



Artículo de Investigación

## Índice de Complejidad Narrativa Adaptado en escolares chilenos con y sin historia de trastorno específico del lenguaje

The Index of narrative complexity Adapted in Chilean students with and without a history of Specific language impairment

Recibido: 03-09-2020 Aceptado: 27-05-2021 Publicado: 30-12-2021

Nina Crespo Allende

 0000-0002-0035-4664

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Escuela de Fonoaudiología y Centro de Investigación del Desarrollo en Cognición y Lenguaje CIDCL

nina.crespo@pucv.cl

Alejandra Figueroa-Leighton

 0000-0003-3346-7048

Escuela de Fonoaudiología y Centro de Investigación del Desarrollo en Cognición y Lenguaje CIDCL  
Universidad de Valparaíso  
alejandra.figueroa@uv.cl

Begoña Góngora Costa

 0000-0003-3416-1702

Escuela de Fonoaudiología y Centro de Investigación del Desarrollo en Cognición y Lenguaje CIDCL  
Universidad de Valparaíso  
begona.gongora@uv.cl

**Resumen:** En diversos estudios se ha reportado que los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) presentan alteraciones en su capacidad narrativa, tanto a nivel comprensivo como productivo. Sin embargo, la mayoría de estos estudios se han llevado a cabo en preescolares o en niños que cursan los primeros años de escolaridad y se desconoce si estas dificultades se mantienen posteriormente y este es un dato muy importante, si se considera el debate respecto a la pervivencia de los problemas lingüísticos de los sujetos que han padecido TEL en su primera infancia. Por ello, este estudio busca dar cuenta del desempeño narrativo que tiene un mismo grupo de niños a los 5 y 10 años, 18 de ellos con TEL y 23 con desarrollo típico (DT), quienes recontaron dos cuentos similares. Cada texto fue transcrito y analizado mediante el índice de complejidad narrativa adaptado o ICN-A. Los resultados revelaron que el tiempo tiene un efecto sobre la complejidad narrativa para la mayoría de los criterios estudiados en ambos grupos. En segundo lugar, que las diferencias observadas entre los grupos DT y TEL a los 5 años no se mantienen a los 10 años y que existe un efecto moderador del factor fijo sobre el factor intrasujeto en el criterio Marcadores Temporales del ICN-A. Los resultados son discutidos a la luz de las propuestas sobre la pervivencia del TEL.

**Citación:** Crespo Allende, N., Figueroa-Leighton, A., Góngora Costa, B. (2021). Índice de Complejidad Narrativa Adaptado en escolares chilenos con y sin historia de trastorno específico del lenguaje. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 31(2), 338-355. doi.org/10.15443/RL3120



**Palabras clave:** Desempeño narrativo - Trastorno Específico del Lenguaje - Desarrollo Típico del lenguaje - Complejidad Narrativa - Gramática de las historias

**Abstract:** Narratives have traditionally been defined as stories about real or fictional events. Several studies have reported that children with Specific Language Impairment (SLI) have problems in their narrative abilities, both at a comprehensive and productive level (Andreu et al., 2011; Pavez et al., 2008; Reilly et al., 2003; Scott and Windsor, 2000). However, most of these studies have been carried out in preschoolers or in children in the first years of schooling and it is unknown if these difficulties remain in subsequent years. The purpose of this research was to describe the narrative performance of a group of 10-year-old children with SLI and typical development (TD) and compare it with the one they exhibited at age 5.18 students with a history of SLI and 23 with typical development (DT) participated in this research. Each participant carried out a retelling task of the text "The sheep and the alien". Each text was transcribed and analyzed through the application of the narrative complexity index of Petersen, Gillam and Gillam (2008), adapted by Crespo et al. (2015) (ICN-A). The results revealed that time has an effect on narrative complexity for most of the criteria studied in both groups. Secondly, that the differences observed between the DT and SLI groups at 5 years are not maintained at 10 years and that there is a moderating effect of the fixed factor on the within-subject factor in the Temporal Markers criterion of the ICN-A. The results are discussed in light of the proposals on the evolution of the SLI.

**Keywords:** Narrative performance - Specific Language Impairment - Typical Development - Narrative complexity - story grammar

## 1. Introducción

En la población infantil, un trastorno muy frecuente es aquel que afecta la adquisición y evolución del lenguaje, lo que se conoce como Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Ervin (2001), St Clair, Pickles, Durkin y Conti-Ramsden (2011) y Conti-Ramsden, Mok, Pickles y Durkin (2013) señalan que esta condición se caracteriza por un retraso en la aparición del lenguaje, seguida por un aceleramiento en el desarrollo lingüístico al menos hasta los primeros años de la escolaridad. Respecto de cómo evoluciona este cuadro inicial, hay dos posturas diferentes. Por un lado, autores como Conti-Ramsden, St Clair y Pickles (2012) señalan que las necesidades de esta población se mantienen hasta la adolescencia y adultez, y repercuten sobre las habilidades académicas, laborales y sociales de quien la padece. Por otro lado, hay investigadores como Law, Tomblin y Zhang (2008), quienes plantean que en esta población existe un retraso inicial, pero posteriormente se observaría un avance significativo en su dominio lingüístico.

Esta discusión respecto a la pervivencia del TEL no es menor, pues está vinculada con los posibles apoyos que se le puedan dar a esta población para garantizar su integración en el mundo de la educación y el trabajo, incidiendo en su calidad de vida. Así, por ejemplo, en Chile el apoyo a los niños con TEL empieza en etapa parvularia (escuelas especiales de lenguaje) y se extiende hasta 4to básico en programas de integración escolar (PIE). Una vez terminado este apoyo, el estudiante queda solo en su proceso educativo y su incorporación al mundo laboral cuando, sin embargo, se ha registrado en esta población problemas de aprendizaje y dificultades socio afectivos en general (Andrés-Roqueta, Adrián, Clemente & Villanueva, 2016; Bakopoulou & Dockrell, 2016).

Teniendo en cuenta esta problemática, el presente trabajo busca aportar a la discusión acerca de la persistencia del TEL. Se utilizaron renarraciones de un mismo grupo de niños con TEL en dos edades diferentes, contrastando su desempeño con el de un grupo de la misma edad, pero con desarrollo típico (DT). Estas renarraciones fueron medidas con la aplicación de un instrumento basado en criterio (ICN-A), que fue presentado por Crespo, Góngora y Figueroa-Leighton (2015) con un grupo de niños chilenos. Dicho instrumento permite obtener una visión general del desempeño narrativo, pero a la vez provee información acerca de aspectos involucrados en la construcción del episodio.

