



LOGOPEDIA, FONIATRÍA y AUDIOLOGÍA	
Resumen	114
Palabras clave	114
Keywords	114
Abstract	114
Conclusiones	114
References	114

ORIGINAL

La medición por criterio de la narrativa en niños con trastorno específico del lenguaje



Nina Crespo Allende^{a,*}, Begoña Góngora Costa^b y Alejandra Figueroa Leighton^b

^a Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile

^b Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile

Recibido el 13 de agosto de 2014; aceptado el 22 de diciembre de 2014

Disponible en Internet el 9 de junio de 2015

PALABRAS CLAVE

Adquisición;
Evaluación
por criterios;
Narrativa;
Trastorno específico
del lenguaje

Resumen Diversos autores han señalado las principales dificultades que al narrar suelen presentar los niños con trastorno específico del lenguaje. Para evaluar las narraciones infantiles existen test basados en la norma, que determinan la presencia o ausencia de elementos en la narración, y test basados en criterio, que evalúan de acuerdo a diversos aspectos que se asumen como centrales en dicha modalidad, indicando distintos niveles de logro. Dentro de este marco, el objetivo del presente trabajo es describir la narración de niños con y sin trastorno específico del lenguaje a través de una versión adaptada del Índice de Complejidad Narrativa, una evaluación basada en criterio. Se trabajó con 38 niños con trastorno específico del lenguaje y 41 con desarrollo típico que asistían a preescolar. Todos ellos vieron un cuento en formato audiovisual y luego lo recontaron con apoyo gráfico. Sus narraciones fueron transcritas y analizadas con el Índice de Complejidad Narrativa adaptado. Los resultados no solo permitieron observar una diferencia a favor a los niños con desarrollo típico, sino también demostraron que, independiente de la población a la que pertenezca el niño, el dominio incremental de la narrativa se concentra inicialmente en los criterios relacionados con la cadena causal de las acciones y luego se extiende a otros. Además, el Índice de Complejidad Narrativa adaptado demostró ser una forma de evaluación válida y confiable para monitorizar los avances de los niños en la producción narrativa.

© 2014 Elsevier España, S.L.U. y Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología. Todos los derechos reservados.

KEYWORDS

Acquisition;
Criterion-referenced
assessments;

Criterion-referenced assessment of narrative in children with specific language impairment

Abstract Several authors have described the problems that children with specific language impairment present in their narratives. There are 2 ways of assessing the narrative performance

* Autora para correspondencia.

Correos electrónicos: ncrespo@ucv.cl, ncrespoallende@gmail.com (N. Crespo Allende).

Narrative;
Specific language
impairment

of children: through norm-referenced test, that determine the presence or absence of narrative elements; and through the criterion-reference test, which allows to describe the narratives of children on the basis of the level of development of certain elements or skills. In this context, the purpose of this study is to describe the narrative performance of children with and without specific language impairment using an adapted version of the Index of Narrative Complexity, which is a criterion-referenced test. We worked with 38 children with specific language impairment and 41 children with typical development, all attending kindergarten. Each children watched a story in audiovisual format and then retold it with a graphic support. Their narratives were transcribed and analyzed with the adapted version of the Index of Narrative Complexity. The results not only allowed observing a difference in favor of children with typical development, but it also showed that, with independence to the population to which the child belonged, the incremental development of the narrative is initially devoted to the elements associated to the causal chain of the actions and then it extended to other elements. Moreover, the adapted version of the Index of Narrative Complexity proved to be a valid and useful form of assessment that enables the speech therapist to monitor the progress of individuals in the narrative production.

© 2014 Elsevier España, S.L.U. y Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología. All rights reserved.

Introducción

Las narraciones han sido conceptualizadas como historias sobre eventos reales o ficticios, cuya producción implica la concatenación de oraciones que entregan información sobre el contexto situacional y el personaje de la historia, incluyendo sus acciones, motivaciones y emociones. Desde un punto de vista evolutivo, [Pavez, Coloma y Maggiolo \(2008\)](#) plantean que la capacidad para estructurar narraciones se desarrolla de forma gradual y aumenta con la edad. La evolución ontogenética de la capacidad para narrar puede alterarse por la presencia de determinadas patologías del desarrollo como es el caso de los trastornos específicos del lenguaje (TEL). Efectivamente, las investigaciones realizadas sobre la narración en niños con TEL han demostrado que esta población presenta dificultades en la comprensión y producción de narraciones ([Andreu, Sanz-Torrent, Guardia Olmos y MacWhinney, 2011](#); [Bishop y Adams, 1992](#); [Botting, 2002](#); [Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin y Zhang, 2004](#); [Newman y McGregor, 2006](#); [Pavez et al., 2008](#); [Reilly, Losh, Bellugi y Wulfeck, 2003](#); [Scott y Windsor, 2000](#)). Específicamente las narraciones de los niños con TEL muestran diferencias respecto de sus pares con desarrollo típico (DT) en la estructura textual ([Andreu et al., 2011](#); [Miranda, McCabe y Bliss, 1998](#); [Ukrainetz y Gillam, 2009](#)). Sobre este punto, [Andreu et al. \(2011\)](#) señalan que los niños con TEL usan menos componentes de la gramática de las historias. Además, [Pavez et al. \(2008\)](#) demostraron que los relatos producidos por los niños diagnosticados con TEL muestran menor manejo de la presentación y del episodio.

