

TESIS DOCTORAL

**Sintaxis compleja y discurso narrativo en
escolares con Trastorno Específico del
Lenguaje (TEL)**

Carmen Julia Coloma Tirapegui

Directoras

Elvira Mendoza Lara

Gloria Carballo García

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Carmen Julia Coloma Tirapegui
D.L.: GR 375-2013
ISBN: 978-84-9028-330-1

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. EL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)	pág 13
1. Conceptos y características del TEL	pág 13
2. El componente genético como posible causa del TEL	pág 22
3. Déficits no verbales en los niños TEL	pág 26
4. Diversidad lingüística y su efecto en la variedad de clasificaciones	pág 33
5. Síntesis	pág 41
CAPÍTULO 2. LOS PROBLEMAS GRAMAT	pág 43
1. Perspectiva Teórica	pág 43
2. Las características del déficit gramatical en los niños con TEL	pág 47
3. Las dificultades morfosintácticas en niños hispano hablantes con TEL	pág 53
CAPÍTULO 3. LA NARRATIVA EN EL TEL	pág 61
1. La relevancia de la narración	pág 61
2. Tipos de discursos narrativos, sus procedimientos de elicitación y análisis	pág 63
3. Nociones sobre el desarrollo del discurso narrativo	pág 66
4. La narrativa en los niños con TEL	pág 70
CAPÍTULO 4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	pág 77
SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO	
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA	pág 83
1. Sujetos	pág 83
2. Procedimientos de la evaluación narrativa	pág 86
CAPÍTULO 6. RESULTADOS	pág 93
1. Análisis de la función discriminante	pág 93
2. Análisis de la función discriminante	pág 104
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN	pág 107
1. Síntesis de los resultados	pág 108
2. Producción de narraciones	pág 108
3. Comprensión de narraciones	pág 112
4. Gramática	pág 116
5. Análisis de la función discriminante	pág 120
6. Limitaciones y perspectivas futuras	pág 122

TERCERA PARTE. REFERENCIAS.

CAPÍTULO 8. PREFERENCIASpág 129

1. Anexopág 147

Presentación

La presente tesis estudia el tema de la narrativa en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). La importancia de abordar dicho tema fundamentalmente radica en el impacto que tiene en el desempeño escolar, en especial en la comprensión lectora de los niños que evidencian esta alteración lingüística (Westerveld, Gillon y Moran, 2008; Reuterskiölds, Hansson y Sahlen, 2011).

Su propósito es contribuir con nueva información que enriquezca la caracterización del problema narrativo de los sujetos con TEL. Por esta razón, se analiza el discurso narrativo desde las perspectivas de la producción, la comprensión y la gramática.

El estudio de la producción del discurso narrativo se ha focalizado en aspectos estructurales y semánticos; la comprensión se ha evaluado considerando ámbitos literales e inferenciales y los aspectos gramaticales se han centrado tanto en la complejidad como en la gramaticalidad de las oraciones.

Se trabajó con un grupo en estudio constituido por los niños con TEL y dos controles: un grupo igualado por edad y uno equiparado por desarrollo lingüístico.

La tesis se organiza en los siguientes capítulos: Marco teórico, Objetivos e Hipótesis, Metodología, Resultados, Discusión y Referencias.

El marco teórico desarrolla tres temas centrales. El primero expone planteamientos generales sobre el TEL, el segundo da cuenta sobre las dificultades gramaticales de los niños con este trastorno y el tercero aborda el problema narrativo, tanto a nivel de la producción como de la comprensión de estos sujetos.

El capítulo de Objetivo e Hipótesis plantea, como su nombre lo indica, los objetivos tanto generales como específicos y las tres hipótesis que guían el trabajo. Cada una de las hipótesis corresponde a una de las dimensiones estudiadas (producción, comprensión y gramática). En la Metodología se informa sobre las características y procedimientos de selección de los sujetos, los instrumentos de evaluación y los procedimientos realizados para medir las variables estudiadas.

Por su parte, el capítulo de Resultado informa sobre los datos obtenidos a partir del análisis de Varianza Univariante (ANOVA) de cada variable y del análisis Exploratorio de la Función Discriminante con el fin de determinar las variables que discriminan entre el grupo TEL y sus controles cronológicos.

Finalmente, la Discusión explica e interpreta los resultados a la luz de la evidencia con que se cuenta sobre el tema. Además, se exponen las limitaciones y perspectivas futuras de la tesis realizada.

Agradecimientos

La presente tesis fue posible por el impulso y apoyo que me dio Elvira Mendoza para postular al Doctorado Programa oficial de Posgrado en Psicología de la Salud, Evaluación y Tratamiento Psicológico, de la Universidad de Granada. Ella fue fundamental en este proceso, por lo antes mencionado y porque fue una de mis directoras.

También agradezco al programa oficial de Posgrado en Psicología de la Salud, Evaluación y Tratamiento Psicológico, haberme dado la oportunidad de llevar a cabo esta investigación.

Quisiera destacar que la tesis la pude realizar gracias a muchas personas. En especial reconozco la paciencia y dedicación de Gloria Carballo, quien fue una de mis directoras, al guiarme en esta investigación. La contribución de la profesora María Mercedes Pavez fue fundamental porque siempre me alentó y estuvo dispuesta a escuchar mis divagaciones sobre este trabajo.

Por otra parte, un grupo de fonoaudiólogas me ayudaron en la evaluación de los niños. Ellas son: Daniela Rojas, Daniela Valdés, Magdalena Muñoz, Loreto Tobar, Catalina Hernández, Carolina Bravo, Ximena Araya, Natalia Menares, Javiera Pérez y Mabel Trigo. En particular, debo destacar a la fonoaudióloga Sandra Palma quien colaboró incansablemente en las evaluaciones, transcripciones y organización de los datos. Los lingüistas Christian Peñaloza, Claudia Araya y la fonoaudióloga Mariangela Maggiolo contribuyeron en los análisis de los corpus.

Ximena Hormazabal, la directora de la Escuela de Fonoaudiología, siempre me explicitó su apoyo, lo que me permitió trabajar con tranquilidad.

En lo personal agradezco a mi pareja Gustavo Salvo quien comprendió lo importante que era para mí llevar a cabo este proyecto. Finalmente, reconozco en mis hijos Ismael y Elisa el respeto que tienen por mi trabajo.

PRIMERA PARTE.
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. EL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)

Este primer capítulo aborda algunos aspectos centrales del TEL. Con ello se pretende evidenciar que el TEL es un cuadro que ha sido estudiado desde diversas perspectivas y que la información que se ha logrado recabar en las múltiples investigaciones es insuficiente para dar cuenta de su complejidad. En consecuencia, es un cuadro que debe seguir estudiándose.

Específicamente, el capítulo se organiza en torno a contenidos relacionados con el concepto de TEL y la discusión sobre su condición de trastorno o retraso. También se expone lo controvertido del diagnóstico y la necesidad de estudiar marcadores lingüísticos y psicolingüísticos que determinan con certeza la presencia de TEL. Otro aspecto que se considera es la heterogeneidad lingüística y la manera en que esta diversidad se manifiesta en las distintas clasificaciones que se postulan para categorizarlo. Además, se da cuenta del compromiso de aspectos cognitivos no verbales, en especial los relacionados con la memoria de trabajo. Finalmente, en la línea de las causas se aborda el componente genético que ha adquirido en los últimos tiempos gran importancia dentro de los estudios de esta temática.

1. Conceptos y características del TEL.

El TEL es una patología que comprende un grupo de sujetos muy heterogéneo, lo que se refleja en varios aspectos. Uno de ellos es que los intentos de agrupar a estos niños en categorías estables es complicado porque tienden a variar a lo largo del tiempo y como consecuencia cambiar de categoría (Parisse y Maillart, 2009). Otro aspecto que contribuye a la heterogeneidad se relaciona con las mediciones de los aspectos cognitivos no verbales. Esto es debido a que la puntuación de corte establecido en estos tests es 85 y muchos niños que puntúan bajo dicho puntaje manifiestan características lingüísticas similares a los que superan los 85 puntos. Finalmente, las diferencias que se observan en los hablantes

de distintas lenguas son sorprendentes. Así las dificultades de los niños hablantes del inglés son muy diferentes a las encontradas en los menores que hablan español (Leonard, 2009a).

La diversidad mencionada, se refleja también en las distintas conceptualizaciones de TEL. Aun cuando existe consenso en plantear que es una dificultad esencialmente lingüística, se advierten variaciones en los matices que se expresan en las diferentes definiciones que se han elaborado. Con el fin de ilustrar este fenómeno se exponen algunas de ellas.

a) El TEL es una limitación significativa en la capacidad lingüística que afecta a algunos niños sin que estén presentes de manera evidente factores que suelen acompañar a la dificultad de lenguaje (pérdida auditiva, daño cerebral, baja inteligencia, déficit motor). Además, el deterioro lingüístico se manifiesta en ausencia de limitaciones socioambientales claras como son la pobreza del input, las condiciones de vida extremas y la privación afectiva (Aguado, 1999).

b) El Trastorno Específico del Lenguaje se puede entender como un cuadro que implica una pobreza o deterioro claro en las destrezas y habilidades lingüísticas aun cuando las condiciones ambientales son apropiadas para el desarrollo del lenguaje de manera óptima (Contreras, 2004).

c) El Trastorno Específico del Lenguaje es un problema lingüístico que se manifiesta mediante déficit semánticos, sintácticos y del discurso en presencia de habilidades cognitivas no verbales adecuadas (Catts, Adlof, Hogan y Ellis Weismer, 2005).

d) El Trastorno Específico del Lenguaje implica un conjunto de dificultades en la adquisición del lenguaje que se dan en un grupo de niños que no presentan problemas neurológicos, cognitivos, sensoriales, motores ni sociofamiliares (Fresneda y Mendoza, 2005).

e) El Trastorno Específico del Lenguaje implica la anormal adquisición de la comprensión o la expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede abarcar a todos (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático y del discurso) o a alguno de los componentes del sistema lingüístico. Los individuos con esta dificultad presentan frecuentemente problemas en el procesamiento del lenguaje o en la abstracción de la información significativa tanto en su almacenamiento como en su recuperación. En consecuencia, la memoria a corto o largo plazo pueden estar afectadas en los sujetos que evidencian esta patología (ASHA, 1980).

f) El término TEL alude a un significativo deterioro en la habilidad del lenguaje oral sin que existan factores tales como: retardo mental, daño neurológico déficit auditivo, a los que se pueda atribuir dicho deterioro (Leonard, 1998).

g) El Trastorno Específico del Lenguaje implica una dificultad lingüística “pura” que no está contaminada por retardo mental u otro tipo de déficit, por lo tanto, el problema de los niños con este cuadro está circunscrito al ámbito del lenguaje (Paul, 2001).

Un análisis de las definiciones expuestas muestra que existen diferencias en relación a los aspectos indemnes, a los componentes lingüísticos afectados, a los aspectos cognitivos involucrados y a la condición de que se está frente a un problema de adquisición lingüística.

Así, las propuestas de Aguado (1999), Contreras (2004), Fresneda y Mendoza (2005) explicitan la necesidad de que estén ausentes factores socioambientales o sociofamiliares. Además, tanto Aguado (1999) como Fresneda y Mendoza (2005) plantean que las habilidades cognitivas y otros ámbitos como la audición, el desarrollo motor y el neurológico no deben estar afectados, coincidiendo con lo expuesto por Paul (2001).

En relación a los componentes del lenguaje alterados Cats y cols (2005) precisan que están comprometidos el componente sintáctico, el semántico y el del discurso, concordando en parte con la propuesta de la ASHA ya que esta asociación además de los ámbitos mencionados incluye el fonológico, el morfológico y el pragmático.

La concepción de que el TEL es un problema de adquisición de lenguaje se advierte tanto en las propuestas de Fresneda y Mendoza (2005) como en la efectuada por la ASHA (1980), que, además, menciona que se trata de un problema del lenguaje que se puede manifestar en la dimensión oral o en la escrita. También, plantea la posibilidad de que estén comprometidos aspectos cognitivos, como son la memoria a corto y la de largo plazo.

Con respecto a la modalidad del lenguaje, Leonard (1998) plantea que es un problema que solo afecta al lenguaje oral; en cambio, la ASHA afirma que la alteración se observa tanto en el lenguaje oral como en el escrito.

En síntesis, las definiciones aludidas enfatizan diferentes aspectos del TEL y no parecen contradecirse en lo esencial, ya que todas reconocen como fundamental el problema de lenguaje y la ausencia de factores que lo expliquen, lo que significa que las causas que lo originan aún son desconocidas.

El acuerdo de que la dificultad de los menores con TEL es esencialmente lingüística alude a su condición de especificidad. La idea previa se sustenta en que el lenguaje es concebido como una capacidad modularizada que requiere de estructuras cerebrales especializadas, las que crean un módulo mental constituido por varios subsistemas. Cada uno de ellos está focalizado en un componente del lenguaje, por ello, procesan información específica de esa dimensión lingüística. En consecuencia, el TEL implicaría una disfunción parcial o global de uno o varios subsistemas sin que exista participación de otras estructuras que no se asocian con el lenguaje (Aguado, 1999). También en la línea modularista, se ha estudiado el TEL basándose en la teoría de Chomsky y se ha determinado que es consecuencia de un déficit en el conocimiento de las reglas de la lengua. Específicamente, los niños con este trastorno evidencian un problema en la representación de elementos que marcan relaciones de dependencia sintáctica y por ello se considera específico del sistema computacional lingüístico (Aguado, 2007).

En relación a la concepción de trastorno (desviación) o de retraso, Aguado (1999) afirma que esta distinción es discutible, al menos por dos razones. La primera plantea que los niños con un retraso inicial de lenguaje adaptan su conducta lingüística a las exigencias comunicativas de su entorno. Dichas adaptaciones pueden significar un lenguaje alterado producto de la menor iniciativa para hablar, de las escasas oportunidades de interacción y, en consecuencia, de la menor retroalimentación que reciben de los adultos para corregir y mejorar su lenguaje. La segunda, plantea que la dicotomía no explica las diversas formas en que los menores con TEL se diferencian de aquellos con desarrollo típico de lenguaje, porque no explicitan los rasgos propios de este cuadro. Por ello, Leonard (1998), propone las siguientes características que estarían presentes en los menores con este trastorno: retrasos evidentes, niveles relativamente estáticos antes de alcanzar el plano del lenguaje siguiente, diferentes grados de retraso en los distintos componentes lingüísticos, frecuencia poco típica de uno o varios errores y diferencias cualitativas respecto de los niños sin problemas de lenguaje.

Independiente de la discusión sobre su condición de trastorno o retraso, se ha estudiado su persistencia, estableciéndose un rango estimado entre el 50 % y el 82%. A pesar de que se han efectuado investigaciones en torno al tema, la información con la que se cuenta no permite determinar la posible edad en que se puede producir la remisión de la dificultad (Mendoza, 2001). Tampoco los datos aportan suficientemente al pronóstico. No obstante lo anterior, la evidencia permite afirmar que el TEL es una patología persistente y resistente al tratamiento, lo que posibilita diferenciar este cuadro del retraso del lenguaje (Fresneda y Mendoza, 2005). Además, los datos indican que el pronóstico se torna negativo si las dificultades lingüísticas no se tratan en los primeros años de escolaridad. Ello porque además de los problemas en el lenguaje oral puede involucrar dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura (Mendoza, 2001, Aguado, 2007).

Por su parte, el diagnóstico es bastante controvertido ya que, como se ha mencionado previamente, el grupo con TEL es muy heterogéneo y no existe total certeza sobre las características de su perfil lingüístico y sus problemas (Fresneda y Mendoza, 2005). Debido a lo anterior, existen varios estudios que han tenido como objetivo delinear un perfil diagnóstico que permita, por una parte, identificar a los niños con TEL y, por otra, diferenciarlos tanto de sujetos con desarrollo típico de lenguaje como de menores con otras alteraciones de la comunicación (Aguado, 2007). Se entiende por marcador uno o más procesos que se hipotetizan como causantes de un problema y que permiten determinar la dificultad en distintas etapas de la vida del sujeto (Snowling, Bishop y Stothard, 2000; Aguado, Cuetos-Vega, Domezán y Pascual, 2006). Esta última característica es relevante porque el problema lingüístico es persistente y la alteración puede manifestarse de manera diferente en la adolescencia y en la adultez (Snowling y cols., 2000).

Se distinguen al menos tres tendencias en el estudio sobre los marcadores: las investigaciones que buscan determinar marcadores psicolingüísticos que permitan identificar al TEL, las que tienen como objetivo establecer marcadores psicolingüísticos que distingan niños con diferentes dificultades de comunicación y las que tienen como propósito determinar marcadores lingüísticos que posibiliten establecer el diagnóstico de este trastorno lingüístico.

A su vez, los trabajos sobre marcadores psicolingüísticos han sido abordados desde una perspectiva estructural relacionada con la memoria de trabajo

y una funcional que se asocia con la rapidez de procesamiento de información (Montgomery y Windsor, 2007).

Al respecto, se ha determinado que la memoria de trabajo es deficitaria en los niños con este cuadro, lo que se observa en especial en la dificultad que presentan frente a la tarea de repetición de pseudopalabras (Ellis Weismer, Tomblin, Zhang, Buckwalter, Chynoweth, y Jones, 2000; Martínez, Herrera, Valle y Vásquez, 2003; Montgomery, 2004; Aguado, Cuetos-Vega, Domezáin y Pascual, 2006). La tarea mencionada implica varios procesos cognitivos: discriminar la señal acústica, transformar la secuencia acusticofonética en sus fonemas constituyentes, codificar la información acústica en una representación fonológica, mantener en orden dicha representación en la memoria de trabajo, planificar y ejecutar la respuesta (Ellis Weismer y Evans, 2002). Además, se ha informado que la repetición de pseudopalabras es un buen indicador de las dificultades lingüísticas subyacentes de los sujetos incluso cuando superficialmente el problema parece superado (Conti-Ramsden, Botting y Faragher, 2001).

Con la perspectiva de establecer marcadores psicolingüísticos para el TEL, Conti-Ramsden, Botting y Faragher (2001) llevaron a cabo una investigación en que participaron sujetos con este trastorno. Las tareas que debían realizar eran las siguientes: repetición de pseudopalabras, repetición de sentencias, uso correcto gramatical del verbo en 3ª persona singular y uso correcto gramatical del verbo en tiempo pasado. Los resultados indicaron que en las tareas de repetición de pseudopalabras y de oraciones funcionaban como los mejores marcadores psicolingüísticos para la identificación del TEL. Al respecto, es importante señalar que ambas actividades involucran la participación de la memoria de trabajo.

Desde el punto de vista funcional, también se advierte un enlentecimiento de la velocidad en que procesan la información (Lahey, Edwards y Munson, 2001). Los resultados sobre el efecto de la velocidad de procesamiento y de la memoria a corto plazo fonológica en el desempeño lingüístico se ha estudiado en estos menores. Ellos indican que este tipo de almacén contribuye significativamente a su desempeño lingüístico, lo que no sucede con los niños sin problemas de lenguaje. Por el contrario, la velocidad de procesamiento no influyó en el rendimiento del lenguaje de los sujetos con TEL (Montgomery y Windsor, 2007).

La investigación sobre marcadores que distingan diferentes tipos de dificultades de comunicación ha alcanzado gran interés porque contribuye al diagnóstico diferencial, al tratamiento y al pronóstico. También, aporta al estudio genético de los diferentes problemas y entrega información sobre los mecanismos que subyacen a una dificultad específica (Botting y Conti-Ramsden, 2003).

En esta línea, se efectuó una investigación con niños hispanohablantes en que se evaluó la repetición de pseudopalabras en tres grupos: uno con TEL, otro con trastornos articulatorios y un tercero con desarrollo típico de lenguaje (Aguado, Cuetos-Vega, Domezain y Pascual, 2006). Se advirtió que la repetición de pseudopalabras diferencia bien a los niños con TEL de los menores con desarrollo típico de lenguaje. A partir del resultado previo, se constató que la utilización de esta tarea es apropiada para niños hispanohablantes, porque las características fonotácticas y silábicas del español no intervinieron en el desempeño que presentaron los sujetos hablantes de español. Lo anterior permitió concluir que funciona como un buen marcador psicolingüístico para menores hispanohablantes. No obstante, este marcador no es tan eficiente para distinguir el TEL de otros trastornos. Así, en la comparación del desempeño de niños con TEL y menores con trastornos fonéticos se observó que los participantes con problemas fonéticos también presentaban dificultades, aun cuando su rendimiento general era mejor que el del grupo con TEL. Ello posibilitó postular que los trastornos fonéticos también presentan dificultades en la formación de representaciones fonológicas.

En otro trabajo se buscó identificar marcadores psicolingüísticos que permitieran diferenciar niños con TEL de menores con Trastornos del Espectro Autista y de sujetos con problemas principalmente pragmáticos (Botting y Conti-Ramsden, 2003). Se los evaluó con tres tareas: repetición de pseudopalabras, tareas de tiempo pasado y repetición de oraciones. Los resultados más relevantes indican que tres los marcadores psicolingüísticos permiten identificar niños con cualquier tipo de problemas de comunicación de sujetos con desarrollo típico de lenguaje. No obstante, no quedaba clara la distinción entre los niños con diferentes problemas lingüísticos. Otro aspecto destacable es que el recuerdo de oraciones se constituyó como el marcador más efectivo para todos los grupos. En relación a la repetición de pseudopalabras, se advirtió que un severo déficit en esta tarea aparece como un aspecto específico de los niños con TEL. Este último hallazgo es consistente con el estudio previamente expuesto, ya que en él que se determinó

que la repetición de pseudopalabras es uno de los mejores marcadores psicolingüísticos (Conti-Ramsden, Botting y Faragher, 2001).

En cuanto a los marcadores lingüísticos, se sabe que los problemas morfosintácticos de los sujetos con TEL son más severos que los déficits en otras áreas de lenguaje. Al respecto, se ha establecido en poblaciones de habla inglesa problemas en el uso de morfemas gramaticales como son la marca de tiempo pasado-ed, la tercera persona singular-s, la copula verbal y las formas auxiliares (is, are, am, was, were). Estas dificultades son más evidentes en la etapa pre-escolar (Leonard, Deevy, Kurtz, Krantz, Owen, Polite, Elam y Finneran, 2007). También, los menores con este trastorno presentan dificultades para asignar el antecedente a los pronombres clíticos, son inconsistentes en la interpretación de oraciones pasivas reversibles y presentan mayor facilidad en la interpretación de oraciones pasivas que les falta el complemento agente (Van der Lely y Stollwerck, 1997).

Por otra parte, se ha determinado que la habilidad para marcar el tiempo sintáctico es un área de especial dificultad para los niños con TEL en los primeros años de escolaridad y por ello se ha propuesto como un marcador clínico (Marchman, Wulfeck y Ellis Weismer, 1999). Los datos presentados sobre las dificultades gramaticales de estos niños han permitido proponer que el ámbito morfosintáctico puede considerarse como un marcador lingüístico.

Un aspecto relevante es determinar el marcador más potente en la identificación del TEL. Con este objetivo se realizó una investigación en que se examinaron 4 marcadores, dos psicolingüísticos (repetición de pseudopalabras y recuerdo de dígitos) y dos de tipo lingüístico (marcas del tiempo verbal pasado y marcas de pluralidad). Se observó que los sujetos con TEL evidencian un peor desempeño en los cuatro marcadores evaluados al compararlos con sus pares sin problemas de lenguaje. Sin embargo, la repetición de pseudopalabras y las marcas del tiempo pasado fueron los que más ayudaban a la identificación del TEL, lo que sugiere que se constituyen como características relevantes que deben considerarse en la determinación de este cuadro (Conti-Ramsden, 2003).

Además de los estudios de los marcadores, existen criterios que se utilizan en el diagnóstico de TEL. Básicamente, se distinguen cuatro: de exclusión, de especificidad, de discrepancia y de evolución. En términos generales, ateniéndose

a estos criterios, se considera que un niño presenta TEL cuando no se encuentra una causa evidente, su dificultad se focaliza en uno o varios de los componentes del lenguaje, su desempeño en tareas lingüísticas son significativamente inferiores al rendimiento que se observa en otras actividades (fundamentalmente cognitivas) y su problema lingüístico perdura en el tiempo aun cuando su manifestación se modifique (Fresneda y Mendoza, 2005).

Con respecto a su prevalencia, se considera que el TEL es uno de los trastornos de la comunicación oral más frecuentes en pre-escolares y los estudios indican que el porcentaje de aparición fluctúa entre el 2% y el 8%. Al respecto, se ha establecido que entre el 2% y el 7% de los niños de habla inglesa pueden evidenciar este trastorno (Law, Boyle, Harris, Harkness y Nye, 1998). A su vez, la American Psychiatric Association informa porcentajes que fluctúan entre el 6% y el 8% (Shrieberg, Tomblin, Mcsweeny, 1999). Finalmente, estudios en Chile indican una prevalencia del 4% de TEL en este país (De Barbieri, Maggiolo y Alfaro, 1999).

Por otra parte, existe consenso sobre la gran diversidad de manifestaciones que se observan en su semiología lingüística. Por ejemplo, el que los problemas pueden darse a niveles específicos, como es la producción de las palabras, o alcanzar expresiones severas en que se comprometen todas las dimensiones lingüísticas (Conti-Ramsden y Botting, 1999). Otro hecho que ilustra la diversidad mencionada se advierte en que la clasificación del DSM-IV incluya diferentes subtipos como son: trastornos fonológicos, expresivos y expresivo-receptivos (Benítez-Burraco, 2005).

Aun cuando la variedad es amplia, se distinguen dos grandes grupos de menores con TEL: los niños con problemas expresivos, que presentan dificultades fundamentalmente a nivel de la producción lingüística, lo que implica que la comprensión está bastante conservada y los menores con trastornos mixtos receptivos y expresivos, que manifiestan compromiso tanto expresivo como comprensivo. Evidentemente, los sujetos con un diagnóstico de TEL mixto presentan un cuadro más severo que los que solo manifiestan compromiso en la expresión, ya que los primeros tienen afectadas las dos modalidades del lenguaje.

Los planteamientos realizados en este apartado permiten establecer que el TEL es un cuadro que aún requiere de investigaciones que posibiliten responder a interrogantes relacionadas con su especificidad, su causa, su semiología lingüística y su pronóstico, con el fin de lograr una mejor comprensión del cuadro.

2. El componente genético como posible causa del TEL.

Una de las líneas relevantes en la investigación para determinar las causas del TEL es la relacionada con su dimensión genética. Dicha línea implica la búsqueda de factores genéticos que apunten a que los sujetos en estudio sean portadores de TEL. Este tema es complejo, dado que no existe acuerdo en su definición y los diagnósticos no siempre aseguran que los participantes en las investigaciones evidencien este trastorno (Martínez, Palomino, De Barbieri y Villanueva, 2003).

A las dificultades mencionadas, se agrega que el estudio genético del lenguaje plantea al menos tres problemas básicos (Benítez-Burraco, 2005). El primero se relaciona con la falta de consenso sobre la naturaleza biológica del lenguaje, lo que ha implicado concebirlo de diferentes maneras. Existen, por ejemplo, aproximaciones que lo entienden como un aspecto del comportamiento, mientras que otras lo definen como un rasgo específico de la especie humana o como un fenómeno social. La segunda dificultad puede ser entendida como una consecuencia del primer problema, ya que el concepto de lenguaje determinará los rasgos fenotípicos que deben analizarse. Finalmente, el tercer obstáculo se refiere a lo difícil que es separar el fenotipo lingüístico de otras manifestaciones fenotípicas cognitivas.