El objetivo es dar cuenta del desempeño narrativo que tienen 18 niños con TEL y 23 con DT, cuando ellos tienen 5 y 10 años. Esperamos que a los 5 años los niños con TEL produzcan una narración, evaluada con el ICN-A, con un puntaje significativamente menor que sus pares con DT. Asimismo, nos proponemos medir el desempeño de este mismo grupo (tanto con TEL como con DT) cuando ellos tienen 10 años para observar si estas diferencias se mantienen en total (puntaje de todo el instrumento), parcialmente (algunos criterios) o desaparecen.

Las preguntas que guiaron este estudio fueron dos: 1) ¿Existen diferencias significativas en el desempeño narrativo de cada grupo entre las medidas obtenidas a los 5 y 10 años?; 2) ¿Existen diferencias significativas en el desempeño narrativo entre el grupo DT y TEL a los 5 y 10 años?; y 3) ¿Existe un efecto moderador de la condición presencia o ausencia de trastorno del lenguaje (grupo) en el desempeño de las distintas variables en el tiempo?

## **2. Marco teórico**

### *2.1 Trastorno específico del lenguaje*

Durante el desarrollo, algunos niños evidencian una anormal adquisición de la comprensión o expresión del lenguaje, pese a no manifestar deficiencia intelectual, problemas sensoriales, neurológicos, emocionales o conductuales severos (American Speech-Language-Hearing Association ASHA, 2001). Esta condición se denomina Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y es una de las más frecuentes (Villanueva et al., 2011). En Chile, Villanueva et al. (2011) señalan que la presencia de TEL alcanza un 4% entre los niños de 3 y 7 años, con una mayor frecuencia en varones.

Sin embargo, es necesario señalar que el TEL no es una condición homogénea (ASHA, 2001) y los niños que componen este grupo evidencian perfiles diversos que pueden afectar tanto a algunos como a todos los niveles del lenguaje. Así, pueden presentar a) más procesos de simplificación (Pavez, Maggiolo & Coloma, 2009; Rice, 2016), b)

conocimiento limitado de los significados de las palabras, especialmente en aquellas con acepciones múltiples y un léxico menos diverso (Paul, Norbury & Gosse, 2018), c) errores más evidentes en ciertos aspectos gramaticales (Hsu & Bishop, 2014; Jackson-Maldonado & Maldonado, 2017) y d) ciertos problemas pragmáticos (Aguilera & Botella, 2008; Paul et al., 2018). Al adquirir el lenguaje, los niños con esta condición no hacen un recorrido totalmente distinto a sus pares con DT, sino que siguen el mismo patrón evolutivo, pero lo hacen manteniendo un desfase respecto de la población sin problemas (Leonard, 2014).

La especificidad del TEL se ha cuestionado ya que niños de 7 a 9 años pertenecientes a esta población, además de sus problemas de lenguaje, presentan déficit a nivel del funcionamiento de memoria de trabajo y razonamiento no verbal (Donlan, Cowan, Newton & Lloyd, 2007), un desarrollo más lento en tareas de memoria a corto plazo viso-espacial (Hick, Botting & Conti-Ramsden, 2005) y una alteración tanto en la memoria declarativa como en la procedimental (Lum, Gelgic & Conti-Ramsden, 2010). No obstante, el grupo de niños con TEL puede considerarse como perteneciente a una categoría específica, ya que evidencia marcadores genéticos que no se presentan de manera notable en otros sujetos con problemas de lenguaje (Nudel et al., 2019).

En el estudio de esta dificultad del neurodesarrollo se ha generado una controversia por el término que mejor la caracterice, cuestionamiento iniciado por la publicación del Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría en su quinta versión ([DSM-5] APA, 2014). En dicha versión se modificó el término genérico de TEL, eliminándose la especificidad y aunándose los subtipos Expresivo y Mixto (Expresivo-Receptivo) considerados en versiones anteriores y de amplio uso en los servicios de salud y educación.

Frente a esta tensión, Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh y CATALISE-1-2 consortium (2016, 2017) proponen el concepto Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) que ha tenido una gran aceptación en la comunidad angloparlante desde el año 2018 y poco a poco se ha empezado a utilizar en español. Lejos de ser una discusión acabada, Bishop et al. (2017) realizan una detallada revisión de las razones que determinarían las dificultades para llegar a acuerdos en la terminología basándose en el caso del TEL/TDL. En este artículo, proponemos mantener el término de TEL para describir esta condición, ya que, según nuestro entender, la caracteriza de manera más acabada y, a su vez, es la que tiene más consenso entre especialistas hispanohablante (Aguado, Coloma, Martínez, Mendoza, Montes, Navarro & Serra, 2015; CHITEL, 2021).

Otro punto relevante de discutir dice relación con la persistencia del TEL en etapas posteriores del desarrollo. Se sabe que los niños con TEL mejoran su lenguaje y lo adquieren en forma similar a los de DT (Leonard, 2014); sin embargo, respecto a su recuperación se pueden distinguir dos posturas. Por una parte, Ervin (2001) señala que el 70% de los niños que fueron diagnosticados con TEL a los 5 años mantiene un rendimiento bajo en tareas lingüísticas a los 18-20 años. Además, esta autora plantea que la presencia del TEL tiene un efecto en el desarrollo tardío que se extiende más allá de los límites lingüísticos, afectando el rendimiento escolar (Conti-Ramsden, Durkin, Simkin & Knox, 2009), la fluidez y la comprensión lectora (St. Clair, Durkin, Conti-Ramsden & Pickles, 2010) y el desarrollo emocional y social (Conti-Ramsden et al., 2013; St Clair et al., 2011). Estas dificultades se traducen en calificaciones significativamente más bajas y mayores niveles de repetición de grado que sus pares (Aguilar-Mediavilla,

Buil-Legaz, López-Penadés, Sánchez-Azanza & Adrover-Roig, 2019).