Considerando estos hallazgos, cabe preguntarse ¿por qué este interés por valorar la productividad narrativa de los niños con TEL? La respuesta más destacada tiene que ver con el desarrollo ulterior del lenguaje en estos niños y su adaptación a las exigencias que impone el acceso a la lengua escrita. En este sentido, y tal como se señaló antes, la narración se ha conceptualizado como el mejor predictor del éxito escolar en esta población ([Kaderavek y Sulzby, 2000](#)),

ya que es capaz de pronosticar el desarrollo del lenguaje tardío y la adquisición de la literacidad ([Wetherell, Botting y Conti-Ramsden, 2007](#)). Además, el uso de la evaluación de la narración, como herramienta para valorar las habilidades lingüísticas en los niños, se ha potenciado debido a que ha demostrado poseer mayor validez ecológica que los test estandarizados ([Wetherell et al., 2007](#)).

Ahora bien, específicamente en relación con la evaluación de la producción narrativa, [Petersen, Gilliam y Gilliam \(2008\)](#) señalan que existen 2 formas para valorar la calidad de un cuento producido en el marco de una tarea de reconstrucción. Una de ellas está basada en la norma, y otra basada en criterios. La primera se sustenta en *test* que proveen puntuaciones por la presencia o ausencia de elementos de la gramática de las historias, si se compara el relato producido por el niño con el texto fuente que lo inspiró. También algunos de estos instrumentos miden aspectos microestructurales como la complejidad sintáctica, tal sería el caso del *The Renfrew Bus Story* ([Cowley y Glasgow, 1994](#)). A partir de allí, se caracteriza el texto, se establece una puntuación y esta permite la comparación del desempeño del sujeto evaluado respecto de una muestra estandarizada ([Petersen et al., 2008](#)). Así, por ejemplo, [Pavez et al. \(2008\)](#) aplican un test de norma que les permite señalar que los niños de 3 años no estructuran narraciones, mientras que los de 4 y 5 años elaboran relatos con presentación y episodios, pero estas categorías se encuentran incompletas. Finalmente, las autoras señalan que a los 6 años, los niños estructuran historias con categorías completas, pero con ausencia de final y a los 10 años las narraciones alcanzan un gran dominio estructural, observándose historias con presentación, episodios y final completos. En otras palabras, los resultados son referidos a una norma para la edad y la descripción de la producción se refiere a la cantidad de elementos que pueden ser encontrados en forma completa o incompleta respecto del texto fuente.

Por el contrario, la evaluación basada en criterio no considera solo la presencia o ausencia de elementos, sino

que, una vez presente, se codifica el grado de elaboración con el que ha sido construido. Además, los resultados no son comparados con la norma de un grupo, sino que esta evaluación está diseñada para describir el conocimiento y competencias que un niño posee respecto de una función o tarea específica. El Índice de Complejidad Narrativa (ICN) de Petersen et al. (2008) no compara sujetos con una norma de producción establecida para cada edad por presencia o ausencia de elementos, sino que toma un sujeto y observa el nivel de completitud con el cual elabora algunas categorías de la modalidad narrativa (como son el personaje, el evento inicial, etc.) en distintos momentos de su desarrollo o de su terapia. No hay una norma grupal, sino más bien un criterio de evolución intraindividuo.

De acuerdo con Petersen et al. (2008), los test basados en la norma, como el ya mencionado *The Renfrew Bus Story* (Cowley y Glasgow, 1994), *the Test of narrative Language* (Gillam y Pearson, 2004) y la Evaluación del Discurso Narrativo (Pavez et al., 2008), son muy eficientes en la búsqueda de potenciales alteraciones, pero no operan de la misma forma en la monitorización del progreso en la habilidad de narrar. Para Petersen et al. (2008) esto se debe a que este tipo de herramientas poseen un diseño estable en el tiempo y, en consecuencia, son ciegos a los cambios incrementales que un sujeto manifiesta en una función específica. Por otra parte, Bustos y Crespo (2014) indican que al basarse en la presencia o ausencia de elementos del cuento que originó el recontado, corren el riesgo de centrarse más en la medición del recuerdo del cuento original, que en la propia capacidad de estructurar la forma narrativa. Además, según Petersen et al. (2008) otra desventaja de los test basados en la norma es que no necesariamente contemplan todos los ítems que permiten estimar un determinado aprendizaje.

Respecto de las herramientas basadas en criterios, como el ICN (Petersen et al., 2008) y *the Strong narrative assessment procedure* (Strong, 1998), Petersen et al. (2008) señalan que estas permiten precisar cómo el individuo elabora ciertos aspectos de la narración, los cuales dan cuenta de los elementos centrales y periféricos de este género discursivo. Así, dada la naturaleza de este instrumento, resulta muy útil para hacer el seguimiento clínico de un niño con problemas de lenguaje. Sin embargo, para Petersen et al. (2008) una de las desventajas de los instrumentos elaborados bajo esta perspectiva es que su aplicación consume mucho tiempo y sus propiedades psicométricas no han sido del todo establecidas.

Uno de los instrumentos basado en criterios disponibles en la actualidad es el ICN, elaborado por Petersen et al. (2008). De acuerdo con sus autores, esta herramienta mide aspectos tanto micro- como macroestructurales y su diseño se sustentó en el protocolo de análisis narrativo propuesto por Labov (1972), en la gramática de las historias de Stein y Glenn (1978) y en ciertos refinamientos de los trabajos previos de Peterson y McCabe (1983). El ICN contiene 13 categorías, a saber, el personaje, establecimiento de la escena, eventos iniciales, respuesta interna, planes, acciones o intentos, complicaciones, consecuencias, evaluaciones del narrador, marcadores formulaicos, marcadores temporales y cláusulas causales y adverbiales (Petersen et al., 2008). El protocolo de este instrumento contempla la asignación de puntuaciones, a partir de las cuales se ordenan de acuerdo con la complejidad o con

la calidad elaborativa exhibida por cada categoría en un texto en particular (Petersen et al., 2008). La puntuación máxima en cada caso puede ser 2 o 3, dependiendo del peso que la categoría tiene en las narraciones (Petersen et al., 2008).

