



Actualidades en Psicología

ISSN: 0258-6444

actualidades.psicologia@ucr.ac.cr

Instituto de Investigaciones Psicológicas

Costa Rica

Coloma, Carmen Julia; Maggiolo, Mariangela; Pavez, María Mercedes
Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje
Actualidades en Psicología, vol. 27, núm. 115, 2013, pp. 129-140
Instituto de Investigaciones Psicológicas
Jan sosé, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133229443010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje

Oral Narratives Comprehension in children with Specific Language Impairment

Carmen Julia Coloma¹

Mariangela Maggiolo²

María Mercedes Pavez³

Universidad de Chile, Chile

Resumen. El propósito del trabajo es aportar información sobre la comprensión de narraciones orales de un grupo de niños chilenos con TEL sin problemas pragmáticos. Participaron 60 niños distribuidos en tres grupos: 20 niños con TEL con una edad promedio de 6,6 años, 20 niños pareados por edad cronológica y 20 niños equiparados por edad lingüística. Ambos grupos controles presentaban desarrollo típico de lenguaje. Se evalúa la comprensión narrativa con preguntas literales e inferenciales a partir de tres cuentos. Los resultados muestran que los niños con TEL se asemejan a sus controles lingüísticos al considerar la comprensión global de la narración y también la de preguntas literales e inferenciales, diferenciándose significativamente de los controles cronológicos.

Palabras clave: comprensión, narración, Trastorno Específico de Lenguaje, comprensión literal e inferencial.

Abstract. The present study aimed to provide information about oral narratives comprehension in a group of Chilean children diagnosed with Specific Language Impairment (SLI), without pragmatic disorders. Sixty children were divided into three different groups: 1) twenty children with SLI (average age of 6.6 years old), 2) twenty children grouped by chronological age, and 3) twenty children grouped by linguistic age. Both control groups demonstrated typical language development. Narrative comprehension was assessed through factual and inferential questions based in three stories. Results showed that children with SLI are similar to the linguistic controls when considering the global comprehension, factual and inferential questions, while they significantly differed from the chronological controls.

Key words: Language comprehension, narrative, Specific Language Impairment, factual comprehension, inferential comprehension.

¹Carmen Julia Coloma, Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Chile. E-mail: ccoloma@med.uchile.cl

²Mariangela Maggiolo, Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Chile. E-mail: mmaggiol@med.uchile.cl

³María Mercedes Pavez, Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Chile. E-mail: mpavez@med.uchile.cl
Dirección postal: Capitán Fuentes 210. Departamento. 1A, Ñuñoa, Santiago, Chile.



Introducción

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es una limitación significativa en la capacidad lingüística de algunos niños que no es explicable por una dificultad auditiva, cognitiva, neurológica o de motricidad oral (Leonard, 1998). Debido a la imposibilidad de precisar las causas específicas del cuadro, el diagnóstico se efectúa por exclusión (Fresneda & Mendoza, 2005).

Los niños con TEL presentan problemas tanto en la expresión como en la comprensión de los distintos componentes del lenguaje (fonológico, gramatical, léxico y pragmático). Sin embargo, el problema gramatical es relevante por ser específico y por ello funciona como un marcador clínico para su diagnóstico (Conti-Ramsden, 2003). Dicho problema también ha sido constatado en niños hispanohablantes tanto en sujetos monolingües como bilingües ya que al compararlos con menores sin dificultades de lenguaje sus desempeños gramaticales son significativamente inferiores (Anderson & Souto, 2005; Gutierrez-Clellen & Simon-Cereijido, 2007; Gutierrez-Clellen, Simon-Cereijido, & Wagner, 2008; Auza & Morgan, 2013).

También pueden tener comprometida la producción y la comprensión de narraciones orales. Al respecto, existe gran interés en estudiar este tipo de discurso porque está vinculado con la comprensión lectora y se lo postula como un indicador de 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 con este trastorno (Heilmann, Miller & Nockerts, 2010). A pesar del interés que suscita, las investigaciones con sujetos hispanohablantes son menos frecuentes (Price, Roberts & Jackson, 2006).

