

DISCURSO NARRATIVO Y LECTURA DE CUENTOS EN EL HOGAR POR PADRES A PREESCOLARES QUE PRESENTAN TRASTORNO DEL LENGUAJE¹

NARRATIVE DISCOURSE AND PARENTS' STORY TELLING AT HOME TO PRESCHOOL CHILDREN WHO PRESENT LANGUAGE IMPAIRMENT

Maribel GRANADA-AZCÁRRAGA²

María POMÉS-CORREA³

Francisca CÁCERES-ZÚÑIGA⁴

RESUMEN: El objetivo del estudio es analizar el discurso narrativo productivo de estudiantes de kínder en escuelas de lenguaje de Chile, considerando Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) expresivo y mixto junto a la periodicidad de la lectura de cuentos en el hogar. Ambientes naturales enriquecidos en la familia aportan mayores oportunidades de desarrollo favoreciendo la literacidad, las habilidades lingüísticas y sociales. Los niños y niñas con TEL pueden mostrar dificultades en la narración, afectando el desempeño académico, social y en su calidad de vida. El discurso narrativo en una muestra de 150 preescolares es evaluado, utilizando un instrumento formal a través del recontado de 3 cuentos originales. Se examina la etapa del desarrollo narrativo y la lectura de cuentos realizada por padres en el hogar. Se aplica una ficha para recoger información demográfica de las familias. A través de un estudio descriptivo comparativo, se aplica estadística descriptiva e inferencial (ANOVA de dos factores) para analizar las variables. Los resultados muestran que ni el tipo de TEL, ni la frecuencia de lectura o la interacción de ambas, provocan cambios estadísticamente significativos en el discurso narrativo. Sin embargo, se observan hallazgos cualitativos en la cantidad de narración, en función de la lectura de cuentos.

PALABRAS CLAVE: Discurso narrativo. Trastorno de lenguaje. Preescolar. Lectura de cuentos.

ABSTRACT: The study aimed to analyze the productive narrative discourse of students who attended kindergarten in special language schools in Chile, considering the expressive and mixed Specific Language Impairment (SLI) with the periodicity of reading stories at home. Enriched natural environments into the family provide better opportunities to develop early literacy, linguistic and social skills. Children with SLI may show difficulties in narration, affecting academic, social performance, and generally affecting their quality of life. The narrative discourse in a sample of 150 preschoolers was evaluated using a formal instrument that included the retelling of three original stories. The performance of narrative development and reading stories by parents at home were examined. A form was applied to collect demographic information from families. Through a comparative-descriptive study, descriptive and inferential statistics (two-way ANOVA) were used to analyze the variables. The results show that type of SLI, frequency of reading and the interaction of both variables did not cause statistically significant effects in the narrative discourse. However, qualitative findings were observed, in the quantity of oral discourse related to storytelling.

KEYWORDS: Narrative discourse. Language impairment. Preschooler. Story telling.

1 INTRODUCCIÓN

El Trastorno Específico del lenguaje (TEL) es una dificultad lingüística que presentan algunos niños y niñas en su desarrollo de lenguaje donde se descarta en quienes la evidencian la existencia de discapacidad intelectual, daño neurológico, orgánico, problema auditivo,

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0219>

² Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid. Académica en la Universidad Católica del Maule. Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa. Talca/Maule/Chile. E-mail: mgranada@ucm.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1123-3566>

³ Doctora en Filosofía. Intervención Temprana Universidad de Oregon. Académica en la Universidad Católica del Maule. Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa. Talca/Maule/Chile. E-mail: mppomes@ucm.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2220-7451>

⁴ Doctora en Ciencias Humanas. Mención Discurso y Cultura. Universidad Austral de Chile. Académica en la Universidad Católica del Maule. Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa. Talca/Maule/Chile. E-mail: mfcaceres@ucm.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7280-9616>

trastorno psiquiátrico y condiciones ambientales adversas (Aguado, 2016; Auza & Peñaloza, 2019; Leonard, 2016; Mendoza, 2016). Asimismo, este trastorno afecta el desempeño académico, estado emocional e interacción social, impactando de manera general en la persona (González, 2018; Leonard, 2014).

A su vez, la normativa chilena, que aborda este trastorno en el decreto 170/2010 (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2010), define el TEL como una: “Limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y /o desviado del lenguaje” (MINEDUC, 2010, p.9). Además, esta conceptualización está basada en las orientaciones de la Clasificación Internacional de Enfermedades y problemas de la salud (CIE 10) y del Manual Diagnóstico y Estadístico de los problemas mentales (DSM-IV) de la (American Psychiatric Association [APA], 2000), distinguiéndose el TEL expresivo y TEL mixto. De esta manera, el marco normativo chileno actual para la definición del TEL, se sustenta en estas dos referencias internacionales.

En cuanto al TEL expresivo, éste se caracteriza por tener mejor puntuación en el lenguaje receptivo, mostrando dificultades en producción de palabras, de sonidos del habla, vocabulario, tiempos verbales y en la memorización de palabras o frases. Por su parte, el TEL mixto, presenta puntuaciones inferiores en el lenguaje expresivo y receptivo, incluyendo además de las dificultades expresivas, problemas en la comprensión de palabras, frases, términos espaciales. Ambos tipos de TEL, afectan el aprendizaje y la comunicación en las personas que lo presentan (MINEDUC, 2010).

En el contexto chileno, los niños y niñas que son diagnosticados con TEL, pueden ingresar a los 3 años a escuelas especiales de lenguaje, hasta cumplir los 6 años de edad, según el nivel educativo preescolar al que corresponde el estudiante: medio menor, medio mayor, primer y segundo nivel de transición (pre kínder y kínder). Este estudio de investigación se focaliza en Kínder, en escuelas especiales de lenguaje.

Por otra parte, en la educación básica regular, los niños y niñas que presentan TEL, reciben apoyo en el área de lenguaje, a través del Programa de Integración Escolar (PIE) (MINEDUC, 2016), teniendo como propósito “mejorar los sistemas de ayudas y apoyos en el contexto del aula para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales” (Arriagada et al., 2021, p. 3). De esta forma, se da respuesta a esta necesidad desde el nivel de pre kínder hasta 4° básico en educación común. En este marco, se destaca que la matrícula en Educación Parvularia en función de las necesidades educativas especiales, que se presentan con mayor frecuencia en el contexto educacional regular, corresponde a los estudiantes de preescolar con TEL, alcanzando un total de 138.313 estudiantes (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020). A su vez, la prevalencia del TEL a nivel internacional se estima en niños de habla inglesa en alrededor del 7% (Llorenc et al., 2021; Tomblin et al., 1997).