Otro ámbito que es necesario considerar en este tipo de investigación es la heterogeneidad del cuadro, lo que ha llevado a postular que el TEL puede ser un conglomerado de distintos trastornos con etiologías similares. Así, cada trastorno tendría una causa genética propia, de tal manera que las variaciones observadas en los diversos trastornos podrían ser resultado de la mutación de un gen principal o de la alteración de un gen secundario (Benítez-Burraco, 2005).

A pesar de lo anterior, existe un cuerpo importante de trabajos que sostiene la presencia de mecanismos genéticos involucrados en la susceptibilidad

del TEL. En cada uno de ellos se han utilizado métodos de análisis distintos que aportan información sobre diferentes ámbitos de esta problemática. El método de afiliación, por ejemplo, permite determinar si el TEL es familiar; a su vez su transmisión genética implica estudios con mellizos y de adopción. Por su parte, el análisis segregacional y genealógico contribuye con información sobre la localización de los genes alterados. Finalmente, la determinación del defecto genético en este trastorno requiere de un análisis molecular (Martínez, Palomino, De Barbieri y Villanueva, 2003).

Los estudios en que se ha utilizado el método de afiliación han demostrado una fuerte agregación familiar que se manifiesta en que un 46% de los parientes de los sujetos con TEL están afectados. En cambio, este fenómeno sucede solo en un 18% en las familias de los niños con desarrollo típico de lenguaje (Stramsworld, 1998).

También resultados relacionados con estudios de heredabilidad y mellizos apoyan esta idea. Así, se ha advertido una heredabilidad estimada entre el 45% y el 77% (Tomblin, Smith y Zhang, 1997) y los trabajos realizados con mellizos demuestran una concordancia entre el 70% y el 96% en monocigotos y entre el 46% y el 69% en dicigotos (Bishop, North y Donlan, 1995). Lo anterior significa que los monocigotos presentan una tasa más alta de este trastorno lingüístico que los dicigotos.

Los trabajos con mellizos han permitido indagar sobre el factor (ambiental o genético) que más influye en la variación lingüística en niños con desarrollo típico de lenguaje y en menores con problemas de lenguaje. El primer trabajo (Dale, Simonoff, Bishop, Eley, Oliver, Price, Purcell, Stevenson y Plomin, 1998) en que se aborda esta problemática buscó determinar la influencia genética y del ambiente en niños con retraso lingüístico, utilizando el vocabulario como índice de lenguaje. Para ello se evaluó la productividad léxica de una muestra constituida por gemelos de dos años. En el trabajo se plantea que a esta edad es justificable la utilización del léxico como índice de desarrollo lingüístico, porque comienza la Explosión de nombre que implica que los niños adquieren rápidamente nuevas palabras. Los resultados del estudio permiten extraer tres grandes conclusiones. La primera plantea que el retraso de lenguaje a los dos años es altamente heredable. Este hallazgo replica y amplía investigaciones previas sobre el TEL, en que

se demuestra una fuerte contribución genética al problema de lenguaje en niños de dos años. La segunda conclusión afirma que el retraso de lenguaje es mucho más heredable que las diferencias lingüísticas individuales, lo que sugiere que el trastorno de lenguaje es un desorden específico. Por ello, se propone que en investigaciones posteriores se deberían identificar los genes específicos de este problema. Finalmente, se concluye que el factor genético es más importante que el medio en el retraso del lenguaje. La interpretación de este último hallazgo es que el ambiente es responsable de la variabilidad lingüística en el desarrollo típico de lenguaje. Por lo tanto, un bajo desempeño en vocabulario de niños sin problemas lingüísticos se puede eliminar si se identifican los factores del medio que están afectando dicho desempeño.

Además, el estudio de gemelos ha permitido investigar aspectos no lingüísticos y su relación con el TEL. Ejemplo de ello son dos trabajos en los que se estudió la asociación entre inmadurez motora y TEL en gemelos (Bishop, 2001). En el primer estudio se evaluó a tres grupos: menores con problemas fonéticos, niños con TEL y sujetos con TEL y dificultades fonéticas. A todos se les midieron habilidades lingüísticas y motoras. Los resultados indican que los niños con problemas fonéticos y de lenguaje presentan un descenso en el desempeño motor. Además, se estableció una fuerte relación entre el desempeño motor, el habla y el lenguaje. El análisis bivariado sugiere que existe una influencia común en el deterioro motor y en los problemas fonéticos que los mismos genes constituyen un riesgo para problemas de habla y para dificultades motoras. Otro resultado relevante es que todas las medidas del lenguaje mostraron una importante influencia genética en las habilidades lingüísticas. En el segundo estudio se advirtió nuevamente la fuerte asociación entre el aspecto motor, el habla y el lenguaje. Sin embargo, no se observó la influencia genética determinada en el estudio primero. La explicación a lo anterior es que en esta segunda investigación no se reclutaron niños con solo problemas fonéticos. Posiblemente ello interfirió en que no se encontrara relación genética entre las dificultades motoras y fonéticas. Además, es destacable que la dificultad fonética en el segundo trabajo se determinó a partir de la lentitud en el habla y no se consideró la precisión articulatoria. Este aspecto permitió sugerir que la precisión es lo que se vincula con los problemas motores. Finalmente, los resultados de ambos trabajos sugieren que la dificultad motora es parte del fenotipo de heredabilidad del habla y del lenguaje.

El método genealógico fue utilizado para estudiar en Inglaterra a la familia KE, que tiene la particularidad de ser una familia extensa de tres generaciones compuesta por 37 personas. Al evaluarlos se determinó que más de la mitad de sus miembros evidenciaban alteraciones severas en habla y en lenguaje. El establecimiento de dichas alteraciones fue progresivo. Así, en un primer momento se consideró que los sujetos afectados presentaban un trastorno exclusivamente lingüístico. Posteriormente, se estableció que el trastorno era una dispraxia orofacial que dificultaba la articulación. Luego, se cuestionó la idea previa porque los problemas que se manifestaban a nivel oral también se observaban en su escritura. Además, los integrantes de esta familia manifestaban dificultades en la producción y en la comprensión léxica y morfosintáctica (Watkins, Dronkers y Vargha-Khadem, 2002). Los antecedentes aludidos permitieron postular a esta patología con un patrón de herencia simple de naturaleza autosómica dominante (Hurst, Baraitser, Auger, Graham y Norell, 1990).

Por otra parte, mediante el análisis molecular se estableció que el gen FOXP2 ubicado en la región del cromosoma 7q31 se asociaría con procesos de desarrollo que finalizan en el habla y el lenguaje (Lai, Fisher, Hurst, Varga-Khadem y Monaco, 2001). Es importante indicar que los genes de la familia FOX están relacionados con el desarrollo embrionario, por lo que, se producirían alteraciones en las estructuras involucradas en el habla en etapas tempranas del desarrollo. A su vez, se identificaron otros 2 loci que podrían ser un factor de riesgo para las alteraciones del lenguaje. Uno ubicado en la región cromosómica 16q (SLI1) y otro en la 19q (SLI2) (The SLI Consortium, 2002). Al agrupar la información y ampliar la muestra, se confirma un fuerte ligamiento de este trastorno al locus SLI1 en 16q (The SLI Consortium, 2004).

Según Benitez-Burraco (2005), los aportes del estudio molecular han permitido establecer que el TEL no es distinto de otros síndromes neurodegenerativos en que frecuentemente existen alteraciones funcionales, cognitivas, conductuales y lingüísticas, ya que todos pueden deberse a la mutación de un único gen. Esto obedece a que el gen en cuestión se encuentra integrado en un complejo sistema molecular de regulación, en que una leve alteración puede provocar significativos cambios en la expresión de la totalidad de los genes que lo integran. Otra contribución se relaciona con las implicaciones terapéuticas, ya que el análisis genético de la disfunción de un proceso cognitivo exige una evaluación

permanente del fenotipo en función de los datos que progresivamente entrega dicho análisis. De esta forma, la descripción fenotípica inicial puede alejarse de la caracterización clínica que se efectuó al comienzo de la intervención. Finalmente, el análisis molecular de la variante del TEL ligada a la mutación de FOXP2 es una de las aproximaciones más productivas para dilucidar las bases moleculares del lenguaje.

Un procedimiento distinto a los previamente mencionados, que también hace importantes aportaciones a la investigación genética, es estudiar la prevalencia del trastorno en poblaciones que son apropiadas para la investigación de patologías de índole genéticos. Un ejemplo de ello es el trabajo que se realizó en la isla Robinson Crusoe (Villanueva, De Barbieri, Palomino y Palomino, 2008), que es un archipiélago semiaislado, de población pequeña y de origen reciente. A partir de las evaluaciones lingüísticas, auditivas y cognitivas realizadas a la totalidad de los niños de la isla se estableció una prevalencia de los menores con TEL de un 38%. Esto sugiere la existencia de un gen fundador en la susceptibilidad de este trastorno por la deriva génica propia de poblaciones pequeñas y asociadas a un mayor grado de consanguinidad. El mayor grado de consanguinidad se determina por el hecho de que la mayor proporción de niños con TEL provienen de una de las familias colonizadoras.

En síntesis, las investigaciones realizadas en este ámbito aportan evidencia importante de que el factor genético podría ser la causa que explicaría la presencia de TEL. Por otra parte, la evidencia genética obtenida señala que este trastorno es multifactorial, porque los estudios que implican análisis molecular muestran la presencia de más de un gen subyacente en esta condición.

3. Déficit no verbales en los niños TEL.

Como ya se mencionó, la conceptualización de este trastorno implica que no existen problemas a nivel neurológico, emocional, físico ni intelectual. Sin embargo, el incremento del conocimiento sobre el espectro de este trastorno ha significado ampliar el ámbito de investigación a áreas que exploran déficit no verbales que pueden coexistir con las dificultades lingüísticas de los niños con TEL.

Es importante señalar que algunos de los déficits lingüísticos también se han estudiado para establecer marcadores psicolingüísticos del TEL como se expuso previamente. No obstante, aquí se abordaran con el fin de dar cuenta de los problemas no verbales que pueden evidenciar los niños con TEL.

En esta perspectiva, han sido ampliamente estudiados los déficits no lingüísticos relacionados con la memoria de trabajo a nivel de la capacidad de procesamiento de la información y de la velocidad requerida para dicho procesamiento (Montgomery y Windsor, 2007).

La memoria de trabajo es un almacén de procesamiento de información de capacidad limitada que comprende tres componentes: el ejecutivo central, el almacén visoespacial y el lazo fonológico. El ejecutivo central coordina la información proveniente del almacén visoespacial y del lazo fonológico. A su vez, el visoespacial procesa información correspondiente a las modalidades visuales y espaciales. Finalmente, el lazo fonológico es responsable de mantener y manipular la información fonológica (Baddeley, 1992). Desde un punto de vista funcional, a este almacén se le ha denominado también memoria de trabajo fonológica. Un aspecto que ha interesado es establecer el rol que juega en la adquisición del lenguaje y en sus alteraciones. En relación al desarrollo del lenguaje, se ha establecido que es un predictor del aprendizaje de nuevas palabras, de la adquisición de la gramática y del aprendizaje de habilidades de lectura, tanto en niños sin problemas lingüísticos como en sujetos con déficit de lenguaje (Hansson, Forsberg, Löfqvist, Maki-Torkko y Salen, 2004).

Basándose en este modelo, las dificultades en la capacidad para almacenar temporalmente información fonológica en la memoria de trabajo se ha postulado como una de las causas de las dificultades lingüísticas en los niños con TEL (Arnold y Evans, 2005), lo que se sustenta en que existen diversos estudios que señalan que la memoria de trabajo está disminuida en los niños con TEL (Montgomery y Windsor, 2007; Aguado, 2007; Arnold y Evans, 2005, Ellis Weismer y Evans, 2002). Al respecto, las investigaciones han indagado sobre diversos ámbitos de la memoria de trabajo y el TEL. Ejemplo de ello son los tres estudios que se exponen a continuación.

El primer trabajo que se presenta (Arnold y Evans, 2005) investigó los

factores que potencialmente afectan la retención y recuerdo de palabras en tareas de procesamiento en niños con TEL; en él se demostró que los niños con TEL manifestaban significativamente más dificultades que sus pares sin problemas de lenguaje en la recuperación de palabras infrecuentes. Por el contrario, sus desempeños se asemejaban a los observados en los sujetos con desarrollo lingüístico adecuado cuando las palabras eran frecuentes. Los resultados fueron interpretados basándose en la idea de que la naturaleza de las representaciones lingüísticas puede ser diferente en los sujetos con TEL. Así, tendrían una mejor representación fonológica de los términos frecuentes debido a su mayor exposición; en cambio, su representación de las palabras infrecuentes sería mucho más débil. En tal sentido, se podría postular que la representación fonológica de los términos familiares de los menores con TEL sería equivalente a la que poseen los sujetos con desarrollo típico de lenguaje, lo que explicaría el fracaso en el procesamiento de palabras poco comunes y su desempeño adecuado cuando los términos son frecuentes.

La segunda investigación indagó sobre los efectos de la velocidad de procesamiento en la memoria de trabajo fonológica. En ella participaron niños con TEL que realizaron tareas de repetición de pseudopalabras. Sus desempeños fueron comparados con un grupo control sin problemas de lenguaje y se advirtió que ambos aspectos están relacionados (Montgomery y Windsor, 2007)

El último estudio investigó las posibles diferencias que se pueden establecer en el rendimiento de los sujetos con TEL expresivo y los con TEL mixto en tareas de memoria a corto plazo (Nickisch y von Kries, 2009). Participaron en la investigación menores con TEL (expresivo y mixto) y un grupo control. A todos se les evaluó memoria a corto plazo auditiva y visual. Los resultados obtenidos indican que los sujetos con TEL mixto tuvieron un desempeño más deficitario en memoria auditiva y visual que los niños que solo manifiestan la dimensión expresiva alterada. En consecuencia, el déficit en memoria a corto plazo en los niños que tienen comprometida la comprensión y la expresión es más profundo que el evidenciado por los niños con solo problemas expresivos.

Los trabajos expuestos muestran que los niños con TEL evidencian una capacidad limitada de procesamiento de información lingüística y de la velocidad requerida para este procesamiento. Al parecer, uno de los factores que interviene

en estos desempeños descendidos se relaciona con el grado de familiaridad del material lingüístico. Así, a mayor desconocimiento de las palabras es más posible que los sujetos con este trastorno presenten bajos rendimientos en estas tareas. Otro factor que determina los rendimientos de los sujetos con TEL se relaciona con la dificultad comprensiva. De este modo, los niños que evidencian este trastorno tanto en la modalidad expresiva como comprensiva presentan desempeños más descendidos en tareas relacionadas con la memoria a corto plazo que aquellos que solo evidencian problemas expresivos.

Otra línea de investigación es la denominada hipótesis del déficit perceptivo (Buiza-Navarrete, Adrián-Torres y González- Sánchez, 2007), que ha sido estudiada fundamentalmente por Tallal (1990). Dicha hipótesis afirma que el problema radica en la rápida transición auditiva que caracteriza al lenguaje oral. Así, los niños con TEL manifiestan dificultades en la discriminación de los intervalos interestimulares que existen entre los sonidos que constituyen la cadena hablada (Norrix, Plante, Vance y Boliek, 2007). Sin embargo, esta hipótesis ha sido discutida, porque las tareas propuestas por Tallal requieren de atención y habilidades de memoria. Por lo tanto, el déficit en memoria o atención podría explicar el pobre desempeño en las actividades sobre procesamiento del habla (Helzer, Champlin y Gillam, 1996). Por otra parte, se ha sugerido que el problema puede obedecer más a una dificultad en el procesamiento fonético, debido a que los menores con TEL poseen una débil representación fonológica de oposiciones como /ba/-/da/ (Sussman, 1993). Se plantea que la información visual altera la percepción del habla cuando la señal no se percibe adecuadamente. Incluso es posible que este fenómeno se produzca aunque la señal auditiva sea clara. Dicho fenómeno se le conoce con el nombre “Efecto McGurk” (Norrix, Plante, Vance y Boliek, 2007).

Norrix, Plante, Vance y Boliek (2007), utilizando de base el Efecto McGurk, evaluaron a pre-escolares con TEL y a niños sin problemas de lenguaje para determinar la influencia de las claves visuales en la percepción del habla. Las tareas consistían en percibir estímulos del tipo /bi/ - /di/ presentados sólo de manera auditiva o acompañados por claves visuales. Los resultados mostraron que los rendimientos de ambos grupos fueron semejantes. Es destacable que los estímulos utilizados corresponden al habla natural y no al habla sintética, lo que es relevante porque en otros estudios con habla sintética se observaron diferencias en los rendimientos al comparar niños con TEL y menores sin problemas de

lenguaje. Por otra parte, se advirtió que los participantes con TEL fueron menos influenciados por las claves articulatorias visuales que los menores sin este trastorno; por lo tanto, se produjo un reducido Efecto McGurk. Una explicación a lo sucedido es que estos niños pueden presentar una reducida atención o una débil representación de las claves articulatorias del habla. Otra posibilidad es que no sean capaces de mantener atención simultánea a los estímulos visuales y auditivos. La conclusión que propusieron los autores del estudio en relación al reducido Efecto McGurk fue que las dificultades de percepción del habla de los sujetos con TEL no pueden explicarse únicamente por la velocidad y brevedad de las modificaciones producidas en las frecuencias de los formantes.

Otro ámbito cognitivo que se ha estudiado es el razonamiento analógico. Esta habilidad cognitiva consiste en utilizar información conocida para solucionar un nuevo problema, lo que implica relacionar la información previa con la presente en la dificultad a resolver. La importancia del razonamiento analógico radica en que es relevante tanto en la adquisición del lenguaje oral como en el escrito (Masterson y Perrey, 1999; Goswami y East, 2000). Al ser importante para el desarrollo lingüístico, adquiere interés estudiarlo en los niños con TEL, ya que es probable que esta dimensión cognitiva esté descendida en estos niños. Al respecto, un trabajo en que participaron preescolares con TEL (Martínez, Herrera, Valle y Vásquez, 2002) encontró que los sujetos con este trastorno evidencian un desempeño significativamente inferior al de niños sin problemas de lenguaje. Específicamente, los menores con TEL mostraron rendimientos descendidos tanto en razonamiento analógico verbal como no verbal. Sin embargo, se advirtió que en las analogías verbales del tipo antónimo e hipónimo presentaron un desempeño equivalente al del grupo control. La explicación de este hallazgo es que serían más tempranas y, en consecuencia, más fáciles de realizar. Por el contrario, en las analogías funcional, atributiva y de metonimia se estableció un desempeño más bajo en los niños con TEL. La interpretación dada a estos resultados es que en estas analogías están involucrados una gran cantidad de procesos cognitivos, lo que implicaría un mayor desafío cognitivo para los menores que evidencia esta dificultad lingüística. Así, en la metonimia se relaciona un concepto que es parte constituyente de otro; en la atributiva se asocia un concepto con una característica de otro y en la funcional se relaciona un concepto con sus posibles usos.

Con respecto a las analogías no verbales, el patrón es semejante al de las verbales, ya que los niños con TEL presentan bajos desempeños solo en algunos tipos y en otros su comportamiento es similar al de los sujetos sin TEL. Básicamente, se establecieron las diferencias en aquellas analogías de igualdad, adición y supresión. La razón aludida para dar cuenta de las diferencias refiere a que dichas analogías se han desarrollado tempranamente en los niños sin problemas de lenguaje, cuestión que no ha sucedido en los menores con TEL.

La atención es otro factor cognitivo que ha sido de interés, porque para realizar tareas de memoria o de velocidad de procesamiento es necesario un funcionamiento adecuado de este proceso cognitivo. Al respecto, en una investigación efectuada con preescolares que evidenciaban TEL (Spaulding, Plante y Vance, 2008) se estableció que su desempeño en atención selectiva y sostenida a estímulos auditivos con alta demanda de atención era significativamente inferior al de sus pares sin problemas de lenguaje. No obstante, el rendimiento de estos menores se asemejaba al del grupo control cuando la demanda atencional era baja. También evidenciaban un desempeño equivalente al de los preescolares sin TEL si los estímulos a los que atendían correspondían a la modalidad visual. En síntesis, la evidencia sugiere que los preescolares con TEL varían sus niveles de atención dependiendo de la modalidad y de la exigencia requerida para realizar la tarea.

En la misma perspectiva anterior se investigó la atención sostenida a estímulos visuales de niños con TEL que se caracterizaban por no presentar síntomas clínicos significativos de déficit atencional (Finneran, Francis y Leonard, 2009). Los resultados mostraron que los sujetos con este trastorno lingüístico evidenciaron un desempeño más deficiente en atención sostenida y visual que el grupo control. Lo anterior sugiere que los participantes con TEL pueden presentar dificultades en atención sostenida tanto para estímulos auditivos como visuales. Este hallazgo apoya la idea de que es posible asociar el déficit en el procesamiento general del lenguaje que poseen los menores con TEL a las limitaciones en la atención sostenida, aun cuando estos niños no evidencian una sintomatología clara de déficit atencional. Al respecto, Finneran, Francis y Leonard, (2009) plantean que no es evidente la existencia de una relación entre estos dos ámbitos, aunque afirman que los datos obtenidos son consistentes con la hipótesis del rol potencial que adquiere la atención sostenida en las limitaciones del TEL. Así, las dificultades

en este aspecto cognitivo pueden interferir los sistemas de procesamiento de la información que están involucrados en el desarrollo normal de lenguaje.

Las investigaciones realizadas con sujetos hispanohablantes son escasas. Por ello, es interesante el trabajo desarrollado por Buiza-Navarrete, Adrián-Torres y González-Sánchez (2007) con niños españoles en los que se estudió un conjunto de marcadores neurocognitivos. Su objetivo fue determinar los principales indicadores y características neurocognitivas del TEL en una muestra de niños españoles a fin de replicar los datos obtenidos en investigaciones con niños de otros idiomas. Participaron en esta investigación 37 niños con TEL y 37 menores sin problemas de lenguaje. A todos se les evaluó atención, codificación, memoria y función ejecutiva mediante 9 tareas. Los datos permitieron concluir que los niños con TEL presentan limitaciones en todos los ámbitos cognitivos evaluados. También se constató que la atención sostenida y la función ejecutiva en procesos de categorización permiten discriminar eficazmente entre niños con TEL y sujetos con desarrollo típico de lenguaje.

La revisión de los aspectos no verbales deficitarios indica que los menores con TEL presentan problemas en diferentes ámbitos. No obstante, estos sujetos manifiestan sus dificultades en algunas dimensiones de las habilidades cognitivas y por ello es posible que presenten comportamientos equivalentes al de los niños sin problemas de lenguaje en circunstancias específicas. De este modo, el material lingüístico poco conocido para los niños es un factor relevante para que no se produzcan diferencias entre los desempeños de los niños con TEL y los con desarrollo típico de lenguaje en el procesamiento de material lingüístico. Además, se ha establecido que los rendimientos en actividades en las que se requiere memoria de corto plazo son mejores en los niños con TEL expresivo que en los que evidencian compromisos a nivel expresivo y a nivel comprensivo. En relación a los estudios de atención, se advirtió que estos menores sometidos a bajas demandas presentan desempeños adecuados y las dificultades aparecen cuando las exigencias de atención son altas. Finalmente en relación al razonamiento analógico, también se observa que en algunos tipos de analogías los sujetos con este trastorno no se diferencian de sus controles. Esto puede ser debido a que, al parecer, su adquisición sería más tardía y, en consecuencia, ambos grupos no obtendrían buenos desempeños, ya que es un aspecto que aún no han desarrollado adecuadamente.

4. Diversidad lingüística y su efecto en la variedad de clasificaciones.

Es aceptado que la población infantil que presenta TEL es heterogénea, lo que se refleja en la amplia variedad de dificultades de lenguaje (Leonard, 2009a). Así, es posible observar niños con un mayor número de problemas y de mayor gravedad que otros, porque presentan un mayor compromiso lingüístico. Por ejemplo, existen menores que tienen descendida tanto la modalidad expresiva como la comprensiva y otros que solo evidencian dificultades en la producción morfosintáctica. Además, en algunos casos el trastorno persiste en el tiempo afectando otros ámbitos como: el familiar, el social y el escolar (Hincapié, Giraldo, Lopera, Pineda, Castro, Lopera, Mendieta, Jaramillo, Arboleda, Aguirre y Lopera, 2008). También, es necesario considerar que el TEL es una condición dinámica que se modifica en el ámbito verbal y en el no verbal por factores como el tiempo de desarrollo y la intervención (Conti-Ramsden y Botting, 1999; Parisse y Maillart, 2009).

Por otra parte, varias investigaciones han discutido la aparente relación entre fonología y morfosintaxis. El interés por esta relación radica en que los niños con TEL que presentan déficit en los aspectos fonológico y morfosintáctico constituyen un subgrupo muy numeroso (Haskill y Tyler, 2007). Por lo anterior, Estos autores compararon desempeños en la producción de morfemas finitos (3ª persona singular, pasado regular, auxiliar y cópula del verbo to be), infinitos (artículos, posesivo `s y el plural regular -s) y estructuras sintácticas en niños de habla inglesa. En el trabajo participaron 4 grupos: niños con solo problemas de lenguaje, menores con dificultades lingüísticas y fonológicas sin omisiones de la coda, sujetos con dificultades lingüísticas y fonológicas que eliminaban la coda. El promedio de edad de estos tres grupos experimentales era 4 años. El grupo control, estuvo constituido por niños con un promedio de 3 años que evidenciaban desarrollo típico de lenguaje. Los resultados mostraron que los sujetos con solo problemas de lenguaje superaron a ambos grupos con problemas fonológicos en la producción de morfemas finitos y en las estructuras sintácticas. Además, el grupo con solo problemas de lenguaje evidenció un desempeño equivalente al del grupo control en las evaluaciones referidas al uso de morfemas finitos e infinitos. Otro dato interesante es que todos los participantes fueron más precisos en la

utilización de los morfemas no finitos. Finalmente, los dos grupos de niños con problemas fonológicos producían el plural con más precisión que la 3ª persona singular. Los resultados expuestos permitieron afirmar que existe una compleja relación entre la producción de los fonemas y las habilidades morfosintácticas en los sujetos con TEL. Por ello, se concluye que la producción de codas simples y complejas en inglés es una habilidad que parece ser necesaria, pero no suficiente, para el éxito de la producción morfosintáctica.

La diversidad lingüística de los niños con TEL ha tenido como efecto la propuesta de una gran cantidad de subtipos y clasificaciones (Fresneda y Mendoza, 2005), debido a que el establecimiento de subtipos permite aproximarse a los diferentes perfiles que se observan en los niños con TEL (Castro, Giraldo, Hincapié, Lopera y Pinerda, 2004). A pesar de que se cuenta con un número importante de taxonomías, es posible agruparlas a partir de tres criterios. Lo anterior posibilita distinguir tipologías basadas en la clínica, otras sustentadas en la evidencia empírica y las que conjugan ambos criterios (Mendoza, 2001).

Las tipologías clínicas consisten en observar síntomas que posteriormente se agrupan a partir de la presencia de varios de ellos, lo que permite identificar subgrupos constituidos por un conjunto de síntomas comunes. Estas clasificaciones destacan los fundamentos teóricos y lingüísticos; sin embargo, presentan escasa validación empírica (Aguado, 1999; Mendoza, 2001). Por otra parte, la mayoría de las investigaciones que han examinado los diferentes perfiles de niños con TEL se han realizado identificando subgrupos a partir de datos disponibles obtenidos de sujetos que varían en edad y que han sido evaluados en momentos diferentes (Conti-Ramsden y Botting, 1999).

