

## LOS DIFERENTES PERFILES NARRATIVOS DE NIÑOS CON CONDICIONES LINGÜÍSTICAS Y COGNITIVAS DISTINTAS\*

Nina Crespo Allende\*\*

Alejandra Figueroa Leighton\*\*\*

### Resumen

El objetivo de este trabajo es describir el perfil narrativo tres grupos de niños que cursan kínder: con Discapacidad Intelectual (DI), con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y con Desarrollo cognitivo y lingüístico Típico (DT). Las narraciones de los niños fueron transcritas y sus contenidos fueron evaluados por criterio con el Índice de Complejidad Narrativa Adaptado (Bustos & Crespo, 2014). Los resultados evidencian que todos los grupos elaboraron más que a otras categorías el intento o acción central del relato, indicando que para ellos narración es igual a acción. Sin embargo, hubo diferencia en los énfasis: mientras los niños de DT y TEL trabajaban más el esquema causal que rodea la acción (evento inicial y consecuencia), los niños con DI destacaban el evento inicial y el personaje, en un esquema más agencial.

**Palabras claves:** Narración Oral, Discapacidad Intelectual, Trastorno Específico del Lenguaje, Desarrollo Típico, Gramática de las historias.

## THE DIFFERENT NARRATIVE PROFILES OF CHILDREN WITH DIFFERENT LINGUISTIC AND COGNITIVE CONDITIONS\*

### Abstract

The aim of this paper is to describe the narrative profile of three groups of kindergarten children, one of them with Intellectually Disability (ID), other with Specific Language Impairment (SLI) and the last one, with typical cognitive and language development (TL). Their transcribed stories were evaluated by criteria, with the Adapted Narrative Complexity Index (Bustos & Crespo, 2014). The results show that all the groups over developed the attempt or central action of the story, indicating that the narrative is equal to action. However, there were emphasis differences: while TL and SLI children worked more around the causal scheme surrounding the action (initial event and consequence), children with ID highlighted the initial event and the character.

**Keywords:** Storytelling, Intellectual Disability, Specific Language Impairment, typically developing, Grammar Stories.

Recibido: 14-10-2015

Aceptado: 21-01-2016

---

\* Investigación financiada por Proyecto FONDECYT 1130420: "Factores lingüísticos y cognitivos que se relacionan con el desarrollo de la complejidad sintáctica oral en los primeros años escolares, 2013-2015.

\*\* Licenciada en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, y Doctora en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. Profesora Titular del Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, donde imparte cursos de pregrado en la carrera de Castellano y Comunicación, y de postgrado en el Magíster en Lingüística Aplicada y el Doctorado en Lingüística.nina.crespo@pucv.cl

\*\*\* Licenciada en Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso, Magíster en Docencia para la Educación Superior (UNAB).Profesora en Escuela de Fonoaudiología en Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile.alejandra.figueroa@uv.cl

## 1. Introducción

La habilidad para narrar, tanto en modalidad oral como escrita, se manifiesta desde edades tempranas (Whetherell, Botting & Conti-Ramsden, 2007). Petersen, Gillam y Gillam (2008) afirman que el dominio de esta modalidad textual es un importante vehículo para el aprendizaje social, lingüístico, cultural y académico. Específicamente, en relación al ámbito escolar, se plantea que la relevancia del discurso narrativo se da porque este tiene una fuerte asociación con la comprensión lectora (Coloma, 2013), y el grado de desarrollo de esta habilidad es reconocida como un buen predictor del éxito escolar (Liles, Duffy, Merrit & Purcell, 1995).

Teniendo en cuenta estos hallazgos, interesa aquí trazar un perfil narrativo del niño típico (DT) y compararlo con aquel que logran los niños con Discapacidad Intelectual (DI) y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), no para dar cuenta de diferencias cuantitativas con significatividad estadística en términos del nivel narrativo que pudiera establecerse entre los diferentes grupos. Esto es evidente y ya ha sido presentado de una manera muy completa por trabajos anteriores como los de Pavez, Coloma y Maggiolo (2008). Nuestra intención es realizar una presentación cualitativa de cómo se desarrollan algunas categorías del género al interior de cada una de estas poblaciones, para poder comprender cómo el dominio de lo narrativo puede verse influido por factores lingüísticos o intelectuales.

Para lograr esto, presentaremos tres conceptos que nos resultan fundamentales. Primero, referiremos la narración y sus distintas formas de evaluación, tanto para población típica como para aquellas que pudieran tener alguna alteración en su desarrollo. En segundo término, caracterizaremos las poblaciones con Necesidades Educativas Especiales, es decir, los niños con TEL y los niños con DI. Finalmente, presentaremos el estudio, es decir, la metodología empleada, los resultados obtenidos y las principales conclusiones del mismo.

