

# Evaluación por criterio de recuentos de niños preescolares mexicanos. Incidencia de la edad, el sexo y la posibilidad de trastorno de lenguaje

## Criterion-referenced assessment of Mexican preschool children's retelling. Incidence of age, gender and suspicion of Language Impairment

CHRISTIAN PEÑALOZA CASTILLO  
Universidad Nacional Autónoma de México  
christian.iv@gmail.com

■ **RESUMEN:** Las habilidades narrativas de niños preescolares han sido evaluadas en relación con la estructura narrativa o a ciertos recursos discursivos aislados. Se han propuesto, no obstante, instrumentos para valorar dichos recursos de manera integrada; entre ellos, el Índice de Complejidad Narrativa (ICN), que se basa en criterios de dominio y no en normas de referencia. En este artículo se presenta una evaluación de narraciones con el ICN que permitió observar el desempeño narrativo de niños preescolares mexicanos en once dimensiones, además de la incidencia de la edad, el sexo y la posibilidad de un trastorno del lenguaje sobre dicho desempeño. Los resultados muestran variaciones en el dominio de las distintas dimensiones. Además, mientras no se evidencian diferencias por el sexo de los niños, sí por su edad y su condición lingüística. Esta información permite enriquecer el conocimiento sobre las habilidades narrativas de niños mexicanos, además de explorar el funcionamiento de una escala narrativa no normativa.

■ **ABSTRACT:** The narrative skills of preschool children have been assessed in relation to the narrative structure or to some isolated discursive resources. However, some instruments allows us evaluating these resources in an integrated manner; among them, the Index of Narrative Complexity (INC), a criterion-referenced assessment. Retelling stories of Mexican preschool children were assessed with the icn in eleven categories. This permitted to observe the incidence of sex, age and the possibility of a language disorder within the performance of narrative skills. Results show that the narrative domain is not differentiated by children's gender, but by their age and linguistic condition. Furthermore, not all narrative dimensions present the same pattern. This information enriches the knowledge about narrative skills of Mexican children and examines a non-normative narrative scale.

**PALABRAS CLAVE:** habilidades narrativas, evaluación de lenguaje, preescolares, sexo, trastorno del lenguaje.

**KEYWORDS:** narrative skills, language assessment, preschool, gender, language impairment

Fecha de recepción: 23 de marzo de 2018.  
Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2018.

En el desarrollo social y de valores del niño, las narraciones cumplen un rol de suma importancia, ya que la inmersión del niño en ellas le permite acceder a formas de organización de la experiencia propias de los seres humanos (Bruner 1990) y marcos culturales de colaboración y respeto a la diversidad (Núñez *et al.* 2017). Además, el aprendizaje cognitivo y lingüístico de fenómenos como la temporalidad, la causalidad y la (des)contextualización suele darse en el marco de narraciones (Pavez *et al.* 2009). A la vez, la producción discursiva exige al niño monitorear qué información comparte con su interlocutor, cuáles son las necesidades comunicativas del oyente y qué elementos lingüísticos favorecen el logro de la intención comunicativa del evento en particular (Contreras y Soriano Ferrer 2004). Por último, las habilidades narrativas que desarrollan los niños permiten predecir su rendimiento escolar, especialmente su nivel de comprensión lectora (Fiorentino y Howe 2004; Kaderaveck y Sulzby 2000; Snow *et al.* 2001).

Si bien parece existir una base común en torno al aprendizaje de la secuencia narrativa, los niños de diferentes culturas no manifiestan un mismo patrón de producción, dado que varía la organización interna de los eventos (Melzi *et al.* 2013) y el énfasis puesto sobre los distintos elementos discursivos, tales como las relaciones posibles entre los personajes, la inclusión de elementos que, desde la perspectiva de otras culturas, podrían romper con la coherencia del relato o la mayor o menor construcción coral de los mismos (Brice 2010; Gorman *et al.* 2011; Muñoz *et al.* 2003).

Se sabe que niños hispanohablantes comienzan a producir un discurso narrativo estructurado entre los cuatro y cinco años de edad, en una situación de producción monogestionada y a partir de un modelo dado por el adulto (Melzi *et al.* 2013; Pavez *et al.* 2008). Antes de esa edad, los niños producen narraciones con bastante dependencia de la intervención de un interlocutor adulto, normalmente en el contexto de juego narrativo o de relato de experiencias personales, con características cohesivas que las hacen más cercanas a la enumeración de acciones que a una secuencia narrativa propiamente (Barriga 2002; Pavez *et al.* 2008; Sadurní *et al.* 2008). Con el tiempo, los niños van enriqueciendo y complejizando sus narraciones en aspectos evaluativos y pragmáticos, como son la inclusión de valoraciones en la voz narrativa o de discurso referido, con recursos pragmáticos y gramaticales cada vez más complejos (Romero y Gómez 2013).

En cuanto a posibles diferencias entre niños y niñas, las investigaciones consultadas no identifican patrones distintos en la estructura narrativa relacionados con el sexo. Se ha observado, no obstante, usos diferentes de las narraciones en los procesos

de socialización de unos y otros (Harness 2010). Esto podría implicar que, más allá de la construcción de la secuencia, algunos elementos de la organización narrativa se diferencien entre niños y niñas, dado un uso estratégico en la interacción.

Distintos grupos de niños, según su desarrollo cognitivo y lingüístico, presentan características específicas en su producción narrativa. En particular, diversos estudios permiten afirmar que los niños con *trastorno específico del lenguaje* (TEL) presentan dificultades en su desarrollo narrativo (Acosta *et al.* 2013; Coloma *et al.* 2012; Contreras y Soriano Ferrer 2004). El TEL es la etiqueta más utilizada en las últimas décadas para referirse a un cuadro de dificultades severas que presenta un grupo de niños en su desarrollo lingüístico oral. Este desorden en el desarrollo, también conocido como *trastorno primario de lenguaje*, afecta principalmente al componente lingüístico, en especial a la morfología y la sintaxis, aunque existe evidencia de dificultades en otras áreas lingüísticas y cognitivas (Mendoza 2016). Se desconoce con exactitud su causa y aún se discute la manera más adecuada de nombrarlo y caracterizarlo (Bishop 2014).

Se ha observado que los niños con TEL suelen presentar dificultades en su desarrollo narrativo, tanto en la comprensión (Acosta *et al.* 2013; Coloma *et al.* 2015) como en la producción, ya sea de aspectos macro como microestructurales (Acosta *et al.* 2013; Crespo *et al.* 2015), aunque no todos los estudios lo corroboran (Núñez *et al.* 2017). Como sea, si bien los niños con TEL manifiestan un desarrollo narrativo global más lento, no necesariamente ocurre en un patrón distinto al de los niños con desarrollo típico (Crespo *et al.* 2015). Además, muchos niños con desarrollo típico presentan de igual manera dificultades en su producción narrativa (Pavez *et al.* 2008), por lo que no siempre se observan diferencias al comparar ambos grupos (Coloma *et al.* 2017; Coloma *et al.* 2015; Núñez *et al.* 2017).

Un aspecto relevante es el método utilizado para evaluar la producción narrativa en los niños. Petersen, Gillam y Gillam (2008) distinguen dos tipos de evaluaciones: una basada en normas y otra en criterios. La primera compara la producción individual con una norma estandarizada, por lo general a partir de valores correspondientes a una población distinta a la evaluada (muchas veces ni siquiera hispanohablante) y no siempre obtenidos a partir de una estricta observación de los criterios psicométricos. Una evaluación por criterio, por su parte, intenta dar cuenta del grado de elaboración que el niño alcanza en distintos aspectos que componen la narración, sin referencia a una norma externa al propio grupo observado e, idealmente, a través del establecimiento de criterios no solo cuantitativos, sino también cualitativos. Desde esta perspectiva, una evaluación por criterio presenta mayores posibilidades de ser adaptada y adecuada a las características discursivas de una muestra en particular, aunque limita su capacidad para contrastar los resultados y ubicar al niño en una zona de desarrollo esperado.

Los autores mencionados proponen una escala de evaluación por criterio llamada Índice de Complejidad Narrativa (ICN). Esta escala ajusta propuestas anteriores de los mismos investigadores y busca evidenciar el grado de dominio que el niño ha desarrollado en un conjunto de dimensiones lingüísticas y discursivas. En la propuesta original, plantean la evaluación de trece dimensiones que buscan dar cuenta tanto de aspectos

macro como microestructurales de un relato y que se han caracterizado como constituyentes de un discurso narrativo en oposición a otras secuencias discursivas (Petersen *et al.* 2008): personajes, marco, evento inicial, respuesta interna, plan, acción o intento, complicación, consecuencia, marcadores formulaicos, marcadores temporales, cláusulas adverbiales causales, conocimiento del diálogo y evaluaciones del narrador. Existe evidencia de la importancia de cada una de éstas, de manera aislada o en conjunto con las demás, en numerosos estudios sobre desarrollo narrativo en niños hispanohablantes, desde diversos marcos conceptuales y metodologías de elicitación y valoración (Auza y Hess 2013; Barriga 2014; Bocaz 1996; Pavez *et al.* 2008). Cada dimensión se evalúa de 0 a 2 o 3 puntos, según el rol que los autores le asignan en la configuración prototípica de la narración. La suma de cada dimensión da un puntaje global que es interpretado como un índice de complejidad.

