

## Macroestructura y microestructura narrativa en población infantil bilingüe con TDL: una revisión sistemática

Alondra Camus Torres<sup>1</sup> y Melina Aparici Aznar<sup>1</sup>

Recibido 18 de julio de 2022 / Primera revisión 20 de septiembre de 2022 / Aceptado 26 de septiembre de 2022

**Resumen.** La identificación de niños bilingües con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) es compleja, y la evaluación de la narración puede ser particularmente valiosa en este contexto. Por ello, el objetivo de este estudio es contribuir a sistematizar y difundir el creciente cuerpo de literatura que investiga las habilidades narrativas de población infantil bilingüe con TDL, a través de una revisión sistemática guiada por las siguientes preguntas: ¿Qué elementos a nivel de macroestructura y microestructura narrativa se han estudiado en la población infantil bilingüe con TDL? ¿Qué aspectos de la macroestructura y microestructura narrativa diferencian a los niños bilingües con TDL de los bilingües con desarrollo típico? ¿Qué aspectos de la macroestructura y microestructura narrativa diferencian a los bilingües con TDL de los monolingües con TDL? Se seleccionaron 25 artículos desde las bases de datos WoS y Scopus. En general, los resultados apuntan a un menor desempeño en la población tanto bilingüe como monolingüe con TDL en varias medidas de ambos niveles, aunque se considera que el núcleo del problema es la microestructura. Sin embargo, existen algunos resultados contradictorios, por lo que se incentiva continuar la investigación de características narrativas específicas en ambas lenguas con el propósito de encontrar marcadores clínicos que contribuyan a una mayor eficiencia en la evaluación de niños bilingües. Además, se sugiere que la evaluación narrativa se combine con otras medidas para aumentar la precisión diagnóstica de TDL.

**Palabras clave:** Bilingüismo; Discurso narrativo; Multilingüismo; Trastorno del Desarrollo del Lenguaje; Trastorno Específico del Lenguaje.

### [en] Macro and microstructural narratives in bilingual children with DLD: A systematic review

**Abstract.** The identification of bilingual children with Developmental Language Disorder (DLD) is complex, and the assessment of narratives may be particularly valuable in this context. Therefore, the aim of this study is to contribute to systematize and disseminate the growing body of literature investigating the narrative skills of bilingual children with DLD through a systematic review guided by the following questions: What aspects at the level of narrative macrostructure and microstructure have been studied in bilingual children with DLD? What features of narrative macrostructure and microstructure differentiate bilingual children with DLD from typically developing bilinguals? What features of narrative macrostructure and microstructure differentiate bilinguals with DLD from monolinguals with DLD? 25 articles were selected from WoS and Scopus databases. Overall, results point to a lower performance both in the bilingual and monolingual DLD population on several measures at both levels, although the core problem is considered to be microstructure. However, there are some contradictory results, so that further research on specific narrative features in both children's languages is encouraged in order to find clinical markers contributing to a greater efficiency in the assessment of bilingual children. Furthermore, it is suggested that narrative assessment could be combined with other measures to increase the diagnostic accuracy of DLD.

**Keywords:** Developmental Language Disorder; Bilingualism; Multilingualism; Narrative discourse Specific; Language Impairment.

**Sumario:** Introducción. Método. Criterios de elegibilidad y estrategia de búsqueda. Selección de artículos. Análisis. Resultados. ¿Qué elementos de la macroestructura y microestructura narrativa se han estudiado en los niños BITDL? ¿Qué aspectos de la macroestructura y microestructura narrativa diferencian a los niños BITDL de los BIDT? ¿Qué aspectos de la macroestructura y microestructura narrativa diferencian a los niños BITDL de los MTDL? Discusión. Referencias.

**Cómo citar:** Camus Torres, A. y Aparici Aznar, M. (2023). Macroestructura y microestructura narrativa en población infantil bilingüe con TDL: una revisión sistemática. *Revista de Investigación en Logopedia* 13(1), e82548. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.82548>

## Introducción

Vivimos en sociedades cada vez más multiculturales y multilingües, de modo que el número de niños bilingües ha crecido rápidamente en todo el planeta (Gagarina et al., 2016). Este escenario implica nuevos desafíos para

<sup>1</sup> Universitat Autònoma de Barcelona.  
[Alondra.Camus@uab.cat](mailto:Alondra.Camus@uab.cat)

las disciplinas que se relacionan con el desarrollo de la comunicación en niños<sup>2</sup>, pues si bien existen investigaciones sobre el desarrollo lingüístico bilingüe<sup>3</sup>, la mayoría de los estudios sobre el desarrollo del lenguaje infantil se han basado en hablantes monolingües (Nieva et al., 2020). Asimismo, las evaluaciones estandarizadas que se utilizan para diagnosticar Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) - trastorno que venía siendo denominado Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)-<sup>4</sup> fueron diseñadas para población monolingüe, por lo que difícilmente distinguen el TDL de una variación en el desarrollo del lenguaje que surge de factores como el bilingüismo (Kohnert, 2010). La exposición del niño a un entorno bilingüe plantea dificultades a los clínicos ya que existe una heterogeneidad de perfiles y de combinaciones de lenguas, lo que dificulta identificar perfiles diagnósticos y generalizar los resultados de la investigación (Nieva et al., 2020). En este contexto puede suceder que niños con desarrollo típico del lenguaje (DT) sean diagnosticados incorrectamente con TDL y, al contrario, que niños con TDL no sean diagnosticados. Tanto el sobrediagnóstico como el infradiagnóstico derivan del hecho de que los niños con desarrollo típico expuestos a dos o más lenguas pueden experimentar dificultades similares, en algunos aspectos, a las de los niños con TDL (e.g., Marini et al., 2019).

La población con TDL se caracteriza por el bajo rendimiento persistente en medidas del lenguaje en comparación con el desempeño de sus pares con DT, en ausencia de trastornos intelectuales, pérdida auditiva severa, déficits sensoriales, trastornos neurológicos u otros problemas de desarrollo y se trata de uno de los trastornos del lenguaje infantil más frecuentes (Leonard, 2014), presentándose en uno de cada catorce niños en edad escolar (Norbury et al., 2016). Con el aumento de niños que crecen en contextos bilingües, sean simultáneos o secuenciales, el diagnóstico de TDL se hace más complejo (Tsimpli et al., 2016), razón por la que gran parte de la investigación sobre niños bilingües con TDL (BITDL) se ha centrado en cómo mejorar la precisión en la evaluación para diferenciar a los niños bilingües con TDL de los DT (Govindarajan & Paradis, 2019). Conocer el desarrollo de las habilidades lingüísticas de la población infantil bilingüe también contribuye a la distinción del TDL de los posibles efectos del bilingüismo y a evitar el diagnóstico erróneo (Gagarina et al., 2016; Tsimpli et al., 2016).

Para describir adecuadamente el perfil lingüístico de los niños BITDL, la evidencia disponible apunta a que es necesario analizar las habilidades lingüísticas mediante el uso de pruebas equivalentes en las dos lenguas del individuo, considerando la inclusión de tareas de producción narrativa, además de recopilar información detallada sobre la historia lingüística y el perfil cognitivo (e.g., Marini et al., 2019). De hecho, la evaluación de la narración puede constituir un método sensible para evaluar las habilidades lingüísticas en BITDL (Boerma et al., 2016), porque constituye un buen indicador de la competencia lingüística y comunicativa (e.g., Govindarajan & Paradis, 2019), y porque se considera un método menos sesgado para evaluar el lenguaje de los niños bilingües en comparación con pruebas normo referenciadas (e.g., Cleave et al., 2010). La evaluación narrativa ofrece una serie de ventajas para el estudio del bilingüismo y del TDL, ya que se trata de una herramienta clínica ecológicamente válida que proporciona una rica fuente de datos sobre el uso del lenguaje en un contexto natural (Gagarina et al., 2016). Permite, en una sola tarea, observar múltiples niveles lingüísticos: la morfología, la fonología, la sintaxis y las habilidades pragmáticas del discurso (Govindarajan & Paradis, 2019; Iluz-Cohen & Walters, 2012). Además, el desarrollo de las habilidades narrativas es uno de los ámbitos más estudiado en diferentes lenguas y culturas, habiéndose identificado patrones similares de desarrollo narrativo en una variedad de lenguas (e.g., Berman & Slobin, 1994; Caballero et al., 2020; Camus et al., 2022), lo que posibilita evaluar con medidas paralelas entre lenguas, menos susceptibles de presentar las desventajas de las pruebas estandarizadas en las que, por ejemplo, se les pide a los niños que nombren imágenes y completen oraciones (Cleave et al., 2010).

Los estudios que han analizado propiedades específicas del discurso narrativo de niños monolingües con TDL (MTDL) han contribuido a comprender mejor cómo este trastorno afecta al procesamiento del lenguaje (Tsimpli et al., 2016), por lo que replicar dichas investigaciones considerando a la población infantil bilingüe resulta prometedor. Si bien en las últimas dos décadas se ha producido un volumen considerable de estudios sobre las habilidades narrativas en niños MTDL, no es hasta la última década cuando han comenzado a aumentar estos estudios en niños BITDL (e.g., Fichman et al., 2017; Shivabasappa et al., 2018). En general, estos consideran el análisis de la macroestructura y/o la microestructura narrativa, ya que ambos niveles son necesarios para producir adecuadamente una narración (e.g., Govindarajan & Paradis, 2019). Con macroestructura nos referimos a la estructura narrativa global y a la coherencia que trasciende el nivel de las oraciones individuales y con microestructura a la variedad de dispositivos lingüísticos que se utilizan para crear la cohesión local de la narración (Tsimpli et al., 2016). Los estudios sobre las habilidades narrativas de niños BITDL han incluido comparaciones con MTDL (e.g., Cleave et al., 2010; Rezzonico et al., 2015) y con bilingües con DT (BIDT) para poder diferenciar mejor estas poblaciones (e.g., Boerma et al., 2016; Squires et al., 2014).

<sup>2</sup> Se utilizará el término 'niños' para referirse a niñas y niños.

<sup>3</sup> Se utilizará el término bilingüe para referirse a hablantes de dos o más lenguas, de forma intercambiable con multilingüe.

<sup>4</sup> Se utilizará el término TDL, de acuerdo con el estudio CATALISE (Bishop et al., 2017), en el que se consensuó el término Trastorno del Desarrollo del Lenguaje como el más adecuado para referirse al trastorno.

Destacan también los estudios que se han centrado en aumentar la precisión diagnóstica de TDL en población bilingüe a través del establecimiento de modelos que utilizan medidas de diversa índole, incluyendo la valoración de habilidades narrativas. En general, los resultados de las investigaciones indican que la inclusión de tareas narrativas en los modelos o bien mantiene o bien aumenta la sensibilidad y especificidad del diagnóstico de niños BITDL (e.g., Paradis et al., 2013; Peña et al., 2020).

Dada la relevancia de las habilidades narrativas en el estudio del lenguaje de la población infantil bilingüe, por un lado, y en el estudio y evaluación del TDL, por otro, es importante contar con estudios actualizados sobre las habilidades narrativas de BITDL, tanto sobre su desarrollo como sobre estrategias de evaluación. Para contribuir a sistematizar y difundir el creciente cuerpo de literatura sobre dicha temática, este trabajo tiene por objetivo realizar una revisión sistemática de los estudios que abordan las habilidades narrativas en población infantil BITDL, guiada por las siguientes preguntas:

1. ¿Qué elementos de la macroestructura y microestructura narrativa se han estudiado en los niños BITDL?
2. ¿Qué aspectos de la macroestructura y microestructura narrativa diferencian a los niños BITDL de los BIDT?
3. ¿Qué aspectos de la macroestructura y microestructura narrativa diferencian a los BITDL de los MTDL?

Para ello seleccionamos estudios que investigaron las habilidades narrativas en niños BITDL, y los analizamos considerando elementos a nivel de macroestructura y microestructura narrativa.

