

La expresión gramatical en contextos discursivos en alumnado de educación infantil con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje

Grammatical expression in discursive contexts in early childhood education pupils with Developmental Language Disorders

Atteneri Delgado Cruz^{*1}, Víctor M. Acosta Rodríguez^{*} y Gustavo M. Ramírez Santana^{**}

^{*} Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Universidad de La Laguna (España)

^{**} Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología. Universidad de La Laguna (España)

Resumen

La presente investigación se ha diseñado con el propósito de analizar la expresión gramatical en alumnado con desarrollo típico (DT) y con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) e implementar una propuesta educativa. La muestra final estuvo compuesta por 128 estudiantes de 5 años pertenecientes a colegios de la Isla de Tenerife. Se dividieron en cuatro grupos: (1) un grupo de tratamiento para niños/as con TDL (TDL-T); (2) un grupo sin tratamiento de niños/as con TDL (TDL-C); (3) un grupo de tratamiento de niños/as con desarrollo típico del lenguaje (DT-T) y (4) un grupo de niños/as sin tratamiento con desarrollo típico del lenguaje (DT-C). Para la evaluación al alumnado se utilizó Clinical Evaluation of Language Fundamentals Spanish (CELF-4, Semel et al., 2006), mientras que para el análisis de la expresión gramatical se siguieron las indicaciones de Castilla-Earls y Eriks-Brophy, (2012) y de Jackson-Maldonado et al. (2013). El programa de intervención se organizó siguiendo un Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles (SAMN), llevando a cabo un total de 55 sesiones de 20 minutos de duración. Se utilizó un enfoque híbrido con cuentos, apoyados por iconos y planificación pictográfica. La intervención resultó eficaz para los grupos TDL-T y DT-T, concretamente se produjo un aumento de la producción de oraciones simples, compuestas y complejas. La intervención mediante un SAMN permite la presencia, la participación y el progreso en habilidades sintácticas tanto en alumnado con TDL como con DT, aportando evidencia empírica para avanzar en una educación más inclusiva.

1 **Correspondencia:** Atteneri Delgado Cruz, adelgadc@ull.edu.es, C/ Profesor José Luis Moreno Becerra s/n. Campus de Guajara. Apartado 456. Código postal 38200. San Cristóbal de La Laguna. S/C de Tenerife

Palabras clave: educación infantil; intervención; expresión gramatical; Trastorno del Desarrollo del Lenguaje.

Abstract

The present investigation has been designed with the purpose of analyzing grammatical expression in pupils with typical development (DT) and with Developmental Language Disorder (DLD) and implementing an educational proposal. The final sample consisted of 128 5-year-old pupils belonging to educational centers on the Island of Tenerife. They were divided into four groups: (1) a treatment group for children with TDL (TDL-T); (2) an untreated group of children with TDL (TDL-C); (3) a treatment group of children with typical language development (DT-T) and (4) a group of untreated children with typical language development (DT-C). For the assessment of the pupils, the Clinical Evaluation of Language Fundamentals Spanish (CELF-4, Semel et al., 2006) was used, while the indications of Castilla-Earls and Eriks-Brophy (2012) and Jackson-Maldonado (2013) were followed for the analysis of grammatical expression. The intervention program was organized following a Multi-Tiered System of Supports, carrying out a total of 20-minute long 55 sessions. A hybrid approach was used with stories, supported by icons and pictographic planning. The intervention was effective for the TDL-T and DT-T groups, more specifically, there was an increase in the production of simple, compound and complex sentences. The intervention through a SAMN allows the presence, participation and progress in syntactic skills both in students with TDL and with DT, providing empirical evidence to advance in a more inclusive education.

Keywords: early childhood education; intervention; grammatical Expression; Developmental Language Disorder.

Introducción y objetivos

El estudio de la expresión gramatical o gramaticalidad se ha utilizado generalmente como un marcador clínico para diferenciar al alumnado con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) de aquellos que tienen un desarrollo típico (DT). Su conocimiento proporciona una descripción detallada de los procesos gramaticales tarea que permite la identificación de una serie de señales de alarma para la detección temprana del TDL. Aunque inicialmente la mayoría de la investigación se ha realizado en lenguaje inglesa (Rice et al., 2023), en los últimos años han aparecido algunos estudios en español y en otras lenguas romances (Bahamonde et al., 2021; Crespo et al., 2020; Ferinu et al., 2021; Valle et al., 2018). En ellos se suele abordar la expresión gramatical para referirse tanto a las formas gramaticales como agramaticales, utilizándose distintas metodologías entre las que cabría citar el completar oraciones, el recuento de historias, el análisis de muestras conversacionales y las narraciones espontáneas. Aunque se necesita una mayor proliferación investigadora, no hay duda de que la aparición de estos estudios ha sido crucial, ya que los datos del inglés no son fácilmente trasladables a lenguas como el español (Jackson-Maldonado y Maldonado, 2017).

Mediante la metodología del recuento de historias se ha descrito en alumnado hispanohablante con TDL un mayor uso de oraciones simples con un peor rendimiento en la subordinación (Coloma, 2012; Jackson-Maldonado et al., 2013) así como la presencia de una considerable agramaticalidad, concretamente errores de omisión de determinantes, un menor uso de pronombres clíticos y problemas en la flexión verbal, afectando a la concordancia verbal (Valle et al., 2018).

El conocimiento de los problemas gramaticales en alumnado con TDL ha impulsado el diseño e implementación de programas de intervención, la mayoría en lengua inglesa. Metodológicamente se han organizado a través de dos enfoques diferenciados: implícitos y explícitos. El primero se fundamenta en la extracción de regularidades estadísticas del entorno por medio de técnicas como el bombardeo, la reformulación o recast, el modelado y la estimulación focalizada (Freeman, 2023). Mientras que un enfoque explícito pretende enseñar reglas gramaticales y demanda que el aprendiz comprenda instrucciones y memorice hechos y reglas. Los enfoques explícitos suelen recurrir a la imitación, a la instrucción directa y a sistemas visuales de codificación de formas y colores (Baron y Arbel, 2022). Sin embargo, en los últimos años se viene señalando la conveniencia de recurrir a un enfoque más híbrido que combine los dos sistemas de aprendizaje (Finestack et al., 2020). En sintonía con ello se han construido programas que recurren al uso de historias ficticias, juegos, conversaciones e información multisensorial como el Functional Language Intervention Program for Narratives (Gillam et al., 2008), Story Champs (Spencer y Petersen, 2020), Supporting Knowledge in Language and Literacy (Gillam y Gillam, 2016), y el Plan para la Estimulación del Desarrollo Narrativo (Pavez et al., 2008).

Con el propósito de aportar nuevas estrategias de intervención en contextos educativos se ha diseñado la presente investigación que tiene un doble objetivo. En primer lugar, evaluar y comparar el rendimiento en la expresión gramatical y en la agramaticalidad en alumnado con TDL y con DT. En segundo lugar, demostrar la eficacia de un programa de intervención sobre la mejora de la expresión gramatical y la agramaticalidad en alumnado con TDL y con DT. Concretamente, las hipótesis son las siguientes:

- Hipótesis 1: el alumnado con TDL presenta una expresión gramatical con una menor producción de oraciones complejas que el alumnado con DT.
- Hipótesis 2: el alumnado con TDL presenta mayor agramaticalidad que el alumnado con DT.
- Hipótesis 3: el alumnado con TDL que recibe tratamiento (TDL-T) presenta mejoría en la expresión gramatical tras la intervención, en comparación con el alumnado con TDL control (TDL-C).