En el contexto de niños hispanohablantes (monolingües y bilingües), diversas investigaciones han utilizado protocolos de evaluación narrativa por criterios (Acosta *et al.* 2013; Melzi *et al.* 2013; Romero y Gómez 2013). Bustos y Crespo (2014) propusieron una adaptación de la propuesta del ICN y con ella se realizó una evaluación del dominio narrativo en 79 niños chilenos, monolingües de español, con y sin TEL (Crespo *et al.* 2015). En dicho estudio se evidenció que los niños con TEL presentan un dominio significativamente menor que los niños con desarrollo típico frente a una tarea de recuento con apoyo visual creada por los autores. Las diferencias en el desempeño se observaron tanto en el índice global como en cuatro dimensiones evaluadas: plan, acciones y consecuencias, marco y marcadores temporales.

El presente trabajo busca caracterizar la producción narrativa de niños mexicanos desde esta perspectiva de criterio narrativo. Los objetivos son describir el nivel narrativo alcanzado por un grupo de niños en etapa preescolar, según los criterios adaptados de la escala de Petersen *et al.* (2008), e identificar si las variables de sexo, edad y presencia de trastorno de lenguaje generan diferencias en el desempeño. Con esto, se busca aportar al conocimiento que se tiene actualmente del desarrollo de estas habilidades en niños monolingües de español y a la diversificación de las estrategias de valoración de la producción infantil.

## METODOLOGÍA

### *Participantes*

La muestra estuvo compuesta por 114 niños monolingües hablantes de español de México. La edad promedio de los niños fue de 5 años 5 meses (min.: 4 años; máx.: 6 años 5 meses). La distribución por sexo fue de 67 niños y 47 niñas. Todos asistían a preescolares públicos ubicados en distintas zonas de la Ciudad de México. Ninguno contaba con un diagnóstico previo sobre su condición de lenguaje ni presentaban dificultades auditivas ni cognitivas.

## Instrumentos

**Recuentos narrativos.** Se trabajó con tres libros de cuentos en imágenes sin palabras: *Frog on His Own* (Mayer 1973); *Frog Goes to Dinner* (Mayer, 1974) y *One Frog Too Many* (Mayer y Mayer 1975). Para cada cuento se contó con un guion previamente elaborado.

**Tamiz de Problemas de Lenguaje (TPL)** (Auza *et al.* 2017). La prueba de tamiz para detectar problemas gramaticales en español fue construida para evaluar las partículas vulnerables en los niños con TEL y cuenta con dos tareas. En la primera, se le plantean al niño una serie de preguntas en relación con unas imágenes, de manera tal que en sus respuestas elicitte ciertas partículas morfológicas de interés (por ejemplo, artículos y preposiciones). En la segunda tarea, se le solicita al niño que repita un conjunto de enunciados, para identificar su desempeño en relación a distintas estructuras oracionales.

Al aplicar la prueba con sus dos tareas en conjunto se obtiene un porcentaje de logro que, según un punto de corte para cada edad, permite detectar a niños con sospecha de trastorno del lenguaje, con un nivel de sensibilidad de entre 86 y 94 % y de especificidad, de entre 78 y 87 %, dependiendo de la edad. Si bien esta es una medida de referencia para una toma de decisiones clínica, se optó por considerar este porcentaje, dadas las opciones de análisis que entrega una variable continua. Al ser esta una prueba de tamiz, sin embargo, el resultado debe ser siempre corroborado por un profesional experto en evaluación del lenguaje.

**Índice de Complejidad Sintáctica modificado.** Este método de evaluación narrativa por criterio, propuesto por Petersen *et al.* (2008), tiene como objetivo lograr una valoración del discurso narrativo infantil sin recurrir a normas estandarizadas, a través de distintas dimensiones. Éstas abarcan aspectos de la macro y microestructura narrativa, las cuales son puntuadas según distintos niveles de dominio. Las categorías consideradas prototípicas se describen en tres niveles de dominio; las demás dimensiones, en dos.

Para esta investigación, se adaptó la rúbrica original a partir de un análisis exploratorio de las muestras de lenguaje obtenidas (en adelante, ICN<sub>m</sub>) (Peñaloza 2018). La rúbrica definitiva quedó compuesta por once dimensiones: *personajes*, *evento inicial*, *eventos posteriores al inicial*, *linealidad*, *localización espacial*, *marcadores temporales*, *cláusulas causales*, *estados internos*, *plan*, *marcadores de inicio y cierre* y *explicitación de diálogo*. Las *acciones*, *complicaciones* y *consecuencias* se reformularon en la dimensión *eventos posteriores al inicial*, dado que no todos los guiones explicitan una relación directa entre las acciones de los personajes y el evento inicial que las genera, tal como lo pide la escala original. Por su parte, la valoración de los marcos espacial y temporal se abordó en las dimensiones *localización espacial* y *marcadores temporales*. Se agregó, además, la dimensión *linealidad* para valorar el grado de integración de la secuencia de acciones, puesto que, como el recuento se hace con apoyo visual, muchos niños tienden a sólo describir las láminas de manera separada (lo que ha sido llamado *comentario a la viñeta*). Finalmente, otras dimensiones fueron modificadas en la descripción de cada nivel de dominio, para equilibrar criterios cuantitativos y cualitativos de valoración (v. anexo 1). Para asignar una puntuación a

las dimensiones *evento inicial* y *eventos posteriores al inicial* se generaron dos plantillas de secuencia interna de los eventos como referencia (v. anexo 2 y 3).

### *Procedimientos*

La conformación de la muestra se inició con el contacto con jardines infantiles ubicados en distintas zonas de la Ciudad de México. Tres de ellos, todos públicos, accedieron a participar en la investigación. En cada uno se organizó una reunión con los padres de segundo y tercer nivel de preescolar, a quienes se les explicó el proyecto y la importancia de la evaluación del lenguaje infantil. En esa instancia se les consultó si autorizaban la participación de su hija o hijo en la investigación. En caso de que su respuesta fuese positiva, se les solicitaba que firmaran un consentimiento informado y que respondieran un cuestionario con el cual se obtuvo información de la historia de vida y del entorno del niño.

Los niños participantes fueron evaluados en las instalaciones del jardín infantil al que concurrían, en un espacio del horario escolar que no afectara sus actividades normales, en acuerdo con la maestra de curso. La mayoría fue evaluada en dos sesiones, aunque hubo algunos que sólo requirieron una jornada. Se les aplicó en primer lugar la TPL y posteriormente la actividad de recuento narrativo. El cuento fue asignado aleatoriamente a cada niño, a quien se le leía el guion correspondiente al mismo tiempo que se le mostraban las imágenes del libro. Posteriormente, se le solicitaba que recontara la historia con sus propias palabras, con el apoyo de las imágenes. Del total de la muestra, 44 niños fueron evaluados con el cuento *One Frog Too Many* (Mayer y Mayer 1975), 32 con *Frog Goes to Dinner* (Mayer 1974) y 35 con *Frog on His Own* (Mayer 1973).

El audio de cada recuento fue registrado a través de una grabadora digital de voz. Posteriormente, las muestras de lenguaje fueron transcritas, segmentadas y codificadas en el programa SALT, según sus propias normas (Miller e Iglesias 2010). Por último, las muestras transcritas fueron valoradas en cada una de las dimensiones del ICN<sub>m</sub>.

Para el procesamiento de los datos, se aplicaron diversas pruebas estadísticas. Para evaluar la normalidad de los datos, se usó la prueba *W* de Shapiro-Wilks. Para evaluar la igualdad de las varianzas, se utilizó la prueba Levene. Para contrastar las medias de puntaje global entre distintos grupos se aplicó la prueba *t* de Student y la prueba de varianza ANOVA, según el número de contrastes requerido. En caso de que la prueba de varianza resultara significativa, se aplicó la prueba *post hoc* HSD de Tuckey. También se exploró la asociación entre variables continuas a través de la prueba de correlación de Pearson.

Finalmente, se observó la fuerza de asociación entre las distintas variables observadas a través de una regresión lineal múltiple de mínimos cuadrados. Para determinar la significancia de los factores, se consideró una  $p = < 0.005$  para las variables autónomas, y una  $p = < 0.2$  para las interacciones, según las recomendaciones de Selvin (1996). Todos los procedimientos estadísticos se realizaron en los paquetes de análisis SPSS (versión 22) y JMP (versión 11).