## Método

Utilizamos la metodología de revisión sistemática. Esta requiere detallar las estrategias de búsqueda de la información de forma que cualquier investigador pueda reproducir la búsqueda. Los parámetros del estudio se establecieron considerando la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Se realizó una búsqueda a partir de las bases de datos electrónicas Web of Science y Scopus, con palabras clave obtenidas a partir de títulos, resúmenes y palabras clave de artículos y libros especializados sobre habilidades narrativas. Se utilizó el truncador (\*) para recuperar los términos con una misma raíz pero diferentes sufijos. Las combinaciones de búsqueda se formaron con las palabras clave “Narrati\*”, “Specific Language Impairment”, “SLI”, “Developmental Language Disorder”, “DLD”, “Bilingual\*”, “Multilingual\*” y fueron las siguientes:

- (1) Narrati\* AND (“Specific Language Impairment” or SLI) AND (Bilingual\* or Multilingual\*)
- (2) Narrati\* AND (“Developmental Language Disorder” or DLD) AND (Bilingual\* or Multilingual\*)

## Criterios de elegibilidad y estrategia de búsqueda

Se consideraron los siguientes criterios de inclusión: (1) uno de los objetivos del estudio debía ser la evaluación y/o la descripción de habilidades narrativas en desarrollo; (2) la muestra debía incluir población infantil (hasta 11 años) BITDL; (3) el análisis debía contrastar las habilidades narrativas de BITDL versus MTDL, o de BITDL versus BIDT; (4) la evaluación y/o descripción de la narración debía considerar elementos del nivel macroestructural y/o microestructural; (5) los artículos podían ser originales o revisiones sistemáticas. Por consiguiente, se excluyeron los artículos que no cumplieren con alguna de dichos criterios

La búsqueda de publicaciones incluyó las dos bases de datos con mayor reconocimiento internacional por su importancia académica (Leydesdorff et al., 2016). La calidad intrínseca de dichas bases de datos se debe a que ambas cubren un gran número de revistas y llevan a cabo una selección rigurosa de las publicaciones (Kousha et al., 2010); además, son las bases de datos que se utilizan mayoritariamente en procesos de análisis y evaluación de la ciencia (Codina et al., 2020). Se limitaron las publicaciones a aquellas publicadas entre los años 2010 a 2021.

## Selección de artículos

Para seleccionar los artículos encontrados, primero se eliminaron los duplicados, luego se revisaron todos los títulos y resúmenes para excluir los artículos que no cumplían con los criterios de elegibilidad. Se recuperaron los documentos restantes y se realizó una lectura completa de estos con el fin de establecer si los artículos proporcionaban información relacionada con nuestro objetivo principal y si existía comparación de población infantil BITDL con grupos BIDT y/o MTDL. En este sentido, se excluyeron artículos que utilizaron la evaluación narrativa pero se centraron en variables fuera del ámbito narrativo macro/microestructural.

Debido a la atinencia con el tema de la presente revisión se incluyeron también dos capítulos de libros: Gagarina et al. (2020) y Peristeri et al. (2021), publicados en editoriales que incluyen revisión por pares. Además, se identificó e incluyó el estudio de Iluz-Cohen & Walters (2012) a partir de las citaciones de los artículos.

En la Figura 1 se ilustra el proceso de selección de los estudios mediante el diagrama de flujo PRISMA (2020). En la primera etapa se identificaron 96 registros y se eliminaron los duplicados (37). Luego se realizó el cribado de registros y se recuperaron y evaluaron los documentos. Uno de los documentos no pudo ser recuperado. Se eliminaron 34 artículos considerando los criterios de inclusión y exclusión, y se incluyó un artículo a partir de las referencias de los artículos recuperados. Finalmente, se seleccionaron 25 artículos para la extracción y análisis cualitativo de datos.

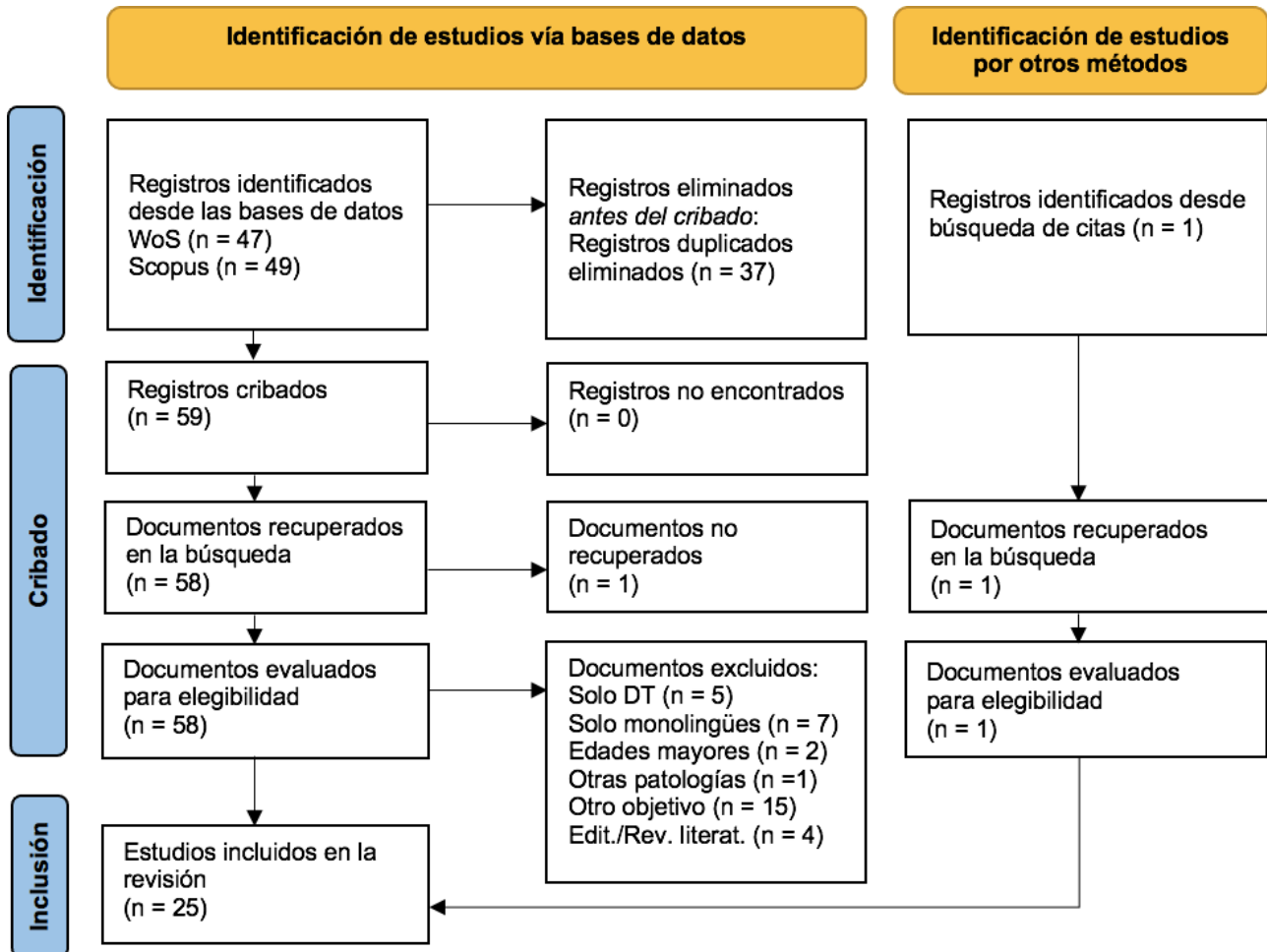


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA: proceso de selección de los artículos.

## Análisis

Dado que los artículos seleccionados presentaban heterogeneidad en cuanto a los objetivos, nuestro análisis se concentró en el método del estudio y en los resultados relacionados con elementos de la macroestructura y/o de la microestructura narrativa en población BITDL, y su contraste con población BIDT y MTDL, de acuerdo con nuestros objetivos. Los artículos fueron analizados y sintetizados inicialmente por la primera autora, y luego por la segunda autora. Cada artículo fue codificado por autor, año de publicación y tamaño de muestra; características de los participantes (edad, lengua/s, condición DT o TDL); características de la evaluación (instrumento, lengua/s evaluadas, modalidad de elicitación); variables macro y/o microestructurales analizadas; resultados principales y tamaños de efecto. Finalmente se estableció un procedimiento para llegar a un consenso entre las autoras en caso de discrepancias en el análisis o síntesis de los datos.

## Resultados

Los artículos seleccionados corresponden en su mayoría a estudios observacionales de tipo transversal o longitudinal. Las combinaciones de lenguas estudiadas fueron: inglés-lenguas variadas, inglés-hebreo, español-inglés, ruso-hebreo, ruso-alemán, albanés-griego, ruso-griego, griego-lenguas variadas, holandés-lenguas variadas, turco-holandés, italiano-alemán, italiano-lenguas variadas.



A continuación, de acuerdo con nuestras preguntas de investigación, primero se describen los elementos de la macroestructura y microestructura narrativa analizados en los estudios, así como las herramientas de evaluación utilizadas por estos, y después se exponen los aspectos que se ha hallado que diferencian a los niños BITDL de los BIDL y de los MTDL en cuanto a la macroestructura y microestructura narrativa. Para ver un resumen de cada uno de los estudios seleccionados, véase el Anexo 1.

## ¿Qué elementos de la macroestructura y microestructura narrativa se han estudiado en los niños BITDL?

### *Elementos de la macroestructura narrativa*

La mayoría de las medidas utilizadas para la evaluación de la macroestructura en población con desarrollo típico del lenguaje y en población con trastornos del desarrollo del lenguaje se basan en los modelos de gramática de la historia (*Story Grammar*). Dichos modelos fueron creados con la idea de mostrar la naturaleza generativa y jerárquica del discurso, proponiendo una estructura universal para las narraciones (Iluz-Cohen & Walters, 2012). En estos modelos, la Estructura Narrativa (EN) incluye generalmente los siguientes elementos: escenario (donde se presenta el contexto espacio temporal y los personajes), evento inicial (acontecimiento que desencadena alguna respuesta de los personajes), objetivo (motivación de los personajes para responder al evento inicial), intento (acciones que realizan los personajes para alcanzar su objetivo) y resultado (que puede o no ser exitoso). Para la evaluación de la EN suele valorarse la aparición de dichas categorías en la narración, aunque también es frecuente que se valore solamente la producción de la estructura básica de los episodios, compuesta por la secuencia: Objetivo - Intento - Resultado (secuencia OIR), ya que se trata de una secuencia causalmente conectada que permite medir de una forma más directa el desarrollo de la comprensión de la EN (e.g., Fichman et al., 2017). También es posible medir la Complejidad Estructural (CE) de cada episodio de la historia, clasificándola en distintos niveles, a través del análisis detallado de la presencia/ausencia de los elementos OIR: la mínima complejidad consiste en producir I o R de manera aislada y la máxima complejidad consiste en identificar y expresar correctamente la secuencia OIR completa (e.g., Altman et al., 2016). Otro elemento que ha sido valorado dentro de la macroestructura narrativa es la utilización de Términos de Estado Interno (TEI), que incluyen términos de estado perceptual, fisiológico, de consciencia, de emoción, así como verbos mentales y verbos lingüísticos, para expresar estados de los personajes. El análisis de los TEI proporciona información sobre los conocimientos metalingüísticos y metacognitivos de los niños, así como sobre sus habilidades de la Teoría de la Mente (ToM), al reflejar la comprensión de la intencionalidad y la motivación de los personajes (e.g., Gagarina et al., 2020). Algunos estudios también han analizado el uso de relaciones causales (RC) que conectan los elementos de la EN para crear una estructura coherente, considerando cuatro tipos: habilitantes, físicas, motivacionales y psicológicas (e.g., Kupersmitt & Armon-Lotem, 2019). Por lo que se refiere a la comprensión de la macroestructura narrativa, esta se suele evaluar a través de las respuestas a preguntas sobre, por ejemplo, los objetivos de cada episodio, los estados internos de los personajes o la inferencia de las consecuencias de las acciones que sucedieron en la historia (e.g., Peristeri et al., 2021).