Una de las clasificaciones clínicas que es necesario mencionar por haber sido muy utilizada en el diagnóstico de los trastornos evolutivos del lenguaje (Aguado, 2002) es la propuesta por Ingram (1975). Dicha clasificación se basó en la gravedad de la dificultad lingüística, incluyendo la modalidad expresiva y la comprensiva. Es interesante señalar que fue este autor el que acuñó el término de “específico” para aludir a los problemas de lenguaje que no tenían una causa evidente que pudiera explicar la dificultad lingüística.

Concretamente, Ingram propone cuatro categorías: 1. Leve, que se caracteriza por un retraso solo en la adquisición de las palabras y no se evidencian problemas en las otras áreas del lenguaje. 2. Moderado, que implica un retraso más grave en la adquisición de palabras y en el desarrollo del lenguaje hablado. La comprensión no está comprometida. 3. Grave, que se trata de un retraso aún más grave en la adquisición de las palabras y en el desarrollo del lenguaje hablado. Además, la comprensión se encuentra comprometida. 4. Muy grave, que se manifiesta en que no se ha desarrollado el habla y existe un evidente deterioro en la comprensión del lenguaje y en el significado de otros sonidos.

No obstante, la clasificación de base clínica más conocida y citada es la propuesta por Rapin y Allen (1987), que ha sido utilizada con bastante éxito en la práctica terapéutica y en la investigación (Mendoza, 2001; Aguado, 2002). Para su formulación, se evaluaron las destrezas fonológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas en el lenguaje espontáneo de niños con trastornos lingüísticos en una situación de juego. Estas destrezas se compararon con los tipos de afasia presentes en los adultos. Este procedimiento permitió distinguir tres categorías y en cada una de ellas se incluye a dos grupos de niños con problemas de lenguaje (Aguado, 2002).

Los grupos encontrados son: Primero. Trastornos expresivos. Problemas en la producción lingüística. Se distinguen los subtipos: a) Dispraxia verbal, que implica presencia de problemas fonológicos y articulatorios. El habla es poco fluida y sus enunciados están compuestos por 1 ó 2 palabras; b) Déficit de programación fonológica, que consiste en que el principal problema es que la producción verbal es ininteligible, lo que provoca que se comprenda escasamente aun cuando el habla es fluida. Segundo Trastornos de comprensión y expresión. Dificultades en la comprensión y producción del lenguaje. Se advierten las categorías: a) Agnosia verbal auditiva, consistente en que no se comprende el lenguaje oral, pero sí los gestos simbólicos. Además, dependiendo de la edad y de la madurez, se puede acceder a niveles básicos de lectura; b) Déficit fonológico-sintáctico, que involucra dificultades en la articulación, en la fonología y en la morfosintaxis. Los problemas pueden producirse tanto en la producción como en la comprensión, aunque estos últimos son menos severos porque se manifiestan en el lenguaje abstracto y descontextualizado. Tercero. Trastornos del proceso central de tratamiento y de la formulación, con dos sub-categorías: a) Déficit léxico-sintáctico, en el que

se manifiestan problemas léxicos (evocación de palabras), morfológicos y sintácticos, sin presencia de dificultades fonológicas y articulatorias. b) Déficit semántico-pragmático, que consiste en un habla fluida y estructuralmente correcta. Los problemas se centran en la interpretación literal de los mensajes lingüísticos. En algunos casos se observa lenguaje ecolálico y perseveraciones.

Se ha planteado que algunos de los trastornos descritos en esta clasificación presentan ciertos problemas que es necesario mencionar. Así, la dispraxia verbal parece no estar bien definida, ya que sus manifestaciones clínicas se solapan y confunden con dificultades severas de programación fonológica. Además, no cumplirían con el criterio de exclusión requerido en la identificación del TEL, al igual que la agnosia auditivo verbal. Ello porque en el caso de la dispraxia verbal es posible encontrar alteraciones neurológicas y en la agnosia auditivo verbal existe relación con el síndrome de Landau-Kleffner. Otra categoría discutible es el trastorno semántico-pragmático, ya que sus características lingüísticas (articulación correcta, vocabulario sofisticado, sintaxis bien desarrollada) no se corresponden con la semiología lingüística canónica de los niños con TEL. Por lo anterior, se ha propuesto que podrían estar más cercanos al grupo de menores del espectro autista, aunque esta postura se cuestiona por el hecho de que manifiestan intención comunicativa (Aguado, 2002).

Por su parte, las clasificaciones empíricas consisten en evaluar el mayor número de componentes lingüísticos y otros aspectos cognitivos que son relevantes para el lenguaje mediante baterías psicométricas. Los resultados obtenidos se analizan estadísticamente para determinar asociaciones entre ellos. Al igual que las taxonomías clínicas, generan subgrupos, aunque, sin embargo, su constitución se basa en que los sujetos comparten rendimientos semejantes en las diferentes pruebas que se les aplican (Aguado, 1999; Mendoza, 2001;).

Una de las clasificaciones más interesantes originadas en la perspectiva empírica es la propuesta por Kokman y Häkkinen (1994), en la que fue posible categorizar dentro de los subgrupos propuestos a niños que no pertenecían a la muestra. La realización de la taxonomía implicó seleccionar un número significativo de pruebas de lenguaje de un sistema de evaluación neuropsicológica (Aguado, 2002). Los instrumentos utilizados implicaban: análisis auditivo del habla, comprensión de estructuras sintácticas, comprensión de instrucciones,

conceptos lógicos verbales, praxias cinéticas oromotoras, diadococinesias verbal, repetición de palabras y pseudopalabras, denominación de colores y partes del cuerpo, denominación rápida, fluidez verbal, memoria de dígitos, memoria de palabras, respuestas después de la lectura de un cuento, memoria verbal basada en imágenes, cierre gramatical, integración fonológica e inteligencia (verbal, no verbal y global). La totalidad de las pruebas se aplicó a sujetos que tenían edades que fluctuaban entre 6 y 10 años.

Con los datos se realizó un análisis factorial para conocer la forma de agrupación de los niños. Según los resultados, se identificaron los siguientes subtipos: 1. Subtipo global, en el que se evidencian problemas generalizados que abarcan tanto la comprensión como la producción lingüística. 2. Subtipo específico dispráxico, con dificultades fonológicas en la producción del habla y en la articulación, sin que la comprensión esté comprometida. 3. Subtipo específico de comprensión, que se manifiesta en dificultades para comprender órdenes, conceptos verbales complejos. Además, existen problemas menos relevantes en el dominio auditivo preceptivo. 4. Subtipo específico disnómico, en el que el problema central se presenta en la recuperación de palabras.

En esta clasificación se observan las manifestaciones de TEL más tradicionales: expresiva y mixta, la expresiva correspondería al subtipo dispráxico y la mixta al global. A las categorías anteriores se agregan dos trastornos específicos, uno involucra tanto la comprensión como los procesos cognitivos y el otro a la recuperación de palabras. No obstante, el subtipo dispráxico se relaciona exclusivamente con los procesos finales de la producción lingüística, sin que aparezcan otros procesos de nivel superior, como son la formación del mensaje pre-verbal, selección de piezas léxicas, organización sintáctica. Además, las autoras admiten que el solapamiento de los tres subtipos específicos es esperable y por ello es posible encontrar todo tipo de combinaciones.

Las tipologías empíricas han impactado escasamente en la teoría neuropsicológica y en la práctica clínica. De acuerdo con lo planteado, las dos perspectivas (clínica y empírica) presentan limitaciones, en consecuencia, es necesario realizar clasificaciones que intenten superarlas. Una posibilidad es basarse en un criterio mixto que permita la interacción entre el desarrollo teórico y el análisis estadístico, lo que se traduce en una validación clínica de los resultados obtenidos

empíricamente. Con este fin, se ha utilizado la estructura de validación de constructos propuesta por Skinner (Mendoza, 2001).

Considerando lo anterior, Mendoza (2001) plantea que la clasificación propuesta por Conti-Ramsden y Bottling (1999) de base clínica-empírica es de gran interés, ya que por una parte realiza una validación clínica de los grupos establecidos empíricamente y por otra se efectúa un seguimiento de cada niño para determinar la estabilidad de los grupos propuestos. En la etapa inicial participaron 242 niños de 7 años con trastorno de lenguaje que asistían a unidades de lenguaje para niños con TEL. Nuevamente a los 8 años se los evaluó mediante una serie de medidas psicométricas y a priori se clasificaron en 6 grupos a través del análisis de cluster utilizando los subgrupos clínicos propuestos por Rapin y Allen (1987). Cinco de los seis grupos se asociaron a los de Rapin y Allen (1987). Ellos correspondiendo al déficit léxico semántico, la dispraxia verbal, el déficit en programación fonológica, el problema fonológico sintáctico y el déficit semántico pragmático. La ausencia del grupo con agnosia auditiva se explica porque los participantes de este estudio provenían de ambientes educativos y los niños con este tipo de dificultad generalmente no siguen una escolarización regular, debido a la severidad de su problema lingüístico. Los menores con agnosia auditiva se encontraron en la clasificación de Rapin y Allen (1987) porque ellas trabajaron con sujetos que eran de ambientes hospitalarios, en consecuencia, el grado de severidad era mayor que el que presentaban los niños del estudio de Conti-Ramsden y Botting (1999).

También se efectuaron otros análisis estadísticos (pruebas de chi-cuadrado) para establecer correspondencia entre los grupos establecidos y la información obtenida de los terapeutas y los maestros de los niños. Los resultados indican que existe correspondencia entre esta clasificación y lo que aporta la experiencia clínica y educativa.

Los grupos que se encontraron en esta clasificación son los siguientes: 1. dificultades en la comprensión gramatical, en la lectura de palabras y en el recuento de cuentos con un desarrollo fonológico y léxico adecuado. 2. problemas en la comprensión gramatical, en la lectura de palabras, en la fonología y en el recuento de cuentos con un desarrollo léxico es adecuado. 3. dificultades similares a la categoría anterior, solo se diferencian en que el vocabulario expresivo es peor. 4.

pobre desempeño en todas las áreas del lenguaje. 5. dificultades en el recuento de cuentos y buen desempeño en fonología, vocabulario expresivo, lectura de palabras y comprensión gramatical (Conti-Rmasden y Botting, 1999).

En relación a la estabilidad de los subgrupos, se comprobó que pasado un año se mantenían aunque hubo un número significativo de menores que varió en su conducta lingüística. Este fenómeno se observó fundamentalmente en que algunos niños con déficit léxico sintáctico variaron su dificultad a problemas fonológicos sintácticos. También se evidenció que algunos que manifestaban problemas semánticos y pragmáticos presentaron comportamientos lingüísticos dentro de rangos típicos.

A modo de reflexión sobre las diversas clasificaciones, Mendoza (2001) plantea que el tema central de esta problemática es determinar el objetivo de la clasificación, la población que participa y las medidas utilizadas para establecer la taxonomía. Al respecto, afirma que el objetivo de las clasificaciones es encontrar regularidades en una población heterogénea con el fin de proponer acciones educativas, de prestación de servicios o terapéuticas apropiadas para cada categoría. Además, asevera que la edad y el origen de la población que participa influyen en la amplitud y los criterios de la clasificación. Así, una población de origen hospitalario presentará casos más severos que los que se encuentran en la población escolar. Finalmente, plantea que las medidas utilizadas influyen, ya que los resultados obtenidos a través del habla espontánea son diferentes a las que se logran por medio de pruebas psicométricas.

Las tres razones expuestas sugieren la conveniencia de optar por tipologías que estén menos influenciadas tanto por la población como por las medidas que se utilizan que impliquen categorías amplias. Con el fin de superar las deficiencias antes mencionadas, se propone la distinción sustentada en procesos psicológicos de TEL expresivo y TEL expresivo–receptivo, concibiéndolos con características y manifestaciones propias de cada tipo. La propuesta se basa en que tal distinción engloba a todos los aspectos lingüísticos que se manifiestan en estas dos dimensiones psicológicas. Esta opción coincide con la clasificación actual que propone el DSM-IV.

La concepción de que estas dos categorías son entidades con características propias implica elaborar una descripción específica para cada una de ellas.

Con este fin, la propuesta de Evans y McWhitney (1999) expone las características diferenciadoras de ambos grupos. Así, los niños con TEL expresivo manifiestan sus dificultades en la producción semántica y sintáctica y presentan buen vocabulario receptivo, adecuada comprensión sintáctica, buena discriminación fonológica y duración de memoria normal. A su vez, los menores con TEL expresivo y receptivo evidencian deficiencia en el vocabulario receptivo, en la comprensión sintáctica y en la discriminación auditiva de fonemas. En el plano de la producción están afectados los aspectos semánticos y los sintácticos, además de una limitada capacidad de memoria. Aun cuando su compromiso lingüístico es mayor que el manifestado por los menores con TEL expresivo, el desempeño en la formulación de palabras fonológicamente complejas de los menores con TEL expresivo receptivo es significativamente mejor que el observado en los niños con solo problemas expresivos.

En síntesis y considerando los argumentos propuestos por Mendoza (2001), parece que esta distinción es la más adecuada para clasificar a los menores con TEL. Sin embargo, actualmente Leonard (2009b) discute la precisión de la categoría diagnóstica de TEL expresivo. Una de las razones a las que alude es que los niños con limitaciones expresivas en el vocabulario, la gramática y las habilidades narrativas evidencian variaciones significativas en su desempeño comprensivo. Otro argumento que expone se refiere a la utilización de criterios psicométricos para establecer la distinción entre menores con problemas expresivos y niños con dificultades expresivas y comprensivas. Plantea que el mayor obstáculo de este procedimiento es que algunos aspectos del lenguaje expresivo, que son más problemáticos para los menores con dificultades lingüísticas, son extremadamente difíciles de evaluar a nivel comprensivo. Por otra parte, afirma que solo los problemas expresivos no funcionan como buenos predictores para las dificultades lingüísticas más tardías. Finalmente, señala que la evidencia genética muestra que las áreas lingüísticas débiles (repetición de pseudopalabras, tareas tanto de tiempo verbal como de producción de concordancia gramatical y comprensión sintáctica) en los niños con dificultades de lenguaje incorporan tanto lo receptivo como lo comprensivo.

Por lo anterior, propone que la causa del déficit en el lenguaje expresivo se debe a limitaciones en el conocimiento lingüístico que va más allá de

un problema con la recuperación y preparación del material lingüístico que es emitido por el niño. Así, un menor puede poseer familiaridad con una forma lingüística determinada lo que le permitirá comprenderla, no obstante, su conocimiento no es suficiente para emitirla en los contextos adecuados.

5. Síntesis.

El propósito de este capítulo ha sido de plantear aspectos generales y esenciales de la problemática del Trastorno Específico del Lenguaje. En esta revisión se constató que este cuadro es complejo e implica diversas dimensiones que están en permanente revisión tanto teórica como empírica. Se advierte que aún no existe consenso en varios de los ámbitos revisados. Ejemplos de ello son la discusión sobre la precisión diagnóstica del TEL expresivo; la constatación de que existen otros aspectos cognitivos como la atención y el razonamiento analógico (que pueden estar afectados en los niños con TEL) y la ausencia de consenso con respecto a las clasificaciones propuestas.

No obstante, existen ámbitos en que la investigación sobre el TEL ha logrado algunas certezas. Así, hay claridad de que un aspecto cognitivo relevante es la memoria de trabajo en especial cuando procesa información verbal. También, se acepta que es un problema persistente y focalizado fundamentalmente en el lenguaje que no se adquiere en un momento determinado. En consecuencia, las características del lenguaje se modifican en el tiempo. Por último, es aceptado que la variedad de manifestaciones lingüísticas es propio propia de este cuadro, lo que significa que la alteración del lenguaje puede implicar alguno de sus componentes o la totalidad de ellos.

CAPÍTULO 2. LOS PROBLEMAS GRAMATICALES EN LOS NIÑOS CON TEL

Estudiar los problemas gramaticales en los niños con TEL ha sido de gran interés tanto desde la perspectiva descriptiva como teórica. Desde el enfoque descriptivo es importante caracterizar la dificultad morfosintáctica, porque su sistematización contribuye a abordar mejor el diagnóstico y el tratamiento. Por otra parte, la caracterización de la gramática de los sujetos con TEL debe ser efectuada en lenguas específicas, ya que existen sorprendentes diferencias en los desempeños lingüísticos de estos niños. Así, por ejemplo, los menores hablantes del inglés presentan grandes dificultades en el manejo de las marcas de tiempo verbal y de concordancia. Por el contrario, los hispanohablantes evidencian un rendimiento más bien preciso en dichos ámbitos y sus problemas se advierten en el uso de los artículos y de los objetos directos clíticos (Leonard, 2009 a).

Con respecto a la perspectiva teórica, profundizar en el estudio del componente gramatical posibilita una mayor comprensión de la naturaleza del TEL. Dentro esta línea se ha discutido si el problema morfosintáctico es producto de una alteración modular o si se origina por un déficit del procesamiento de la información lingüística (Mendoza, 2001).

Debido a los diferentes ámbitos que incluye el estudio de la morfosintaxis en el TEL, el capítulo se dividirá en tres secciones: la primera expone la dimensión teórica, la segunda describe el déficit morfosintáctico de los menores con TEL y la última da cuenta de las características gramaticales de los niños hispanohablantes con este trastorno lingüístico.

1. Perspectiva Teórica

Con el fin de explicar el déficit gramatical en el TEL, se han propuesto hipótesis que reflejan perspectivas con posturas diferentes sobre los orígenes de los

sistemas cognitivos especializados. Así, unas se centran en un dominio general y otras se focalizan en un dominio específico (Van der Lely, 2005).

Las perspectivas del dominio general suponen que la manera en que se procesan los estímulos del medio se modifica en función del desarrollo, dando lugar a la formación progresiva de representaciones de un dominio específico (Karmiloff-Smith, 1998). Desde esta visión, ningún mecanismo especializado es determinado genéticamente y un desarrollo atípico no produce un déficit selectivo. Lo anterior ya que los factores genéticos no determinan a priori la especificidad de un mecanismo. Además, existen varios mecanismos para un sistema determinado que pueden compensarse mutuamente (Van der Lely, 2005).

Desde esta línea se propone que el déficit en el procesamiento del habla de los menores con TEL limita su habilidad para comprender algunos aspectos de la morfosintaxis. La idea previa se sustenta en que la dificultad perceptual reduce la capacidad de la memoria de trabajo porque dicha capacidad depende del código fonológico cuando se comprenden oraciones. Más específicamente, se sugiere que la comprensión de algunas oraciones está descendida debido al impacto del déficit fonológico perceptual en la memoria de trabajo (Joanisse y Seidenberg, 2003).

Los planteamientos realizados por Just y Carpenter (1992) apoyan esta perspectiva al afirmar que la memoria de trabajo influye directamente en la comprensión del lenguaje. La razón dada es que la variación en la capacidad de la memoria origina diferencias individuales que se advierten en los rendimientos de los sujetos sin problemas. Específicamente, la memoria de trabajo se utilizaría para relacionar los constituyentes de la oración y resolver posibles ambigüedades presentes en ella (MacDonald y Christiansen, 2002). Por otra parte, este tipo de almacén se basa en un código fonológico, lo que implica que los problemas en la percepción de la forma fonológica de las palabras afecta la habilidad para procesar las oraciones (Joanisse y Seidenberg, 2003). Considerando esta perspectiva, se estudió el impacto de la memoria de trabajo en el reconocimiento de oraciones y se advirtió que los sujetos con mayor capacidad de memoria fueron más eficientes en determinar los referentes aludidos por los pronombres. Dichos resultados apoyan los postulados de Just y Carpenter (1992) porque sugieren que la capacidad de la memoria de trabajo influye en la comprensión de oraciones. La explica-

ción a lo anterior es que se mantienen en este almacén los constituyentes de la oración para establecer las relaciones sintácticas (Daneman y Carpenter, 1983). Otra postura teórica que es posible incluir en esta perspectiva general es la desarrollada por Tallal (1996). En ella se plantea que los niños con TEL no pueden identificar las unidades fonológicas que se dan en un rango de duración de milésimas de segundos durante la producción del habla. El tiempo aludido es crítico porque muchos contrastes fonéticos se producen en este periodo. Así, por ejemplo, muestran una particular dificultad para discriminar entre sílabas como /ba / y /da/, las que se caracterizan por los cambios rápidos de los espectros acústicos producidos en las primeras milésimas de segundos. Al modificar los intervalos de las transiciones de los formantes mediante habla sintética, los menores con TEL son capaces de discriminar las sílabas previamente mencionadas (Tallal y Piercy, 1975). La evidencia anterior sugiere que la mayor capacidad de discriminación fonológica contribuye a aumentar la comprensión del lenguaje.

Finalmente, también se incluye en las perspectivas del dominio general la propuesta de Leonard (1998). Dicha propuesta sostiene que los niños con TEL presentan limitaciones evidentes en la velocidad de procesamiento tanto de la información lingüística como de otro tipo. Estas limitaciones retardan sus habilidades para percibir el lenguaje, almacenarlo y acceder a las estructuras apropiadas que se necesitan en la producción lingüística.

Las perspectivas que se centran en un dominio específico plantean que existen mecanismos cognitivos especializados que se desarrollan bajo el control genético y se basan en diferentes dominios cognitivos. Según esta visión la contribución genética juega un rol crucial en determinar los circuitos neurales subyacentes a los sistemas cognitivos especializados. El aprendizaje de sistemas como la gramática se explican según los planteamientos previos. Así, se requiere de alguna organización genética para que se origine un sistema especializado que considere las sutiles distinciones gramaticales que se dan en la producción lingüística. Es importante señalar que estas perspectivas reconocen sistemas de dominio general que explicarían deterioros globales del lenguaje. No obstante, también habría sistemas de dominio específico controlados genéticamente que afectarían aspectos lingüísticos específicos (Paradis, Crago y Genesee, 2005).

La propuesta de que algunas formas de TEL son causadas por un déficit en ciertos aspectos de la gramática, se basa en la perspectiva antes mencionada. Al respecto, existen dos hipótesis que proponen una explicación a estas formas de TEL. Una denominada Extended Optional Infinitive (EOI) y la otra Computational Grammatical Complexity (CGC). La hipótesis EOI plantea que la maduración de los sistemas de lenguaje está guiada genéticamente y que en los pequeños con TEL se interrumpe, afectando a varios de los componentes lingüísticos. Sin embargo, el núcleo del déficit se produce en la sintaxis responsable de las marcas de tiempo y de concordancia. Por el contrario, la hipótesis CGC explica el déficit de estos sujetos a partir de un deterioro en los mecanismos computacionales subyacentes a las formas estructuralmente complejas en uno o más componentes de la gramática (Van del Lely, 2005).

Una de las aproximaciones teóricas más conocida sobre las alteraciones gramaticales en el TEL es la hipótesis del “Déficit específico gramatical” (Van der Lely, 1994). Se sustenta en la idea de que existen mecanismos especializados determinados genéticamente que subyacen a las diferentes habilidades cognitivas, lo que anticipa la existencia de alteraciones específicas para los diferentes sistemas. En términos generales, se propone que los problemas gramaticales de los niños con TEL son producto de un problema en el componente sintáctico que se observa en tres áreas: a) déficit con alguno o todos los rasgos morfosintácticos que se adjuntan a los ítems léxicos previo a su introducción en la sintaxis correcta, b) ausencia de reglas gramaticales y c) déficit en la representación sintáctica. Se asume que los sujetos con TEL presentan una dificultad en el sistema sintáctico computacional que implica la sintaxis pura y de esta forma contrasta con otras hipótesis de déficit específico gramatical. Por lo tanto, se acepta que existe un subgrupo de menores con este trastorno que poseen primariamente un problema morfosintáctico. Estos sujetos no evidencian dificultades en otros aspectos gramaticales ni en otras habilidades cognitivas. Por esta razón, la propuesta no es generalizable a todos los niños con TEL (Van der Lely, 2002).

En síntesis, el abordaje teórico del déficit morfosintáctico en el TEL se ha caracterizado por la discusión sobre la especificidad del problema gramatical. Dicho debate no está resuelto, ya que existe evidencia que apoya la perspectiva específica y otra que sustenta la visión más global.

2. Las características del déficit gramatical en los niños con TEL

Se sabe que los niños con TEL angloparlante presentan una particular dificultad con la morfología de los verbos. En especial, sus problemas se manifiestan en el uso de la tercera persona singular, el pasado regular, la forma copular y auxiliar del verbo “be” y la forma auxiliar del verbo “do” (Rice, Wexler y Redmond, 1999). Para explicar esta dificultad, se ha señalado que los menores sin problemas de lenguaje poseen un conocimiento incompleto sobre estas marcas morfológicas; por ello, tienden a omitirlas. El supuesto es que entre el tercer y el cuarto año de vida se completa este conocimiento y las omisiones disminuyen. Según la perspectiva descrita, los niños con TEL seguirían el mismo patrón que los sujetos con desarrollo lingüístico típico, pero requerirían de más tiempo para adquirir este conocimiento gramatical (Norbury, Bishop y Briscoe, 2001).

Con el fin de caracterizar algunas de las dificultades mencionadas, se investigó la influencia de la contracción en el uso del verbo “be” en menores con TEL (Cleave y Rice, 1997). Para efectuar el trabajo, participaron sujetos con TEL y un grupo control emparejado por MLU (Mean Length of Utterance). Los sujetos sin problemas de lenguaje eran menores en aproximadamente 20 meses. Se obtuvieron muestras de lenguaje donde se evaluó el tipo de error, las formas auxiliares y de la cópula del verbo “be”. Los análisis determinaron que este morfema era realizado con escasa precisión por los niños con dificultades lingüísticas. Por otra parte, la presencia de omisiones y el uso incorrecto de su forma auxiliar fueron frecuentes en las muestras de lenguaje. Finalmente, el trabajo concluye que la contracción no juega un rol relevante en la vulnerabilidad morfosintáctica de los niños con TEL.

También se ha buscado determinar el impacto en el aprendizaje de la morfología verbal de tres factores: a) input auditivo, b) frecuencia y condición de regularidad de los verbos y c) el nivel de vocabulario y la memoria de trabajo (Norbury, Bishop y Briscoe, 2001). En este estudio participaron sujetos con TEL menores con pérdida auditiva sensorineural moderada o media y dos grupos control. Todos presentaron desempeños dentro de rangos normales en habilidades cognitivas no verbales y no evidenciaban dificultades fonológicas severas. La

tarea central consistía en producir verbos regulares, irregulares y pseudopalabras con forma de verbos regulares.

En términos generales, los participantes con TEL mostraron desempeños inferiores en todos los ámbitos, mientras que los sujetos con pérdida auditiva se comportaron de manera semejante a los niños con desarrollo típico de lenguaje. Este resultado indica que las características perceptivas de los verbos no afecta el desempeño morfológico (3ª persona singular, pasado regular –ed, ausencia de morfema). Por otra parte, se estableció que la morfología de los verbos regulares e irregulares fue más deficiente en los menores con TEL. Además, se advirtió que los errores de omisión se asociaban a la memoria de trabajo, en particular, a la tarea de recuerdo de oraciones.