## RESULTADOS

Se exponen en primer término los resultados de la aplicación de la TPL a los niños de la muestra. 68 niños (60 % de la muestra) no presentaron sospecha de trastorno del lenguaje, mientras que 46 niños (40 % de la muestra), sí. En cuanto al porcentaje de probabilidad de tener trastorno del lenguaje, los resultados variaron entre el 0 % y el 100 %. Como era esperable, los niños con sospecha de trastorno del lenguaje presentaron una mayor posibilidad de TEL que los niños sin sospecha (sin sospecha: rango entre 0 % y 14 % de probabilidad; media: 4.1, D.E. = 3.9; con sospecha: rango entre 13% y 100%, media: 60.5, D.E. = 31.9;  $t = -11.9$ ,  $p = < 0.001$ ).

En cuanto al Índice de Complejidad Narrativa, la muestra alcanzó un puntaje global promedio de 10.91 puntos, con una desviación estándar de 4.23. El puntaje mínimo obtenido fue de 0 puntos (2 niños) y el máximo de 22 (2 niños). Ningún niño obtuvo el máximo de puntos que entrega el ICN<sub>m</sub> (28 puntos). La prueba de bondad de ajuste mostró que los datos presentan una distribución normal ( $W = 0.98$ ;  $p = 0.40$ ). Mediante una ANOVA se encontró que no existen diferencias en el ICN<sub>m</sub> atribuibles al cuento utilizado con cada niño ( $F = 0.49$ ; significancia = 0.615). En el anexo 4 se ofrece la transcripción del recuento de un niño con 0 puntos, de uno con 11 y de uno con 22 puntos, para su observación.

La tabla 1 describe para cada dimensión el dominio que se observó en la mayoría de los niños de la muestra (según la moda estadística), además del promedio alcanzado. En ella se observa que en dos de éstas, la mayoría de los niños alcanzó el dominio más alto (*evento inicial y estados internos*), mientras que en cuatro dimensiones, el desempeño predominante fue el nivel más bajo de dominio (*localización, cláusulas causales, plan y marcadores de inicio y cierre*). En cada dimensión del ICN<sub>m</sub>, hubo niños valorados con el puntaje mínimo (por lo general, ausencia del aspecto observado) y con el puntaje máximo (mayor dominio de la dimensión).

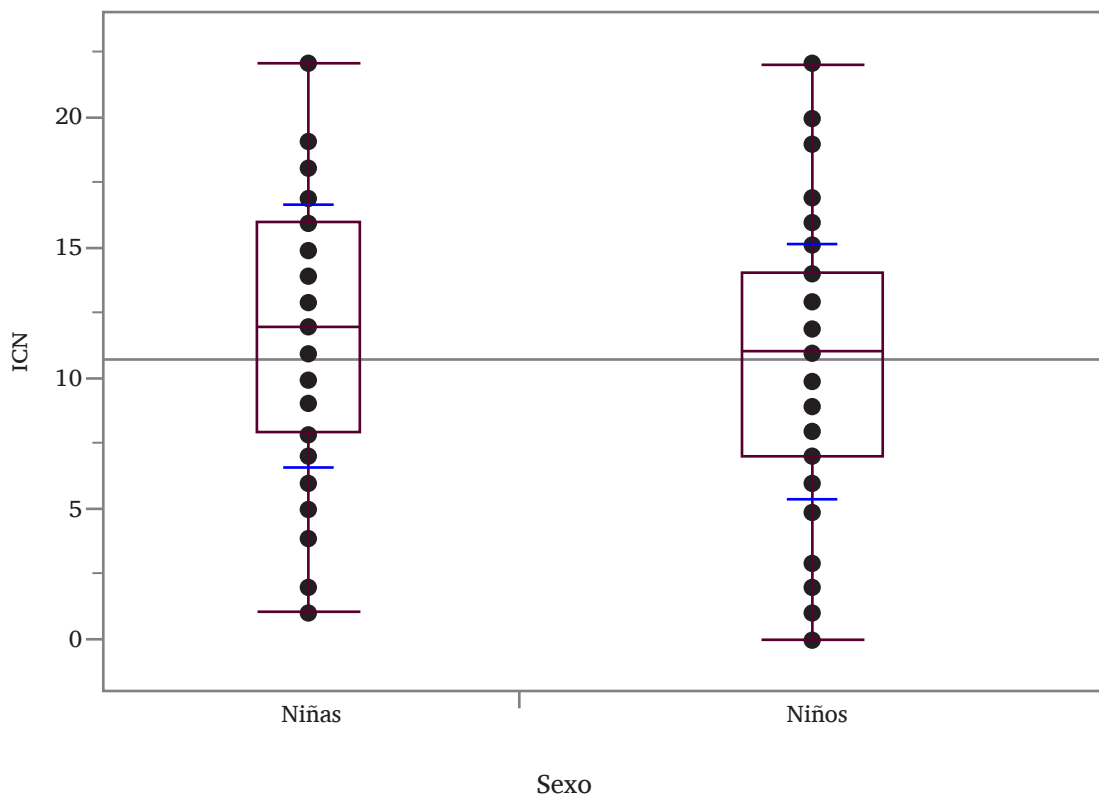
<i>Dimensión</i>	<i>Dominio mayoritario (puntaje correspondiente)</i>	<i>Promedio</i>
Personajes	Problemas para identificar a los personajes o mantener con claridad su referencia a través del relato (1).	1.2
Ev. inicial	Narración del evento inicial con todos los elementos considerados necesarios (3).	2.0
Ev. posteriores	Narración incompleta de los eventos posteriores al inicial que componen el relato (1).	1.0
Linealidad	Numerosos saltos que afectan la coherencia del relato (1).	1.0
Localización	Sin mención a información espacial durante sus relatos (0).	0.6
Temporales	Solo un marcador con clara función temporal (1).	1.0
C. Causales	Sin explicitación de relaciones causales a través de cláusulas (0).	0.6
Est. internos	Mención de estados psicológicos de los personajes relacionados con eventos del relato (2).	1.4
Plan	Sin mención de plan de acción de los personajes (0).	0.2
Inicio y cierre	Sin uso de fórmulas de inicio o cierre narrativo (0).	0.3
Diálogo	Los diálogos entre los personajes se integran al relato en estilo directo, con los emisores identificados adecuadamente (2).	1.4

**Tabla 1.** Descripción de cada dimensión del ICN<sub>m</sub>, según el dominio observado en la mayoría de la muestra y el puntaje promedio.

A continuación se ofrece el análisis de los puntajes de la muestra en relación con las variables de sexo, edad y probabilidad de TEL de los niños. En primer término, se expone el análisis por cada variable; posteriormente, se muestra el resultado de un modelo lineal de asociación entre las variables y el índice narrativo.

### *Análisis por variables*

En la figura 1 se contrastan los puntajes la muestra, según el sexo de los participantes. Tal como se observa, las niñas alcanzaron un dominio global levemente superior al de los niños (promedio de 11.7 puntos, D.E.: 5.0; promedio de 10.4, D.E.: 4.8, respectivamente). Los valores globales de ICN, sin embargo, no son estadísticamente distintos según el sexo de los participantes ( $t = 1.44$ ,  $p = 0.153$ ).



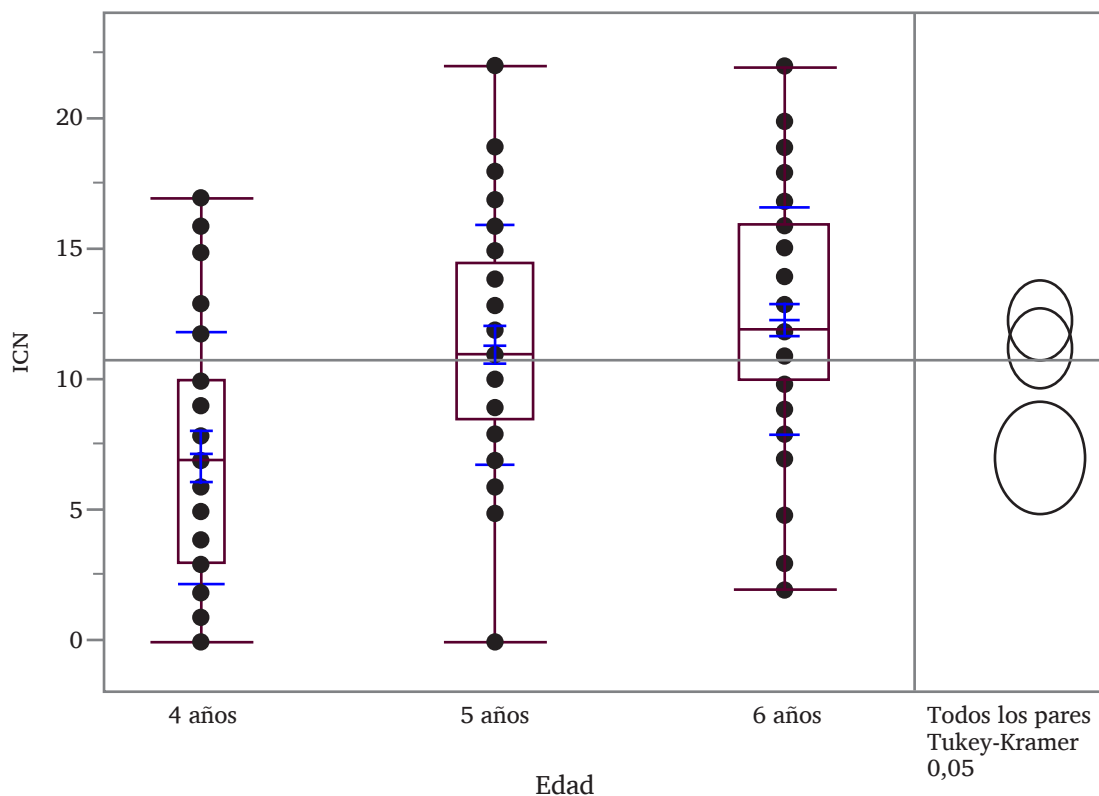
**Figura 1.** Comparación del puntaje en el Índice de Complejidad Narrativa modificado entre niñas y niños.

