



Comprensión narrativa en niños y niñas escolares autistas y con desarrollo típico

Soledad Parada SalazarFiliación: Universidad San Sebastián, Chile ✉ **Claudia Cuevas Miranda** (Autor de correspondencia)Universidad de los Andes, Chile ✉ **Nancy Mantiñan**Fonoaudióloga. Jefa Servicio de Fonoaudiología Sanatorio Guemes ✉ **Carolina Cea Soto**

Fonoaudióloga, Chile

Valentina Oyarzo Cofré

Fonoaudióloga, Chile

Pamela Urra ArriagadaPontificia Universidad Católica de Chile, Chile ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rlog.100221> Recibido 13 de enero de 2025 • Primera revisión 24 de febrero de 2025 • Aceptado 29 de septiembre de 2025

Resumen: Las habilidades de comprensión narrativa, especialmente la inferencial, son fundamentales para el desarrollo lector y el aprendizaje académico. En el caso del autismo, sin embargo, los estudios han privilegiado el análisis de la producción narrativa, dejando en segundo plano el estudio sistemático de la comprensión, particularmente en contextos hispanohablantes. El presente estudio tuvo como objetivo describir y comparar las habilidades de comprensión narrativa literal e inferencial en niños y niñas autistas hispanohablantes y sus pares con desarrollo típico.

Participaron 42 estudiantes de entre 6 y 7 años 11 meses: 9 autistas con lenguaje bajo la media (ALB), 12 autistas con lenguaje dentro del rango medio (ALM) y 21 con desarrollo típico (DT), todos provenientes de escuelas de la comuna de Santiago, Chile. Se diseñó un instrumento ad hoc para evaluar la comprensión narrativa, que incluyó preguntas literales e inferenciales basadas en una narración audiovisual.

Los resultados mostraron que DT superó a ALM en comprensión inferencial y total, mientras que ALB obtuvo puntuaciones significativamente menores que ambos grupos en comprensión literal, inferencial y total. En las preguntas inferenciales, las diferencias entre los grupos autistas se concentraron en las de pensamiento y evaluativas, con un mejor desempeño de ALM, mientras que las inferencias emocionales resultaron desafiantes para ambos subgrupos. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de considerar el nivel de lenguaje estructural en la evaluación de la comprensión narrativa en autismo y de diseñar instrumentos culturalmente pertinentes para esta población.

Palabras clave: autismo; comprensión narrativa; discurso narrativo; inferencias narrativas.

ENG Narrative comprehension skills in School-Age Autistic and Typically Developing Children

Abstract: Narrative comprehension skills, especially inferential comprehension, are essential for reading development and academic learning. In autism, however, research has predominantly focused on narrative production, leaving the systematic study of comprehension—particularly in Spanish-speaking contexts—in the background. The present study aimed to describe and compare literal and inferential narrative comprehension skills in Spanish-speaking autistic children and their typically developing peers.

Participants were 42 students aged between 6 years and 7 years 11 months: 9 autistic children with below-average structural language (ALB), 12 autistic children with structural language within the average range (ALM), and 21 typically developing children (TD), all from schools in the municipality of Santiago, Chile. An ad hoc instrument was designed to assess narrative comprehension, including literal and inferential questions based on an audiovisual narrative.

Results showed that TD outperformed ALM in inferential and total comprehension, whereas ALB scored significantly lower than both groups in literal, inferential, and total comprehension. In inferential questions, differences between the autistic groups were concentrated in thought and evaluative inferences, with ALM

performing better, while emotional inferences were challenging for both subgroups. These findings highlight the need to consider structural language level when assessing narrative comprehension in autism and to design culturally relevant instruments for this population.

Keywords: Autism; narrative comprehension; narrative discourse; narrative inferences.

Sumario: Introducción. Metodología. Participantes. Procedimientos y medidas. Resultados. Discusión. Referencias.

Cómo citar: Parada, S., Cuevas, C., Mantiñan, N., Cea, C., Oyarzo, V., y Urrea, P. (2026). Comprensión narrativa en niños y niñas escolares autistas y con desarrollo típico. *Revista de Investigación en Logopedia* 16(1), e100221, <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.100221>

Introducción

Las habilidades de comprensión narrativa influyen tanto en el desarrollo social como en el rendimiento académico de niñas y niños en edad escolar. En el ámbito social, son esenciales para entender emociones, interpretar situaciones cotidianas y establecer relaciones interpersonales. En el ámbito académico, diversas investigaciones han demostrado una fuerte asociación entre la comprensión de narraciones orales en edades tempranas y el éxito escolar posterior (Duke y Cartwright, 2021; Huang et al., 2022; Kim y Zagata, 2024; Reese et al., 2010; Tunmer y Hoover, 2019). En el contexto educativo chileno, estas competencias están integradas en los objetivos de aprendizaje del currículo nacional, lo que subraya su relevancia a lo largo de toda la trayectoria escolar (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2018).

Comprender narraciones, ya sean orales o escritas, exige que el oyente o lector infiera relaciones causales entre eventos, identifique los objetivos y estados internos de los personajes y utilice el conocimiento contextual para llenar vacíos y formular predicciones (Cain, 2003; van Kleeck, 2008). Según Paris y Paris (2003), el éxito lector se relaciona estrechamente con la capacidad para realizar inferencias narrativas, seguir secuencias de eventos, identificar relaciones causa-efecto y extraer significados implícitos.

Las personas autistas suelen enfrentar dificultades en la comprensión narrativa, lo que puede afectar su capacidad para interpretar situaciones sociales, comprender emociones y establecer vínculos interpersonales. Estas dificultades se vuelven especialmente pronunciadas al requerirse la extracción de información inferencial, en comparación con la comprensión de contenido literal (Asberg, 2010; Westerveld et al., 2021; Westerveld y Roberts, 2017; Young et al., 2005). Sin embargo, el conocimiento sobre la comprensión narrativa en la población autista hispanohablante sigue siendo escaso, lo que limita el diseño de intervenciones cultural y lingüísticamente pertinentes. Para abordar este vacío, es necesario desarrollar investigaciones que caractericen estas habilidades en dicha población y orienten prácticas clínicas y educativas acordes al contexto.

El rol de las inferencias en la comprensión narrativa

La comprensión del discurso narrativo es una habilidad compleja que implica construir una representación mental coherente de eventos, acciones, pensamientos y emociones de los personajes. Para ello, el oyente o lector debe comprender tanto la información explícita del texto como aquella que debe inferirse (Dawes et al., 2018). De acuerdo con van Kleeck (2008), la comprensión inferencial permite integrar conocimientos previos, establecer conexiones declaradas y no declaradas en el discurso, y formular predicciones. Es precisamente en este componente donde niños y niñas autistas enfrentan mayores desafíos.

Van Kleeck (2008) identifica tres tipos principales de inferencias narrativas: causales, informativas y evaluativas. Las inferencias causales son fundamentales, pues están directamente relacionadas con la estructura gramatical de la historia. Las informativas enriquecen la representación mental al conectar el discurso con conocimientos previos. Las evaluativas, en tanto, permiten emitir juicios sobre aspectos morales o convenciones sociales. En particular, las inferencias causales y aquellas relacionadas con los estados internos de los personajes resultan especialmente difíciles para niños y niñas autistas, incluso cuando cuentan con un lenguaje estructural adecuado a nivel de palabras y oraciones (Westerveld et al., 2021).

Aunque la comprensión narrativa incluye tanto aspectos literales como inferenciales, el foco de la investigación suele centrarse en las inferencias, dada su relevancia para una comprensión profunda del texto. El desarrollo inferencial es progresivo y refleja la interacción entre procesos cognitivos, lingüísticos y sociales. No obstante, la mayoría de los estudios que describen este desarrollo se han realizado en inglés, francés e italiano, existiendo un vacío significativo en español (Dawes et al., 2019; Filiatrault-Veilleux et al., 2016; Florit et al., 2011).

Florit et al. (2011) observaron que niños italianos pueden construir representaciones semánticas complejas más allá de la información explícita desde los 4 años. Filiatrault-Veilleux et al. (2016), reportaron que las habilidades inferenciales emergen desde los 3 años en niños francófonos, consolidándose entre los 4 y 6 años. Durante este periodo, los hablantes desarrollan la capacidad de identificar problemas, metas y respuestas internas de los personajes. Dawes et al. (2019) complementan esta información indicando que las

inferencias internas son relativamente accesibles para niños de 4 años, mientras que las causales y evaluativas presentan mayor dificultad.

La revisión de Filiatrault-Veilleux et al. (2015), basada en 16 estudios, confirmó esta evolución entre los 3 y 6 años, destacando el desarrollo progresivo en la capacidad de hacer inferencias causales y anticipar consecuencias dentro del relato. Asimismo, Paris y Paris (2003) reportaron diferencias significativas en comprensión inferencial entre distintos niveles escolares, lo que refuerza la naturaleza gradual de esta habilidad. Sin embargo, estas conclusiones deben interpretarse con cautela, debido a la alta variabilidad en los procedimientos de evaluación utilizados.

La comprensión narrativa también está fuertemente relacionada con habilidades lingüísticas y cognitivas. Potocki et al. (2013) encontraron que la memoria de trabajo, el vocabulario, el juicio gramatical y el conocimiento morfológico explicaban conjuntamente el 44% de la varianza en el desempeño narrativo, destacando el aporte de la memoria de trabajo (24%) y del vocabulario (10%). En línea con estos resultados, otras investigaciones han precisado que el vocabulario receptivo se vincula principalmente con la comprensión literal, mientras que las habilidades inferenciales mantienen un papel predictivo significativo incluso después de controlar factores como la memoria de trabajo y otras habilidades verbales (Florit et al., 2011; Silva y Cain, 2015).