Existen pocos estudios que valoren el desarrollo narrativo en niños hispanoparlantes con TEL (Acosta, Moreno y Axpe, 2013; Coloma, 2013) y además lo hacen sobre todo utilizando instrumentos basados en norma. Por este motivo, el presente trabajo tiene un doble propósito. El primero de estos es presentar la versión adaptada del ICN de Petersen et al. (2008), que ha sido validado en niños chilenos con DT por Bustos y Crespo (2014). El segundo propósito es presentar un estudio cuyo objetivo fue aplicar este instrumento a las narraciones producidas por un grupo de niños con TEL y comparar sus resultados con los obtenidos por niños con DT, con la idea de establecer no solo diferencias cuantitativas, sino también perfilar descripciones cualitativas de cómo ambas poblaciones construyen la narración.

Método

Participantes

Un total de 79 niños de 5 años a 5 años 11 meses participaron en este estudio. Todos los participantes eran voluntarios y debían ser autorizados por sus padres mediante la firma de un consentimiento informado validado por el comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (receptado con fecha 8 de mayo de 2013).

Los participantes fueron distribuidos en 2 grupos, según la presencia de TEL o DT.

Tal como puede observarse en la tabla 1, el grupo TEL estuvo constituido por un total de 38 niños, mientras que el grupo DT lo conformaban 41 niños. Todos los participantes del primer grupo asistían a una escuela especial de lenguaje (con financiamiento compartido) o a un proyecto de integración en colegios con financiamiento compartido o estatales de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar, desde donde fueron convocados para su colaboración en esta investigación. Para estos efectos, las familias fueron contactadas a través de cada institución, la cual estableció los canales de comunicación entre los expertos y los apoderados para entregar la información sobre la investigación y obtener la firma del consentimiento informado. Inicialmente, fueron contactados 46 niños (as) con TEL, quedando seleccionados los 38 que cumplían los criterios para el diagnóstico del TEL, propuestos en el decreto n.º 170, basados en el DMS-IV. Estos sujetos manifestaban alteraciones del lenguaje evidenciables tras la aplicación del Test exploratorio de gramática española de A. Toronto (STSG-R) en su versión revisada por Pavez (2003) y el Test para evaluar los procesos de simplificación fonológica versión revisada (Pavez, Maggiolo y Coloma, 2009). El primer instrumento evalúa el desarrollo de la gramática en niños de habla hispana entre 3 años y 6 años 11 meses mediante tareas de reconocimiento de láminas (subprueba receptiva, STSG-R) y repetición de oraciones (subprueba expresiva, STSG-E) (Pavez, 2003). La segunda prueba mide los procesos fonológicos de simplificación en niños de habla hispana entre 3 a 6 años 11 meses mediante la modalidad de repetición diferida.

Tabla 1 Caracterización demográfica de participantes grupo TEL y DT

	Género		Rango de edad		Edad	
	Niños	Niñas	Mín.	Máx.	Media	σ
Grupo TEL	24	14	5	6	5,18	0,39
Grupo DT	18	23	5	6	5,27	0,44

DT: desarrollo típico; TEL: trastornos específicos del lenguaje; σ : desviación típica.

Cabe señalar que todos los participantes del grupo TEL manifestaban un desempeño cognitivo y una audición normal. Esto fue corroborado tras la aplicación de una evaluación cognitiva y auditiva. En la primera se aplicó el Test de matrices coloreadas de Raven (2005), que mide la capacidad intelectual mediante la valoración de habilidad para comparar formas y para razonar por analogía, con independencia de los conocimientos adquiridos (Raven, Court y Raven, 2004). Para la evaluación auditiva se llevaron a cabo 3 procedimientos especializados: otoscopia, audiometría tonal y logaudiometría. La tabla 2 muestra los promedios obtenidos por los niños del grupo TEL en la aplicación de cada uno de los instrumentos señalados.

Los niños del grupo DT estaban escolarizados en el sistema de educación regular en establecimientos de las comunas de Viña del Mar y Valparaíso. Los sujetos pertenecían a 2 de los estratos socioeconómicos más característicos de Chile, y el indicador de estrato sociocultural fue el tipo de establecimiento educacional al que asistían: colegios de financiamiento compartido (clase media) y estatales (clase media baja). Estos centros fueron seleccionados de manera intencionada. Se entrevistaron diversos colegios; pero, finalmente, se trabajó con aquellos que tomaron el compromiso de 3 años que implicaba la investigación completa. Los niños convocados fueron un total de 60, de los cuales fueron seleccionados 41. Todos estos presentaban un desempeño cognitivo y lingüístico normal y su escolarización seguía los estándares normales, según el criterio de la educadora de párvulo a cargo del nivel y el gabinete psicopedagógico de cada colegio.