Otras investigaciones se han centrado en la intervención de algunos de los aspectos morfológicos deficitarios propuestos para este cuadro. Así lo demuestran tres trabajos liderados por Leonard (Leonard, Camarata, Brown y Camarata, 2004; Leonard, Camarata, Pawlowska, Brown y Camarata, 2006; Leonard, Camarata, Pawlowska, Brown y Camarata, 2008) en los que se estimuló la adquisición de los morfemas de tiempo y de concordancia en pequeños con TEL. En estos estudios se monitorearon otros morfemas (por ejemplo la marca de pasado –ed) que no fueron estimulados. Específicamente, en las sesiones se trabajó la tercera persona singular y el auxiliar *is/are/was* mediante una historia que los menores escuchaban. En el relato se mencionaban en 12 ocasiones y luego con juguetes realizaban oraciones en las que era necesario decir los morfemas-objeto. En el primer estudio (Leonard et al, 2004), se advirtió que después de 48 sesiones los niños comenzaban a utilizar la tercera persona y el auxiliar *is/are/was*, lo que no sucedió con los otros morfemas evaluados. Se interpretó que la mayor ganancia se debía a que ambos morfemas requerían del uso de concordancia, por lo tanto, los niños tomaban conciencia de esa estructura y por ello la utilizaban. Dicho requerimiento no es necesario para la marca de pasado-ed, en consecuencia, los menores no generalizaron su aprendizaje.

Además, uno de los hallazgos del primer trabajo justificó la segunda investigación que consistió en que algunos niños fueron expuestos 24 veces a los morfemas, advirtiéndose una mayor ganancia en ellos. En la segunda investigación (Leonard et al, 2006) se duplicó las sesiones sin modificar las actividades

efectuadas en el primer estudio. Al término de la intervención se advirtió un incremento del uso de los morfemas que no fue significativo. Es decir, el aumento de las sesiones no impactó en el mejor manejo de estas marcas morfológicas.

En la última intervención (Leonard et al, 2008) también participaron preescolares con TEL distribuidos en tres grupos. Con un grupo se enfatizaba el trabajo en la tercera persona singular, con otro grupo el foco estuvo en el morfema de auxiliar *is/are/was*. Por último, a los niños del tercer grupo se les aplicó una estimulación de lenguaje general. En los tres casos se utilizó el mismo tipo de actividades realizadas en los estudios previos, aunque con el tercer grupo no se abordaron los morfemas que se estimularon explícitamente en los otros menores. Se evaluaron en cuatro momentos los rendimientos de los sujetos: antes de comenzar la intervención, después de 48 sesiones, luego de 96 sesiones y pasado un mes de la estimulación.

Los datos muestran que el trabajo centrado en un aspecto morfológico es exitoso porque se advierte un incremento en el uso de los morfemas, incluso un mes después de finalizado el tratamiento. Además, en el caso del auxiliar *is/are/was* se observó que los niños también aumentaron el uso del morfema *-ed* que no fue estimulado. Al respecto es importante destacar que su incremento fue mayor que el observado en los menores de la terapia general de lenguaje. Por todo lo anterior, se concluye que una intervención focalizada en aspectos morfológicos específicos es recomendable para los niños con TEL.

También se ha determinado que los sujetos con TEL presentan dificultades con el uso de los verbos preposicionales (Juhasz y Grela, 2008) y con la utilización del tiempo pasado de los verbos irregulares (Redmond y Rice, 2001).

Se abordó el tema de los verbos preposicionales en una investigación (Juhasz y Grela, 2008) mediante conversaciones de niños con TEL y sujetos sin problemas de lenguaje (igualados en MLU). En dichas conversaciones se analizó el tipo de error que cometían al usar verbos preposicionales. Los resultados señalaron que los menores con TEL utilizaban un número semejante de verbos preposicionales al del grupo control; sin embargo, producían mayor cantidad de errores. En relación al tipo de error, se advirtió que ambos grupos omitían de manera similar el sujeto de la oración. No obstante, los niños con TEL además elidían el objeto en las oraciones que lo requerían. Se concluyó que la omisión del objeto

parecía ser característica de estos menores.

El estudio sobre la marca de tiempo pasado en los verbos irregulares ha sido de especial interés, porque existe desacuerdo sobre la dificultad que le implica a los niños con TEL. Ejemplos de ello son el trabajo de Rice, Wexler, Marquis y Hershberger (2000) y la investigación de Redmond y Rice (2001).

El estudio de Rice, Wexler, Marquis y Hershberger (2000) indagó sobre el desarrollo de las formas irregulares del tiempo pasado en un grupo de niños con TEL. Para ello se los comparó con menores sin problemas de lenguaje que fueron pareados por MLU. Se estableció que los niños con desarrollo típico de lenguaje lograban rendimientos significativamente superiores al de los sujetos con TEL. También, se realizaron dos tipos de análisis matemáticos que permitieron observar que el desarrollo de los verbos regulares e irregulares es independiente del crecimiento de otras áreas del lenguaje, como es el vocabulario receptivo.

El trabajo de Redmond y Rice (2001) abordó la comprensión de restricciones asociadas a las formas irregulares en niños con TEL. Con este fin, se realizaron tareas que evaluaban la habilidad de niños con TEL de 8 años para detectar errores que violan restricciones morfofonológicas y morfosintácticas de las marcas de tiempo pasado de los verbos irregulares. Se observó que los menores con TEL y el grupo control presentaban una sensibilidad similar a los errores que se producían por la violación de la concordancia del verbo. Igualmente, ambos grupos se comportaron de forma semejante en la producción y aceptación de las sobre-regularizaciones como correctas. Las diferencias se advirtieron en que los niños con TEL no detectaban las incorrecciones de infinitivo cuando los verbos debían estar conjugados. Además, entendían como correctos las faltas en que el verbo estaba en infinitivo en una posición en la que se requería que estuviera conjugado. Las investigaciones sobre el ámbito morfológico de los niños con TEL constatan que presentan dificultades en este aspecto. Fundamentalmente, en el uso de la 3ª persona singular y la marca de tiempo pasado de los verbos regulares. Sin embargo, por el momento no existe consenso sobre los problemas que presentan en los verbos irregulares.

Según Schuele y Dykes (2005), una de las dimensiones menos investigadas es la sintaxis compleja aunque es de gran interés en el estudio del TEL, lo que se sustenta en las siguientes razones:

1. La comprensión de este trastorno lingüístico se basa en una descripción de su fenotipo. Al respecto, se postula que el problema gramatical es determinante, en particular el déficit morfológico. Sin embargo, no existe una visión global que incluya la evolución de las dificultades en la adquisición de la producción de la sintaxis compleja. Lo anterior es necesario porque probablemente en etapas más tardías este tipo de sintaxis puede ser una manifestación característica del TEL.

2. Si se constata que las dificultades en sintaxis compleja son fenotípicas del TEL, se requerirá contar con una descripción amplia de ellas para posteriormente seleccionar alguna de las propuestas teóricas sobre este trastorno que explique dichos déficits.

3. Los problemas de la sintaxis compleja pueden ser un marcador clínico importante en la etapa escolar, porque en este periodo es muy probable que los menores con TEL hayan logrado manejar los morfemas; sin embargo, este manejo no asegura que hayan superado la totalidad de su problema gramatical.

Como se mencionó previamente, es escasa la información sobre este tópico; no obstante, se cuenta con algunos trabajos que han permitido aproximarse a esta problemática.

Se sabe que los niños con TEL adquieren más tardíamente la cláusula relativa de sujeto que los menores sin problemas de lenguaje. Además, entre los 5 y 7 años tienden a omitir la marca del relativo en estas estructuras, lo que no se observa en los sujetos con desarrollo típico de lenguaje. Los datos expuestos sugieren que el retraso en la adquisición de las cláusulas relativas se constituye como un núcleo especialmente problemático para los sujetos con TEL (Schuele y Tolbert, 2001).

En la etapa escolar producen menos oraciones complejas, aunque en la mayoría de los casos son gramaticales. Además, exhiben un menor número de cláusulas por oración y en pocas ocasiones las coordinan. También las subordinadas adverbiales y las cláusulas relativas fueron escasas (Marinellie, 2004). Al igual

que en el trabajo previamente comentado, la cláusula relativa resulta difícil para los escolares con TEL, lo que aporta a la idea de que es un núcleo problemático para ellos.

Otro ámbito de la sintaxis compleja en que los sujetos con TEL evidencian dificultades es en el manejo de oraciones pasivas. Así, se encontró que usan menos eficientemente las construcciones pasivas que requieren de la preposición *-by* que los sujetos sin problemas de lenguaje. En el análisis que se efectuó sobre los patrones de error que cometían los participantes con TEL, se estableció que tenían menos éxito en producir la inflexión del participio *-ed* e incluían menos la preposición *-by*. No obstante, su rendimiento en la producción de construcciones pasivas fue equivalente a la de los niños sin problemas de lenguaje (Leonard, Wong, Deevy, Stokes y Fletcher, 2006).

Desde la perspectiva longitudinal (Schuele y Dikes, 2005) se ha buscado estudiar la emergencia de la sintaxis compleja. Con este fin se estudió a un niño con TEL durante 2 años. Los resultados indicaron que existieron manifestaciones escasas pero tempranas de este tipo de estructuras. Fundamentalmente, se encontraron formas infinitivas simples. También, se estableció que al incrementarse el MLU aparecía una mayor cantidad y variedad de formas sintácticas complejas. De este modo, a los 6 años, cuando el menor alcanzó un MLU de 4.27, utilizaba gran variedad de estructuras complejas. Sin embargo, al compararlo con los desempeños de niños con desarrollo típico de lenguaje, su rendimiento era inferior. Finalmente, se identificaron tres tipos de omisiones de marcas obligatorias efectuadas por el niño: a) del infinitivo “to be”, b) de la cláusula relativa de sujeto y la del pronombre nominal y c) del pronombre interrogativo en cláusulas interrogativas.

En síntesis, los niños con TEL presentan problemas en las oraciones complejas, lo que se traduce en una adquisición más lenta de ciertas estructuras sintácticas y en la presencia de errores en este tipo de oraciones. No obstante lo anterior, dada la importancia de este tipo de construcciones, es necesario continuar realizando investigaciones que permitan caracterizar con mayor precisión este ámbito en los niños con TEL.

3. Las dificultades morfosintácticas en niños hispano hablantes con TEL

Las investigaciones sobre las dificultades morfosintácticas en niños hispanohablantes con TEL son escasas (Buiza, Adrián, González y Rodríguez-Parra, 2004). Sin embargo, en el último tiempo ha aumentado el interés debido a dos razones. Por una parte, los datos obtenidos contribuyen a desarrollar mejores procedimientos clínicos que enfatizan los aspectos más relevantes del español para niños hispanohablantes. Por otra, su condición de lengua romance implica que posee características únicas que son útiles para evaluar algunas de las propuestas sobre las bases gramaticales del TEL (Bedore y Leonard, 2005). También, el estudio de este trastorno en hablantes de distintas lenguas permite determinar si las teorías sobre su naturaleza pueden explicar las diferentes manifestaciones del TEL (Restrepo y Gutierrez- Clellen, 2001).

La revisión de la literatura sobre el tema permite agrupar las investigaciones en dos tipos: a) trabajos con sujetos hablantes de español monolingües y b) investigaciones en que los participantes son hispanohablantes bilingües. Por lo anterior, este apartado se organiza en dos partes que desarrollan las temáticas previamente mencionadas.

a) Trabajos con sujetos hablantes de español monolingües.

Las investigaciones sobre este tema han abordado diferentes ámbitos de la morfología y la sintaxis de los sujetos hispanohablantes con TEL para caracterizar su déficit gramatical. Además, mediante ellas se ha buscado comparar el problema gramatical de los menores con TEL anglosajones con el que evidencian los hablantes de español.

Un foco de interés ha sido la morfología utilizada por los sujetos con TEL. En ese marco se desarrollaron dos investigaciones que se presentan a continuación. La primera examinó la morfología usada por pre-escolares hispanohablantes con TEL (Bedore y Leonard, 2001). La tarea consistía en describir una lámina y completar oraciones en las que se deben aplicar determinadas formas gramaticales. En este trabajo participaron sujetos con TEL y dos grupos control. Uno

estaba constituido por niños de la misma edad cronológica y el otro por menores con MLU equivalente. Los resultados señalaron que los niños con TEL usaron el pasado y el presente como los participantes igualados en MLU y se diferenciaron de los de edad cronológica equivalente en 3 de los 8 verbos examinados. Por otra parte, los sujetos con TEL exhibieron desempeños más deficitarios que ambos controles, tanto en el uso de pronombres clíticos como en la concordancia de número entre adjetivo y sustantivo.

Los mismos autores realizaron el segundo estudio con el fin de profundizar en la morfología de los niños con TEL de habla española (Bedore y Leonard, 2005). La metodología fue similar y obtuvieron resultados semejantes a los de la investigación previa. Un dato distinto fue que la producción de los artículos definidos, además de los clíticos directos, fueron más problemáticos para los niños con TEL que para los sujetos sin dificultades lingüísticas.

El verbo en los niños con TEL es un foco problemático. Para profundizar en su estudio, Sanz-Torrent (2002) realizó una investigación en que mediante conversaciones espontáneas analizaba el uso que hacían de esta categoría gramatical. Su desempeño se comparó con dos grupos sin problemas de lenguaje: menores de edad equivalente y sujetos con similar edad lingüística. Los datos indicaron que los sujetos con TEL presentan un patrón distinto al de los sujetos sin dificultades de lenguaje, lo que se manifiesta en que producen menos verbos y los que usan son semánticamente simples y con menor complejidad argumental. Además, al producirlos cometen errores de omisión y comisión. Los resultados obtenidos se explican por una deficiente representación del significado del verbo, su selección argumental y la especificación del tipo de acción. Otro aspecto que contribuiría a este patrón es el reducido dominio que poseen los niños con TEL de diversos recursos lingüísticos (Sanz-Torrent, 2002).

Por otra parte, se ha constatado que la utilización de los artículos es deficitaria en hablantes de inglés y de italiano. También, en niños bilingües (español-inglés) se han establecido dificultades con este tipo de morfemas (Restrepo y Gutiérrez- Clellen, 2001). La evidencia justificó estudiar en hispanohablantes monolingües la utilización de artículos. En este marco, se realizó una investigación (Anderson y Souto, 2005) cuyo propósito fue evaluar el patrón de uso de artículos en un grupo de hispanohablantes monolingües con TEL. Participaron niños

con TEL y menores sin problemas de lenguaje que estaban igualados en edad. Se obtuvieron tres muestras de lenguaje a través de la descripción tres láminas que representaban eventos familiares; el recuento de un cuento y la conversación surgida de una interacción lúdica. En las muestras se identificaron cuatro errores: omisión del artículo, mal uso en la concordancia de género, error en la utilización del número y otros no clasificables. Los resultados evidenciaron que los menores con TEL muestran un peor desempeño que el de sus pares en el uso de artículos. Ello se manifiesta fundamentalmente en la omisión de este morfema porque era el error más frecuente.

Desde la perspectiva de los marcadores psicolingüísticos, se ha considerado que algunos aspectos de la morfología y de la sintaxis ayudan al diagnóstico de TEL. En este marco se realizó una investigación en que se evaluaron diferentes tipos de marcadores: memoria verbal, fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática (Buiza y cols., 2004). Se trabajó con sujetos con TEL a los que se le aplicaron 27 tareas y procedimientos basados en herramientas clásicas para la evaluación lingüística. En esta exposición se comentan los resultados relacionados con la morfología y la sintaxis. Con respecto al ámbito morfológico, se estableció que los niños con TEL cometían el mayor número de errores en las desinencias verbales de los verbos irregulares. A su vez, los fallos menos frecuentes se produjeron en el manejo de morfemas de género y número. En relación a la sintaxis, se determinó que mostraron dificultades en comprensión y producción de oraciones. Específicamente, los mayores problemas se advirtieron en la comprensión de oraciones subordinadas con significado temporal, causal y final. A su vez, en la construcción de oraciones se estableció que las dificultades se daban en las oraciones temporales, finales y comparativas. Se observaron escasos errores cuando producían oraciones causales, coordinadas y simples.

En un trabajo con orientación metalingüística (Contreras y Soriano, 2007) se estudió la capacidad de los menores con TEL de aplicar reglas morfológicas inventadas y de utilizar los aprendizajes morfológicos, tanto en marcadores de género y número como en regularización de verbos. Para efectuar esta investigación participaron escolares con TEL, menores con deprivación sociocultural y niños con desarrollo típico de lenguaje. Los resultados evidenciaron que los sujetos con TEL manifiestan una escasa capacidad para aplicar reglas inventadas, cuestión que no sucede con los otros grupos. Este resultado permite concluir que la aplicación de

reglas gramaticales y morfológicas les resulta difícil a los niños con TEL y que dicha dificultad les interfiere en la formación de palabras nuevas. Con respecto al uso de conocimientos morfológicos, los participantes con TEL y los que evidencian deprivación sociocultural mostraron deficiencias que se explican por la dificultad para reconocer y recuperar palabras, además de los problemas que evidencian en el aprendizaje de reglas gramaticales.

En población de niños colombianos con TEL se estudiaron distintos componentes del lenguaje con el propósito de efectuar un perfil neurolingüístico de ellos (Hincapié, Giraldo, Lopera, Pineda, Castro, Lopera, Mendieta, Jaramillo, Arboleda, Aguirre y Lopera, 2008). En este trabajo participó un grupo de niños con TEL y otro sin problemas de lenguaje. Todos asistían a la escuela y sus edades fluctuaban entre los 6 y 16 años. Se los evaluó mediante un protocolo que abarcaba competencias relacionadas con la expresión y la comprensión lingüística. Debido a la finalidad de este apartado solo se expondrán los datos relacionados con la morfosintaxis. A nivel de comprensión se advirtió que presentaban problemas con las oraciones complejas (coordinación, subordinación, tiempos complejos del verbo y modo condicional). Con respecto a la expresión, se estableció un bajo desempeño, que se reflejó en un deficiente manejo de estructuras morfológicas con marca de pronombre posesivo, tiempo futuro, derivación de adjetivos, imperfecto de indicativo y modos condicionales y subjuntivo. En síntesis, la investigación comentada revela que los sujetos del estudio presentan compromiso morfosintáctico, tanto en la comprensión como en la expresión de este componente.

También se ha abordado la intervención del plano morfosintáctico desde una perspectiva interactiva (Moreno, 2003). Dicha perspectiva propone que un buen manejo de la morfosintaxis contribuye a que los sujetos tengan éxito en su desempeño comunicacional. La intervención se realizó a 15 niños de edades comprendidas entre 4 y 6 años. Además, se constituyó un grupo control (menores sin problemas de lenguaje y edad similar) que permitiría valorar la influencia del efecto madurativo en los sujetos con TEL después de la aplicación del programa de intervención. Los objetivos del programa eran los siguientes: aumentar el uso de los complementos en estructuras simples; ampliar la variedad de nexos; ordenar adecuadamente los hechos que se producen; desarrollar la reflexión y conciencia sintácticas; consolidar las formas verbales; incrementar tanto la variedad como la complejidad y superar los errores morfosintácticos. Los resultados

permitieron concluir que el programa de estimulación posibilitó un mayor uso del lenguaje oral para comunicarse y que dicho uso se reflejó en la producción correcta de oraciones simples. Además, favoreció la producción de mensajes más informativos que contenían mayor número de elementos.

La revisión efectuada permite concluir que las investigaciones son de diferente índole, lo que se refleja en metodologías distintas y en los aspectos morfosintácticos abordados. Debido a lo anterior, los resultados son diversos, lo que dificulta la caracterización del déficit gramatical en niños hispanohablantes.

b) Investigaciones con niños hispanohablantes bilingües.

Los trabajos con niños bilingües se han realizado especialmente en USA, porque en ese país la población latina ha aumentado significativamente en los últimos años (Simon-Cerejido y Gutiérrez-Clellen, 2009). Además, se ha observado que algunos de ellos pueden manifestar dificultades con la adquisición de ambas lenguas o con una en particular. En consecuencia, el estudio del TEL en este tipo de población debe considerar la condición bilingüe de los participantes. Al igual que en los trabajos con sujetos monolingües, se intenta caracterizar su déficit gramatical con el objetivo de aportar a su identificación clínica (Simon-Cerejido y Gutiérrez-Clellen, 2007). Uno de los problemas para establecer el diagnóstico es la carencia de instrumentos apropiados; por ello, ha sido pertinente estudiar diferentes pruebas. Dichas investigaciones también han permitido caracterizar lingüísticamente a los niños con TEL. A continuación se presentan algunas investigaciones que ilustran lo planteado.

El primer trabajo que se presenta (Restrepo, 1998) tuvo como propósito determinar un conjunto de medidas que permitieran distinguir a menores con problemas de lenguaje de aquellos sin dificultades lingüísticas. En el estudio participaron hispanohablantes residentes en Arizona que estaban aprendiendo inglés como segunda lengua. Un grupo presentaba TEL y el otro evidenciaba desarrollo lingüístico típico. Sus edades fluctuaban entre 5 y 7 años y estaban igualados en género y escolaridad. Se obtuvieron muestras de lenguaje espontáneo a través de una conversación, la descripción de una lámina y el recuento de un cuento. Se identificó las oraciones subordinadas, se analizó los errores que aparecían por cada una de ellas y se estableció el MLU. Otras medidas estudiadas fueron el

aprendizaje de nuevo vocabulario y de morfemas ligados a sustantivos mediante situaciones experimentales en que se enseñaban explícitamente. Además, se aplicó un cuestionario a los padres para indagar sobre la percepción que tenían sobre el desarrollo lingüístico de sus hijos. También se registró la historia familiar de alteraciones de lenguaje y habla de los menores. Los resultados muestran que la información entregada por los padres, la historia familiar, la cantidad de fallos efectuados en las oraciones y el MLU permiten identificar a los niños con problemas lingüísticos. En un segundo análisis, se advirtió que con 2 variables (información de los padres y número de errores) la capacidad para discriminar a sujetos con dificultades se mantiene.

En la línea de contar con instrumentos apropiados, se diseñó una investigación para evaluar la precisión de las muestras de lenguaje que permitan identificar medidas gramaticales específicas responsables del TEL en niños hispanohablantes que aprenden inglés como segunda lengua (Simon-Cerejido y Gutiérrez-Clellen, 2007). Los participantes fueron pre-escolares procedentes de California y Texas que se dividieron en dos grupos: uno con TEL y el otro con desarrollo típico de lenguaje. Sus muestras de lenguaje fueron narraciones que se obtuvieron a partir del reconto de dos cuentos. Los análisis evidenciaron que el promedio de longitud del enunciado en palabras, sumado a los errores gramaticales, identifican adecuadamente a los sujetos con TEL. Además, las medidas de complejidad semántico-sintáctica como la omisión de argumentos, los verbos ditransitivos (presentan complemento directo e indirecto) y la longitud del enunciado en palabras deben ser consideradas en la evaluación de los niños hispanohablantes bilingües.

Complementando el trabajo anterior, las mismas investigadoras evaluaron la capacidad discriminativa del Test of English Morphosyntax (E-MST, Peña, Gutiérrez-Clellen, Iglesias, Goldstein y Bedore) en niños latinos cuya lengua predominante era el inglés, pero que por su entorno familiar estaban expuestos al español (Gutiérrez-Clellen y Simon-Cerejido, 2007). Constituyeron la muestra sujetos con desarrollo típico y niños con TEL de origen mexicano, portorriqueño o dominicano. Basado en los análisis realizados, se concluyó que el instrumento era apropiado para identificar niños latinos con TEL hablantes de inglés expuestos al español.

En la perspectiva de la caracterización lingüística de estos niños, se realizó un estudio cuyo propósito fue examinar el uso del artículo (Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001). Con este fin, se trabajó con dos grupos de origen mexicano residentes en USA que tenían como lengua predominante el español. Uno estaba constituido por menores con TEL y el otro correspondía a los sujetos sin problemas lingüísticos. El rango de edad fluctuaba entre 5 y 7 años. Las muestras de lenguaje se obtuvieron mediante el recuento y la descripción de una lámina. Los resultados evidenciaron que los niños con TEL cometen más errores y son más atípicos en el uso de los artículos que el grupo control. Además, los problemas se observaron fundamentalmente con los artículos definidos, que son monosílabos e inacentuados; en especial se advirtió gran dificultad con “el”. Por el contrario, los artículos indefinidos fueron menos problemáticos, lo que se interpretó a partir de que tres de los cuatro artículos están constituidos por dos sílabas y el monosílabo es acentuado. Además, evidencian claras dificultades en la concordancia de género pero no cometen faltas en la concordancia de número.

Otro trabajo buscó establecer si la morfología del inglés presenta la potencialidad de diferenciar entre niños bilingües con TEL y sujetos sin problemas de lenguaje (Gutiérrez-Clellen, Simon-Cerejido y Wagner, 2008). También se intentó determinar si el bilingüismo impactaba en el desempeño gramatical. Participaron niños entre 4.5 años y 6.5 de edad. Los sujetos se agruparon según su desempeño lingüístico. A partir de este criterio se identificaron: a) sujetos anglosajones sin problemas de lenguaje, b) menores anglosajones con problemas de lenguaje, c) niños bilingües español-inglés sin dificultades lingüísticas, d) niños bilingües español-inglés con dificultades lingüísticas y e) niños con desarrollo típico de lenguaje que aprenden inglés como segunda lengua. Se estudió en sus narraciones el uso de verbos regulares y la utilización del sujeto. Se advirtió que los menores anglosajones con problemas de lenguaje fueron menos precisos en el uso de los verbos que sus pares sin dificultades lingüísticas. Con respecto a los niños bilingües, se observó que las marcas de finitud de los verbos funcionaban como un buen discriminador para identificar a los sujetos con déficit de lenguaje. Además, las diferencias entre el inglés y el español para el uso del sujeto explícito no afectaron al rendimiento de los participantes bilingües, ya sean con desarrollo típico del lenguaje o con problemas lingüísticos.

Los trabajos revisados evidencian que la condición bilingüe de los niños con TEL es un factor que dificulta aún más su diagnóstico debido a que existen escasos instrumentos que sean apropiados para tal fin. Además, la descripción de las dificultades gramaticales es aún incipiente y por ello se requiere de más investigación que permita precisar el déficit gramatical en sujetos bilingües.

Finalmente, la revisión sobre las dificultades gramaticales en niños hispanohablantes revela que es un ámbito que debe seguir estudiándose por la escasez de investigaciones y por las particularidades de la lengua castellana. Se suma a lo anterior, la problemática específica del bilingüismo que requiere un abordaje especial a esta condición.

CAPÍTULO 3. LA NARRATIVA EN EL TEL

La capacidad para narrar ha sido caracterizada como un modo de pensar que da cuenta de las intenciones y acciones humanas. Específicamente, dicha forma de pensamiento se manifiesta en la manera en que las personas comunican sus ideas, sentimientos y acciones (Hughes, McGillivray y Schmidek, 1997). El que la habilidad para narrar se entienda como un modo de pensar explica la relevancia que adquiere tanto en la escolaridad como en el desarrollo social.

Se sabe que los niños con TEL presentan dificultades en sus narraciones orales, lo que les puede afectar a su desarrollo social y escolar. Por esto es tan importante seguir estudiando la narrativa en los sujetos que evidencian este cuadro.

El presente capítulo desarrolla ámbitos relacionados con la importancia de la narración y sus diferentes tipos. Además, se exponen los procedimientos de elicitación y de análisis utilizados con mayor frecuencia en el discurso narrativo. También se abordan aspectos referidos al desarrollo de la narración y se presentan las dificultades narrativas en los niños con TEL.