Por otra parte, hay investigadores que conciben al TEL como un trastorno transitorio, observándose en esta población un desempeño similar a sus pares con DT en la preadolescencia. Tal es el caso de Law et al. (2008), quienes siguieron un grupo de niños con TEL a los 7, 8 y 11 años. En sus resultados evidencian que existen patrones de crecimiento lingüístico diferenciado en una primera etapa (7 años) y logran un desempeño muy bueno a los 11 años. En el centro de este debate está el concepto de 'recuperación ilusoria' (Sanz-Torrent, Andreu, Badia & Serra, 2010), el cual propone que los niños con TEL que, aparentemente, pueden haber resuelto las dificultades del lenguaje en un primer momento, más tarde pueden manifestar descensos en otros aspectos lingüísticos críticos -según el momento y tipo de aprendizaje al que deben enfrentarse.

## 2.2 La narración en la población de niños con tel

La narración es una actividad discursiva de naturaleza social que vincula a las personas permitiendo que compartan experiencias (Romero & Gómez, 2013), sean estas ficticias o personales (Shiro, 2007). Los primeros estudios sobre este género (Labov & Waletzky, 1967; Stein & Glenn, 1979) señalan que en él se da cuenta de una serie de eventos con continuidad temporal, que ocurren por la pérdida del equilibrio en una situación inicial de estabilidad, ruptura que mueve a los personajes a actuar y llevar a cabo ciertas acciones. En cuanto al ámbito escolar, se plantea que la relevancia del discurso narrativo está dada no sólo porque forma parte del currículum académico (Whetherell, Botting & Conti-Ramsden., 2007), sino también por su asociación con la comprensión lectora (Coloma, Maggiolo & Pavez, 2013) y el éxito escolar (Pavez et al., 2008; Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase & Kaplan, 1998).

Las investigaciones realizadas en niños y niñas con TEL hispanohablantes han demostrado que esta población presenta dificultades en las narraciones orales (Acosta, Moreno & Axpé, 2012; Auza, Towler & Murata, 2018; Andreu, Sanz-Torrent, Guàrdia & MacWhinney, 2011; Coloma, 2014; Coloma, Mendoza & Carballo, 2017; Del Valle, Acosta & Ramírez, 2018; Pavez et al., 2008). A nivel comprensivo, se ha identificado su dificultad para entender globalmente la historia, lo que limita sus capacidades para responder correctamente a preguntas literales e inferenciales. A nivel expresivo, han evidenciado un manejo deficitario de las categorías formales de la narración, en particular en el marco, la presentación del problema y el episodio; también presentan dificultad para establecer relaciones causales y tienden a utilizar un menor número de recursos gramaticales, de marcadores de cohesión y de oraciones compuestas.

En el ámbito chileno, la narración oral de niños con TEL ha sido ampliamente descrita en los trabajos de Pavez et al. (2008). Dentro de estos estudios destaca lo planteado por Coloma (2014) quien señala que los niños con TEL, respecto de los de DT, presentaron desempeños significativamente inferiores en la estructuración de sus relatos y, si bien mantuvieron las relaciones temporales, evidenciaban de menor manera los eventos causales que le daban sentido al relato.

Estos estudios se han realizado, en general, considerando el relato como una totalidad en la que es posible ver episodios diferentes. Sin embargo, Crespo et al. (2015) se focalizaron, al observar la narrativa de niños de 5 años y 5, 11 años, en la presencia de ciertos criterios a partir de la propuesta de Petersen, Guillam y Guillam (2008). Los

resultados indicaron que hubo diferencias significativas entre los puntajes de los niños con TEL y con DT, en dos de los cuatro elementos que son prototípicos de lo narrativo: las acciones de los personajes y sus consecuencias. En cuanto a los elementos menos importantes o no prototípicos de la narración, dos son los que presentaron diferencias: el marco, en el cual se presenta el tiempo y relato de la acción, y en marcadores temporales que indican el avance del tiempo en el relato. Estos hallazgos, a pesar de usar un instrumento más analítico, coinciden con los de Coloma (2014), ya que las acciones del personaje y sus consecuencias son los más relacionados con la lógica causal sobre la que descansa el relato y -en el caso de los no prototípicos- Coloma (2014) también indicó un descenso en la construcción del marco.

### 3. Método

#### 3.1 Participantes

En esta investigación participaron 41 escolares de 10 a 11 años, todos quienes formaban parte de un estudio longitudinal cuyo objetivo era estudiar su desarrollo lingüístico desde kinder a 5° grado de primaria, es decir, entre los 5 y los 10 años (FONDECYT REGULAR 1160653). Los participantes se distribuyeron en dos grupos: uno conformado por 18 niños con historia de TEL y otro por 23 escolares con desarrollo típico de lenguaje (DT). Los sujetos de ambos grupos pertenecían a los tres estratos socioeconómicos más característicos de Chile, utilizando como indicador el tipo de establecimiento educacional al que asistían. Así se incluyen en este grupo sujetos de establecimientos: a) particulares privados sin subvención, donde asistían niños cuyos padres podían pagar matrículas y colegiaturas más caras, b) con financiamiento compartido, es decir, colegios en los cuales hay una subvención del estado y los padres pagan cuotas moderadas y, c) municipales que eran íntegramente financiados por el estado y los padres no pagaban. Cabe señalar que al seleccionar los establecimientos, se tuvo en cuenta de que fueran los ejemplos más prototípicos de cada nivel.

En la Tabla 1 se detallan las características de la muestra.

**Tabla 1.** Distribución de los participantes por grupo, sexo y edad

Grupo	Sexo		Edad			
	niñas	niños	Min.	Máx.	Media	Dev.est.
DT	12	11	5 años	6 años	5,27	0,44
			10a,1m	11a,11m	10a,6m	3,67
TEL	7	11	5 años	6 años	5,18	0,39
			10a,1m	11a,1m	10a,5m	0,30

Con relación a los niños con DT, todos presentaban un desempeño cognitivo y lingüístico típico y su escolarización seguía los estándares normales, según el criterio de la educadora de párvulo a cargo del nivel y del gabinete psicopedagógico de cada establecimiento educacional. En otras palabras, no tenían antecedentes de alteraciones del lenguaje, no eran parte de un programa de integración escolar y cursaban una escolarización sin dificultades, de acuerdo con el o la docente.