Cabe señalar que a nivel internacional la conceptualización de TEL, está transitando a la de Trastorno del Desarrollo de Lenguaje (TDL), donde se está eliminando el carácter específico de este cuadro, refiriéndose en términos generales al Trastorno del Lenguaje que implica dificultades comprensivas y /o expresivas que afectan el desempeño de una persona en sus distintas dimensiones y que no se debe a una causa conocida. Es así, que en el DSM-V (APA, 2013), se refiere al diagnóstico de Trastorno del Lenguaje, considerando el vocabulario pobre,

estructuras oracionales restringidas y problemas en el discurso. Además, se propone un nuevo diagnóstico relativo a la pragmática, siendo este el Trastorno de la comunicación social. Por su parte, el CIE-11, del año 2019, habla de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, donde se distingue el predominio en las dimensiones receptiva/expresiva, expresiva y pragmática (Llorenç et al., 2021).

Por otra parte, autores como Roa (2015), plantea que además del déficit lingüístico presente en los niños y niñas con TEL, también se encuentran afectadas las funciones ejecutivas (FE) (atención, planificación, memoria entre otras). “Las FE son la base para el desarrollo de las funciones cognitivas superiores, entre las que se encuentra el lenguaje” (Ambiado et al., 2020, p. 2). y que considerar esto en la intervención del TEL, ayudaría a tener un abordaje más integral. Según Acosta et al. (2017), todas las FE en los niños y niñas con TEL están comprometidas, afectando mayormente a los estudiantes con TEL mixto. Así mismo, Ambiado et al. (2020), señalan que las FE estarían más descendidas en los niños y niñas que presentan TEL con relación a quienes muestran un desarrollo de lenguaje típico, por lo que deberían recibir apoyo. En este mismo sentido, Marini et al. (2020) plantean la necesidad de evaluar las funciones ejecutivas para focalizar y enriquecer la intervención de los niños/as con Trastornos del Desarrollo de Lenguaje, lo que cuestionaría la especificidad de esta dificultad. Asimismo, González (2018), indica que los niños y niñas con TEL, presentan problemas en la memorización de nuevas palabras, en seguir instrucciones, en la narración de cuentos, historias y/o situaciones cotidianas.

Los niños y niñas que presentan TEL, pueden mostrar dificultades en la narración y estructuración de sus oraciones, sin embargo, en algunos casos el desempeño narrativo puede ser similar a niños y niñas con desarrollo típico de lenguaje (Coloma, 2014). Las investigaciones sugieren que los niños y niñas con TEL se expresan con producciones caracterizadas por mayor cantidad de oraciones agramaticales en comparación a las expresadas por niños con desarrollo típico. A su vez, las proposiciones se presentan con baja cohesión lingüística, es decir, las palabras o frases muchas veces no están conectadas entre sí perdiendo la relación entre oraciones o entre los elementos que componen una oración (Del Valle et al., 2018a).

Estas investigaciones evidencian el carácter heterogéneo del cuadro (Acosta, 2012; Mendoza, 2016; Roa, 2015), es decir, existe mucha variedad en los perfiles lingüísticos entre un niño/a y otro/a que presenta TEL, en cuanto a su predominio comprensivo/expresivo o expresivo y en los componentes lingüísticos que se encuentran afectados (Llorenç et al., 2021). En este sentido, estudios señalan al nivel morfosintáctico, como el más afectado en los niños y niñas que presentan TEL. El trabajo de Del Valle et al. (2018b) señala que los estudiantes que presentan TEL suelen cometer errores gramaticales, donde se evidencian bajas habilidades morfosintácticas, con limitadas producciones de oraciones complejas, que influye en la coherencia de su discurso.

1.1 DISCURSO NARRATIVO Y TEL

El discurso narrativo, se define operacionalmente como “una unidad semántica pragmática constituida por una secuencia de oraciones cuyos significados se relacionan coherentemente en torno a un tema, y que es emitida con una determinada intención comunicativa en

una situación concreta” (Pavez et al., 2008, p. 5). Es un organizador de las experiencias humanas (Monforte & Ceballos, 2014). En tal sentido, un niño/a que presenta problemas narrativos tendrá probablemente dificultad para ordenar sus experiencias y comunicarlas a otras personas de su entorno.

Al respecto, el estudio de Acosta et al. (2017) tuvo como propósito evaluar e intervenir el discurso narrativo en 35 niños y niñas con diagnóstico de TEL. Se aplicó un programa funcional de discurso narrativo con estrategias de andamiaje y modelado interactivo, uso intensivo y reiterado de apoyo visual. Se obtuvieron resultados altamente positivos, tanto en la producción como en la comprensión narrativa, después de la implementación del programa de intervención.

La habilidad narrativa, está compuesta por una superestructura formal y por una microestructura. En la superestructura se destaca: (a) la Presentación que incluye personaje principal, características de este, ubicación espacial y /o temporal y problema que impulsa el relato; (b) el Episodio/s con meta u objetivo, acción para alcanzar la meta, obstáculo, resultado y (c) el final. Además, la microestructura, enfatiza el contenido, refiriéndose a la coherencia global: el tema de que trata el relato, la coherencia local: significado de las oraciones que conforman el relato, más los aspectos de cohesión del discurso (Pavez et al., 2008). En este sentido, el discurso narrativo incluye aspectos formales y aspectos de contenido y ambos dan cuenta del nivel de desarrollo de esta habilidad lingüística.