1. La relevancia de la narración

Con respecto a su impacto en el ámbito social, se reconoce que contar oralmente permite integrarse en una comunidad y posibilita organizar la experiencia cotidiana (Hicks, 1991; Brunner, 1990), debido a que la actividad narrativa organiza la manera de interactuar de los sujetos. Así, los interlocutores de una conversación en la que producen narraciones realizan preguntas y comentarios que los modifican, transformando sus relaciones (Ochs, 2003). Cuando los niños evidencian dificultades para narrar pueden presentar problemas en sus interacciones sociales porque restringen la posibilidad de compartir experiencias internas, como son las emociones, los sentimientos y las necesidades (Contreras y Soriano, 2004).

La importancia de la habilidad para contar oralmente en el ámbito escolar se ha estudiado intensamente durante las últimas décadas, lo que ha permitido establecer su impacto en el desempeño académico (Westerveld, Gillon y Moran, 2008). Al respecto, se sabe que los pre-escolares cuentan experiencias cotidianas mediante un lenguaje descontextualizado que está constituido por unidades lingüísticas más extensas (Price, Roberts y Jackson, 2006). Dichas unidades lingüísticas son similares a las que constituyen los discursos tanto orales como escritos que se dan en la aula de clases (Snow, 1983). De este modo, los niños tienen experiencias con un lenguaje muy similar al que tendrán en la escolaridad, tanto a través de los libros como mediante el discurso del profesor.

Por otra parte, la narración oral sigue siendo relevante en la etapa escolar debido a su asociación con la comprensión lectora (Westerveld, Gillon y Moran, 2008). En relación a lo anterior, se ha planteado que los lectores comprenden el material escrito a partir de la construcción de un modelo mental de la situación expuesta en la historia leída. Para ello, los sujetos requieren de una serie de habilidades del lenguaje oral a nivel de la palabra, de la oración y del texto. Específicamente, cuando un sujeto lee debe comprender nuevas palabras y oraciones con estructuras complejas. Además, a nivel textual usa información proposicional que organiza mediante la estructura textual que se obtiene a través de la experiencia de narrar oralmente (Westby, 2005). Según lo expuesto, es posible plantear que un débil desarrollo de este ámbito textual impacta en el proceso de comprensión lectora (Westerveld, Gillon y Moran, 2008).

También se ha estudiado el discurso narrativo oral en sujetos con problemas lectores y se ha comprobado que los niños con estas dificultades evidencian un desempeño narrativo oral deficitario (Snyder y Downey, 1991). Además, se ha determinado que los escolares con problemas de aprendizaje construyen historias con menos contenidos que sus pares de similar edad (Ripich y Griffith, 1988). Esta temática se ha abordado desde una perspectiva longitudinal a través de una investigación que buscaba explorar las habilidades narrativas de los escolares con problemas lectores. Se trabajó con 14 escolares de 6 y 7 años. El grupo en estudio eran sujetos que presentaban dificultades en lectura y el grupo control estaba conformado por niños sin problemas. Se evaluó la comprensión y la producción de narraciones en tres momentos distintos durante dos años. Los resultados mostraron en las tres mediciones realizadas que los sujetos con problemas lectores

manifestaron habilidades narrativas disminuidas tanto en comprensión como en producción (Westerveld, Gillon y Moran, 2007). La evidencia encontrada en este trabajo constata que los niños con problemas en lectura mantienen a través del tiempo la dificultad narrativa.

Aun cuando existe menos información sobre el impacto del discurso narrativo en la escritura, se sabe que un buen desempeño en los relatos personales contribuye a la producción escrita de experiencias cotidianas. Desde la perspectiva pedagógica, se ha incentivado a los escolares a producir escritos sobre eventos personales, que son más exigentes que los relatos ficticios porque los sujetos tienden, en el caso de la elaboración de los cuentos inventados, a apoyarse en historias conocidas por ellos. Por el contrario, el relato de una experiencia vivida es construida de manera independiente y el niño no puede utilizar otros relatos de este tipo para elaborarla (McCabe, Bliss, Barra y Bennet, 2008).

La información expuesta sobre la narración muestra que la capacidad de relatar oralmente es relevante para los niños y que si dicha capacidad se altera impactará tanto en el ámbito social como en el plano académico de ellos.

2. Tipos de discursos narrativos, sus procedimientos de elicitación y análisis.

Como se mencionó previamente, la capacidad para narrar es un modo de pensar que da cuenta de las acciones e intenciones de los sujetos, la que se expresa mediante el discurso narrativo. Este discurso se caracteriza por estar constituido por una secuencia de cláusulas relacionadas temporalmente que manifiestan un punto de vista particular (Llorenc, Sanz-Torrent, Guardia Olmos y Macwhinney, 2011). Su dimensión temporal viene determinada porque se describen transiciones de un estado a otro en el tiempo. En tal sentido, las narraciones aluden a un tiempo pasado, presente, pasado hipotético o cualquier otro modo cultural de pensar la temporalidad (Ochs, 2003).

El discurso narrativo puede manifestarse mediante tres tipos: guiones, relatos de experiencias personales e historias ficticias. Los guiones se refieren a

una rutina que generalmente se expresa a través del tiempo presente; los relatos personales son informes sobre sucesos que ha experimentado el emisor o algún sujeto cercano y los cuentos ficticios aluden a eventos que no han sucedido en la realidad. A diferencia de los guiones, las experiencias personales y los cuentos ficticios se manifiestan generalmente a través de algún tiempo pasado (Hughes, McGillivray y Schmidek, 1997).

Cada uno de ellos requiere estrategias diferentes para ser elicitados. Así, para que el niño verbalice un guion es necesario simular una situación rutinaria que él conozca. Con el fin de que la tarea sea más fácil, se le entregan elementos concretos relacionados con la rutina a verbalizar (Naremore, Densmore y Harman, 2001). En el caso de las experiencias personales, es necesario que surjan de una conversación en que se consideren tópicos que permitan relatar un evento que le ha sucedido al niño (Hughes, McGillivray y Schmidek, 1997). Finalmente, el recontado es muy utilizado para que el niño cuente una historia ficticia. Este procedimiento consiste en relatarle un cuento con el fin de que lo narre, logrando así una muestra de lenguaje. El recontado es muy valorado porque entrega información, no solo del ámbito narrativo, sino también de aspectos léxicos y gramaticales (Gazella y Stockman, 2003). Además, provee una visión más holística de las habilidades lingüísticas que la entregada por las pruebas estandarizadas (Stockman, 1996).

El modo en que se relate un cuento puede determinar las características de la muestra de lenguaje. En este marco, se realizó una investigación que consistió en recontar de tres maneras distintas un cuento a pre-escolares y a escolares. Así, se presentó el cuento sin apoyo visual, mediante láminas y a través de los modos visual y auditivo. Los pre-escolares recordaron más contenidos a partir de la modalidad combinada. Por su parte, los escolares recuperaron más información, al igual que los niños pequeños, mediante el procedimiento combinado. Sin embargo, la modalidad oral también posibilitó un recuerdo eficiente. En consecuencia, el recontado realizado solo a través de imágenes no es adecuado para ninguno de los grupos estudiados (Schneider y Vis Dubé, 2005).

Desde la perspectiva de la estructura, los diferentes tipos de narraciones implican análisis distintos. Así, en los guiones se identifican las acciones nucleares que los constituyen y el orden temporal en que se presentan dichas acciones

(Naremore, Densmore y Harman, 2001). En las narraciones personales se utiliza principalmente el análisis High point que propone que este tipo de discurso está constituido por seis partes: introducción, orientación, complicación, evaluación, resolución y coda. La introducción es una síntesis global del relato, la orientación es la información sobre el espacio y el tiempo, la complicación corresponde al evento problemático, la evaluación son comentarios referidos a ámbitos emocionales, la resolución implica los eventos que resuelven la complicación y la coda finaliza la historia (Ukrainetz y Gillam, 2009). Por último, el análisis más utilizado para los cuentos ficticios es la Gramática de las Historias que propone seis partes: escenario, problema, respuesta interna, plan interno, intento y consecuencia. El escenario se refiere al espacio y al tiempo en que se desarrolla la historia, el problema corresponde al evento desestabilizador que requiere ser resuelto, la respuesta interna son las motivaciones internas de los personajes, el plan interno es la idea para resolver el problema, el intento implica las acciones que efectúa el personaje principal para resolver el problema y la consecuencia es el evento que resulta del intento (Hughes, McGillivray y Schmidek, 1997). En consecuencia, cada tipo de narración se estructura a partir de diferentes componentes que permiten organizar el contenido de este discurso.

Respecto de los relatos ficticios y personales, ha interesado establecer si los menores presentan desempeños diferentes dependiendo del género. En este contexto se efectuó una investigación en que se comparó el rendimiento de los dos tipos narrativos en 113 escolares de 1° y 4° grado pertenecientes a diferentes niveles socioeconómicos. Se elicitaron las narraciones mediante el recontado de películas mudas, obteniéndose 444 relatos. Los resultados indicaron que los niños pertenecientes al nivel socioeconómico más bajo evidenciaban un mejor desempeño cuando narraban experiencias personales. Los datos obtenidos permiten concluir que las habilidades narrativas no se transfieren de un género a otro (Shiro, 2003).

En otro trabajo se estudió el desarrollo de las narraciones ficticias y personales en niños con edades entre 4 y 8 años. Para lograr dicho objetivo, se evaluaron 36 menores divididos en dos grupos: uno constituido por sujetos con óptimas habilidades lingüísticas y otro conformado por niños con este tipo de habilidades disminuidas. Específicamente, cada participante elaboró tres relatos personales y tres narraciones ficticias. Se observó que todos los menores presen-

taron desempeños distintos en la estructura de las narraciones que contaron. Así, los relatos personales se caracterizaron por presentar más secuencias reactivas y episodios completos. Por su parte, los cuentos ficticios se distinguieron por tener más acciones secuenciadas y episodios múltiples. La evidencia obtenida sugiere un patrón de evolución distinto en ambos géneros tanto en los sujetos con habilidades lingüísticas óptimas como en aquellos con estas capacidades descendidas (Allen, Kertoy, Sherblom, y Pettit, 1994).

Aun cuando se pueden distinguir diferentes manifestaciones del discurso narrativo, todos involucran habilidades lingüísticas y cognitivas comunes. Así, en el plano lingüístico, el narrador debe seleccionar una serie de mecanismos del lenguaje que le permitan explicar en detalle la historia que le posibiliten mantener la atención del oyente y que le aseguren la cohesión del relato. En el nivel cognitivo, debe conocer el tópico de la historia y considerar los presupuestos relacionados con el conocimiento del mundo que posee tanto él como su interlocutor (Llorenc, Sanz-Torrent, Guardia Olmos y Macwhinney, 2011). Finalmente, a nivel textual requiere manejar las características estructurales de la narración (Cardona y Civit, 2008).

En síntesis, el discurso narrativo se manifiesta a través de tres géneros que implican desempeños distintos de parte de los sujetos, no pudiéndose extrapolar los rendimientos de un género a otro. Por lo tanto, el procedimiento de elicitación, el tipo de análisis y la propuesta de estimulación deben ser diferentes y específicos para cada uno de ellos.

3. Nociones sobre el desarrollo del discurso narrativo

El estudio sobre el desarrollo narrativo se puede abordar considerando tanto la producción como la comprensión. En relación a la producción del discurso narrativo, es posible analizar su adquisición a través de la estructura textual o mediante aspectos semánticos, como son las relaciones temporales y causales. También, se han considerado aspectos relacionados con la sintaxis utilizada en la producción narrativa. Por su parte, la comprensión de discurso narrativo se ha investigado fundamentalmente a partir de la capacidad de inferir desarrollada por los niños.

Desde la perspectiva de la producción narrativa, se plantea que su evolución implica el incremento y la complejización, tanto de la sintaxis como de las relaciones temporales y causales (Benson, 1993). Varias investigaciones han mostrado que las narraciones ficticias se comienzan a desarrollar en el periodo pre-escolar y continúan evolucionando durante toda la etapa escolar. Se observa que los menores aumentan el número de proposiciones y de oraciones con sujeto y predicado. También se desarrollan los mecanismos de conexión, como son las cláusulas relativas y las frases preposicionales. Con respecto a las relaciones causales y temporales, se aprecia que los niños relatan primero secuencias sin relaciones, luego narran series temporales y por último cuentan relatos en que la causalidad es evidente (Price, Robert y Jackson, 2006).

Otro ámbito abordado para estudiar el desarrollo de la producción de historias ficticias es su nivel microestructural. Para analizar la microestructura se deben considerar las siguientes dimensiones: número total de palabras, número total de palabras diferentes, número total oraciones, promedio de longitud de oraciones en palabras, promedio de longitud de oraciones en morfemas, total de oraciones que contienen más de dos cláusulas, número total de conjunciones coordinantes, número total de conjunciones subordinantes y proporción de oraciones complejas. Estas dimensiones se utilizaron para analizar la microestructura de relatos infantiles que efectuaron menores de 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12 años. Se evidenció un incremento lineal de los promedios de todos los aspectos hasta los 10 años, mientras que en las edades mayores se advierte un estancamiento en el desarrollo de dichas dimensiones (Justice, Bowles, Kaderavek, Ukrainetz, Eisemberg y Gillam, 2006).

También se ha establecido que el número de categorías estructurales aumentan y se completan a través del tiempo. Así, en los relatos ficticios de los pre-escolares no se observa presencia de episodios; en los menores de 6 años se advierte que estructuran sus narraciones con episodios incompletos, entre los 7 y 8 años las historias de los sujetos poseen más de un episodio completo y a los 11 años los cuentos que elaboran incluyen un episodio dentro de otro (Hedberg y Westby, 1993).

Con respecto al desarrollo de los relatos personales, se ha determinado que los niños de 3, 4 y 5 años usan los elementos estructurales de las historias

personales (introducción, orientación, complicación, evaluación, resolución y coda) y que con la edad aumenta su utilización. También se estableció que usan mecanismos de cohesión para explicitar relaciones tanto de temporalidad como de causalidad. Al igual que lo observado en el plano estructural, el manejo de estos mecanismos se acrecienta en los relatos de los niños mayores. Desde un punto de vista cualitativo, se advierte que la caracterización de los personajes fue más rica y que la coda fue más creativa en las historias de los sujetos mayores (McGregor, 2000).

El proceso comprensivo no se concibe como un fenómeno unitario; por el contrario, se plantea que es un conjunto de habilidades y destrezas que involucran la interpretación de la información literal, el uso del conocimiento previo y la construcción de una representación coherente y significativa del texto. Para realizar dicha representación el sujeto debe ser capaz de establecer relaciones entre los contenidos explícitos de la narración y el conocimiento que posee sobre el tema relatado en la historia (Van den Broek, et al., 2005). La integración de la información literal y del conocimiento previo requiere de la realización de inferencias, entre las que destacan las causales y en particular aquellas sobre los estados psicológicos de los personajes (Strasser, Larraín, López de Lerida y Lissi, 2010).

Desde un plano evolutivo, se ha establecido que se acrecienta el uso de la información contextual compleja para realizar inferencias en la medida en que los sujetos son mayores. En una investigación en que se trabajó con menores de 3, 4 y 5 años a los se les leyeron cuentos con imágenes. Se determinó que los sujetos utilizaban información visual de la historia para realizar inferencias. Esta capacidad aparece después de los 3 años, 6 meses y su evolución continua más allá de los 5 años y medio (Ryder y Leinonen, 2003). También existe evidencia que señala que a los 9 años los niños son capaces de responder adecuadamente preguntas que exigen inferir después de haber escuchado un relato (Norbury y Bishop, 2002).

La evidencia comentada hasta aquí fue obtenida con niños hablantes del inglés, por lo que la información sobre la adquisición de las narraciones debe ser considerada con cautela cuando se establece el nivel de desarrollo de este tipo de discurso en niños hispanohablantes, puesto que está bien documentado

que los estilos narrativos y su estructura varían según la comunidad de hablantes (McGregor, 2000). Aunque se dispone de estudios sobre este ámbito en menores hablantes del español, la investigación que se ha realizado es más escasa y generalmente se focaliza en las narraciones ficticias.

Un estudio que abordó esta temática se centró en la evolución de la estructura de cuentos (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008). En la investigación participaron 198 menores chilenos de 3, 4, 5, 6 y 10 años a los que se le contaron tres cuentos que luego fueron analizados desde el nivel estructural. Los resultados indicaron que la capacidad de estructurar los relatos aumentaba en la medida en que los niños crecían. Específicamente, se observó que a los 3 años los niños no estructuraban las narraciones, entre los 4 y 5 años contaban con presentación y episodio pero sin completar una de las categorías. La capacidad de completar las categorías previamente mencionadas se advirtió en las historias de los sujetos de 6 años; sin embargo, dichas historias carecían de final. A los 10 años los menores estructuraron sus narraciones con presentación y episodios completos, además de incluir el final.

El desarrollo de las relaciones causales también se ha investigado en menores hablantes del español. Específicamente, se efectuó un trabajo en que participaron 46 sujetos hispanohablantes residentes en USA de 4, 6 y 8 años. Los niños narraban una historia ficticia después de ver una breve película sin audio. El estudio permitió evidenciar que los participantes de mayor edad establecían relaciones causales a partir de los estados mentales de los personajes. También se advirtió en los relatos infantiles que se transitaba de secuencias constituidas por dos cláusulas causales a series formadas por tres cláusulas causales. El otro suceso destacable es que las narraciones de sujetos de 8 años presentaban escasos enunciados que no se relacionaban entre sí (Gutierrez-Clellen e Iglesias, 1992).

También se cuenta con evidencia sobre la evolución de la comprensión narrativa en niños hablantes de español. La información se ha obtenido fundamentalmente a partir de estudios sobre instrumentos que se han elaborado para medir este ámbito (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008; Strasser, Larraín, López de Lerida y Lissi, 2010). Así, se elaboró un instrumento para evaluar comprensión de relatos orales a pre-escolares. A los niños se les narraba un cuento mediante ilustraciones y luego se efectuaban preguntas sobre la historia. Se estableció que en-

tre los 3 años, 6 meses y los 5 años los niños son capaces de responder preguntas literales y algunas inferenciales (Strasser, Larraín, López de Lerida y Lissi, 2010). El estudio de otra prueba que evalúa comprensión de historias ficticias mediante el recounted permitió determinar que existía correlación entre la edad y el desempeño de los sujetos. Los niños de 4 años respondían menos preguntas que los participantes de 10 años. De esta manera se advierte que a medida que los sujetos incrementan su edad aumenta su capacidad de responder apropiadamente a las interrogantes tanto literales como inferenciales (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008).

La información presentada sobre el desarrollo narrativo, permite postular en el ámbito de la producción que los niños transitan desde relatos sin estructura y con escasas asociaciones semánticas a narraciones estructuradas con evidente presencia de relaciones temporales y causales. Por su parte, la evolución de la comprensión de narraciones implica que los niños tempranamente son capaces de comprender aspectos de lo narrado, en especial contenidos literales. Luego, pueden efectuar inferencias que les posibilita responder preguntas que van más allá de lo explícito.

4. La narrativa en los niños con TEL

El discurso narrativo ha sido ampliamente estudiado en los niños con TEL. Una de las razones del interés por investigarlo es su condición de predictor del rendimiento escolar (Bishop y Edmundson, 1987). Específicamente, en el campo de la patología del lenguaje ha interesado la forma en que los niños con problemas de lenguaje producen sus narraciones en distintos contextos (Kaderavek y Sulzby, 2000). Por otra parte, es conocido que la tarea de narrar historias es una actividad que requiere de la integración de habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales. Por lo tanto, la evaluación de la producción de historias entrega información rica y variada acerca de dichas habilidades en los menores con TEL (Befi-Lopes, Paiva Bento y Perissinoto, 2007).

En el plano de la producción, el discurso narrativo se ha estudiado considerando distintos aspectos. Algunos de ellos son: la estructura textual, los mecanismos de cohesión y las relaciones semánticas. Al respecto, se ha planteado que

las narraciones de los sujetos con TEL son más deficitarias que las de sus pares con desarrollo típico de lenguaje (Ukrainetz y Gillam, 2009).

A nivel de la estructura textual, se ha establecido que los menores con TEL tienen más dificultades en el manejo de las categorías formales que los sujetos con desarrollo típico de lenguaje. Este fenómeno se constató mediante una investigación donde participaron 48 niños con TEL y 48 sujetos sin problemas de lenguaje con edades que fluctuaban entre los 6 y 8 años (Ukrainetz y Gillam, 2009). Los participantes elaboraron dos historias, una correspondía a un evento cotidiano (llegar tarde al colegio) y la otra a una situación ficticia (el aterrizaje de un extraterrestre en el parque). Los resultados indicaron que los niños de menor edad del grupo control y todos los sujetos con TEL manifestaron más dificultades para producir relatos adecuadamente estructurados. Con respecto al impacto del tipo de historia en la estructura, se advirtió que los menores con TEL elaboraban relatos semejantes, lo que permitió concluir que este factor no impactaba en la organización formal de sus narraciones. A nivel del contenido también se observaron deficiencias en los relatos de los niños con TEL. Específicamente, existía insuficiente información sobre el nombre, la personalidad y las relaciones entre los personajes. Además, las narraciones se caracterizaban por una escasa presencia de modificadores, expresiones idiomáticas y diálogos.

Las dificultades con la estructura de las narraciones se han corroborado también en los relatos de experiencias cotidianas de los niños con TEL. Ello se manifiesta en un deficiente manejo, tanto de la estructura como de los mecanismos cohesivos que utilizan en sus historias (McCabe y Rollins, 1994).

En relación a la coherencia y la cohesión, se realizó una investigación cuyo propósito fue caracterizar los cuentos ficticios de los menores con TEL en los ámbitos mencionados. En ella participaron 8 niños con este trastorno lingüístico que tenían un rango de edad entre 7 y 10 años, además de un grupo control pareado por edad y escolaridad. Se elicitaban 15 narraciones a partir de láminas que contenían 4 escenas cada una. Los resultados mostraron que los sujetos con TEL en la mayoría de los casos describían las láminas utilizando conectivos narrativos, mientras que los menores del grupo control elaboraban narraciones con relaciones causales implícitas. También se observó que todos los relatos del grupo control eran coherentes y con información completa, en cambio, solo la mitad de las

narraciones de los menores con TEL presentaban este patrón (Befi-Lopes, Paiva Bento y Perissinoto, 2007).

La realización de inferencias ha sido un foco de interés en el ámbito de la comprensión del discurso narrativo. Al respecto, se ha observado que los menores con TEL tienen dificultades para identificar las necesidades del oyente, lo que obstaculiza la comprensión del mensaje y, en consecuencia, la capacidad de efectuar inferencias (Befi-Lopes, Paiva Bento y Perissinoto, 2007). Además, se ha observado que tienden a responder con información que no se relaciona con las interrogantes que se les plantean y a presentar dificultades con las preguntas que apuntan a relaciones de causalidad o de finalidad (Contreras y Soriano, 2004).

También se ha estudiado la comprensión narrativa de los sujetos con TEL comparando sus desempeños con niños que presentan otras patologías. En este marco, se realizó un estudio sobre procesos inferenciales que evidenciaban estos menores, sujetos con problemas pragmáticos, autistas de alto rendimiento y niños con desarrollo típico (Norbury y Bishop, 2002). La tarea consistió en que se les leía una historia y se les solicitaba que respondieran preguntas que apuntaban a contenidos literales o a interrogantes que exigían elaborar inferencias. Los resultados indicaron que los tres grupos clínicos presentaban más dificultades que los niños sin problemas de lenguaje para responder tanto preguntas literales como inferenciales. Además, se determinó que todos los participantes podían efectuar inferencias, aunque, muchas de ellas eran inadecuadas a la historia. En consecuencia, lo problemático fue la capacidad para realizar inferencias contextualizadas a la narración.

Se ha investigado la comprensión y producción del discurso narrativo de manera on-line en sujetos con TEL mediante el movimiento ocular. Específicamente, se realizó una investigación cuyo propósito fue analizar en tiempo real la comprensión y la producción narrativa en niños con TEL (Andreu, Sanz-Torrent, Guardia y Macwhinney, 2011). Participaron 24 sujetos (12 pre-escolares con TEL y 12 niños con desarrollo típico de lenguaje) a los que se les evaluó la comprensión y la producción de relatos. La comprensión se estudió registrando el movimiento ocular que realizaban los niños mientras simultáneamente escuchaban el cuento y exploraban visualmente las escenas de la historia. A su vez, la producción se analizó monitoreando el movimiento ocular que efectuaban los sujetos cuando

recontaban la historia apoyándose en las láminas que la ilustraban. Los resultados muestran que los menores con TEL observan menos tiempo las áreas semánticas más relevantes de la escena que el grupo control; sin embargo, este fenómeno no evidenció que estos sujetos presentaran diferencias en su comprensión. En la producción se advirtió que los niños con TEL retienen menos información y producen más errores sintácticos y semánticos durante el reconto. Se concluye que el estudio aporta nueva evidencia sobre las limitaciones en la capacidad de procesamiento y en la memoria de trabajo de los sujetos con este trastorno.

Un aspecto destacable de la investigación de la narrativa en sujetos con TEL es que su estudio permite acceder a otros ámbitos y procesos que, presumiblemente, también son deficitarios. A continuación se presentan dos investigaciones que ilustran este fenómeno.

El primero es un estudio que se focaliza en la habilidad de los niños con TEL para referir a los protagonistas de la historia, en particular para introducir, reintroducir y mantener la referencia de un personaje en posición de sujeto o de objeto (Van der Lely, 1997). La idea de este trabajo es aportar información sobre la naturaleza del déficit gramatical de los menores con TEL y así contribuir al debate de la modularidad. Para la realización de esta investigación se evaluó a 12 niños con TEL gramatical con un rango de edad entre 10 y 13 años, los que tuvieron que relatar el cuento "Where are you frog". Sus desempeños se compararon con menores sin problemas de lenguaje que tenían entre 6 y 9 años. Se encontró que los sujetos con TEL utilizan el artículo definido para introducir al personaje principal y el indefinido para reintroducir al protagonista. Con el fin de mantener en el relato al personaje utilizan pronombres o la anáfora cero. En consecuencia, no evidencian grandes problemas en este aspecto. Se concluye que el hecho de que los niños con TEL no presenten dificultades para referirse a los protagonistas es esperable porque este aspecto no está deficitario en los niños con TEL gramatical, ya que esta capacidad sería parte del sistema central de las funciones del lenguaje y no de un módulo específico.

El segundo estudio tuvo como propósito analizar los tipos, las frecuencias y la distribución de las interrupciones orales que realizan los niños con TEL cuando narran una historia (Guo, Tomblin y Samelson, 2008). Participaron 20 niños con TEL, 20 controles pareados por edad (todos de 4° grado) y 20 controles con desarrollo lingüístico equivalente. Contaron de manera oral una historia a partir de

tres láminas que representaban un conflicto y una vaga resolución. Los resultados mostraron que los menores con TEL realizaban más interrupciones que los integrantes del grupo control con edad equivalente. Por su parte, los participantes con desarrollo de lenguaje similar presentaron un comportamiento parecido al de los menores con TEL. Según los autores, este hallazgo sugiere que existe una relación entre la habilidad del lenguaje y las interrupciones orales. Con respecto al tipo de errores y a la estructura lingüística en la que se produce, se observó que los menores con TEL realizaban pausas especialmente antes de la producción de una frase. El hecho de que las interrupciones se produjeran antes de la frase demuestra la inmadurez de las representaciones léxicas y sintácticas de dichos menores.