Método

Población y muestra

En el estudio se aplicó un diseño pretest-tratamiento-postest para un grupo experimental de alumnado con TDL (TDL-T). Para completar el diseño se incluyeron un

grupo experimental no equivalente (consistente en alumnado con desarrollo típico, DT-T) y dos grupos controles (uno equivalente y otro no equivalente, TDL-C y DT- C).

Las variables independientes fueron el grupo (con 4 niveles) y el momento de la evaluación (2 momentos). La evaluación pretest se llevó a cabo a finales del curso escolar 2017-2018. El programa de intervención se implementó entre enero y marzo de 2019 (11 semanas). Cabe señalar que esta intervención se enmarca en un programa global de estimulación de las habilidades lingüísticas del alumnado de 3º de Educación Infantil. Por tanto, tras la evaluación inicial, se comenzó con la estimulación de las áreas del lenguaje expresivo y receptivo, para en último lugar aplicar el programa de intervención de la expresión gramatical en el contexto discursivo. Por último, la evaluación posttest se realizó en abril de 2019.

Las variables dependientes fueron la Expresión Gramatical mediante el análisis de las siguientes oraciones: simples, coordinadas, yuxtapuestas, sustantivas, relativas, adverbiales causales, adverbiales finales, adverbiales temporales, adverbiales de modo y adverbiales de lugar. Y la agramaticalidad que se diferenció entre las siguientes categorías: oraciones agramaticales, error morfológico de concordancia, error sintáctico de omisión, error sintáctico de sustitución y error sintáctico de adición.

En este estudio participaron 128 estudiantes matriculados en centros educativos de la Isla de Tenerife (Islas Canarias, España). Se dividieron en cuatro grupos: (1) un grupo de tratamiento para niños/as con TDL (TDL-T); (2) un grupo sin tratamiento de niños/as con TDL (TDL-C); (3) un grupo de tratamiento de niños/as con desarrollo típico del lenguaje (DT-T) y (4) un grupo de niños/as sin tratamiento con desarrollo típico del lenguaje (DT C).

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos de cada grupo en las variables edad y CI no verbal. Ambas se utilizan para igualar a los grupos.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los grupos en edad y CI no verbal

Gr.	n	Género		Edad				CI no verbal			
		Hombre	Mujer	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
TDL-T	32	20	12	5.2	6.3	5.6	0.3	80	106	96	7
TDL-C	32	20	12	5.2	6.3	5.8	0.3	89	113	111	6
DT-T	32	19	13	5.3	6.2	5.7	0.3	80	106	98	8
DT-C	32	19	13	5.2	6.3	5.8	0.3	80	120	107	8

Notas: TDL-C= Grupo control de niños/as con TDL. DT-C = Grupo control de niños/as con desarrollo típico. TDL-T = Grupo experimental de niños/as con TDL. DT-T = Grupo experimental de niños/as con desarrollo típico.

Se comprobó que los grupos estuvieran equilibrados en edad y CI, para eso se realizó una prueba de normalidad y un contraste de hipótesis de cada una. La normalidad de

la edad se comprobó por medio de la prueba de Kolmogorov Smirnov ($z = .04$; $df = 128$; $p = .174$). Para verificar que los grupos coincidieran en esta variable, se realizó un contraste de hipótesis. Como paso preliminar, se determinó la homogeneidad de las varianzas utilizando la prueba de Levene ($F(3,124) = 0.6$; $p = .640$). El ANOVA no mostró diferencias significativas ($F(3,124) = 3.5$; $p = .120$; $\eta^2 = .01$). La prueba de inteligencia K-BIT se utilizó para evaluar el coeficiente intelectual no verbal (Kaufman y Kaufman, 2000). La normalidad del CI no verbal se verificó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($z(128) = .05$; $p = .098$). Para confirmar que los grupos se igualaron en esta variable, se realizó un contraste de hipótesis. Como paso preliminar, la homogeneidad de las varianzas se determinó mediante la prueba de Levene ($F(3,124) = 1.9$; $p = .139$). El ANOVA no mostró diferencias significativas ($F(3,124) = 5.1$; $p = .097$; $\eta^2 = .03$).

Dos de los grupos fueron elegidos por muestreo de conveniencia (TDL-C y TDL-T), dado que el alumnado debe cumplir con criterios de selección específicos. Para escogerlo se realizó una evaluación inicial en todos los colegios de la isla de Tenerife, en colaboración con los equipos directivos de los centros y los equipos de orientación psicopedagógica. Se pidió a estos profesionales que remitieran a todo el alumnado que mostrara posibles signos de TDL, es decir, problemas de comprensión o expresión en uno o más componentes del lenguaje, pero especialmente en morfosintaxis y léxico-semántica; o alumnado con antecedentes de dificultades de lenguaje desde su ingreso en la escuela, sin que hubiera alteraciones auditivas, sociales o neurológicas que los pudieran justificar. Se recibieron un total de 147 alumnos y alumnas, a los que se les aplicó un protocolo de evaluación del lenguaje para confirmar el diagnóstico, consistente en una prueba de lenguaje, el CELF-4 (Semel et al., 2006), en el que las puntuaciones obtenidas debían estar por debajo de 77,5 (1,5 DT). Además, se administró la prueba de inteligencia K-BIT con el propósito de medir la inteligencia no verbal en niños/as de la muestra remitida, descartando a aquellos y aquellas cuyo CI no verbal fuera inferior de 75.

Esta administración del protocolo de evaluación condujo a la selección de una muestra de 64 estudiantes con diagnóstico de TDL, que fueron asignados aleatoriamente a uno de los dos grupos equivalentes del estudio, atendiendo solo al género. Un total de 51 alumnos y alumnas resultaron excluidos del estudio por presentar solo retraso simple en el lenguaje, es decir, un ligero retraso cronológico en el desarrollo caracterizado más por dificultades fonológicas que por problemas estructurales, y 32 infantes fueron excluidos por no completar las pruebas debido a ausencias repetidas o falta de colaboración.

El alumnado de los grupos con desarrollo típico fue seleccionado mediante un muestreo discrecional para asegurar que los cuatro grupos resultaran equilibrados en las variables que puedan distorsionar los resultados. A estos grupos también se les administró el CELF-4 y el K-BIT. Un total de 64 estudiantes con desarrollo típico fueron seleccionados entre los compañeros de aula de los niños y niñas con TDL. Los y las participantes de este grupo no tenían dificultades de lenguaje y estaban siendo educados/as dentro de los parámetros habituales.

Por lo tanto, la muestra final quedó constituida por 128 estudiantes de diferentes orígenes sociales, tanto de escuelas públicas y privadas como de áreas rurales y urbanas.

