmundson, A. (1987). Language-Impaired 4-Year-Olds: Distinguishing Transient from Persistent Impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 52*(2), 156-173. <https://doi.org/10.1044/jshd.5202.156>
- Bishop, D. V. M. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD): Terminology and the case of DLD. *International Journal of Language & Communication Disorders, 52*(6), 671-680. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12335>
- Blom, E., & Boerma, T. (2016). Why do children with language impairment have difficulties with narrative macrostructure? *Research in Developmental Disabilities, 55*, 301-311. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.001>
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy, 18*(1), 1-21. <https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa>
- Botvin, G. J., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology, 13*(4), 377-388. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.13.4.377>

- Brown, L., Sherbenou, R., Johnsen, S., & de la Cruz, M. (2000). *TONI-2: Test de inteligencia no verbal: Apreciación de la habilidad cognitiva sin influencia del lenguaje*. (Tea Ediciones).
- Brown, R. (1973). *A First Language The Early Stages*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674732469>
- Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2(1), 1-19. <https://doi.org/10.1017/S0305000900000866>
- Calsamiglia, H., & Tuson, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso* (1. ed). Ariel.
- Castilla-Earls, A., Petersen, D., Spencer, T., & Hammer, K. (2015). Narrative Development in Monolingual Spanish-Speaking Preschool Children. *Early Education and Development*, 26(8), 1166-1186. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1027623>
- Cleave, P. L., Girolametto, L. E., Chen, X., & Johnson, C. J. (2010). Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 511-522. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.05.005>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). L. Erlbaum Associates.
- Coloma, C. J. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1° básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos*, 47(84), 1-2. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342014000100001>
- Coloma, C. J., Araya, C., Quezada, C., Pavez, M. M., & Maggiolo, M. (2016). Grammaticality and complexity of sentences in monolingual Spanish-speaking children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 30(9), 649-662. <https://doi.org/10.3109/02699206.2016.1163420>
- Coloma, C. J., Mendoza, E., & Carballo, G. (2017). Desempeño gramatical y narrativo en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 69(0). <https://doi.org/10.5209/CLAC.55314>
- 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., Botting, N., & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic Markers for Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(6), 741-748. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00770>
- Conti-Ramsden, G., St Clair, M. C., Pickles, A., & Durkin, K. (2012). Developmental Trajectories of Verbal and Nonverbal Skills in Individuals With a History of Specific Language Impairment: From Childhood to Adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(6), 1716-1735. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/10-0182\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/10-0182))
- Covington, M. A., & McFall, J. D. (2010). Cutting the Gordian Knot: The Moving-Average Type-Token Ratio (MATTR). *Journal of Quantitative Linguistics*, 17(2), 94-100. <https://doi.org/10.1080/09296171003643098>
- Devescovi, A., Marchione, D., Reilly, J., & Bates, E. (2003). A Cross-Linguistic Study of the Relationship between Grammar & Lexical Development (Topic Area: Grammar).

*Project in Cognitive and Neural Development; Center for Research in Language
University of California, San Diego.*