El grupo con historia de TEL estuvo conformado por estudiantes, cuyo diagnóstico fue

realizado cuando estaban en etapa preescolar (kinder, año 2013) a la edad de 5 años. Desde esa fecha recibieron tratamiento fonoaudiológico y pedagógico en el contexto de educación especial y regular con programas de integración escolar, de acuerdo con la normativa vigente en Chile (Decreto 170/09, Ministerio de Educación de Chile, 2009). Cabe señalar que el diagnóstico de estos participantes fue realizado aplicando el Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto, subprueba receptiva (STSG-R) y subprueba expresiva (STSG-E), en su versión revisada por Pavez (2010), y el TEPROSIF-R (Pavez et al., 2009), instrumentos de uso obligatorio según la normativa antes señalada.

**Tabla 2.** Estadísticos de tendencia central y dispersión para las pruebas de lenguaje aplicadas al grupo TEL de 5 años y puntajes de referencia.

<b>Pruebas</b>	<b><math>\bar{X}</math>/D.E. Referencia</b>	<b><math>\bar{X}</math> Grupo TEL</b>	<b>D.E. Grupo TEL</b>
STSG-E	29,3 / 5,2	23,61	6,45
STSG-R	37,6 / 4,0	22,78	7,40
	<b><math>\bar{X}</math>/ PCD referencia</b>	<b><math>\bar{X}</math> Grupo TEL</b>	<b>D.E. Grupo TEL</b>
TEPROSIF-R	8 / 27	28,94	15,87

Nota:  $\bar{X}$ : promedio; D.E.: desviación estándar; PCD: Puntaje Categoría Déficit

Como se observa en la Tabla 2 los puntajes promedio de STSG -R se ubican en la categoría de déficit, lo que supone puntajes inferiores a 32. Para el STSG-E, los puntajes promedio se ubican en la categoría de riesgo, entre 24 y 22 puntos. Finalmente, para el test TEPROSIF-R, es importante mencionar que mide la cantidad de procesos de simplificación fonológica (PSF) emitidos en la prueba, por lo que, a mayor puntaje, mayor presencia de PSF. En este caso, la media de puntajes corresponde a la categoría de déficit.

Para corroborar que los niños con TEL presentaban un desempeño cognitivo adecuado a su edad se les aplicó el Test de Matrices progresivas, escala coloreada (Raven, 2005), cuyos resultados ( $\bar{X}$ =20,89/D.E.=3, 77) están dentro de lo esperado para los 5 años siguiendo como criterio la norma chilena (Ivanovich et al., 2000). Asimismo, para corroborar una audición normal, se les aplicaron dos procedimientos audiológicos especializados: otoscopia y audiometría tonal que también resultaron adecuados. Los resultados (PTP-OD=8,3; PPT-OI= 8,3) evidencian una audición normal según los criterios establecidos por la ASHA American Speech-Language-Hearing Association, 2005).

### 3.2 Instrumento de evaluación de la narración Índice de Complejidad Narrativa - Adaptado (ICN-A)

Para evaluar la calidad de la producción del relato se aplicó el Índice de Complejidad Narrativa adaptado por Bustos y Crespo (2014), a partir de la propuesta de Petersen et al. (2008). El instrumento mide la narrativa no como una totalidad, sino como la suma de 11 elementos clave que se denominan criterios. Cinco de ellos se consideran esenciales: a) *acciones*, b) *personaje*, c) *evento inicial*, d) *plan* y d) *consecuencia*. Estos elementos, basados en la tradición de la gramática de las historias, evidencian el conocimiento del niño o niña del esquema causa-consecuencia que guía la narración.

Dado su carácter, en el instrumento se evalúan entre 0 y 3 puntos en función del grado de elaboración con que cada participante los construye en su relato. Así, si el narrador no incluye personajes o los refiere de manera muy ambigua tiene 0 puntos; si incluye al menos un personaje, pero sin etiquetas específicas (nombres propios), se le otorga 1 punto; si incluye al personaje principal con etiqueta específica se le dan 2 puntos y, si incluye más de un personaje principal con etiqueta, se le dan 3 puntos.

Los otros seis criterios son considerados no prototípicos porque su presencia o ausencia no afecta el estatus de lo narrativo. Incluyen: a) *marco*, que presenta el tiempo y el espacio de la narración, b) *respuesta interna* (emociones) de los personajes, c) *forma del diálogo*, d) *evaluación* (valoraciones que el narrador, propuesta por Labov & Waletzky, 1967), e) *los marcadores formulaicos* (elementos convencionales de las narraciones, ejemplo: Había una vez) y f) *los marcadores temporales* que dan razón del transcurso de las acciones. Dado el menor peso de estos elementos, puntúan entre 0 y 2 puntos en función del grado de elaboración con que cada participante los construye en su relato. De esta manera, si el sujeto al narrar no incluye los marcadores temporales tiene 0 punto, si ocupa referentes vagos como *y*, *después* con valor de continuidad, tienen 1 punto y si usan marcadores más específicos como *antes*, *mientras*, *un día* y *más tarde* obtiene 2 puntos.

Los puntajes totales del Índice de Complejidad Narrativa Adaptado (ICN-A) oscilan entre 27 y 0 puntos. Este puntaje equivale a la suma de todos los criterios que son descritos en el instrumento como una suerte de rúbrica, que está ampliamente detallada y explicada por Bustos y Crespo (2014) y Crespo y Figueroa-Leighton (2016). Se optó por utilizar el ICN-A en esta investigación porque, al ser una herramienta de criterio, permite ver con más claridad la apropiación que los niños hacen de los constituyentes de la narrativa.

### 3.3 Procedimientos

La tarea de elicitación consistió en un reconto, es decir, los niños narraban a partir de un estímulo. A los cinco años, los niños recontaron *La mariposa Flopi* y a los 10, *La oveja y el extraterrestre*. La Figura 1 muestra una de las láminas incluidas del libro álbum asociada al primer evento contenido en la narración.