Kim (2016) añadió que la teoría de la mente también contribuye de manera relevante a la comprensión narrativa. La ToM emerge como un componente central en la comprensión narrativa porque permite representar estados mentales complejos y sostener la coherencia global del relato. Estudios recientes han mostrado que la ToM predice la comprensión narrativa incluso al controlar otras habilidades lingüísticas y cognitivas (Kim, 2016) y que se activa especialmente en narrativas frente a textos informativos, donde los personajes y sus estados internos son esenciales para construir el significado (Kim et al., 2021). Dore et al. (2018) proponen que esta relación opera en un ciclo: una mayor ToM facilita representaciones más precisas de pensamientos y emociones, lo que permite inferencias más profundas, y a su vez la exposición a narrativas ricas en contenido mental puede favorecer el desarrollo de la propia ToM.

En conjunto, esta evidencia refuerza la necesidad de instrumentos de evaluación que consideren la complejidad multidimensional de la comprensión narrativa, especialmente en poblaciones con perfiles atípicos como la autista.

Comprensión narrativa en autismo

Diversos estudios han reportado dificultades en la comprensión inferencial en niños y niñas autistas. Norbury y Bishop (2002) analizaron el desempeño de niños con distintos perfiles lingüísticos y observaron que el grupo autista obtuvo peores resultados en inferencias, particularmente aquellas de “rellenado de espacios”, mostrando respuestas desconectadas del contexto narrativo. Westerveld y Roberts (2017), utilizaron una historia con apoyo visual y observaron que los niños autistas preescolares respondían correctamente a un porcentaje significativamente menor de preguntas inferenciales, particularmente aquellas que requerían integración compleja. Además, identificaron correlaciones positivas entre el vocabulario receptivo y la comprensión narrativa.

En un estudio posterior, Westerveld et al. (2021) subdividieron a los niños autistas según su nivel lingüístico: aquellos con habilidades por debajo del promedio (AUT_LB) obtuvieron los puntajes más bajos en comprensión literal e inferencial, mientras que quienes tenían lenguaje dentro del rango típico (AUT_LN) se desempeñaron bien en preguntas literales, pero manifestaron dificultades en las inferenciales relacionadas con estados internos.

Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Asberg (2010), quien observó que los niños autistas de mayor edad presentan más dificultades para responder preguntas inferenciales que literales. Asimismo, diversos estudios han mostrado que el lenguaje en el espectro autista es altamente heterogéneo, con perfiles que abarcan desde un desarrollo estructural dentro del rango típico hasta déficits similares a los del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), coexistiendo en todos los casos alteraciones pragmáticas (Boucher, 2012; Friedman y Sterling, 2019; Rapin et al., 2009). Esta variabilidad también se refleja en el desempeño narrativo: incluso quienes poseen un lenguaje estructural alto pueden presentar dificultades para mantener la coherencia global y para generar inferencias sobre estados mentales (Hewitt, 2019; Tager-Flusberg et al., 2005). En conjunto, la evidencia indica que las dificultades de comprensión inferencial en el autismo no se explican únicamente por el nivel de lenguaje estructural, sino también por factores cognitivos y pragmáticos, como la teoría de la mente (ToM).

Por lo tanto, considerar el nivel de lenguaje estructural como un criterio de análisis no solo resulta pertinente, sino necesario para interpretar con mayor precisión las diferencias observadas en la comprensión narrativa. En este contexto, la decisión metodológica de estratificar a los participantes autistas según su nivel de lenguaje en el presente estudio se sustenta firmemente en la literatura previa y permite captar la complejidad del perfil narrativo en esta población.

Evaluación de la comprensión narrativa en autismo

Actualmente, no existe consenso respecto al mejor método para evaluar la comprensión narrativa en población autista. Los estudios disponibles muestran una alta variabilidad en aspectos como el tipo de historia (oral o audiovisual, extensa o breve), el uso de apoyos visuales, la cantidad y tipo de preguntas (literales vs. inferenciales), el momento de administración de estas (durante o después de la narración), y los sistemas de

puntuación (dicotómicos o graduados) (Asberg, 2010; Filiatrault-Veilleux et al., 2015; Norbury y Bishop, 2002; Westerveld y Roberts, 2017; Westerveld et al., 2021).

Esta heterogeneidad también se observa en estudios con población con desarrollo típico y con TDL (Dawes et al., 2019; Florit et al., 2011; Paris y Paris, 2003; Potocki et al., 2013), lo que complica la comparación entre investigaciones, limita la generación de perfiles de desempeño válidos y entorpece la identificación de necesidades de intervención.

Desde una perspectiva aplicada, este panorama refleja la necesidad de investigar la comprensión narrativa en niños y niñas autistas hispanohablantes, considerando las diferencias documentadas en el procesamiento inferencial respecto al de sus pares típicos. Asimismo, es imprescindible contar con instrumentos culturalmente sensibles a las características de esta población con la finalidad de tomar decisiones clínicas y educativas pertinentes. En consecuencia, los objetivos de este estudio fueron describir y comparar las habilidades de comprensión narrativa en niños y niñas autistas hispanohablantes y sus pares con desarrollo típico.

Con base en los antecedentes revisados, se cree que los niños y niñas autistas, independientemente de su nivel de lenguaje, mostrarán un desempeño inferior en comprensión narrativa respecto de sus pares con desarrollo típico, con mayores dificultades en el componente inferencial. Asimismo, se anticipa que la comprensión inferencial será menor en quienes presentan un desempeño lingüístico bajo la media. Finalmente, se espera que las preguntas inferenciales que implican la interpretación de estados mentales, particularmente las referidas a pensamientos y sentimientos, representen mayores desafíos para el grupo autista que para el grupo con desarrollo típico.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un diseño observacional, transversal y comparativo. Contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Chile (N° CEC 01-23), el cual certificó que el protocolo de investigación cumplía con los estándares éticos vigentes y se encontraba alineado con los principios establecidos en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2005).

Participantes

Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando el acceso y la disposición de los establecimientos educacionales y participantes. La muestra estuvo conformada por 42 niños y niñas que asistían a escuelas de la comuna de Santiago, Chile.

Con el propósito de responder los objetivos del estudio, la muestra se distribuyó en tres grupos:

1. Grupo autismo con lenguaje bajo la media (ALB): 12 niños y niñas con diagnóstico de autismo y desempeño lingüístico descendido.
2. Grupo autismo con lenguaje en la media (ALM): 9 niños y niñas con diagnóstico de autismo y desempeño lingüístico en la media.
3. Grupo desarrollo típico (DT): 21 niños y niñas con desarrollo típico del lenguaje.

Los criterios de inclusión para el grupo ALB fueron: a) poseer diagnóstico de autismo realizado por un neurólogo o psiquiatra, validado por el Programa de Integración Escolar (PIE) del establecimiento, conforme al Decreto N°170 (2010) y basado en criterios DSM-5 o CIE-11, complementado con una evaluación multidisciplinaria realizada por profesionales del PIE; b) pertenecer al PIE; c) producir lenguaje oral a nivel de oraciones; d) presentar habilidades cognitivas no verbales (HCNV) dentro de parámetros típicos; e) asistir a un establecimiento educacional con Índice de Vulnerabilidad (IV) superior al 70 %; f) tener entre 6 años y 7 años, 11 meses al momento de la obtención de datos; g) obtener un puntaje estándar inferior a 85 en la puntuación principal de lenguaje (PPL) de CELF-5.

El grupo ALM cumplió con los mismos criterios, excepto que sus integrantes obtuvieron puntajes superiores a 85 en la PPL de CELF-5.

Los criterios de inclusión para el grupo DT fueron: a) no pertenecer ni haber pertenecido al PIE; b) presentar HCNV y habilidades lingüísticas dentro de parámetros típicos; c) tener entre 6 años y 7 años, 11 meses al momento de la obtención de datos.

Se comparó la edad, HCNV y la PPL de CELF-5 entre los tres grupos de estudio con la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis (Verma y Abdel-Salam, 2019) y se apreciaron diferencias significativas con un tamaño del efecto grande en la PPL de CELF-5 ($\chi^2(2) = 26,21$; $p < .05$; $\varepsilon^2 = .63$). No se apreciaron diferencias significativas entre los grupos al comparar las variables edad ni HCNV (ver Tabla 1).

Tabla 1. Características de los participantes

	ALB n=12	ALM n=9	DT n= 21	χ^2	p
Niños n	11	8	13		
Niñas n	1	1	8		
Edad en meses M(DE) Rango	82,83(5,8) 75-90	87,44(5,05) 82-95	88,32(7,09) 72-95	4,60	,100
HCNV M(DE) Rango	23(3,76) 17-28	26,78(4,38) 18-31	23,95(5,35) 14-33	2,35	,309
PPL CELF-5 M(DE) Rango	69,17(10,97) 48-82	89,00(3,97) 85-96	96,47(7,45) 85-115	26,21	<,001

ALB: autismo con lenguaje bajo la media; ALM: autismo con lenguaje en la media; DT: Desarrollo típico; M: Media; DE: Desviación estándar; HCNV: Habilidades cognitivas no verbales; PPL CELF-5: puntaje principal CELF-5; χ^2 : Chi cuadrado; p: Nivel de significancia; ϵ^2 : Épsilon cuadrado (tamaño del efecto).

Procedimientos y medidas

Inicialmente se invitó a directores de establecimientos educacionales a participar en la investigación, se obtuvo el consentimiento informado de los apoderados de los niños y niñas que cumplieron con los criterios de inclusión y se solicitó el asentimiento de estos últimos. Los participantes fueron evaluados en modalidad individual en una sala del establecimiento educacional al que asistían. El procedimiento estuvo a cargo de 4 fonoaudiólogos/as con al menos 5 años de experiencia laboral en población pediátrica. Todas las sesiones fueron grabadas, transcritas y analizadas por el equipo de investigadoras.