Los niños y niñas que presentan TEL muestran problemas en las habilidades conversacionales y narrativas (Acosta, 2012; Acosta et al., 2017). El discurso narrativo se caracteriza por requerir menor interacción con otras personas, dependiendo menos del contexto a diferencia de la conversación que se realiza de manera más colaborativa y contextualizada (Pavez et al., 2008). En el estudio de Pavez et al. (2015) realizado con niños/niñas de 4 y 6 años con diagnóstico de Trastorno de Lenguaje (n =21) y Desarrollo típico (n =19), en que se analizó el recontado narrativo y la conversación semi espontánea, se indica que el desempeño gramatical de los niños/niñas con TEL se manifiesta disminuido en relación con el presentado por niños/niñas con desarrollo típico. Asimismo, se señala que los niños y niñas con TEL expresan más oraciones agramaticales al conversar que al narrar (Pavez et al., 2015). Esto da cuenta que las habilidades conversacionales dependen de las respuestas entregadas por el interlocutor, mientras que la narración permite una elaboración individual, basada en la secuenciación de los hechos a relatar.

En la dimensión académica, el discurso narrativo es muy relevante como predictor para el proceso de lectura, escritura y habilidades lingüísticas (Acosta et al., 2017). La aplicación de programas de estimulación de lenguaje oral en aulas regulares a niños y niñas que presentan TEL, a través de un modelo de intervención colaborativo inclusivo, muestra un mejor desempeño de habilidades lingüísticas en léxico pasivo, conciencia fonológica, comprensión y producción de narraciones y es muy positivo para los niños y niñas que presentan TEL (Cuevas et al., 2019). A su vez, Acosta et al. (2017) sostienen que la estimulación de habilidades narrativas y morfosintácticas favorece la gramática de los estudiantes con TEL. Por su parte, la investigación de Delgado-Cruz et al. (2022) señala que la intervención en discurso narrativo en niños con TEL permite mejorar los aspectos de cohesión del discurso. En este mismo senti-

do, al comparar el desempeño entre estudiantes con Trastorno del espectro autista y Trastorno del Lenguaje, la investigación de Acosta et al. (2022) plantea un resultado inferior del primer grupo respecto del segundo, señalando que la intervención educativa en niños con TEL debe focalizarse en minimizar los errores gramaticales de sus producciones.

1.2 CONTEXTO FAMILIAR Y LENGUAJE

El entorno familiar impacta en el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas, a través de las interacciones comunicativas que se llevan a cabo (Grieshaber et al., 2011; Rowe & Snow, 2020), estando estas interacciones condicionadas por el nivel educacional de los padres, el nivel económico, cultural y social del grupo familiar entre otros, lo que influye en la forma de responder a las necesidades lingüísticas que presentan los integrantes de la familia (Auza & Peñaloza, 2019). Así, los ambientes naturales enriquecidos en la familia aportan entornos con mayores oportunidades de desarrollo que favorece entre otros aspectos la literacidad emergente, donde se destaca la lectura compartida y alfabetización relacionada con el juego (Terrell & Watson, 2018). En este sentido, el contar cuentos de forma repetitiva por parte de las madres es una actividad universal que predice el desarrollo de la literacidad y vincula a la familia con la escuela (Kanaya & Santiago, 2019). Además, la lectura interactiva, enfatiza una lectura compartida entre madre e hijo/hija que influye en la narrativa de los niños/as, dependiendo de la edad del comienzo de esta actividad y el n° de libros disponibles en el entorno del hogar, lo que podría explicar el incremento en la habilidad de contar historias (Marjanovič-Umek et al., 2017).

Por su parte, Korucu et al. (2020), señalan que las interacciones comunicativas que se realizan al interior de la familia favorecen el desarrollo de habilidades para la lectura y escritura. Así, a través de la lectura de libros, se estimulan las expresiones emocionales, la colaboración y la toma de turnos. Asimismo, en el contexto escolar, Farkas et al. (2022) destacan la importancia de la lectura de cuentos en niños pre escolares, señalando beneficios para el desarrollo lingüístico y emocional, especialmente en relación al conocimiento del mundo interno a través, de un *lenguaje mentalizante* vinculado con expresión de deseos, emociones y sentimientos.

La lectura de cuentos, se constituye en un recurso de estimulación para el desarrollo de habilidades lingüísticas (Salvatierra & Zambrano, 2021). Así, Acosta et al. (2020) sugieren una serie de estrategias, como: relacionar las historias con el conocimiento previo, la estimulación del pensamiento en voz alta, la discusión del tópico central de una historia, el apoyo visual y el reforzamiento de léxico especializado. Además, señalan que la lectura repetida de cuentos es recomendada para niños y niñas que presentan TEL, donde se puede estimular la comprensión narrativa, por medio de preguntas literales e inferenciales. Así mismo, el grupo familiar se puede configurar en un factor protector para el desarrollo de los niños/as que presentan TEL, a través de una interacción activa, afectiva y participativa, reforzando lo aprendido en el contexto escolar (Tarvainen et al., 2020).

El propósito de este estudio es analizar el discurso narrativo productivo de niños y niñas que presentan TEL expresivo y mixto, que asisten a kínder en escuelas de lenguaje de la comuna de Talca, Chile y que cuyos padres les leen cuentos en el hogar. Además, pretende ver si existen diferencias estadísticamente significativas en el discurso narrativo según el tipo de

TEL, expresivo o mixto que presentan los preescolares, la frecuencia de la lectura de cuentos y su interacción sobre el desempeño en el discurso narrativo.

Las preguntas orientadoras del estudio se refieren a ¿Cuál es el desempeño en el discurso narrativo productivo de preescolares con TEL expresivo y TEL mixto? ¿Cuál es la relación del discurso narrativo productivo de preescolares con TEL, que cursan kínder con la lectura de cuentos realizada por sus padres? ¿Cómo se relaciona el nivel de discurso narrativo que presentan los niños y niñas con TEL con la frecuencia de lectura de cuentos que realizan los padres con sus hijos?

2 MÉTODO

2.1 DISEÑO DEL ESTUDIO

El diseño corresponde a un estudio no experimental, descriptivo-comparativo que tiene por finalidad observar si un grupo de estudiantes difiere del otro en cuanto al nivel de desarrollo alcanzado en el manejo del discurso narrativo, considerando el tipo de trastorno de lenguaje (expresivo, mixto) y la frecuencia con que los padres (cuidadores responsables) les leen cuentos en el hogar. Para establecer la periodicidad de la lectura, se consideró la respuesta de los padres entregada en la ficha demográfica. Con esta información se generan 2 grupos de estudiantes (lectura de una a tres veces a la semana y lectura de 4 a 7 veces a la semana).