En la Escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile se han investigado las habilidades narrativas de los niños con TEL por más de una década. Esta línea de investigación ha permitido conocer principalmente la producción narrativa, establecer un método de evaluación y desarrollar una propuesta de intervención (Pavez, Coloma & Maggiolo, 2008). Los trabajos se han focalizado en especial en el relato de cuentos emitidos a partir de un mismo procedimiento de elicitación (recontado) y en su análisis de la estructura formal. Los resultados refieren que los menores con TEL presentan más dificultades en estructurar sus narraciones que sus pares con desarrollo típico (Pavez, Coloma, González, Palma & Reinoso, 1999; Pavez, Coloma & González, 2001; Pavez & Coloma, 2005). También se ha investigado la narración oral y la comprensión lectora en los escolares con TEL y se ha establecido que presentan dificultades en ambos desempeños (Coloma & Alarcón, 2009; Coloma et al., 2012).

Aún cuando se ha estudiado escasamente la comprensión narrativa en niños chilenos con TEL, se ha determinado que se comportan como sus pares cronológicos en la comprensión global. Al indagar sobre el desempeño según el tipo de preguntas (inferenciales y literales), se ha establecido que los alumnos con TEL evidencian significativamente más dificultades para responder interrogantes literales que sus controles. En las preguntas inferenciales, en cambio, el desempeño de los dos grupos es similar, lo que sugiere que en este tipo de interrogantes los niños con TEL no presentan dificultades (Coloma et al. 2012).

Por otra parte, existe una serie de investigaciones en poblaciones de habla inglesa que indican que los niños con TEL muestran

problemas en la comprensión narrativa en relación con sus pares cronológicos, tanto en lo literal como en lo inferencial (Bishop & Adams, 1992). La mayoría de dichos estudios indagan sobre el procesamiento inferencial de narraciones orales en grupos de menores con TEL con y sin dificultades pragmáticas (Karasinski & Ellis Weismer, 2010; Norbury & Bishop, 2002).

En el trabajo clásico de Bishop y Adams (1992) se señala que los niños con TEL (sin diferenciarlos por sus alteraciones pragmáticas) tienen dificultades en las tareas de comprensión literal e inferencial. Su desempeño es menor al de sus pares con desarrollo típico de la misma edad y se iguala al de los más pequeños con similar desarrollo lingüístico. Por otra parte, al estudiarlos considerando la presencia o ausencia de dificultades pragmáticas, se observa que los niños con problemas pragmáticos tienden a mostrar desempeños más bajos en la elaboración de inferencias.

La comprensión inferencial se ha estudiado además entre distintos grupos clínicos (TEL, trastorno pragmático del lenguaje y autismo de alto funcionamiento) y niños sin problemas de lenguaje. La comparación indica que el rendimiento de todos los menores con dificultades lingüísticas es inferior al de sus controles. Sin embargo, cuando se compara el desempeño entre los grupos clínicos no se encuentran diferencias (Norbury & Bishop, 2002).

Otra investigación sobre comprensión inferencial de narraciones en niños con TEL complementa los resultados encontrados por Bishop y Adams (1992). El estudio también indica que los participantes con TEL (con y sin problemas pragmáticos) se diferencian de sus pares cronológicos y se comportan de modo similar a los equiparados por desarrollo lingüístico. Sin embargo, al distinguir los niños

con TEL con problemas pragmáticos se advierte que sus dificultades son mayores que las del grupo con TEL sin compromiso pragmático. Estos últimos no se diferencian de ambos controles (semejante edad y semejante desarrollo lingüístico). En consecuencia, este trabajo sugiere que la dificultad pragmática influiría en el procesamiento inferencial (Adams, Clarke & Haines, 2009).

Se ha estudiado también la posible incidencia del tipo de inferencia en la comprensión narrativa en los niños con TEL. Así, se ha comparado el desempeño en inferencias adyacentes (elaboradas fundamentalmente con información contenida en oraciones contiguas del texto) y distantes (elaboradas principalmente con información separada por cuatro o más oraciones en el texto) en menores con TEL y un grupo sin problemas de igual edad. Los resultados sostienen que su rendimiento es inferior al del grupo control en ambas tareas. Además, aún cuando los niños con TEL no evidencian diferencias significativas entre los tipos de inferencia, su desempeño es menor al construir inferencias distantes (Karasinski & Ellis Weismer, 2010).

En un estudio que utiliza otra clasificación de inferencias tampoco se encuentran diferencias significativas entre niños con TEL y sus controles cronológicos. Este trabajo considera dos tipos de inferencias: text-connecting (construidas fundamentalmente con información presente en el texto) y gap-filling (construidas a partir de la relación entre la información textual y el conocimiento del mundo) (Norbury & Bishop, 2002).

Los resultados de las investigaciones comentadas sugieren que el tipo de inferencias no es un factor determinante en el procesamiento inferencial de los menores con TEL.