A continuación se analizaron los puntajes obtenidos según la edad de los niños. Para esto se aplicó una prueba de análisis de varianza para contrastar el puntaje global del ICN<sub>m</sub> según el rango de edad (4, 5 y 6 años). Tal como se observa en la figura 2, el puntaje global obtenido por los niños se diferencia significativamente según el rango de



edad en que ellos se encuentren ( $F = 11.4$ ;  $p < 0.001$ ). Los niños de 4 años alcanzaron una media de 7.2 puntos; mientras que los niños de 5, de 11.5 y los de 6, una de 12.4. Para identificar entre qué grupos existe la diferencia, se aplicó la prueba *post hoc* HSD de Tuckey. En ella, se observa que el puntaje del ICNm es significativamente menor cuando los niños tienen 4 años, comparado con el de niños de 5 y 6 años, quienes no se diferencian entre sí.

Para observar qué dimensiones del Índice de Complejidad Narrativa modificado resultan más sensibles a la edad de los niños, se aplicó una prueba de correlación entre la edad en meses y el puntaje en cada una de las once dimensiones evaluadas. Los resultados se muestran en la tabla 2.



**Figura 2.** Contraste de varianzas del puntaje global del ICNm y la edad de los niños.

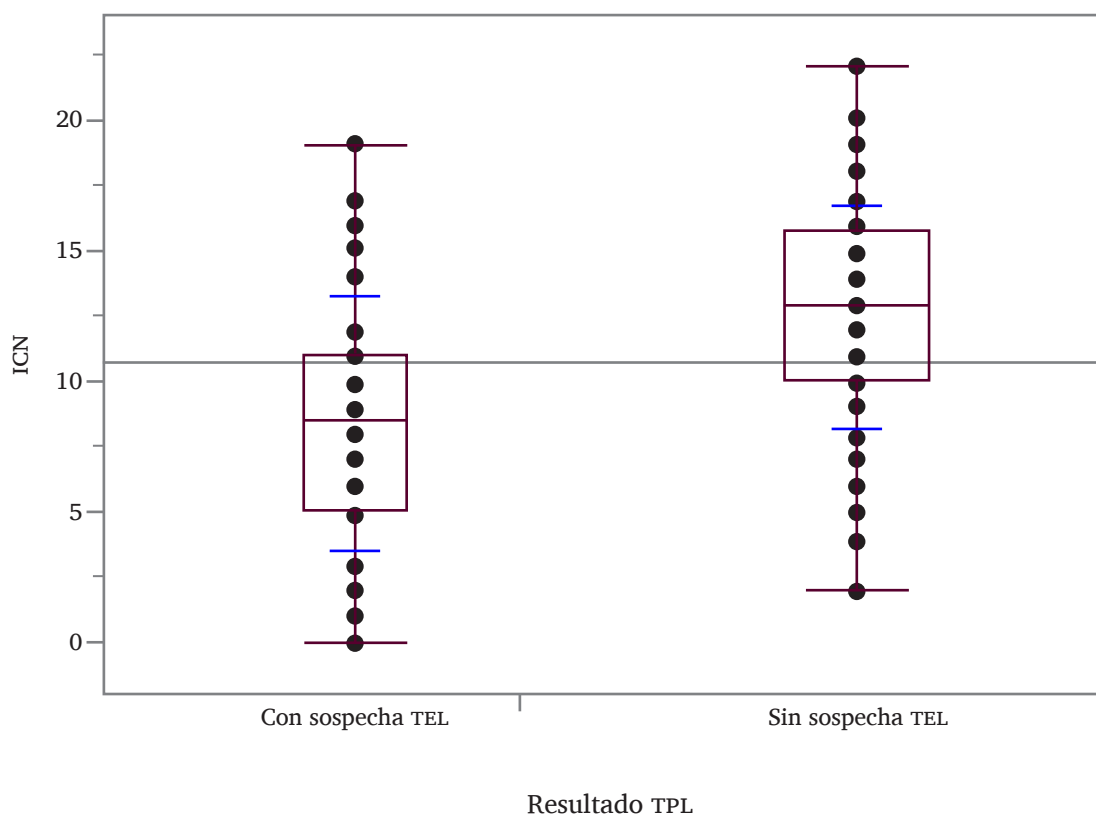
En la tabla 2 se observa que la mitad de las dimensiones evaluadas en el ICNm se correlacionan significativamente con la edad de los niños. Sin embargo, sólo una de ellas, *evento inicial*, muestra una asociación moderada con la edad (valor absoluto sobre 0.4). El resto de las dimensiones presentan correlaciones bajas o nulas.

Posteriormente, se detectó la relación entre puntaje global narrativo y el resultado de los niños en la aplicación de la prueba de tamiz. Para esto se contrastó el puntaje del ICNm del grupo de niños con sospecha de TEL con el del grupo sin sospecha. Los resultados se muestran en la figura 3.

	<i>r</i>	<i>significancia</i>
Personajes	0.193	0.040
Evento inicial	0.515	< 0.001
Eventos posteriores	0.358	< 0.001
Linealidad	0.354	< 0.001
Localización espacial	-0.010	0.916
Marc. Temporales	0.056	0.557
Cláusulas causales	0.104	0.272
Estados internos	0.297	0.001
Plan	0.040	0.674
Marc. inicio y cierre	-0.012	0.899
Diálogo	0.009	0.921

r = Correlación de Pearson

**Tabla 2.** Asociación entre edad de los niños y puntaje en cada una de las dimensiones medidas en el ICNm.



**Figura 3.** Comparación del puntaje en el Índice de Complejidad Narrativa modificado en niños con y sin sospecha de TEL.

Tal como se observa, los niños sin sospecha de TEL (promedio: 12.6, D.E.: 4.3) lograron un mayor dominio narrativo que los niños con sospecha (promedio: 8.5, D.E.: 4.9). De hecho, los valores globales de  $ICN_m$  resultaron significativamente distintos según el diagnóstico de los participantes ( $t = 4.63$ ,  $p = < 0.001$ ), con un tamaño grande del efecto ( $d = 0.89$ ).

Además, se exploró qué dimensiones del  $ICN_m$  se relacionan con la condición lingüística del niño, definida en este caso como la probabilidad de presentar un trastorno del lenguaje. Con ese fin se aplicó una correlación de Pearson entre el puntaje de cada una de las once dimensiones del índice y el porcentaje de posibilidad de TEL de cada niño. Los resultados se muestran en la tabla 3.

	<i>R</i>	<i>Significancia</i>
Personajes	-0.345	< 0.001
Evento inicial	-0.509	< 0.001
Eventos posteriores	-0.363	< 0.001
Linealidad	-0.450	< 0.001
Localización espacial	-0.171	0.070
Marc. Temporales	-0.351	< 0.001
Cláusulas causales	-0.264	0.005
Estados internos	-0.386	< 0.001
Plan	-0.206	0.028
Marc. inicio y cierre	-0.103	0.273
Diálogo	-0.272	0.003

r = Correlación de Pearson

**Tabla 3.** Asociación entre el porcentaje de posibilidad de TEL y el puntaje en cada una de las dimensiones medidas en el  $ICN_m$ .

En la tabla se observa que, al igual que con la edad, no todas las dimensiones del  $ICN_m$  se asocian de igual manera con la condición de lenguaje del niño. En concreto, dos dimensiones (*evento inicial*, *linealidad*) lograron una correlación negativa y moderada con el porcentaje de posibilidad de TEL de los niños (valor absoluto de  $r$  sobre 0.4); mientras que el resto de las dimensiones presentaron correlaciones bajas o no significativas.