2.2 PARTICIPANTES

La muestra de este estudio corresponde a 150 niños y niñas, entre 5 años y 5 años, 11 meses, que presentan un diagnóstico de TEL, correspondiendo a TEL expresivo 96 estudiantes y a TEL mixto 54 estudiantes. Además, todos los niños y niñas cursan Kínder en escuelas especiales de lenguaje en la ciudad de Talca, Chile. Se coordina el trabajo con un total de 12 Escuelas especiales de lenguaje de la ciudad de Talca, donde se lleva a cabo los consentimientos informados por parte de los establecimientos educacionales y padres, como también los asentimientos informados de los niños y niñas que participan en la investigación.

Además, cabe señalar que este estudio es producto de un proyecto financiado por la Universidad y cuenta con la aprobación del Comité de Ética Científico, cumpliendo con toda la normativa vigente.

2.3 INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados en este estudio corresponden a un test estandarizado en Chile y una ficha demográfica, que se describen a continuación.

Test de evaluación de Discurso Narrativo (EDNA) de Pavez et al. (2008) que evalúa el discurso narrativo productivo a través de la presentación de tres cuentos originales: la ardillita glotona, el sapito saltarín y el lobo friolento. El discurso narrativo comprensivo, se evalúa a través de preguntas literales e inferenciales de los mismos cuentos (aspecto que no se evalúa en este estudio). Este test permite determinar la etapa del discurso en que se encuentra el niño o la niña, a saber: Sin estructura, Transición y Estructura. La confiabilidad es significativa ($r = 0.76$, $p = 0.000$), al aumentar la edad, se incrementa la habilidad narrativa. Los indicadores forma-

les establecen el desarrollo narrativo en niños y niñas, el desempeño narrativo en percentiles, correspondiendo a normal (entre 25 y 75), normal bajo o disminuido (entre 10 e inferior a 25), déficit narrativo (igual o menor a 10) (Pavez et al., 2008). Se considera además una escala cualitativa de desarrollo narrativo (que evalúa el recontado de los mismos tres cuentos), donde se incluye las etapas referidas a: Sin estructura, Transición y Estructura con sus características narrativas y rango de edad correspondiente (Cuadro 1).

Ficha demográfica: Es un instrumento de caracterización inicial que recoge antecedentes reportados por los padres o cuidadores en relación al ámbito familiar, escolar y rutinas de lectura de cuentos en el hogar. Este instrumento es validado por juicio de expertos y se aplica en una modalidad de auto registro antes de realizar la evaluación del discurso narrativo con el instrumento formal.

Cuadro 1

Escala Cualitativa de Desarrollo Narrativo

Etapa	Nivel y Características	Edades (años)	
Sin estructura	1. No cuenta		
	2. Cuenta una o dos oraciones	3 4 3 4	
	3. Aglutina secuencia de acciones y/o estados		
	4. Agrupa enumerativamente en torno a un personaje		
5. Hace secuencias: Acción + obstáculo y/o Obstáculo + resultado			
Transición	6. Presentación y episodio: ambos incompletos	5	
	7. Presentación completa y episodio incompleto		
Estructura	8. Presentación incompleta y episodio completo		6 6
	9. Presentación y episodio: Ambos completos (sin final)		
	10. Presentación completa con atributo y/o espacio, episodio completo (sin final)	10 10	
	11. Presentación y episodio: Ambos completos (más final)		
	12. Presentación completa con atributo y/o espacio, episodio completo y final		
	13. Presentación completa con atributo y/o espacio, episodio completo con meta y final		

Nota. Adaptado de Pavez et al. (2008). Desarrollo Narrativo en Niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastornos de lenguaje.

2.4 PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

El estudio se enmarca en un proyecto de investigación, en el cual se invita a las escuelas especiales de lenguaje de la ciudad de Talca a participar, se les informa en qué consiste la investigación, obteniendo su consentimiento. Así mismo, se coordina con ellos la aprobación de los padres de los niños y niñas para participar y el asentimiento informado de los estudiantes que serán parte de este estudio. Se envía la ficha demográfica al grupo familiar, para ser respondida en modalidad de cuestionario autoadministrado.

Paralelamente, se capacita a 6 estudiantes universitarias de la carrera de pedagogía en educación especial en el procedimiento para evaluar el discurso narrativo utilizando el test EDNA para ser aplicado de manera individual, leyendo al estudiante uno a uno, tres cuentos, quien debe volver a contarlos una vez escuchados. Las narraciones del niño/a se registran en una grabación para luego ser transcritas y ser analizadas de forma posterior, utilizando los criterios establecidos en el protocolo de corrección del instrumento.

Para llevar a cabo este análisis, se aplica el test ANOVA (análisis de la varianza) de dos vías o factores, utilizado para estudiar la relación entre una variable dependiente cuantitativa (desempeño del discurso narrativo) y dos variables independientes cualitativas o factores (tipo de TEL y periodicidad de la lectura de cuentos), cada uno con más de un nivel. Estadística descriptiva, análisis de las frecuencias y porcentajes son también utilizados, permitiendo complementar la descripción del comportamiento de las variables bajo observación en ambos grupos. Se utiliza SPSS, versión 21 para Windows para llevar a cabo los cálculos.

3 RESULTADOS

El test EDNA fue aplicado a una muestra conformada por 150 estudiantes con diagnóstico de TEL, que asisten a escuelas especiales de lenguaje. La ficha demográfica fue respondida por el adulto responsable que ejerce el rol parental de cada uno de los niños/as participantes. El 64% de los niños/as posee un diagnóstico de TEL expresivo ($n = 96$) y el 54% restante, presenta TEL mixto ($n = 54$), de acuerdo a los registros disponibles en cada una de las escuelas a las que asisten los niños y niñas participantes en este estudio.

El análisis descriptivo de las variables estudiadas se presentará mostrando en un primer momento el desempeño en el discurso narrativo expresado por el total de estudiantes participantes, a través de los puntajes promedios, mientras que desde una mirada cualitativa se hará referencia a la categoría, la etapa y el nivel de desarrollo del discurso narrativo. Posteriormente, se presentarán los resultados obtenidos en el test EDNA según tipo de TEL y luego asociados a la frecuencia con que los padres leen cuentos a sus hijos/as en el hogar. La interacción de ambas variables en el desempeño en discurso productivo también será descrita.