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

	Grupo TEL	
	Media	DT
<i>Pruebas</i>		
STSG-E	23,4	6,64
STSG-R	24,5	7,33
TEPROSIF-R	30,9	14,20
RAVEN	20,53	4,48
<i>Evaluaciones auditivas</i>		
Audiometría tonal.	Mín.	Máx.
Promedio tonal puro OD	5	23,3
Audiometría tonal.	3,3	21,7
Promedio tonal puro OI		

DT: desviación típica; OD: oído derecho; OI: oído izquierdo; TEL: trastornos específicos del lenguaje.

Materiales

Instrumento de elicitación de narraciones

Para la elicitación del discurso narrativo se utilizó una tarea de recuento con apoyo visual. La historia presentada en esta tarea, titulada «Flopi, la mariposa», fue especialmente elaborada por Crespo, Góngora y Manghi (2013) para los fines de esta investigación y su texto fue cuidadosamente construido en base a la gramática de las historias propuesta por Stein y Glenn (1978). Asimismo, las imágenes gráficas fueron diseñadas de acuerdo a la gramática visual de Kress y van Leeuwen (2001). Esta narración está compuesta por 2 episodios que relatan cómo una mariposa es atrapada y luego es liberada por sus amigas.

Prueba para la evaluación de la complejidad narrativa

Para evaluar la calidad de la producción del relato se utilizó el ICN de Petersen et al. (2008) adaptado por Crespo et al. (2013) y presentada por Bustos y Crespo (2014). Así, las 13 categorías del instrumento original fueron reducidas a 11. Se eliminó la categoría complicación, pues ella no era evidente en los textos fuentes para elicitación de la narración. Además, se eliminaron como categoría la presencia de cláusulas adverbiales y causales por considerárselas, en el marco de nuestro estudio, involucradas en otra variable: la complejidad sintáctica, la que se buscaba analizar de manera separada de la narrativa. Asimismo, adaptando la propuesta de Shiro (2002) se hizo más compleja la categoría conocimiento de diálogo, reconociendo subcategorías. Petersen et al. (2008) establecen 3 puntajes. Específicamente, cuando no hay evidencia de conocimiento de diálogo se le asigna 0 puntos, mientras que a la presencia de diálogo directo (las mariposas dijeron: ¿qué haremos?) y diálogo indirecto (las mariposas se preguntaron qué harían) se le otorga 1 y 2 puntos respectivamente. En este estudio se incluyó una categoría entre no diálogo y diálogo directo, la reproducción del enunciado sin especificar el personaje que lo emite (¿Qué haremos?). Dicha respuesta es muy propia de los cuentos narrados por niños y pareciera ser la forma más simple de referir un diálogo. Por lo demás, se consideraron los puntajes de Petersen et al. (2008) aceptándose que existen elementos más relacionados con la construcción de lo narrativo que otros.

En definitiva el instrumento quedó constituido por 11 categorías. Cinco de ellas se consideran categorías prototípicas, es decir, esenciales para que exista una narración y se evalúan entre 0 y 3 puntos en función del grado de elaboración con que el (la) niño (a) las construye. La primera corresponde a la categoría personajes. Las otras 4 categorías evalúan hitos fundamentales del esquema típico de cualquier narración en la cual se rompe un equilibrio y el

o los personaje(s) lo restablece(n) cumpliendo ciertas instancias. Así, la categoría evento inicial está relacionada con la rotura del equilibrio, que al ser enunciada por el niño, se asume que este entiende la lógica de la narración. El plan se vincula con la representación mental que tiene el o los personaje(s) respecto de la solución de su problema, elemento cuya expresión devela la comprensión por parte del niño de la naturaleza intencional de las acciones llevadas a cabo en el relato. La categoría acciones o intentos se refiere a todas aquellas actividades que realizan el o los personaje(s) para restablecer el equilibrio perdido y su mención por parte del niño en su producción oral revela un conocimiento de la esencia de una narración. Finalmente, la categoría consecuencia habla de la relación con los resultados que logra(n) el o los personaje(s) a través de su(s) acción(es) y da cuenta de la comprensión del niño del esquema causa-consecuencia que subyace al formato narrativo.

Las 6 categorías restantes son consideradas no prototípicas ya que, si bien suelen aparecer en las narraciones, su presencia o ausencia no afecta el estatus mismo de esta modalidad textual. En consecuencia, su valoración se restringe a una escala de 0 a 2 puntos en función del grado de complejidad que manifiestan en el relato producido por el (la) niño (a). La primera de ellas, el marco, evalúa la caracterización del tiempo y el espacio de la narración que es capaz de realizar el sujeto. La categoría respuesta interna valora cómo el (la) niño(a) manifiesta los estados emocionales de los personajes frente a los eventos que se narran. Las 3 categorías siguientes, marcadores formulaicos, marcadores temporales y conocimiento de diálogo permiten evaluar la capacidad del narrador para manejar los elementos lingüísticos más asociados con la modalidad narrativa. Finalmente, la categoría evaluación está vinculada con la propuesta original de Labov (1972) y mide las valoraciones que el narrador realiza de los eventos que está relatando.