Por último, se exploró el efecto que el conjunto de factores considerados presenta sobre el Índice de Complejidad Narrativa modificado. Para esto se aplicó una regresión lineal múltiple, en la que la variable dependiente fue el puntaje global del  $ICN_m$ , y las variables independientes, el sexo, la edad en meses y la probabilidad de trastorno del lenguaje, más sus respectivas interacciones. La variable sexo se incluyó para observar su comportamiento en interacción con las otras variables. Los resultados pueden observarse en la tabla 4.

	$\beta$	Error estándar	T	P	$r^2$
Intercepto	7.96	2.74	2.90	0.005	0.39
Sexo	-0.48	0.80	-0.60	0.551	
Edad	0.08	0.04	1.99	0.049	
ProbTrast	-0.07	0.01	-5.48	< 0.001	
Sexo*edad	0.05	0.08	0.64	0.523	
Sexo*ProbTrast	0.01	0.02	0.07	0.941	
Edad*probTrast	0.01	0.01	1.38	0.171	
Sexo*Edad*ProbTrast	0.01	0.01	1.11	0.271	

ProbTrast = Probabilidad de trastorno.

**Tabla 4.** Efecto del sexo, edad, probabilidad de trastorno y la interacción entre ellos sobre el Índice de Complejidad Narrativa modificado.

Tal como se observa, el modelo es significativo ( $F = 9.8$ ,  $p = < 0.001$ ) para la interacción entre edad y probabilidad de trastorno. Dado que la variable sexo no presentó significancia estadística, se ajustó el modelo solo con las variables de edad, probabilidad de trastorno y su interacción (tabla 5).

	$\beta$	Error estándar	t	p	$r^2$
Intercepto	7.44	2.65	2.81	0.006	0.38
Edad	0.08	0.04	2.19	0.031	
ProbTrast	-0.07	0.01	-5.74	< 0.001	
Edad*probTrast	0.01	0.01	1.73	0.086	

ProbTrast = Probabilidad de trastorno.

**Tabla 5.** Efecto de la edad, la probabilidad de trastorno y la interacción entre ellos sobre el Índice de Complejidad Narrativa modificado.

Los resultados de la segunda regresión muestran que el modelo continúa siendo significativo ( $F = 22.2$ ,  $p = < 0.001$ ) para todas las variables consideradas, aunque la  $r^2$  del modelo resultó levemente menor. En concreto, se observa que el modelo explica un 38 % de la varianza del índice de complejidad narrativa y que resulta significativa la interacción entre la edad de los niños y el porcentaje de probabilidad de trastorno, para explicar la variación de puntajes obtenidos en el  $ICN_m$ . Esto sugiere que los niños con menor edad y con mayor probabilidad de trastorno del lenguaje presentarán un puntaje menor en el índice de complejidad narrativa que niños con mayor edad y menor probabilidad de trastorno.

Se observó el perfilador de predicción del modelo, el cual mostró que para niños con 48 meses de edad el  $ICN_m$  podría variar entre 1.57 y 12.3, según presente una alta probabilidad de trastorno del lenguaje respectivamente, mientras que para niños de 83

meses el índice podría variar entre 9.0 y 13.4. A su vez, para niños con baja probabilidad de trastorno se predicen valores en el  $ICN_m$  que varían entre 12.3 y 13.4, según el niño tenga 48 u 83 meses de edad respectivamente, y entre 1.56 y 9.0 si presenta una alta probabilidad.

## DISCUSIÓN

Esta investigación se planteó como objetivos describir el desempeño narrativo alcanzado por un grupo de niños en etapa preescolar, según una escala basada en criterios de dominio. También se propuso identificar cómo se asocian con ese desempeño las variables de sexo, edad y probabilidad de trastorno de lenguaje en los niños.

En relación con el desempeño narrativo, se observó que los niños de la muestra han alcanzado un dominio narrativo que se caracteriza por recontar de muy buena manera el evento inicial de la historia y dar abundante información pertinente sobre los estados psicológicos de los personajes, especialmente de tipo emocional. La macroestructura de los relatos presenta un dominio medio, en cuanto a identificar los personajes y lograr narrar los eventos posteriores al inicial de manera completa y coherente. Las voces de los personajes son integradas mayoritariamente en estilo directo.

Los aspectos con dominios más bajos resultaron aquellos relacionados con el uso de marcadores, tanto de relaciones semánticas causales y temporales como fórmulas de inicio y cierre narrativo. Tampoco se observa un buen dominio en la localización de los eventos ni en la elicitación de planes de acción o motivaciones por parte de los personajes.

En cuanto a los factores estudiados, los resultados muestran que el nivel de desempeño narrativo no se relacionó con la variable sexo, pero sí con la edad y la condición lingüística. En concreto, se observó en primer término que no existen diferencias de dominio narrativo entre niños y niñas, resultado que abona nueva evidencia a una extensa discusión sobre si el género influye en el desempeño lingüístico infantil. No obstante, suele reconocerse que en edades tempranas las niñas presentan un ritmo de crecimiento mayor que los niños (Garayzábal 2006) y que alcanzan antes algunos hitos del desarrollo lingüístico y comunicativo, especialmente antes de los 24 meses (Bornstein *et al.* 1998; Eriksson *et al.* 2012; Lovas 2011). Las causas de esta diferencia no han sido definidas, pues se discute si son resultado de una predisposición biológica o por influencia ambiental, ya que se ha observado que los padres tienden a manifestar una mayor disposición a interactuar a través de palabras con sus bebés niñas que con sus bebés niños, incluso en etapa prelingüística (Lovas, 2011). Además, no siempre se ha logrado establecer dicha diferencia. En un estudio longitudinal que investigó el desarrollo léxico de bebés hasta cumplir dos años de edad, las niñas tendieron a tener puntuaciones más altas que los niños, pero no distintas estadísticamente. En otro estudio, al comparar el desarrollo fonológico de niñas y niños chilenos de entre tres y seis años, tampoco se observó diferencias en el número de sus procesos de simplificación. Y en el plano narrativo, un estudio de desarrollo también con niños chilenos a partir de los 3 años no arrojó diferencias por género en los participantes (Pavez *et al.* 2009).

En relación con la edad, se constató que a medida que los niños crecen, presentan un mejor dominio de la producción narrativa, lo cual corrobora resultados previos obtenidos con niños monolingües hispanohablantes, a partir de evaluaciones por normas (Pavez *et al.* 2008). Asimismo, se observó que existe un salto importante en el dominio narrativo entre los cuatro y cinco años de edad; no así entre los cinco y seis. Esto ha sido observado por otras investigaciones, en niños de distintas lenguas, y tanto en aspectos estructurales como semánticos y cohesivos. Pavez *et al.* (2008) describen que niños chilenos de cuatro años se encuentran, en su mayoría, en una etapa de transición desde narraciones no estructuradas, típicas de niños de tres años, hacia narraciones que ya cuentan con una configuración de presentación y episodios, propia de los niños de cinco años y mayores. McCabe y Peterson (1991) observaron que los relatos de niños de cuatro años aún se caracterizan por presentar importantes saltos en la secuencia de eventos narrados que afectan la coherencia, lo que cambia a partir de los cinco años. A esta edad, además, se inicia la inclusión sistemática de partículas temporales y causales. Esto último también fue observado en los trabajos clásicos de Berman y Slobin (1994) y en trabajo con niños de origen latino en Estados Unidos (Melzi *et al.* 2013).

Sin embargo, los resultados en dimensiones específicas del dominio narrativo no son completamente coincidentes con esos trabajos previos. En particular, no se observa que los recursos verbales asociados a la temporalidad y a la causalidad presenten un patrón de desarrollo asociado a la edad. En la mayoría de los casos analizados, resultó difícil precisar un valor propiamente temporal en el uso de partículas como *entonces* y *mientras*; la aparición de partículas causales fue sistemáticamente baja. Si bien, en general a estas edades ya se espera un uso de la causalidad en el lenguaje infantil, pudiese haber alguna base cultural para su uso bajo en la actividad narrativa. Montes (2014) cita trabajos en que en relatos de niños angloparlantes se incrementa la causalidad, pero no en los de niños japoneses y turcos, lo que ella asocia a diferentes estilos narrativos esperados en cada comunidad. Por otra parte, sí se observa un mayor dominio en la integración secuencial (*linealidad*) y en la configuración narrativa del evento inicial, lo que coincide con los hallazgos de Melzi *et al.* (2013) y Montes (2014). Además, los niños con más edad tienden a presentar de mejor manera a los personajes, a manejar recursos que permiten mantener referentes de forma clara y a describir con mayor frecuencia estados internos, especialmente relacionados con la emocionalidad de los personajes. Este resultado en particular corrobora otros previos con niños mexicanos del estado de Puebla (Montes, 2014). En definitiva, se confirma la idea de que los niños están insertos en un proceso dinámico de desarrollo discursivo y que en algunas dimensiones se van afianzando mejores recursos verbales de expresión, mientras que otras presentan un ritmo más lento de enriquecimiento o aparecen sin modificaciones.