- Dromi, E., & Berman, R. A. (1982). A morphemic measure of early language development: Data from modern Hebrew. *Journal of Child Language*, 9(2), 403-424.
<https://doi.org/10.1017/S0305000900004785>
- Eisenberg, S. L., Fersko, T. M., & Lundgren, C. (2001). The Use of MLU for Identifying Language Impairment in Preschool Children: A Review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10(4), 323-342. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2001/028\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2001/028))
- Fazio, B. B. (1996). Mathematical Abilities of Children With Specific Language Impairment: A 2-Year Follow-Up. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(4), 839-849. <https://doi.org/10.1044/jshr.3904.839>
- Feagans, L., & Appelbaum, M. I. (1986). Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78(5), 358-364.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.5.358>
- Feagans, L., & Short, E. J. (1984). Developmental Differences in the Comprehension and Production of Narratives by Reading-Disabled and Normally Achieving Children. *Child Development*, 55(5), 1727. <https://doi.org/10.2307/1129920>
- Gagarina, N. V., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Vālimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 155.
<https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>
- Gillam, R. B., & Pearson, N. (2004). *Test of Narrative Language*.
- Goffman, L., & Leonard, J. (2000). Growth of Language Skills in Preschool Children With Specific Language Impairment: Implications for Assessment and Intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(2), 151-161.
- Gutiérrez-Clellen, V. F., Restrepo, M. A., Bedore, L., Peña, E., & Anderson, R. (2000). Language Sample Analysis in Spanish-Speaking Children: Methodological Considerations. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(1), 88-98.
<https://doi.org/10.1044/0161-1461.3101.88>
- Gutiérrez-Clellen, V. F., Simon-Cerejido, G., & Wagner, C. (2008). Bilingual children with language impairment: A comparison with monolinguals and second language learners. *Applied Psycholinguistics*, 29(1), 3-19.
<https://doi.org/10.1017/S0142716408080016>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English* (4. impr). Longman.
- 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>
- Hess, C. W., Haug, H. T., & Landry, R. G. (1989). The Reliability of Type-Token Ratios for the Oral Language of School Age Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 32(3), 536-540. <https://doi.org/10.1044/jshr.3203.536>
- Holst Chaires, J., Jackson-Maldonado, D., & Carrasco Ortiz, H. (2020). Uso del presente de subjuntivo en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, S0214460320300632.
<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.02.002>

- Hunt, K. W. (1970). Syntactic Maturity in Schoolchildren and Adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35(1), iii.
<https://doi.org/10.2307/1165818>
- Jackson-Maldonado, D., & Maldonado, R. (2016). El uso de conectores en niños con y sin trastorno del lenguaje. *2016*, 8(2), 34-55.
- Jackson-Maldonado, D., & Maldonado, R. (2017). Grammaticality differences between Spanish-speaking children with specific language impairment and their typically developing peers: Grammaticality Spanish SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 750-765. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12312>
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Newton, T., Fenson, L., & Conboy, B. (2003). *MacArthur-Bates Inventarios del Desarrollo de Habilidades Comunicativas*. MacArthur-Bates Communicative Development Inventories.
- Johansson, V. (2009). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: A developmental perspective. *Working Papers in Linguistics*, 53, 61-79.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., & Gillam, R. B. (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children's Narrative Performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 177-191. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/017\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/017))
- Kaderavek, J. N., & Sulzby, E. (2000). Narrative Production by Children With and Without Specific Language Impairment: Oral Narratives and Emergent Readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(1), 34-49.
<https://doi.org/10.1044/jslhr.4301.34>
- Kamhi, A. G. (1998). Trying to Make Sense of Developmental Language Disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29(1), 35-44.
<https://doi.org/10.1044/0161-1461.2901.35>
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1(1), 61-85.
<https://doi.org/10.1080/01690968508402071>
- King, G., & Fletcher, P. (1993). Grammatical problems in school-age children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 7(4), 339-352.
<https://doi.org/10.1080/02699209308985571>
- Klee, T. (1992). Developmental and diagnostic characteristics of quantitative measures of children's language production: *Topics in Language Disorders*, 12(2), 28-41.
<https://doi.org/10.1097/00011363-199202000-00005>
- Klee, T., Schaffer, M., May, S., & Membrino, I. (1989). A Comparison of the Age-MLU Relation in Normal and Specifically Language-Impaired Preschool Children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*. <https://doi.org/10.1044/jshd.5402.226>
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. *Essays on the verbal and visual arts*, 7, 12-44.
- Leonard, L. (2003). Specific language impairment: Characterizing the deficit. En *Towards a definition of SLI* (pp. 209-231).
- Leonard, L. B. (2000). *Children with specific language impairment* (1st MIT Press pbk. ed). MIT Press.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment* (Second edition). The

MIT Press.