Valoración de habilidades cognitivas no verbales

Las HCNV se valoraron con el test de Matrices Progresivas de Raven, que no requiere lectura, escritura ni comprensión verbal, siendo ideal para personas con dificultades lingüísticas. Se utilizó la Escala Coloreada dirigida a niños pequeños. La prueba incluye 36 problemas con dibujos incompletos, cada uno con seis opciones de respuesta, en que solo una es correcta. Las láminas se agrupan en tres series (A, Ab y B) con dificultad creciente.

Se consideró un resultado inferior o igual al percentil 25 como desempeño bajo, un resultado entre el percentil 25 y 75 como promedio y sobre el percentil 75, desempeño superior. La clasificación se basó en normas para la población chilena (Ivanovic et al., 2000). Todos los participantes incluidos en el estudio obtuvieron puntajes sobre el percentil 25.

Valoración de habilidades lingüísticas

Las habilidades lingüísticas fueron medidas con la batería CELF-5 (Wiig, et al., 2018), que incluye un conjunto de tareas de aplicación individual diseñadas para valorar el lenguaje en niños, niñas y adolescentes de entre 5 y 15 años. Para los fines de esta investigación, se utilizó la Puntuación Principal del Lenguaje (PPL), que corresponde a una medida de la aptitud lingüística general del sujeto. La PPL se obtiene a partir de la suma de las puntuaciones escalares de cuatro pruebas que, en el rango de edad de 5 a 8 años, incluyen las tareas comprensión de frases, morfosintaxis, elaboración de frases y repetición de frases.

Los puntajes obtenidos en las tareas que componen la PPL se presentan en puntuación escalar, lo que permite comparar el rendimiento de los sujetos entre las distintas pruebas. Estas puntuaciones se calcularon a partir de los puntajes directos obtenidos en cada tarea. Una puntuación escalar entre 7 y 13 se consideró dentro del rango promedio. La suma de las puntuaciones escalares se transformó en una puntuación compuesta, que permitió determinar el desempeño en la PPL. Se consideró una puntuación compuesta inferior a 85 como indicador de desempeño descendido en las habilidades evaluadas. Los participantes del grupo DT obtuvieron una puntuación compuesta superior a 85 en esta medición, al igual que el grupo ALM.

Se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para comparar el desempeño lingüístico entre los tres grupos de estudio y se observaron diferencias estadísticamente significativas de tamaño grande en las tareas comprensión de frases ($\chi^2(2)=19,18$; $p<,05$; $\epsilon^2=,46$), morfosintaxis ($\chi^2(2)=20,91$; $p<,05$; $\epsilon^2=,51$), elaboración de frases ($\chi^2(2)=16,10$; $p<,05$; $\epsilon^2=,39$), repetición de frases ($\chi^2(2)=7,98$; $p<,05$; $\epsilon^2=,19$), y PPL de CELF-5 ($\chi^2(2)=26,21$; $p<,05$; $\epsilon^2=,64$).

Los análisis post hoc realizados con la prueba Dwass-Steel-Critchlow-Fligner (Critchlow y Fligner, 1991) reflejaron diferencias significativas entre el grupo DT y ALB en comprensión de frases ($W=5,60$; $p<,05$), morfosintaxis ($W=6,11$; $p<,05$), elaboración de frases ($W=5,60$; $p<,05$), repetición de frases ($W=3,82$; $p<,05$) y PPL ($W=6,46$; $p<,05$). Además, se identificaron diferencias significativas entre el grupo ALB y ALM en comprensión de frases ($W=4,58$; $p<,05$), morfosintaxis ($W=3,59$; $p<,05$) y PPL ($W=5,44$; $p<,05$). No se identificaron diferencias significativas en ninguna tarea de desempeño lingüístico al comparar el grupo ALM con DT. La Tabla 2 resume el desempeño lingüístico de los participantes del presente estudio.

Tabla 2. Comparación del desempeño lingüístico (CELF-5) entre los grupos de estudio

Puntaje CELF-5	ALB n=12 M(DE)	ALM n=9 M(DE)	DT n= 21 M(DE)	χ^2	p	ϵ^2
Puntaje comprensión de frases	5,08(2,39)	8,78(1,48)	10,16(2,43)	19,18	,001	,46
Puntaje morfosintaxis	4,00(2,59)	7,44(4,28)	9,68(2,07)	20,91	,001	,51
Puntaje elaboración de frases	3,75(2,09)	6,56(3,28)	8,16(2,06)	16,10	,003	,39
Puntaje repetición de frases	6,08(3,45)	10,00(3,64)	10,32(2,73)	7,98	,019	,19
Puntuación principal del lenguaje	69,17(10,97)	89,00(3,97)	96,47(7,45)	26,21	,001	,64

ALB: autismo con lenguaje bajo la media; ALM: autismo con lenguaje en la media; DT: Desarrollo típico; M: Media; DE: Desviación estándar; χ^2 : Chi cuadrado; p: Nivel de significancia; ϵ^2 : Épsilon cuadrado (tamaño del efecto).

Valoración de la comprensión narrativa

La evaluación de la comprensión narrativa se llevó a cabo con el instrumento inédito NARRA Ch/Arg, creado para la presente investigación por las fonoaudiólogas Soledad Parada y Nancy Mantiñan. Se decidió crear este instrumento debido a la ausencia de uno en español que cumpliera con los requerimientos resumidos por Filiatrault-Veilleux et al. (2015). La prueba de competencia narrativa NARRA-Ch/Ar incluye un cuento con imágenes, rúbricas para el análisis de la macroestructura, microestructura y una prueba comprensiva. Para la creación de las preguntas y la propuesta de análisis de las respuestas se revisaron los siguientes instrumentos: Narrative Comprehension Assessment (Dawes et al., 2019), Prueba de Comprensión Narrativa Preescolar (Strasser et al., 2010), Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA) (Pavez et al., 2008), Narrative comprehension (NC) assessment (Paris y Paris, 2003), Experimental assessment of inference making and literal comprehension (Silva y Caín, 2015), Assessment of inferential comprehension in a Narrative (Filiatrault-veilleux et al., 2016) y las propuestas de Acosta et al. (2013) y Bustos y Crespo (2014).

El instrumento cuenta con validez de contenido obtenida por medio del método Delphi (Gil y Pascual-Ezama, 2012). La muestra de jueces estuvo conformada por 2 fonoaudiólogos/logopedas, 3 lingüistas y una profesora de educación especial, todos con al menos 10 años de experiencia clínica en el ámbito del discurso narrativo; 2 jueces de nacionalidad española, 2 chilenos y 2 argentinos. Los jueces analizaron el texto y las rúbricas de evaluación, las preguntas y la guía de análisis de respuestas. Se solicitó que cada indicador fuera analizado en términos de su coherencia, relevancia y claridad. La coherencia se evaluó considerando la correspondencia entre el contenido de los indicadores y los objetivos del instrumento; la relevancia, en función de la pertinencia de los ítems para medir la habilidad en cuestión, y la claridad, en términos de la claridad y precisión del lenguaje utilizado. Se mantuvieron los ítems que alcanzaron el 80% de acuerdo en coherencia y relevancia y se reformularon todos los ítems que no contaron con el 100% de acuerdo en cuanto a su claridad.

El instrumento definitivo incluyó un texto narrativo, imágenes de apoyo en formato digital y un cuestionario compuesto por 6 preguntas literales y 9 inferenciales. 3 preguntas deben ser respondidas sin apoyo visual y 12 se deben responder con apoyo de las imágenes del cuento. El sistema de puntuación de las respuestas es de 0-1-2. El cuento, las preguntas y el procedimiento de análisis están descritos en los anexos.

Con el objeto de asegurar la fiabilidad Inter jueces, se utilizó el acuerdo porcentual Inter-evaluador (Hogan, 2013), en que dos fonoaudiólogas entrenadas analizaron las respuestas en paralelo. En la primera ronda de evaluación, el nivel de acuerdo inicial fue del 100% en las preguntas 1 y 2 y varió desde 67% a 80% en el resto de las preguntas. En los casos de desacuerdo, ambas evaluadoras revisaron nuevamente la rúbrica de evaluación, discutieron los criterios y realizaron un nuevo análisis. Este procedimiento se llevó a cabo de forma iterativa en un total de 3 rondas hasta alcanzar un 100% de acuerdo en la puntuación de todas las respuestas.

Análisis de datos

Una vez aplicada la prueba para valorar la comprensión de narraciones se transcribieron las respuestas de todos los sujetos que conformaron la muestra y se vaciaron a una hoja de Excel para su posterior análisis.

Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS v.29. El examen inicial permitió comprobar los supuestos de los análisis paramétricos; no se identificaron datos perdidos ni valores atípicos, siguiendo las recomendaciones de Field (2018).

El estudio consideró variables de naturaleza escalar y categórica. Las variables de naturaleza escalar se describieron utilizando la media, la desviación estándar el puntaje mínimo y máximo. Para determinar si existen diferencias en la comprensión de narraciones entre los grupos de estudio se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Se consideró un valor de $p < ,05$ como estadísticamente significativo. Para complementar este análisis, se calculó el tamaño del efecto por medio de ϵ^2 . Los análisis post hoc se realizaron con la prueba Dwass-Steel-Critchlow-Fligner que se sugiere en comparaciones múltiples no paramétricas entre grupos con distribuciones no normales y tamaños de muestra desiguales (Critchlow y Fligner, 1991).

Finalmente se resumió y caracterizó el nivel de desempeño de las respuestas a preguntas literales e inferenciales en los 3 grupos de comparación por medio de tablas de frecuencia.