### 1.1. Narración y su evaluación

En términos ontogenéticos, la capacidad para estructurar narraciones se desarrolla de forma gradual y aumenta con la edad (Pavez, Coloma & Maggiolo, 2008). Específicamente, la estructuración de relatos evoluciona

desde narraciones no estructuradas hasta historias organizadas en base a categorías completas (Coloma, 2014). En efecto, Maggiolo, Coloma y Pavez (2009) afirman que los niños de 3 años no estructuran narraciones; es decir, no presentan ninguna de las categorías básicas del discurso narrativo. Los infantes de 4 y 5 años relatan con presentación, episodio y final, pero éstas se encuentran incompletas. Entorno a los 6 años, los niños relatan historias con categorías completas, pero con ausencia de final. Y a los 10 años, las narraciones alcanzan un gran dominio estructural, observándose historias que contemplan la presentación con atributo, episodio completo con meta y final (Maggiolo et al., 2009). La evolución de la producción narrativa no solo se observa a nivel estructural, sino también en el plano semántico. Es así como Price, Roberts y Jackson (2006) mencionan que los niños inicialmente elaboran narraciones con secuencias de proposiciones sin relaciones explícitas; posteriormente, son capaces de evidenciar series temporales y, finalmente, dominan la causalidad.

Ahora bien, la recolección de narraciones infantiles puede realizarse a través de diferentes formas de medición. Una de ellas es la tarea de recontado, la cual implica que el sujeto lleve a cabo una narración, reproduciendo los elementos de un cuento que ha sido escuchado o leído con anterioridad. Eisenbeiss (2010) considera que esta técnica semiestructurada reviste dos ventajas. Primero, permite comparar las respuestas de los distintos sujetos que participan en el estudio (no podría hacerse si fueran historias espontáneas) y, segundo, son ecológicamente más válidas que las tareas experimentales, por encontrarse más cerca de las vivencias habituales de los niños (la narración de historias es algo que ocurre frecuentemente en los ámbitos escolares). Para evaluar la calidad de las narraciones producidas por los niños a partir del recontado, Peteresen et al. (2008) identifican dos formas de medición: una basada en la norma, y otra en el criterio. La evaluación basada en la norma, por una parte, usa test normados en los cuales se asigna un puntaje holístico que permite relacionar el desempeño narrativo de un niño con el promedio que logran sus pares en una determinada edad (un ejemplo de estos sería el instrumento para la Evaluación del Discurso Narrativo (Pavez et al., 2008)). La evaluación basada en el criterio, por otra parte, propone instrumentos que consideran aspectos esenciales al observar el desempeño del niño como narrador; de esta manera, permiten acceder

a resultados analíticos y están diseñados para describir el conocimiento que un niño tiene de ciertas categorías narrativas en distintos momentos de evaluación. Un ejemplo de estos instrumentos sería el Índice de Complejidad Narrativa (ICN) de Peteresen et al. (2008), que permite dar cuenta del grado de elaboración que un niño obtiene, por ejemplo, de la descripción de los personajes o de la caracterización del evento inicial. Dado que el propósito de este trabajo busca dar cuenta de perfiles narrativos a partir del énfasis de los sujetos en ciertos elementos de la narración -más que considerar el puntaje holístico per se-, la medición de las narrativas producidas por nuestros sujetos se llevará a cabo utilizando una versión adaptada del ICN de Peteresen et al (2008), la cual será explicada en detalle en la metodología.

## 1.2. Definición de TEL y su narración

En el desarrollo infantil, muchos niños presentan problemas de comunicación oral. Uno de los más frecuentes es el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) (Villanueva, De Barbieri, Palomino & Palomino, 2008) y que corresponde a un desorden del desarrollo lingüístico, altamente heredable (Norbury, Bishop & Briscoe, 2002; Villanueva, Newbury, Jara, de Barbieri, Mirza & Palomino, 2011), y que en Chile alcanza una prevalencia estimada de un 4% en los niños entre 3 y 7 años, con una mayor frecuencia en varones (Villanueva et al., 2008). Este trastorno se caracteriza por una anormal adquisición de la comprensión o expresión del lenguaje, en ausencia de deficiencia intelectual, problemas sensoriales, neurológicos, emocionales, conductuales severos (ASHA, 2001). Debido a que las alteraciones observadas en los niños con TEL pueden implicar uno, algunos o todos los niveles del lenguaje -fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática-, se afirma que no es una condición homogénea (ASHA, 2001). En cuanto a sus habilidades lingüísticas, pueden presentar diferentes alteraciones en el procesamiento del lenguaje, en los distintos niveles de éste o de la modalidad de lenguaje utilizada -expresión y/o comprensión- (Carballo, 2012). El DSM-V (APA, 2012, p. 24) lo define como “dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas las modalidades (es decir, hablado, escrito, lenguaje de signos u otro) debido a deficiencias de la comprensión o la producción...”. Pese a la tipificación de especificidad, se ha estudiado que las alteraciones verbales coexisten con otras dificultades cognitivas

no lingüísticas (Carballo, 2012; Mendoza, 2012). Este descenso lingüístico en edades preescolares, frecuentemente, se constituye como un precursor de dificultades académicas y de lenguaje que persisten a través de la niñez y de la adolescencia (Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase & Kaplan, 1998; Martínez, Herrera, Valle y Vásquez, 2002).