### *Elementos de la microestructura narrativa*

Se evalúa el uso de elementos léxicos y gramaticales para dar cohesión al discurso, incluyendo el uso de estos para la función de referencia (e.g., introducción y mantenimiento de los personajes) y el uso de conectores (e.g., Andreou et al., 2020). A menudo el término microestructura también se emplea para referirse a los componentes léxicos y morfosintácticos generales, de modo que su evaluación puede incluir medidas relativas a una amplia gama de recursos lingüísticos, por ejemplo, medidas de complejidad morfosintáctica, como la longitud media del enunciado (*Mean Length of Utterance*-MLU) o de la C-unit<sup>5</sup> (MLCU), la longitud media de los tres enunciados o C-units más largas (MLU<sub>max</sub> o MLCU<sub>max</sub>) (e.g., Rezzonico et al., 2015); o medidas que valoren la longitud de la narración en número de cláusulas o palabras (e.g., Cleave et al., 2010). Además, se han estudiado aspectos de la gramática como, por ejemplo, el uso de sintaxis compleja, de tiempos verbales, de morfología flexiva y la presencia de errores morfosintácticos (e.g., Verhoeven et al., 2011); y medidas de diversidad léxica (e.g., *Number of Different Words*-NDW; *Total Words*-TW, *Type Token Ratio*-TTR, índice D) (Bol & Van Doornspeek, 2014).

### *Herramientas de evaluación narrativa*

Al analizar qué instrumento de evaluación narrativa fue utilizado en cada estudio, observamos que el cuento *Frog story* (*Frog, Where Are You?*; Mayer, 1969) y algunas de sus variantes han constituido el estímulo para la evaluación de la narración de niños bilingües en diversas lenguas (e.g., Squires et al., 2014). Se trata de un

<sup>5</sup> C-Unit: cláusula principal y sus cláusulas subordinadas (Loban, 1976).

cuento en imágenes, sin edad límite de aplicación ni una pauta de evaluación determinada, por lo que se pueden analizar diversos elementos según el interés del clínico o investigador. Dentro de los instrumentos normalizados de evaluación narrativa utilizados en población bilingüe destacan: *The Renfrew Bus Story Test* (Cowley & Glasgow, 1994), en Cleave et al. (2010) y Rezzonico et al. (2015); *Edmonton Narrative Norms Instrument* (ENNI; Schneider et al., 2005), en Cleave et al. (2010), Govindarajan & Paradis (2019) y Paradis et al. (2013); el subtest de narración de la *Batteria per la Valutazione del Linguaggio in Bambini dai 4 a 12 anni* (BVL 4-12; Marini et al. 2015), en Bonifacci et al. (2020) y Marini et al. (2019); el subtest de narración del *Test Screening Goralnik* para hebreo (Goralnik, 1995), en Kupersmitt & Armon-Lotem (2019); y el *Test of Narrative Language* (TNL; Gillam & Pearson, 2004; Gillam et al., n.d.), en Peña et al. (2020). No obstante, ninguno de estos instrumentos ha sido creado ni normalizado para evaluar a población bilingüe.

En cambio, destaca la utilización de un instrumento de evaluación específicamente creado para valorar las habilidades de comprensión y producción narrativa en niños bilingües, el *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* – MAIN (Gagarina et al., 2012, 2019). Su objetivo es permitir que la elicitación de narraciones en las diferentes lenguas del individuo sea comparable, y contribuir a que investigadores y clínicos puedan distinguir entre niños bilingües con y sin TDL. Si bien no es un instrumento normalizado, incluye un procedimiento estandarizado de aplicación y ha sido utilizado en Altman et al. (2016), Andreou et al. (2020), Boerma et al. (2016), Fichman et al. (2020), entre otros. Dicho instrumento está actualmente disponible en 71 lenguas, incluyendo el español (Ezeizabarrena & García del Real, 2020) y el catalán (Camus & Aparici, 2020).

### **Combinación de medidas**

Hemos visto cuáles son los métodos usados para la evaluación de las habilidades narrativas en los estudios revisados. Pero hay otro grupo de estudios cuyo objetivo es mejorar la precisión diagnóstica de TDL en bilingües a través de modelos que combinan distintas de medidas, incluyendo tareas narrativas. A continuación veremos qué herramientas para la evaluación narrativa usaron y qué papel tuvieron en el diagnóstico de TDL. Boerma & Blom (2017) usaron el cuestionario parental PaBiQ (*Questionnaire for Parents of Bilingual Children*; Tuller, 2015), la prueba de repetición de pseudopalabras Q-UNWRT (*Quasi-Universal Nonword Repetition Task*; Chiat, 2015) y la evaluación narrativa para multilingües MAIN. Concluyeron que la inclusión de tareas narrativas de producción y comprensión incrementó la especificidad y sensibilidad en el diagnóstico de niños bilingües. Si bien la tarea de comprensión narrativa aumentó la precisión diagnóstica de TDL en los niños bilingües, no fue un predictor significativo del trastorno en los niños monolingües. Por otro lado, Bonifacci et al. (2020) usaron el cuestionario ALDeQ-IT (*Alberta Language and Development Questionnaire*, versión italiana; Bonifacci et al., 2016), la prueba de morfosintaxis comprensiva TROG-2 (*Test for Reception of Grammar Version 2*; Bishop, 2009), la BVN (*Batteria per la Valutazione Neuropsicologica 5-11*; Bisiacchi et al., 2005), el TNP (*Test Neuropsicologico Prescolare*; Cossu & Paris, 2007); la prueba de léxico PPVT (*Peabody Picture Vocabulary Test*, versión italiana; Stella et al., 2000; Dunn & Dunn, 1981), la prueba de comprensión lingüística BaBIL (*Prove per la valutazione delle competenze verbali e non verbali in Bambini BILingui*; Contento et al., 2013) y la prueba BVL 4-12, que incluye entre sus medidas una tarea narrativa. Concluyeron que el modelo que contiene la tarea narrativa fue uno de los que alcanzó el máximo porcentaje de especificidad y sensibilidad; sin embargo, destacan que la corrección implica una mayor cantidad de tiempo respecto a otro modelo con los mismos porcentajes de precisión que no contempla las habilidades narrativas. A su vez, Paradis et al. (2013) utilizaron el cuestionario ALDeQ (*Alberta Language and Development Questionnaire*; Paradis et al., 2010) la prueba de repetición de pseudopalabras CTOPP (*The Nonword Repetition/ Comprehensive Test of Phonological Processing*; Wagner et al., 1999), la prueba de morfosintaxis TEGI (*Screening/Test of Early Grammatical Impairment*; Rice & Wexler, 2001), la prueba de vocabulario PPVT y la evaluación de la narración ENNI. Observaron que la inclusión de la tarea narrativa contribuyó a aumentar la sensibilidad y especificidad del modelo, aunque los predictores más fuertes fueron el cuestionario y la prueba de morfosintaxis. Por último, Peña et al. (2020) hicieron uso de la prueba BESA-ME (*Bilingual English Spanish Assessment Middle Extension*; Peña et al., 2010) para medir semántica y morfosintaxis y la prueba TNL (Gillam & Pearson, 2004) para evaluar la producción y comprensión narrativa. Sus hallazgos indicaron que, si bien para los niños de segundo grado el predictor más fuerte de TDL fue la morfosintaxis, para los de cuarto grado la combinación de las medidas de morfosintaxis y narración ayudaron a aumentar la precisión diagnóstica.

### **¿Qué aspectos de la macroestructura y microestructura narrativa diferencian a los niños BITDL de los BIDL?**

#### **Macroestructura narrativa**

Al comparar el rendimiento de niños BITDL y BIDL existen resultados contradictorios. Algunos estudios han encontrado similitudes en el desempeño en este nivel entre niños BITDL y BIDL en ambas lenguas. Iluz-Cohen

& Walters (2012) investigaron la producción narrativa de preescolares bilingües (inglés-hebreo) con y sin TDL y reportaron que ambos grupos fueron llamativamente semejantes en el uso de elementos de la EN (escenario, evento inicial, etc.). Asimismo, Altman et al. (2016), al analizar la CE clasificada de acuerdo con la presencia/ausencia de elementos OIR en los episodios, en preescolares bilingües (inglés-hebreo) con y sin TDL, observaron que ambos grupos tuvieron patrones similares de CE. Tsimpli et al. (2016), al estudiar a niños bilingües (variedad de lenguas-griego) con una media de 9 años de edad, tampoco encontraron diferencias significativas en cuanto a la CE entre los grupos BIDT y BITDL.

En cambio, otras investigaciones sí han reportado diferencias entre ambas poblaciones. Govindarajan & Paradis (2019) hallaron una puntuación significativamente menor en niños BITDL que en sus pares BIDT (variedad de lenguas-inglés) para la EN, analizada según los elementos considerados en el instrumento ENNI (introducción de los personajes, escenario, etc.). De igual manera, Boerma et al. (2016) encontraron diferencias en el uso de la EN, según los elementos considerados en el instrumento MAIN (escenario, objetivo, etc.), entre los grupos BITDL y BIDT (en holandés-variedad de lenguas). Rezzonico et al. (2015) reportaron un desempeño significativamente menor del grupo BITDL versus el BIDT, según los elementos clave de la EN considerados en *The Renfrew Bus Story* (i.e., information score). Squires et al. (2014) realizaron una evaluación longitudinal, en preescolar y primer grado escolar, de niños bilingües (español-inglés) con y sin TDL y encontraron que, en ambos momentos, los niños BIDT superaron significativamente el desempeño de los niños BITDL en la EN de la *Frog Story* (analizando personaje, escenario, evento inicial, respuesta interna, plan, acción, consecuencia). Además, desde preescolar a primer grado, el grupo BIDT tuvo mejoras significativamente mayores en ambas lenguas que el grupo BITDL. Fichman et al. (2017) al estudiar a preescolares bilingües (ruso-hebreo) observaron que los BITDL se refirieron a menos elementos de la EN (considerados en MAIN) que los BIDT; además, al analizar los elementos OIR por episodio, encontraron que el grupo BITDL produjo menos elementos que el grupo BIDT en el primer y tercer episodio, pero no el segundo y que estos hallazgos fueron más acentuados en la primera lengua (L1) que en la segunda lengua (L2)<sup>6</sup>. En cambio, en el estudio de Gagarina et al. (2020), al estudiar la EN y la CE en preescolares bilingües (ruso-alemán), si bien encontraron un rendimiento significativamente mayor en ambas categorías en el grupo BIDT que en el grupo BI con riesgo de TDL, las diferencias fueron significativas en la L2 pero no en la L1.

Por último, la mayoría de investigaciones muestran un desempeño equiparable entre las lenguas de los niños bilingües, incluso en aquellos con TDL, en cuanto a la EN (e.g., Tsimpli et al., 2016). Una de las explicaciones para esto, es que gracias a la transferencia translingüística los niños bilingües podrían aplicar el conocimiento de la macroestructura narrativa adquirida en su L1 a su L2. Sin embargo, también parece que los niños BIDT podrían transferir las habilidades narrativas mejor que los niños BITDL (e.g., Squires et al., 2014).

Además de los elementos de la EN, algunos estudios han investigado otros aspectos de la macroestructura que han arrojado diferencias en el desempeño entre BIDT y BITDL. Por ejemplo, Fichman et al. (2017) analizaron la utilización de RC y hallaron que los niños BITDL en comparación con sus pares BIDT hicieron un uso significativamente menor de RC físicas y habilitantes (aunque no de relaciones motivacionales y psicológicas). Dichas diferencias fueron mayores en la L1 (ruso) en comparación con la L2 (hebreo); además, las RC se distinguían cualitativamente de las producidas por los niños BIDT (e.g., los BITDL tendían a producir más RC conectadas con los eventos centrales de la historia). En concordancia, Kupersmitt & Armon-Lotem (2019) al analizar el uso de RC, encontraron que el grupo BITDL tuvo menor desempeño que los grupos con DT (monolingüe y bilingüe), determinando que la tasa de utilización de RC es un factor predictor de TDL. Finalmente, Fichman et al. (2021), al estudiar las RC habilitantes en niños de 5 a 6 años bilingües (ruso-hebreo), señalaron que el grupo BITDL produjo menos RC habilitantes que el grupo BIDT. Sin embargo, ambos grupos utilizaron TEI pero tendieron a omitir los objetivos para producir este tipo de RC:

Otra medida macroestructural analizada son precisamente los TEI. Altman et al. (2016) encontraron que, en general, los niños utilizaron más TEI en su L2 que en su L1. Además, los niños BIDT incluyeron una variedad de TEI: mentales, emocionales, fisiológicos, de consciencia y lingüísticos, mientras que sólo estos últimos aparecieron en las narraciones de niños BITDL. Los autores concluyeron que esta limitada variedad de TEI sugiere un posible retraso en la adquisición léxica en los niños BITDL. Boerma et al. (2016) y Tsimpli et al. (2016) observaron que los niños BITDL expresaron menos TEI que sus pares con DT (en holandés-variedad de lenguas y griego- variedad de lenguas, respectivamente) y sugieren que los niños BITDL pueden tener dificultades para comprender y expresar los sentimientos e intenciones de los personajes. Por otra parte, Gagarina et al. (2020) no observaron diferencias en el uso de TEI al comparar al grupo BIDT con el grupo BI con riesgo de TDL en ninguna de sus lenguas (ruso-alemán).