Resultados

Al comparar el desempeño en comprensión literal, inferencial y total entre los tres grupos de estudio: ALB, ALM y DT se observaron diferencias significativas con un tamaño del efecto grande en comprensión de preguntas inferenciales ($\chi^2(2) = 18,55$; $p < ,05$; $\epsilon^2 = ,45$) y en comprensión total ($\chi^2(2) = 16,97$; $p < ,05$; $\epsilon^2 = ,41$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en comprensión de preguntas literales.

Los análisis post hoc revelaron que los niños del grupo DT obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los niños del grupo ALB en comprensión de preguntas inferenciales ($W = 5,90$; $p < ,05$) y en comprensión total ($W = 5,78$; $p < ,05$). Los niños del grupo DT también evidenciaron un desempeño significativamente mayor que el grupo ALM en comprensión inferencial ($W = 4,09$; $p < ,05$) y en comprensión total ($W = 2,92$; $p < ,05$) (ver Tabla 3).

Tabla 3. Comparación de la comprensión de narraciones entre los grupos de estudio

	ALB n=12 M (DE)	ALM n=9 M (DE)	DT n= 21 M(DE)	χ^2	p	ϵ^2
Comprensión preguntas literales (/12) Min-Max	5,08(2,81) 1-9	6,44(1,59) 4-9	7,84(2,17) 2-12	4,27	,118	,10
Comprensión preguntas inferenciales (/18) Min-Max	4,75(3,34) 7-23	6,78(2,90) 4-11	10,21(2,80) 5-14	18,55	,001	,45
Comprensión total (/30) Min-Max	9,83(5,84) 1-19	13,22(2,82) 10-19	18,05 (4,06) 7-23	16,97	,001	,41

ALB: autismo con lenguaje bajo la media; ALM: autismo con lenguaje en la media; DT: Desarrollo típico; M: Media; DE: Desviación estándar; χ^2 : Chi cuadrado; p: Nivel de significancia; ϵ^2 : Épsilon cuadrado (tamaño del efecto); Min: Puntaje mínimo; Max: Puntaje máximo.

Para analizar el desempeño según tipo de inferencia, las preguntas se clasificaron en cuatro categorías: pensamiento (ítems 10, 5, 7 y 9), sentimiento (ítems 11, 12 y 13), evaluativa (ítem 15) y causal de intento (ítem 4). Esta agrupación se basa en evidencia que indica diferencias en el procesamiento de distintos tipos de inferencias en autismo (Asberg, 2010; Norbury y Bishop, 2002; Westerveld y Roberts, 2017; Westerveld et al., 2021) y sigue la propuesta de van Kleeck (2008), quien plantea que cada tipo de inferencia involucra procesos de razonamiento distintos en el niño —por ejemplo, inferir estados mentales, emocionales o integrar la narrativa completa—, lo que fundamenta su análisis por categorías. Las inferencias de pensamiento implican predecir o inferir cogniciones de los personajes; las de sentimiento, identificar estados emocionales; la evaluativa evalúa integración narrativa y razonamiento moral; y la causal de intento se centra en la comprensión de motivos de acciones específicas.

Al indagar sobre las diferencias en el desempeño en las 4 categorías de preguntas inferenciales entre los grupos de estudio se observaron diferencias significativas de tamaño grande en comprensión de preguntas inferenciales de tipo pensamiento ($\chi^2(2) = 12,17$; $p < ,05$; $\epsilon^2 = ,29$), sentimiento ($\chi^2(2) = 11,48$; $p < ,05$; $\epsilon^2 = ,28$) y evaluativa ($\chi^2(2) = 12,98$; $p < ,05$; $\epsilon^2 = ,37$). No se observaron diferencias en la comprensión a preguntas inferenciales causales.

Los análisis post hoc revelaron que los participantes del grupo DT obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los del grupo ALB en comprensión de preguntas inferenciales del pensamiento ($W = 4,67$; $p < ,05$), comprensión de preguntas inferenciales de sentimiento ($W = 3,71$; $p < ,05$) y comprensión de preguntas inferenciales evaluativas ($W = 4,75$; $p < ,05$). Los niños del grupo DT también demostraron un desempeño significativamente mayor que el grupo ALM en comprensión inferencial de sentimiento ($W = 4,03$; $p < ,05$) (ver Tabla 4).

Tabla 4. Comparación de la comprensión en tipos de preguntas inferenciales entre los grupos de estudio

	ALB n=12 M(DE)	ALM n=9 M(DE)	DT n= 21 M(DE)	χ^2	p	ϵ^2
Inferenciales de pensamiento	3,78 (1,83)	2,08 (1,64)	4,76(,62)	12,17	,002	,29
Inferenciales de sentimiento	1,83(1,47)	1,44(1,42)	3,38(,71)	11,48	,003	,28
Inferencial evaluativa	,25(5,84)	,67(2,82)	1,33 (,79)	12,98	,002	,37
Inferencial causal	,58(,52)	,89(,33)	,91(,30)	5,45	,065	,13

ALB: autismo con lenguaje bajo la media; ALM: autismo con lenguaje en la media; DT: Desarrollo típico; M: Media; DE: Desviación estándar; χ^2 : Chi cuadrado; p: Nivel de significancia; ϵ^2 : Épsilon cuadrado (tamaño del efecto).

El análisis por pregunta (Tabla 5) evidenció perfiles de desempeño relativamente similares entre grupos en algunas preguntas literales. En la pregunta sobre personajes (ítem 1), la mayoría de los niños de los tres grupos respondió correctamente: DT (68,4%), ALM (55,6%) y ALB (50%). Un patrón semejante se observó

en la pregunta sobre ambiente (ítem 2), donde las respuestas correctas alcanzaron 82,4% en DT y 77,8% en ALM, mientras que en ALB fueron menores (41,7%).

En las preguntas sobre evento inicial (ítem 3) e intento del episodio 2 (ítem 6) predominaron las respuestas incompletas en los tres grupos, con proporciones entre 52,6% y 88,9%. En el intento del episodio 3 (ítem 8) también se observó predominio de respuestas incompletas en DT (52,6%) y ALM (77,8%), mientras que ALB presentó mayorías de respuestas incorrectas (50%). En la pregunta sobre el final (ítem 14), ambos grupos con autismo mostraron mayoría de respuestas incorrectas, mientras que el grupo DT se inclinó hacia respuestas incompletas.

En resumen, el grupo DT respondió correctamente dos preguntas literales y de forma incompleta en cuatro. El ALM mostró un perfil similar, aunque con más errores en la pregunta de final. El ALB presentó un patrón más disperso: solo una pregunta fue respondida mayoritariamente de forma correcta, dos de forma incompleta, dos de forma incorrecta, y una con igual proporción de respuestas correctas e incorrectas (ver Tabla 5).

Tabla 5. Porcentaje de desempeño en comprensión literal en grupo DT, ALB, y grupo ALM

Literal asociada a	Pregunta	Respuesta correcta			Respuesta incompleta			Respuesta incorrecta		
		DT	ALM	ALB	DT	ALM	ALB	DT	ALM	ALB
Personaje	1.- Dime todos los personajes que estaban en el cuento	68,4	55,6	50	31,6	44,4	33,3	0	0	16,7
Ambiente	2.- Dime todos los lugares donde sucede la historia	82,4	77,8	41,7	10,5	11,1	16,7	5,3	11,1	41,7
Evento inicial episodio 1	3.- Mira la imagen ¿qué es lo que pasa en esta parte de la historia?	42,1	33,3	8,3	52,6	55,6	75	5,3	11,1	16,7
Intento episodio 2	6.- Recuerda la historia que te conté ¿Que pasó acá?	15,8	0	8,3	78,9	88,9	75	5,3	11,1	16,7
Intento episodio 3	8.- Ahora mira esta lámina ¿Que pasó acá?	15,8	0	8,3	52,6	77,8	41,7	31,6	22,2	50
Final	14.- ¿Cómo termina esta historia?	31,6	11,1	8,3	42,1	11,1	16,7	26,3	77,8	75

DT: Desarrollo Típico; ALM: autismo con lenguaje en la media; ALB: autismo con lenguaje bajo la media.

La Tabla 6 muestra el desempeño en las 9 preguntas inferenciales de la prueba. En el grupo DT, predominaron respuestas correctas en cinco preguntas: dos de predicción (ítems 5 y 9), una de reacción (ítem 10), una de respuesta interna (ítem 11) y la evaluativa (ítem 15). En otras preguntas (ítems 4, 7, 12 y 13) se observaron mayorías de respuestas incompletas, sin registrarse predominio de respuestas incorrectas en este grupo.

El grupo ALB mostró un perfil opuesto: presentó mayorías de respuestas incorrectas en seis preguntas (5, 9, 10, 12, 13 y 15) y respuestas incompletas en otras dos (4 y 7). Solo en la pregunta 11 (respuesta interna) predominó la respuesta correcta.

El grupo ALM presentó un patrón más fragmentado. Se registró una mayoría de respuestas correctas en la pregunta 11 (causal de respuesta interna), mayorías de respuestas incompletas en 2 preguntas (4, causal de intento y 7, causal de predicción), y mayorías de respuestas incorrectas en la 10, 13 (causal de reacción) y 12 (causal de respuesta interna). En tres preguntas no se observa una opción de respuesta predominante: en la pregunta 9 (causal de predicción), las tres categorías —correcta, incompleta e incorrecta— se distribuyen en proporciones equivalentes; en la pregunta 11 (causal de respuesta interna), las respuestas correctas e incorrectas se presentan con igual frecuencia; y en la pregunta 15 (evaluativa), ocurre lo mismo con las respuestas incompletas e incorrectas (ver Tabla 6).