Diferentes estudios han confirmado que la narración oral es uno de los elementos afectados en los niños con TEL (Acosta, Moreno & Axpe, 2012). De hecho, se plantea que la evaluación de la narración puede ser un método efectivo para identificar a los sujetos que evidencian esta dificultad lingüística (Heilmann, Miller & Nockerts, 2010). Concretamente, las dificultades se observan en la producción y comprensión de narraciones y en los elementos macro y microestructurales de la formulación narrativa. Así, producen historias más cortas (Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin, & Zhang, 2004; Scott & Windsor, 2000), con una sintaxis más simple, mayores errores gramaticales y un vocabulario menos diverso y sofisticado (Fey et al., 2004; Gillam & Johnston, 1992; Greenhalgh & Strong, 2001; Scott & Windsor, 2000). Coincide con esto Coloma (2014), quien refiere que los niños con TEL de 6 años, al compararlos con el grupo control, mostraron rendimientos significativamente inferiores en la estructuración de sus relatos. A nivel de comprensión, Bishop & Adams (1992) descubrieron que, al realizar preguntas literales e inferenciales a los niños con TEL respecto de una historia, éstos presentaban un desempeño más bajo que el grupo control. No obstante, tanto niños con TEL como con DT, muestran a los 5 años aspectos que aún no se encuentran completamente logrados; por lo tanto, están en proceso de desarrollo (Crespo, Góngora & Figueroa, 2015).

### 1.3. Definición de DI y su narración

La Discapacidad Intelectual (DI) es un constructo utilizado para describir las dificultades de las personas para alcanzar aprendizajes esperados y funcionar normalmente en la vida cotidiana. Según el DSM-V (APA, 2012), la DI es un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, expresada en las habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas. En específico, las habilidades intelectuales incluyen el razonamiento, la planificación, la resolución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión

de ideas complejas, el aprendizaje rápido y el aprendizaje mediante la experiencia (Gottfredson, 1997). El criterio de funcionamiento intelectual para el diagnóstico de la DI es de, aproximadamente, dos desviaciones estándar por debajo de la media, considerando el error estándar de la media para el instrumento de evaluación específico utilizado y los puntos fuertes y limitaciones del instrumento (Schalock, 2009). Sin embargo, esta evaluación, por sí sola, no es suficiente, y debe ser complementada con la caracterización de su desempeño y comportamiento adaptativo en otras áreas o dimensiones (MINEDUC, 2008). Dicho comportamiento adaptativo es definido por Schalock (2009) como un conjunto de habilidades prácticas, sociales y conceptuales que las personas han aprendido para funcionar en su vida cotidiana (Luckasson, Borthwick-Duffy, Buntinx, Coulter, Craig, Reeve, Schalock, Snell, Spitalnik, Spreat & Tassé, 2002).

Las investigaciones en poblaciones de personas con DI, en el ámbito del desarrollo lingüístico, son escasas y centradas en los niveles estructurales de la lengua; es decir, describen su producción y comprensión lingüística en función de aspectos fonético/fonológicos, léxicos y gramaticales (Chapman, Seung, Schwartz & Kay-Raining Bird, 1998; Thordardottir, Chapman & Wagner, 2002). Algunas investigaciones correlacionan variables como edad, C.I y rendimientos manuales o verbales, con el desempeño de la microestructura narrativa. Así, se centran en la producción verbal de las distintas etapas de la narración, pero no en la macroestructura. Esto implica que los niños con Síndrome de Down reflejan solo la estructura narrativa en sus producciones (Hogan-Brown, Losh, Martin & Mueffelman, 2013). En cuanto al puntaje de C.I. verbal, este emerge como un fuerte predictor de la macroestructura narrativa (Hogan-Brown et al., 2013). Investigaciones actuales intentan capturar aspectos pragmáticos y discursivos de la narración de niños con DI, planteando que las dificultades en la capacidad narrativa pueden impactar significativamente, tanto la competencia social como en la competencia comunicativa, dado su carácter cotidiano (Hogan-Brown et al., 2013). Finalmente, hay quienes apuntan a que hacen falta muestras de lenguaje narrativo en la población infantil con DI, más que conversacional, para demostrar el progreso continuado y la aparición de una sintaxis compleja (Hogan-Brown et al., 2013).

---

## 2. Metodología

El presente estudio es una comparación de grupos con un alcance descriptivo y exploratorio. Las características específicas de cada uno de los grupos de sujetos que constituyen la muestra se detallarán en los siguientes apartados.