En cuanto a la comprensión narrativa, Boerma et al. (2016) hallaron un desempeño significativamente inferior en el grupo BITDL respecto al BIDT, al contrario que Peristeri et al. (2021) que no hallaron diferencias significativas (albanés-griego).

<sup>6</sup> Para hacer referencia a las diferentes lenguas de los sujetos, se utilizará la terminología usada en el estudio correspondiente.



### *Microestructura narrativa*

Existe un consenso general de que los niños BITDL producen narraciones significativamente empobrecidas a nivel microestructural en comparación con los BIDL. Por ejemplo, Squires et al. (2014) encontraron que los niños BIDL superaron a los BITDL en el uso de coordinación, conjunciones, adverbios, oraciones subordinadas complejas, sintagmas nominales elaborados y verbos mentales y lingüísticos. Por otra parte, en relación con el léxico, Shivabasappa et al. (2018) analizaron el vocabulario nuclear (las 30 palabras más utilizadas) de las narraciones de niños bilingües (español-inglés) y encontraron que el grupo BITDL produjo menos palabras que el grupo BIDL. Tsimpli et al. (2016) mencionan que los niños BITDL tuvieron una puntuación significativamente más baja en diversidad léxica (NDW) y en subordinación que sus pares BIDL. Rezzonico et al. (2015) señalan que los preescolares con BIDL presentan un mejor rendimiento en todas las medidas de microestructura estudiadas (NDW, MLU, precisión verbal e introducción de los personajes) que sus pares con BITDL. A su vez, Fichman et al. (2021) reportaron un menor uso de *types* y TW en la población BITDL (ruso-hebreo) que en BIDL, y Altman et al. (2016), al analizar a niños bilingües (inglés-hebreo) en sus dos lenguas, encontraron que los BIDL tuvieron puntuaciones más altas que los BITDL en medidas léxicas (TW y NDW) y de complejidad morfosintáctica (MLCU y MLUCmax). Iluz-Cohen & Walters (2012) encontraron un menor desempeño en el grupo BITDL que en BIDL en medidas léxicas (TW, *types*, TTR, número de palabras de contenido, número de palabras función, NDW de contenido, NDW de función, número y porcentaje de enunciados con verbos, MLU) y en algunas medidas morfosintácticas (omisión de preposiciones y artículos). Sin embargo, en otras medidas de morfosintaxis ambos grupos tuvieron un desempeño similar (errores en el uso de flexiones verbales, pronombres y género).

En cuanto al uso de la referencia, Fichman & Altman (2019), estudiaron la cohesión referencial en bilingües (ruso-hebreo), constatando que el grupo BITDL utilizó mayor proporción de pronombres para introducir personajes, a la vez que produjo menos pronombres referenciales adecuados que los BIDL. Andreou et al. (2020), al estudiar el uso (in)apropiado y la (a)gramaticalidad de las expresiones referenciales en niños BITDL y BIDL (albanés-griego y ruso-griego), considerando también los efectos de su L1 (albanés o ruso), no encontraron diferencias significativas entre BIDL y BITDL. Al estudiar la (a)gramaticalidad de las expresiones, observaron que en general los grupos BITDL produjeron más formas agramaticales que los BIDL, y que los BITDL con L1 ruso produjeron más sintagmas nominales agramaticales (i.e., sin artículo, o con pronombre nulo en contextos de objeto obligatorio) que los otros grupos. Los resultados de este estudio reflejan la contribución conjunta del TDL y las propiedades tipológicas específicas de la L1 en el uso de la referencia.

Al estudiar el desempeño en la L1 y la L2, Gagarina et al. (2020) reportaron que el grupo BI con riesgo de TDL produjo una cantidad significativamente menor de *tokens* y *types* que el grupo BIDL en la L2 (alemán) pero no en la L1 (ruso). En cambio, Fichman et al. (2017) determinaron que el grupo BITDL produjo narraciones de menor longitud en palabras que BIDL en L1 (ruso) pero no en L2 (hebreo), sin encontrar diferencias significativas en la longitud en número de cláusulas ni en la frecuencia de sustantivos y verbos entre ambos grupos. A su vez, Fichman et al. (2020) observaron que el grupo BITDL produjo narraciones de menor longitud en palabras, menos C-units y MLCU más cortas que el grupo BIDL en la L1 (ruso), mientras que en la L2 (hebreo) la única diferencia fue que el grupo BITDL produjo MLCU más cortas que el BIDL. Altman et al. (2016), en un detallado análisis de errores (considerando los errores morfosintácticos, el uso de verbos de propósito general y de pronombres), hallaron que los BITDL en comparación con los BIDL, produjeron significativamente más verbos de propósito general (e.g., hacer, ir) en lugar de verbos específicos (e.g., capturar, volar) en ambas lenguas y utilizaron más pronombres (en lugar de los nombres de los personajes) -aquí con mayor proporción en la L2 (hebreo) que en la L1 (inglés)-. Los autores se refieren a mecanismos compensatorios para mantener la fluidez frente a la dificultad de acceso al léxico para explicar ambos resultados. Además, los BITDL produjeron más errores morfosintácticos en la L1 y estos se concentraban en la flexión verbal de tiempo, mientras que los BIDL tuvieron menos errores y estos se distribuían en múltiples tipos. No obstante, cuando los niños narraban en la L2 no hubo diferencias significativas entre los grupos y los errores de tiempo verbal fueron menos frecuentes, predominando los errores de concordancia de género entre sujeto y verbo. En síntesis, las características de la microestructura resultaron útiles en la distinción de los niños BIDL y BITDL; además, las diferencias entre el rendimiento en L1 y L2 muestran la importancia de evaluar en ambos idiomas.

En contraposición a la mayoría de los estudios, Verhoeven et al. (2011), al estudiar a bilingües con diversidad de lenguas- holandés, no hallaron diferencias entre BIDL y BITDL en el uso del marcador de tiempo verbal pasado. Tampoco Govindarajan & Paradis (2019) encontraron diferencias significativas en el desempeño de BIDL y BITDL (variedad de lenguas-inglés) para las medidas MLUC, NDW y primera mención de los personajes. Asimismo, ni Kupersmitt & Armon-Lotem (2019) al estudiar la longitud en cláusulas, ni Tsimpli et al. (2017) al estudiar el uso adecuado de pronombres clíticos, ni Bol & Van Doornspeek (2014) al comparar la diversidad léxica (índice D) encontraron diferencias significativas entre los grupos BITDL y BIDL.



## ¿Qué aspectos de la macroestructura y microestructura narrativa diferencian a los niños BITDL de los MTDL?

### *Macroestructura narrativa*

Al comparar el rendimiento de niños BITDL y MTDL a nivel macroestructural, en general se ha observado que el factor bilingüismo no empeora los resultados de los niños con TDL, sino que los niños BITDL presentan un desempeño similar al de los MTDL. Por ejemplo, Rezzonico et al. (2015), al estudiar a niños monolingües y bilingües (inglés-variedad de lenguas) con y sin TDL, señalan que tanto BITDL como MTDL presentaron puntuaciones un 50% más bajas que los grupos con DT. En un estudio similar con niños monolingües y bilingües (variedad de lenguas-alemán) de 5 y 6 años con y sin TDL, Boerma et al. (2016) observaron que los niños BITDL y MTDL tuvieron un desempeño similar: produjeron menos elementos de la EN y menos TEI que los niños con DT. También Cleave et al. (2010) al estudiar a MTDL (inglés) y BITDL (inglés-variedad de lenguas) reportaron un desempeño similar en cuanto a EN (según los elementos considerados en ENNI y *Renfrew Bus Story*). Finalmente, Kupersmitt & Armon-Lotem (2019) encontraron que ambos grupos tuvieron un comportamiento similar: un menor desempeño en la producción de RC que los grupos con DT.

No obstante, Tsimpli et al. (2016), si bien no encontraron diferencias entre BITDL y MTDL en cuanto al uso de TEI, al estudiar la CE reportaron que el grupo BITDL tuvo una puntuación superior al MTDL. Asimismo, Peristeri et al. (2021) evaluaron la comprensión narrativa y observaron que el grupo BITDL obtuvo mayores puntuaciones que el MTDL.

### *Microestructura narrativa*

Cleave et al. (2010) observaron que los niños BITDL obtuvieron menores puntuaciones que los MTDL en los tests específicos de morfosintaxis, mientras que al evaluar las habilidades narrativas no detectaron diferencias significativas en las medidas morfosintácticas entre ambos grupos. Tanto el grupo BITDL y MTDL, tuvieron un desempeño inferior al esperado para su edad en la producción narrativa en cuanto a: longitud de la narración en enunciados, medidas gramaticales (número de C-unit, % de enunciados (a)gramaticales y % de tiempos verbales (in)correctos) y lenguaje académico (adverbios, conjunciones, verbos de estado mental, sintagmas nominales simples y complejos). De hecho, ambos grupos tuvieron un desempeño notablemente similar: la mayoría de sus enunciados fueron agramaticales y produjeron generalmente sintagmas nominales simples y raramente complejos. Los autores sostienen que probablemente la naturaleza descontextualizada de las pruebas estandarizadas influyó en que el grupo BITDL se comportase peor en el test estandarizado de morfosintaxis, ya que este tipo de evaluaciones exigen la producción de estructuras que no se suelen utilizar espontáneamente, y que, por el contrario, no existieran diferencias al aplicar una evaluación narrativa, ya que se trata de una medida más naturalista. Por otra parte, Rezzonico et al. (2015) señalaron que tanto los niños MTDL como BITDL tendieron a producir el reconto en tiempo presente, tuvieron una baja precisión verbal, una baja puntuación en NDW y en la primera mención de los personajes. Bol & Van Doornspeek (2014) tampoco hallaron diferencias al comparar la diversidad léxica (índice D) en niños MTDL y BITDL.

En cambio, Verhoeven et al. (2011) reportaron que el grupo BITDL produjo oraciones más cortas y agramaticales que el MTDL. A su vez, Tsimpli et al. (2016) observaron que el grupo BITDL tuvo un rendimiento significativamente menor que sus pares MTDL en NDW, aunque en el uso de subordinación ambos grupos mostraron un desempeño similar. Fichman et al. (2020) al estudiar las expresiones referenciales, encontró que los niños BITDL omitieron con mayor frecuencia los artículos definidos para el mantenimiento de personajes en su L2 que los MTDL. No obstante, Tsimpli et al. (2017) encontraron que el grupo MTDL utilizó más referencias clínicas ambiguas que el grupo BITDL y los grupos con DT.

## Discusión

El propósito de esta revisión ha sido contribuir a sistematizar y difundir los hallazgos sobre las habilidades narrativas de la población infantil BITDL, en concreto su desempeño narrativo a nivel macro y microestructural en contraste con sus pares BITD y MTDL.

En cuanto a nuestra primera pregunta de investigación, **¿Qué elementos de la macroestructura y microestructura narrativa se han estudiado en los niños BITDL?**, a nivel **macroestructural** se han estudiado las categorías de la EN de acuerdo con los modelos de *Story Grammar*, así como la CE de cada episodio de la historia a través del análisis detallado de la presencia/ausencia de los elementos OIR. Otros elementos analizados son: la utilización de TEI, el uso de RC que conectan los elementos de la EN, la coherencia y la comprensión de la macroestructura narrativa.

A nivel **microestructural**, se ha evaluado la cohesión a través del uso de conectores, o de la introducción y/o el mantenimiento de los personajes. Se ha medido la complejidad morfosintáctica y la longitud de la narra-

ción. Se han valorado también medidas léxicas, como la diversidad léxica, y aspectos gramaticales, como el uso de sintaxis compleja, de tiempos verbales y de morfología flexiva.