El estudio del discurso narrativo y su importancia en los menores con TEL es innegable. Por ello, además de caracterizar el problema narrativo, es necesario desarrollar programas de intervención que apoyen sus dificultades. En general, interesa implementarlos en el aula con el fin de que la inclusión de estos niños sea exitosa.

Un ejemplo de ello fue la intervención que se efectuó a 5 niños con TEL que no eran capaces de estructurar sus relatos. Se desarrolló en dos niveles que variaban según la participación de la maestra y el logopeda. En un nivel el trabajo es colaborativo entre el logopeda y la maestra y en el otro nivel el logopeda realiza acciones específicas. Se utilizaron 48 sesiones para el trabajo colaborativo y 72 para el abordaje individual que realizaba el logopeda. Los contenidos se centraron en la estimulación de la estructura narrativa que se presentaba de manera gradual. Así, se inició el trabajo con los guiones, luego se abordaba la presentación, posteriormente el episodio y por último el final. Además, se realizaban lecturas de cuentos que se acompañaban con preguntas sobre el contenido. Mediante este trabajo se logró que todos los niños estructuraran sus narraciones, es decir, evolucionaron de contar a partir de agrupar en torno a un personaje a relatar con presentación y episodio (Acosta, González y Martín, 2011).

Otro tipo de intervención es la que se centra solamente en la estimulación de guiones. En esta línea se realizó un trabajo cuyo propósito fue presentar una experiencia de estimulación del manejo de guiones y su impacto en el desarrollo narrativo de los niños con TEL (Maggiolo, Coloma y Pavez, 2009). Participa-

ron 12 pre-escolares de 4 años con TEL que asistían a escuelas para trastornos de la comunicación. Ningún sujeto era capaz de estructurar sus cuentos y por ello presentaban déficit narrativo. Para llevar a cabo la intervención, se distribuyeron aleatoriamente en dos grupos: uno experimental y otro control. La maestra aplicó al grupo experimental el programa que tenía como contenido central los guiones en las horas que estaban destinadas a actividades de comunicación. Por su parte, el grupo control mantuvo sus actividades de comunicación en ese periodo. Los datos mostraron que se incrementó el desarrollo narrativo de los niños del grupo experimental, lo que no sucedió en el grupo control. Se concluye que la terapia centrada en guiones es una herramienta adecuada para estimular las narraciones en los niños con TEL.

La revisión realizada sobre la narrativa en los menores con TEL posibilita plantear que es un ámbito de gran relevancia para estos niños porque impacta tanto en su vida social como escolar. Las investigaciones fundamentalmente se han realizado en lengua inglesa y existen menos estudios en hispanohablantes. Por lo anterior, se requiere seguir investigando la alteración del discurso narrativo, en especial en menores hablantes de español.

CAPÍTULO 4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

En este capítulo se presentan los objetivos y las hipótesis que se derivan de la revisión de la literatura.

1. Objetivos.

Objetivos Generales.

1. Estudiar la producción de narraciones tanto a nivel estructural como a nivel semántico en niños con TEL.
2. Estudiar la comprensión de narraciones orales tanto a nivel literal como inferencial en niños con TEL
3. Estudiar en las narraciones de los niños con TEL la producción de oraciones tanto gramaticales como agramaticales, además de la emisión de oraciones complejas.

Objetivos Específicos.

1. Establecer los rendimientos en la producción de discurso narrativo (plano estructural y plano semántico) de los escolares con TEL, de los alumnos sin TEL pareados por edad y de los preescolares sin TEL pareados por edad lingüística.
2. Establecer los rendimientos en la comprensión de narraciones orales (plano literal e inferencial) de los escolares con TEL, de los alumnos sin TEL pareados por edad y de los preescolares sin TEL pareados por edad lingüística.
3. Establecer el desempeño en gramática (cantidad de oraciones simples, cantidad de oraciones complejas, tipos de oraciones subordinadas, uso de preposiciones y cantidad de oraciones agramaticales) de los escolares con TEL, de los alumnos sin TEL pareados por edad cronológica y de los preescolares sin TEL pareados por edad lingüística.
4. Comparar los rendimientos en producción de discurso narrativo de los escolares con TEL con los otros dos grupos de niños.
5. Comparar los rendimientos en comprensión de narraciones orales de los escolares con TEL con los otros dos grupos de niños.
6. Comparar los desempeños en gramática de los escolares con TEL con los otros dos grupos de niños.

2. Hipótesis.

Primera Hipótesis:

Los sujetos con TEL presentan un desempeño disminuido en producción narrativa tanto a nivel estructural como a nivel semántico al ser comparados con sujetos de similar edad cronológica y con niños de similar edad lingüística.

Segunda Hipótesis:

Los sujetos con TEL presentan un desempeño disminuido en la comprensión de narraciones orales tanto en el ámbito literal como en el inferencial al ser comparados con sujetos de similar edad cronológica y con niños de similar edad lingüística.

Tercera Hipótesis:

Los sujetos con TEL producen más oraciones agramaticales en sus relatos que los sujetos de similar edad cronológica y que los niños de similar edad lingüística.

Cuarta Hipótesis:

Los sujetos con TEL producen menor cantidad de oraciones complejas en sus relatos que los sujetos de similar edad cronológica y que los niños de similar edad lingüística.

SEGUNDA PARTE.
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

1. Sujetos

La muestra estuvo constituida por 60 niños incluidos en los tres grupos siguientes:

Grupo TEL:

Estuvo constituido por 16 niños y 4 niñas con TEL que tenían un promedio de 6 años 6 meses con un rango que fluctuaba entre los 6 años 2 meses y los 7 años 6 meses. Todos eran alumnos de 1° básico de escuelas con proyectos de integración. Sus desempeños en habilidades cognitivas no verbales estaban dentro de rangos normales y presentaban una audición adecuada. El promedio de longitud del enunciado fue de 4.6. En cuanto a la gramática básica, todos evidenciaban déficit en este ámbito, en alguna de las modalidades o en ambas: 4 con déficit en expresión gramatical, 7 con déficit en comprensión gramatical y 9 con déficit tanto en la expresión como en la comprensión gramatical.

Grupo control pareado por edad cronológica:

Este grupo control presentaba desarrollo típico de lenguaje y se constituyó por 12 niños y 8 niñas. Sus edades variaban entre 5 años 9 meses y 7 años 1 mes y el promedio fue de 6 años 6 meses. Eran compañeros de los niños con TEL, por lo tanto, cursaban 1°básico en los mismos centros educacionales. Tanto sus desempeños cognitivos como auditivos se ubicaban dentro de rangos de normalidad.

Grupo control pareado por edad lingüística:

El grupo control emparejado por desarrollo lingüístico evidenciaba desarrollo típico de lenguaje y se conformó por 10 niños y 10 niñas. El promedio fue de 4 años 4 meses y su rango variaba desde los 4 años hasta los 5 años 4 meses. Eran alumnos de kínder en las mismas escuelas de los sujetos con TEL. Presentaban rendimientos adecuados tanto en audición como en cognición y su promedio en la longitud del enunciado fue 4.4.

Criterios de Inclusión

A continuación se exponen los criterios de inclusión para los tres grupos de niños.

Grupo TEL:

- a) Tener diagnóstico de TEL. Dicho diagnóstico era realizado por el o la fonoaudiólogo.
- b) Ser alumnos de 1° básico de escuelas con proyectos de integración.
- c) Presentar audición dentro de rangos normales.
- d) Presentar habilidades cognitivas no verbales dentro de rangos normales.
- e) Presentar déficit en gramática básica ya sea en expresión, comprensión o en ambas.

Grupo control pareado por edad cronológica:

- a) Presentar desarrollo típico de lenguaje.
- b) Ser alumnos de 1° básico de escuelas con proyectos de integración.
- c) Presentar audición dentro de rangos normales.
- d) Presentar habilidades cognitivas no verbales dentro de rangos normales.

Grupo control pareado por edad lingüística:

- a) Presentar desarrollo típico de lenguaje.
- b) Ser alumnos de la escuela infantil de escuelas con proyectos de integración.
- c) Presentar audición dentro de rangos normales.
- d) Presentar habilidades cognitivas no verbales dentro de rangos normales.
- e) Presentar una longitud del enunciado equivalente a la de los niños TEL.

Para establecer la equivalencia se obtuvo el promedio ($X: 4.6$) y la desviación estándar ($D.S.: 1.3$) de la longitud del enunciado del grupo TEL. Con esta información se elaboró un rango que incluía: el promedio menos una desviación estándar ($X: 4.6 - D.S.: 1.3$) y el promedio más una desviación estándar ($X: 4.6 + D.S.: 1.3$). Por lo tanto, el rango que se obtuvo iba desde el promedio 3.3 hasta 5.9.

Pruebas utilizadas para seleccionar a los sujetos.

Audición

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

Habilidades cognitivas no verbales

Se utilizó el Test de Matrices Coloreadas y Progresivas de Raven (2005). El objetivo del test es medir **habilidades cognitivas no verbales** que implican razonamiento por analogías visuales mediante la comparación de figuras. Las puntuaciones que se ubican sobre el percentil 25 se consideran desempeños normales.

Gramática Básica

El Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto (Pavez, 2010) mide gramática básica mediante la modalidad receptiva y expresiva, está constituido por dos subpruebas que evalúan de manera diferenciada la expresión y la comprensión gramatical. Cuenta con análisis de confiabilidad que se realizó según el método test-retest (subprueba expresiva: 0.77 y subprueba receptiva: 0.83). Ambas subpruebas poseen 23 ítems que evalúan los siguientes elementos sintácticos: oraciones (afirmativas, negativas y pasivas), pronombres (personal, indefinido, demostrativo, relativo e interrogativo), verbos (tiempos verbales, 3ª persona del verbo, verbos copulativos), adjetivos posesivos e interrogativos. Las puntuaciones ubicadas en un percentil igual o inferior a 10 corresponden a un déficit morfosintáctico, ya sea en la expresión o en la comprensión gramatical.

Longitud de las oraciones:

El índice Promedio de Longitud del Enunciado (PLE) corresponde a una adaptación al español del M.L.U. (Mean Length of Utterance), ampliamente conocido en el mundo de habla inglesa. En Chile ha sido utilizado en varios estudios (Acuña, Anguita, Araya, Jordan y Lay, 1987, Catalán, Macchiavello, Mina, Rosenblut y Villarroel, 1985, Herrera y Pandolfi, 1984).

Para obtener el PLE se efectuó una conversación que se grabó y posteriormente se transcribió hasta el enunciado 170. La transcripción la realizaron 4 examinadores que lograron una confiabilidad de un 95% de acuerdo. La confiabilidad se obtuvo a través del siguiente cálculo: número de enunciados, número de palabras por enunciado y número de palabras coincidentes.

El análisis se realizó a partir del enunciado 21 y consistió en contabilizar la cantidad de palabras que constituyen cada enunciado. No se contabilizaron las reformulaciones, las repeticiones, los falsos comienzos, las muletillas o las emisiones interjectivas. Se calculó el índice PLE mediante la siguiente fórmula: Número

2.Procedimientos de la evaluación narrativa.

La evaluación del discurso narrativo se realizó mediante el método denominado Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA) (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008), que aborda tanto la modalidad expresiva como la comprensiva. Dicho método consta de dos pruebas específicas para cada modalidad, que utilizan tres cuentos: La ardillita glotona, El sapito saltarín y El lobo friolento. Ambas pruebas poseen estudios de confiabilidad que se realizaron con el coeficiente alfa equivalente al coeficiente 20 de Kuder-Richardson (KR20) (índice de la prueba de producción es 0.77 y el de la comprensión es 0.84). En el ANEXO 1 se pueden ver los textos y las preguntas de comprensión.

Para la obtención de los datos el método Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA), la prueba de producción narrativa se administró a 208 sujetos (111 niños y 97 niñas) que se distribuyeron en cinco grupos: 3.0-3.11 (18 menores), 4.0-4.11 (30 menores), 5.0-5.11 (50 menores), 6.0-6.11 (50 menores) y 10.0-10.11 (50 menores). Por su parte, el instrumento de comprensión de narraciones se aplicó a 169 sujetos (83 niñas y 86 niños) que se repartieron en cinco grupos: 4.0-4.11 (33 menores), 5.0-5.11 (29 menores), 6.0-6.11 (25 menores), 7.0-7.11 (34 menores) y 10.0-10.11 (48 menores).

En el EDNA se propone elicitar los corpus a través de la técnica del recitado de los tres cuentos mencionados. Dichos cuentos se caracterizan por evidenciar claramente las categorías de presentación, episodio y final. Además, la complejidad narrativa de cada uno de ellos es diferente (La ardillita glotona tiene 1 episodio, El sapito saltarín 2 episodios y El lobo friolento 2 episodios y una presentación más completa). El contenido de los relatos aborda acontecimientos en que los personajes enfrentan dificultades que resuelven al final de la historia.

En esta tesis, se evaluó a los sujetos en un aula silenciosa donde la examinadora leyó el cuento, luego el niño lo relató y finalmente respondió oralmente una serie de preguntas. El orden de presentación de los cuentos se basó en su complejidad narrativa, por lo tanto, primero se contó La ardillita glotona, luego El sapito saltarín y finalmente El lobo friolento. La evaluación del discurso narrativo duró aproximadamente 20 minutos.

Los relatos infantiles se grabaron a través de un equipo Mp3 Sony, modelo NWZ-B162F y fueron transcritos por dos transcriptoras que utilizaron el programa Winap versión 2.7. Para realizar esta actividad se modificó el volumen de los ecualizadores con el fin de favorecer las frecuencias de habla. Finalmente, las transcripciones realizadas por una transcriptora eran revisadas por la otra y viceversa.

A continuación se explica el análisis que se realizó a los relatos, luego se presentan los cuestionarios para evaluar comprensión y finalmente los análisis gramaticales.

Análisis de la producción narrativa.

Se contó con dos instrumentos para analizar los aspectos estructurales y semánticos del discurso narrativo. Como se mencionó previamente, se usó el método Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA), que propone un procedimiento para analizar la estructura de los relatos infantiles. Los aspectos semánticos que se estudiaron correspondieron a las relaciones temporales y causales que fueron analizadas a partir de las propuestas del Procedimiento para Evaluar el Discurso (PREDI) (Pavez, Coloma, Maggiolo, Martínez y Romero, 2002).

Para mayor claridad primero se explica el análisis realizado a través del EDNA y después el efectuado mediante el PREDI.

A) Análisis Estructural.

Se consignó que la estructura se analizaba identificando tres categorías básicas: presentación, episodio y final. Se entendió por presentación la categoría que incluía tanto al personaje como al problema del relato. Además, el espacio y el atributo del personaje se consideran como elementos opcionales de la presentación. El episodio se concibió como la secuencia de acción + obstáculo + resultado y la meta fue un elemento optativo del episodio. El final correspondió a la información que resuelve el problema de la presentación. Se distinguieron dos tipos, el abrupto y el normal. El final abrupto es aquel que aparece inesperadamente y el normal es introducido por información que se desarrolla después del resultado. A partir de estas categorías, se diferenciaron cuentos infantiles con y

sin estructura. Las narraciones estructuradas eran aquellas en que era factible identificar, al menos las categorías de presentación y episodio, aunque estuvieran incompletas. Es decir, en el caso de la presentación, que se mencione uno de los elementos (personaje o problema) y en el episodio, que aparezcan dos elementos de la secuencia (acción+obstáculo u obstáculo+resultado). Por su parte, las historias desestructuradas eran aquellas en que la información no se organizaba en torno a las categorías descritas, en consecuencia, no se podían identificar en los relatos. En estos casos se observaron los siguientes desempeños del niño: no relata nada, emite una o dos oraciones, expresa una serie de oraciones sin que estén relacionadas, produce oraciones que se asocian por el personaje principal o dice secuencias de acción + obstáculo u obstáculo + resultado.

Los puntajes de los relatos desestructurados son los siguientes: no dice nada (0 punto), dice una o dos oraciones (0.25 puntos), aglutina acciones sin relación (0.5 puntos), agrupa oraciones en torno a un personaje (0.75 puntos) o produce secuencias de acción + obstáculo u obstáculo + resultado (0.75 puntos). Para las narraciones estructuradas las puntuaciones son: presentación completa (1 punto), presentación incompleta (0.5 puntos), atributo (1punto), espacio (1punto), episodio completo (2 puntos), incompleto (1 punto), meta (2 puntos), final abrupto (1 punto) y final normal (2 puntos).

Además, este instrumento cuenta con percentiles y criterios de interpretación que permiten categorizar el rendimiento del escolar, según el grado de severidad. Así, los alumnos con un percentil igual o inferior a 10 evidencian déficit en la estructura narrativa. A su vez, aquellos con puntajes que se ubican sobre el percentil 10 y no logran puntuaciones equivalentes al percentil 25 presentan un rendimiento descendido. Finalmente, los estudiantes que están en el percentil 25 o superior a este logran un desempeño apropiado para su edad.

B) Análisis de las relaciones semánticas

Para el análisis de las relaciones semánticas, tanto causales como temporales, se utilizaron las indicaciones propuestas en el PREDI que permiten identificar en las narraciones este tipo de asociaciones (véase, Pavez, Coloma, Maggiolo, Martínez y Romero, 2002, págs.82-84). Primero se exponen los criterios de identificación de las relaciones causales y a continuación los propuestos para las

temporales.

- Relaciones causales: son aquellas relaciones de causa-efecto que se producen entre acciones y estados. Se distinguen acciones ejecutadas y experimentadas. En las primeras los personajes actúan como agentes y en las segundas los personajes y objetos experimentan eventos. También se identifican dos tipos de estados, los mentales y los físicos. Los mentales involucran emociones, cogniciones, disposiciones e intenciones de los personajes y los estados físicos incluyen las características materiales. Las posibles combinaciones para identificar relaciones causales se describen a continuación: a) estados mentales que provocan acciones ejecutadas o experimentadas, b) acciones experimentadas que provocan acciones ejecutadas o experimentadas, c) acciones ejecutadas o experimentadas que provocan cambios en los estados mentales y d) estado físico o su cambio que provoca una nueva acción ejecutada o experimentada. A cada relación causal identificada se le asigna 1 punto.

- Relaciones temporales: este tipo de relaciones son las que señalan sucesión o coexistencia de eventos en el tiempo. Se identifican mediante marcas formales que expresan temporalidad; algunas de ellas son luego, entonces, después y mientras. Se le adjudica 1 punto a cada relación temporal.

Con el fin de ilustrar el análisis de la expresión narrativa se presenta un ejemplo:

De una ardilla eh chinchona[sí] que obaba la comía del bosque y too los animaleh se enojao, de pronto atacaon y en ese intante que robaron la comía y despuéh (relación temporal 1) la ardilla tenía mucha comía y jue a su casa a comérsela toa y chinchona despuéh (relación temporal 2), despuéh no podía jugar con sus amigoh pero no puo poque la puerta era pequeña y ella era chinchona [Muy bien ¿Te acuerdas de algo más?] De que la ardilla pudo salir de su casa y puo hacer a salir de la puerta y jugó con sus amigoh pero no poía [¿y qué pasó al final?] al final (relación temporal 3) pasó que ella nunca poía jugar poque suh amigoh poque despuéh si juega poia aplastarlo con el éste [¿ahí termina, sí?]

Presentación Incompleta: De una ardilla eh chinchona (atributo) [sí] que obaba la comía del bosque (presenta solo el problema).

Episodio incompleto: jue a su casa a comérsela toa y chinchona despuéh, despuéno podía jugar con sus amigoh pero no puo poque la puerta era

pequeña (acción +obstáculo).

Presentación Incompleta+ Atributo+ Episodio Incompleto=2.5

Relaciones causales: 0

Relaciones temporales: 3

Cuestionario de la Comprensión de narrativa.

La prueba está compuesta de tres cuestionarios: uno para La ardillita glotona, otro para El sapito saltarín y el último para El lobo friolento.

Las preguntas que se realizan son de tipo literal e inferencial. Las literales aluden a las tres categorías de la superestructura (presentación, episodio y final), lo que significa que se pregunta por el personaje y el problema de la presentación; las acciones, el obstáculo y el resultado del episodio y por el final. El niño identifica la información que corresponde a la categoría que se está preguntando cuando responde las preguntas literales, por lo tanto, extrae contenidos explícitos del discurso. Por otra parte, las preguntas inferenciales exigen elaborar respuestas que requieren relacionar la información presente en el texto con los conocimientos previos que el niño posee del tema. Para la corrección se cuenta con ejemplos de las respuestas que efectuaban de manera más frecuente los niños.

El cuestionario del relato La ardillita glotona posee 9 preguntas (3 literales y 6 inferenciales). Los correspondientes a El sapito saltarín y El lobo friolento están constituidos por 10 preguntas respectivamente (7 literales y 3 inferenciales). En total la prueba se compone de 29 preguntas (20 literales y 9 inferenciales). A las preguntas literales se les asigna 1 punto y a las inferenciales 2 puntos; en consecuencia, la puntuación máxima es de 38 puntos.

Al igual que el apartado de la producción narrativa, el instrumento cuenta con percentiles que permiten ubicar al niño en tres niveles: déficit, desempeños descendidos y rendimientos típicos. Los criterios para la interpretación son los mismos que se utilizan en la producción narrativa.

Análisis de la expresión gramatical.

La expresión gramatical se analizó en los relatos efectuados por los niños a través del recuento. El estudio de la morfosintaxis en corpus narrativos ha

sido utilizado en diversas investigaciones que han abordado la gramática en niños con TEL (Thordardottir, 2008, Pavez, Coloma y Gonzalez, 2001, Gutierrez-Clellen y Hofstetter, 1994). En el discurso narrativo se incluyen oraciones de mayor longitud (MLU) y complejidad que las que aparecen en la conversación (Thordardottir, 2008). En consecuencia, en la narración se puede advertir un desempeño gramatical más elaborado que el manifestado en el discurso conversacional.

El análisis se basó principalmente en dos trabajos previos en que los participantes eran niños chilenos. El primero se realizó con narraciones de pre-escolares en las que se analizó la sintaxis compleja mediante dos indicadores: las oraciones subordinadas y los sintagmas preposicionales (Pavez, Coloma y Gonzalez, 2001). La segunda investigación estudió la presencia de oraciones subordinadas en las narraciones de escolares (Coloma, Peñaloza y Fernández, 2007). Se complementó el análisis con los planteamientos de la Nueva Gramática de la Lengua Española, Manual (Real Academia Española, 2010).

Específicamente, se identificaron los siguientes elementos en los relatos infantiles: oraciones gramaticales, oraciones agramaticales, oraciones simples, oraciones complejas, tipos de subordinadas y preposiciones.

Lo primero que se realizó fue reconocer las oraciones que constituían la totalidad de la narración. Para esto se entendió por oración una forma lingüística conformada por un núcleo predicativo autónomo. Este núcleo generalmente se presenta mediante un verbo conjugado (estructuras bimembres). Sin embargo, puede realizarse a través de estructuras unimembres con autonomía sintáctica, tales como interjecciones o enunciados del tipo “sí” o “no”. Luego, se distinguió entre oraciones gramaticales y oraciones agramaticales. Las gramaticales eran aquellas construcciones que no alteraban ninguna de las reglas gramaticales y las agramaticales eran oraciones en que se violaba algún criterio morfosintáctico. Los errores que se identificaron aludían fundamentalmente a los ámbitos relacionados con: el artículo, el pronombre, el verbo y la alteración en el orden de los elementos que constituyen la oración.

Por su parte, la oración simple es la que presenta un núcleo predicativo (verbal o no verbal) sin presencia de otros núcleos predicativos subordinados y la oración subordinada es la que contiene un núcleo predicativo principal y uno o

más núcleos predicativos subordinados.

Posteriormente, se procedió a clasificar funcionalmente cada una de las cláusulas de las oraciones complejas en sustantivas, adjetivas y adverbiales.

Las subordinadas sustantivas funcionan como los grupos nominales y las adjetivas corresponden a las oraciones de relativo con antecedente expreso, al que modifican como lo hacen los adjetivos. A diferencia de las dos subordinadas anteriores, las adverbiales no funcionan como adverbio, porque esta clase de palabra no sustituye a las oraciones concesivas, finales, causales, etc. (Real Academia Española, 2010). Por lo anterior, su definición se sustenta en lo que expresan (condicionalidad, causalidad, tiempo, propósito, comparación, entre otros).

Las preposiciones se identificaron en las oraciones y se contabilizaron todas las que aparecían en las oraciones aunque se repitiera la misma preposición. Se identificaron todas las categorías previamente mencionadas y se contabilizaron. Se asignó 1 punto a cada elemento presente y 0 a los ausentes. Se elaboró una tabla que contenía las categorías que debían ser identificadas.

Finalmente, se explica el análisis gramatical mediante un ejemplo.

ORACIONES	Agramaticalidad		Complejidad		Tipo de subordinada	N° de preposiciones
	Gramatical	Agramatical	Simple	Compleja		
1. / (E: te gutio la historia? Ahora te toca a ti cuéntame qué te acuerdas?) Deee una ardilla eh chinchona que obabon la comía de bosque	0	1	0	1	Adjetiva	2 (de)
2. Y too los animaleh seee enojao	1	0	1	0		0
3. Y deponto atacaon ya los abitanes que obaron la comía	1	0	0	1	Adjetiva	2 (de-a)
4. Y despuéh la ardilla tenió mucha comía	0	1	1	0		0
5. Y jue a su casa a comélsela toa	1	0	1	0		2 (a)
6. Y chinchona me despuéh , despuéh no quería ir a jugar con sus amigoh	0	1	0	1	Sustantiva	2 (a-con)
7. pero no puo poque la puerta era pequeña	1	0	0	1	Adverbial	0
8. y ella era chihchona/(E: muy bien! Te acuerdas de qalgo más?)	1	0	1	0		0
9. De que la dilla puo salir de su casa	1	0	1	0		2 (de)
10. y puo hacer a salir de del la puerta	1	0	1	0		1(de)
11. Y jugó con sus amigoh	1	0	1	0		1 (con)
12. pero no poía/(E: aaa y qué pasó al final?)	1	0	1	0		0

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados tras el análisis estadístico de los datos de la investigación, realizado con el paquete estadístico SPSS 15.0, siguiendo un diseño quasi experimental. En primer lugar se exponen los resultados obtenidos a partir de la realización del Análisis de Varianza Univariantes (ANOVAS) de cada variable, considerando los tres grupos: TEL, control cronológico (CC) y control lingüístico (CL) como factor de agrupación. En segundo lugar, se exhibe el análisis exploratorio de la función discriminante de cada variable para establecer cuáles de ellas discriminan entre el grupo TEL y sus controles cronológicos.

1. Diferencias entre los grupos.

En las Tablas 1, 2 y 3 se exponen, respectivamente, los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de las diferentes variables para cada grupo (TEL, CC y CL), así como los valores de F, su probabilidad, el tamaño del efecto y las agrupaciones encontradas mediante el análisis post-hoc (DHS de Tukey). En la Tabla 1 se muestran los resultados de producción narrativa, en la Tabla 2 los referentes a comprensión narrativa y en la Tabla 3 los correspondientes a gramática.

Producción de narrativa

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) obtenidos por los sujetos de cada grupo en las variables de producción de narrativa, junto con los valores de F, p (significación estadística), η^2 (tamaño del efecto) y agrupaciones encontradas en los análisis post-hoc.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de las puntuaciones obtenidas en producción de narrativa por los sujetos de cada grupo, junto con los valores de F, p, η^2 y agrupaciones del post-hoc.