Instrumentos para la selección de los participantes

Se realizó la evaluación y diagnóstico al alumnado mediante el uso del CELF-4, (Semel et al., 2006). Las puntuaciones compuestas para el diagnóstico de TDL deben estar por debajo de 77,5 (1,5 DT), tomando el criterio que en ese momento se había fijado para población hispanohablante, en alguno de los tres índices principales de la prueba (Puntuación Principal del Lenguaje, Lenguaje Expresivo y Lenguaje Receptivo) tal y como recoge Leonard (2014). El CELF-4 permite la identificación, el diagnóstico y el seguimiento de los trastornos del lenguaje y la comunicación. Asimismo, es una herramienta eficaz para la detección del TDL (Acosta et al., 2013).

La utilización del CELF-4 permitió la construcción de los perfiles lingüísticos de la muestra al proporcionar información mediante la aplicación de los siguientes subtest:

- (1) Conceptos y siguiendo direcciones (C&SD): seguimiento de indicaciones orales.
- (2) Estructura de palabras (EdP): completar la oración añadiendo una consigna.
- (3) Recordando oraciones (RO): repetición de enunciados breves y extensos.
- (4) Formulación de oraciones (FO): construcción de oraciones con una o dos consignas.
- (5) Clases de palabras receptivo (CP-R): asociación de palabras semánticas.
- (6) Clases de palabras-Total (CP-T).
- (7) Estructura de oraciones (EO): comprensión de oraciones y asociación con su significado.
- (8) Vocabulario expresivo (VE): denominación de personas, objetos o acciones.
- (9) Entendiendo párrafos (EP): comprensión oral de una historia.
- (10) Repetición de números directo (RN-F) e inverso (RN-B).
- (11) Secuencias familiares (SF): secuencia auditiva y verbal.

Por su parte, la administración del K-BIT (Kaufman y Kaufman, 2000) permitió determinar y concretar el cociente intelectual verbal y no verbal (CI) de los y las participantes. Esta prueba diagnóstica se puede aplicar en niños/as, adolescentes y personas adultas. Además, cuenta con varias subpruebas; no obstante, en este estudio se seleccionó la denominada *Matrices*, la cual consiste en resolver una serie de dinámicas de razonamiento mediante el apoyo visual o figurativo.

Procedimiento para la Evaluación Narrativa

La elicitación del corpus narrativo para obtener las muestras del lenguaje se efectuó mediante la técnica del recontado. Se presentaron las ilustraciones de la historia a la vez que la evaluadora narra oralmente lo que sucedía en cada escena, en un espacio libre de ruidos y de distracciones. Luego, se pidió al niño/a que recontara con la ayuda de las imágenes del cuento, mientras que se le grababa con una *app* para Smartphone. Las

transcripciones de los corpus narrativos se realizaron con la mayor brevedad posible tras las grabaciones, además se realizó mediante un proceso inter-jueces para garantizar una mayor fiabilidad. El cuento empleado fue “Tito, el perro glotón”, elaborado por el Grupo de investigación Acentejo específicamente para tareas de desempeño narrativo. La historia consta de 9 ilustraciones en las que se narra la historia de Tito, un perro al que un ratón le roba su comida. Las escenas estaban ligadas mediante relaciones temporales y causales que explican los diferentes acontecimientos de la historia. A continuación, se muestra el guion del cuento:

Había una vez un perro llamado Tito que vivía en un bonito jardín. A Tito le gustaba comer tanto que era el perro más glotón del mundo. En el jardín también vivía un pequeño ratón entre varias plantas. Un día, la dueña de Tito, llamada Ana, le puso la comida y lo sacó de paseo. Cuando Tito llegó del paseo vio que la comida había desaparecido.

Entonces, Tito pensó: ¿Qué puedo hacer? Así que se puso a buscarla por todo el jardín. Al mirar al suelo, vio restos de comida cerca de una de las plantas y ¡allí estaba el ratón en su madriguera! con toda la comida que había robado. Tito intentó entrar, pero no cabía por la puerta porque era una madriguera muy pequeña. El perro seguía con tanta hambre que no paraba de ladrar.

Luego, el perro se puso a escarbar para hacer una entrada más grande, pero había una piedra enorme que se lo impedía. Entonces, Tito, que era muy testarudo, sacó todas sus fuerzas, quitó la piedra, y ¡por fin! Tito llegó hasta la comida. Como era muy glotón, se puso a comer muy rápido, muy rápido. Pero en aquel momento, al mirar al ratón, vio que estaba muy triste y pensó: ¡compartiré mi comida con él!

Finalmente, los dos animales estaban contentos porque habían conseguido comer. Y después de ese día, Tito, siempre dejaba un poco de comida en el jardín para su amigo el ratón.

Las narraciones se segmentaron atendiendo a reglas gramaticales. El criterio para establecer una oración se llevó a cabo mediante las normas de la gramática española. De esta manera, se distinguió entre 3 tipos de oraciones: las oraciones simples, donde hay un único núcleo central, un verbo y en torno a él un sujeto. El sujeto puede estar presente de forma explícita o intrínseca en el verbo “lavaron el coche”, además se incluyen las perífrasis verbales en estas oraciones; las oraciones compuestas, en las que dos oraciones simples con un núcleo central en cada una, e independientes entre sí, son unidas mediante una conjunción “y/o” (coordinadas) o un signo de puntuación (yuxtapuestas); por último, las oraciones complejas, que comprenden la subordinación de una oración secundaria respecto a otra principal dentro de la misma producción. El análisis de las oraciones complejas es valioso porque indica la capacidad que tienen los y las participantes para integrar, elaborar y subordinar una oración secundaria respecto a la principal, manteniendo las reglas gramaticales y su significado (Castilla-Earls y Eriks-Brophy, 2012).

Dentro de las oraciones subordinadas se distinguen 3 modalidades de actuación de la oración secundaria respecto a la principal: subordinada sustantiva, subordinada

adjetiva/relativa y subordinada adverbial (tiempo, modo, causa, final y lugar). La puntuación para este análisis fue de 1 punto por la producción de cada oración y 0 puntos si no había producción en alguna de las 3 categorías; finalmente, se recogió el número total de oraciones elaboradas

Por otra parte, la agramaticalidad se analizó mediante la producción de errores categoriales que conforman las oraciones agramaticales y la presencia de errores funcionales dentro de las oraciones, denominadas en adelante como oraciones con errores gramaticales. Las oraciones agramaticales cuentan con errores categoriales que las convierten en imprecisas, ambiguas, incoherentes; en definitiva, impiden acceder a su significado e identificar quiénes realizan las acciones o cuáles son las consecuencias.

Los errores gramaticales, por su parte, afectan a la funcionalidad de los elementos lingüísticos dentro de una oración, pero no alteran su comprensión. Los errores se clasifican en morfológicos y sintácticos atendiendo a la naturaleza de estos; de esta manera los primeros afectan a las reglas de concordancia y los segundos comprenden errores de sustitución, omisión y adición, fundamentalmente, del léxico funcional (Castilla-Earls y Eriks-Brophy, 2012; Jackson-Maldonado et al., 2013). En la Tabla 2 se muestran ejemplos de la clasificación completa de las oraciones agramaticales y las oraciones con errores gramaticales empleada en nuestro estudio:

Tabla 2

Agramaticalidad

Elemento agramatical	Ejemplos
Oraciones agramaticales	Cuando vine estar ahí comida llena. Había una piedra, una piedra que no intentaba para atascar.
Error morfológico de concordancia	El comidita no estaba. El perro estaban buscándola.
Omisiones	El perro (fue) a buscar la comidita. (El) ratoncito cogió la comida rápido. El perro vio la comida, pero no (la) cogía. El perro escarbó rápido, (como)era tan fuerte. Excavó (con) todas sus fuerzas.
Errores Sintácticos	Sustituciones El perro vio la (al) ratón con su comida. Compartió la comida y (porque) estaba triste el ratón. Tiró para (con) su fuerza y la sacó.
Adición	Su dueña Ana ella lo llevó de paseo. El ratón se lo llevó la comida. El perro se buscaba la comida por todas partes.