Otros estudios se han centrado en crear modelos que combinan distintas medidas, incluyendo tareas narrativas (e.g., MAIN, TNL), para aumentar la precisión diagnóstica de BITDL (e.g., Boerma & Blom, 2017).

Con respecto a la segunda pregunta, **¿Qué aspectos de la macroestructura y microestructura narrativa diferencian a los niños BITDL de los BIDT?**, a nivel **macroestructural**, la mayoría de las investigaciones establecen que la EN constituye un área problemática para los niños BITDL en comparación con sus pares BIDT, aunque Iluz-Cohen & Walters (2012) encontraron un desempeño similar en ambos grupos. Cabe considerar que este último estudio evaluó las narraciones a través de cuentos ampliamente conocidos, lo que pudo influir en los resultados. Un hallazgo consistente en cuanto a la EN es que los niños BIDT y los BITDL tienen un desempeño equiparable entre sus lenguas.

Los estudios que han medido la CE tienen resultados mixtos. Algunos no encontraron diferencias entre BIDT y BITDL (e.g., Altman et al., 2016). Por el contrario, Gagarina et al. (2020) y Fichman et al. (2017), sí hallaron diferencias, aunque en el primer caso sólo en la L2. Los resultados contradictorios pueden surgir por diversos factores, como las posibles diferencias en el perfil bilingüe de los niños (simultáneos, secuenciales) y en su grado de dominancia de las lenguas.

Se ha argumentado también que las categorías OIR no son suficientemente sutiles para distinguir las narrativas de niños con DT de los con TDL, pues, si bien algunos elementos de la EN parecen ser más difíciles para los niños con TDL, esta dificultad no se refleja necesariamente en las categorías OIR.

Así, pese a que la evaluación de la EN puede ser útil para apoyar la diferenciación entre niños BIDTL y BIDT, varios estudios postulan que no debería usarse como una medida independiente de diagnóstico y sugieren un análisis más detallado de los elementos macroestructurales. A la luz de esto, algunos investigadores analizaron más allá de la EN. Por ejemplo, se estudiaron las RC que conectan elementos a través de los episodios y se reportó un menor uso de estas en el grupo BITDL, concluyéndose que producir una narración con varios episodios conectados es un reto para BITDL, lo que podría explicarse por la lentitud de procesamiento, la limitación de recursos atencionales y las habilidades restringidas para tratar la coherencia global (Fichman et al., 2017).

El análisis de los TEI ha sido también una buena medida para mejorar la precisión diagnóstica de BITDL, pues este grupo ha mostrado un uso menor en cantidad y/o variedad de TEI en comparación con BIDT (e.g., Altman et al., 2016). Se argumenta que los niños BITDL pueden tener dificultades para comprender y expresar los sentimientos e intenciones de los personajes y que la producción de una limitada variedad de TEI sugiere un retraso en la adquisición léxica en estos niños.

A nivel **microestructural**, los efectos del TDL son más pronunciados, pues este nivel requiere conocimiento lingüístico específico de la lengua objetivo para desarrollarse adecuadamente, conformando el núcleo del problema en niños con TDL y la principal diferencia con sus pares DT (e.g., Govindarajan & Paradis, 2019). En este sentido, los BIDT superaron a los BITDL en diversas medidas de cohesión, productividad, complejidad morfosintáctica, léxico y gramática en varios estudios (e.g., Rezzonico et al., 2015).

No obstante, algunos estudios no encontraron diferencias entre grupos en las siguientes medidas: longitud de la narración en cláusulas (Kupersmitt & Armon-Lotem, 2019), uso del marcador de tiempo verbal pasado (Verhoeven et al., 2011); MLCU, NDW y primera mención de los personajes (Govindarajan & Paradis, 2019); uso de pronombres clíticos (Tsimpli et al., 2017) e índice de diversidad léxica D (Bol & Van Doornspeek, 2014). Cabe destacar que dichos estudios evaluaron solo una lengua, y que esta correspondía a la L2 o a la lengua de la escuela (SL).

De hecho, los estudios que evaluaron las dos lenguas de los niños reportaron algunas diferencias entre BIDT y BITDL. Dichas diferencias suelen aparecer más marcadas en la L1, aunque también pueden manifestarse solo en la L2 (Gagarina et al., 2020). Por ejemplo, los grupos BITDL produjeron narraciones de menor longitud en palabras y en C-units, menos TW y más errores morfosintácticos que los BIDT en la L1, pero no en la L2 (e.g., Fichman et al., 2020). La mayor debilidad en la L1 de los niños BITDL, en comparación con los BIDT, podría atribuirse al esfuerzo que hacen al utilizar sus limitados recursos para adquirir la L2 (Fichman et al., 2017). Las diferencias en los resultados posiblemente estén influidas por las lenguas evaluadas (SL, L2), el perfil de bilingüismo de los participantes, las características de las lenguas del bilingüe y las herramientas de evaluación narrativa utilizadas. Así, se refleja en los resultados la interacción del TDL y las propiedades tipológicas específicas de las lenguas, lo que señala la importancia de evaluar tanto la L1 como la L2 (e.g., Andreou et al., 2020).

En general, las características de la microestructura resultaron útiles en la distinción de los niños BIDT y BITDL, resaltando la importancia de contar con un amplio abanico de medidas para obtener marcadores lingüísticos que permitan diferenciar adecuadamente ambos grupos, siempre teniendo en consideración que algunas medidas pueden no ser equiparables debido a las diferencias gramaticales propias de cada lengua (e.g., Fichman et al., 2017). En consonancia con lo anterior, organizaciones como la *American Speech-Language-Hearing Association* y el *Royal College of Speech and Language Therapists* señalan que la mejor solución para evaluar a niños bilingües sería hacerlo en cada una de sus lenguas (Ebert & Kohnert, 2016). La evaluación de

las competencias en una lengua podría no proporcionar pruebas fiables para establecer un diagnóstico en ausencia de una evaluación precisa de las habilidades de la otra lengua (e.g., Bonifacci et al., 2020). Sin embargo, la evaluación de la L1 puede verse dificultada por la escasa disponibilidad de medidas estandarizadas y los problemas inherentes a evaluar a un niño en una lengua diferente a la del logopeda (Boerma & Blom, 2017).

Por otra parte, algunos estudios consideran que un enfoque más válido para aumentar la precisión diagnóstica de BITDL es establecer un conjunto de tareas que posean colectivamente una sensibilidad y especificidad adecuadas (Ebert & Kohnert, 2016). Estos estudios, concluyeron que incluir tareas narrativas o bien mantiene o bien aumenta la sensibilidad y especificidad del diagnóstico de TDL en niños bilingües (e.g., Peña et al., 2020). Sin embargo, Bonifacci et al. (2020) sostienen que puntuar las narraciones implica una inversión mayor de tiempo respecto a modelos con igual precisión que no contemplan tareas narrativas; y Paradis et al. (2013) señalan que los predictores de BITDL más fuertes fueron el cuestionario parental y la prueba de morfosintaxis y no las tareas narrativas. A su vez, Peña et al. (2020) indicaron que, si bien las medidas usadas (morfosintaxis, semántica y narración) se asociaron significativamente con la condición TDL, el predictor más fuerte cambió según el grado escolar (en segundo grado fue morfosintaxis; en cuarto, la combinación de morfosintaxis y narración). Dicho hallazgo tiene implicaciones en la selección de medidas apropiadas para diagnosticar BITDL considerando el grado escolar.

En respuesta a la tercera pregunta, **¿Qué aspectos de la macroestructura y microestructura narrativa diferencian a los niños BITDL de los MTDL?**, en **macroestructura** se observa que ambos grupos tienen un rendimiento similar en EN, RC y TEI y que este es inferior al de sus pares con DT, por lo que se consideran medidas útiles para distinguir a población con y sin TDL sea monolingüe o bilingüe. Sin embargo, el grupo BITDL tuvo una puntuación superior al grupo MTDL en CE (Tsimpli et al., 2016) y en comprensión narrativa (Peristeri et al., 2021). Se sugiere que esta ventaja del grupo bilingüe se debe a que la macroestructura está más vinculada a la representación del discurso y no a las características lingüísticas específicas del contexto.

En cuanto a la **microestructura**, los niños MTDL y BITDL tuvieron un desempeño similar en diversas medidas de productividad, morfosintaxis y léxico. No obstante, los niños BITDL produjeron menor diversidad léxica (Tsimpli et al., 2016), oraciones más cortas y agramaticales (Verhoeven et al., 2011) y más pronombres inadecuados en cuanto al género (Fichman et al., 2020), planteándose la existencia de una desventaja adicional a la del TDL en estas medidas en los bilingües. Por el contrario, Tsimpli et al. (2017) reportaron que los niños MTDL utilizaron más referencias clínicas ambiguas que los BITDL y argumentaron que el grupo BITDL mostró mayor sensibilidad al estatus de la información (nueva versus conocida), lo que se manifestaría en un mayor uso de expresiones referenciales adecuadas en comparación con sus pares MTDL.

Los resultados de esta revisión proporcionan evidencia útil para evaluar el lenguaje en niños bilingües. Valorar las habilidades lingüísticas a través de la narración apoya la identificación de TDL en contextos monolingües y bilingües, pues la evaluación narrativa va más allá de lo específico de una lengua (e.g., Gagarina et al., 2016). Se establece que las habilidades narrativas, al ser una medida más naturalista, resultan apropiadas para evaluar el lenguaje de niños bilingües, en comparación con pruebas estandarizadas que valoran aspectos específicos del lenguaje y que, al exigir la producción de estructuras que no se suelen utilizar espontáneamente, constituyen una desventaja para los bilingües que pueden haber recibido menor exposición a una lengua (e.g., Boerma et al., 2016).

En síntesis, se sugiere evaluar cada una de las lenguas y contar con un amplio abanico de medidas narrativas macro y microestructurales. Sin embargo, evaluar cada una de las lenguas no es siempre posible, debido a las múltiples posibilidades de combinaciones lingüísticas existentes y de la falta de métodos que permitan combinar los resultados de las evaluaciones en ambas lenguas (e.g., Peña et al., 2020).

Dentro de las limitaciones de esta revisión sistemática, cabe señalar que los artículos presentan heterogeneidad en los elementos de la macroestructura y microestructura narrativa estudiados, por lo que la comparación de resultados no siempre es precisa o posible. Además, la combinación de las lenguas y el tipo de bilingüismo de los participantes varían notablemente entre los distintos estudios.

Por último, para contribuir a ampliar y profundizar esta área de investigación, sería relevante replicar los estudios en otras combinaciones de lenguas, incluyendo lenguas minoritarias y/o cooficiales, para encontrar marcadores clínicos que posibiliten una mayor eficiencia frente al desafío que implica evaluar a niños bilingües.