En promedio, el puntaje obtenido por el grupo de estudiantes participantes es 6,82 puntos, de un total posible de 25, con una desviación estándar de 4,91. A través de los puntajes obtenidos por cada niño/a, es posible situarlo en una categoría de desarrollo de su discurso. Es así como el 48% de los estudiantes se ubica bajo la categoría normal, mientras que el 52% alcanza la categoría normal o superior para su discurso, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1*Categoría de Discurso Narrativo en Niños y Niñas con Trastorno del Lenguaje*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Déficit Narrativo	47	31.3
Normal bajo o disminuido	26	17.3
Normal	72	48.0
Muy bueno	3	2.0
Sobresaliente	2	1.3
Total	150	100.0

En cuanto a la etapa de desarrollo del discurso, se observa que el 24% de los niños/as muestra una narración sin estructura en la cual puede no contar nada, decir una o dos oraciones, solo aglutinar ideas en torno a un personaje, entre otras. En el nivel de transición se ubica el 26% de los estudiantes, quienes son capaces de narrar una historia con presentación y episodios, ambos incompletos, mientras que el 50% sí logra estructurar, es decir su narración incorpora presentación, episodios y final, algunos de ellos completos. Al separar a los niños/as según el tipo de TEL, se observa que el 16,6% de los estudiantes con TEL expresivo no estructura, el 25% se sitúa en el nivel de transición y el 58% sí logra estructurar. El 37% de los estudiantes diagnosticados con TEL mixto no alcanza a estructurar, el 27% logra el nivel de transición y solo el 25% de ellos sí es capaz de estructurar.

En un análisis más específico de las habilidades que manifiestan los niños/as al momento de realizar el reconto, es posible establecer que el 6,7% de los niños/as no lo logra realizar. En tanto, el 16,7% consigue expresar un nivel de discurso que es esperable para niños/as hasta los 4 años de edad. El 52,7% de los estudiantes alcanza el nivel esperado para los 5 años, mientras que sólo el 20,7% de los niños/as participantes, alcanza el nivel esperado para los 6 años de edad. Al diferenciar a los grupos según el tipo de TEL, se aprecia que el 16% de los niños/as con TEL expresivo no realiza reconto, mientras que el 35% de estudiantes con TEL mixto tampoco lo hace. El 13,5% de los niños/as con TEL expresivo logra las habilidades esperadas para niños entre 3 y 4 años y el 22%, en el caso de los estudiantes con TEL mixto. Para habilidades esperables para niños/as de 6 años, 26% de aquellos que presentan TEL expresivo, alcanza este nivel, mientras que solo el 11% de los niños/as con TEL mixto logra expresar estas habilidades, tal como se señala en la Tabla 2.

En cuanto a la lectura de cuentos que se realiza en el hogar, los resultados son heterogéneos. Un 48,7% de los padres ($n = 73$) señala que sí le lee cuentos a su hijo/a y un 20,7% ($n = 31$) afirma no realizar lectura de cuentos en el hogar. Cabe señalar que un 30,7% de los padres/cuidadores participantes, no entrega información. Al analizar la categoría del discurso narrativo de los niños/as respecto a la frecuencia con que sus padres les leen cuentos, el 62% de los niños/as ($n = 18$) cuyos padres reportan no leer cuentos, presentan un desarrollo disminuido

o déficit en su discurso narrativo, mientras que el 51.8% de los estudiantes ($n = 28$) que reciben lectura de cuentos entre una y tres veces a la semana, alcanzan un desarrollo narrativo normal.

Tabla 2

Resultados en el Nivel de Desarrollo del Discurso Narrativo

Nivel de desarrollo del discurso narrativo	Exp	Mix	Exp	Mix	Edad
	f	f	%	%	
Cuenta 1 o 2 oraciones	3	7	3.1	12.9	3
Aglutina secuencias o estados	10	6	10.4	11.1	4
Agrupar enumerativamente un personaje	2	6	2.0	11.1	5
Hace secuencias acción y obstáculo y/ obstáculo y resultado	1	0	1.0	0	5
Presentación y episodio incompletos	11	11	11.4	20.3	5
Presentación completa y episodio incompleto	13	5	13.5	9.2	5
Presentación incompleta	26	13	27.0	24.0	5-6
Presentación y episodio completos sin final	3	2	3.1	3.7	6
Presentación completa y atributo espacio, episodio completo sin fin	12	1	12.5	1.8	6
Presentación y episodio completo y final	10	3	10.4	5.5	6
Presentación completa, atributo espacio, episodio completo y fin	1	0	1.0	0	10
Cuenta 1 o 2 oraciones	4	0	4.1	0	10
Total	96	54	100	100	

Nota. Exp = TEL expresivo; Mix = TEL mixto; Edad = edad esperada en que los niños/as logran la habilidad en su discurso; f = frecuencia

En cuanto al nivel de desarrollo de las habilidades expresadas a través del recontado, un 44,4% de los niños/as que reciben lectura de sus padres una a tres veces a la semana sí estructura su narración. Así mismo, un 52,3% de los niños/as que se les lee cuentos entre cuatro y siete veces a la semana sí logra estructurar su discurso. Al analizar la periodicidad con que les leen cuentos a sus niños/as y considerando el tipo de TEL, se observa que un 33.3% de los padres ($n = 32$) de niños/as diagnosticados con TEL expresivo, les lee entre una y tres veces a la semana y 16.6% ($n = 16$) les lee entre cuatro y siete veces a la semana. En el caso de los estudiantes diagnosticados con TEL mixto, un 40.7% ($n = 22$) indica leer entre una y tres veces a la semana y 9.2% ($n = 5$) les lee cuatro a siete veces a la semana. Estos resultados se exponen en la Tabla 3.