Procedimiento para la intervención en las habilidades narrativas

La aplicación del programa de intervención se llevó a cabo entre enero y marzo de 2019 (11 semanas) con un total de 55 sesiones de 20 minutos de duración, preferiblemente en las primeras horas de la mañana. La persona docente fue el encargado/a de intervenir cuatro veces a la semana en el contexto del aula ordinaria. Por su parte, la maestra de audición y lenguaje realizó un día a la semana la intervención específica en su aula, reforzando el trabajo desarrollado por la tutora, con los alumnos con TDL y DT.

Dado que la investigación ha demostrado que tanto la intervención grupal como individual resultan efectivas en alumnado con TDL (Benjamin et al., 2019) se organizó el programa bajo un Sistema de apoyo de múltiples niveles (SAMN, *Multi-Tiered System of Supports*, MTSS, en sus siglas en inglés) que permite detectar e intervenir prematuramente al alumnado con dificultades lingüísticas, así como favorecer la generalización de los aprendizajes brindando numerosas oportunidades comunicativas y lingüísticas en el contexto escolar, por medio de 3 niveles de actuación.

En el primer nivel, el programa de intervención se llevó a cabo con todo el grupo en el contexto del aula ordinaria. En el segundo nivel se trabajó en pequeños grupos (2-5 miembros) aún en el aula ordinaria, siguiendo las mismas actividades que en el nivel 1. El tercer nivel se dio fuera del contexto del aula, en el espacio de trabajo de la maestra de audición y lenguaje, en el que participaban 3 escolares, uno de ellos con TDL y dos niños con DT (el DT del estudio y un segundo DT); siempre eran los mismos para evitar expectación y crear un hábito de trabajo estable. En estas situaciones se pretendía ofrecer más práctica repetida de los contenidos trabajados en el aula ordinaria sobre expresión gramatical.

Las actividades planteadas presentaron una estructura gradual de complejidad, comenzando con ordenación y narración de secuencias y scripts; debates en grupos grandes y pequeños sobre tópicos trabajados; recontados de historias haciendo uso de conectores que facilitaran la elaboración de oraciones complejas y de apoyo gráfico para guiar la producción narrativa; preguntas abiertas y cerradas con el uso de vocabulario abstracto; identificación y producción oral de relaciones causales y temporales en las que el uso de una sintaxis compleja es requisito fundamental para lograrlas plantear con éxito; el uso de mapas conceptuales relacionados con las historias trabajadas que apoyaban la elaboración de la producción lingüística requerida para realizar los recontados; y dramatización del texto, con esta actividad se puso en funcionamiento las habilidades lingüísticas, pues conlleva un buen entrenamiento en vocabulario, sintaxis y en las propias habilidades de producción y comprensión narrativas.

Asimismo, siguiendo las aportaciones de Gillam et al. (2008), Gillam y Gillam (2016), Spencer y Petersen (2020) y Favot (2021) para el diseño de programas de intervención narrativa, se organizó el contenido de la intervención siguiendo una secuencia gradual. En primer lugar, se construye el esquema cognitivo o estructura formal de una historia. A partir de ahí ya es posible profundizar en otros aspectos de naturaleza más macro y microestructural. Se siguió un enfoque híbrido con la combinación de técnicas de intervención implícitas y explícitas: recast o reformulación, extensiones, las preguntas abiertas, la estructuración vertical y la imitación. A su vez, se le ofrecía al alumnado un conjunto de recursos basados en apoyo visual como la planificación pictográfica

y el uso de iconos (dibujos sencillos o bocetos de la historia que acompañaban a los iconos para representar personajes, lugar, evento inicial o problema, respuesta interna o sentimientos, plan, la acción, complicación y consecuencias).

Procedimiento de recogida y análisis de datos

En primer lugar, se realizó un MANOVA general para determinar la significación de la estructura formal del discurso narrativo y un ANOVA para cada variable dependiente estudiada con las medidas pretest, lo que permitió evaluar las diferencias iniciales entre los grupos y así establecer la línea de base. Posteriormente, se realizó un MANOVA general y un ANOVA para cada variable dependiente con la diferencia pretest-postest para cada variable dependiente estudiada para determinar si hubo ganancias diferenciales después de la intervención. Como paso preliminar para todos los contrastes realizados, se determinó la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene. En los contrastes que presentaron heterogeneidad, se utilizó la prueba robusta de Welch. Se efectuaron contrastes ortogonales como comparaciones post-hoc en aquellas evaluaciones que mostraron diferencias significativas, para identificar entre qué grupos estaban las diferencias. Se usó un η^2 generalizado como indicador del tamaño del efecto, tanto para los efectos principales como para los efectos simples de los ANOVAs. Un η^2 alrededor de .01 generalmente se considera efecto bajo, un η^2 alrededor de .06 indica un efecto medio, y un η^2 mayor que .14 ya es un efecto grande. Todos los análisis se realizaron con el programa SPSS v26.

Resultados y discusión

En primer lugar, se llevó a cabo el análisis de la expresión gramatical. En la Tabla 3 se muestran los estadísticos descriptivos de los cuatro grupos para los resultados de las pruebas preliminares y posteriores para los tipos de oraciones, así como las ganancias obtenidas después del programa de intervención.

Tabla 3

Descriptivos para las medidas pre-test y post-test y ganancias en cada tipo de oración

	TDL-C			DT-C			TDL-T			DT-T		
	Pre M (SD)	Post M (SD)	Gan. M (SD)	Pre M (SD)	Post M (SD)	Gan. M (SD)	Pre M (SD)	Post M (SD)	Gan. M (SD)	Pre M (SD)	Post M (SD)	Gan. M (SD)
simples	2.0 (2.6)	2.1 (2.5)	0.1 (3.6)	4.3 (2.0)	3.4 (2.3)	-0.9 (2.5)	1.5 (3.0)	3.4 (2.5)	1.9 (3.4)	4.2 (2.6)	6.1 (2.2)	1.9 (3.1)
coordinadas	1.0 (0.9)	0.8 (1.0)	-0.2 (1.4)	2.3 (1.3)	1.3 (1.3)	-1.0 (1.7)	1.2 (1.5)	1.1 (1.1)	-0.1 (1.6)	2.5 (1.6)	1.8 (1.0)	-0.7 (1.7)
yuxtapuestas	0.1 (0.3)	0.0 (0.2)	-0.1 (0.4)	0.5 (0.6)	0.3 (0.6)	-0.2 (0.8)	0.1 (0.4)	0.2 (0.5)	0.1 (0.6)	0.7 (0.8)	0.3 (0.5)	-0.4 (0.9)