- Leonard, L. B., Caselli, M. C., Bertolini, U., McGregor, K. K., & Sabbadini, L. (1992). Morphological Deficits in Children With Specific Language Impairment: The Status of Features in the Underlying Grammar. *Language Acquisition*, 2(2), 151-179. https://doi.org/10.1207/s15327817la0202_2
- Malvern, D. D., & Richards, B. J. (1997). A new measure of lexical diversity. *British Studies in Applied Linguistics*, 12, 58-71.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9(1), 111-151. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90006-8)
- Mayer, M. (1973). *Frog on his own*. Dial Books for Young Readers.
- Mayer, M. (1975). *One frog too many*. Dial books for young readers.
- Menyuk, P., Chesnick, M., Liebergott, J. W., Korngold, B., D'Agostino, R., & Belanger, A. (1991). Predicting Reading Problems In At-Risk Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(4), 893-903. <https://doi.org/10.1044/jshr.3404.893>
- Merriman, W. E., & Tomasello, M. (1995). Introduction: Verbs are words too. En *Names for things: Young children's acquisition of verbs* (pp. 1-18).
- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1987). Story Grammar Ability in Children with and without Language Disorder: Story Generation, Story Retelling, and Story Comprehension. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 30(4), 539-552. <https://doi.org/10.1044/jshr.3004.539>
- Messer, D., & Dockrell, J. E. (2006). Children's Naming and Word-Finding Difficulties: Descriptions and Explanations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 309-324. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006\)025](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006)025)
- Miller (Ed.). (1991). *Research on child language disorders: A decade of progress*. Pro-Ed.
- Miller, & Chapman, R. S. (1981). The Relation between Age and Mean Length of Utterance in Morphemes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. <https://doi.org/10.1044/jshr.2402.154>
- Miller, J., & Iglesias, A. (2017). *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT)* (Student Version 18) [Computer software]. SALT Software LLC.
- Montolío Durán, E. (2015). *Conectores de la lengua escrita*.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 287-313. <https://doi.org/10.1080/136820310000108133>
- Norbury, C. F., Debbie, G., & Charlotte, W. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 57(11), 1237-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Norbury, C. F., Gemmell, T., & Paul, R. (2014). Pragmatics abilities in narrative production: A cross-disorder comparison. *Journal of Child Language*, 41(3), 485-510. <https://doi.org/10.1017/S030500091300007X>
- Numeroff, L. J., Bond, F., & Wetzell, S. (2005). *If you give a mouse a cookie*. Scholastic Audio.
- O'Hara, M., & Johnston, J. (1997). Syntactic bootstrapping in children with specific

- language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 32(2), 189-205. <https://doi.org/10.3109/13682829709020403>
- Paul, R., & Smith, R. L. (1993). Narrative Skills in 4-Year-Olds With Normal, Impaired, and Late-Developing Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(3), 592-598. <https://doi.org/10.1044/jshr.3603.592>
- Pavez Guzmán, M. M., Coloma Tirapegui, C. J., & Maggiolo Landaeta, M. (2012). *El desarrollo narrativo en niños: Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Grupo Ars XXI de Comunicación.
- Pavez, M. M., Coloma, C. J., Araya, C., Maggiolo, M., & Peñaloza, C. (2015). Gramaticalidad y complejidad en narración y conversación en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(4), 150-158. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.07.004>
- Peña, E. D. (2018). *Bilingual English-Spanish Assessment (BESA) Manual*. Brookes Publishing.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-0608-6>
- Reilly, J. (2004). "Frog, where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88(2), 229-247. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00101-9](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00101-9)
- Reilly, J. S., Bates, E. A., & Marchman, V. A. (1998). Narrative Discourse in Children with Early Focal Brain Injury. *Brain and Language*, 61(3), 335-375. <https://doi.org/10.1006/brln.1997.1882>
- Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., Goldfeld, S., Nicholson, J. M., & Wake, M. (2014). Specific language impairment: A convenient label for whom?: SLI: a convenient label for whom? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 416-451. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12102>
- Rescorla, L., & Ratner, N. B. (1996). Phonetic Profiles of Toddlers With Specific Expressive Language Impairment (SLI-E). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(1), 153-165. <https://doi.org/10.1044/jshr.3901.153>
- Restrepo, M. Adelaida, & Kruth, K. (2000). Grammatical Characteristics of a Spanish-English Bilingual Child with Specific Language Impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 21(2), 66-76. <https://doi.org/10.1177/152574010002100201>
- Restrepo, María Adelaida, & Gutierrez-Clellen, V. F. (2001). Article use in Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. *Journal of Child Language*, 28(2), 433-452. <https://doi.org/10.1017/S0305000901004706>
- Reynolds, C., & Kamphaus, R. (2013). *RIAS y RIST. Test de Inteligencia Breve de Reynolds*. Madrid, España: Tea Ediciones. Tea Ediciones.
- Rice, M., Buhr, J., & Nemeth, M. (1990). Fast Mapping Word-Learning Abilities of Language-Delayed Preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(1), 33-42. <https://doi.org/10.1044/jshd.5501.33>
- Richards, B. (1987). Type/Token Ratios: What do they really tell us? *Journal of Child Language*, 14(2), 201-209. <https://doi.org/10.1017/S0305000900012885>
- Ripich, D. N., & Griffith, P. L. (1988). Narrative Abilities of Children with Learning Disabilities and Nondisabled Children: Story Structure, Cohesion, and Propositions.