**Figura 1.** Evento inicial 1 de la narración *La oveja y el extraterrestre*





Los textos fueron creados en el marco de la investigación (FONDECYT 1130420 y 11606539). Ambas historias eran idénticas respecto a su estructura: dos episodios, según la Gramática de las historias de Stein y Glenn (1979), con marco y resolución. Para su aplicación se requirió de la participación de dos fonoaudiólogas entrenadas para trabajar con niños de las distintas poblaciones. La primera mostraba inicialmente el cuento dibujado en papel y luego lo presentaba en audio – video. Posteriormente, se le solicitaba al niño o niña que le narrara el cuento a la segunda persona, quien no había participado de la actividad anterior, para simular una situación retórica con un mayor grado de naturalidad. Durante esta fase, se alentaba a que el estudiante manipulara el cuento en formato papel. Toda la interacción fue registrada en video, procedimiento autorizado mediante el consentimiento firmado por los padres y el asentimiento firmado por los participantes (Comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, recepcionado con fecha de junio de 2016).

Respecto del procedimiento de transcripción y análisis de datos, cada uno de los videos fue transcrito fonéticamente según el sistema de representación fonética (AFI-CL) (Sadowsky & Salamanca, 2011). Posteriormente, los textos fueron segmentados para identificar la presencia de los elementos narrativos propuestos por Stein y Glenn (1979). Finalmente, 3 investigadores del proyecto, previamente capacitados, aplicaron el ICN-A en cada uno de los textos segmentados. Es importante mencionar que este procedimiento se realizó en conjunto aunando criterios para valorar el grado de elaboración de una categoría en la producción oral de cada estudiante y resolviendo las dudas que surgían durante la aplicación del instrumento.

#### 4. Resultados

Se llevó a cabo un análisis descriptivo en el que se obtuvieron estadísticos de tendencia central y dispersión para cada una de las variables estudiadas. Además, para la realización de los análisis inferenciales se efectuaron las pruebas de hipótesis relativas a los supuestos a la base de las pruebas paramétricas, cuyos resultados no reflejan transgresión alguna de los supuestos de normalidad, homoscedasticidad y esfericidad, respectivamente. Cada uno de estos datos se muestran en la Tabla 3.

Para presentar estos datos, se ha considerado primero si el avance en el logro entre los 5 y 10 años ha sido significativo o no para cada grupo. Tal como muestra la Tabla 3, existen diferencias estadísticamente significativas en el ICN-A global al interior de cada grupo entre la medida 1 (5 años) y 2 (10 años) con un tamaño del efecto que puede ser interpretado como grande (Cohen, 1988). En relación a los criterios prototípicos, cabe señalar que el grupo DT muestra diferencias estadísticamente significativas entre la medida 1 y la medida 2 en Evento inicial, Plan, Acción/Intento y Consecuencia. Sin embargo, no se observan diferencias estadísticamente significativas en este grupo entre las medidas 1 y 2 en Personajes. Respecto del grupo TEL cabe señalar, que se observan diferencias estadísticamente significativas entre la medida 1 y 2 para todos los criterios prototípicos. En cuanto a los criterios no prototípicos, se observó un aumento en la complejidad entre la medida 1 y 2, que resultó ser estadísticamente significativa, para Respuesta Interna, Marcadores formulaicos, Conocimiento de diálogo y Evaluación del Narrador en el grupo DT. Sin embargo, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las medidas 1 y 2 en las categorías Marco y Marcadores Temporales en este mismo grupo. En el grupo TEL, se observó una diferencia estadísticamente significativa entre la medida 1 y 2 en 5 de las 6 categorías no prototípicas. La única excepción en la que no se observó esta tendencia fue en la categoría de Evaluación del

Narrador.

Se llevó a cabo un segundo contraste para verificar si las diferencias observadas entre el grupo DT y TEL a los 5 años se mantenían a los 10 años. La Tabla 4 muestra que a los 5 años se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo DT y TEL en Personaje ( $p=.009$ ,  $dz=0.954$ ) y Marco ( $p=.035$ ,  $dz=0.722$ ), con un tamaño de efecto que puede ser considerado grande y mediano, respectivamente. A los 10 años no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo DT y TEL en ninguno de los criterios estudiados.

**Tabla 3.** Estadísticos de tendencia central y dispersión por grupo para cada criterio del ICN-A en medida 1 y 2.

Criterios		Media Medidas (SE)*		dz**	pTukey***
		Medida 1	Medida 2		
Personaje	DT	1.56 (0.18)	2.00 (0.15)	0.43	0.258
	TEL	0.61 (0.21)	1.55 (0.17)	0.94	0.005
Marco	DT	1.00 (0.16)	1.43 (0.17)	0.43	0.249
	TEL	0.27 (0.19)	1.16 (0.19)	0.88	0.008
Evento inicial	DT	2.04 (0.18)	2.82 (0.08)	0.78	0.001
	TEL	1.83 (0.21)	2.94 (0.09)	1.11	< .001
Plan	DT	0.87 (0.20)	2.13 (0.22)	1.26	0.001
	TEL	0.61 (0.23)	1.66 (0.25)	1.05	0.022
Acción/Intento	DT	2.47 (0.17)	2.78 (0.08)	0.30	0.181
	TEL	2.27 (0.19)	2.77 (0.10)	0.50	0.023
Consecuencia	DT	1.47 (0.14)	2.78 (0.08)	1.30	< .001
	TEL	1.22 (0.16)	2.88 (0.09)	1.66	< .001
Respuesta Interna	DT	0.47 (0.13)	1.34 (0.19)	0.87	0.002
	TEL	0.27 (0.15)	1.27 (0.22)	1.00	0.002
M. Formulaicos	DT	0.39 (0.16)	1.08 (0.18)	0.69	0.027
	TEL	0.61 (0.18)	1.38 (0.20)	0.77	0.029
M. Temporales	DT	1.21 (0.15)	1.34 (0.13)	0.13	0.883
	TEL	0.61 (0.17)	1.50 (0.15)	0.88	< .001
Conocimiento diálogo	DT	0.52 (0.16)	1.52 (0.14)	1.00	< .001
	TEL	0.55 (0.18)	1.33 (0.15)	0.77	0.011
Evaluación del Narrador	DT	0.00 (0.05)	0.69 (0.16)	0.69	0.001
	TEL	0.16 (0.06)	0.44 (0.19)	0.27	0.489
Total ICN-A	DT	12.04 (0.87)	19.95 (0.80)	7.91	<.001
	TEL	9.05 (0.98)	18.94 (0.91)	9.98	<.001