Tabla 6. Porcentaje de desempeño en comprensión inferencial en grupo DT, ALB, y grupo ALM

Tipo de inferencia	Pregunta	Respuesta correcta			Respuesta incompleta			Respuesta incorrecta		
		DT	ALM	ALB	DT	ALM	ALB	DT	ALM	ALB
Causal de intento	4.- ¿Por qué Pipo se mete silenciosamente en la mochila?	0	0	0	94,7	88,9	58,3	5,3	11,1	41,7
Causal de reacción	10.- Mira a Benja ¿Por qué Benja pensó: ¡no puedo creerlo, es Pipo!?	57,9	33,3	8,3	0	0	41,7	42,1	66,7	50
	13.- ¿Por qué Benja siente vergüenza?	21,1	0	0	42,1	22,2	8,3	36,8	77,8	91,7

Tipo de inferencia	Pregunta	Respuesta correcta			Respuesta incompleta			Respuesta incorrecta		
		DT	ALM	ALB	DT	ALM	ALB	DT	ALM	ALB
Causal de predicción	5.- Finalmente, Pipo llegó a la escuela con Benja, pero ¿dónde piensa la familia que Pipo estaba en ese momento?	52,6	55,6	16,7	5,3	0	0	42,1	44,4	83,3
	7.- Mira la imagen ¿Qué estarán pensando las hermanitas acá?	15,8	0	0	73,7	100	58,3	10,5	0	41,7
	9.- ¿Qué crees que pensó Pipo cuando tiró las pinturas?	63,2	33,3	16,7	15,8	33,3	25	21,1	33,3	58,3
Causal de respuesta interna	11.- Mira a la profesora Vivi en la imagen ¿Cómo crees que se siente?	78,9	44,4	58,3	10,5	11,1	8,3	10,5	44,4	33,3
	12.- ¿Por qué se siente así?	21,1	0	8,3	42,1	22,2	33,3	36,8	77,7	58,3
Evaluativa	15.- ¿Cuál es la lección que aprendió Pipo el perro?	52,6	11,1	8,3	31,6	44,4	8,3	15,8	44,4	83,3

DT: Desarrollo Típico; ALM: autismo con lenguaje en la media; ALB: autismo con lenguaje bajo la media.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue investigar las habilidades de comprensión narrativa, tanto literal como inferencial, en niños y niñas autistas en edad escolar, diferenciando entre aquellos con lenguaje dentro de la media (ALM) y por debajo de la media (ALB), y compararlos con sus pares con desarrollo típico (DT). Los resultados muestran que no hubo diferencias significativas entre los grupos en la comprensión literal, pero sí en la comprensión inferencial y total, con tamaños de efecto grandes: el grupo DT obtuvo los puntajes más altos, seguido por ALM y luego ALB. Este perfil indica que el lenguaje estructural modula el desempeño narrativo en autismo, especialmente en inferencias de pensamiento y evaluativas, mientras que las inferencias emocionales representan un desafío transversal, incluso con lenguaje estructural preservado.

La ausencia de diferencias significativas en comprensión literal contrasta con lo reportado por Westerveld et al. (2021), quienes identificaron diferencias entre DT y autistas con bajo lenguaje, aunque no con autistas de lenguaje medio. Esta discrepancia podría deberse a diferencias en el tipo de preguntas literales y en las demandas del instrumento. En comprensión inferencial, los hallazgos coinciden con investigaciones previas que reportan menor desempeño en población autista que en pares típicos (Asberg, 2010; Norbury y Bishop, 2002; Westerveld & Roberts, 2017; Westerveld et al., 2021) y también con estudios en TDL (Acosta et al., 2013; Dawes et al., 2019; Norbury & Bishop, 2002; Spackman et al., 2006). Al igual que Westerveld et al. (2021) este estudio evidencia un patrón heterogéneo dentro del espectro, modulable por el nivel de lenguaje estructural.

Al analizar los perfiles de desempeño narrativo general de los tres grupos, se observaron patrones diferenciados. En el grupo DT, la mayoría de los participantes respondió correctamente o de manera incompleta en la mayoría de las preguntas, sin una tendencia marcada hacia respuestas incorrectas. Los errores en este grupo fueron menos frecuentes y se concentraron en preguntas literales asociadas a elementos más complejos de la historia (como el final) y en preguntas inferenciales del tipo “por qué”, que demandan integrar información implícita.

En contraste, los grupos autistas presentaron un desempeño heterogéneo, modulados por el nivel de lenguaje estructural. El grupo ALM mostró un patrón intermedio: sus respuestas fueron mayoritariamente incompletas en varios ítems, lo que sugiere que logran identificar elementos relevantes de la historia, pero presentan dificultades para integrarlos en explicaciones completas. El grupo ALB, en cambio, exhibió un patrón con mayor frecuencia de respuestas incorrectas, tanto en preguntas literales como inferenciales, lo que indica mayores desafíos en la construcción de representaciones narrativas coherentes. Este patrón diferenciado entre los grupos autistas también fue observado por Westerveld et al. (2021). Una posible explicación se sostiene en los resultados lingüísticos obtenidos: los análisis comparativos evidenciaron diferencias significativas entre ALM y ALB en morfosintaxis y en la puntuación principal lenguaje (PPL) del CELF-5, y entre ALB y DT en comprensión de frases, morfosintaxis y PPL, todas con tamaños de efecto grandes. Estos hallazgos refuerzan la influencia del nivel lingüístico en el desempeño narrativo (Boucher, 2012; Rapin et al., 2009), particularmente en aquellas tareas que demandan una mayor integración estructural del lenguaje.

En relación con las preguntas literales, se observó que los tres grupos respondieron correctamente las relacionadas con los personajes y el ambiente, mientras que las preguntas sobre el evento inicial y los intentos de los personajes tendieron a ser respondidas de manera incompleta. Estos hallazgos son coherentes con estudios previos que señalan que las preguntas literales sobre personajes y ambiente resultan más accesibles tanto para niños con desarrollo típico como para aquellos con TDL o autismo (Dawes et al., 2019; Coloma et al., 2013; Paris y Paris, 2003; Westerveld et al., 2021). En el presente estudio, la pregunta literal más desafiante fue la referida al final de la historia, donde los grupos autistas —particularmente el ALB— presentaron un alto porcentaje de respuestas incorrectas en comparación con el DT. Este patrón ha sido previamente descrito en niños con TDL, donde las preguntas sobre cierre narrativo requieren mayores demandas

de integración (Coloma et al., 2013), lo que sugiere que, incluso en el plano literal, el acceso al significado puede verse limitado cuando la información requiere recuperar y conectar múltiples elementos de la trama para construir una representación coherente del desenlace.

Al analizar el desempeño en inferencias, el grupo DT obtuvo más respuestas correctas que ambos grupos autistas en todas las preguntas, con excepción de la inferencia causal de intento, en la que todos los grupos tendieron a respuestas incompletas. Este resultado sugiere que este tipo de inferencias puede ser más accesible para todos los participantes, al basarse en relaciones explícitas entre eventos y no en información socioemocional implícita (Hewitt, 2019; Van Kleeck, 2008). Los perfiles de respuesta mostraron que los grupos autistas presentan más errores en las preguntas relacionadas a pensamientos y sentimientos de los personajes y en la evaluativa.

En las inferencias sobre sentimientos, tanto el grupo ALM como el ALB obtuvieron resultados significativamente más bajos que el DT. Este patrón coincide con lo descrito por Westerveld et al. (2021), quienes también reportaron dificultades en preguntas de respuesta interna en niños autistas, incluso en aquellos con lenguaje estructural dentro de la media. Sin embargo, las comparaciones deben interpretarse con cautela debido a diferencias metodológicas: en su estudio, las preguntas de respuesta interna se centraron únicamente en emociones (por ejemplo, “¿Por qué Ana se asustó?” o “¿Por qué los padres estaban felices de verla?”) y representaron solo tres ítems de un total de ocho preguntas. En el presente estudio, en cambio, se incluyó un mayor número de preguntas inferenciales y se distinguió entre inferencias sobre sentimientos e inferencias sobre pensamientos, lo que permitió identificar patrones diferenciados entre estos dos tipos de estados internos.

Pese a estas diferencias, ambos estudios coinciden en que las inferencias emocionales representan un desafío particular para los niños autistas y que estas dificultades parecen depender más de procesos pragmáticos y de teoría de la mente (ToM) que del lenguaje estructural (Boucher, 2012; Hewitt, 2019; Baron-Cohen, 2000). Tal como plantean Dore et al. (2018), la relación entre ToM y comprensión narrativa puede entenderse como un ciclo en el que una mayor capacidad para representar estados mentales permite generar inferencias más precisas y profundas, y, a su vez, la exposición a narrativas con abundante contenido mental contribuye al desarrollo de la propia ToM. Desde esta perspectiva, las dificultades observadas en las inferencias emocionales en ambos subgrupos autistas podrían reflejar limitaciones en este ciclo bidireccional, donde el menor acceso a las representaciones socioemocionales restringe la profundidad de la comprensión y, al mismo tiempo, reduce las oportunidades para fortalecer la ToM.

Por otro lado, las inferencias evaluativas muestran un patrón intermedio: solo el grupo ALB difiere significativamente de DT, mientras que ALM no se distingue estadísticamente de los niños típicos. Este resultado podría reflejar que, si bien las habilidades evaluativas implican integración global del discurso, son menos dependientes de la representación de estados mentales específicos y podrían beneficiarse de un lenguaje estructural preservado (Boucher, 2012; Tager-Flusberg et al., 2005).