- Journal of Learning Disabilities*, 21(3), 165-173.
<https://doi.org/10.1177/002221948802100309>
- Rumelhart, D. E. (1975). NOTES ON A SCHEMA FOR STORIES. En *Representation and Understanding* (pp. 211-236). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-108550-6.50013-6>
- Sanz-Torrent, M. (2002). Los verbos en niños con trastorno del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 22(2), 100-110.
- Sanz-Torrent, M., Badira, I., & Serra, M. (2007). Contributions from Bilingual Specific Language Impairment in Catalan and Spanish to the Understanding of Typical and Pathological Language Acquisition. Spain, 9, 135. En C. Vidal, M. Juan-Garau, & A. Bel (Eds.), *A Portrait of the Young in the New Multilingual Spain* (pp. 1-37).
- Scarborough, H. S., Rescorla, L., Tager-Flusberg, H., Fowler, A. E., & Sudhalter, V. (1991). The relation of utterance length to grammatical complexity in normal and language-disordered groups. *Applied Psycholinguistics*, 12(1), 23-46.
<https://doi.org/10.1017/S014271640000936X>
- Schneider & Hayward. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton narrative norms instrument. *Journal of speech language pathology and audiology*, 30(4), 224-238.
- Schneider, P. (1996). Effects of Pictures Versus Orally Presented Stories on Story Retellings by Children With Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5(1), 86-96. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0501.86>
- Sebastián & Slobin. (1994). *Development of linguistic forms: Spanish*.
- Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27(6), 960-974. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.6.960>
- Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1997). Defining Coherence and Cohesion. *Processing Interclausal Relationships: Studies in the Production and Comprehension of Text*, 23.
- Shatz, M., Wellman, H. M., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14(3), 301-321. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90008-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90008-2)
- Sheng, L., & McGregor, K. K. (2010). Lexical-Semantic Organization in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(1), 146-159. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0160\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0160))
- Simón-Cereijido, G., & Gutiérrez-Clellen, V. F. (2007). Spontaneous language markers of Spanish language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 28(2), 317-339.
[https://doi.org/DOI: https://doi.org/10.1017/S0142716407070166](https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.1017/S0142716407070166)
- Slobin, D., & Bocaz, A. (1988). Learning to talk about movement through time and space: The development of narrative abilities in spanish and english. *Lenguas Modernas*, 15, 5-23. <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45835/47859>
- Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. A., & Kurland, B. F. (1995). SHELL: Oral Language and Early Literacy Skills in Kindergarten and First-Grade Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 37-48.
<https://doi.org/10.1080/02568549509594686>
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). *New directions in discourse processing*. ALEX Pub. Corp.

- Templin, M. C. (1975). *Certain language skills in children: Their development and interrelationships*. Greenwood Press.
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9(1), 77-110. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90005-6](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90005-6)
- Tomblin, B., Records, N., & Zhang, X. (1997). Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1245-1260. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245>
- Tsimpli, I. M., Peristeri, E., & Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 195-216. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000478>
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. L. Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1962). Thought and Word. En E. Hanfmann & G. Vakar (Eds.), *Thought and language*. (pp. 119-153). MIT Press. <https://doi.org/10.1037/11193-007>
- Weismer, S. E., Murray-Branch, J., & Miller, J. F. (1994). A prospective longitudinal study of language development in late talkers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 852-867. <https://doi.org/10.1044/jshr.3704.852>
- Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., Pond, R. E., Pearson Education, I., & Psychological Corporation. (2012). *PLS-5: Preschool language scales*.