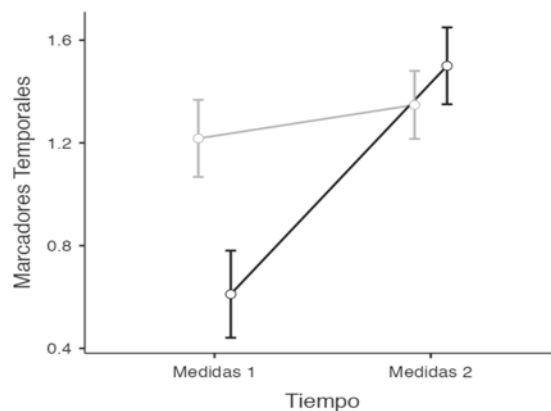
Nota: \*SE: error estándar de la media \*\*dz: tamaño del efecto (Cohen, 1988); \*\*\*pTukey: significancia estadística

**Tabla 4.** Contraste entre grupo DT y TEL para las medidas 1 y 2

Dominios	Medidas	Dz*	pTukey**
Personaje	Medida 1	0.954	0.009
	Medida 2	0.444	0.261
Marco	Medida 1	0.722	0.035
	Medida 2	0.268	0.727
Evento inicial	Medida 1	0.210	0.879
	Medida 2	0.118	0.784
Plan	Medida 1	0.258	0.843
	Medida 2	0.464	0.520
Acción/Intento	Medida 1	0.200	0.872
	Medida 2	0.005	1.00
Consecuencia	Medida 1	0.256	0.649
	Medida 2	0.106	0.813
Respuesta Interna	Medida 1	0.200	0.775
	Medida 2	0.297	0.995
M. Formulaicos	Medida 1	0.220	0.807
	Medida 2	0.302	0.696
M. Temporales	Medida 1	0.606	0.051
	Medida 2	0.152	0.871
Conocimiento diálogo	Medida 1	0.034	0.999
	Medida 2	0.188	0.811
Evaluación del Narrador	Medida 1	0.167	0.174
	Medida 2	0.251	0.755
Total ICN-A	Medida 1	2.988	0.123
	Medida 2	1.012	0.839

Nota: \*dz: tamaño del efecto (Cohen, 1988); \*\*pTukey: significancia estadística

En cuanto a la interacción de las variables, solo en el caso de los marcadores temporales el análisis de ANOVA mixto pone en evidencia la existencia de un efecto de interacción significativa entre el factor fijo (grupo) y el factor intrasujeto (medidas en el tiempo). Tal interacción resulta ser estadísticamente significativa y su efecto se estima como grande (Cohen, 1988) ( $F(1,39) = 7.98$ ,  $p = .007$ ,  $\eta^2_p = 0.17$ ).

**Figura 2.** Gráfico de interacción factor fijo e intrasujeto para la variable Marcadores Temporales

El efecto de interacción descrito sugiere que existe un aumento de la complejidad de los marcadores temporales en ambos grupos, no obstante, la magnitud de este aumento es particularmente mayor en el grupo TEL para el mismo período de tiempo (Figura 2).

## 5. Discusiones

El objetivo de este artículo fue dar cuenta del desempeño narrativo que tienen niños con historia de TEL y con DT a los 5 y 10 años. Se pudo observar que el tiempo tiene un efecto en la narración tanto en DT como en TEL. Sin embargo, hay diferencias entre ambos grupos. Respecto de los criterios prototípicos, se observa que los niños con TEL avanzan significativamente en todas ellas entre las edades evaluadas. En cambio, los sujetos con DT lo hacen solo en algunas. Acción/Intento y Personaje no muestran cambios significativos y parecen estar consolidados a los 5 años, coincidiendo con Crespo et al. (2015) y Coloma (2014). Este hallazgo no es menor porque de alguna manera evidencia el ritmo típico de la adquisición de lo narrativo, que se observa en ambas poblaciones, desde aquello que es nuclear (el personaje que realiza una acción), hacia lo que la contextualiza (por qué la realiza y cuáles son las consecuencias de lo que hace).

Respecto de los no prototípicos, se puede observar, salvo para el establecimiento del Marco y Marcadores Temporales, que el tiempo es un factor decisivo para el aumento en su complejidad en el grupo DT. Las únicas dos excepciones para este grupo pueden deberse a que ya se encontraban bastante consolidadas a los 5 años. En el caso del grupo TEL, se observa la misma tendencia que en el grupo DT, salvo para la categoría de Evaluaciones del Narrador. En este caso, considerando las puntuaciones obtenidas por este grupo en ambas mediciones, esta categoría no pareciera estar consolidada a los 5 años y su evolución es más lenta si se compara con los otros elementos, ya que no hay avances evidentes en el segundo momento de la evaluación.

La comparación entre ambos grupos en las mediciones 1 y 2 reveló que las diferencias significativas observadas a los 5 años no se mantienen a los 10 años. De esta forma, es posible plantear que el grupo TEL parece haberse aproximado en su apropiación de los elementos narrativos al grupo DT, observándose un buen manejo de las redes causales

y de las estructuras narrativas. En Chile, esto podría estar asociado a las intervenciones sistemáticas entregadas en los programas de integración escolar. En estos los niños con TEL cuentan con apoyo de profesionales especialistas en los primeros años de escolaridad (hasta los 8 años), quienes suelen incorporar la intervención narrativa en sus programas de trabajo.

Si nos preguntamos por la pervivencia del TEL en la narración, estos resultados apoyan lo planteado por Law et al. (2008), ya que los niños con TEL muestran un avance significativo en la complejidad narrativa, incluso alcanzando un rendimiento similar al del grupo con DT a los 10 años. Sin embargo, es necesario interpretar con cautela estos resultados ya que, por un lado, existen reportes de problemas narrativos en niños con TEL de edades similares a las estudiadas en esta investigación (Gillam & Gillam, 2016; Manhardt & Rescorla, 2002 y Wetherell et al., 2007) y, por otro, no se puede asumir la superación del TEL solo a partir de la medición de una dimensión. Esto debido a que existen propuestas que asumen la posibilidad de una recuperación ilusoria (Sanz-Torrent et al., 2010) que se caracteriza por un crecimiento no lineal de las habilidades lingüísticas.