En niños hispanohablantes, aunque el estudio de la comprensión narrativa es escaso, se ha constatado que presentan problemas. Así, se advierte que frente a preguntas tanto literales como inferenciales sobre un relato, tienden a responder de manera descontextualizada (Contreras & Soriano, 2004). Además, al evaluar la comprensión y la producción narrativa, los niños con TEL evidencian deficiencias en ambas modalidades (Acosta, Moreno & Axpe, 2012).

Es importante destacar que el foco en los trabajos mencionados se ha centrado fundamentalmente en la comprensión global o en el análisis de las preguntas inferenciales y se ha abordado menos la comprensión literal.

En Chile existe escasa información sobre el rendimiento de niños con TEL en comprensión narrativa considerando aspectos literales e inferenciales. De este modo, el propósito del estudio es conocer el desempeño en comprensión global, literal e inferencial de relatos infantiles de un grupo de niños chilenos con TEL sin problemas pragmáticos. Así, las preguntas de investigación que guían el trabajo son:

1. ¿La comprensión narrativa en los niños con TEL difiere de la de niños con similar desarrollo lingüístico y de igual edad cronológica?

2. ¿La comprensión de preguntas literales e inferenciales en los niños con TEL es diferente a la de niños con similar desarrollo lingüístico y los de igual edad cronológica?

Las respectivas hipótesis son:

H1. Los niños con TEL presentan problemas en comprensión de narraciones orales en comparación con sus pares de edad cronológica y de edad lingüística.

H2. Los niños con TEL presentan problemas en comprensión literal e inferencial en

comparación con sus pares de edad cronológica y de edad lingüística.

Método

Criterios de selección y características de los participantes

Los participantes del estudio conformaron tres grupos según los siguientes criterios.

Grupo en Estudio (GE): a) presentar diagnóstico de TEL sin problemas pragmáticos, realizado por la fonoaudióloga del establecimiento escolar correspondiente. La fonoaudióloga seleccionó a los menores con TEL sin problemas pragmáticos mediante una conversación que estableció con cada uno de ellos. De la interacción analizó fundamentalmente la pertinencia de los tópicos que introducían y mantenían los niños en la interacción. La conversación en cuestión se produjo en la sala de los estudiantes pero en un horario distinto al de la clase; b) tener dificultades en su desempeño gramatical ya sea en expresión, en comprensión o en ambas modalidades; c) evidenciar audición normal; d) habilidades cognitivas no verbales dentro de rangos normales; e) cursar 1° básico en proyectos de integración de escuela regular (1° básico corresponde al primer nivel de formación escolar en Chile. Los proyectos de integración son programas en que se incluyen niños con necesidades educativas especiales en escuelas de educación regular).

Grupo control cronológico (CC): a) presentar desarrollo típico de lenguaje, informado por la fonoaudióloga de la escuela, b) evidenciar audición normal c) habilidades cognitivas no verbales dentro de rangos normales, d) tener edad similar (más menos 3 meses) a la de los niños con TEL y e) ser compañeros de curso de los menores con TEL.

Grupo control lingüístico (CL): a) presentar desarrollo típico de lenguaje, informado por la fonoaudióloga del establecimiento educacional, b) evidenciar audición normal c) habilidades cognitivas no verbales dentro de rangos normales, d) tener una longitud del enunciado similar a la de los niños TEL y e) ser alumno de las mismas escuelas con proyectos de integración, dado que eran niños de menor edad que asistían a cursos de nivel pre-escolar.

De acuerdo con los criterios mencionados, se seleccionaron 60 niños distribuidos en los tres grupos referidos. Es importante destacar que este estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de la Investigación en Seres Humanos de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Dicha aprobación exigió que antes de la evaluación de los participantes se obtuviera el consentimiento informado de los padres y el asentimiento de los niños para participar en el estudio. Además, se cauteló la confidencialidad

de los sujetos durante la evaluación y en el proceso de análisis de los datos.

La Tabla 1 resume las principales características de cada grupo, considerando edad, género, aspectos lingüísticos (Índice Promedio de Longitud del Enunciado y el desempeño gramatical) y habilidades cognitivas no verbales.

Instrumentos utilizados en la selección de los sujetos

Audición. El desempeño auditivo se midió a través de una audiometría de barrido en las frecuencias 500, 1000, 2000 y 4000 Hz. Se utilizaron los criterios internacionales propuestos por la ASHA que determinan la normalidad auditiva a intensidades iguales o inferiores a 20 dB (American Speech -Language-Hearing Association, 2005).