La edad no es el único factor que distinguió grados de dominio en el discurso narrativo infantil. La variación en el desempeño lingüístico, medido a través de una prueba de tamizaje de problemas de lenguaje con base en tareas gramaticales, permitió igualmente diferenciar los resultados de las muestras. En concreto, los niños con recursos gramaticales más acordes a su edad (60 % de la muestra) presentan un índice de complejidad narrativa mayor que el de los niños que manifiestan algún grado de dificultad

en su desempeño morfosintáctico (40 % de la muestra). En este punto, se hace necesario comentar que el porcentaje obtenido de niños con dificultades gramaticales resulta relativamente alto en comparación con el de niños esperables que manifiesten un trastorno del lenguaje (entre el 7 y el 12 %).

Cabe recordar que la evaluación aplicada es una prueba de tamizaje; por lo tanto, su resultado requiere de un diagnóstico definitivo llevado a cabo por parte de un profesional del área. Por lo anterior, es muy probable que un grupo importante de niños no presente de hecho un trastorno de lenguaje, especialmente aquellos que tienen cuatro años de edad, grupo para el cual la prueba presenta un menor grado de sensibilidad (Auza *et al.* 2017). No obstante, estos niños sí evidencian algún grado de dificultad en su producción gramatical, según lo esperado para los niños mexicanos monolingües de español de dicha edad; variabilidad que en este caso queda mejor expresada en el porcentaje de posibilidad de trastorno que en las categorías de diagnóstico que la prueba ofrece.

En relación con aspectos narrativos en específico, los resultados muestran que prácticamente todas las dimensiones, con excepción de los recursos verbales para la *localización de los eventos y los marcadores de inicio y cierre narrativo*, se observan empobrecidas en la medida que los niños presentan una mayor probabilidad de tener un trastorno del lenguaje. Lo anterior resulta particularmente claro en relación con dos de las dimensiones evaluadas: la *construcción del evento inicial* y la *integración lineal de los eventos*.

Esta asociación entre habilidades narrativas, por una parte, y presencia de dificultades gramaticales, por otra, ha sido discutida, sin embargo, por investigaciones previas. Marroco (2016) observó en una niña con TEL de 9 años que su producción narrativa espontánea presentaba más problemas de organización discursiva que en *actividad de recuento*, pero que en esta modalidad aumentaba la dificultad para mantener los referentes e insertar discursos referidos, además de los problemas gramaticales propios del TEL. Otros estudios, sin embargo, sólo encuentran diferencias entre niños con y sin TEL al contrastar sus habilidades de comprensión narrativa, pero no de estructuración de un relato (Coloma *et al.* 2017; Núñez *et al.* 2017). Estas evaluaciones, cabe mencionar, son hechas por norma, frente a las cuales las realizadas por criterio resultan probablemente más sensibles y ajustadas.

Los estudios suelen poner a la edad como el factor principal de desarrollo (Melzi *et al.* 2013; Romero y Gómez 2013) o la condición lingüística del niño como un estado más o menos fijo, sin explorar el cruce entre ambas variables. Los resultados de este estudio evidencian que la interacción entre estos dos factores es relevante, ya que explica un porcentaje importante de la varianza del  $ICN_m$  y que el peso de las dificultades lingüísticas del niño puede ser considerable sobre su producción narrativa, de hasta 12 puntos a los 48 meses de edad, aunque varía en la medida que él crece. Esta interacción no constante debe ser estudiada con mayor profundidad.

La valoración utilizada no ubica a los niños según una norma estandarizada. En ese sentido, no puede señalarse qué grado de desarrollo narrativo presentan los niños de la muestra, en relación con un parámetro preestablecido como referencia y, por lo mismo, si dicho desarrollo resulta adecuado a su edad o no. Sí permite observar, sin embargo, el desempeño narrativo en relación con el desarrollo gramatical, según los propios valores

discursivos obtenidos por la muestra. En ese sentido, la probable condición lingüística del niño, definida a partir de su desempeño gramatical, resulta un factor tan relevante como la edad para entender su nivel de dominio narrativo.

Los resultados de este trabajo tienden a coincidir con los hallazgos de Crespo *et al.* (2015) con niños monolingües hispanohablantes chilenos. Las dimensiones con desempeños discursivos diferentes entre los dos grupos no son exactamente las mismas, pues en el trabajo con niños chilenos resultaron estadísticamente distintas las dimensiones acá agrupadas en *eventos posteriores al inicial*, el *marco* y los *marcadores temporales*, estas últimas sin diferencias en este estudio. En cambio, sí coinciden en el bajo uso de recursos verbales para localizar los eventos por parte de los niños con TEL. Por último, los niños mexicanos con y sin posible trastorno muestran resultados disímiles en un número mayor de dimensiones que los niños de la muestra chilena. Quedaría por explorar si la utilización de cuentos distintos podría explicar estas diferencias y, por lo tanto, qué nivel de afectación presenta el método de elicitación en la valoración que se obtiene con el ICN<sub>m</sub>. Debe tenerse en cuenta, no obstante, que niños mexicanos, chilenos y otros pueden presentar patrones distintos de narración motivados por diferencias culturales difíciles de precisar en una escala valorativa (Romero y Gómez 2013).

Una escala como la utilizada en este estudio implica una valoración más rica y diversa que una escala que mida sólo la aparición o no de ciertas estructuras, pero aún es una escala limitada en algunos aspectos. Por ejemplo, si bien el instrumento en su propuesta original se inspira en una construcción según criterios de dominio, algunas de sus dimensiones presentan una puntuación únicamente asociada a criterios cuantitativos (por ejemplo, número de marcadores temporales). Así, no todos sus niveles expresan de manera adecuada una evaluación estrictamente por criterio de uso. En las modificaciones hechas se intentó ajustar esa inconsistencia en el modelo original a través de la inclusión de criterios de sentido, por ejemplo, en el uso de conectores causales con correspondencia semántica de causalidad (v. anexo 1). Tampoco queda establecida con claridad la pertinencia de asignar distintas puntuaciones máximas (2 o 3 puntos) a las dimensiones observadas. Por el contrario, parecería más adecuado agrupar las dimensiones por ámbito del discurso (por ejemplo, organización de la secuencia, marcadores, inferencias atribuidas a los personajes, etc.), que permitan a su vez posibles intervenciones posteriores focalizadas a posibles áreas de dificultades en un niño. Por último, un instrumento como el ICN<sub>m</sub> permite observar modos de organizar el discurso, pero no los usos pragmáticos y sociales de la actividad narrativa (Harness, 2010). En este sentido, aún queda como desafío alcanzar una pauta de observación y valoración que permita dar cuenta de una manera aún más integrada de la producción discursiva infantil.

No obstante lo anterior, los resultados acá expuestos permiten visualizar la complejidad de la valoración de habilidades narrativas en niños, sostener que dichas habilidades se relacionan con la edad y con el desempeño gramatical de los niños y, en general, enriquecer el conocimiento con que se cuenta sobre las habilidades discursivas de niños mexicanos monolingües hispanohablantes.