Finalmente, un criterio que parece ser decidor para caracterizar el TEL es su proceso de adquisición de los marcadores temporales, elementos que operan como estructuradores de lo narrativo y que parecen tener una lógica de adquisición distintiva para este grupo. En este sentido y dando respuesta a la tercera pregunta de esta investigación puede destacarse que el análisis de Anova Mixto realizado mostró el rol moderador del factor fijo (Grupo) por sobre el factor intrasujeto. A partir de allí, se puede señalar que la trayectoria del grupo TEL difiere respecto de la del grupo con DT en esta categoría, ya que el primero parte de un punto mucho más descendido que DT y a los 10 años obtiene un puntaje incluso superior. Esta evidencia es consistente con hallazgos de otras investigaciones de narración como la de Pavez et al. (2008) y Crespo et al. (2015) que han trabajado con poblaciones de niños hispanohablantes chilenos.

## 6. Conclusiones

Los resultados de este estudio revelan tres fenómenos sobre el desarrollo narrativo en los grupos estudiados. El primero es que el tiempo tiene un efecto sobre la complejidad narrativa para la mayoría de los criterios estudiados en ambos grupos. En segundo lugar, que las diferencias observadas entre los grupos DT y TEL a los 5 años no se mantienen a los 10 años. Finalmente, se observó que existe un efecto moderador del factor fijo sobre el factor intrasujeto en la categoría Marcadores Temporales.

Los resultados del contraste entre grupos para ambas mediciones deben ser interpretados con cautela por la posibilidad de una recuperación ilusoria del grupo TEL y se recomienda realizar estudios similares utilizando instrumentos que permitan, especialmente en niños de mayor edad, una valoración de la complejidad de los elementos narrativos a partir de parámetros que contemplen el grado de orquestación y uso estratégico de los recursos lingüísticos disponibles para lograr fines comunicativos (Berman, 2004). Así, por ejemplo, sería deseable evaluar la complejidad en el uso de marcadores temporales y causales, a partir de un manejo más elaborado de elementos de coherencia y cohesión.

### **Agradecimientos y financiamiento**

Estudio inserto en el marco del Proyecto Fondecyt 1160653. Agradecemos a los y las participantes, sus familias y las escuelas que permitieron llevar a cabo ese trabajo.

### **Referencias bibliográficas**

Acosta, V., Moreno, A. & Axpe, Á. (2012). Intervención logopédica sobre habilidades narrativas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 201-213.

Aguado, G., Coloma, C., Martínez, A., Mendoza, E., Montes, A., Navarro, & 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.

American Speech-Language-Hearing Association. (2001). SLI: What we know and why it matters. *The ASHA Leader*, 6, 4-31.

American Speech-Language-Hearing Association. (2005). Audiology Information Series. Type, Degree, and Configuration of Hearing Loss. *The ASHA Leader*, 1.

Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R., Sánchez-Azanza, V. & Adrover-Roig, D. (2019). Academic outcomes in bilingual children with Developmental language disorder: a longitudinal study. *Frontiers in psychology*, 10, 531. doi:10.3389/FPSYG.2019.00531

Aguilera, S. & Botella, M (2008). Trastorno específico del desarrollo del lenguaje. *Revista de Pediatría Servicio Vasco de Salud-Osakidetza*, 40(1), 24-30.

Andrés-Roqueta, C., Adrian, J., Clemente, R. & Villanueva, L. (2016). Social cognition makes an independent contribution to peer relations in children with Specific Language Impairment. *Developmental Disabilities*, 49-50, 277-290. DOI: 10.1016/j.ridd.2015.12.015

Andreu, L., Sanz-Torrent, M. Guárdia Olmos, J. & MacWhinney, B (2011). Narrative comprehension and production in children with SLI: an eye movement study. *Clinical Linguistic and Phonetics*, 25(9), 769-783.

Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5), 5º ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Auza, A., Towler, M. & Murata, C. (2018). Retelling stories: Grammatical and lexical measures for identifying monolingual spanish speaking children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 71, 52-60. DOI: 10.1016/j.jcomdis.2017.12.001

Bakopoulou, I. & Dockrell, J. (2016). The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 49-50, 354-370. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.013>

- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T. & CATALISE-2 consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. DOI: 10.1111/jcpp.12721
- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T., & Catalise Consortium (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *Plos One*, 11(7), e0158753. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bustos, A. & Crespo, N. (2014). Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recuento. *Onomázein*, 30, 111-126. DOI: 10.7764/onomazein.30.7
- CHITEL. (Julio de 2021). I Congreso Hispanohablante sobre del Trastorno Específico del Lenguaje (I CHITEL 2021). Congreso online.
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Coloma, C. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1° básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos*, 47(84), 3-20. DOI: 10.4067/S0718-09342014000100001
- Coloma, C., Mendoza, E. & Carballo, G. (2017). Desempeño gramatical y narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (CLAC)*, 69, 67-90. DOI: 10.5209/CLAC.55314
- Coloma, C., Maggiolo, M. & Pavez, M. (2013). Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Actualidades en Psicología*, 27, 129-140.
- Conti-Ramsden G, Durkin K, Simkin Z, & Knox E. (2009). Specific language impairment and school outcomes. I: identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *Int J Lang Commun Disord*, 44(1), 15-35. DOI: 10.1080/13682820801921601
- Conti-Ramsden, G., St Clair, M. & Pickles, A. (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. DOI: 10.1044/1092-4388(2012/10-0182)
- Conti-Ramsden, G., Mok, P., Pickles, A. & Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 4161–4169. DOI: 10.1016/j.ridd.2013.08.043
- Crespo, N., Góngora, B. & Figueroa-Leighton, A. (2015). La medición por criterio de la narrativa en niños con trastorno específico del lenguaje. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35, 114-12. DOI: 10.1016/j.rlfa.2014.12.003
- Crespo, N. & Figueroa-Leighton. (2016). Los diferentes perfiles narrativos de niños con condiciones lingüísticas y cognitivas distintas. *Literatura y Lingüística*, 33, 443-464.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000100021>.

Del Valle, G., Acosta V. & Ramírez, G. (2018). La producción gramatical en el discurso narrativo de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos*, 51(98), 264- 284. DOI: 10.4067/S0718-09342018000300264

Donlan, C., Cowan, R., Newton, E. J. & Lloyd, D. (2007). The role of language in mathematical development: Evidence from children with specific language impairments. *Cognition*, 103(1), 23–33. DOI: 10.1016/j.cognition.2006.02.007

Ervin, M. (2001). SLI: What we know and why it matters. *The ASHA Leader*, 6(12), 4-31. DOI: 10.1044/leader.FTR1.06122001.4

Gillam, S. & Gillam, R. (2016). Narrative Discourse Intervention for School-Aged Children with Language Impairment. *Topics in Language Disorders*, 36(1), 20–34.