En conjunto, este perfil de resultados respalda la necesidad de considerar el nivel de lenguaje al analizar la comprensión narrativa en autismo, ya que los déficits no se distribuyen de manera uniforme entre los distintos tipos de inferencia. Se observa que el lenguaje influye en inferencias evaluativas y de pensamiento, mientras que las inferencias emocionales parecen depender de habilidades socio-cognitivas más amplias, como la ToM y la coherencia central. Esta interpretación se alinea con lo descrito por Friedman y Sterling (2019) y Rapin et al. (2009), quienes señalan que un subgrupo de niños autistas con lenguaje alto mantiene déficits pragmáticos y de ToM que afectan su comprensión narrativa, mientras que aquellos con lenguaje bajo presentan dificultades derivadas de una combinación de limitaciones estructurales y socio-cognitivas. De manera complementaria, Boucher (2012) y Hewitt (2019) destacan que la heterogeneidad del perfil lingüístico en el autismo explica solo parte de la variabilidad narrativa: las dificultades inferenciales persisten incluso cuando el lenguaje estructural parece normal, debido a alteraciones en cognición social.

Además, los hallazgos del presente estudio amplían la comprensión de las inferencias relacionadas con respuestas internas o reacciones al diferenciar entre aquellas que implican emociones y las que involucran pensamientos, un aspecto que no había sido explorado en estudios previos como el de Westerveld et al. (2021). Esta distinción permite observar que, mientras las inferencias emocionales constituyen un desafío para ambos subgrupos autistas, las inferencias de pensamiento muestran un patrón más modulable por el nivel de lenguaje: el grupo ALM supera al ALB en este tipo de inferencias y en las evaluativas. Esta ventaja es coherente con los resultados lingüísticos obtenidos, donde se observaron diferencias significativas entre ambos grupos en tareas de morfosintaxis y en la PPL del CELF-5, con tamaños de efecto grandes, lo que confirma un mayor dominio del lenguaje estructural en el grupo ALM. Este resultado es coherente con lo propuesto por de Villiers y de Villiers (2014), Tager-Flusberg (2000) y Hale y Tager-Flusberg (2003) quienes plantean que el desarrollo de estructuras gramaticales complejas, especialmente las subordinadas sustantivas (por ejemplo, *Benja pensó que Pipo estaba en su casa*) es un factor central para el progreso en ToM. Estas oraciones entregan al niño una estructura lingüística para contrastar la realidad con lo que otros piensan o creen, lo que facilita razonar sobre sus acciones y predecir su conducta. Así, la ventaja del grupo ALM en inferencias de pensamiento y evaluativas podría explicarse por su mayor dominio del lenguaje estructural, mientras que las inferencias emocionales, que requieren procesamiento socio-afectivo adicional, son desafiantes incluso con lenguaje estructural conservado. Este aporte es relevante porque confirma que la comprensión narrativa en autismo depende de la interacción de múltiples componentes lingüísticos y socio-cognitivos y no de un solo dominio.

Los resultados amplían la evidencia previa en español (Acosta et al., 2022), mostrando que, junto a las limitaciones en la producción narrativa reportadas en autismo y TDL, también existen dificultades específicas

en la comprensión narrativa inferencial, moduladas por el nivel de lenguaje estructural. Este paralelismo fortalece la idea de que la evaluación narrativa, tanto en producción como en comprensión, es clave para caracterizar los perfiles clínicos y orientar intervenciones diferenciadas. En esa línea, estudios como el de Dawes (2017) demuestran que la macroestructura narrativa, la ToM y la comprensión literal predicen significativamente la comprensión inferencial, reforzando la idea de que intervenciones que combinen el fortalecimiento del lenguaje complejo y el trabajo explícito sobre estados mentales podrían ser más eficaces para mejorar la comprensión narrativa en esta población.

Implicancias prácticas

La capacidad de realizar inferencias es fundamental para una comprensión profunda de las narrativas y se considera esencial para el desarrollo cognitivo y social. Estas habilidades constituyen la base para el éxito en diversas áreas como la lectura, el pensamiento crítico y la interacción social (Kim y Zagata, 2024; Paris y Paris, 2003; van Kleeck, 2008). Este estudio aporta evidencia que confirma la presencia de dificultades específicas en la comprensión de narrativas orales en niños y niñas autistas, incluso a edades tempranas (Westerveld y Roberts, 2017; Westerveld et al., 2021), y muestra que dichas dificultades no son homogéneas: las inferencias emocionales son desafiantes para todos los niños autistas, mientras que las inferencias de pensamiento y evaluativas se ven moduladas por el nivel de lenguaje estructural.

Estos hallazgos subrayan dos necesidades clave para la práctica clínica y educativa. En primer lugar, se requieren instrumentos de evaluación sensibles que permitan identificar no solo el desempeño global en narración, sino también los distintos subtipos de inferencias. El NARRA, diseñado para evaluar discurso narrativo en niños hispanohablantes, constituye un avance al incluir explícitamente la comprensión literal e inferencial y permitir caracterizar perfiles diferenciados en población autista. En esta misma línea, la reciente adaptación chilena del MAIN (Iturra-Osorio et al., 2025) refuerza la disponibilidad de herramientas narrativas en español, evidenciando el interés creciente por contar con instrumentos cultural y lingüísticamente pertinentes. En segundo lugar, la evidencia refuerza la urgencia de intervenciones que trasciendan el nivel léxico y de oraciones, integrando el trabajo en comprensión narrativa con un foco explícito en las inferencias y en la interacción entre lenguaje y procesos socio-cognitivos.

El análisis detallado del desempeño por tipo de pregunta realizado en este estudio ofrece orientaciones concretas para la intervención: en niños con lenguaje bajo, es prioritario fortalecer el vocabulario y la morfosintaxis para favorecer el acceso a inferencias evaluativas y de pensamiento; mientras que en niños con lenguaje en la media se recomienda enfocar el trabajo en inferencias emocionales, integrando explícitamente la teoría de la mente, el reconocimiento y explicación de emociones y la cohesión global del relato. Estrategias como el uso de organizadores gráficos, el modelado de estados mentales y la discusión guiada sobre las emociones y pensamientos de los personajes pueden favorecer la comprensión inferencial y, con ello, el rendimiento académico y la competencia social (Westerveld et al., 2021; Henry y Solari, 2020; Hewitt, 2019).

Más allá de sus implicancias clínicas y educativas inmediatas, este estudio contribuye de manera relevante a la literatura internacional al describir el perfil de comprensión narrativa de niños autistas hispanohablantes, una población escasamente representada en la investigación. Analizar el desempeño por tipo de inferencia no solo confirma la presencia de dificultades inferenciales en esta población, sino que permite precisar cuáles son más desafiantes y cuáles resultan relativamente más accesibles. Este nivel de especificidad es crucial para avanzar hacia evaluaciones e intervenciones culturalmente pertinentes y basadas en evidencia local.

Limitaciones y futuras direcciones.

Esta investigación presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, el tamaño y tipo de muestreo restringe la generalización de los hallazgos. Contar con una muestra más amplia y con mayor rango etario permitiría obtener una representación más precisa del desarrollo de la comprensión narrativa en hablantes de español y fortalecer la validez externa del estudio.

Por otra parte, la muestra no incluyó una representación equilibrada de niveles socioeconómicos. La diversidad socioeconómica es un factor que influye en el desarrollo cognitivo y lingüístico (Bradley y Corwyn, 2002; Hoff, 2006); no controlarlo limita la capacidad de los resultados para reflejar variaciones asociadas a este contexto. Futuras investigaciones deberían incorporar participantes de diferentes orígenes socioeconómicos para obtener una visión más completa y equitativa.

Otra limitación importante es que este estudio no midió directamente ToM, pese a que múltiples investigaciones la han vinculado con la comprensión de narrativas y, en particular, con la elaboración de inferencias sobre pensamientos y emociones de los personajes. Incluir estas mediciones en futuros trabajos permitiría analizar de manera más precisa la interacción entre lenguaje, ToM y comprensión narrativa.

En relación con el instrumento utilizado, si bien el NARRA constituye una fortaleza por incluir preguntas inferenciales además de literales, es relevante señalar que tiene un predominio de inferencias causales (8 preguntas), mientras que solo se contempla una inferencia evaluativa y no se incluyen inferencias informativas. Este desequilibrio puede considerarse una limitación metodológica. No obstante, investigaciones previas han destacado que las inferencias causales son esenciales para la comprensión narrativa (van Kleeck, 2008). Futuras investigaciones deberían ampliar y diversificar los tipos de inferencias evaluadas para capturar con mayor precisión la complejidad de los procesos inferenciales en autismo.

Finalmente, la validez del NARRA aún no ha sido establecida en su totalidad, ya que por ahora solo cuenta con validez de contenido determinada por juicio de expertos. Es fundamental avanzar hacia estudios de validación que aseguren que el instrumento mide de manera consistente y precisa la comprensión narrativa.

De cara a investigaciones futuras, sería valioso incorporar un mayor equilibrio en los tipos de inferencias evaluadas y complementar con medidas de ToM, lo que permitiría explorar de manera más completa cómo interactúan las capacidades lingüísticas e inferenciales con los procesos socio-cognitivos en la comprensión narrativa. Estos avances aportarían evidencia clave para diseñar intervenciones más específicas y efectivas, ajustadas a las necesidades de niños y niñas autistas en contextos hispanohablantes.

En conclusión, este estudio aporta evidencia pionera sobre el perfil de comprensión narrativa en niños autistas hispanohablantes, incorporando un análisis diferenciado por tipo de inferencia y nivel de lenguaje estructural. Este enfoque permitió identificar patrones específicos que no se aprecian en evaluaciones globales, ofreciendo una base sólida para orientar evaluaciones más precisas y estrategias de intervención que respondan a las particularidades de cada subgrupo. Al situar la comprensión narrativa como un constructo en el que interactúan de forma compleja habilidades lingüísticas y socio-cognitivas, los hallazgos invitan a repensar cómo se diseñan y aplican las prácticas clínicas y educativas en esta población.