Procedimientos

Procedimiento de recolección de datos

La tarea consistió en 3 fases. En la primera a cada participante se le presentaba la historia «Flopi, la mariposa» en formato audiovisual (voz grabada y secuencia de imágenes gráficas). En la segunda fase, a cada sujeto se le entregaba una versión en papel de las mismas imágenes secuenciadas en formato de libro de cuento (sin acceso a texto verbal), que podían revisar y manipular el tiempo necesario para su adecuado procesamiento. Finalmente, en la tercera fase, a cada niño y niña se le solicitaba que le narrara la historia a un segundo examinador conocido, pero quien no estuvo presente en las 2 primeras fases, utilizando el apoyo gráfico entregado en la fase anterior. El uso del material durante

el recuento tiene por finalidad reducir las demandas de memoria de trabajo y potenciar la focalización en «la representación inequívoca de los personajes y eventos» (Acosta et al., 2013, pág. 3). Toda la interacción era registrada en video, procedimiento que era autorizado mediante la firma de un consentimiento informado por los padres de cada participante. Este procedimiento fue ejecutado de manera individual, en una sesión de aproximadamente 10-15 min de duración y en una sala asignada por el establecimiento educacional al que asistía el participante, libre de distractores y con luminosidad adecuada.

Procedimiento de transcripción y análisis de datos

Cada una de las interacciones fueron transcritas, siguiendo el protocolo elaborado en el FONDECYT 1100600 (Crespo, Meneses y Ow, 2012) en base a la propuesta de Tusón (1997). Posteriormente, cada uno de los textos transcritos fue segmentado considerando la gramática de las historias de Stein y Glenn (1978) para identificar la presencia de los elementos narrativos propuestos por estos autores. Finalmente, 3 investigadoras del proyecto, previamente capacitadas, aplicaron el ICN sobre cada uno de los textos previamente transcritos y segmentados. Cabe señalar que este procedimiento se realizó en conjunto consensuando criterios para la valoración del grado de elaboración de una categoría en la producción oral del (la) niño(a) y resolviendo las dudas que emergían durante la aplicación del instrumento.

Como parte del análisis de datos se realizó una comparación de las puntuaciones medias del ICN adaptado (ICN-A) obtenidas por los niños de preescolar con DT y con TEL para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas. Para estos efectos, a través del software R, se realizó el test no paramétrico Kruskal-Wallis.

Resultados

La tabla 3 resume las medidas descriptivas del ICN-A obtenidas por los niños de preescolar con DT y con TEL.

Tal como se aprecia en esta tabla, el grupo de niños con TEL obtuvo una puntuación menor si se le compara con el grupo de niños con DT. Específicamente, los niños con TEL lograron en promedio 8,8 puntos, mientras que el grupo con DT alcanzó un promedio equivalente a 11,9 puntos. Tras comparar estos datos mediante la aplicación del test Kruskal-Wallis se concluyó que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre los grupos DT y TEL ($\chi^2 = 8,3426$; $df = 1$; $p = 0,003873$).

Otro hallazgo relevante de mencionar es que, tal como se puede observar en la figura 1 (en la que la línea del centro del rectángulo representa la mediana), en el grupo TEL el 50% de los niños de preescolar tuvieron una puntuación \leq a

Tabla 3 Resumen de medidas descriptivas del Índice de Complejidad Narrativa entre niños preescolares con desarrollo típico (DT) y con trastorno específico del lenguaje (TEL)

Grupo	Número de observaciones	Promedio	Desviación estándar	Coefficiente de variación (%)
DT	41	11,9	4,6	39
TEL	38	8,8	3,8	44

DT: desarrollo típico; TEL: trastornos específicos del lenguaje; σ : desviación típica.

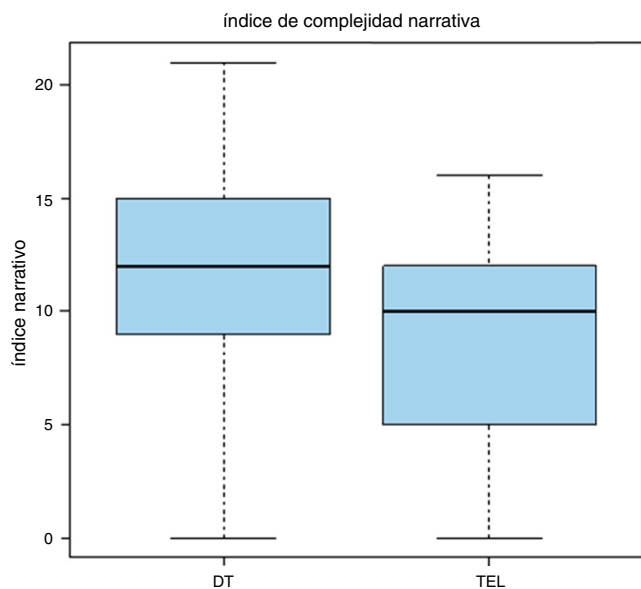


Figura 1 Comparación índice narrativo entre dos poblaciones.

10 en el ICN-A y presentaron mayor variabilidad que el grupo de DT.

Al desagregar la puntuación total en función de las categorías del ICN-A, para realizar una comparación por elemento narrativo, se observó que los niños de preescolar con DT mostraron un promedio mayor en todos los ítems más prototípicos (aquellos con puntuación de 0-3), a saber, personaje (promedio DT 1,05; promedio TEL 0,86, $p=0,474$), evento inicial (promedio DT 1,85; promedio TEL 1,39; $p=0,0517$), plan (promedio DT 1; promedio TEL 0,65; $p=0,2401$), acciones o intentos (promedio DT 2,56; promedio TEL 2,21; $p=0,0386$) y consecuencia (promedio DT 1,78; promedio TEL 1,34; $p=0,0225$), tal como se puede apreciar en la **figura 2**. Sin embargo, sólo existieron diferencias estadísticamente significativas en dos de los cinco contrastes. Específicamente, esto ocurrió en las categorías acciones o intentos y consecuencias. La categoría evento inicial llama la atención debido a que obtuvo un valor p límite, por este motivo se puede inferir que las diferencias obtenidas entre