Variable	Grupo	Media	DT	F(2)	p	η^2	Post-hoc
Producción narrativa	TEL	8,77	3,83	3,39	0,04	0,106	(CL=TEL)<(TEL=CC)
	CC	10,76	3,48				
	CL	7,82	3,51				
Presentación incompleta	TEL	0,85	0,67		NS		
	CC	0,85	0,67				
	CL	0,70	0,57				
Presentación completa	TEL	1,50	0,94		NS		
	CC	1,60	0,82				
	CL	1,30	0,97				
Episodio incompleto	TEL	1,25	0,91		NS		
	CC	1,20	0,83				
	CL	0,85	0,87				
Episodio completo	TEL	1,80	1,36		NS		
	CC	2,30	1,17				
	CL	1,85	1,42				
Final	TEL	0,95	1,05	4,80	0,012	0,144	(CL=TEL)<(TEL=CC)
	CC	1,10	0,91				
	CL	0,30	0,57				
Relaciones causales	TEL	5,85	2,70		NS		
	CC	7,25	2,38				
	CL	5,70	2,99				
Relaciones temporales	TEL	3,05	2,72		NS		
	CC	4,15	4,10				
	CL	2,9	2,82				

Como se observa en la Tabla 1, de todas las variables que componen la producción narrativa, solo se han encontrado diferencias significativas entre los grupos en puntuación total de producción narrativa ($F_2 = 3,39$, $p = 0,04$, $\eta^2=0,106$) y en la categoría de final ($F_2 = 4,80$, $p = 0,012$, $\eta^2=0,144$).

Al analizar las agrupaciones post-hoc (DHS de Tukey) se observa que en la puntuación total de la producción narrativa el grupo TEL no presenta diferencias significativas con ninguno de sus grupos control (CL y CC), aunque sí se diferencia el grupo CL y el CC. Por tanto, se asume un efecto de edad en esta variable, dado que son los grupos controles los que evidencian diferencias significativas. Este efecto se ilustra gráficamente en la Figura 1.

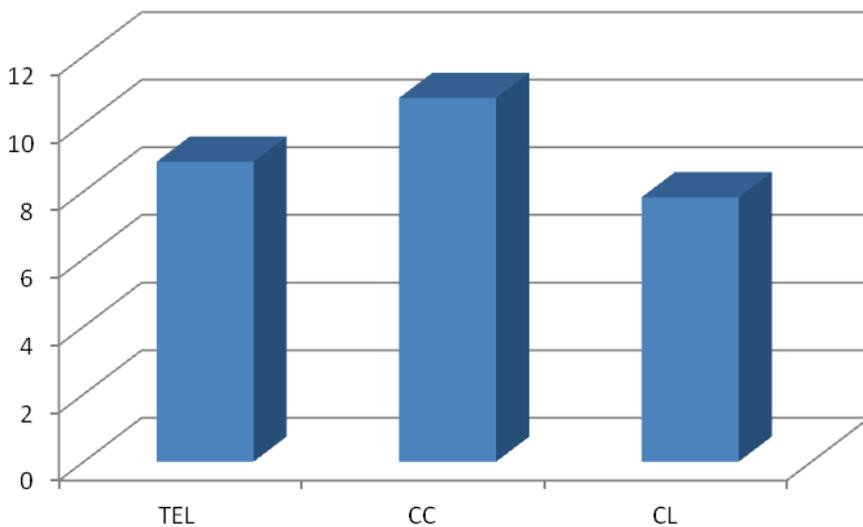


Figura 1. Representación gráfica de la puntuación obtenida en la producción de narrativa en cada grupo.

Con respecto al final de las narraciones, se aprecian evidentes diferencias entre el grupo CL y el CC, quedando el grupo TEL como intermedio entre ambos. Nuevamente, aparece un claro efecto de edad. Al analizar las puntuaciones medias, el grupo TEL se asemeja más a sus CC que a los CL. La Figura 2 ilustra estas diferencias.

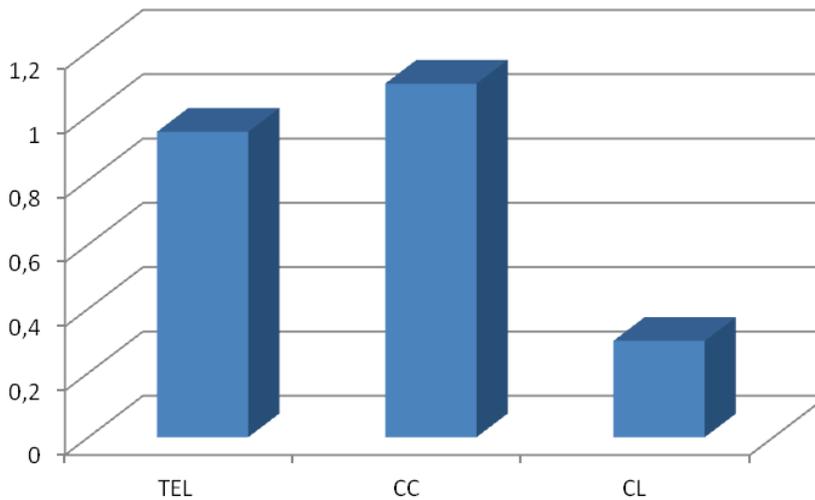


Figura 2. Representación gráfica de la puntuación obtenida en la categoría de final en cada grupo.

Comprensión de narrativa

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) obtenidos por los sujetos de cada grupo en las variables de comprensión de narrativa, junto con los valores de F, p (significación estadística), η^2 (tamaño del efecto) y agrupaciones encontradas en los análisis post-hoc.

Tabla 2 Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de las puntuaciones obtenidas en comprensión narrativa por los sujetos de cada grupo, junto con los valores de F, p, η^2 y agrupaciones del post-hoc.

Variable	Grupo	Media	DT	F(2)	p	η^2	Post-hoc
Comprensión narrativa	TEL	21,65	7,35	6,84	0,002	0,194	(CL=TEL)<(CC)
	CC	28,5	5,17				
	CL	21,35	7,91				
Preguntas literales	TEL	13,50	3,39	9,64	0,000	0,253	(CL=TEL)<(CC)
	CC	16,40	2,08				
	CL	12,25	3,50				
Preguntas inferenciales	TEL	4,10	2,17	4,40	0,017	0,134	(CL=TEL)<(TEL=CC)
	CC	6,05	1,95				
	CL	4,55	2,37				

Como lo muestra la Tabla 2, se han encontrado diferencias significativas entre los grupos (TEL, CC y CL) en todas las variables incluidas en la categoría de comprensión narrativa: puntuación total en comprensión narrativa ($F_2 = 6.84$, $p = 0,002$, $\eta^2 = 0,194$), preguntas literales ($F_2 = 9,64$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,253$) y preguntas inferenciales ($F_2 = 4,40$, $p = 0,017$, $\eta^2 = 0,134$). En el puntaje total de comprensión, no aparecen diferencias entre el grupo TEL y el grupo CL, aunque sí se registran entre estos dos grupos y el CC. En la Figura 3 se ilustran gráficamente estas diferencias.

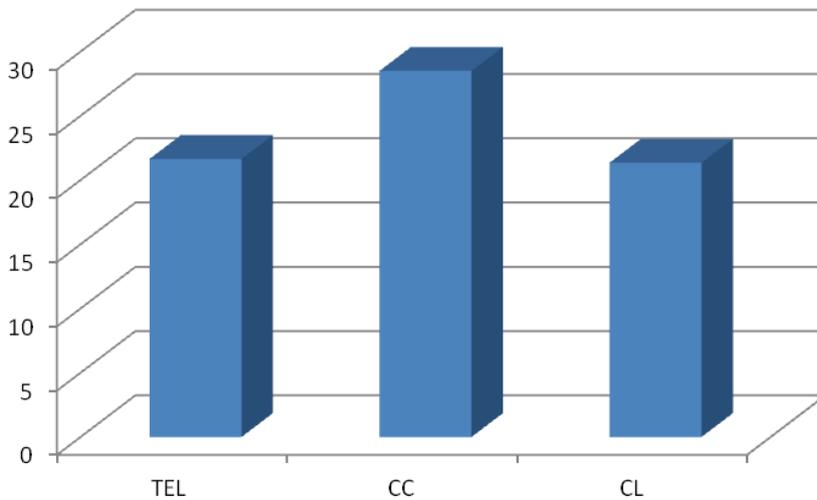


Figura 3. Representación gráfica de la puntuación obtenida en la comprensión narrativa en cada grupo.

El mismo modelo de puntuaciones totales de comprensión se observa en las preguntas literales. Estas diferencias se advierten en la figura 4.

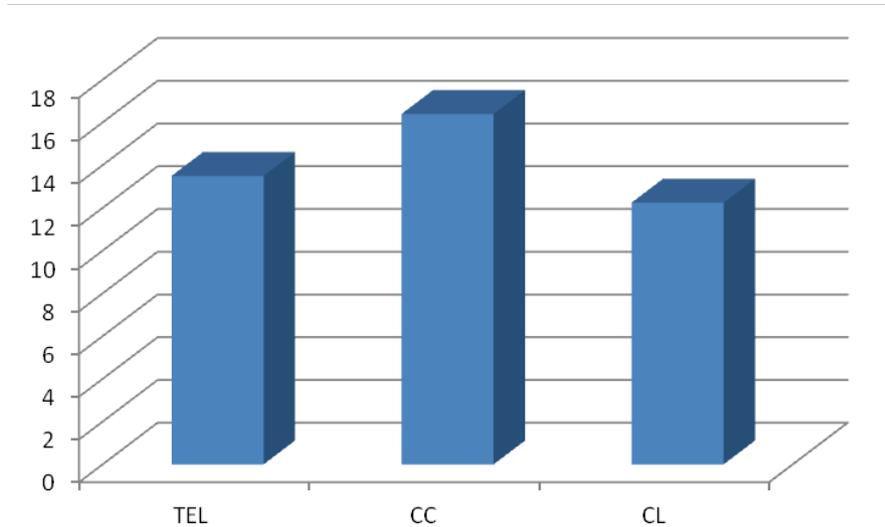


Figura 4 Representación gráfica de la puntuación obtenida en las preguntas literales en cada grupo.

En cuanto a las preguntas inferenciales, los niños con TEL no se diferencian de los dos grupos aunque obtienen menores puntuaciones que el CC. Por lo tanto, las diferencias se producen entre el CL y CC. Los datos comentados se observan en la figura 5.

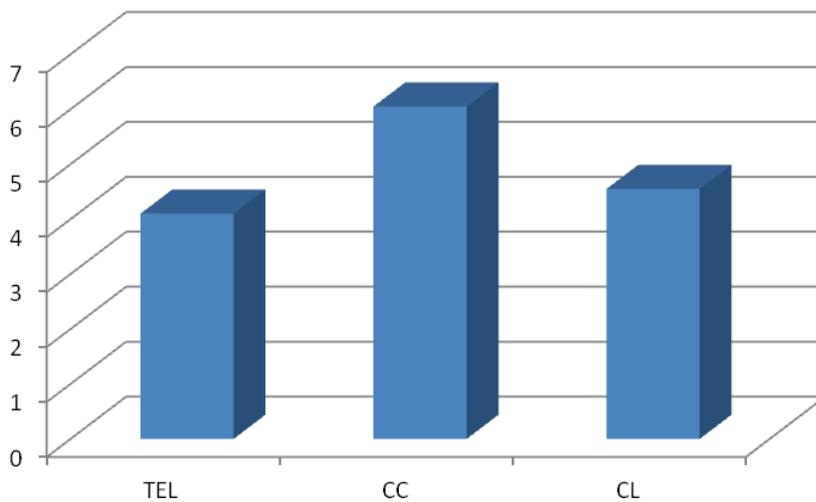


Figura 5 Representación gráfica de la puntuación obtenida en las preguntas inferenciales en cada grupo.

Desempeño gramatical

Los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) obtenidos por los sujetos de cada grupo en las variables de gramática, junto con los valores de F, p (significación estadística), η^2 (tamaño del efecto) y agrupaciones encontradas en el análisis post-hoc se presentan en la Tabla 3

Tabla 3: Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de las puntuaciones obtenidas en **desempeño gramatical** por los sujetos de cada grupo, junto con los valores de F, p, η^2 y agrupaciones del post-hoc.

Variable	Grupo	Media	DT	F(2)	p	η^2	Post-hoc
Número de oraciones gramaticales	TEL	19	8,40	3,89	0,026	0,120	(CL=TEL)<(TEL=CC)
	CC	22,9	6,79				
	CL	16,6	6,25				
Número de oraciones agramaticales	TEL	11,9	5,62	8,85	0,000	0,237	(CC=CL)<(CL=TEL)
	CC	5,80	3,36				
	CL	8,80	4,47				
Número de oraciones simples	TEL	21,5	6,32	3,40	0,040	0,104	(CL=CC=TEL)
	CC	17,55	5,68				
	CL	17,10	5,57				

Número de oraciones complejas	TEL	8,85	5,48		NS		
	CC	11,05	3,72				
	CL	8,25	4,22				
Sustantivas	TEL	5,10	3,24	7,37	0,001	0,205	CL<(TEL=CC)
	CC	6,0	2,51				
	CL	2,75	2,46				
Adjetivas	TEL	0,85	1,22		NS		
	CC	1,35	1,56				
	CL	1,65	1,69				
Adverbiales	TEL	3,60	2,70		NS		
	CC	4,80	2,54				
	CL	4,60	2,99				
Número de preposiciones	TEL	14,95	7,89		NS		
	CC	19,15	5,12				
	CL	15,45	5,79				

Como se observa en la Tabla, se han encontrado diferencias significativas en las siguientes variables: número de oraciones agramaticales ($F_2 = 8,85$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,237$), número de oraciones gramaticales ($F_2 = 3,89$, $p = 0,026$, $\eta^2 = 0,120$), número de oraciones simples ($F_2 = 3,40$, $p = 0,040$, $\eta^2 = 0,104$) y número de oraciones subordinadas sustantivas ($F_2 = 7,37$, $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,205$).

Al analizar las agrupaciones post-hoc observamos que los niños del grupo TEL no se diferencian significativamente del grupo CL, si bien son los que presentan un mayor número de oraciones agramaticales. Las diferencias de esta variable se ilustran en la figura 6.

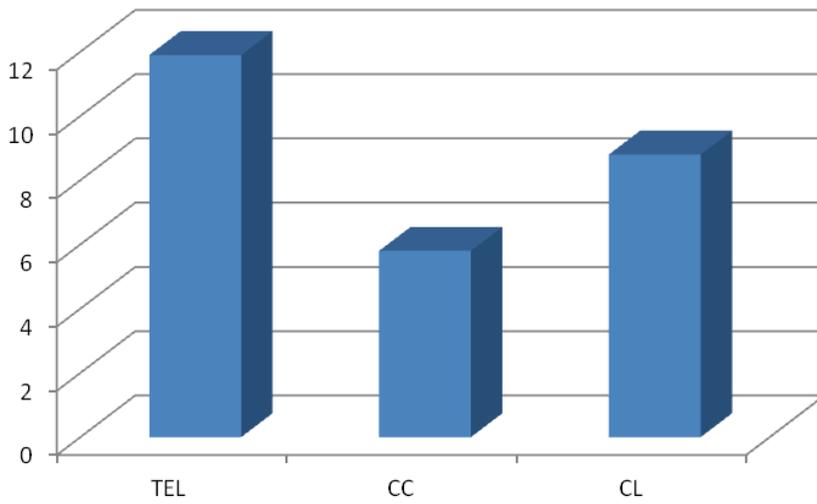
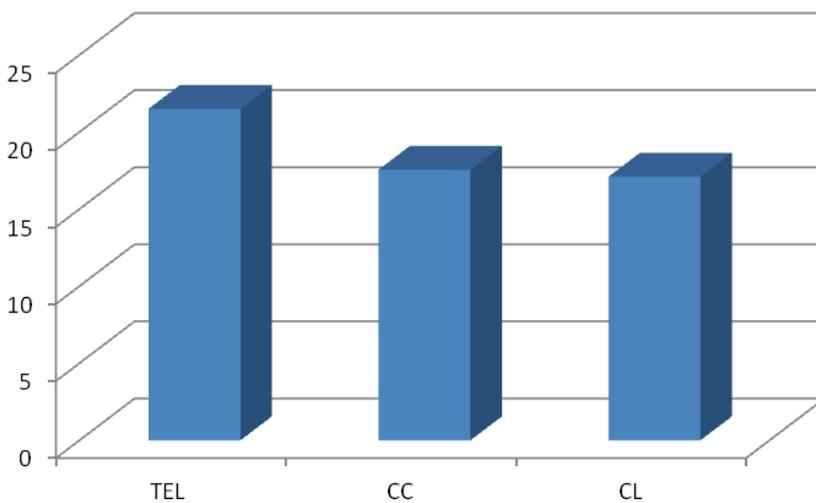


Figura 6. Representación gráfica de la puntuación obtenida en la producción de oraciones agramaticales en cada grupo.

En lo que se refiere al número de oraciones gramaticales, los niños con TEL no evidencian diferencias con ninguno de los grupos control si bien existen diferencias significativas entre el CC y el CL. Lo anterior posibilita concluir que a medida que avanza la edad van predominando las oraciones gramaticalmente bien construidas. La figura 7 muestra las diferencias comentadas.



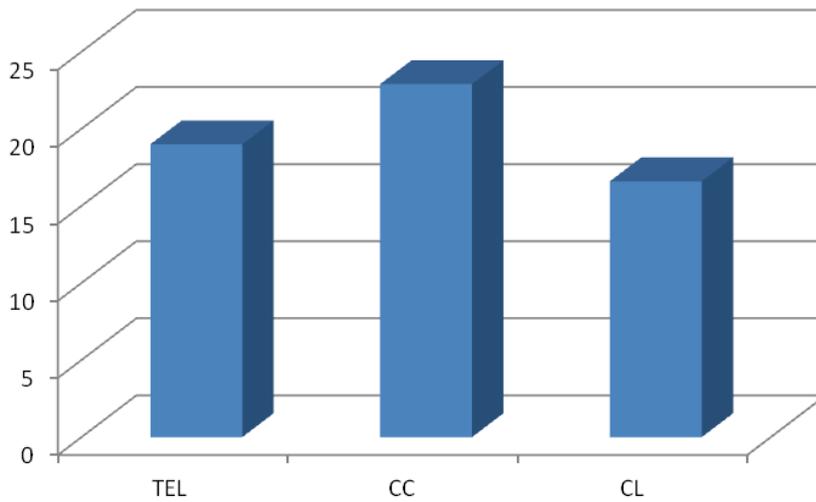


Figura 7. Representación gráfica de la puntuación obtenida en la producción de oraciones gramaticales en cada grupo.

Otras variables en la que se han encontrado diferencias significativas entre los grupos es el número de oraciones simples y las subordinadas sustantivas. Como se aprecia en la figura 8, los tres grupos se igualan aunque los niños TEL evidencian una media más alta en cantidad de oraciones simples. Lo anterior, significa que aunque las diferencias son significativas no se ratifican en el post-hoc.

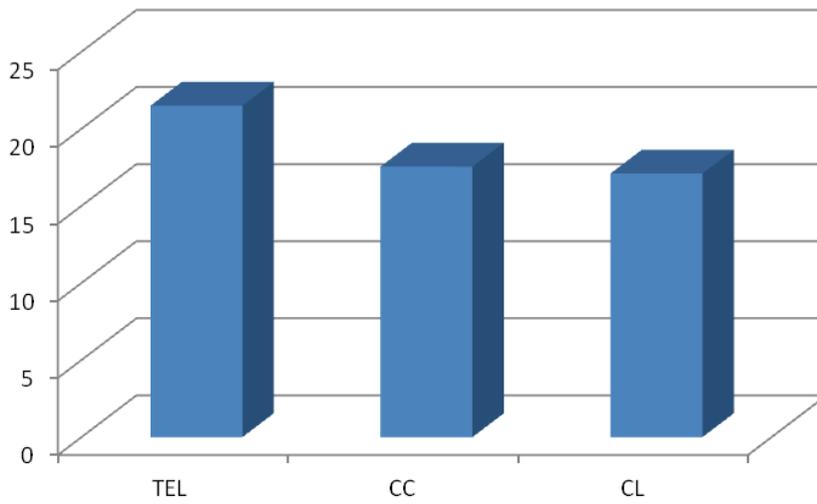
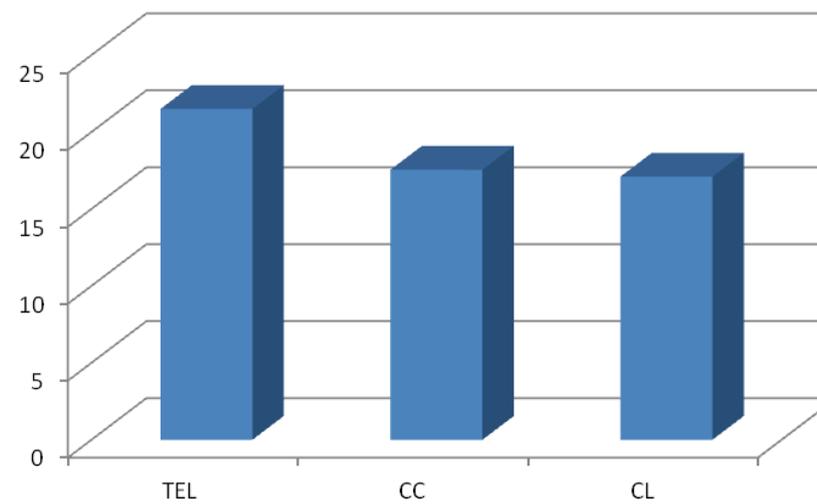


Figura 8. Representación gráfica de la puntuación obtenida en la producción de oraciones simples en cada grupo.

Con respecto a las oraciones subordinadas sustantivas, según se desprende del análisis post-hoc, los niños del CL obtienen puntuaciones significativamente inferiores a los otros dos grupos y se iguala el grupo TEL al CC. Estos resultados se muestran en la Figura 9.



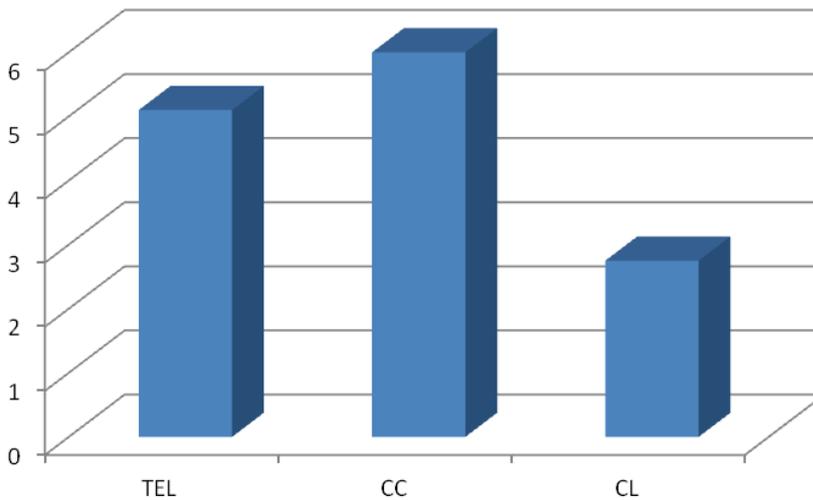


Figura 9. Representación gráfica de la puntuación obtenida en la producción de oraciones subordinadas sustantivas en cada grupo.

2. Análisis de la función discriminante.

Con la finalidad de estudiar las variables que discriminan de forma fiable a los niños con TEL de sus controles cronológicos y de disponer de un instrumento válido para colaborar en el diagnóstico del TEL, se realizó un análisis de la función discriminante de las variables centrales entre niños con TEL y sus controles cronológicos. Dichas variables fueron: puntuación total de la producción narrativa, puntuación total de la comprensión narrativa, número de oraciones gramaticales, número de oraciones agramaticales, número de oraciones simples y número de oraciones complejas.

Se introdujeron todas las variables y se obtuvieron los siguientes valores: autovalor: 1,452; correlación canónica: 0,770; Lambda de Wilks: 0,408; Chi-cuadrado: 31, 391; significación < 0,001.

En la Tabla 4 se presenta la matriz de estructura de las correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas.

Tabla 4: Matriz de estructura de las correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas.

	Función 1
Número Oraciones Agramaticales	0.560
Puntuación total comprensión narrativa	-0.459
Número de oraciones simples	0.280
Puntuación Total Producción narrativa	-0.219
Número de oraciones gramaticales	-0.217
Número de oraciones complejas	-0.200

La Tabla 4 muestra que el número de oraciones agramaticales (con valor positivo) y la comprensión de narrativa (con valor negativo) son las que alcanzan una mayor correlación. La lectura de la tabla indica que los niños del grupo TEL producen más oraciones agramaticales y más oraciones simples que los del grupo CC. En las restantes variables los valores son superiores en el grupo CC.

En la Tabla 5 se expone los resultados de la clasificación de los dos grupos. Se clasifica correctamente el 92,5% de los casos agrupados originales. Como se puede apreciar, solo un niño del grupo TEL se clasifica incorrectamente como perteneciente al grupo CC, mientras que dos casos de este grupo se clasifican incorrectamente como TEL. Los porcentajes de clasificación correcta alcanzan valores de 95% (sensibilidad) y 90% (especificidad) de los grupos TEL y CC, respectivamente.

Tabla 5. Resultados de la clasificación de los grupos TEL y CC

Diagnóstico	Grupo de pertenencia pronosticado		Total
	1	2	
Original Recuento 1 (TEL)	19	1	20
2 (CC)	2	18	20
% 1 (TEL)	95.0	5.0	100.0
2 (CC)	10.0	90.0	100.0

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN.

Los objetivos generales de este trabajo han sido:

1. Estudiar la producción de narraciones tanto a nivel estructural como a nivel semántico en niños con TEL.
2. Estudiar la comprensión de narraciones orales tanto a nivel literal como inferencial en niños con TEL.
3. Estudiar en las narraciones de los niños con TEL la producción de oraciones tanto gramaticales como agramaticales, además de la emisión de oraciones complejas.

Los dos primeros objetivos permiten aportar nueva información sobre el desempeño narrativo de los niños con TEL, debido a que en la mayoría de los trabajos se aborda de manera parcelada la comprensión y la producción narrativa. Así, existen investigaciones que se han focalizado solamente en la comprensión literal e inferencial de los relatos orales (Bishop y Adams, 1992; Norbury y Bishop, 2002) mientras que otros estudios han centrado su interés específicamente en las diferentes dimensiones de la producción narrativa (Ukrainetz y Gillam, 2009).

El tercer objetivo posibilita aportar mayor conocimiento sobre el desempeño gramatical de los niños con TEL que hablan español, porque la información que existe sobre este ámbito en sujetos hispanohablantes es escasa (Buiza, Adrián, González y Rodríguez-Parra, 2004).

El capítulo se organizará en torno a las tres dimensiones estudiadas (producción de narraciones orales, comprensión de narraciones orales y gramática) y a las hipótesis planteadas en la tesis. Primero se expone una síntesis de los resultados, a continuación se discuten los resultados referentes a la producción narrativa, después los que dan cuenta de la comprensión y, por último, se abordan los que aluden a la gramática. Además, se comentan los datos obtenidos del análisis exploratorio de la función discriminante de las variables entre el grupo TEL y su control cronológico. Finalmente, se presentan las limitaciones y las perspectivas futuras del trabajo.