Habilidades cognitivas no verbales. Se utilizó el Test de Matrices Coloreadas y Progresivas de Raven que implica tareas de razonamiento por analogías visuales mediante la comparación de

Tabla 1
Principales características de los participantes del estudio

Características	TEL (n = 20)	CC (n = 20)	CL (n = 20)
Edad cronológica	6.6	6.6	4.4
Género			
Niños	16	12	10
Niñas	4	8	10
PLE	4.6	6.9	4.6
Desempeño gramatical			
Ex. y comp. normales		20	20
Ex. y comp. deficitarias	9		
Ex. normal y comp. deficitaria	3		
Ex. descendida y comp. deficitaria	4		
Ex. deficitaria y comp. normal	2		
Ex. deficitaria y comp. descendida	2		
Habilidades cognitivas no verbales: desempeño normal	20	20	20

Nota. PLE = Promedio de longitud del enunciado. Ex. = expresión. Comp.= comprensión

figuras. Según el test, las puntuaciones ubicadas en el percentil 25 o sobre este se interpretan como normales (Raven, 2005).

Gramática. La gramática se evaluó con el Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto (Pavez, 2010), constituido por dos subpruebas que miden de manera diferenciada la expresión y la comprensión gramatical. Además, las dos subpruebas cuentan con índices de confiabilidad (subprueba expresiva .77 y subprueba receptiva .83). Ambas poseen 23 ítems referidos a los siguientes elementos sintácticos: oraciones (afirmativas, negativas y pasivas), pronombres (personal, indefinido, demostrativo, relativo e interrogativo), verbos (tiempos verbales, 3^a persona del verbo, verbos copulativos), adjetivos posesivos e interrogativos. Los criterios para clasificar el desempeño de los niños son los siguientes: deficitario (puntuaciones iguales o inferiores al percentil 10), descendido (puntajes sobre el percentil 10 e inferiores al 25) y normal o típico (puntajes ubicados en el percentil 25 o superior).

Longitud de los enunciados. El índice Promedio de Longitud del Enunciado (PLE) corresponde a una adaptación chilena del MLU (Mean Length of Utterance, Rice et al., 2010). Este índice es un indicador de desarrollo sintáctico basado en el número de palabras por cada enunciado producido por el niño. Para obtenerlo, se efectuó una conversación que se grabó y se transcribió hasta el enunciado 170. La transcripción y el cálculo del índice fueron realizados por cuatro examinadores que lograron una confiabilidad de un 95% de acuerdo. El análisis se efectuó contando las palabras de cada enunciado desde el número 21. No se contabilizaron las repeticiones, los falsos comienzos, las muletillas o las interjecciones. Se calculó el índice PLE dividiendo el número total de palabras por el

número total de enunciados para cada niño del GE. Luego, se estableció el promedio del grupo y su desviación estándar. Con esta información, se determinó un rango para seleccionar al CL. El valor mínimo fue 3.3 y el máximo 5.9 obtenidos a partir del promedio (4.6) más / menos una desviación estándar (1.3).

Evaluación de la comprensión de narraciones orales

Se estudió la comprensión con la prueba de comprensión narrativa que forma parte del método Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA, Pavez et al., 2008) que evalúa producción y comprensión de discurso narrativo.

Este instrumento incluye tres cuentos: “La ardillita glotona”, “El sapito saltarán” y “El lobo friolento”, estructurados a partir de tres categorías básicas (presentación, episodio y final) que organizan la información. La presentación corresponde al inicio de la narración y está conformada por el personaje y el problema. A su vez, el episodio es el que permite desarrollar el cuento y se constituye por la secuencia acción, obstáculo y resultado. Por último, el final es la categoría que termina la historia mediante la resolución del problema de la presentación.

A cada uno de los cuentos le corresponde un cuestionario con preguntas específicas, inferenciales y literales. Así el cuestionario de “La ardillita glotona” tiene seis preguntas literales y tres inferenciales. Los cuestionarios de los cuentos “El Sapito saltarán” y “El lobo friolento” están constituidos por siete preguntas literales y tres inferenciales respectivamente. Tanto las preguntas literales como las inferenciales son interrogantes que aluden a las categorías de presentación, episodio y final. Con el fin de ilustrar el instrumento, se presenta el cuento de “La ardillita glotona” y la Tabla 2 que incluye las preguntas del cuento, los criterios de corrección,

las respuestas de un niño con TEL y los puntajes asignados a cada una de sus respuestas.