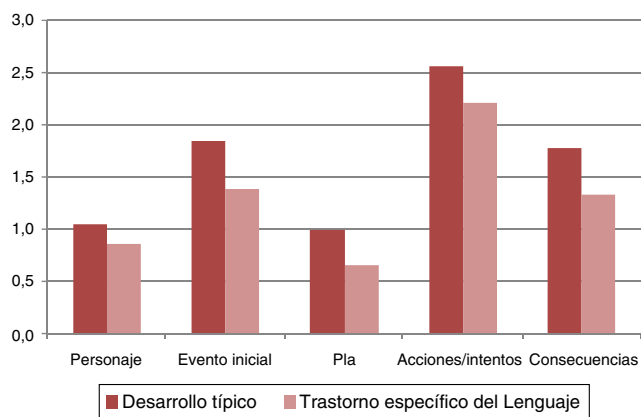


Figura 2 Promedio de Índice de Complejidad niños preescolares según elemento narrativo prototípico y grupo.

Tabla 4 Coeficiente de correlación puntual-biserial entre cada ítem y la prueba total, para cada conjunto de datos

Ítems	DT y TEL	DT	TEL
Personaje	0,388	0,315	0,488
Marco	0,257	0,408	0,097
Evento inicial	0,508	0,626	0,304
Respuesta interna	0,367	0,435	0,148
Plan	0,342	0,256	0,399
Acciones	0,313	0,306	0,221
Consecuencias	0,492	0,452	0,430
Marcadores formulaicos	0,122	0,101	0,231
Marcadores temporales	0,485	0,491	0,307
Diálogo	0,491	0,473	0,494
Narrador	-0,095	-0,194	0,081

DT: desarrollo típico; TEL: trastornos específicos del lenguaje.

los grupos en este aspecto, si bien no son estadísticamente significativas, son considerables.

Tal como se muestra en la **figura 3**, algo similar ocurrió en la mayoría de los elementos narrativos menos prototípicos (con puntuación entre 0-2), donde los niños con DT obtuvieron un promedio mayor en las categorías marco (promedio DT 0,66; promedio TEL 0,31; $p=0,0369$), respuesta interna (promedio DT 0,49; promedio TEL 0,23; $p=0,1006$), marcadores temporales (promedio DT 1,24; promedio TEL 0,47; $p=0,0000$) y conocimiento de diálogo (promedio DT 0,66; promedio TEL 0,47; $p=0,2595$). Notorio es el caso particular de la categoría marcadores temporales en la que los niños con DT duplicaron el promedio de los niños con TEL. Sin embargo, la tendencia antes descrita se invirtió en las categorías marcadores formulaicos (promedio DT 0,56; promedio TEL 0,65; $p=0,6008$) y evaluaciones del narrador (promedio DT 0,07; promedio TEL 0,15; $p=0,2393$) en las que el grupo con TEL obtuvo una puntuación promedio mayor. De estos 6 contrastes, 2 alcanzan diferencias estadísticamente significativas, a saber, las categorías de marco y marcadores temporales.

Ahora bien, intentando estudiar las propiedades psicométricas del ICN-A, se estimaron los índices de confiabilidad (*alfa de Cronbach*), para cada uno de los grupos y de manera conjunta. Los resultados mostraron un índice de 0,70 para los niños con DT, de 0,61 para los niños del grupo TEL y de 0,70 si se evaluaban los 2 grupos en forma conjunta. Dicha confiabilidad es considerada alta, de acuerdo a **Ruiz Bolívar (2010)**. Finalmente, se llevó a cabo el cálculo de la relación que hay entre cada ítem y la prueba total para verificar el aporte de cada uno al instrumento, a través del coeficiente de correlación puntual-biserial. Los resultados de este cálculo se presentan en la **tabla 4**.

Discusiones y conclusiones

Los resultados de este trabajo apuntan a 2 aspectos centrales que deben ser discutidos: el rendimiento narrativo de los niños con TEL, si se lo compara con niños de DT, y la utilidad del ICN-A como recurso para medir el desarrollo narrativo en diferentes poblaciones. Respecto del primer punto, en este estudio se corrobora lo ya señalado, entre otros, por **Pavez et al. (2008)**, en el sentido de que los niños con TEL tienen

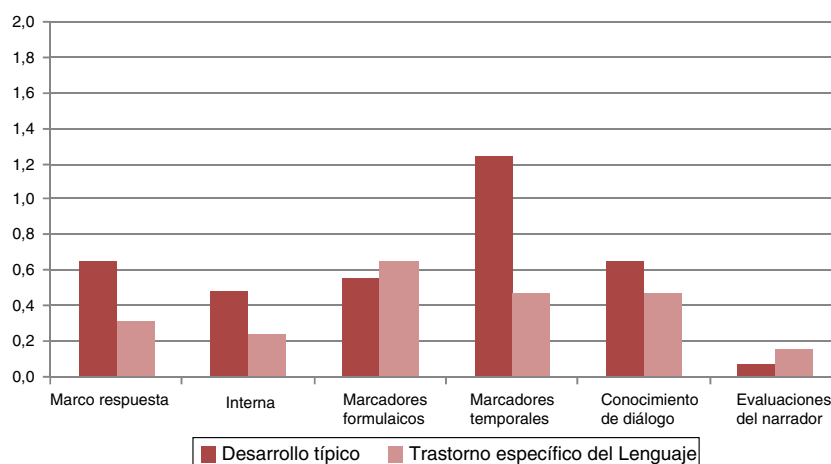


Figura 3 Promedio de Índice de Complejidad niños preescolares según elemento narrativo no prototípico y grupo.

una producción narrativa inferior a los niños con DT. No obstante, cabe señalar que tanto en la población con TEL como en la población con DT el rendimiento promedio en los diversos ítems no alcanzó la puntuación máxima. Esto indicaría que todas las categorías se encuentran aún en desarrollo para todos los niños.