### 2.1. Población con Desarrollo Típico (DT)

El grupo de niños con DT estuvo conformado por 41 individuos. Todos los participantes estaban escolarizados en el sistema de educación regular en establecimientos de las comunas de Viña del Mar y Valparaíso. Todos 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.

### 2.2 Población de niños y niñas con Trastorno Específico de Lenguaje (TEL)

El grupo TEL estuvo constituido por un total de 38 niños. Todos los participantes del grupo asistían a clases, ya sea en una Escuela Especial de Lenguaje o en un programa de integración de las comunas de Valparaíso o Viña del Mar. Siguiendo los criterios para el diagnóstico de los Trastornos Específicos del Lenguaje propuestos en el decreto N° 170, basados en el DSM-IV, los niños de este grupo manifestaban alteraciones del lenguaje en presencia de un desempeño cognitivo y una audición normal, evidenciables tras la aplicación del STSG-E, STSG-R, TEPROSIF-R, Test de Matrices Coloreadas de Raven y una evaluación auditiva (audiometría tonal e impedanciometría).

Tanto las edades de los niños con DT como los con TEL fluctuaban entre los 5 años y los 5 años 11 meses.

### 2.3. Población de niños con Discapacidad intelectual (DI)

La población de niños con DI participantes de esta investigación fue de 60 infantes, los que pertenecían a tres escuelas: dos de la región de Valparaíso y una de la región Metropolitana. Las edades de los niños y niñas participantes fluctuaron entre los 5 y los 13 años. De esta población

total de individuos con DI se seleccionaron, para el presente estudio, a 25 niños, quienes narraron el cuento seleccionado para esta investigación. Los demás participantes presentaban características de no narradores o bien niños con intención narrativa, pero sin lenguaje.

Los niños de esta población poseen Discapacidad Intelectual leve (CI 50 – 69) o moderada (CI 35 – 49) según las clasificaciones de la Sociedad de Psiquiatría Americana (DSM-IV) y la Organización Mundial de la Salud (CIE – 10). Si bien todos los niños de este grupo poseen DI y están dentro de un rango de edad similar, algunos poseen características diferentes que especifican o se suman al diagnóstico inicial de DI. Entre esta comorbilidad se encuentran el Síndrome de Down y Trastorno del Espectro Autista. Asimismo, cabe señalar que su rango de edad (5 a 13 años) no corresponde a la de los otros dos grupos (5 a 6 años); sin embargo, se consideró que podían compararse, pues todos asistían a un nivel educativo equivalente a kínder.

En la Tabla 1 se presenta un resumen de los sujetos participantes distribuidos por género y considerando sus rangos de edad.

	Género		Rango de edad	
	Niños	Niñas	Min.	Max.
Grupo TEL	24	14	5	6
Grupo DT	18	23	5	6
Grupo DI	13	12	5	13

Tabla 1: Caracterización demográfica de las poblaciones de TEL, DT y DI

## 2.4. Método de elicitación

El procedimiento aplicado correspondió a una tarea de recuento de un cuento creado para este estudio: “La Mariposa Flopi”, el cual posee una estructura de dos episodios. La propuesta sigue, por una parte, la gramática de las historias de Stein y Glenn (1979), reformada por Peterson y Mc Cabe (1983) y posteriormente por Owens (1991), y, por otra, el modelo aplicado por Pavez et al. (2008). Para la aplicación de la tarea de elicitación se requiere de la participación de dos personas



entrenadas para la aplicación y con habilidades para trabajar con los niños de las distintas poblaciones. El primero de los evaluadores relata inicialmente el cuento en formato papel y luego lo presenta en formato de audio – video. En ambos momentos se cuida de la atención del niño o niña en la actividad, motivándolo hacia la tarea. En un tercer momento se le solicita al niño o niña a que narre el cuento a la segunda persona que no ha participado de la actividad anterior, por lo tanto, el niño presume que no conoce el cuento que este le debe contar. Durante esta fase de la actividad, se estimula a que el niño manipule el cuento en formato papel, elaborado según las propuestas de la gramática visual de Kress y van Leeuwen (1996).

## 2.5. Evaluación de la producción: Índice de Complejidad Narrativa Adaptado

Para evaluar la calidad de la producción del relato se utilizó el Índice de Complejidad Narrativa de Peteresen, Gillam y Gillam (2008) adaptado (Bustos y Crespo, 2014). Las categorías presentes en el ICN-A son: personaje, marco, evento inicial, respuesta interna, plan, acciones/intentos, consecuencias, marcadores formulaicos, marcadores temporales, conocimiento de diálogo y, finalmente, evaluación. A continuación, la Tabla 2 presenta las categorías de la narración consideradas, su descripción y los criterios para asignarles puntaje.