sustantivas	1.7 (1.1)	1.8 (1.5)	0.1 (1.6)	2.7 (1.1)	2.8 (2.1)	0.1 (2.2)	1.8 (0.7)	2.9 (1.1)	1.1 (1.3)	2.5 (1.1)	3.7 (1.7)	1.2 (2.2)
relativas	0.9 (0.5)	1.6 (1.0)	0.7 (1.2)	1.4 (0.9)	2.0 (1.2)	0.6 (1.3)	0.9 (0.3)	1.5 (0.7)	0.6 (0.8)	1.2 (0.6)	2.0 (0.9)	0.8 (1.0)
adverbiales	0.3 (0.6)	0.5 (0.6)	0.2 (0.8)	1.0 (1.1)	1.2 (1.1)	0.2 (1.6)	0.1 (0.3)	0.5 (0.8)	0.4 (0.8)	0.9 (0.9)	1.4 (1.2)	0.5 (1.5)
compuestas	1.1 (1.0)	0.9 (1.1)	-0.2 (1.3)	2.8 (1.5)	2.6 (1.5)	-0.2 (2.0)	1.4 (1.6)	2.5 (1.3)	1.1 (1.6)	3.2 (2.0)	4.1 (1.2)	0.9 (2.2)
complejas	1.0 (1.3)	2.1 (1.9)	1.1 (1.7)	2.7 (2.2)	3.7 (2.6)	1.0 (2.7)	0.9 (0.9)	3.4 (1.6)	2.5 (1.7)	2.0 (1.5)	5.0 (2.1)	3.0 (2.3)

Notas: TDL-C= Grupo control de niños con TDL. DT-C = Grupo control de niños con desarrollo típico. TDL-T = Grupo experimental de niños con TDL. DT-T = Grupo experimental de niños con desarrollo típico.

Asimismo, en la Figura 1, se puede observar de forma gráfica las medias obtenidas pre y post tratamiento, donde el grupo tratamiento TDL evidencia ganancias en todos los tipos de oraciones excepto en las *Coordinadas*.

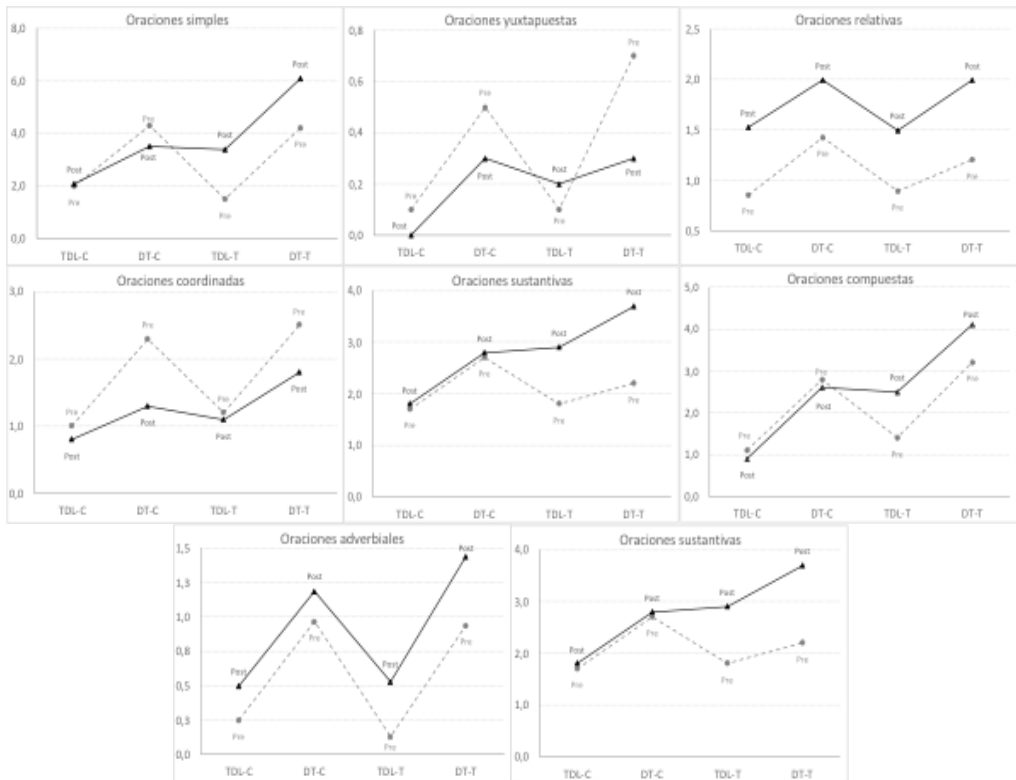


Figura 1. Medias para las medidas pre-test y post-test en cada tipo de oración.

La Tabla 4 muestra un ANOVA para cada tipo de oración antes de aplicar el programa de intervención. Como se puede ver, en todas aparecen diferencias significativas con un tamaño de efecto grande.

Tabla 4

ANOVAs: Efecto principal y Contrastes ortogonales de los Pre-test en cada tipo de oración

	TDL-C vs DT-C		TDL-C vs TDL-T		TDL-C vs DT-T		DT-C vs TDL-T		DT-C vs DT-T		TDL-T vs DT-T			
	F	η²	F	η²	F	η²	F	η²	F	η²	F	η²		
simples	10.3***	20	13.2***	10	0.5	00	11.9***	09	18.8***	13	0.0	00	17.2***	12
coordinadas	9.3***	18	14.5***	11	0.7	01	19.0***	13	9.0**	07	0.0	00	12.5***	09
yuxtapuestas	8.0***	16	6.2*	05	0.0	00	16.6***	12	6.2*	05	2.5	02	16.6***	12
sustantivas	7.1***	15	15.1***	11	0.4	00	9.6**	08	10.7***	08	0.6	01	6.2*	05
relativas	6.4***	13	14.3***	10	1.1	01	5.5*	04	12.2***	09	2.1	02	4.2*	03
adverbiales	10.0***	20	13.1***	10	0.4	00	12.0***	09	18.0***	13	0.0	00	16.7***	12
compuestas	13.5***	25	17.8***	13	0.4	00	27.7***	18	12.7***	09	1.1	01	21.3***	15
complejas	9.7***	19	19.1***	13	0.1	00	6.4*	05	21.2***	15	3.4	03	7.6**	06

Notas: TDL-C= Grupo control de niños con TDL. DT-C = Grupo control de niños con desarrollo típico. TDL-T = Grupo experimental de niños con TDL. DT-T = Grupo experimental de niños con desarrollo típico. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$.

En todos los indicadores, los dos grupos de niños/as con TDL (TDL con tratamiento y TDL sin tratamiento) mostraron resultados significativamente más bajos que los dos grupos de niños/as con DT (Control con tratamiento y Control sin tratamiento) con tamaños de efecto medianos o grandes. Mientras, los grupos equivalentes TDL-T con TDL-C y DT-T con DT-C, no mostraron diferencias entre ellos/as.

La Tabla 5 muestra un ANOVA sobre las ganancias obtenidas para cada tipo de oración después de aplicar el programa de intervención. Como se puede observar, en cuatro tipos de oraciones (*simples*, *compuestas*, *sustantivas* y *complejas*) mostraron diferencias significativas, todas con un tamaño de efecto grande. En estos tipos de oraciones se observa como los dos grupos con tratamiento muestran mayores ganancias que los dos grupos sin tratamiento con tamaños de efecto medianos o grandes, mostrando estos dos grupos intervenidos un nivel de ganancias similar.