**BIBLIOGRAFÍA**

- ACOSTA, Victor; MORENO, Ana y AXPE, Ángeles. 2013. "Análisis de las dificultades en el discurso narrativo en alumnado con trastorno específico del lenguaje", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 33, núm. 2: 165-171.
- AUZA, Alejandra; MURATA, Chiharu; MÁRQUEZ, María Elena y MORGAN, Gareth P. 2017. *Tamiz de Problemas de Lenguaje* TPL. Ciudad de México: Manual Moderno.
- AUZA, Alejandra y HESS, Karina. 2013. *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispano-hablantes*. México: Ediciones DeLaurel.
- BARRIGA, Rebeca. 2002. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares. "...Un solecito calientote"*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- BARRIGA, Rebeca. 2014. *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: EL Colegio de México.
- BERMAN, Ruth A. y SLOBIN, Dan Isaac. 1994. *Relating Events in Narrative*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum.
- BISHOP, Dorothy V. M. 2014. "Ten questions about terminology for children with unexplained language problems", *International Journal of Language & Communication Disorders* 49, núm. 4: 381-415, en <<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101>>.
- BOCAZ, A. 1996. "El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles", *Lenguas Modernas* 23: 49-70.
- BORNSTEIN, Marc; HAYNES, Maurice O. y PAINTER, Kathleen M. 1998. "Sources of child vocabulary competence: a multivariate model", *Journal of Child Language* 25, núm. 2: 367-93.
- BRICE, Shirley. 2010. El valor cultural de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: las habilidades narrativas en la casa y en la escuela, en DE LEÓN, L. (Ed.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios*. Ciudad de México: Publicaciones de la Casa Chata.
- BRUNER, Jerome. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- BUSTOS, Andrea y CRESPO, Nina. 2014. "Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recontado", *Oral Comprehension and Production of Narratives: Two Retelling Task Measurements. (English)* 30: 111-126.
- COLOMA, Carmen Julia; MENDOZA, Elvira y CARBALLO, Gloria. 2017. "Desempeño gramatical y narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje", *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación* 69: 67-90, en <<https://doi.org/10.5209/CLAC.55314>>.
- COLOMA, Carmen Julia; SOTOMAYOR, Carmen y DE BARBIERI, Zulema. 2015. "Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL", *Revista de Investigacion En Logopedia* 5, núm. 1: 1-17.
- COLOMA, Carmen Julia; PAVEZ, María Mercedes; PEÑALOZA, Christian; ARAYA, Claudia y PALMA, Sandra. 2012. "Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje", *Onomázein* 26, núm. 2: 351-375.
- CONTRERAS, María del Carmen y SORIANO FERRER, Manuel. 2004. "El valor de la narrativa en la caracterización de los alumnos con dificultades de lenguaje", *Revista de Lo-*

- gopedia, Foniatría y Audiología* 24, núm. 3: 119-125, en <[https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(04\)75789-7](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(04)75789-7)> .
- CRESPO, Nina; GÓNGORA, Begoña y FIGUEROA, Alejandra. 2015. “La medición por criterio de la narrativa en niños con trastorno específico del lenguaje”, *Revista de Logopedia, Foniatría Y Audiología* 35, núm. 3: 114-122, en <<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2014.12.003>> .
- ERIKSSON, Mårten; MARSCHIK, Peter B.; TULVISTE, Tiia; ALMGREN, Margareta; PÉREZ PEREIRA, Miguel; WEHBERG, Sonja; MARJANOVIČ-UMEK, Ljubica; GAYRAUD, Frederique; KOVACEVIC, Melita y GALLEGOS, Carlos. 2012. “Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities”, *British Journal of Developmental Psychology* 30: 326-343.
- FIorentino, Lisa y HOWE, Nina. 2004. “Language competence, narrative ability, and school readiness in Low-Income preschool children”, *Canadian Journal of Behavioural Science* 36, núm. 4: 280-294.
- GARAYZÁBAL, Elena 2006. *Lingüística clínica y logopedia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- GORMAN, Brenda K.; FIESTAS, Christine E.; PEÑA, Elizabeth D. y REYNOLDS CLARK, Maya. 2011. “Creative and stylistic devices employed by children during a storybook narrative task: A cross-cultural study”, *Language, Speech, and Hearing Services in School* 42: 167-181.
- HARNES, Marjorie. 2010. “Los usos tácticos de las narraciones: los marcos de participación en las disputas de las niñas y los niños” en DE LEÓN, L. (ed.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios*. Ciudad de México: Publicaciones de la Casa Chata.
- KADERAVECK, Joan N. y SULZBY, Elizabeth. 2000. “Narrative production by children with and without Specific Language Impairment: oral narratives and emergent readings”, *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 43: 34-49.
- LOVAS, Gretchen S. 2011. “Gender and patterns of language development in mother-toddler and father-toddler dyads”, *First Language* 31, núm. 1: 83-108.
- MARROCO, Lucía. 2016. “‘Y camién te tengo que contar algo más’. Análisis de dos relatos de una niña con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)”, *Revista Chilena de Fonoaudiología* 15: 1-21.
- MAYER, Mercer y MAYER, Marianna. 1975. *One Frog Too Many*. New York: Penguin Young Readers Group.
- MAYER, Mercer. 1974. *Frog Goes to Dinner*. New York: Penguin Young Readers Group.
- MAYER, Mercer. 1973. *Frog on His Own*. New York: Penguin Young Readers Group.
- MCCABE, Allyssa y PETERSON, Carole. 1991. *Developing Narrative Structure*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum.
- MELZI, Gigliana; SCHICK, Adina y BOSTWICK, Emily. 2013. “Latino children’s narrative competencies over the preschool years”, *Actualidades En Psicología* 27, núm. 115: 1-14.
- MENDOZA, Elvira. 2016. *Trastorno específico del lenguaje (TEL). Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- MILLER, Jon F. e IGLESIAS, Aquiles. 2010. *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT), Research Version 2010*. Madison: SALT Software, LLC.

- MONTES, Rosa Graciela. 2014. “Descripción de estados internos y atribución de intenciones en narrativas infantiles. Aproximaciones a una teoría de la mente” en BARRIGA, R. (ed.). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- MUÑOZ, María L.; GILLAM, Ronald B.; PEÑA, Elizabeth B. y GULLEY-FAEHNLE, Annette. 2003. “Measures of language development in fictional narratives of Latino children”, *Language, Speech, and Hearing Services in School* 34, núm. 4: 332–342.
- NÚÑEZ, Syndia; GRANADA, Maribel; CÁCERES, Francisca y POMÉS, María Pilar. 2017. “Discurso narrativo en preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje y con desarrollo típico”, *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 16.
- PAVEZ, María Mercedes; MAGGIOLO, Mariángela; PEÑALOZA, Christian y COLOMA, Carmen Julia. 2009. “Desarrollo fonológico en niños de 3 a 6 años: Incidencia de la edad, el género y el nivel socioeconómico”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 47, núm. 2: 89-109, en <<https://doi.org/10.4067/S0718-48832009000200006>>.
- PAVEZ, María Mercedes; COLOMA, Carmen Julia y MAGGIOLO, Mariángela. 2008. *El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Barcelona: Ars Médica.
- PEÑALOZA, Christian. 2018. *Habilidades lingüístico-discursivas y características familiares y socioambientales de niños preescolares de Ciudad de México*, tesis de doctorado<sup>1</sup>. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- PETERSEN, Douglas B.; GLILLAM, Sandra Laing y GILLAM, Ronald B. 2008. “Emerging procedures in narrative assessment”, *Topics in Language Disorders* 28, núm. 2: 115-130.
- ROMERO, Silvia y GÓMEZ, Gloria Elena. 2013. “Exploraciones en torno a la construcción del discurso narrativo en niños de 3 a 12 años”, en AUZA, A. y HESS, K. (eds.). *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. Ciudad de México: Ediciones DeLaurel.
- SADURNÍ, Marta; ROSTÁN, Carles y SERRAT, Elizabeth. 2008. *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Barcelona: Editorial UOC.
- SELVIN, Steve. 1996. *Statistical Analysis of Epidemiologic Data*. New York: Oxford University Press.
- SNOW, Catherine E.; TABORS, Patton O. y DICKINSON, David K. 2001. “Language development in the preschool years” en DICKINSON, D. y TABORS, P. (eds.). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore: Brookes.

---

<sup>1</sup> En proceso de evaluación final.

## ANEXOS

## Anexo 1

	0	1	2	3
Personajes	No los menciona.	No identifica a todos los personas de la historia o aparecen dos o más problemas de referencia durante el relato.	Identifica a los personajes de la historia con una mención ambigua durante el relato.	Identifica a los personajes de la historia sin ambigüedad ni problemas de referencia durante el relato.
Evento inicial	No se menciona.	Sólo elicit a un elemento del evento inicial.	Sólo elicit a dos elementos del evento inicial.	Elicit a los tres elementos del evento inicial.
Eventos posteriores al inicial	No elicit a de manera completa ningún evento posterior al inicial.	Tres o más eventos posteriores al inicial son narrados de manera incompleta.	Uno o dos evento(s) posterior(es) al inicial aparece(n) incompleto(s).	Todos los eventos del cuento posteriores al inicial son narrados de manera completa.
Linealidad	Los eventos son descritos de manera aislada, sin integración entre ellos o con saltos que rompen la coherencia de la narración.	En más de un caso se observan saltos que afectan la coherencia y continuidad del relato.	Los eventos son relatados sin saltos que afecten la coherencia y continuidad entre ellos, aunque en un caso se observa un problema.	Los eventos son relatados sin saltos que afecten la coherencia y continuidad entre ellos.
Localización espacial	No hace mención a referencias espaciales.	Hace referencia general al espacio ( <i>allá</i> ) u omite una localización relevante en la historia.	Sitúa claramente las acciones del cuento en espacios específicos ( <i>el parque, volvieron a casa, etc.</i> ).	
Marcadores temporales	No usa o todos los usa con función ilativa.	Usa uno con función claramente temporal.	Usa dos o más con función claramente temporal.	
Cláusulas causales	Sin uso de cláusulas causales.	Aparecen cláusulas causales, pero en al menos una la relación semántica es errónea o ambigua.	Aparecen cláusulas causales y en todas, la relación semántica es correcta.	
Estados internos	No se da cuenta de los estados psicológicos del personaje.	Menciona estado(s) psicológico(s) del personaje sin relacionarlos explícitamente con un evento o problema.	Menciona estado(s) psicológico(s) del personaje y lo(s) relaciona explícitamente con un evento o problema.	
Plan	No se explicita ningún plan de acción a través de recursos verbales (verbos cognitivos como <i>pensó que...</i> , cláusulas de finalidad, etc.).	Elicit a sólo un plan de acción a través de un recurso verbal.	Elicit a dos o más planes de acción, a través de un mismo recurso verbal.	Elicit a dos o más planes de acción, a través de dos o más recursos verbales.
Marcadores de inicio y cierre	No hay fórmulas de inicio ni cierre narrativo.	Sólo se elicit a una fórmula, ya sea de inicio o de cierre narrativo.	Se elicit a una fórmula de inicio y otra de cierre narrativo.	