ELEMENTO NARRATIVO	0 PUNTO	1 PUNTO	2 PUNTOS	3 PUNTOS
<b>Personaje</b> Referencias a los agentes de la narración. Se construye un contexto en el que se presentan.	No se incluye ningún personaje principal, o solo utiliza pronombres ambiguos Sin el contexto de una presentación.	Incluye al menos uno de los personajes principales sin etiquetas no específicas [etiqueta general y presentación]	Incluyen un personaje principal con etiqueta específica [etiqueta específica y presentación]	Incluye más de un personaje principal con etiqueta específica
<b>Marco</b> Referencia al lugar y tiempo de la historia. Solo se llega a un máximo de 2 puntos	No hay referencia al lugar específico ni general [sin marcas]	Incluye referencia a un lugar y tiempo general [marca sintáctica]	Una referencia al lugar y tiempo específico de la narración [marca sintáctica y semántica]	

<p><b>Evento inicial</b> Referencia a un evento o problema que elicitó una respuesta del personaje de la narración. [Puntaje dado por criterio numérico: cantidad de eventos iniciales que el niño narra]</p>	<p>No se menciona ningún evento o problema que probablemente elicitó una respuesta del personaje</p>	<p>Incluye al menos un evento o problema que probablemente elicitó una respuesta del personaje, pero no existe una respuesta directa relacionada con ese evento</p>	<p>Incluye al menos un evento o problema que elicitó una respuesta del personaje</p>	<p>Dos o más eventos o problemas distintivos que elicitó repuestas del o de los personajes.</p>
<p><b>Respuesta Interna</b> Referencia a información sobre el estado psicológico del personaje, incluyendo emociones, deseos, sentimientos o pensamientos que lo llevan a resolver la situación problemática del evento inicial</p>	<p>No da cuenta de los estados psicológicos del o de los personajes.</p>	<p>Una afirmación sobre el estado psicológico del o de los personajes no relacionado con un evento o problema</p>	<p>Una afirmación sobre el estado psicológico de un personaje causalmente relacionado a un evento o problema</p>	
<p><b>Plan</b> Referencia a una acción cognitiva que dé cuenta de una acción destinada a resolver el evento inicial [cualquier afirmación que indique una actividad mental que apunte a resolver un problema</p>	<p>No se provee ninguna afirmación sobre el plan del personaje para resolver el evento o problema</p>	<p>Se incluye una afirmación sobre cómo el protagonista o el antagonista va a resolver la complicación o el problema que se le ha presentado</p>	<p>Dos afirmaciones sobre cómo el personaje principal o el antagonista va a actuar o resolver un mismo problema</p>	<p>Tres o más afirmaciones sobre cómo el personaje puede actuar o resolver el/ los evento(s) o problema(s) [En este caso, solo el plan de las mariposas tiene la posibilidad de generar tres puntos]</p>

<b>Acciones/ intentos</b> Acciones tomadas por los personajes /Intentos para lograr el plan	No hay acciones tomadas por los personajes	Acciones ejecutadas por el personaje no están directamente relacionadas con el evento inicial	Acciones ejecutadas por el personaje están orientadas a la ejecución de uno de los planes presentes en la narración	Acciones ejecutadas por el personaje están orientadas a la ejecución de más de uno de los planes presentes en la narración
<b>Consecuencias:</b> Resolución del plan, afirmación explícita relacionada con el evento inicial [una consecuencia para un episodio puede ser el evento inicial para otro]	No están explícitamente mencionados las consecuencias	Una consecuencia por un episodio	Dos consecuencias por un episodio	Se explicitan todas las consecuencias de un episodio y al menos 1 de un segundo episodio
<b>Marcadores Formulaicos</b> Cualquier oración estandarizada para marcar el inicio o fin de la narración.	No hay marcadores formulaicos	Intento de marcador formulaico	Uno más marcadores formulaicos	
<b>Marcadores temporales</b> Uso de conectores temporales	No hay marcadores temporales	Un marcador temporal poco preciso, vago: Funcionan como conector y puede ser reemplazado por "y"	Uno o más marcadores temporales precisos: Se relaciona con un momento concreto de la historia; son adv. de tiempo o pronombres temporales que no funcionan como conectores	

<b>Conocimiento de diálogo</b> Comentarios o afirmaciones hechos por el personaje o por los personajes al mantener una conversación	No hay diálogo o no se marca el enunciador	Diálogo directo: se nombra al enunciador	Estilo indirecto
<b>Evaluaciones del narrador</b> Es cualquier explicación hecha en la narración para justificar el que se lleve a cabo una acción o evento	Sin evaluación del narrador	Una evaluación del narrador	Dos o más evaluaciones del narrador

Tabla 2: Categorías, puntajes y criterio de valoración de ICN-A

Como puede observarse en la Tabla 2, la asignación de puntajes no es igual para todas las categorías. Esta diferenciación obedece a la necesidad –en la propuesta de Peteresen et al. (2008) y en la versión adaptada– de establecer dos tipos de categorías. Así, se propone que hay categorías más importantes y esenciales a lo narrativo y otras que son más tangenciales y no hacen a la especificidad del género. Las primeras son categorías prototípicas y las segundas son consideradas categorías no prototípicas; o bien, opcionales de la narración que se valoran con una escala más breve.