Tabla 5

ANOVAs: Efecto principal y Contrastes ortogonales de las ganancias en cada tipo de oración

	TDL-C		TDL-C		TDL-C		DT-C		DT-C		TDL-T			
	vs		vs		vs		vs		vs		vs			
	DT-C		TDL-T		DT-T		TDL-T		DT-T		DT-T			
	F	η^2	F	η^2	F	η^2	F	η^2	F	η^2	F	η^2		
simples	6.3***	13	1.8	01	5.2*	09	4.9*	04	13.1***	10	12.6***	09	0.0	00
coordinadas	1.8	04												
yuxtapuestas	2.1	05												
sustantivas	3.6*	08	0.0	00	5.2*	04	6.4*	05	4.3*	03	5.5*	04	0.1	00
relativas	0.3	01												
adverbiales	0.4	01												
compuestas	4.9**	11	0.1	00	8.9**	07	7.2**	06	7.3**	06	5.8*	05	0.1	00
complejas	6.8***	14	0.0	00	6.7*	05	12.4***	09	7.4**	06	13.3***	10	0.9	01

Notas: TDL-C= Grupo control de niños con TDL. DT-C = Grupo control de niños con desarrollo típico. TDL-T = Grupo experimental de niños con TDL. DT-T = Grupo experimental de niños con desarrollo típico. ** $p \leq .05$. *** $p \leq .01$. **** $p \leq .001$.

Seguidamente se exponen los resultados de la agramaticalidad. En la Tabla 6 se pueden observar los estadísticos descriptivos para las medidas pre-test y post-test y ganancias en cada tipo de *error gramatical* y en las *oraciones agramaticales*.

Tabla 6

Descriptivos para las medidas pre-test y post-test y ganancias en cada tipo de *error gramatical* y en las *oraciones agramaticales*.

	TDL-C			DT-C			TDL-T			DT-T		
	Pre M (SD)	Post M (SD)	Gan. M (SD)	Pre M (SD)	Post M (SD)	Gan. M (SD)	Pre M (SD)	Post M (SD)	Gan. M (SD)	Pre M (SD)	Post M (SD)	Gan. M (SD)
CO	1.3 (0.7)	0.7 (1.1)	-0.6 (1.1)	0.4 (0.7)	0.4 (0.7)	0.0 (0.9)	1.2 (0.7)	0.8 (0.4)	-0.4 (0.8)	0.8 (0.8)	0.5 (0.7)	-0.3 (1.0)
OM	2.3 (1.3)	2.2 (1.0)	-0.1 (1.7)	1.6 (0.6)	1.4 (0.8)	-0.2 (1.0)	2.3 (0.5)	1.6 (0.8)	-0.7 (0.6)	1.7 (0.9)	0.8 (0.3)	-0.9 (1.0)
SU	1.8 (0.3)	1.3 (0.5)	-0.5 (0.5)	1.3 (0.6)	0.8 (0.4)	-0.5 (0.7)	2.0 (0.7)	0.9 (0.3)	-1.1 (0.7)	1.5 (0.3)	0.5 (0.3)	-1.0 (0.3)

AD	0.4 (0.7)	0.4 (0.8)	0.0 (1.0)	0.3 (0.5)	0.2 (0.5)	-0.1 (0.6)	0.5 (0.7)	0.2 (0.4)	-0.3 (0.8)	0.7 (1.1)	0.4 (0.6)	-0.3 (1.1)
OA	2.8 (2.2)	2.2 (2.2)	-0.6 (3.0)	1.7 (1.1)	0.5 (0.8)	-1.2 (1.3)	2.5 (2.2)	1.6 (1.7)	-0.9 (2.3)	1.7 (1.8)	1.0 (0.7)	-0.7 (1.8)

Notas: TDL-C= Grupo control de niños con TDL. DT-C = Grupo control de niños con desarrollo típico. TDL-T = Grupo experimental de niños con TDL. DT-T = Grupo experimental de niños con desarrollo típico. CO = Errores morfológicos de concordancia. OM = Errores sintácticos de omisión. SU = Errores sintácticos de sustitución. AD = Errores sintácticos de adición. OA = Oraciones agramaticales.

Asimismo, en la Figura 2, se puede observar de forma gráfica las medias obtenidas pre y post tratamiento, donde el grupo tratamiento TDL evidencia un descenso en la producción de Errores gramaticales y en Oraciones agramaticales, salvo en Errores sintácticos de adición que los mantiene.

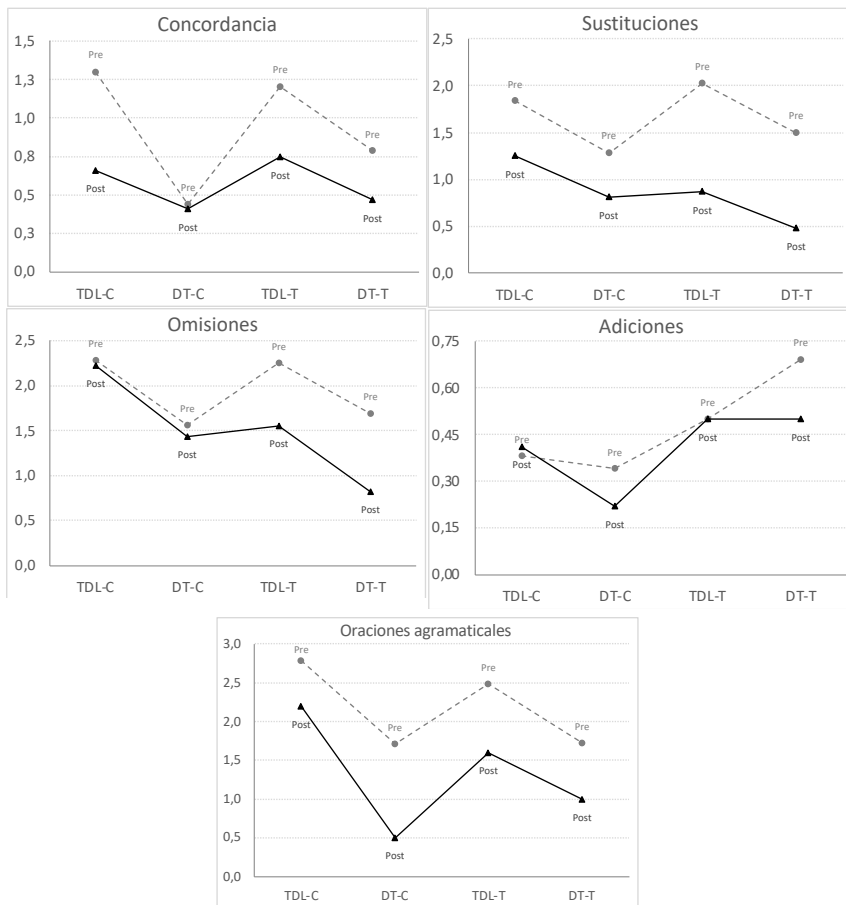


Figura 2. Medias para las medidas pre-test y post-test en cada tipo de error gramatical

La Tabla 7 muestra un ANOVA para cada tipo de *Error gramatical* y para las *Oraciones agramaticales*. Como se puede ver, todos los errores, excepto *Errores sintácticos de adición*, mostraron diferencias significativas con un tamaño de efecto grande.