Hick, R., Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2005). Cognitive abilities in children with specific language impairment: consideration of visuo-spatial skills. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 40(2), 137–149. DOI:10.1080/13682820400011507

Hsu, H. & Bishop, D. (2014). Training understanding of reversible sentences: a study comparing language-impaired children with age-matched and grammar-matched controls. *PeerJ*, 3, 1-23.

Ivanovic, R., Forno, H., Durán, M., Hazbún, J., Castro, C. & Ivanovic, D. (2000). Estudio de la capacidad intelectual (test de matrices progresivas de Raven) en escolares chilenos de 5 a 18 años: Antecedentes generales, normas y recomendaciones. *Revista de psicología general y aplicada*, 53, 5-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2356766>

Jackson-Maldonado, D. & Maldonado, R. (2017). Grammaticality differences between Spanish-speaking children with specific language impairment and their typically developing peers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 750–765. DOI: 10.1111/1460-6984.12312

Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral version of personal experience. En June Helm (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (pp. 12-44). Seattle, EE.UU: University of Washington Press.

Law, J., Tomblin, B. & Zhang, X. (2008). Characterizing the Growth Trajectories of Language-Impaired Children Between 7 and 11 Years of Age. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 51(3), 739- 749. DOI:1092-4388/08/5103-0739

Leonard, L. (2014). Specific Language Impairment Across Languages. *Child Dev Perspective*, 8(1), 1–5. doi: 10.1111/cdep. 12053PMCID: PMC3994122NIHMSID:NIHMS529546PMID: 24765105

Lum, J., Gelgic, C., & Conti-Ramsden, G. (2010). Procedural and declarative memory in children with and without specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(1), 96–107. DOI:10.3109/13682820902752285



Manhardt, J. & Rescorla, L. (2002). Oral narrative skills of late talkers at ages 8 and 9. *Applied Psycholinguistics*, 23(01), 1-21. DOI: 10.1017.S0142716402000012

Ministerio de Educación (2009). *Decreto con toma de razón N° 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570&idVersion=2010-08-25>.

Nudel, R., Christiani, C., Ohland, J., Uddin, M., Hemager, N., Ellersgaard, D., Spang, K., Burton, B., Greve, A., Gantriis, D., Bybjerg- Grauholm, J., Jepsen, J., Throup, A., Mors, O., Nordentoft, M. & Werge, T. (2019). Language deficits in specific language impairment, attention deficit/hyperactivity disorder, and autism spectrum disorder: An analysis of polygenic risk. *Autism research: official journal of the International Society for Autism Research*, 13(3), 369–381. DOI: 10.1002/aur.2211

Paul, R., Norbury, C. & Gosse, C. (2018). *Language Disorders: from Infancy through Adolescence. Listening, Speaking, Reading, Writing and Communicating*. Fifth edition. USA: Elsevier.

Pavez, M. (2010). *Test exploratorio de gramática española de A. Toronto. Aplicación en Chile*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

Pavez, M., Coloma, C. & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastornos de lenguaje*. Barcelona, España: Lexus.

Pavez, M., Maggiolo, M., Coloma, C. (2009). *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

Petersen, D., Gillam, S. & Gillam, R. (2008). Emerging Procedures in Narrative Assessment The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 115-130. DOI: 10.1097/01.TLD.0000318933.46925.86

Raven, J. (2005). *Test de matrices progresivas. Escala coloreada. Cuaderno de Matrices/ Series A, AB y B*. Buenos Aires: Paidós.

Rice, M. (2016). Specific language impairment, nonverbal IQ, attention-deficit/hyperactivity disorder, autism spectrum disorder, cochlear implants, bilingualism, and dialectal variants: Defining the boundaries, clarifying clinical conditions, and sorting out causes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(1), 122-132. [https://doi.org/10.1044/2019\\_PERSP-19-00011](https://doi.org/10.1044/2019_PERSP-19-00011)

Romero, S. & Gómez, G. (2013). El desarrollo del lenguaje evaluativo en narraciones de niños mexicanos de 3 a 12 años. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 15-30.

Sadowsky, S. & Salamanca, G. (2011). El inventario fonético del español de Chile: principios orientadores, inventario provisorio de consonante y sistema de representación (AFI-CL). *Onomázein*, 24, 61-84.

Sanz-Torrent, M., Andreu, L., Badia, I. & Serra, M. (2010). El proceso lector en niños con antecedentes de retraso y trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia*,

*Foniatría y Audiología*, 30(1), 23–33. DOI: 10.1016/S0214-4603(10)70005-X

Shiro, M. (2007). *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad*. Caracas: Fondo editorial de humanidades y educación.

St Clair, M. C., Durkin, K., Conti-Ramsden, G. & Pickles, A. (2010). Growth of reading skills in children with a history of specific language impairment: The role of autistic symptomatology and language-related abilities. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(1), 109–131. DOI:10.1348/026151009x480158

St Clair, M., Pickles, A., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 44(2), 186–199. DOI: 10.1016/j.jcomdis.2010.09.004

Stein, N. & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (Ed.) *Advances in discourse processes: New directions in discourse processing*. Norwood, EE. UU: Ablex.

Stothard, S., Snowling, M., Bishop, D., Chipchase, B. & Kaplan, C. (1998). Language-Impaired Preschoolers: a follow-up into adolescence. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 41(2), 407–418. DOI: 10.1044/jslhr.4102.407

Villanueva, P., Newbury, D., Jara, L., De Barbieri, Z., Mirza, G., Palomino, H. M., Fernández, M., Cazier, J., Monaco, A. & Palomino, H. (2011). Genome-wide analysis of genetic susceptibility to language impairment in an isolated Chilean population. *European Journal of Human Genetics*, 19, 687–695. DOI: 10.1038/ejhg.2010.251

Wetherell, D., Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2007). Narrative skills in adolescents with a history of SLI in relation to non-verbal IQ scores. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(1), 95–113. DOI: 10.1177/0265659007072322