La ardillita glotona

Presentación. Había una vez una ardillita que vivía en el bosque y era muy glotona. Todos los días la ardillita iba y les robaba la comida a todos sus amigos del bosque.

Episodio. Los animalitos le quisieron dar una lección para que la ardillita no les comiera más su comida. Se les ocurrió hacerle una casa bien chiquitita, con ventanas y puertas chiquititas y adentro de la casa le dejaron: nueces, chocolates, miel, dulces, tortas y helados. La ardillita estaba tan contenta que entró a su casa y se comió toda la comida y se puso gorda, gorda. Entonces vinieron sus amiguitos para invitarla a jugar y como ella estaba tan gorda no pudo salir ni por la puerta ni por las ventanas porque estas eran muy pequeñas. Entonces la pobre ardillita, como no pudo salir de su casa, se puso muy triste porque no podía ir a jugar con sus amiguitos, solo podía mirarlos por la ventana.

Final. Entonces, prometió que nunca más iba a comer tanto, y que nunca más les iba a quitar la comida porque así ella podría salir de su casa y jugar con ellos.

Los puntajes de la prueba se obtienen según los criterios propuestos por EDNA que además ofrece una serie de posibilidades de respuestas correctas para cada pregunta. Es importante destacar que en la corrección no se consideran negativas las respuestas con errores gramaticales porque lo que se evalúa es la capacidad de comprensión. Por lo tanto, se analiza la idea global expresada en la respuesta del niño.

Se asigna 1 punto a las respuestas literales (20 preguntas) y 2 puntos a las que requieren inferencias (9 preguntas). En consecuencia, el puntaje total de las preguntas literales es 20 y el de las inferenciales es 18, lo que implica que la puntuación máxima es 38. La prueba de comprensión cuenta con normas estandarizadas

en Chile, percentiles correspondientes a distintos rangos etarios y un índice de confiabilidad de .84.

El instrumento se aplicó individualmente en una sala tranquila y silenciosa. La examinadora leyó primero “La ardillita glotona”, luego “El sapito saltarín” y finalmente “El lobo friolento”. Después de escuchar cada cuento, los niños lo relataron y su narración se grabó. Finalmente, se les formularon las preguntas de cada narración y se registraron sus respuestas, las que se analizaron para asignarles el puntaje correspondiente.

Análisis estadístico de los datos

Se obtuvo el puntaje total de comprensión de narraciones, de preguntas literales y de preguntas inferenciales en cada niño. Posteriormente, se calculó el promedio y la desviación estándar de cada grupo. Luego, se compararon los grupos mediante una ANOVA, obteniendo también la significancia (p) y el tamaño del efecto (η^2). Con el fin de identificar los grupos que diferían entre sí se aplicó la prueba post hoc DHS de Tukey.

Todos los cálculos se efectuaron mediante el programa estadístico SPSS 17. Finalmente, se realizó un análisis del grado de dificultad de las preguntas inferenciales y literales. Para ello, se utilizaron los criterios de Pavez et al. (2008). Dichos criterios proponen tres niveles de dificultad que se determinan a partir del porcentaje de respuestas correctas que efectúan los niños. Así los tres niveles son: a) preguntas difíciles que corresponden a un rango de respuestas correctas que fluctúa entre un 0% a un 33.6%, b) preguntas de dificultad media que corresponden a un rango de respuestas correctas que fluctúa entre un 33.7% a un 66.6% y c) preguntas fáciles que corresponden a un rango de respuestas correctas que fluctúa entre un 66.7% a un 100%.

Tabla 2

Preguntas del cuento La ardillita glotona, criterios de corrección, respuestas de un niño con TEL y el puntaje asignado a sus respuestas.