Tabla 7

ANOVAs: Efecto principal y Contrastes ortogonales de los Pre-test en cada tipo de error gramatical y en las oraciones agramaticales.

	TDL-C		TDL-C		TDL-C		DT-C		DT-C		TDL-T			
	vs		vs		vs		vs		vs		vs			
	DT-C		TDL-T		DT-T		TDL-T		DT-T		DT-T			
	F	η^2	F	η^2	F	η^2	F	η^2	F	η^2	F	η^2		
CO	10.0***	20	23.4***	16	0.3	00	8.5**	06	18.6***	13	3.7	03	5.7*	04
OM	5.9***	13	11.1***	08	0.0	00	7.4**	06	10.1**	08	0.4	00	6.6*	05
SU	9.8***	19	13.57***	10	1.6	01	5.0*	04	24.3***	16	2.1	02	12.1***	09
AD	1.2	03												
OA	2.7*	06	5.3*	05	0.4	00	5.1*	04	2.8	02	0.0	00	2.7	02

Notas: TDL-C= niños con desarrollo típico. TDL-T = Grupo experimental de niños con TDL. DT-T = Grupo experimental de niños con desarrollo típico. CO = Errores morfológicos de concordancia. OM = Errores sintácticos de omisión. SU = Errores sintácticos de sustitución. AD = Errores sintácticos de adición. OA = Oraciones agramaticales. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$.

En todos los errores que mostraron diferencias, los dos grupos de niños con TDL (TDL con tratamiento y TDL sin tratamiento) mostraron resultados significativamente más bajos que los dos grupos de niños con DT (Control con tratamiento y Control sin tratamiento) con un tamaño de efecto grande. Mientras que los grupos equivalentes, TDL-C con TDL-T por un lado y DT-C con DT-T por otro, no mostraron diferencias entre ellos.

La Tabla 8 muestra un ANOVA para cada tipo de *Error gramatical* y para las *Oraciones agramaticales*. Como se puede observar, solo *Errores sintácticos de omisión* y *Errores sintácticos de sustitución* mostraron diferencias significativas con un tamaño de efecto grande.

Tabla 8

ANOVAs: Efecto principal y Contrastes ortogonales de las ganancias en cada tipo de error gramatical y en las oraciones agramaticales.

	TDL-C		TDL-C		TDL-C		DT-C		DT-C		TDL-T			
	vs		vs		vs		vs		vs		vs			
	DT-C		TDL-T		DT-T		TDL-T		DT-T		DT-T			
	F	η^2	F	η^2	F	η^2	F	η^2	F	η^2	F	η^2		
CON	1.9	04												
OMI	3.1*	07	0.1	00	3.8*	03	6.1*	05	3.0	02	5.1*	04	0.3	00

SUS	6.4***	13	0.4	00	9.5**	07	5.6*	04	13.7***	10	8.8**	07	0.5	00
ADI	0.4	01												
OGR	1.3	03												

Notas: TDL-C= Grupo control de niños con TDL. DT-C = Grupo control de niños con desarrollo típico. TDL-T = Grupo experimental de niños con TDL. DT-T = Grupo experimental de niños con desarrollo típico. CON = Errores morfológicos de concordancia. OMI = Errores sintácticos de omisión. SUS = Errores sintácticos de sustitución. ADI = Errores sintácticos de adición. OGR = Oraciones agramaticales. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$.

Discusión

Con los resultados expuestos anteriormente se puede comprobar como la primera de las hipótesis ha quedado demostrada puesto que el alumnado con TDL presenta en la expresión gramatical una menor producción de oraciones complejas que el alumnado con DT. Estos resultados son interesantes porque ponen de manifiesto la incapacidad del alumnado con TDL para producir oraciones integradas a la oración principal y que además sirven de ayuda para dotar de coherencia las narraciones (Pavez et al., 2008). Con todo, aunque estos resultados están avalados por investigaciones previas tanto en alumnado hispanohablante (Jackson-Maldonado et al., 2013) como anglosajón (Botting, 2002), existen también datos contradictorios que señalan la no existencia de diferencias significativas en oraciones complejas (Coloma, 2012). A pesar de ello, la mayor parte de la literatura pone de manifiesto un pobre desarrollo de la morfosintaxis compleja en alumnado con TDL, que se mueve oscilando entre un modelo deficitario con crecimiento lento y un modelo de retraso acumulativo (Valle et al., 2018)

Hay que destacar también que el alumnado con TDL del presente estudio manifiesta mayor agramaticalidad que el alumnado con DT, tal y como se definió en la segunda de las hipótesis. Este dato está contrastado en investigaciones anteriores como las llevadas a cabo por Coloma (2012), Jackson-Maldonado et al. (2013) y Valle et al. (2018). Dicho hallazgo no es sorprendente al tratarse de un rasgo típico de este trastorno. Ha sido muy habitual encontrar frecuentes errores gramaticales en las narraciones del alumnado con TDL, comúnmente explicados por sus limitaciones en habilidades de procesamiento y por una cierta ceguera para los rasgos sintácticos (Leonard, 2014). Todo ello contribuye a que sus producciones puedan conllevar errores categoriales (oraciones incomprensibles, desorganizadas) y dificultades funcionales que afectan a elementos de la oración en forma de omisiones, sustituciones y adiciones. Tal y como se afirma en el estudio de Valle et al. (2018) esta circunstancia dificulta la coherencia discursiva por parte del alumnado con TDL e incluso puede llegar a ser incomprensible para el oyente.

En cuanto a la tercera hipótesis, sí pudo comprobarse dado que los dos grupos TDL-T y DT-T que recibieron el programa de intervención alcanzaron mayores ganancias en el tipo de oraciones (simples, compuestas, sustantivas y complejas). El aumento de la complejidad estructural de las oraciones en el alumnado se puede considerar un logro significativo. Se estima que una vez se haya conseguido un nivel mínimo

de complejidad sintáctica se producirá una generalización rápida (Leonard, 2014). Hay que destacar este dato como muy relevante puesto que con una metodología que favorece una intervención híbrida, basada en el juego y en técnicas de intervención como el recast, las extensiones, la estructuración vertical o la imitación, se consiguen resultados muy importantes. Los y las profesionales incorporan a la producción infantil nueva información con una sintaxis más compleja, la corrigen y la amplían para agregar nuevas estructuras, mientras el alumnado establece comparaciones e hipótesis entre su sintaxis y las formas adultas. Además, la repetición de estructuras lingüísticas fortalece el procesamiento del lenguaje. El alumnado que recibe el programa participa activamente en experiencias lingüísticas significativas y comienza un ajuste paulatino de su lenguaje a un modelo cada vez más complejo (Freeman, 2023).

Junto con lo anterior, se produce un descenso en el grupo con TDL-T de las oraciones agramaticales y en los principales tipos de error gramatical, es decir, las omisiones y las sustituciones. La disminución de los errores categoriales y funcionales suponen un avance considerable en el procesamiento sintáctico (descenso en oraciones incomprensibles, en cambios de orden y en errores de omisión), cuestión vital para garantizar el desarrollo del alumnado con TDL. En definitiva, alcanzar un progreso en la organización morfosintáctica posibilita una consolidación de los diferentes tipos de oración de manera que pasen a ser producidas sin dificultades tanto en los elementos categoriales como funcionales.