Tabla 3

Nivel y Categoría del Discurso Narrativo según Periodicidad de la Lectura de Cuentos

Periodicidad	No Estruct	Trans	Estruct	Dism/Def	Normal/MB	Sobresale	Total
No lee	34.4%	24.1%	41.3%	62%	37.9%	0	29
1 a 3 veces	23%	31.4%	44.4%	44.4%	51.8%	3.7%	54
4 a 7 veces	19%	28.5%	52.3%	52.3%	47.6%	0	21
No informa	19.5%	19.5%	60.8%	43.4%	56.5%	0	46

Nota. No Estruct = No estructura; Trans = Transición; Dism/Def = Disminuido/Deficit; Nomal/MB = Normal/Muy bueno; Sobresale = Sobresaliente

A través del test ANOVA de 2 vías o factores entre sujetos, se busca establecer si existen diferencias significativas entre los puntajes promedio obtenidos por los niños/as en la evaluación de discurso narrativo. Dicho de otra manera, se busca examinar si el tipo de TEL que presentan los estudiantes genera un efecto en el desarrollo del discurso narrativo y por su parte, explorar si la periodicidad de la lectura de cuentos causa algún efecto en el discurso narrativo expresado por los niños/as. Por último, se estudia si la interacción de ambas variables produce un efecto en el discurso. A partir de los resultados, se observa que ni el tipo de TEL, ni la periodicidad con que los padres leen a sus hijos/as, causa por separado cambios estadísticamente significativos en el discurso narrativo (Tabla 4). Tampoco se produce un efecto al examinar la interacción de ambas variables independientes (TEL y periodicidad).

Tabla 4

Discurso Narrativo según Tipo de TEL y Periodicidad de la Lectura de Cuentos

Fuente	gl	Suma de Cuadrados	Madia de Cuadrados	F
Tipo de TEL	1	15.292	15.292	0.710
Periodicidad	1	21.440	21.440	0.995
T.TEL por Periodicidad	1	59.439	59.439	2.759
Error	49	1055.506	21.541	
Total	53	3978.125		

4 DISCUSIÓN

En el presente estudio se analiza el desempeño en discurso narrativo productivo de niños/as que presentan TEL expresivo y TEL mixto y que asisten a escuelas especiales de lenguaje, en el nivel de kínder. Además, se explora la relación del discurso narrativo productivo con la lectura de cuentos realizada por los padres en el hogar y la frecuencia con que se realiza

esta lectura. De un puntaje total de 25 puntos, en el aspecto productivo del EDNA, el puntaje promedio obtenido por el grupo de estudiantes participantes fue 6,82, es decir el 48% de los estudiantes se ubica bajo la categoría normal y el 52% alcanzó la categoría normal o superior para su discurso. Esto refuerza la idea del carácter heterogéneo del TEL (Mendoza, 2016; Roa, 2015), ya que no todos los niños y niñas con este diagnóstico presentan un mismo perfil lingüístico, lo que implicaría la obtención de resultados disímiles en evaluaciones de las habilidades específicas del lenguaje, tal como se refleja en este estudio.

Las habilidades que el discurso narrativo infantil requiere desarrollar y explicitar, en este estudio muestran logros diversos. Sólo el 50% de los niños y niñas sí logró estructurar su narración como es esperable para estudiantes de 6 años, es decir, su discurso incorpora presentación, episodios y final, siendo algunos de ellos completos, el 26% se ubicó en el nivel de transición, mientras que el 24% de los niños y niñas mostró una narración sin estructura, propia de niños de 3 años. Esto es concordante con la edad de adquisición de las habilidades narrativas planteadas en estudios anteriores (Maggiolo et al., 2009; Pavez et al., 2008; Portilla et al., 2021) en que se destaca que niños y niñas con TEL presentan, en algunos casos, un desarrollo narrativo más tardío o inferior a lo esperado para su edad. Respecto a las edades de adquisición de las categorías formales del discurso, es esperable que contar historias emerja entre los tres y cuatro años, luego esta habilidad puede mejorar progresivamente hasta adquirir una estructura más compleja a los 10 años (Esposito et al., 2018).

Al diferenciar los grupos según el tipo de TEL, son los niños y niñas con TEL mixto aquellos que en mayor porcentaje no lograron estructurar su discurso con un 37%, versus el 16,6% de los estudiantes con TEL expresivo que se situó en este mismo nivel. En este sentido, el mayor porcentaje de estudiantes se ubicó en el nivel de transición, alcanzando un 25% en niños y niñas con TEL expresivo y un 27% para estudiantes que presentan TEL mixto, habilidades propias de niños entre los 4 y 5 años.

Un 48,7% de los padres señaló leer cuentos a su hijo/a, de ellos, el 51,8% de los niños que reciben lectura de cuentos entre una y tres veces a la semana, alcanzaron un desarrollo narrativo normal, además de este mismo grupo de niños y niñas, un 44,4% logró el nivel en la etapa de estructura en su narración. Por otra parte, el 20,7% de los padres respondió no leer cuentos. De este grupo, el 62% de los niños y niñas presentó un desarrollo disminuido o déficit en su discurso narrativo. En cuanto a la frecuencia con que los padres leen a sus hijos/as con TEL, el 33,3% de los padres de niños y niñas con TEL expresivo, reportó leer entre una y tres veces, 16,6% les lee entre cuatro y siete veces a la semana. En el caso de padres con niños y niñas que manifiestan TEL mixto, un 40,7% indicó leer entre una y tres veces a la semana y solo un 9,2% les lee de cuatro a siete veces. Así, se podría pensar que la lectura de cuentos en el hogar favorece, en este estudio, el desarrollo del discurso en cuanto al logro alcanzado de estructuración de narraciones.

En este marco, es posible precisar la relevancia que tienen las interacciones lingüísticas en contextos naturales al interior de la familia, otorgando mayores oportunidades para desarrollar habilidades del lenguaje que se encuentran a la base de la alfabetización emergente (Terrell & Watson, 2018). La lectura compartida de historias en el contexto familiar favorece el vínculo entre el hogar y la escuela, enriqueciendo el desarrollo narrativo del niño/niña (Kanaya

& Santiago, 2019), además, potencian la habilidad de contar historias (Marjanovič-Umek et al., 2017). Las familias que leen cuentos a sus hijos e hijas permiten el desarrollo emocional, cognitivo y lingüístico (Korucu et al., 2020).