### 3. Resultados

Para dar cuenta del desempeño de nuestros sujetos, consideraremos las categorías prototípicas y no prototípicas por separado, realizando, posteriormente, las observaciones de nivel general. Así, en la Tabla 3 se presentan los resultados referidos a los elementos prototípicos de las narraciones, expresados en porcentajes de logro.

	DI	DT	TEL
PERSONAJE	40 %	35%	29%
EVENTO INICIAL	35,6%	61,6%	46,3%
PLAN	35,6%	30%	22%
INTENTO	51%	85,3%	73,8%
CONSECUENCIA	33%	59,3%	44,6%

Tabla 3: Porcentajes de logros en narrativa de rasgos prototípicos

Un primer resultado evidente y esperable es que, con excepción de la categoría personaje-que es más alto en DI-, los porcentajes de logro de los niños con DT superan a los obtenidos por los otros grupos de niños. Sin embargo, cuando se observan las diferencias relativas de los puntajes al interior de cada grupo, se dibuja un patrón: los tres grupos presentan un porcentaje de logro más alto en la categoría intento (DI, 51%, DT 85% y TEL 73%), que se refiere a la acción central del protagonista. A partir de allí, se puede afirmar que para todos estos niños lo más destacable de la estructura narrativa (y, por lo tanto, que debe ser trabajado con más cuidado) está relacionado con lo que hace el personaje principal. De esta manera, narración se vuelve sinónimo de acción.

A partir de allí, se dan algunos elementos diferentes que dicen relación con la estructura general en la cual es concebida dicha acción. Por un lado, los niños con TEL y DT alcanzan en sus narraciones los porcentajes de logro más alto referidos al evento inicial (46,3% y 61,6%) y a la consecuencia (44,6% y 59,3%). Estas instancias del relato parecieran estar vinculadas a la cadena causal que los soporta, en términos de causa (evento inicial) y efecto (consecuencia) de la acción del protagonista. Así, la elección de los sujetos con DT y TEL de trabajar el evento inicial y consecuencia con más detalles, pareciera mostrar su concepción de que estos elementos son centrales y, en este sentido, de que la narración implica una acción enmarcada en una lógica de causalidad. Por otro lado, los niños con DI – además de lograr trabajar el intento o acción principal (51%) – alcanzarían mejores logros en la caracterización del personaje principal (40%) y en el evento inicial (35,6%). La primera de estas instancias refiere a quién es el agente de la acción, mientras que la segunda a la causa que lo lleva a actuar. De esta manera, la elección de los sujetos con DI de trabajar el protagonista y el evento inicial con más detalles pareciera mostrar su

concepción de que estos elementos son centrales y, en este sentido, que la narración implica una acción enmarcada en la lógica de un agente que es movido a actuar o una lógica de agencialidad.

En relación a los resultados obtenidos de los aspectos menos prototípicos, podemos informar los siguientes porcentajes de logro en la Tabla 4.

	DI	DT	TEL
MARCO	33%	16%	13,5%
RESPUESTA INTERNA	24,5%	12%	33,5%
MARCADORES FORMULAICOS	28%	33%	33,5%
<b>MARCADORES TEMPORALES</b>	<b>62%</b>	<b>23,5%</b>	<b>46,5%</b>
CONOCIMIENTO DE DIÁLOGO	33%	23,5%	13,5%
EVALUACIÓN DEL NARRADOR	3,5%	8%	3,5%

Tabla 4: Porcentajes de logros en narrativa de rasgos prototípicos

Los niños con DT obtuvieron los porcentajes de logro más altos en los elementos prototípicos si se les comparaba con los otros grupos. No obstante, para los rasgos no prototípicos esta supremacía en los porcentajes parecieran tenerlas los niños con DI, a excepción de las categorías evaluación del narrador y de los marcadores formulaicos. Esta preponderancia pareciera estar indicando que, para los niños con DI, el mayor peso prototípico de ciertos elementos del género narrativo no tendría tanta importancia y, por lo tanto, podría sugerir que estos niños, en estas condiciones de la tarea, demostrarían un menor dominio de lo que nuclearmente hace al género.

A partir de allí, cabe señalar que todos los niños parecieran favorecer los marcadores, pero mientras los de DT trabajan más los formulaicos (33%) y luego los temporales (23,5%); los de TEL trabajan más los marcadores temporales (46,5%) y luego los formulaicos (33,5%). Por otro lado, los del grupo DI solo trabajan con mayor primacía los marcadores temporales (62%) y en menor medida los formulaicos (28%). Más allá de las diferencias entre los grupos, pareciera evidenciarse una valoración de

los elementos que destacan el significado temporal dentro del relato, lo que es parte de la lógica de causalidad (Mackie, 1980).