## Referencias

- Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S., & Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English-Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 165–193. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000466>
- Andreou, M., Peristeri, E., & Tsimpli, I. M. (2020). Reference maintenance in the narratives of Albanian-Greek and Russian-Greek children with Developmental Language Disorder: A study on crosslinguistic effects. *First Language*. <https://doi.org/10.1177/0142723720948312>



- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (Eds.). (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bishop, D. V. M. (2009). *TROG-2—Test for Reception of Grammar Version 2*. Firenze, Italia: Giunti OS.
- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T., Westerveld, M., Murphy, C. A., McNeill, B., Whitehouse, A. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bisiacchi, P. S., Cendron, M., Gugliotta, M., Tressoldi, P. E., & Vio, C. (2005). *BVN 5–11: Batteria di valutazione neuropsicologica per l'età evolutiva [BVN 5–11: Neuropsychological assessment battery for the developmental age]*. Trento, Italia: Centro Studi Erickson.
- Boerma, T., & Blom, E. (2017). Assessment of bilingual children: What if testing both languages is not possible? *Journal of Communication Disorders*, 66, 65–76. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.04.001>
- Boerma, T., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F., & Blom, E. (2016). Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment: implications for clinical practice. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 51(6), 626–638. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12234>
- Bol, G. W., & Van Doornspeek, M. (2014). Lexical diversity in monolingual and bilingual children with SLI: D size compared to the TTR | Lexicale diversiteit bij eenzijdige en tweetalige kinderen met SLI: De maat D vergeleken met de TTR. *Stem-, Spraak- En Taalpathologie*, 19, 42–58.
- Bonifacci, P., Atti, E., Casamenti, M., Piani, B., Porrelli, M., & Mari, R. (2020). Minority bilingual children with and without developmental language disorder? A study testing a combined protocol of first and second language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63, 1898–1915. [https://doi.org/10.1044/2020\\_JSLHR-19-00100](https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00100)
- Bonifacci, P., Mari, R., Gabbianelli, L., Ferraguti, E., Montanari, F., Burani, F., & Porrelli, M. (2016). Sequential bilingualism and specific language impairment: The Italian version of ALDeQ parental questionnaire. *Applied Psychology Bulletin*, 64(275), 50–63.
- Caballero, M., Aparici, M., Sanz-Torrent, M., Herman, R., Jones, A., & Morgan, G. (2020). “El nen s’ha menjat una aranya”: The development of narratives in Catalan speaking children. *Journal of Child Language*, 47(5), 1–22. <https://doi.org/10.1017/S0305000920000057>
- Camus, A., & Aparici, M. (2020). Adapting the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) to Catalan. *ZAS Papers in Linguistics*, 64, 31–36. <https://doi.org/10.21248/zaspil.64.2020.554>
- Camus, A., Aparici, M., & Morgan, G. (2022). Evaluación y descripción del desarrollo del discurso narrativo en español. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 42(2), 90–101. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2021.02.003>
- Chiat, S. (2015). Nonword repetition. En S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Eds.), *Methods for assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from Language Impairment* (pp. 125–150). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Cleave, P. L., Girolametto, L. E., Chen, X., & Johnson, C. J. (2010). Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 511–522. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.05.005>
- Codina, L., Morales-Vargas, A., Rodríguez-Martínez, R. y Pérez-Montoro, M. (2020). Uso de Scopus y Web of Science para investigar y evaluar en comunicación social: análisis comparativo y caracterización. *Index comunicación*, 10(3), 235-261. <https://doi.org/10.33732/ixc/10/03Usodes>
- Contento, S., Bellocchi, S., & Bonifacci, P. (2013). *BaBIL. Prove per la valutazione delle competenze verbali e non verbali in bambini bilingui [BaBIL. Battery for the Evaluation of Verbal and Nonverbal Skills in Bilingual Children]*. Firenze, Italia: Giunti OS.
- Cossu, G., & Paris, E. (2007). *Test Neuropsicologico prescolare*. Firenze, Italia: Giunti OS.
- Cowley, J., & Glasgow, C. (1994). *The Renfrew Bus Story: Language Screening by Narrative Recall*. Circle Pines, MN: American Guidance.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test—Revised*. AGS.
- Ebert, K. D., & Kohnert, K. (2016). Language learning impairment in sequential bilingual children. *Language Teaching*, 49(3), 301-338. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000070>
- Ezeizabarrena, M. J., & García del Real, I. (2020). The Spanish adaptation of MAIN. *ZAS Papers in Linguistics*, 64, 211–220. <https://doi.org/10.21248/zaspil.64.2020.576>
- Fichman, S., & Altman, C. (2019). Referential cohesion in the narratives of bilingual and monolingual children with typically developing language and with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(1), 123–142. [https://doi.org/10.1044/2018\\_JSLHR-L-18-0054](https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0054)
- Fichman, S., Altman, C., Voloskovich, A., Armon-Lotem, S., & Walters, J. (2017). Story grammar elements and causal relations in the narratives of Russian-Hebrew bilingual children with SLI and typical language development. *Journal of Communication Disorders*, 69, 72–93. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.08.001>
- Fichman, S., Armon-Lotem, S., Walters, J., & Altman, C. (2021). Story Grammar Elements and Mental State Terms in the Expression of Enabling Relations in Narratives of Bilingual Preschool Children. *Discourse Processes*, 58(10), 925–942. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2021.1972391>



- Fichman, S., Walters, J., Melamed, R., & Altman, C. (2020). Reference to characters in narratives of Russian-Hebrew bilingual and Russian and Hebrew monolingual children with Developmental Language Disorder and typical language development. *First Language*. <https://doi.org/10.1177/0142723720962938>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balèiünienė, I., et al. (2019). MAIN— Multilingual Assessment Instrument for Narratives - Revised. *ZAS papers in linguistics*, 63. <https://doi.org/10.21248/zaspil.63.2019.516>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balèiünienė, I., et al. (2012). MAIN— Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS papers in linguistics*, 56. <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>
- Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I. M., & Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 11-17. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000399>
- Gagarina, N., Lomako, J., Stadtmiller, E., & Lindner, K. (2020). Text organization in typically developing bilinguals and bilinguals at risk of DLD: What is different and how language independent is it? En N. Gagarina, & R. Musan (Eds.), *Referential and Relational Discourse Coherence in Adults and Children* (pp. 85-103). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510151-005>
- Goralnik, E. (1995). *Language Screening Test for Hebrew-speaking Preschool Children*. Netanya, Israel: Gai Agencies.
- Govindarajan, K., & Paradis, J. (2019). Narrative abilities of bilingual children with and without Developmental Language Disorder (SLI): Differentiation and the role of age and input factors. *Journal of Communication Disorders*, 77(December), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2018.10.001>
- Gillam, R. B., & Pearson, N. (2004). *Test of narrative language*. Austin, TX: PRO-ED Inc.
- Gillam, R. B., Peña, E. D., Bedore, L. M., & Pearson, N. (n.d.). *Test of narrative language Spanish experimental version*. Austin, TX.
- Iluz-Cohen, P., & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism*, 15(1), 58–74. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000538>
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456–473. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.02.002>
- Kousha, K., Thelwall, M., & Rezaie, S. (2010). Using the Web for research evaluation: The Integrated Online Impact indicator. *Journal of Informetrics*, 4(1), 124-135. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2009.10.003>
- Kupersmitt, J. R., & Armon-Lotem, S. (2019). The linguistic expression of causal relations in picture-based narratives: A comparative study of bilingual and monolingual children with TLD and DLD. *First Language*, 39(3), 319–343. <https://doi.org/10.1177/0142723719831927>
- Leonard, L. B. (2014). Specific language impairment across languages. *Child Development Perspectives*, 8(1), 1–5. <https://doi.org/10.1111/cdep.12053>
- Leydesdorff, L., de Moya-Anegón, F., & de Nooy, W. (2016). Aggregated journal-journal citation relations in Scopus and Web of Science matched and compared in terms of networks, maps, and interactive overlays. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 67(9), 2194-2211. <https://doi.org/10.1002/asi.23372>
- Marini, A., Marotta, L., Bulgheroni, S., & Fabbro, F. (2015). *Batteria per la Valutazione del Linguaggio in Bambini dai 4 ai 12 anni*. Firenze: Giunti O.S.
- Marini, A., Sperindè, P., Ruta, I., Savegnago, C., & Avanzini, F. (2019). Linguistic skills in bilingual children with developmental language disorders: A pilot study. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00493>
- Mayer, M. (1969). *Frog Where Are You?* New York, NY: Dial.
- Nieva, S., Conboy, B., Aguilar-Mediavilla, E., & Rodríguez, L. (2020). Speech & Language therapy practices with children growing up in bilingual and multilingual environments. Evidence-based recommendations. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 40(4), 194-213. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.05.001>
- Norbury, C., Gooch, D., Wray, Ch., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Paradis, J., Schneider, P., & Duncan, T. S. (2013). Discriminating children with language impairment among english-language learners from diverse first-language backgrounds. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(3), 971–981. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/12-0050](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/12-0050)
- Paradis, J., Emmerzael, K., & Sorenson Duncan, T. (2010). Assessment of English language learners: Using parent report on first language development. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 474-497. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.01.002>
- Peña, E. D., Bedore, L. M., Iglesias, A., Gutiérrez-Clellen, V. F., & Gold, B. (2010). *Bilingual English Spanish Assessment-Middle Elementary (BESA-ME)*. Austin, TX: Agile Testing Solutions.
- Peña, E. D., Bedore, L. M., Lugo-Neris, M. J., & Albudoor, N. (2020). Identifying Developmental Language Disorder in School Age Bilinguals: Semantics, Grammar, and Narratives. *Language Assessment Quarterly*, 17(5), 541–558. <https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1827258>
- Peristeri, E., Andreou, M., Tsimpli, I., & Durrleman, S. (2021). Bilingualism effects in the narrative comprehension of children with Developmental Language Disorder and L2-Greek. En U. Bohnacker, & N. Gagarina (Eds.), *Developing*

- Narrative Comprehension: Multilingual Assessment Instrument for Narratives*, *studies in Bilingualism* (pp. 298-330). Amsterdam, Netherlands: Jhon Benjamins Publishing Company <https://doi.org/10.1075/sibil.61>
- Rezzonico, S., Chen, X., Cleave, P. L., Greenberg, J., Hipfner-Boucher, K., Johnson, C. J., Milburn, T., Pelletier, J., Weitzman, E., & Girolametto, L. (2015). Oral narratives in monolingual and bilingual preschoolers with SLI. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 50(6), 830–841. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12179>
- Rice, M. L., & Wexler, K. (2001). *Test of Early Grammatical Impairment*. New York, NY: Psychological Corporation.
- Schneider, P., Dubé, R. V., & Hayward, D. (2005). *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. Disponible en: <http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni>
- Shivabasappa, P., Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2018). Core vocabulary in the narratives of bilingual children with and without language impairment. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20(7), 790–801. <https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1374462>
- Squires, K. E., Lugo-Neris, M. J., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., & Gillam, R. B. (2014). Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49(1), 60–74. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12044>
- Stella, G., Pizzoli, C., & Tressoldi, P. E. (2000). *Peabody test di vocabolario recettivo [Peabody test of receptive vocabulary]*. Torino, Italia: Omega Edizioni.
- Tsimpli, I. M., Peristeri, E., & Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 195–216. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000478>
- Tsimpli, I. M., Peristeri, E., & Andreou, M. (2017). Object Clitic production in monolingual and bilingual children with Specific Language Impairment. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 7(3–4), 394–430. <https://doi.org/10.1075/lab.15025.tsi>
- Tuller, L. (2015). Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts. En S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Eds.), *Methods for assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from Language Impairment* (pp. 301–330). Bristol, UK: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783093137-013>
- Verhoeven, L., Steenge, J., & Van Balkom, H. (2011). Verb morphology as clinical marker of specific language impairment: Evidence from first and second language learners. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1186–1193. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.001>
- Wagner, R., Torgesen, J., & Rashotte, C. (1999). *Comprehensive Test of Phonological Processing*. Austin, TX: Pro-Ed.