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro sincero agradecimiento a los niños y niñas que participaron en este estudio, así como a sus familias por la confianza y disposición demostrada. Extendemos también nuestro reconocimiento a los colegios que facilitaron la recogida de datos y el desarrollo de esta investigación.

Reconocimiento de autoría:

Soledad Parada Salazar: Conceptualización del artículo; Metodología; Redacción primer documento; Revisión de la primera redacción del documento.

Claudia Cuevas Miranda: Metodología; Realización de las estadísticas.

Nancy Mantiñan: Metodología.

Carolina Cea Soto: Recogida de datos.

Valentina Oyarzo Cofré: Recogida de datos.

Pamela Urrea Arriagada: Revisión de la primera redacción del documento.

Referencias

- Acosta, V., Moreno, A., & Axpe, A. (2013). Análisis de las dificultades en el discurso narrativo en alumnado con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33, 165-171. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.07.004>
- Acosta, V., Ramírez, G., Delgado, A., Del Valle Hernández, N. (2022). Trastorno Específico del Lenguaje y Trastorno del Espectro Autista: similitudes y diferencias en el discurso narrativo. *Revista de Investigación en Logopedia* 12(1), e76069. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.76069>
- Asberg, J. (2010). Patterns of language and discourse comprehension skills in school-aged children with autism spectrum disorders. *Scandinavian Journal of Psychology* 51, 534-539. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2010.00822.x>
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind in autism: A fifteen-year review. En Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. y Cohen, D. (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (pp. 3-20). Oxford University Press.
- Boucher, J. (2012). Research review: Structural language in autistic spectrum disorder - Characteristics and causes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 219-233. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02508.x>
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-99. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Bustos, A., & Crespo, N. (2014). Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recuento. *ONOMÁZEIN*, 30, 111-126. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.7>
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 335-351. <https://doi.org/10.1348/026151003322277739>
- Coloma, C., Maggiolo, M., & Pavez, M. (2013). Comprensión de narraciones orales en niños con trastorno específico del lenguaje. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 129-140. <https://doi.org/10.15517/ap.v27i115.9277>
- Critchlow, D. E., & Fligner, M. A. (1991). Paired comparison, triple comparison, and ranking experiments as generalized linear models, and their implementation on GLIM. *Psychometrika*, 56(3), 517-533. <https://doi.org/10.1007/BF02294488>
- Dawes, E. (2017). *The hidden language skill: oral inferential comprehension in children with developmental language disorder* [Tesis Doctoral, Curtin University]. espace- Curtin's institutional repository. <https://espace.curtin.edu.au/handle/20.500.11937/56528>
- Dawes, E., Leitão, S., Claessen, M., & Kane, R. (2018). A profile of the language and cognitive skills contributing to oral inferential comprehension in young children with Developmental Language Disorder. *International Journal of Language and Communications Disorders*. 53(6), 1139-1149. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12427>

- Dawes, E., Leitão, S., Claessen, M., & Lingoh, C. (2019). Oral literal and inferential narrative comprehension in young typically developing children and children with developmental language disorders. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 21(3), 275–285. <https://doi.org/10.1080/17549507.2019.1604803>
- Decreto N°170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (21 de abril de 2010). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [consultado 9 de abril 2025]. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>
- de Villiers, G., & de Villiers, P. (2014). The Role of Language in Theory of Mind Development. *Top Language Disorders*, 34(4), 313–328. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000037>
- Dore, R.A, Amendum, S. J, Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek. K. (2018). Theory of mind: A hidden factor in reading comprehension?. *Educational Psychology Review*, 30, 1067–1089. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9443-9>
- Duke, N., & Cartwright, K. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., & Desmarais, C. (2015). Inferential comprehension of 3–6-year-olds within the context of story grammar: a scoping review. *International Journal of Language y Communication Disorders*, 50(6), 737–749. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12175>
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., & Desmarais, C. (2016). Comprehension of Inferences in a Narrative in 3- to 6-Year-Old Children. *Journal of Speech, Language y Hearing Research*, 59(5), 1099–1110. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0252
- Florit, E., Roch, M., & Levorato, M. C. (2011). Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: The role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes*, 48(2), 119–138. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2010.494244>
- Friedman, L., & Sterling, A. (2019). A review of language, executive function, and intervention in autism spectrum disorder. *Seminars in Speech and Language*, 40(4), 283–294. <https://doi.org/10.1055/s-0039-1692960>
- Gil, B., & Pascual-Ezama, D. (2012). La metodología Delphi como técnica de estudio de la validez de contenido. *Anales de Psicología*, 28(3), 1011–1020. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156211>
- Hale, C., & Tager-Flusberg, H. (2003) The influence of language on theory of mind: a training study. *Developmental Science*, 6(3), 346–359. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00289>
- Happé, F. G. (1994). An advanced test of theory of mind: understanding of story characters thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 129–154. <https://doi.org/10.1007/BF02172093>
- Henry, A. R., & Solari, E. J. (2020). Targeting Oral Language and Listening Comprehension Development for Students with Autism Spectrum Disorder: A School-Based Pilot Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 3763–3776. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04434-2>
- Hewitt, L. E. (2019). Narrative as a critical context for advanced language development in autism spectrum disorder. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 4(6), 430–437. https://doi.org/10.1044/2019_PERS-SIG1-2018-0021
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hogan, T. P. (2013). *Psychological testing: A practical introduction*. John Wiley & Sons.
- Huang, B., Bedore, L., Ramírez, R., y Wicha, N. (2022). Contributions of oral narrative skills to English reading in Spanish-English Latino/a dual language learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(2), 653–671. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-21-00105
- Iturra-Orsorio, D., Camus Torres, A., Allende-Valenzuela, T. y Aparici Aznar, M. (2025). Adaptación transcultural del *Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)* al español de Chile. *Revista de Investigación en Logopedia* 15(1), e95051, <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.95051>
- Ivanovic, R., Forno, H., Durán, M., Hazbún, J., Castro, J., & Ivanovic, C. (2000). Estudio de la capacidad intelectual (test de Matrices Progresivas de Raven) en escolares chilenos de 5 a 18 años. Antecedentes generales, normas y recomendaciones. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(1), 5–30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2356766>
- Kim, Y. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 101–120. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.003>
- Kim, Y, Dore, R., Cho, M., Golinkoff, R., & Amendum, S. (2021). Theory of mind, mental state talk, and discourse comprehension: Theory of mind process is more important for narrative comprehension than for informational text comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 209, 105–181. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105181>
- Kim, Y., & Zagata, E. (2024). Enhancing Reading and Writing Skills through Systematically Integrated Instruction. *The Reading Teacher*, 77(6), 787–799. <https://doi.org/10.1002/trtr.2307>
- Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes*, 16(2–3), 287–308. <https://doi.org/10.1080/01690960042000058>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf.

- Norbury, C., & Bishop, D. (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high functioning autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(3), 227-251. <https://doi.org/10.1080/13682820210136269>
- Paris, A., & Paris, S. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>
- Pavez, M., Coloma, C., & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona, España: Ars Médica.
- Potocki, A., Ecalte, J., & Magnan, A. (2013). Narrative comprehension skills in 5-year-old children: Correlational analysis and comprehender profiles. *The Journal of Educational Research*, 106(1), 14-26. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.667013>
- Rapin, I., Dunn, M. A., Allen, D. A., Stevens, M. C., & Fein, D. (2009). Subtypes of language disorders in school-age children with autism. *Developmental Neuropsychology*, 34(1), 66-84. <https://doi.org/10.1080/87565640802564648>
- Reese, E., Suggate, S., Long, J., y Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*, 23(6), 627-644. <https://doi.org/10.1007/s1145-009-9175-9>
- Silva, M., & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321-331. <https://doi.org/10.1037/a0037769>
- Spackman, M. P., Fujiki, M., & Brinton, B. (2006). Understanding emotions in context: The effects of language impairment on children's ability to infer emotional reactions. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(2), 173-188. <https://doi.org/10.1080/13682820500224091>
- Strasser, K., Larrain, A., López de Lérda, S., & Lissi, M. R. (2010). La comprensión narrativa en edad preescolar: Un instrumento para su medición. *Psykhé*, 19(1), 75-87. <http://doi.org/10.4067/S0718-22282010000100006>
- Tager-Flusberg, H. (2000). Language and understanding minds: Connections in autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, y D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (2nd ed., pp. 124-149). Oxford University Press.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. En F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed., pp. 335-364). Wiley.
- Tunmer, W. y Hoover, W. (2019). The cognitive foundations of learning to read: A framework for preventing and remediating reading difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 75-93. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1614081>
- UNESCO (2005). Declaración universal sobre bioética y derechos humanos.
- van Kleeck, A. (2008). Providing Preschool Foundations for Later Reading Comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in Schools*, 45, 627-643. <https://doi.org/10.1002/pits.20314>
- Verma, J. P., & Abdel-Salam, A.-S. G. (2019). Assumptions in nonparametric tests. In J. P. Verma & A.-S. G. Abdel-Salam (Eds.), *Testing statistical assumptions in research* (pp. 141-174). <https://doi.org/10.1002/9781119528388.ch5>
- Westerveld, M., & Roberts, J. (2017). The oral narrative comprehension and production abilities of verbal preschoolers on the autism spectrum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(4), 260-272. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-000
- Westerveld, M., Filiatrault-Veilleux P., & Paynter, J. (2021). Inferential narrative comprehension ability of young school-age children on the autism spectrum. *Autism y Developmental Language Impairment*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.1177/23969415211035666>
- Wiig, E., Semel, E., & Secord, W. (2018). *CELF-5: Evaluación Clínica de los fundamentos del lenguaje*. Pearson.
- Young, E., Diehl, J., Morris, D., Hyman, S. & Bennetto, L. (2005). The use of two language tests to identify pragmatic language problems in children with autism spectrum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 62-72. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/006\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/006))

Anexo 1.