Finalmente, los resultados arrojados a partir del test ANOVA para dos factores entre sujetos, muestran que ni el tipo de TEL, ni la frecuencia con que los padres les leen a sus hijos/as, originan por separado cambios estadísticamente significativos en el discurso narrativo. Tampoco ocurre un efecto al estudiar la interacción del tipo de TEL y la periodicidad de la lectura de cuentos en los resultados de discurso narrativo. Si bien es cierto, estadísticamente no se muestran efectos significativos, desde una mirada descriptiva, si se observa que los niños y niñas con TEL, a quienes se les lee cuentos de cuatro a siete veces a la semana, siempre relatan algo de la historia, no así en el caso de los niños a quienes no se les lee o se les lee de una a tres veces por semana.

Los niños que no estructuran sus relatos se concentran principalmente en el grupo a quienes no se les lee cuentos y se encuentran en el rango de déficit narrativo, aunque igualmente cabe mencionar que un pequeño grupo de estudiantes a quienes no se les lee logra estructurar un relato. En este sentido, se podría pensar que no basta con explorar la frecuencia con que los padres o madres leen cuentos a sus hijos e hijas, sino también indagar en la forma en que se desarrolla la lectura del cuento, la cantidad y tipo de interacciones lingüísticas producidas al leer historias en relación a las iniciativas lingüísticas o respuestas expresadas por los hijos e hijas durante la lectura compartida de cuentos. Por tanto, estos dos aspectos, periodicidad y calidad/tipo de interacciones, deberían considerarse para comprender su efecto en el desarrollo de las habilidades narrativas.

5 CONCLUSION

Este estudio, ha logrado avanzar en la caracterización del discurso narrativo de niños y niñas prescolares con diagnóstico de TEL, que asisten a escuelas de lenguaje, fuera de la capital de Chile, donde hasta ahora se ha centrado la mayor cantidad de estudios a nivel nacional. Por otra parte, este trabajo, incorpora una mirada ecológica al considerar a la familia como un actor clave en el desarrollo de habilidades narrativas a través de la lectura de cuentos, variables que no han sido hasta ahora suficientemente relevadas en estudios previos en esta área. Este enfoque ecológico-transaccional y educativo incorporado en este estudio, resulta ser coherente con los principios de la educación especial que enfatizan el reconocimiento y la colaboración familia-escuela en el abordaje de las necesidades educativas asociadas al trastorno del lenguaje.

A partir de los resultados de este trabajo, es posible concluir que variables como el tipo de trastorno y la frecuencia con que los padres leen cuentos a sus hijos no generan de manera independiente ni en su interacción, diferencias estadísticamente significativas, en relación con el nivel de desarrollo del discurso narrativo productivo en niños y niñas prescolares diagnosticados con TEL. Desde un análisis descriptivo sí fue posible establecer que a aquellos estudiantes que se les leyó cuentos en el hogar con mayor periodicidad, son capaces de producir alguna forma de narración. Además, el estudio ratifica que los niños y niñas diagnosticados con TEL mixto presentan un menor desarrollo en las habilidades narrativas. En el caso de esta muestra se aprecia un mayor porcentaje de niños y niñas que presentan TEL mixto que no logran estructurar sus relatos (37%) en relación a los niños y niñas que manifiestan TEL expresivo (16,6 %).

En cuanto a futuras áreas de profundización en esta línea de estudio, es posible mencionar que para estimular el discurso narrativo en su etapa inicial, se hace necesario continuar investigando cómo las rutinas familiares incorporadas en guiones o script, pueden ser una estrategia que favorezca el recrear situaciones, representarlas mentalmente y verbalizarlas (Maggiolo et al., 2009), por estudiantes con y sin TEL. Considerando que la lectura de cuentos se constituye en un factor relevante para la adquisición de los elementos formales del discurso, se hace necesario seguir indagando en propuestas de estimulación centradas en la familia con estrategias explícitas, sistemáticas, directas y repetitivas que permitan situar la lectura compartida de cuentos como parte de las rutinas vivenciadas en el ambiente familiar.

Otra proyección de este trabajo consiste en investigar el tipo de estructuras gramaticales que utilizan en el discurso narrativo productivo los niños y niñas con TEL, puesto que, la producción de oraciones agramaticales se constituye en una de las características determinantes de este trastorno (Coloma, 2014). Además, se visualiza necesario estudiar el tipo y calidad de las interacciones lingüísticas, es decir, cómo narran los cuentos los padres, qué recursos utilizan y qué tipo de mediaciones lingüísticas desarrolla la díada madre-padre/hijo-hija en la lectura de cuentos en el hogar. A su vez, complementar esta información con la frecuencia de lectura, tipo de cuentos y dimensiones sociodemográficas de cada familia.

En cuanto a limitaciones, es necesario considerar que los resultados de este estudio se sitúan en el contexto local en que se han obtenido, al haber considerado una muestra intencionada y accesible. Por otra parte, cabe señalar que muchos de los cuidadores primarios no completan información clave referida a la lectura de cuentos en el hogar y su periodicidad, limitando aún más la muestra y la posibilidad de incluir mayor número de participantes en los análisis y posteriores conclusiones.

REFERENCIAS

- Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, 23-36. <https://doi.org/10.5354/0717-4659.2012.24525>
- Acosta, V., Moreno, A., & Axpe, M. (2017). La detección e intervención en habilidades narrativas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje en contextos educativos. *Educación XXI*, 20(2), 387-404. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19053>
- Acosta, V., Ramírez, G., & Del Valle, G. (2022). Specific language impairment and autism spectrum disorder: similarities and differences in narrative discourse. *Revista de Investigación en Logopedia*, 12(1), 1-9.
- Acosta, V., Ramírez, G., & Hernández, S. (2020). Funciones ejecutivas y lenguaje en subtipos de niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Neurología*, 32(6), 355-362. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2015.12.018>
- Aguado, G. (2016). *Trastorno específico del lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia*. Aljibe.
- Ambiado, M., Navarro, J., & Ibañez, J. (2020). Funciones ejecutivas en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje al comienzo de la escolaridad básica. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(2), 57-72. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n2.79390>