Además, los resultados de este estudio muestran que los niños de ambas poblaciones elaboran más algunas categorías que otras; así, desarrollan más temprano y de manera más compleja el evento inicial, las acciones y las consecuencias del relato. A partir de allí, se puede señalar que los niños con TEL, si bien evidencian un desarrollo más lento de la narración, parecerían seguir el mismo patrón de adquisición de los niños con DT y, por esto, darían cuenta de la estructura causal que subyace. Esto no se da en otras poblaciones especiales, como es el caso de los niños con discapacidad intelectual que prestan más atención a la caracterización del agente que realiza las acciones que a la cadena causal de los eventos (Crespo y Manghi, 2014).

Ahora bien, cabe preguntarse qué ocurre con los otros 2 elementos que tanto Petersen et al. (2008) como Bustos y Crespo (2014) han considerado prototípicos, es decir, el plan y el personaje. Respecto de la categoría personaje, es necesario señalar que en la mayoría de los casos está presente en los niños con DT, quienes hacen mención a solo uno de los personajes principales y sin etiqueta. En el caso de los niños con TEL, la elaboración de esta categoría presenta un menor grado de complejidad, puesto que la mayoría de los niños no menciona al personaje principal. La conducta observada en ambos grupos podría estar revelando que los niños de 5 años no complejizan esta categoría, porque no asumen que la presentación del personaje es necesaria para que a la audiencia se le represente el relato. Esto podría responder tanto a un menor manejo de la estructuración de la narración como a factores mentalistas.

Tal como se mencionó antes, otro de los elementos prototípicos cuya elaboración es más precaria, tanto para el grupo con DT como en los niños con TEL, es el plan. En el caso del primer grupo, el nivel promedio de elaboración es 1, indicando que la mayoría de los niños con DT evaluados realizan al menos una afirmación respecto de cómo el personaje principal pretende resolver el problema. En el caso del grupo con

TEL, el nivel promedio de elaboración se encuentra entre el rango 0 y 1, señalando que muchos de los niños de este grupo no hacen mención al plan del personaje principal. La escasa elaboración de esta categoría, particularmente en el grupo de niños con TEL, podría deberse a la naturaleza mentalista de la misma. Siguiendo a Perner (1994), para comprender el plan es preciso que el niño se represente la intención del personaje principal en torno a las acciones que debe ejecutar para la resolución del problema. Sin embargo, es necesario señalar un hallazgo de Bustos y Crespo (2014) respecto a este tema. Las autoras, si bien también hallaron que los niños con DT desarrollaban escasamente el plan de sus narraciones, observaron que —cuando se les realizaban preguntas de comprensión sobre el mismo— los niños demostraban tener total conocimiento de este aspecto. En otras palabras, la omisión del plan en las narraciones de los niños con DT parece obedecer a una estrategia de evitar redundar innecesariamente en algo que puede ser sobreentendido en la acción central.

¿Puede decirse lo mismo en los niños con TEL? Desgraciadamente este estudio no contempló la realización de preguntas de comprensión y, por ende, no es posible predecir el comportamiento que podrían tener los niños de esta población ante dicha tarea. Sin embargo, la situación del desarrollo de la teoría de la mente en niños con TEL parece arrojar resultados contradictorios. Mendoza y López (2004), al presentar un estado del arte de diversas investigaciones, encuentran que, en líneas generales, pareciera ser que los errores en tareas mentalistas por parte de los niños con TEL obedecen más a la complejidad lingüística de la tarea que a una limitación de los sujetos. En otras palabras, parecería que los niños con TEL tuvieran un desarrollo de teoría de la mente similar a los niños con DT y, por lo tanto, es aceptable la hipótesis de la omisión del plan de la narración para evitar redundancia.

Respecto de las categorías menos prototípicas (cuya puntuación varía entre 0-2), los niños con TEL presentaron un menor nivel de elaboración que los niños con DT en el marco, respuesta interna, marcadores temporales y conocimiento de diálogo. Dentro de estas, el único ítem en el cual la diferencia entre niños con DT y con TEL es evidente se refiere a los marcadores temporales. Esta categoría requiere el uso

de recursos lingüísticos, tanto morfológicos como sintácticos, cuyo desarrollo se encuentra alterado en los niños con TEL (Botting, 2002; Scott y Windsor, 2000), lo que explicaría el bajo grado de complejización de este ítem en este grupo. En los 2 ítems menos prototípicos en los que los niños con TEL demostraron una leve superioridad respecto de los niños con DT, a saber, marcadores formulaicos y evaluaciones de narrador, no parece existir evidencia que justifique esta tendencia, por lo que debe ser revisada y estudiada más detenidamente.