La presencia de marcadores formulaicos que parecieran ser más evidentes en TEL y DT están más vinculados con el conocimiento del género narración. A continuación, es importante señalar que los tres grupos parecieran lograr puntajes medianamente altos, tanto en el marco (DI 33%, DT 16%, TEL 13,5%) como en conocimiento de diálogo (DI 33%, DT 23,5%, TEL 13,5%), elementos que -a pesar de ser menos importantes en la construcción de una narración- empiezan lentamente a ser incorporados por los niños. Finalmente, el aspecto menos trabajado tiene que ver con la evaluación del narrador (DI y TEL 3,5%, DT 8%). Este último resultado no nos sorprende, ya que la evaluación según la propuesta de Labov (Labov & Walesky, 1967) implicaría un alejamiento del narrador respecto de lo que él está narrando; por lo tanto, haría necesaria una mayor destreza en el manejo del género, destreza que aún se está desarrollando en estos niños al inicio de kínder.

#### 4. Conclusiones

Como ya antes señaláramos, nuestros resultados apuntan a dos perfiles: uno basado en una estructura agencial y el otro basado en una estructura causal. Diferenciar estos dos perfiles narrativos busca identificar cuáles son los rasgos discursivos predominantes. Esto significa que, en nuestra muestra, los narradores de DT y TEL prefieren relatar la historia basándose en una estructura causal donde la motivación de los personajes es lo que relaciona dos eventos. Desde el punto de vista de Price et al. (2006) ellos estarían en el plano más alto del dominio semántico de los elementos narrativos. Los narradores con DI prefieren contar el cuento basándose en una estructura agencial donde lo más importante es el protagonista de la acción.

¿Cuál sería la diferencia entre una narración basada en la estructura causal y una narración basada en la estructura agencial? Aquí cabría considerar el modelo de red causal comentado por Barreyro y Molinari (2013). La teoría propone que una narración se representa en la memoria episódica como una red de elementos causales. Esta red se explicita en todos los grupos de narradores, y, sobre todo, se evidencia en el mayor trabajo de dos elementos relacionados causalmente: el evento inicial de los episodios y el intento o acción que el personaje realiza en función de

él. Sin embargo, mientras que para los niños con DT y TEL lo importante es destacar el nuevo eslabón causal que sigue al intento: la consecuencia; para los niños con DI, lo importante es la caracterización del agente que actúa en el marco de los dos primeros elementos causales, es decir, el evento inicial y la acción o intento. Esta estructura preferentemente agencial, construida por el grupo de narradores con DI, podría responder a la visibilidad que presenta el agente actuando en la narración, rasgo narrativo más evidente que el de la consecuencia buscada por el personaje.

A pesar de que estos resultados no son absolutos, pues los niños con DT y TEL trabajan el personaje y los niños con DI aluden en alguna medida a la consecuencia, es posible plantearse si esta diferencia podría estar evidenciando dos representaciones distintas de lo que es la narración (como algo que pasa o sucede o como algo que es construido por un agente). Esta distinta representación del género no puede ser sostenida con un solo estudio y es indispensable corroborar si estos perfiles se mantienen en otras narraciones que lleven a cabo los sujetos. Dada la importancia de la narración para el desarrollo del lenguaje y de la causalidad como herramienta del pensamiento y de la comprensión, parece fundamental seguir ahondando en las diferencias que podrían darse entre las distintas maneras que estas poblaciones construyen la narración, y tratando de comprender si existe un tipo de vinculación entre dichas tendencias y ciertas adquisiciones más tardías.



## Referencias Bibliográficas

- American Psychiatric Association .(2012). *DSM-V Development*. Recuperado de <http://www.dsm5.org>
- American Speech-Language-Hearing Association. (2001).SLI: What we know and why it matters. *The ASHA Leader*, Vol. 6, 4-31. Recuperado de <http://leader.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=2292577>
- Acosta, V., Moreno, A. &Axpe, A. (2012). Intervención logopédica sobre habilidades narrativas en niños con Trastornos de Lenguaje. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 201-213.
- Barreyro, J. P., Molinari, C. (2013). Implementación del Modelo de Red Causal en un texto narrativo del español. *Revista de Psicología*, 9(17), 19-31.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1992).Comprehension problems in children with specific language impairment: Literal and inferential meaning. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 119–129.
- 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.
- Carballo, G. (2012). Guía para la evaluación de TEL: algunas consideraciones. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*,32, 87-93.
- Coloma, C.J. (2013). Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 129-140.
- Coloma, C.J. (2014). Discurso Narrativo en Escolares de 1° Básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista SIGNOS. Estudios de Lingüística*, 47(84), 3-20.
- Chapman, R., Seung, H., Schwartz, S., & Kay-Raining Bird, E. (1998). Language Skills of Children and Adolescents With Down Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*,41, 861-873.