Preguntas	Criterio de corrección	Respuesta del niño	Puntaje
¿De qué animalito se habla en el cuento? (Literal relacionada con la presentación)	Se espera que mencione el personaje	De la ardillita	1 punto
¿Qué les hace la ardillita a los amigos? (Literal relacionada con la presentación)	Se espera que responda por el problema del cuento	Les roba comida	1 punto
Les robaba la comida. ¿Qué sentían los animalitos entonces? (Inferencial relacionada con la presentación)	Se espera que mencione algún sentimiento originado por el robo. Por ejemplo que los animalitos sintieron pena	Hacerle una casa con las ventanas muy chiquititas y la puerta y le dejaron nueces y comida	0 puntos
¿Y qué hicieron los amiguitos? (Literal relacionada con el episodio)	Se espera que mencione la construcción de la casa	Después la fueron a buscar y se comió toda la comida y no pudo, y no pudo salir, puro puro mirar por la ventana	0 puntos.
Le hicieron una casa chiquitita. ¿Qué hizo la ardillita en la casa chiquitita? (Literal relacionada con el episodio)	Se espera que mencione que la ardilla se come la comida	Se comió todo y no pudo salir	1 punto.
¿Por qué le dejan tanta comida en la casa? (Inferencial relacionada con el episodio.)	Se espera que mencione alguna razón que justifique la acción de dejar comida. Por ejemplo para que no les robe más comida.	Porque no tenía robarle más	0 puntos
¿Qué problema tuvo? (Literal relacionada con el episodio)	Se espera que mencione que la ardilla no pudo salir de la casa	Le prometerle nunca más robarle a sus amigos	0 puntos
¿Qué pasó al final? (Literal relacionada con el final)	Se espera que mencione la promesa de no robar más la comida	No sé	0 puntos
¿Por qué prometió que nunca más iba a comer tanto? (Inferencial relacionada con el final)	Se espera que mencione una razón por la cual no va a comer tanto. Por ejemplo para no engordar y poder jugar con sus amigos	Porque no podía salir	0 puntos

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación corresponden a las comparaciones entre los tres grupos en puntaje total y en

puntuaciones específicas para las preguntas literales e inferenciales. Posteriormente, se analiza la comprensión de las preguntas literales e inferenciales para el GE y el CL.

Comprensión de narraciones orales en el grupo con TEL y ambos grupos controles.

La Tabla 3 muestra los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) obtenidos por cada grupo, junto con los valores de F , p , η^2 y agrupaciones encontradas en los análisis post-hoc. Como lo señala la Tabla 3, existen diferencias significativas entre los grupos (TEL, CC y CL) en todas las variables: puntuación total en comprensión narrativa ($F_{2,57} = 6.84$, $p = .002$, $\eta^2 = .194$), preguntas literales ($F_{2,57} = 9.64$, $p < .001$, $\eta^2 = .253$) y preguntas inferenciales ($F_{2,57} = 4.40$, $p = .017$, $\eta^2 = .134$). La prueba post hoc evidencia que los niños con TEL en la puntuación total, en las preguntas literales y en las inferenciales se comportan como el CL, diferenciándose de los CC.

El análisis del desempeño individual establece que el 45% de los niños con TEL tienen dificultades en la comprensión inferencial (responden correctamente tres o menos interrogantes de este tipo). El mismo resultado se observa en el grupo CL. En cambio, en el CC solo el 10% de los niños responde incorrectamente las interrogantes inferenciales.

En consecuencia, el desempeño de los escolares con TEL se asemeja más a sus CL, por lo tanto, su comportamiento es similar al de niños de menor edad cronológica.

De acuerdo con lo anterior, se analizó su desempeño en preguntas literales e inferenciales (según el grado de dificultad) en relación con los niños pareados por desarrollo de lenguaje.

Comprensión literal e inferencial de los escolares con TEL y del grupo control lingüístico.

El análisis de las preguntas consistió en identificar el grado de dificultad de cada interrogante literal e inferencial. En cuanto a las preguntas literales, los niveles de dificultad son los mismos para ambos grupos: el 50% de este tipo de preguntas es fácil, 35% resulta de mediana dificultad y el 15% difíciles. Las interrogantes relacionadas con la presentación y con el episodio son fáciles y de dificultad media. Por último, las preguntas difíciles corresponden al final de los relatos. Así, en lo que respecta a la comprensión literal de las narraciones, el desempeño de los niños con TEL es parecido al del grupo CL.