**Anexo 1. Síntesis de resultados de la revisión sistemática**

*Estudios sobre las habilidades narrativas a nivel macroestructural y microestructural en niños bilingües con TDL*

Autores (año)	Tamaño muestra	Participantes Grupo: N Media (Rango)	Lenguas	Instrumento y modalidad	Nivel: variables	Resultados principales
Altman et al. (2016)	N = 31	G1: 19 BIDT 5;9 (5;5-6;5) G2: 12 BITDL 5;9 (5;6-6;5)	inglés/L1 hebreo/L2	MAIN: inglés y hebreo Recontado	<b>Macro:</b> CE, TEI. <b>Micro:</b> TW, NDW, MLCU, MLCUmax, E.	<b>Macro:</b> BIDT y BITDL tuvieron similar desempeño en CE. BIDT y BITDL produjeron más TEI en L2 que en L1 ( $p < .01$ , $\eta^2 = 0.233$ ). BIDT incluyeron más variedad de TEI que BITDL ( $p < .001$ , $\eta^2 = 0.753$ ). <b>Micro:</b> BIDT tuvieron mejor desempeño que BITDL en TW ( $p < .05$ , $\eta^2 = 0.133$ ), NDW ( $p = .01$ , $\eta^2 = 0.204$ ), MLCU ( $p = .07$ , $\eta^2 = 0.104$ ) y MLCUmax ( $p < .05$ , $\eta^2 = 0.155$ ). BITDL utilizó más V de propósito general ( $p < .05$ , $\eta^2 = 0.134$ ) y más pronombres ( $p < .05$ , $\eta^2 = 0.160$ ) que BIDT. BIDT produjeron menos E morfosintácticos y se distribuyeron en varios tipos, BITDL cometieron más E y se concentraron en omisión y sustitución del tiempo verbal, con diferencia en L1 ( $p = .03$ y $p = .06$ ) pero no en L2.
Andreou et al. (2020)	N = 100	G1: 25 BIDT [albanés-griego] 8;8 G2: 25 BIDT [ruso-griego] 8;8 G3: 25 BITDL [albanés-griego] 8;9 G4: 25 BITDL [ruso-griego] 8;8 (5-11)	albanés o ruso/L1 griego/L2	MAIN: griego Contado	<b>Micro:</b> ER	<b>Micro:</b> BIDT y BITDL tuvieron similar desempeño en el uso (in)apropiado de ER. BITDL produjeron más formas agramaticales que BIDT ( $p < .001$ ). BITDL con L1 ruso produjeron más SN agramaticales que BITDL con L1 albanés y que BIDT con L1 ruso o albanés ( $p < .001$ ).
Boerma et al. (2016)	N = 132	G1: 33 BIDT 6;0 (4;8-6;9) G2: 33 BITDL 6;1 (4;8-7;2) G3: 33 MDT 5;9 (4;9-7;0) G4: 33 MTDL 6;0 (4;9-7;3)	div/L1 holandés/L2	MAIN: Holandés Contado y Cuento modelo	<b>Macro:</b> EN, TEI, Com.	<b>Macro:</b> BIDT tuvieron mejor desempeño en EN ( $p < .001$ , $d = 1.30$ ), TEI ( $p < .001$ , $d = 1.01$ ) y Com ( $p < .001$ , $d = .90$ ) que BITDL y MTDL. BITDL tuvieron peor desempeño en TEI que BIDT y MTDL; la mayor diferencia fue entre BIDT y BITDL ( $p < .001$ , $d = 1.30$ ). No hubo efecto de la lengua para los bilingües.
Bol & van Doorn-speak (2014)	N = 63	G1: 24 MTDL 7;3 (6;2-8;0) G2: 19 BIDT 7;3 (6;0-8;3) G3: 20 BITDL 7;3 (6;3-8;5)	turco/L1 holandés/L2	<i>Frog Story</i> : holandés	<b>Micro:</b> índice D.	<b>Micro:</b> BIDT, BITDL y MTDL tuvieron similar desempeño en el índice de diversidad léxica D.
Cleave et al. (2010)	N = 26	G1: 12 BITDL 4;4 G2: 14 MTDL 4;4 (NR)	inglés/LD div/LND	<i>Bus Story</i> , ENNI: inglés Recontado Contado	<b>Macro:</b> EN <b>Micro:</b> LClaus, Gram, Lenguaje académico.	<b>Macro:</b> BITDL y MTDL tuvieron similar desempeño en EN. <b>Micro:</b> BITDL y MTDL tuvieron similar desempeño en LClaus, Gram (índice de complejidad, gramaticalidad, precisión de tiempos verbales) y en lenguaje académico (SN simples y elaborados, Adv, CConj, V mentales y lingüísticos).
Fichman & Altman (2019)	N = 85	G1: 30 BIDT 6;0 (5;1-6;1) G2: 15 BITDL 5;11 (5;1-6;1) G3: 10 MDT [ruso] 6;0 (5;1-6;0) G4: 10 MTDL [ruso] 5;1 (5;1-6;1) G5: 10 MDT [hebreo] 5;11 (5;1-6;0) G6: 10 MTDL [hebreo] 5;11 (5;1-6;4)	ruso/L1 hebreo/L2	MAIN: ruso y hebreo Recontado	<b>Micro:</b> Cohesión referencial.	<b>Micro:</b> BITDL utilizaron más pronombres para introducir personajes ( $p = .007$ , $\eta^2 = 0.16$ ) y produjeron menos pronombres referenciales adecuados ( $p = .04$ , $\eta^2 = 0.10$ ) que los BIDT. BIDT y BITDL mostraron proporciones similares de ER (SN, pronombres y pronombres nulos) para el mantenimiento de personajes. MTDL [hebreo] y BITDL tuvieron una alta proporción de omisión de referentes, mientras que MTDL [ruso] prácticamente no los omitieron. No hubo efecto de la lengua para los bilingües.
Fichman et al. (2017)	N = 49	G1: 35 BIDT 6;0 (5;6-6;7) G2: 14 BITDL 6;0 (5;7-6;5)	ruso/L1 hebreo/L2	MAIN: ruso y hebreo Recontado	<b>Macro:</b> EN, RC. <b>Micro:</b> LClaus, LPal, FSust, FV.	<b>Macro:</b> BIDT tuvieron mejor desempeño que BITDL en EN ( $p = 0.005$ , $\eta^2 = 0.16$ ) y RC ( $p = 0.002$ , $\eta^2 = 0.27$ ). BITDL produjeron menos elementos OIR que BIDT ( $p < 0.001$ , $\eta^2 = 0.20$ ) en el primer y tercer episodio, pero no el segundo; lo que fue más acentuado en L1 que en L2. BITDL produjeron menos RC habilitantes ( $p < 0.001$ , $\eta^2 = 0.27$ ) y RC físicas ( $p = 0.05$ , $\eta^2 = 0.08$ ) que BIDT. <b>Micro:</b> BIDT produjo una mayor LPal que BITDL en L1 ( $p = 0.02$ ) pero no en L2.

Autores (año)	Tamaño muestra	Participantes Grupo: N Media (Rango)	Lenguas	Instrumento y modalidad	Nivel: variables	Resultados principales
Fichman et al. (2021)	N = 48	G1: 34 BIDT 6;0 (5;6-6;6) G2: 14 BITDL 6;0 (5;7-6;5)	ruso/L1 hebreo/L2	MAIN: ruso y hebreo Recontado	Macro: RC Micro: TW, Types, LClaus, MLU.	<b>Macro:</b> BITDL produjeron menos RC habitantes que BIDT en L1 ( $p = .01$ ) y en L2 ( $p = .02$ ). BITDL y BIDT utilizaron TEI en lugar de objetivos para transmitir RC habitantes. <b>Micro:</b> BITDL produjeron menos TW ( $p = .02$ ) y types ( $p = .001$ ) que BIDT en la L1 pero no en la L2.
Fichman et al. (2020)	N = 51	G1: 10 BIDT 5;9 (5;7-6;1) G2: 8 BITDL 5;9 (5;7-6;3) G3: 8 MDT[ruso] 6;1 (5;8-6;3) G4: 9 MTDL[ruso] 5;7 (5;5-6;4) G5: 11 MDT[hebreo] 5;9 (5;5-6;2) G6: 5 MTDL[hebreo] 6;1 (5;5-6;6)	ruso/L1 hebreo/L2	MAIN: ruso y hebreo Contado	Macro: ER, TW, MLCU, LCumits.	<b>Micro:</b> BIDT y BITDL utilizaron proporciones similares de pronombres para el mantenimiento de personajes. BITDL omitieron con mayor frecuencia los artículos definidos para el mantenimiento de personajes que MTDL [hebreo] ( $p = .007$ ) y BIDT en L2 ( $p = .02$ ). BITDL produjeron MLCU más cortas que BIDT en ambas lenguas (L1 y L2 $p = .01$ ). BITDL produjeron menos TW ( $p = .02$ ) y una menor LCumits en L1 ( $p = .04$ ) pero no en L2.
Gagarina et al. (2020)	N = 23	G1: 16 BIDT 4;8 G2: 7 BI riesgo TDL 4;8 (4;6-4;11)	ruso/L1 alemán/L2	MAIN: ruso y alemán Recontado Contado	Macro: EN, CE, TEI. Micro: Types, Tokens.	<b>Macro:</b> BIDT tuvieron mejor desempeño que BI riesgo TDL en EN (recontado $p < .05$ y contado $p < .01$ ) y CE (recontado $p < .01$ y contado $p < .05$ ) en L2, pero no en L1. BIDT y BI riesgo TDL tuvieron similar desempeño en TEI en ambas lenguas. <b>Micro:</b> BIDT tuvieron mejor desempeño que BI riesgo TDL en <i>tokens</i> y <i>types</i> (recontado y contado $p < .05$ ) en L2, pero no en L1.
Govinda-raján & Paradis (2019)	N = 87	G1: 63 BIDT 5;8 G2: 24 BITDL 5;6 (NR)	div/L1 inglés/L2	ENNI: inglés Contado	Macro: EN. Micro: MLCU, NDW, IntroPers.	<b>Macro:</b> BIDT tuvieron mejor desempeño que BITDL en EN ( $p = 0.02$ ). <b>Micro:</b> BIDT y BITDL tuvieron similar desempeño en MLCU, NDW e IntroPers.
Iluz-Cohen & Walters (2012)	N = 17	G1: 8 BIDT 5;11 (5;2-6;3) G2: 9 BITDL 6;1 (4;11-7;5)	inglés/L1 hebreo/L2	Jungle Book, Goldilocks: inglés y hebreo Contado	Macro: EN. Micro: Léxico (10 medidas), Morfosintaxis (11 medidas).	<b>Macro:</b> BIDT y BITDL tuvieron similar desempeño en EN en ambas lenguas. <b>Micro:</b> BIDT tuvieron mejor desempeño que BITDL en las medidas léxicas TW ( $p < .001$ , $\eta^2 = .453$ ), types ( $p = .002$ , $\eta^2 = 0.224$ ), TTR ( $p < .001$ , $\eta^2 = 0.36$ ), palabras de contenido ( $p < .001$ , $\eta^2 = 0.346$ ), diversidad de palabras de contenido ( $p = .01$ , $\eta^2 = 0.156$ ), palabras función ( $p < .001$ , $\eta^2 = 0.418$ ), número y % de enunciados con verbo ( $p = .001$ , $\eta^2 = 0.254$ y $p = .002$ , $\eta^2 = 0.209$ ). En las medidas morfosintácticas, BITDL omitieron más preposiciones ( $p = .03$ , $\eta^2 = 0.244$ ) y artículos ( $p = .02$ , $\eta^2 = 0.259$ ) que BIDT.
Kuper-smitt & Armon-Lotem (2019)	N = 150	G1: 27 BIDT[ruso-hebreo] 5;8 G2: 21 BITDL[ruso-hebreo] 5;9 G3: 37 BIDT[inglés-hebreo] 5;9 G4: 20 BITDL[inglés-hebreo] 6;2 G5: 26 MTD[hebreo] 5;9 G6: 19 MTDL[hebreo] 5;9 (5-7)	ruso o inglés/ HL hebreo/SL	Gorabnik: hebreo Contado	Macro: RC. Micro: LClaus.	<b>Macro:</b> BITDL y MTDL tuvieron similar desempeño en la producción de RC y menor desempeño que grupos DT ( $p < .001$ ). <b>Micro:</b> BIDT y BITDL tuvieron similar desempeño en LClaus.
Marini et al. (2019)	N = 22	G1: 11 BIDT 8;8 (8;0-10;1) G2: 11 BITDL 8;6 (7;0-10;0)	italiano/L1 alemán/L2	BVL: italiano y alemán Contado	Macro: ECoh local y global, Informatividad léxica.	<b>Macro:</b> BITDL produjeron un mayor porcentaje de ECoh local ( $p < 0.001$ , $\eta^2_p = 0.530$ ) y un menor porcentaje de informatividad léxica ( $p < 0.004$ , $\eta^2_p = 0.353$ ) que BIDT. BIDT y BITDL produjeron un porcentaje similar de ECoh global.
Peristeri et al. (2021)	N = 120	G1: 30 BIDT 7;0 (6;0-7;9) G2: 30 BITDL 7;0 (6;1-7;9) G3: 30 MDT 6;9 (6;1-7;9) G4: 30 MTDL 6;9 (6;0-8;1)	albanés/L1 griego/L2	MAIN: griego Recontado	Macro: Com.	<b>Macro:</b> BIDT y BITDL tuvieron similar desempeño en Com. BITDL tuvieron mejor desempeño en Com que MTDL ( $p < .001$ ).