En lo que respecta al ICN-A, cabe destacar que este instrumento ha demostrado ser confiable para dar cuenta de las habilidades tanto cognitivas como lingüísticas involucradas en la narración. Sin embargo, ciertas conductas de entrada en la tarea de recontado deberían ser consideradas para una evaluación más integral de la producción narrativa y no son evaluadas por el ICN-A. Este es el caso del uso acertado de la deixis, a través de gestos y miradas, la monitorización de la comprensión del interlocutor y la búsqueda de retroalimentación. Por otra parte, este instrumento fue diseñado para evaluar los cambios que cada uno de los niños manifiesta en la elaboración de una narración (Petersen et al., 2008). Al respecto, se espera que el estudio longitudinal del proyecto de investigación que involucra este artículo permita visualizar este fenómeno.

Finalmente, cabe señalar que si bien en este estudio han quedado de manifiesto las bondades del ICN-A, es necesario seguir ajustando sus categorías y criterios. Esto para permitir la caracterización de todas las fases evolutivas de la producción narrativa y para favorecer su adaptación a todo tipo de narración. Finalmente, sería interesante seguir explorando las propiedades psicométricas del instrumento y, además, evaluar su capacidad para discriminar poblaciones con diverso nivel de dominio lingüístico, así como su aplicabilidad clínica.

Financiación

Proyecto financiado por el Gobierno de Chile a través de FONDECYT 1130420, «Factores lingüísticos y cognitivos que se relacionan con el desarrollo de la complejidad sintáctica oral en los primeros años escolares».

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Bibliografía

- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, A. (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.
- Andreu, LL., Sanz-Torrent, M., Guardia Olmos, J. y MacWhinney, B. (2011). Narrative comprehension and production in children with SLI: An eye movement study. *Clinical Linguistic and Phonetics*, 25(9), 769-783.
- Bishop, D. V. M. y Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: Literal and inferential meaning. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35(1), 119-129.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1-20.
- Bustos, A. y Crespo, N. (2014). Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recontado. *Onomázein*, 30, 111-126.
- Coloma, C. J. (2013). *Sintaxis compleja y discurso narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje (TEL) [tesis doctoral]*. Editorial de la Universidad de Granada: Granada.
- Cowley, J. y Glasgow, C. (1994). *The Renfrew Bus Story*. Centreville, DE: The Centreville School.
- Crespo N., Góngora B. y Manghi D. (2013). Elementos lingüísticos y cognitivos que se relacionan con el desarrollo de la complejidad sintáctica oral en los primeros años escolares. Informe de avance proyecto FONDECYT 1130420. Valparaíso, Chile.
- Crespo N. y Manghi D. (2014). *Multimodal analysis for narratives of children with intellectual disabilities: Emergency of grammar in the nonverbal elements*. Report at the 7th International Conference on Multimodality. Hong Kong.
- Crespo N., Meneses a. y Ow M. (2012). *El desarrollo sintáctico tardío en la oralidad y las modalidades discursivas: Hacia una visión funcional del desarrollo lingüístico en la edad escolar*. Informe de avance proyecto FONDECYT 1100600. Valparaíso, Chile.
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B. y Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47(6), 1301-1318.
- Gillam, R. B. y Pearson, N. (2004). *Test of narrative language*. Austin, TX: PRO-ED.
- Kaderavek, J. N. y 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.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Mendoza, E. y López, P. (2004). Consideraciones sobre el desarrollo de la teoría de la mente (ToM) y del lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 57(1), 49-68.
- Miranda, A. E., McCabe, A. y Bliss, L. S. (1998). Jumping around and leaving things out: A profile of the narrative abilities of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 19(4), 647-667.
- Newman, R. M. y McGregor, K. K. (2006). Teachers and laypersons discern quality differences between narratives produced by children with or without SLI. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49(5), 1022-1036.
- Pavez, M. M. (2003). *Test exploratorio de gramática española de A. Toronto*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pavez, M. M., Coloma, C. J. y Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastornos de lenguaje*. Barcelona: Lexus.
- Pavez, M. M., Maggiolo, M. y Coloma, C. J. (2009). *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica. TEPROSIF-R* (Tercera edición actualizada). Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Petersen, D. G., Gilliam, S. L. y Gilliam, R. B. (2008). Emerging procedures in narrative assessment. The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 115-130.
- Peterson, C. y McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Threenways of looking at a child's narrative*. New York: Springer Science +Business Media.

- Raven, J. C. (2005). *Test de matrices progresivas. Escala coloreada. Cuaderno de Matrices/Series A, AB y B*. Buenos Aires: Paidós.
- Raven, J. C., Court, J. H. y Raven, J. (2004). *Test de matrices progresivas. Escala coloreadas, general y avanzada*. Buenos Aires: Paidós.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. y Wulfeck, B. (2003). Frog, where are you? Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury and William syndrome. *Brain and Language*, 88(2), 229–247.
- Ruiz Bolívar, C. (2010). *Instrumentos de evaluación Educativa*. CIDIG. Venezuela: Barquisimeto.
- Scott, Ch. y Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narratives and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43(2), 324–339.
- Shiro, M. (2002). Representación del yo y del otro en la narrativa de adultos caraqueños. En G. Soto (Ed.), *Actas del III Coloquio Internacional del ALED 5 al 9 de abril 1999*. Santiago de Chile: Universidad de Chile y Universidad Católica de Chile.
- Stein, N. L. y Glenn, C. (1978). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53–120). Norwood, NJ: Ablex.
- Strong, C. J. (1998). *The Strong narrative assessment procedure*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Ukrainetz, T. A. y Gillam, R. B. (2009). The expressive elaboration of imaginative narratives by children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 52(4), 883–898.
- Wetherell, D., Botting, N. y Conti-Ramsden, G. (2007). Narrative in adolescent specific language impairment (SLI). A comparison with peers across two different narrative genres. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42(5), 583–605.