Tabla 3
Desempeño en comprensión de narraciones en los tres grupos

Puntaje	Grupo	Media (DE)	F(2,57)	p	η^2	Post-hoc
Total en comprensión de narraciones	TEL	21.65 (7.35)	6,84	.002	.194	(CL = TEL) < (CC)
	CC	28.50 (5.17)				
	CL	21.35 (7.91)				
Preguntas Literales	TEL	13.50 (3.39)	9,64	< .001	.253	(CL = TEL) < (CC)
	CC	16.40 (2.08)				
	CL	12.25 (3.50)				
Preguntas inferenciales	TEL	4.10 (2.17)	4,40	.017	.134	(TEL = CL) < (CL= CC)
	CC	6.05 (1.95)				
	CL	4.55 (2.37)				

En relación con las preguntas inferenciales, para los menores con TEL, el 11.1% de ellas es fácil, el 55.5% de mediana dificultad y el 33,3% es difícil. En el grupo CL, en cambio, las interrogantes fáciles representan el 22.3%, las de mediana dificultad el 66.6% y las difíciles el 11.1%. En el grupo TEL la única pregunta fácil alude a la presentación, las difíciles se relacionan con la presentación y con el episodio al igual que las de dificultad media. Además, en este último nivel de dificultad se incluye el final. Por su parte, en el CL solo una pregunta es difícil y corresponde a la presentación. Las de dificultad media se relacionan con la presentación, el episodio y el final. Por último, las preguntas fáciles aluden a la presentación y al episodio. En consecuencia, las preguntas inferenciales implican un mayor grado de dificultad para el grupo con TEL al compararlos con el CL. Sin embargo, no existen diferencias en las categorías estructurales a las que aluden las interrogantes.

Discusión

Las hipótesis de este estudio plantean que los niños con TEL presentan problemas en la comprensión global, literal e inferencial al compararlos con sujetos de similar edad cronológica y de equivalente desarrollo lingüístico. Dichas hipótesis se cumplen parcialmente porque el grupo TEL se diferencia del CC en la comprensión global, literal e inferencial. Sin embargo, no se confirma porque el grupo TEL no difiere significativamente del CL en estas variables.

Al contrastar los resultados mencionados con investigaciones en población de habla inglesa se advierten similitudes, ya que los datos coinciden en que los niños con TEL se asemejan a menores pareados por desarrollo lingüístico y difieren de sus homólogos cronológicos en comprensión

literal e inferencial (Bishop & Adams, 1992; Crais & Chapman, 1987; Ellis Weismer, 1985).

Al considerar el grado de dificultad de las preguntas literales, los niños con TEL y el grupo CL evidencian un desempeño similar. La relación con las categorías formales indica que para ambos grupos las interrogantes más fáciles son las relacionadas con la presentación y el episodio, en cambio, las más difíciles son las que aluden al final de la historia. Estos resultados son consistentes con la propuesta elaborada sobre la producción del desarrollo narrativo en niños con TEL chilenos (Pavez et al., 2008). En ella se plantea que la presentación y el episodio son elementos que se adquieren aproximadamente a los 5 años. En cambio, el final es una categoría tardía que aparece en las narraciones después de los 6 años.

En cuanto al grado de dificultad de las interrogantes inferenciales, se advierte que una mayor proporción de niños del grupo TEL las responde incorrectamente en relación con el CL. No obstante, las categorías estructurales (presentación, episodio y final) a las que se refieren no impactan en el problema que representan para los niños con TEL. Ello sugiere que las categorías de la narración no incidirían en la comprensión inferencial del grupo estudiado. Por lo tanto, habría otras variables que podrían influir en su rendimiento como lo indican algunos trabajos. Por ejemplo, una investigación describe que el acceso semántico a las palabras y oraciones influye en la comprensión inferencial de los niños con TEL (Norbury & Bishop, 2002). Otro estudio relaciona las dificultades de memoria fonológica a corto plazo con las inferencias. La explicación a dicha relación se basa en que se requiere almacenar información global y específica en esta memoria para una adecuada comprensión (Wellman et al., 2011).

La presente investigación no considera procesos lingüísticos ni cognitivos que podrían contribuir a explicar las dificultades encontradas en comprensión narrativa. En consecuencia, futuros trabajos en niños chilenos con TEL deberían indagar, por ejemplo, sobre la posible relación con la memoria de trabajo, la comprensión de oraciones o el acceso al léxico. Ello, para establecer si los problemas en comprensión narrativa de estos sujetos se explican por otras deficiencias que pueden evidenciar tanto en el plano lingüístico como cognitivo.

Desde la perspectiva de la atención de los niños con TEL, los resultados sugieren la necesidad de evaluar la comprensión narrativa considerando los aspectos inferenciales y literales, así como planificar estrategias terapéuticas específicas. Dado que las categorías formales de la narración pueden influir en las dificultades de la comprensión literal la estimulación de la estructura narrativa podría favorecer que los niños con TEL mejoren su desempeño al comprender información explícita en el cuento. Por otra parte, las categorías formales no inciden en la comprensión inferencial, por lo tanto parece relevante considerar el conocimiento previo, que es fundamental para la elaboración de inferencias, en la terapia del discurso narrativo en los niños con TEL.