- Crespo, N., Góngora, B. & Figueroa, A. (2015). La medición por criterio de la narrativa en niños con TEL. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(3), 114-122.
- Eisenbeiss, S., (2010). Production methods in language acquisition research. En E. Blom y S. Unsworth (Eds). *Experimental methods in language acquisition research* (pp. 11-34). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Fey, M., Catts, H., Proctor-Williams, K., Tomblin, B. & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 1301-1318.
- Gillam, R.B., & Johnston, J.B. (1992). Spoken and written language relationships in language/learning impaired and normally achieving school-age children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 35(6), 1303-1315.
- Gottfredson, L. S. (1997). Why g matters: The complexity of everyday life. *Intelligence*, 24(1), 79-132.
- Greenhalgh, K. S. & Strong, C. J. (2001). Literate language features in spoken narratives of children with typical language and children with language impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 32 (2), 114-125.
- Heilmann, J., Miller, J., & Nockerts, A. (2010). Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells: produced by young school-age children. *Language Testing*, 27(4), 603-626.
- Hogan-Brown, A., Losh, M., Martin, G., Mueffelman, D. (2013). An Investigation of Narrative Ability in Boys with Autism and Fragile X Syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*. 118(2), 77-94.

- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Visual grammar*. Londres: Equinox.
- Labov, W., & Walezky, J. (1967). Narrative Analysis. En J. Helm (Ed.). *Essay on verbal and visual arts* (pp. 251-263). Seattle, WA: University of Washington Press.
- Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D.D. y Purcell, S. L. (1995). Measurement of Narrative Discourse Ability in Children with Language Disorders, *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(2), 415-425.
- Luckasson, R.; Borthwick-Duffy, S.; Buntinx, W. H. E.; Coulter, D. L.; Craig, E. M.; Reeve, A.; Schalock, R. L.; Snell, M. E.; Spitalnik, D. M.; Spreat, S., y Tassé, M. J. (2002). *Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (10ª edición). Traducción española. Madrid: Alianza.
- Mackie, J. L. (1980). *The cement of the universe: A study of causation*. Oxford: Clarendon Press.
- Maggiolo, M., Coloma, C. & Pavez, M. (2009). Estimulación de narraciones infantiles. *Revista CEFAC* Jul-Sep, 11(3), 379-38.
- Martínez, L., Herrera, C., Valle, J. & Vásquez, M. (2002). Razonamiento analógico verbal y no verbal en niños preescolares con trastorno específico de lenguaje. *Revista chilena de Fonoaudiología*, 3(1), 5-24.
- Mendoza, E. (2012). La investigación actual en Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32, 75-86.
- Ministerio de Educación de Chile. MINEDUC. (2008). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el Nivel de Educación Parvularia: Necesidades Educativas Asociadas a Retraso del Desarrollo y Discapacidad Intelectual*. Gobierno de Chile.
- Norbury, C., Bishop, D. & Briscoe, J. (2002). Does impaired grammatical comprehension provide evidence for an innate grammar module? *Applied Psycholinguistics*, 23, 247-268.

- Owens, R. (1991). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention*. New York: Merrill/Macmillan
- Pavez, M; Coloma, C. & Maggiolo, M. (2008). El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje. Barcelona: ArsMedica.
- Petersen, D., Gillam, S. & Gillam R. (2008). Emerging Procedures in Narrative Assessment The Index of Narrative Complexity. *Top Lang Disorders*, 28(2), 115-130.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: three ways of looking child's narrative*. Nueva York: Plenum.
- Price, J. Roberts, J. y Jackson, S. (2006). Structural Development of the Fictional Narratives of African American Preschoolers. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 37(3), 178-187.
- Schalock, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40, (Núm.229), 22-39.
- Scott, Ch. & 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.
- 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, 407-418.
- Stein, N. & Glenn, S. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.). *Advances in discourse processes: New directions in discourse processing* (Vol. 2). Norwood, NJ: Ablex.

- Thordardottir, E., Chapman, R. & Wagner, L. (2002). Complex sentence production by adolescents with Down syndrome. *Applied Psycholinguistics*, 23, 163-183.
- Villanueva, P., de Barbieri, Z., Palomino, H. M. & Palomino, H. (2008). Alta prevalencia de trastorno específico de lenguaje en isla Robinson Crusoe y probable efecto fundador. *Revista médica de Chile*, 136(2), 186-192.
- Villanueva, P., Newbury, D. F., Jara, L., De Barbieri, Z., Mirza, G., Palomino, H.M et al. (2011). Genome-wide analysis of genetics susceptibility to language impairment in an isolated Chilean population. *European journal of Human Genetics*, 19, 687-695.
- Wetherell, D., Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2007). Narrative in adolescent specific language impairment (SLI): A comparison with peers across two different narrative genres. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(5), 583-605.