Autores (año)	Tamaño muestra	Participantes Grupo: N Media (Rango)	Lenguas	Instrumento y modalidad	Nivel: variables	Resultados principales
Rezzo-nico et al. (2015)	N = 40	G1: 10 BIDT T1/4:4 y T2/4:9 G2: 10 BITDL T1/4:3 y T2/4:8 G3: 10 MDT T1/4:4 y T2/4:9 G4: 10 MTDL T1/4:3 y T2/4:8 (NR)	div/HL inglés/SL	Bus Story: inglés Recontado	Macro: EN. Micro: MLU, NDW, Precisión V, IntroPers.	<b>Macro:</b> BITDL y MTDL tuvieron similar desempeño en EN, el que fue menor que grupos DT ( $p < 0.001$ , $\eta^2_p = 0.450$ ). <b>Micro:</b> BITDL y MTDL tuvieron similar desempeño, el que fue menor que grupos DT, en MLU ( $p < 0.001$ , $\eta^2_p = 0.490$ ), NDW ( $p < 0.001$ , $\eta^2_p = 0.438$ ), precisión V ( $p < 0.001$ , $\eta^2_p = 0.655$ ) e IntroPers ( $p < 0.001$ , $\eta^2_p = 0.459$ ). <b>Micro:</b> BITDL produjeron menos palabras de vocabulario nuclear que BIDT ( $p < 0.001$ , $\eta^2_p = 0.12$ ). Esta diferencia fue mayor en preescolar ( $p = 0.04$ ) que en 1º grado escolar. BIDT y BITDL produjeron más palabras de vocabulario nuclear en inglés que en español ( $p = 0.03$ , $\eta^2_p = 0.06$ ).
Shiva-basappa et al. (2018)	N = 128	G1: 15 BIDT 6:8 G2: 15 BITDL 6:8 G3: 65 BIDT[LD español] 6:9 G4: 37 BIDT[LD inglés] 6:9 (NR)	español/ inglés DOM	Frog Story: inglés y español Recontado Contado	Micro: Vocabulario nuclear.	<b>Macro:</b> BITDL tuvieron menor desempeño que BIDT en EN ( $p < 0.001$ , $\eta^2_p = 0.349$ ). Desde preescolar a 1º grado BIDT tuvo mayores mejoras que BITDL en EN ( $p = 0.017$ , $\eta^2_p = 0.138$ ) en ambas lenguas. <b>Micro:</b> BIDT tuvieron mejor desempeño en microestructura ( $p < 0.001$ , $\eta^2_p = 0.345$ ) que BITDL. BIDT tuvieron mejoras desde preescolar a 1º grado ( $p = 0.036$ , $\eta^2_p = 0.108$ ) en la L1 ( $p = 0.01$ ) pero no en la L2, mientras BITDL mantuvieron un desempeño similar en ambas lenguas.
Squires et al. (2014)	N = 42	G1: 21 BIDT T1/5:7 y T2/6:8 G2: 21 BITDL T1/5:7 y T2/6:8 (NR)	español/L1 inglés/L2	Frog Story: español e inglés Recontado	Macro: EN. Micro: CCoord, CSub, V, Adv, SN elaborados.	<b>Macro:</b> BITDL tuvieron similar desempeño en CE. BITDL tuvieron mejor desempeño en CE que MTDL ( $p = 0.49$ ). BIDT tuvieron mejor desempeño que BITDL en TEI ( $p < .001$ ). BITDL y MTDL tuvieron similar desempeño en TEI. <b>Micro:</b> BITDL tuvieron menor desempeño en NDW que BIDT ( $p = .03$ ) y MTDL ( $p = 0.5$ ). BIDT tuvieron mejor rendimiento en Sub que BITDL ( $p = .028$ )
Tsimpli et al. (2016)	N = 72	G1: 21 MDT 9:0 (5:2-11:5) G2: 21 MTDL 9:3 (5:5-11:6) G3: 15 BIDT 9:1 (5:5-11:9) G4: 15 BITDL 9:1 (5:7-11:8)	div/L1 griego/L2	MAIN: griego Recontado	Macro: CE, TEI. Micro: NDW, Sub.	<b>Macro:</b> BIDT y BITDL tuvieron similar desempeño en precisión de pronombres clíticos. MTDL utilizaron más referencias clíticas ambiguas ( $p < .001$ , $\eta^2_p = 0.47$ ) que BITDL ( $p < .001$ ).
Tsimpli et al. (2017)	N = 128	G1: 49 MDT 9:0 (5:2-11:5) G2: 49 MTDL 9:1 (5:5-11:9) G3: 15 BIDT 8:8 (5:7-11:8) G4: 15 BITDL 9:0 (5:5-11:6)	div/ griego SIM	ENNI: griego Recontado	Micro: Pronombres clíticos.	<b>Micro:</b> BITDL tuvieron menor desempeño que MTDL y BIDT en MLU ( $p = .02$ , $\eta^2_p = 0.06$ y $p = .024$ , $\eta^2_p = 0.06$ ) y en gramaticalidad ( $p = < .001$ , $\eta^2_p = 0.18$ y $p = .001$ , $\eta^2_p = 0.38$ ). BIDT y BITDL tuvieron similar desempeño en omisión de Marc de pasado.
Verhoe-ven et al. (2011)	N = 96	G1: 12 MDT 7:3 /12 MDT 9:3 G2: 12 MTDL 7:6 /12 MTDL 9:5 G3: 12 BIDT 7:3 /12 BIDT 9:3 G4: 12 BITDL 7:3 /12 BITDL 9:2 (7-9)	div/L1 holandés/L2	Frog Story: holandés Contado	Micro: LClaus., MLU, Gram, Marc de acuerdo, Marc de pasado.	<b>Micro:</b> BITDL tuvieron menor desempeño que MTDL y BIDT en MLU ( $p = .02$ , $\eta^2_p = 0.06$ y $p = .024$ , $\eta^2_p = 0.06$ ) y en gramaticalidad ( $p = < .001$ , $\eta^2_p = 0.18$ y $p = .001$ , $\eta^2_p = 0.38$ ). BIDT y BITDL tuvieron similar desempeño en omisión de Marc de pasado.

**Nota.** Adv: adverbios; BESA: *Bilingual English Spanish Assessment* (Peña et al., 2013); BIDT: bilingües con trastorno de desarrollo del lenguaje; BVL 4-12: *Batteria per la Valutazione del Linguaggio in bambini dai 4 ai 12 anni* (Marini et al., 2015); CE: complejidad estructural; CCoord: conjunciones de coordinación; Com: comprensión; CSub: conjunciones de subordinación; div: diversidad de lenguas; DOM: dominancia (basada en el porcentaje de exposición); EN: estructura narrativa; ENNI: *Edmonton Narrative Norms Instrument* (Schneider et al., 2005); ER: expresiones referenciales; E: errores; ECoh: errores de coherencia; *Frog Story* (Mayer, 1969); FSust: frecuencia de sustantivos; FV: frecuencia de verbos; *Goralnik: Screening Test for Hebrew* (Goralnik, 1995); G: grupo; Gram: gramaticalidad; HL: lengua del hogar; IntroPers: introducción de personajes; L1: primera lengua; L2: segunda lengua; LCunits: longitud en C-units; LClaus: longitud en cláusulas; LD: lengua dominante; LPal: longitud en palabras; LMA: lengua mayoritaria; LMI: lengua minoritaria; LND: lengua no dominante; MAIN: *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (Gagarina et al., 2012, 2019); MDT: monolingüe con desarrollo típico; MLCUmax: longitud media de las 3 C-units más largas; Marc: marcadores; MLCU: longitud media C-unit; MLU: longitud media del enunciado; MTDL: monolingüe con trastorno de desarrollo del lenguaje; NR: no reportado; NDW: número de palabras diferentes; OIR: objetivo, intento, resultado; RC: relaciones causales; SIM: bilingüismo simultáneo; T1: primer tiempo de evaluación; T2: segundo tiempo de evaluación; *Bus Story* (Cowley & Glasgow, 1994); SL: lengua de la escuela; SN: sintagmas nominales; Sub: subordinación; TEI: términos de estado interno; TTR: *type token ratio*; TW: número total de palabras; V: verbos.

*Modelos de evaluación para población bilingüe que incluyen tareas narrativas*

Autores (año)	Tamaño muestra	Participantes (M, SD, Rango)	Lenguas	Instrumento narración	Variables de los modelos	Resultados principales
Boerma & Blom (2017)	N = 132	G1: 33 MDT 5;9 (59-84) G2: 33 MTDL 6;0 (59-87) G3: 33 BDT 6;0 (58-83) G4: 33 BITDL 6;1 (58-86)	div/L1 holandés/L2	MAIN holandés Cuento modelo	Narración, PaBiQ, Q-U NWR.	La combinación de las tres variables clasificó correctamente al 97% de los niños BITDL y BDT. La precisión de la clasificación en el grupo bilingüe aumentó al considerar la comprensión narrativa, ya que BITDL tuvieron peor desempeño que BDT.
Bonifacci et al. (2020)	N = 55	G1: 35 BDT 6;9 (NR) G2: 20 BITDL 7;0 (NR)	div/L1 italiano/L2	BVL 4-12 italiano Contado	Narración, ALDeQ-IT, Medidas L1 BaBIL (vocabulario, morfosintaxis, inferencias), Medidas L2 PPVT, BVN, TROG-2, TNP (vocabulario, morfosintaxis, NWR).	El modelo que incluye la narración alcanza el mayor porcentaje de precisión (94,5%) para clasificar a los niños BDT y BITDL. Hay otro modelo con la misma precisión que excluye la narración y que implica un menor tiempo de análisis.
Paradis et al. (2013)	N = 178	G1: 152 BDT 5;9 (4;8-7;2) G2: 26 BITDL 5;7 (4;8-8;6)	div/L1 inglés/L2	ENNI inglés Contado	Narración, ALDeQ, CTOPP (NWR), TEGI (morfología verbal), PPVT (vocabulario).	El modelo que incluye la narración alcanza el mayor porcentaje de precisión (sobre 90%) para clasificar a los niños BDT y BITDL. La narración contribuye a diferenciar los grupos, pero la NWR y la morfología verbal tuvieron un mayor coeficiente discriminante.
Peña et al. (2020)	N = 175	G1: 92 BDT 7;9 G2: 19 BIDTL 8;0 G3: 57 BDT 9;8 G4: 7 BITDL 9;7 (7;2-11;6)	español/ inglés	TNL inglés y español NR	Narración, BESA-ME (morfosintaxis y semántica).	En 2º grado, el indicador más preciso fue la morfosintaxis (0,979). En 4º grado, los indicadores más precisos fueron la morfosintaxis (0,629) y la narración (0,532). La narración contribuyó a mejorar la clasificación de los niños de 4º grado BDT y BITDL.

**Nota.** ALDeQ: *Alberta Language and Development* (Paradis et al., 2010); ALDeQ-IT: *Alberta Language and Development Questionnaire* versión italiana (Bonifacci, 2016); BaBIL: *Prove per la valutazione delle competenze verbali e non verbali in Bambini Bilingui* (Contento et al., 2013); BESA-ME: *Bilingual English Spanish Assessment Middle Extension* (Peña et al., 2010); BVL 4-12: *Batteria per la Valutazione del Linguaggio in Bambini dai 4 a 12 anni* (Marini et al., 2015); BVN: *Batteria per la Valutazione Neuropsicologica* (Bisiacchi et al., 2005); CTOPP: *The Nonword Repetition/Comprehensive Test of Phonological Processing* (Wagner et al., 1999); div: diversidad de lenguas; ENNI: *Edmonton Narrative Norms Instrument* (Schneider et al., 2005); MLU: longitud media del enunciado; NDW: número de palabras diferentes; NR: no reportado; NWR: repetición de pseudopalabras; PaBiQ: *Questionnaire for Parents of Bilingual Children* (Tuller, 2015); PPVT: *Peabody Picture Vocabulary Test* (Dunn & Dunn, 1981; Stella et al., 2000); Q-U NWR: *Quasi-Universal Nonword Repetition Task* (Chiat, 2015); TEGI: *Screening/ Test of Early Grammatical Impairment* (Rice & Wexler, 2001); TNL: *Test of Narrative Language* (Gillam & Pearson, 2004; Gillam et al., n.d.); TNP: *Test Neuropsicologico Prescolare* (Cossu & Paris, 2007); TROG-2: *Test for Reception of Grammar - Version 2* (Bishop, 2009).