El procedimiento de valoración de la narrativa es el siguiente: Se comienza preparando el cuento “La travesura de Pipo” en el computador o tablet, este incluye diapositivas que muestran una narración grabada. La historia tiene 546 palabras y está compuesta por presentación de personaje y ambiente, 4 episodios y un final (*Benja es un niño que vive con sus padres y tiene una mascota traviesa. Una mañana temprano, Benja se prepara para su primer día de escuela mientras Pipo, su perrito, lo mira atentamente. En el momento en que Benja busca sus cosas, el perro se lanza a sus pies porque quiere ir con él a todos lados. Benja le dice: ¡Pipo, no puedo llevarte! Espérame acá cuando vuelva jugamos. Pipo le muerde el pantalón para mostrar su enojo ¡Grgrrgrgrg! El perro también quería tener su primer día de clases, por eso planea ir a la escuela escondido. Entonces, cuando Benja toma su gorra para salir, Pipo se hace un bollito y se mete silenciosamente en la mochila. Ya en la escuela, la maestra Vivi saluda a unas niñas que están llegando. Los papás y Benja se despiden pero, ninguno de ellos se imagina dónde estaba Pipo en ese momento. Pipo llegó feliz en la mochila. En la sala, las hermanitas Luli y Clara muestran orgullosas lo que habían traído para compartir con sus compañeros. Pipo, que seguía escondido dentro de la mochila, se asoma y ve una rica torta ¡mmm, yo también quiero comer esa torta!, piensa Pipo. Por eso, planea agarrarla cuando todos se vayan al patio. Solo en la sala y sin miedo,*

el perrito travieso devora la torta debajo de la mesa. Más tarde, cuando los niños vuelven de jugar, se sientan para compartir la torta, pero ellos se dan cuenta de que había desaparecido. Las hermanitas sorprendidas estaban por ponerse a llorar porque no la encontraban -No se preocupen, seguramente la guardaron en la cocina para que podamos comerla después- les dice Vivi - ¡mientras, vamos a trabajar! -. La profesora les reparte hojas para que hagan un lindo dibujo de sus familias - ¡Todos a pintar! -. Pipo, que escuchaba atento debajo de la mesa, también quería pintar, por eso se asoma muy entusiasmado y decide usar las pinturas. Sale de su escondite, pega un salto y se sube a la repisa. ¡Saz! sin querer, tira las pinturas con la cola. ¡Pipo hizo un desastre! Dejó el piso lleno de colores porque sus patitas estaban manchadas -No lo puedo creer, ¡es Pipo! - piensa Benja- Pero ¿cómo llegó este perro acá? ¡Tenemos que agarrarlo! -Grita la profesora sorprendida El perro siente miedo porque lo descubrieron. Y por eso decide escapar. Pipo sale corriendo velozmente para saltar por la ventana del baño. Vivi trata de atraparlo, pero no lo alcanza y como sus patitas estaban resbalosas ¡splash! ¡Se cae en la taza del baño! Benja con vergüenza, le dice a su profesora -Disculpe, esa es mi mascota Pipo, pero, yo no lo traje, no sé cómo llegó a la escuela- ¡Ay, pero que perrito más lindo! - dijo ella -Tranquilo, no fue tu culpa. Vamos a limpiar a tu pequeño perrito travieso. Al terminar el día, mientras volvían a la casa, Benja les contó a sus padres todo lo sucedido. ¡No puedo creerlo! Dijo el papá ¡Hay cosas que no puedes hacer Pipo! ¡no puedes ir con Benja a la escuela! Pero, hagamos un trato: de ahora en adelante, podrás ir todas las tardes con él a la plaza. El perro acepta el trato moviendo su cola. Todos se fueron muy contentos esa tarde a disfrutar del parque). Se entrega la siguiente instrucción al niño/a: “Vamos a escuchar y ver un cuento en el computador/Tablet y cuando termine te voy a pedir que tú me lo cuentes de nuevo y yo te voy a grabar”. Una vez finalizado el cuento, se le pide al niño/a que haga el reconto apoyándose de los mismos dibujos del cuento.

Una vez que el niño o niña termina de recontar la historia, se realizan las preguntas, con apoyo visual, a excepción de la 1, 2 y 15. Por cada pregunta se puede usar una reformulación propuesta, una vez, en caso de que el niño o niña no responda o no preste atención. No se debe ofrecer ningún otro tipo de ayuda. Si el/la niño/a ya respondió no se debe usar la reformulación. Si la respuesta es errónea o incompleta o no ha respondido luego de la reformulación, se pasa a la siguiente pregunta. La tabla 6 presenta cada pregunta junto con su clasificación y el elemento gramatical de la historia al cual está asociado.

Anexo 2.

Preguntas literales e inferenciales de la prueba NARRA

Pregunta	Tipo	Elemento gramatical de la historia asociado
1.- Dime todos los personajes que estaban en el cuento.	Literal	Personaje
2.- Dime todos los lugares donde sucede la historia	Literal	Ambientes
3.- Mira la imagen ¿qué es lo que pasa en esta parte de la historia?	Literal	Evento inicial episodio 1
6.- Recuerda la historia que te conté ¿Que pasó acá?	Literal	Intento episodio 2
8.- Ahora mira esta lámina ¿Que pasó acá?	Literal	Intento episodio 3
14.- ¿Cómo termina esta historia?	Literal	Final
4.- ¿Por qué Pipo se mete silenciosamente en la mochila?	Inferencial causal de intento	Intento episodio 1
10.- Mira a Benja ¿Por qué Benja pensó: ¡no puedo creerlo, es Pipo!?	Inferencial causal de reacción	Consecuencia episodio 2
13.- ¿Por qué Benja siente vergüenza?	Inferencial causal de reacción	Reacción episodio 3
5.- Finalmente, Pipo llegó a la escuela con Benja, pero ¿dónde piensa la familia que Pipo estaba en ese momento?	Inferencial causal de predicción	Consecuencia episodio 1
7.- Mira la imagen ¿Qué estarán pensando las hermanitas acá?	Inferencial causal de predicción	Consecuencia episodio 2
9.- ¿Qué crees que pensó Pipo cuando tiró las pinturas?	Inferencial causal de predicción	Reacción episodio 3
11.- Mira a la profesora Vivi en la imagen ¿Cómo crees que se siente?	Inferencial causal de respuesta interna	Respuesta interna episodio 4
12.- ¿Por qué se siente así?	Inferencial causal de respuesta interna	Respuesta interna episodio 4
15.- ¿Cuál es la lección que aprendió Pipo el perro?	Inferencial evaluativa	Historia completa

Cada respuesta puede ser valorada con 2, 1 o 0 puntos. En el caso de las preguntas literales el puntaje máximo corresponde a una respuesta completa, el puntaje intermedio a una respuesta incompleta y el puntaje cero a una respuesta errónea. Para la valoración inferencial, el puntaje máximo implica relacionar información extraída de la imagen en conjunto con lo que ya conoce de la historia, el puntaje 1 corresponde a realizar una inferencia incompleta, solo a partir de la imagen o entregado solo parte de la información requerida y el puntaje 0 a entregar una respuesta literal o incorrecta. El puntaje máximo para las respuestas a preguntas literales es de 12 puntos, en el caso de las respuestas a preguntas inferenciales es de 18 puntos y el total de esta prueba suma 30 puntos. En la tabla 7 se presenta un ejemplo de guía de respuesta para una pregunta literal y una inferencial.

Anexo 3. Ejemplo de la Guía para el análisis de respuestas de las preguntas 1 y 4

N°	Pregunta	2 puntos	1 punto	0 punto
1.-	Dime todos los personajes que estaban en el cuento. Ref. <i>¿Quiénes eran los personajes del cuento?</i>	La respuesta incluye mínimo 4 personajes Pipó, Benja (ambos obligatorio que estén) + cualquiera de los secundarios (Vivi la profesora, Luli, Clara, los padres (vale por dos personajes la referencia "padres")). Se aceptan referencias inespecíficas* (el perro, el niño, las hermanitas, las niñas, la profesora, los compañeros, etc). No se aceptan errores en los nombres de los personajes principales (ejemplo, Diego por Benja; Lucas por Pipó)	Las repuesta incluye como mínimo los personajes principales (Pipó y Benja) o un personaje principal más uno secundario (profesora, hermanitas, padres). O Incluye solo personajes secundarios o Incluye personajes principales, pero con el nombre modificado (ejemplo, Diego por Benja; Lucas por Pipó)	Dice uno o ningún personaje o la respuesta es irrelevante, incorrecta o está ausente.
4.-	¿Por qué Pipó se mete silenciosamente en la mochila? Ref. <i>Pipó se mete en silencio a la mochila, ¿por qué lo hace?</i>	La respuesta resume el objetivo del intento (acción de meterse) (Para poder ir a la escuela/ para ir con Benja/él/para ir al primer día de escuela) y explica el significado de silencioso, oculto, escondido (Sin que lo vean/ para que no lo vean /para esconderse/ para que no lo descubran/para que Benja no se diera cuenta)	La respuesta resume el objetivo del intento (acción de meterse) (Para poder ir a la escuela/ para ir con Benja/él) o solo el significado de silencioso (Sin que lo vean/ para que no lo vean /para esconderse/ para que no lo descubran/para que Benja no se diera cuenta)	La respuesta no incluye una inferencia acorde a la finalidad o es descripción de la lámina (Benja busca su gorra, el perro se mete a la mochila)