Referencias

- Acosta, V., Moreno, A. & Axpe, A. (2012). La acción inclusiva para las habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial para niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista de Educación*, 359, 332-356.
- Adams, C., Clarke, E. & Haines, R. (2009). Inference and sentence comprehension in children with Specific or Pragmatic Language Impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(3), 301-318.
- American Speech-Language-Hearing Association, Audiology Information Series (2005). Recuperado de <http://www.asha.org/uploadedFiles/aud/InfoSeriesHearingLossTypes.pdf>
- Anderson, R. & Souto, S. (2005). The use of articles by monolingual Puerto Rican Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26, 621-647.
- Auza, A. & Morgan, G. (2013). Uso de preposiciones en el recuento de una historia. Comparación de niños hispanohablantes con y sin trastorno de lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 35-49.
- Bishop, D. & Adams, C. (1992). Comprehension Problems in children with Specific Language Impairment: Literal and Inferential Meaning. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 119-129.
- Coloma, C.J. & Alarcón, P. (2009). El discurso narrativo y la comprensión lectora en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 62, 147-158.
- Coloma, C.J., Pavez, M.M., Peñaloza, C., Araya, C., Maggiolo, M. & Palma, S. (2012). Desempeño lector y narrativo en Escolares con Trastorno Específico del Lenguaje. *Onomázein*, 26, 351-375.
- Contreras, M.C. & Soriano, M. (2004). El valor de la narrativa en la caracterización de los alumnos con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(3), 119-125.
- Conti-Ramsden, G. (2003). Processing and linguistic Markers in Young Children With Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1029-1037.
- Crais, E. R., & Chapman, R. S. (1987). Story recall and inferencing skills in language/learning disabled and nondisabled children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 50-55.
- Ellis Weismer, S. (1985). Constructive comprehension abilities exhibited by language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 175-184.
- Fresneda, D. & Mendoza, E. (2005). Trastorno Específico del Lenguaje: concepto, clasificaciones

- y criterios de identificación. *Revista de Neurología*, 41(11), 51-56.
- Gutierrez-Clellen, V. & Simon-Cereijido, G. (2007). The discriminant accuracy of a grammatical measure with Latino English-speaking children. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 50(4), 968-981.
- Gutierrez-Clellen, V., Simon-Cereijido, G. & Wagner, C. (2008). Bilingual children with language impairment: A comparison with monolingual and second language learners. *Applied Psycholinguistics*, 29, 1-17.
- 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.
- Karasinski, C. & Ellis Weismer, S. (2010). Comprehension of inferences in Discourse Processing by adolescents with and without Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53, 1268-1279.
- Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: MIT press.
- Norbury, C. & Bishop, D. (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of Specific Language Impairment, Pragmatic Language Impairment and High-Functioning Autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37(3), 227-251.
- Pavez, M.M., Coloma, C.J., González, P., Palma, S. & Reinoso, C. (1999). El discurso narrativo en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 1(2), 17-32.
- Pavez, M.M., Coloma, C.J. & González, P. (2001). Discurso narrativo y desempeño gramatical en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 21(3), 124-130.
- Pavez, M.M. & Coloma, C.J. (2005). Desarrollo del discurso narrativo en niños con Trastorno Específico del lenguaje. En Harvey, A. (Compiladora) *En torno al discurso*. (pp. 149-156). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pavez, M.M., Coloma, C.J. & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Médica.
- Pavez, M. M. (2010). *Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto. Aplicación en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Price, J., Roberts, J. & Jackson, S. (2006) Structural Development of the fictional narratives of African American Preschoolers, *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 37(3), 178-187.
- Raven, J. (2005). *Test de Matrices Progresivas. Escala Coloreada, General y Avanzada*. Buenos Aires: Paidós.
- Rice, M., Smolik, F., Perpich, D., Thompson, T., Rytting, N. & Blosson, M. (2010). Mean Length of Utterance Levels in 6 - month intervals for children 3 to 9 years with and without Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 35, 333-349.
- Wellman, R., Lewis, B., Freebairn, L., Avrich, A., Hanssen, A. & Stein, C. (2011). Narrative Ability of Children with Speech Sound Disorders and the Prediction of Later Literacy Skills. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 42, 561-579.

Recibido: 27 de marzo de 2013

Aceptado: 12 de agosto de 2013