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical manual of mental disorders*. (4th ed) Text Revision (DSM-IV-TR). APA.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders*. (5th ed.). APA.
- Arriagada, C., Jara, L., & Calzadilla, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 175-195. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Auza, A., & Peñaloza, C. (2019). Factores individuales y familiares en el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 86(40), 41-66. <https://doi.org/10.28928/ri/862019/atc2/auzaal/penalozacastillo>
- Coloma, C. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1° básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 47(84), 3-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342014000100001>
- Cuevas, C., López, M., Valenzuela, M. J., Cares, J., & Quintanilla, T. (2019). Experiencia de aplicación de un programa de estimulación del lenguaje realizado en aulas inclusivas de kínder. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 39(3), 129-140. <https://doi.org/10.1016/j.rlfja.2019.04.002>
- Del Valle, G., Acosta, V., & Ramírez, G. (2018a). La producción gramatical en el discurso narrativo de alumnado con Trastorno Específico de Lenguaje (TEL). *Revista Signos: Estudios de lingüística*, 51(98), 264-284. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342018000300264>
- Del Valle, G., Acosta, V., & Ramírez, G. (2018b). The problems in the cohesion of narrative discourse in pupils with Specific Language Impairment (SLI). *Onomazein*, 39(1), 169-187.
- Delgado-Cruz, A., Ramírez-Santana, G., & Acosta-Rodríguez, V. (2022). Intervention in the cohesion of narrative discourse in pupils with developmental Language Disorders. *Psicología Educativa*, 28(2), 135-140. <https://doi.org/10.5093/psed2021a21>
- Esposito, G., Venuti, P., Iandolo, G., De Falco, S., Gabrieli, G., Wei, C., & Bornstein, M. (2018). Microgenesis of typical storytelling. *Early Child Developmental and Care*, 190(12), 1991-2001. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1554653>
- Farkas, C., Strasser, K., & Santelices, M. (2022). Lectura de cuentos e interacciones pedagógicas: Diseño e implementación de una intervención en los hogares de niños y niñas de 3 y 4 años. *Revista Niñez Hoy*, 2, 38-46.
- González, L. (2018). Trastorno Específico del Lenguaje (TEL): Concepto y características. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(4), 166-174. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.14>
- Griehaber, S., Shield, P., Luke, A., & Macdonald, S. (2011). Family literacy practices and home literacy resources: an Australian pilot study. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(2), 113-138. <https://doi.org/10.1177/1468798411416888>
- Kanaya, T., & Santiago, M. (2019). Mother-child storytelling patterns among first-generation Latino dyads: Implications for improving home-school engagement in early literacy skills. *Journal of Latinos and Education*, 21(2), 157-165. <https://doi.org/10.1080/15348431.2019.1634573>
- Korucu, I., Litkowski, E., & Schmitt, S. (2020). Examining associations between the home literacy environment, executive function, and school readiness. *Early Education and Development*, 31(3), 455-473. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1716287>

- Leonard, L. (2014). Specific Language Impairment across languages. *Child Development Perspectives*, 8(1), 1-5. <https://doi.org/10.1111/cdep.12053>
- Leonard, L. (2016). Noun-related morphosyntactic difficulties in specific language impairment across languages. *First Language*, 36(1), 3-29. <https://doi.org/10.1177/0142723715626070>
- Llorenç, A., Ahufinger, N., Igualada, A., & Sanz-Torrent, M. (2021). Descripción del cambio del TEL al TDL en contexto angloparlante. *Revista de Investigación en Logopedia 11*(esp.), 9-20. <https://doi.org/10.5209/rlog.70857>
- Maggiolo, M., Coloma, C., & Pavez, M. (2009). Estimulación de narraciones infantiles. *Rev. CEFAC*, 11(3), 379-388. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462009005000043>
- Marini, A., Piccolo, B., Taverna, L., Berginc, M., & Ozbic, M. (2020). The complex relation between executive functions and language in preschoolers with Developmental Language Disorders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1-14. <https://doi.org/10.3390%2Fijerph17051772>
- Marjanovič-Umek, L., Hacin, K., & Feconja, U. (2017). The quality of mother-child shared reading: Its relations to child's storytelling and home literacy environment. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1135-1146. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1369975>
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Ediciones Pirámide.
- Ministerio de Educación. (2010). *Decreto 170*. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa de Integración Escolar. PIE. Ley de inclusión 20.845. Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional*. Gobierno de Chile.
- Monforte, M., & Ceballos, I. (2014). Modelo de análisis de estructuras narrativas infantiles en niños de 3 a 4 años. *Didáctica Lengua y Literatura*, 26, 329-360. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46843
- Pavez, M. M., Coloma, C. J., & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Lexus.
- Pavez, M., Coloma, C., Araya, C., Maggiolo, M., & Peñaloza, C. (2015). Gramaticalidad y complejidad en narración y conversación en niños con Trastorno Específico de Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(4), 150-158. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.07.004>
- Portilla, A., Almanza, V., Castillo, A., & Restrepo, G. (2021). El desarrollo de habilidades narrativas en niños: una revisión sistemática de la literatura. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(2), 1-9. <https://doi.org/10.5209/rlog.67607>
- Roa, M. (2015). Funciones ejecutivas y su relación con el Trastorno Específico del Lenguaje, *Paideia*, 57, 81-91.
- Rowe, M., & Snow, C. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5-21. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000655>
- Salvatierra, N., & Zambrano, L. (2021). Estrategias de aprendizaje en niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *Polo de Conocimiento*, 54(6), 760-779.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). *Informe de caracterización de la educación parvularia preliminar 2020*. Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de educación Parvularia en Chile.

- Tarvainen, S., Stolt, S., & Launonen, K. (2020). Oral language comprehension interventions in 1–8-year-old children with language disorders or difficulties: A systematic scoping review. *Autism & Developmental Language Impairments*, 5, 1-24. <https://doi.org/10.1177/2396941520946999>
- Terrell, P., & Watson, M. (2018). Laying a firm foundation: Embedding evidence-based emergent literacy practices into early intervention and preschool environments. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 49, 148-164. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0053
- Tomblin, B., Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of Specific Language Impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1245-1260. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245>

Recebido em: 02/08/2022

Reformulado em: 16/11/2022

Aprovado em: 25/11/2022