Limitaciones y prospectiva

Los resultados obtenidos en la presente investigación son alentadores, pero también se cuenta con algunas limitaciones. Realmente constituye un paso inicial para examinar el papel que puede jugar la intervención basada en narraciones orales en la mejora de la gramaticalidad en alumnado con TDL. Probablemente hubiera sido deseable medir el impacto que ha tenido el programa sobre el uso diario del lenguaje, en situaciones de interacción y relación con el entorno. Además, las habilidades gramaticales solo se registraron antes y después de la intervención, pero hubiera sido deseable realizar una nueva evaluación algunos meses después de la finalización del programa.

De cara al futuro sería bueno un mayor control sobre el número de veces que se necesita utilizar una estrategia de intervención para lograr un objetivo sintáctico concreto, en la dirección de una mayor conexión con una práctica basada en la evidencia.

Conclusiones

Tras los resultados obtenidos y analizados, se pueden extraer varias conclusiones conectadas directamente con los objetivos de la presente investigación. En primer lugar, se constata una menor longitud estructural y complejidad sintáctica en el alumnado con TDL, circunstancia que compromete su expresión gramatical. Junto con ello se produce una mayor presencia de agramaticalidad cuando se compara con el grupo con DT, lo que provocaría, si no se actúa tempranamente, una considerable limitación en su progreso lingüístico, cognitivo y académico. Sin embargo, en segundo lugar, el programa de intervención mejoró la producción de oraciones simples, compuestas

y complejas (concretamente las subordinadas sustantivas) en los grupos TDL-T y DT-T, pero no resultó efectivo para mejorar el rendimiento de oraciones subordinadas adverbiales y adjetivas. Respecto a la producción de oraciones agramaticales no mostró diferencias significativas en las ganancias entre los distintos grupos. Ahora bien, considerando los datos desde una perspectiva cualitativa podría afirmarse que se produjo una disminución en dichos errores categoriales que afectó también a los dos grupos que recibieron el programa de intervención. En cuanto a los errores gramaticales, se consiguió una disminución considerable de las omisiones y sustituciones en los dos grupos que recibieron el programa, pero no hubo una diferencia significativa cuando se compararon sus respectivas ganancias. Finalmente, el progreso del alumnado con TDL puede contribuir a neutralizar sus problemas de comunicación, de relaciones socioemocionales y de progreso académico, sirviéndole como estímulo para una mayor inclusión y calidad de vida.

Financiación

Este trabajo es resultado del Proyecto de Investigación: “Intervención en comprensión lectora en alumnado de riesgo: Retraso del lenguaje (RL) y Trastorno específico del lenguaje (TEL)”, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad con referencia EDU2017-84193-R

Referencias

- Acosta, V., Ramírez, G., y Hernández, S. (2013). Identificación y clasificación de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(4), 157-164. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.07.006>
- Bahamonde, C., Serrat, E., y Vilà, M. (2021). Intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Una revisión sistemática (2000-2020). *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(Especial), 21-38. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.71975>
- Baron, L., y Arbel, Y. (2022). An Implicit-Explicit Framework for Intervention Methods in Developmental Language Disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(4), 1557-1573. https://doi.org/10.1044/2022_AJSLP-21-00172
- Benjamin, L., Newton, C., y Ebbels, S. (2020). Investigating the effectiveness of idiom intervention for 9–16-year-olds with developmental language disorder. *Journal of Language and Communication Disorders*, 55(2), 266-286. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12519>
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child language teaching and therapy*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa>
- Castilla-Earls, A. P., y Eriks-Brophy, A. (2012). Spontaneous language measures in monolingual preschool Spanish-speaking children. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32(3), 97-108. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.04.001>

- Coloma, C. J. (2012). *Sintaxis compleja y discurso narrativo en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/23876>
- Crespo, N., Alfaro, P., Góngora, B., Alvarado, C., y Marfull, D. (2020). Perfil sintáctico de niños con y sin Trastornos del Desarrollo del Lenguaje: Un análisis descriptivo. *Revista Signos*, 53(104), 619-642. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300619>
- Favot, K., Carter, M., y Stephenson, J. (2021). The effects of oral narrative intervention on the narratives of children with language disorder: A systematic literature review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 33(4), 489-536. <https://doi.org/10.1007/s10882-020-09763-9>
- Ferinu, L., Aufinger, N., Pacheco-Vera, F., Andreu, Ll., y Sanz-Torrent, M. (2021). Dificultades morfosintácticas en niños y niñas de 5 a 8 años con trastorno del desarrollo del lenguaje a través de subpruebas del CELF-4. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 41(1), 17-28. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.05.002>
- Finestack, L., Engman, J., Huang, T., Bangert, K., y Bader, K. (2020). Evaluation of a combined explicit-implicit approach to teach grammatical forms to children with grammatical weaknesses. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(1), 63-79. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-19-0056
- Freeman, M. (2023). Linking language to action: Enhancing preschoolers' communicative abilities within language stimulation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54(4), 1308-1322. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00196
- Gillam, S. L., y Gillam, R. B. (2016). Narrative discourse intervention for school-aged children with language impairment. Supporting knowledge in language and literacy. *Topics in Language Disorders*, 36(1), 20-34. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000081>
- Gillam, S. L., Gillam, R. B. Petersen, D., y Bingham, C. (noviembre de 2008). *Narrative Language Intervention Program: Promoting oral language development* [Presentación]. American Speech- Language-Hearing Association (ASHA) Annual Convention, Chicago.
- Jackson-Maldonado, D., Bárcenas, R., y Alarcón, L. (2013). Variabilidad Morfosintáctica en las narrativas de niños con trastorno específico de lenguaje. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo infantil* (pp. 691-728). El Colegio de México.
- Jackson-Maldonado, D., y Maldonado, R. (2017). Grammaticality differences between Spanish-speaking children with specific language impairment and their typically developing peers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 750-765. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12312>
- Kaufman, A. S., y Kaufman, N. L. (2000). *Test Breve de Inteligencia de Kaufman, K-BIT*. Pearson
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment* (2nd edition). MIT press.
- Pavez, M. M., Coloma, C. J., y Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Ars Medica.

- Rice, M., Kelsey, K., y Hoffman, L. (2023). Longitudinal grammaticality judgments of tense marking in complex questions in children with and without Specific Language Impairment, ages 5–18 years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(10), 3882-3906. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-22-00507
- Semel, E. M., Wiig, E. H., Secord, W., y Langdon, H. W. (2006). *CELF 4: Clinical evaluation of language fundamentals 4: Spanish edition*. The Psychological Corporation.
- Spencer, T. D., y Petersen, D. B. (2020). Narrative intervention: Principles to practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 1081-1096. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015
- Valle, N., Acosta, V., y Ramírez, G. (2018). La producción gramatical en el discurso narrativo de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos*, 51(98), 264-284. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342018000300264>

Fecha de recepción: 1 marzo, 2023.

Fecha de revisión: 5 julio, 2023.

Fecha de aceptación: 13 diciembre, 2023.