(continuación)

Explicitación de diálogo	No se elicitan diálogos entre los personajes.	Se elicitan diálogos entre los personajes, todos en estilo directo. En uno o más casos, no se hace referencia al emisor respectivo.	Se elicitan diálogos entre los personajes, todos en estilo directo y con mención al emisor respectivo.	Al menos un diálogo es presentado en estilo indirecto.
--------------------------	---	---	--	--

**Tabla 6.** Rúbrica ajustada para obtener el Índice de Complejidad Narrativa (ICN<sub>m</sub>)**Anexo 2**

	<i>Elemento 1</i>	<i>Elemento 2</i>	<i>Elemento 3</i>
<i>One Frog Too Many</i>	Llega un regalo. El niño lo abre.	Es una ranita pequeña.	La rana grande se pone celosa.
<i>Frog Goes to Dinner</i>	El niño se viste para salir a cenar.	Los animales saben que se quedarán solos.	La rana salta al bolsillo del niño.
<i>Frog On His Own</i>	El niño va de paseo con sus mascotas al parque.	La rana desea explorar el parque sola.	La rana salta del balde y les dice adiós.

**Tabla 7.** Detalle de los elementos constituyentes del evento inicial de cada cuento**Anexo 3**

Detalle de los elementos constituyentes de los eventos posteriores al inicial de cada cuento

*One Frog Too Many*

<i>Etapa 1 Acción</i>	<i>Etapa 2 Consecuencia</i>	<i>Etapa 3 Reacción</i>
La rana grande le muerde una pata a la rana pequeña.	La rana pequeña se pone triste.	Regañan a la rana grande.
La rana grande le pega una patada a la rana pequeña.	La rana pequeña está adolorida.	Regañan y castigan a la rana grande.
La rana grande salta a la balsa. Los demás no se dan cuenta.	Tira a la rana chiquita al agua.	La tortuga se da cuenta, le da aviso al niño.
La buscan.	No la encuentran.	Se ponen tristes. Se enojan con la rana grande.
Lloran, están tristes. Escuchan un ruido. Salta la ranita.	Se hace amiga de la rana grande.	Están todos felices.

*Frog Goes to Dinner*

<i>Etapa 1 Acción</i>	<i>Etapa 2 Consecuencia</i>	<i>Etapa 3 Reacción</i>
La rana salta del bolsillo. Se mete en el saxofón.	El saxofón suena mal.	El músico mira adentro para ver qué pasa.
La rana salta en su cara.	El señor se asusta y se va de espaldas.	Rompe el tambor de su compañero.

(continuación)

La rana salta a la ensalada. Le sirven la ensalada a la señora. La señora descubre a la rana.	Se espanta. Se desmaya.	Le reclama al camarero.
La rana salta a la copa de agua. Besa la nariz del señor.	Se espantan.	Deciden irse del restaurante.
El camarero atrapa a la rana. La va a votar. El niño dice no.	El camarero la devuelve y echa a la familia.	La familia se molesta.
La familia se vuelve a casa. El papá regaña al niño.	Lo echa a su cuarto.	El niño y la rana se ríen.

**Frog On His Own**

<i>Etapa 1 Acción</i>	<i>Etapa 2 Consecuencia</i>	<i>Etapa 3 Reacción</i>
La rana ve flores e insectos. Decide atrapar uno.	Es una abeja. Le pica la lengua.	La rana está adolorida.
Se mete en la canasta de comida de la pareja que hace picnic. La mujer mete la mano en la canasta.	Siente algo raro. Saca la mano.	La mujer avienta a la rana y le tira el café.
Ve al niño con su barco. Se lanza sobre el barco.	Lo hunde.	El niño llora.
Ve la carriola. Se sube a la carriola. La mamá no la ve.	La rana se toma la leche del bebé.	El bebé llora.
El gato persigue a la rana. La atrapa.	El perro le ladra. El niño lo espanta.	Se van a la casa.

**Anexo 4**

## Relatos de ejemplo

## Relato con bajo dominio narrativo

- C El niño >  
= Salto de página.
- C El niño >  
= Salto de página.
- C El niño \*se pegó en la cabeza.  
= Salto de página.
- C El perro >  
= Salto de página.
- C Y dijo adiós.  
= Dice muchas onomatopeyas, ruidos y gritos.

Niño de 4 años 9 meses

## Relato con un dominio narrativo medio

- E Cuéntame el cuento.
- C Había una vez un niño (que) que le obsequiaron un regalo.

- E Ajá, ¿y luego?  
 C Luego lo abrió.  
 C Y era una ranita.  
 E Muy bien.  
 C (La) la dejó en el piso suavemente.  
 C (Y la tor) y la rana grande decidió >  
 C Estaban felices todos.  
 E Ah, ya, ¿y después?  
 C Luego le dio una mordida en la pierna.  
 C Y luego la levantó.  
 C Y le echó una patada a la rana.  
 C Luego la rana y la grande rana decidieron estar con la tortuga y el niño jugando a los piratas.  
 C Luego le dio una patada.  
 C (Y la tortuga) y lo escuchó el niño y el perro y la tortuga.  
 C Entonces la dejaron en un lugar por un castigo.  
 C Y se fueron en una canoa.  
 C Luego (saltó la hasta saltó) saltó la rana hasta la canoa.  
 C Y el niño \*VERB distraído.  
 C Le dio una patada (a la) a la rana.  
 C Y la tortuga (le iba a decir al) le dijo al niño.  
 C Luego (mintió) mintió.  
 C Y (y) el perro \*VERB ladrando.  
 C Luego la (deja) empezaron a buscar.  
 C La tortuga en los hoyos de los troncos.  
 C Y el niño \*VERB buscándolo en el mar.  
 C Luego la dejaron ahí.  
 C Y se fueron, el niño molesto, la tortuga sorprendida y triste el niño.  
 C Luego se acostó (a en su) en su cama.  
 C Entonces saltó.  
 C La tortuga se escondió (en su pa) en su caparazón.  
 C (Y enci y) se encimó con la rana grande.  
 C Luego se hicieron amigos[EW:amigas] la rana grande y la rana pequeña.  
 E Muy bien.

Niño de 6 años 5 meses.

Relato con un buen dominio narrativo

- C Un niño tenía un regalo.  
 C Tenía tres animalitos un perro una rana y una tortuga.  
 C Al ver el regalo era una nueva ranita.  
 C Y la otra rana estaba muy molesta.  
 C Ella quería ser la única.

- C Al poner la ranita empezó a pensar qué hacer para molestar a la ranita.  
C Y le mordió una pierna.  
C (El niño) el niño no estaba feliz, ni la tortuga ni el perro.  
C Y el niño el perro y la tortuga regañaron a (la ranita) la rana.  
C Y después las dos ranas estaban en el caparazón de la tortuguita.  
C Después la rana molestó a la ranita otra vez.  
C Le dio un una patada.  
C El niño también otra vez la regañó.  
C Y a la rana le dolía mucho su cuerpo.  
C Dijo el niño que la grande se quedara ahí.  
C Después la rana dio un buen salto.  
C ¿Y cómo se llama esa?  
E La rana grande y la rana chica.  
C ¡No!  
E Una balsa.  
C Y después llegó a la balsa.  
C Y le dio otra patada.  
C Y cayó al agua.  
C Y después la tortuga le dijo al niño lo que sucedió.  
C Y él se sorprendió.  
C Y (estaban y) la tortuga estaba enojada.  
C Y después el niño la tortuga ((y dónde está el perrito aquí está)) y el perro buscaban a la tortuguita.  
C El niño se fue a su cama a llorar.  
C Después escucharon algo.  
C Y era la rana.  
C (salt) dio un brinco.  
C Y cayó la otra rana.  
C Y estaban muy felices.

Niño de 5 años 5 meses.