10. Anexos

Tabla 14. Categorización de episodios según componentes narrativos

Episodio	Texto	Categoría
	Un día un niño caminó en el parque con su perro. Llevaba a su rana y una tortuga en una cubeta.	setting
	Después de llegar al parque, la rana saltó de la cubeta.	Ev desenc
	Les dijo adiós a sus amigos mientras se iban./ Quería explorar el parque sola.	

Mariposa	La rana encontró unas flores y una mariposa (muchos ricos insectos).	Evento Desenc
	Así que estiró su lengua y la metió entre las flores.	Acción
	Atrapó un insecto grande.< >Lo puso dentro de su boca / pero se dio cuenta de que algo terrible pasaba.	Consecuencia
	El insecto era una abeja y le picó la lengua.	Consecuencia
	A la pobre rana le dolía mucho.	Reacción
Canasta	Después, la rana vio a un hombre y una mujer quienes estaban de día de campo. La mujer metió la mano en la canasta de comida. Ella no sabía que al mismo tiempo la rana se había metido en la canasta.	Evento Desenc
	Mientras la mujer buscaba algo para comer, sintió algo raro.	Acción
	Rápidamente sacó la mano de la canasta y descubrió a la rana colgada de su brazo.	Consecuencia

Canasta	El hombre se asustó tanto que hasta tiró su taza de café y se le cayeron los lentes.	Reacción
	La rana comenzó a saltar. La mujer le aventó una taza de café y le gritó: “¡Ranita mala vete de aquí!”.	Consecuencia
	El hombre estaba en el pasto riéndose mucho.	Reacción
	La rana se alejó de ellos.	
Lago	La rana llegó hasta un pequeño estanque donde vio a un niño jugando con su barco.	Evento Desenc
	La rana, curiosa, quería saber si podía subir al barco.	Resp Int
	Saltó...	Acción
	y terminó, mojada, encima del barco.	Consecuencia
	La rana era demasiado grande y el barco se hundió.	Consecuencia
	El niño empezó a llorar y su mamá vino a sacar el barco que se había hundido.	Reacción

Carriola	La rana cruzó nadando el pequeño estanque y salió al otro lado. Vio a otra mujer sentada en un banco meciendo la carriola de un bebé. Su gato estaba dormido al lado de la carriola.	Evento Desenc
	La rana curiosa quería saber que había en la carriola.	Resp Int
	Así que brincó y se metió.	Acción
	La rana aterrizó en la carriola y el bebé se sentó y miró a la rana. Ya era hora de que el bebé comiera, así que mientras la mamá leía su revista le dio la mamila al bebé.	Evento Desenc
	Y como la mamá estaba entretenida leyendo, la rana trató de tomarse la leche del bebé.	Acción
	El bebé empezó a llorar porque quería su mamila.	Consecuencia
	El gato molesto subió en la carriola para tratar de agarrar a la rana.	Acción
	La mamá se dio cuenta de lo que estaba pasando y se asustó mucho.	Reacción
Levantó a su bebé y...		
_Gato	el gato empezó a perseguir a la rana.	Evento Desenc

La rana trató de huir	Acción
pero el gato la tomó por la pata	Consecuencia
La rana estaba atrapada...	
y muy asustada.	Reacción
Afortunadamente, llegó el niño con su perro y su tortuga.	Evento Desenc
El perro le ladró al gato y el niño le gritó, “Vete de aquí y deja de molestar a la rana”.	Acción
El gato se asustó y salió corriendo.	Consecuencia
El niño levantó a la rana y se fueron caminando a la casa. La rana se acostó en el brazo del niño y se quedó dormida porque estaba muy cansada. Estaba contenta de estar de nuevo con sus amigos.	End