1. Síntesis de los resultados.

La síntesis se divide en dos partes: La primera corresponde a los datos obtenidos mediante Análisis de Varianza Univariantes (ANOVA's) y la segunda refiere a los resultados logrados a través del Análisis de la Función Discriminante.

1.1. Análisis de Varianza Univariantes (ANOVA's)

Los resultados más destacables con respecto al desempeño narrativo de los niños con TEL son los siguientes:

- a) Evidencian dificultades en la estructuración de sus relatos.
- b) Presentan problemas en la comprensión de narraciones orales.
- c) Manifiestan dificultades con la construcción gramatical de las oraciones.

1.2. Análisis de la Función Discriminante

Las principales variables que posibilitan identificar con mayor precisión a los niños con TEL son:

- a) Número de oraciones agramaticales.
- b) Comprensión de narraciones.

El análisis también permite afirmar que los niños con TEL producen más oraciones agramaticales y más oraciones simples que los niños sin problemas de lenguaje de similar edad.

En resumen, los resultados derivados de los dos tipos de análisis posibilitan sostener que los sujetos con TEL manifiestan un compromiso en la narración que involucra aspectos estructurales, comprensivos y gramaticales.

2. Producción de narraciones

Las variables de la producción narrativa en que se advirtieron diferencias significativas entre los grupos fueron la puntuación total y la categoría de final. Al aplicar la prueba post-hoc (DHS de Tukey) se estableció que los sujetos del control cronológico se diferenciaban del control lingüístico, lo que significa que la edad definió dichas diferencias. Por su parte, los participantes con TEL se distribuyeron entre ambos grupos. Así, algunos niños con esta dificultad lingüística se asemejaron a los integrantes del control cronológico y otros se equipararon a los del control lingüístico.

La puntuación total de la producción narrativa permite afirmar que los sujetos del grupo TEL que se igualaron a sus controles cronológicos presentan un adecuado desempeño en la estructuración de sus relatos mientras que los que se equipararon a los controles lingüísticos evidencian un rendimiento disminuido en este ámbito.

El hallazgo que señala que algunos sujetos con TEL no evidencian problemas en la organización estructural de sus narraciones, se ha observado en otro estudio en el que participó un grupo con similar escolaridad y edad. En este trabajo se estableció que un 30% de los escolares con TEL no presentaban problemas en la estructuración de sus historias (Coloma y Alarcón, 2009). Otra investigación en que se analizó la cantidad de episodios de los niños con problemas de lenguaje llega a un resultado semejante al obtenido en esta tesis, determinándose que el número de episodios que elaboraban los sujetos con problemas lingüísticos era similar al que realizaban los niños con desarrollo típico de lenguaje (Perroud y Brandao, 2006). También se ha observado ausencia de diferencias en la producción narrativa de escolares con desarrollo tardío de lenguaje al ser comparados con sujetos sin problemas lingüísticos de edad y escolaridad equivalente (Domsch, Richels, Saldana, Coleman, Wimberly y Maxwell, 2012).

Por su parte, los participantes con problemas de lenguaje que rinden de manera equivalente a los controles lingüísticos manifiestan dificultades en este aspecto de la narración, lo que se ha corroborado previamente (Axpe y Lorenzo, 2010). El hecho de que un grupo de los niños con TEL se iguale a los niños de menor edad se ha observado en otro trabajo en que participaron niños de 6 y 8 años distribuidos en 4 grupos (-niños con TEL de 6 años, -niños con TEL de 8 años, -niños sin problemas de lenguaje de 6 años y -niños sin problemas de lenguaje de 8 años) a los que se les evaluó la narración. Los datos indicaron que los participantes con TEL de ambas edades evidenciaban dificultades similares a la de los niños más pequeños con desarrollo típico de lenguaje en la estructuración de sus relatos (Ukrainetz y Gillam, 2009).

La interpretación sobre la categoría de final es diferente a la realizada con la puntuación total, ya que la capacidad de terminar los cuentos es más tardía en el desarrollo y se adquiere después de los 6 años (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008). Por tanto, el que los participantes con TEL finalicen inadecuadamente sus

cuentos no significa que evidencien problemas con dicha categoría.

En cuanto a las relaciones semánticas, los tres grupos utilizaron un número similar de relaciones causales y temporales; por lo tanto, los menores con problemas de lenguaje no manifiestan alterado este aspecto. La producción de relaciones semánticas por parte de los niños con TEL es esperable, porque a los 3 años los niños sin problemas de lenguaje mencionan causalidad y temporalidad en sus cuentos (McGregor, 2000). Por lo que se deduce que su uso es bastante temprano, lo que sugiere que son relaciones fáciles de adquirir.

El que los sujetos con TEL sean capaces de utilizar este tipo de relaciones semánticas en la producción de sus cuentos no significa que este ámbito semántico haya estado siempre indemne en ellos. De hecho, se ha establecido que menores de 3 años con diagnóstico de TEL no expresan relaciones causales ni temporales y que requieren de una intervención específica para desarrollarlas. En concreto, se aplicó un plan de estimulación que posibilitó que niños con TEL de 3 años manifestaran la temporalidad mediante conectores. Sin embargo, el tratamiento no estimuló las relaciones causales (Acosta, González y Lorenzo, 2011). Este fenómeno indica que el uso de la causalidad en las narraciones es más difícil de adquirir que el de la temporalidad.

Los resultados de la investigación de Acosta, González y Lorenzo (2011) permiten proponer que los niños con TEL participantes de esta tesis, con una edad de 6 años ya han evolucionado en este aspecto porque probablemente cuando eran más pequeños no efectuaban asociaciones causales ni temporales. Es posible que su desarrollo se deba a que son niños que están en el primer grado de escolaridad (1º básico) y asisten a escuelas con proyecto de integración. Dichos proyectos tienen la finalidad de complementar la educación regular de los escolares con TEL con programas logopédicos y pedagógicos específicos que trabajan, entre otros aspectos, las narraciones donde se estimula este tipo de asociaciones semánticas.

También es probable que estos niños manifiesten problemas más adelante, cuando las exigencias narrativas sean mayores. Befi-Lopes, Paiva Bento y Perissinoto (2007) estudiaron a escolares con TEL con un rango de edad entre 7 y 10 años. Se mostró que los niños con este trastorno lingüístico utilizaban relacio-

nes causales sin explicitarlas a través de un conector; en cambio, los menores sin problemas de lenguaje usaban conectores para expresar dichas relaciones.

En síntesis, los resultados que aluden a la producción de relatos orales muestran que los sujetos con TEL manifiestan un comportamiento particular debido a tres razones. La primera se refiere a que no todos evidencian dificultades en la estructuración de los relatos al considerar la puntuación total. La segunda se vincula con la categoría de final, en el sentido de que la insuficiente presencia del final en los cuentos de los niños con TEL es aceptable para su edad. En tercer lugar, en la dimensión semántica, el grupo con TEL no evidencia dificultades. En consecuencia, su problema en la producción narrativa a la edad estudiada apunta a los aspectos estructurales y no al plano semántico.

El análisis realizado pone de manifiesto que la primera hipótesis de esta tesis se confirma parcialmente, porque las diferencias que se encontraron entre los sujetos se dieron en el plano estructural del discurso y no en la dimensión semántica, donde el comportamiento de los grupos fue semejante.

Finalmente, es importante señalar que la constatación de la primera hipótesis solo en la puntuación total de la producción narrativa no supone que la evolución de las variables en que no hubo diferencias (final y relaciones semánticas) se mantenga sin modificaciones, puesto que se asume que el TEL es un cuadro dinámico y, por lo tanto, sus dificultades varían en el tiempo (Snowling, Bishop y Stothard, 2000). Al respecto, una investigación longitudinal determinó que escolares con TEL en segundo grado evidenciaban un desempeño narrativo semejante al de sus pares sin problemas de lenguaje; no obstante, en cuarto grado se advirtió que manifestaban dificultades con la elaboración de relatos (Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin y Zhang, 2004).

3. Comprensión de narraciones.

Las comparaciones de las variables estudiadas (puntuación total de comprensión, preguntas literales y preguntas inferenciales) mostraron diferencias significativas en todas ellas. Los análisis post-hoc (DHS de Tukey) evidenciaron que los sujetos con TEL se igualaron en la puntuación total y en las preguntas literales a los participantes del control lingüístico y se diferenciaron de los integrantes de los controles cronológicos. En cambio, en las interrogantes inferenciales los menores con este trastorno se distribuyeron entre los dos grupos controles.

El resultado correspondiente a la puntuación total en comprensión es semejante a la encontrada en un estudio llevado a cabo por Crais y Chapman (1987) que utilizó una metodología similar, donde se estableció que los niños con TEL evidenciaban un rendimiento parecido al de sus pares igualados por desarrollo lingüístico en comprensión de narraciones orales. Por su parte, el desempeño de los niños con edad cronológica equivalente fue superior al de los integrantes del grupo TEL (Crais y Chapman, 1987).

Las diferencias establecidas en esta tesis entre los niños con TEL y sus controles cronológicos se apoyan, además, en otra investigación en la que participaron escolares con este trastorno y un grupo control de similar edad y escolaridad. A todos se les presentaba una historia mediante láminas o sólo oralmente y después se les efectuaban interrogantes literales e inferenciales. Se concluyó que los sujetos con TEL mostraban dificultades en la comprensión de narraciones, incluso cuando estas eran presentadas de manera no verbal (Bishop y Adams, 1992).

El que el grupo TEL y el grupo control lingüístico en las preguntas literales se comporten de manera similar, sugiere que los menores con esta alteración de lenguaje requieren de más tiempo para desarrollar la comprensión literal que los niños sin problemas lingüísticos. Por otra parte, en dos investigaciones en las que se evaluó la comprensión, tanto literal como inferencial (Bishop y Adams, 1999; Norbury y Bishop, 2002), se encontraron también dificultades con las preguntas literales. Ambos estudios establecieron que los sujetos con TEL presentaban dificultades con los dos tipos de preguntas. La interpretación que se propuso a este resultado es que su problema de comprensión se debe a un déficit en el vocabulario y en la comprensión de las

oraciones más que a un problema específico en la capacidad de realizar inferencias.

En cuanto a los interrogantes literales utilizados en esta tesis, es importante señalar que se caracterizaron por aludir a las categorías estructurales de los cuentos. Así, las preguntas abordan los elementos de la presentación, los constituyentes del episodio y el final de cada narración. Esto significa que los participantes debían identificar en la historia la información que da cuenta de cada una de las categorías mencionadas.

Además, es destacable que la media de respuestas literales correctas del grupo TEL fue 13.5 de un total de 21 preguntas, por lo tanto, respondieron adecuadamente el 61% a este tipo de ítems. Esto implica que su desempeño no es tan deficitario en este ámbito, aun cuando se diferencian significativamente de los menores sin problemas de lenguaje de su misma edad.

A pesar de que no se realizó un análisis sobre las preguntas literales en las que los niños tenían mayores problemas, se puede hipotetizar que eran aquellas con una dificultad media o las evidentemente difíciles. El instrumento de comprensión usado cuenta con un estudio sobre el grado de dificultad de los ítems, en el que se indica que los interrogantes con un nivel medio corresponden a los que aluden a algún elemento del episodio y los difíciles son las que indagan por el final de historia (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008). En consecuencia, es posible plantear que estas preguntas son las que no habrían respondido correctamente los menores con TEL.

Por último, el desempeño en las preguntas inferenciales de los niños con TEL fue diferente al observado en las literales porque estos sujetos se distribuyeron entre ambos controles. Por lo tanto, las diferencias establecidas se produjeron entre los niños con desarrollo típico de lenguaje, lo que significa que la edad es el factor que determinó las discrepancias en las interrogantes inferenciales. Del resultado se deduce que no todos los participantes del grupo TEL presentaron problemas con estos ítems, lo que es algo inesperado porque los interrogantes inferenciales son más exigentes que los literales, debido a que requieren que el niño relacione su conocimiento previo con la información explicitada en el cuento (León, 2003). En consecuencia, se esperaba que la totalidad de los participantes

con esta alteración lingüística manifestara compromiso en la capacidad para realizar inferencias.

Una posible explicación a este hallazgo es que el análisis sobre el grado de dificultad de las preguntas inferenciales evidenció que el 55% de ellas eran fáciles y el 45% presentaban un nivel medio de exigencia (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008). Por ende, la elaboración de las respuestas a este tipo de interrogantes no requería gran demanda para los niños.

Otra razón que puede explicar el buen desempeño de algunos niños con TEL es que los interrogantes inferenciales de la prueba requerían establecer relaciones de causalidad o de finalidad. Se ha determinado en una investigación que dichas relaciones no son las más difíciles para los sujetos con TEL (Contreras y Soriano, 2004). En el trabajo participaron tres grupos: niños con TEL, niños con dificultades de lenguaje por privación sociocultural y niños sin problemas lingüísticos. Se les evaluó la comprensión y la producción narrativa a través de un relato presentado mediante láminas. En cuanto a la comprensión, se analizaron las preguntas inferenciales considerando dos tipos de errores: transmisión de información que no se relaciona con la pregunta y respuestas incorrectas a ítems que requerían elaborar relaciones de causalidad o de finalidad. Los resultados indicaron que el grupo TEL fue el que más respuestas realizó con contenidos descontextualizados. En cambio, no tuvieron tantas dificultades con los interrogantes que requerían la determinación de causalidad y finalidad. El trabajo concluye que los distintos desempeños permiten diferenciar a los niños con problemas de lenguaje debido a privación de los sujetos con TEL. En estos últimos, lo característico sería la entrega de contenidos que no se vinculan con lo solicitado.

Además, el hecho que un determinado número de participantes con TEL no mostrara dificultades con la comprensión de relaciones causales, se puede relacionar con el resultado obtenido en la producción de narraciones en esta tesis. Específicamente, con que no hubo diferencias entre los grupos en la cantidad de relaciones causales que producían en sus cuentos. En consecuencia, no parece ser un ámbito muy demandante para los sujetos con TEL de los 6 años.

Los integrantes con TEL que se igualaron a los niños más pequeños tendrían comprometida su capacidad para realizar inferencias. La dificultad para ela-

borar respuestas inferenciales en estos sujetos se estableció en una investigación previa en la que los participantes se distribuyeron de la misma manera que se efectuó en esta investigación (Dodwell y Bavin, 2008). Las tareas que debían realizar eran dos: una implicaba escuchar una historia, luego recontarla y finalmente responder preguntas sobre ella. La otra actividad consistía en que inventaban una historia con apoyo de láminas y después respondían a una serie de interrogantes que aludían al relato creado por ellos. Se encontró que los niños con TEL se diferenciaban de sus controles cronológicos y se igualaban a los más pequeños en la tarea de recontado. En cambio, cuando inventaban su historia, los participantes con TEL presentaban un peor desempeño que los niños de su misma edad, pero un rendimiento superior al de los del grupo con desarrollo lingüístico equivalente. Esto supone que los sujetos con alteración lingüística tienden a responder mejor a las preguntas inferenciales de sus propias narraciones que a los interrogantes de relatos que han escuchado de otros interlocutores.

Aun cuando en el presente estudio no se trabajó con narraciones inventadas, los datos previamente comentados respaldan la aseveración de que los menores con TEL manifiestan problemas con las preguntas que exigen inferencias cuando las narraciones no son creadas por ellos.

Por otra parte, es posible suponer que el insuficiente rendimiento en las preguntas literales de los niños con TEL puede haber afectado a su desempeño en los interrogantes inferenciales, aunque no se indagó sobre el impacto que podría tener la comprensión literal en la elaboración de inferencias. La idea expuesta se sostiene en los hallazgos encontrados en una investigación que buscaba determinar, entre otros objetivos, si la comprensión de la información explícita en el discurso contribuye a la habilidad de realizar inferencias en adolescentes con TEL y en sujetos sin problemas de lenguaje (Karansiski y Ellis Weismer, 2010). Para esto, se evaluó la comprensión de relatos mediante preguntas literales e inferenciales. Las literales apuntaban a información básica requerida para efectuar las respuestas de las preguntas inferenciales. Los resultados señalaron que los sujetos con TEL presentaban un peor desempeño en las respuestas inferenciales que los integrantes del grupo con desarrollo típico. Además, al controlar la comprensión literal, se advirtió que los adolescentes con TEL evidenciaban dificultades en la construcción de inferencias.

En cuanto a la evaluación de la segunda hipótesis, los hallazgos comentados muestran que se comprueba fundamentalmente en relación al grupo control cronológico, ya que el rendimiento de los niños con TEL en comprensión es inferior al de los niños de su misma edad y similar al desempeño de los sujetos igualados por desarrollo lingüístico.

4. Gramática

Las comparaciones realizadas indican diferencias significativas en las siguientes variables: número de oraciones gramaticales, número de oraciones agramaticales, número de oraciones simples y número de oraciones subordinadas sustantivas. Al revisar las medias de cada una de estas variables se advierte que los niños con TEL tienden a obtener promedios inferiores a los controles cronológicos y superiores a los controles lingüísticos.

Los análisis post-hoc de las variables en que hubo diferencias muestran que el grupo TEL se comporta de manera distinta en cada una de ellas, lo que se advierte en los siguientes planteamientos.

En lo que se refiere al número de oraciones gramaticales, los niños con TEL no se distinguen de los sujetos con desarrollo típico de lenguaje. Sin embargo, los integrantes del control cronológico se diferencian significativamente de los controles lingüísticos, lo que posibilita concluir que a medida que avanza la edad predominan las oraciones gramaticalmente bien construidas. Este fenómeno se ha comprobado en otros estudios, pero en planos distintos (comprensión gramatical y estructura narrativa). Se estudió la comprensión gramatical evaluando a niños sin dificultades lingüísticas cuyas edades fluctuaban entre 2 y 4 años. Los datos permitieron establecer que el incremento de la edad implica un mayor desempeño en esta modalidad morfosintáctica (Calet, Mendoza, Carballo, Fresneda y Muñoz, 2010). Otra investigación analizó a niños entre 5 y 12 años en la estructura y el léxico de sus producciones narrativas. Se determinó que la estructuración y el vocabulario de los relatos se consolida a medida que aumenta la edad de los sujetos (Ukrainetz, Justice, Kaderavek, Eisenberg, Gillam y Harm, 2005).

El resultado expuesto también significa que algunos sujetos con TEL presentaron un número similar de oraciones gramaticales al de los controles cronológicos y, en consecuencia, evidencian un desempeño apropiado para su edad.

Una posible explicación se relaciona con la cantidad de oraciones simples y complejas que los sujetos con TEL producen en sus cuentos. La investigación mostró que utilizan principalmente oraciones simples (media de oraciones simples: 21,5 y media de oraciones complejas: 8,85). Dichas estructuras aparecen en niños con desarrollo típico aproximadamente a los 4 años y se dominan adecuadamente a los 6 años. En cuanto a las oraciones complejas, su adquisición se consolida en edades posteriores (Clemente, 2000). La información sobre el desarrollo típico de estas construcciones sintácticas permite suponer que para los niños con TEL es fácil elaborar correctamente oraciones simples. La afirmación previa sugiere que sus agramaticalidades deberían aparecer especialmente en las oraciones complejas. Al respecto, existe evidencia que indica que los menores con TEL efectúan más errores morfosintácticos en este tipo de construcciones (McConnell, 2010).

No obstante, parte de los niños con TEL que han participado en esta investigación se han equiparado a los integrantes del control lingüístico. Esto implica que los participantes con TEL producen un número similar de oraciones gramaticales al que efectúan los sujetos de menor edad. Esto puede deberse a que el grupo TEL emitió más oraciones agramaticales que sus controles cronológicos y, por tanto, es esperable que sea menor la cantidad de oraciones que ellos elaboran apropiadamente.

Como ya se ha comentado, los niños con esta alteración emitieron significativamente más oraciones agramaticales que los del grupo control cronológico y se igualaron a su control lingüístico, aunque su media fue la mayor de los tres grupos. Algo similar se advirtió en otra investigación en que se trabajó con sujetos de habla española distribuidos de la misma manera en que se organizaron en esta tesis. Se evaluó a los niños en el uso de una serie de morfemas (tiempos verbales, artículos, pronombres, entre otros) y se estableció que los niños con TEL presentaban un desempeño significativamente inferior que los sujetos de su misma edad sin problemas de lenguaje. Además, se determinó un patrón de respuesta

semejante en la mayoría de los morfemas estudiados del grupo TEL y del control cronológico emparejado por MLU (Mean Length of Utterance). Así, los errores que realizaban consistían mayoritariamente en sustitución de morfemas (Bedore y Leonard, 2001). El resultado sobre la producción de oraciones agramaticales de los niños con TEL de esta tesis, también es coherente con una investigación en que se evaluaron habilidades narrativas en niños suecos que presentaban este cuadro. Se determinó que el porcentaje de oraciones gramaticalmente correctas en sus relatos era menor que el de sus pares sin problemas lingüísticos. El trabajo concluye que los participantes con TEL evidenciaban un nivel de precisión gramatical bajo (Reuterskiold, Hansson y Sahlén, 2011).

Lo expuesto sobre la gramaticalidad de las oraciones permite afirmar que la tercera hipótesis se corrobora casi en su totalidad, ya que se observa que los niños con TEL cometen un mayor número de errores gramaticales que los integrantes del control cronológico.

Con respecto al número de oraciones simples, aparecieron diferencias significativas; no obstante, al aplicar la prueba post hoc se advirtió que los tres grupos se igualaron, aunque los niños TEL evidenciaron una media más alta que los sujetos sin problemas de lenguaje. El dato previo posibilita proponer que los sujetos con esta alteración no evidenciarían dificultades con las oraciones simples, lo que puede deberse a su edad. Se sabe que las oraciones simples son utilizadas ya a los 3 años y medio (López Ornat, Fernández, Gallo y Mariscal, 1994). Además, se ha observado en relatos orales de sujetos sin alteraciones del lenguaje de 5 y 6 años que la mayoría de sus construcciones son oraciones simples bien organizadas (Codesido-García, Coloma, Garayzábal-Heinze, Marrero, Mendoza y Pavez, 2012). En consecuencia, son estructuras que a los 6 años están bien consolidadas y por esto no deberían implicarles gran dificultad a los niños de esta edad a pesar de que tengan problemas de lenguaje.

No obstante lo expuesto, existe evidencia que relativiza el planteamiento previo, porque se ha demostrado que niños entre 8 y 13 años con TEL producen oraciones simples constituidas por verbos transitivos e intransitivos. Sin embargo, tienden a omitir el artículo y el auxiliar del verbo en contextos obligatorios (Pizzioli y Schelstraete, 2008). Por tanto, aún presentan errores en estas estructuras sintácticas, lo que supone que todavía no las han afianzado completamente.

La ausencia de diferencias significativas entre los grupos en el número de oraciones complejas significa que los tres grupos presentaron una cantidad equivalente de este tipo de oraciones, lo que posibilita sostener que los niños con TEL no manifiestan dificultades en este aspecto. Este hecho también se explica por la edad de los participantes de esta investigación, porque como ya se mencionó las oraciones complejas se consolidan después de los 6 años (Clemente, 2000). En consecuencia, es un aspecto que se está comenzando a desarrollar en los grupos controles y por esto se igualan a los sujetos con TEL. Un resultado similar se encontró en una investigación que evaluó sintaxis compleja en narraciones de niños de 8 años con retraso de lenguaje. Específicamente, se advirtió que los desempeños de los sujetos con problemas lingüísticos en este ámbito sintáctico eran similares a los de su grupo control que estaba emparejado en edad (Domsch, Richels, Saldana, Coleman, Wimberly y Maxwell, 2012).

No obstante, es probable que se produzcan las diferencias cuando los niños sean mayores. La afirmación expuesta se sustenta en un estudio que se realizó con adolescentes que tenían antecedentes de TEL. Se advirtió que su desempeño estaba significativamente más disminuido en la producción de cláusulas que el de los jóvenes con desarrollo típico (Nippold, Mansfield, Billow y Tomblin, 2009).

A pesar de que los niños con TEL evidenciaron una cantidad similar de oraciones complejas que sus controles cronológicos, hubo diferencias significativas en las oraciones subordinadas sustantivas. El análisis post-hoc señaló que el grupo TEL se equiparó a su control cronológico y se diferenció de los niños del control lingüístico. Por lo tanto, los participantes con alteraciones de lenguaje evidencian un desempeño apropiado para su edad. No obstante, al igual que en la variable anterior, es probable que las diferencias se originen en una etapa posterior. De hecho, Nippold, Mansfield, Billow y Tomblin (2009) establecieron que los jóvenes con TEL usan significativamente menos oraciones subordinadas sustantivas que los adolescentes sin problemas de lenguaje cuando exponen un tema.

La discusión desarrollada muestra que la cuarta hipótesis no se confirma, debido a que no hubo diferencias en el número de oraciones complejas; en consecuencia, los sujetos con TEL presentaron un rendimiento semejante al de los

dos grupos controles.

Por último, los resultados analizados exhiben que los niños TEL manifiestan un desempeño gramatical que, en términos generales, no se asemeja a ninguno de los grupos controles. En cuanto a la agramaticalidad se comportan como los niños de menor edad, en cambio, respecto a las oraciones complejas, su desempeño es equivalente a ambos controles, excepto en las oraciones sustantivas, donde los TEL se igualan a los controles cronológicos. Esto sugiere que su problema está focalizado fundamentalmente en la agramaticalidad de las oraciones y no en su complejidad.

5. Análisis de la función discriminante

El análisis discriminante de las variables centrales reveló que el número de oraciones agramaticales y la comprensión de narrativa son las que logran un mayor poder discriminante entre el grupo TEL y sus controles cronológicos, lo que significa que dichas variables serían las que más contribuyen a distinguir entre los niños con TEL y los niños sin problemas de lenguaje de similar edad.

Los análisis realizados son consecuentes con la investigación llevada a cabo por Conti-Ramsden, Botting y Faragher (2001), en que estudiaron cuatro tipos de marcadores psicolingüísticos (repetición de pseudopalabras, repetición de oraciones, marcadores de tiempo pasado y de tercera persona singular del verbo en inglés). Los resultados concluyeron que las tareas de repetición fueron los marcadores más prometedores para el fenotipo del TEL.

La repetición de oraciones se puede vincular con el número de oraciones agramaticales, porque requiere de conocimiento lingüístico. Además, la puntuación asignada en el trabajo de Conti-Ramsden, Botting y Faragher (2001) se relacionaba con los errores que el niño efectuaba al reproducir la oración. Debido a que dicha actividad implica un conjunto de saberes lingüísticos, es probable que varios de los errores cometidos en la repetición de oraciones por los sujetos hayan sido de tipo gramatical. En este sentido la actividad de repetición de

oraciones es posible relacionarla con la cantidad de oraciones agramaticales que efectuaron los participantes con TEL de esta tesis. En ambos casos los errores morfosintácticos ayudan a distinguir a los niños con este trastorno lingüístico de los sujetos con desarrollo típico de lenguaje.

Por su parte, la repetición de pseudopalabras es posible asociarla a la comprensión narrativa, ya que en ambos casos se requiere de la memoria de trabajo para realizar eficazmente dichas actividades. Este almacén es una capacidad cognitiva que posibilita mantener y manipular información requerida para realizar tareas cognitivas complejas como la comprensión (Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 2006). Además, la asociación postulada se encontró en un trabajo en que se analizaron diferentes variables, entre ellas la repetición de pseudopalabras y la comprensión tanto oral como escrita en niños de 4 y 5 años. Específicamente, se advirtió que la tarea de repetición se asociaba a la comprensión en sus dos modalidades (Alloway, Gathercole, Adams, Willis, Eaglen y Lamont, 2005).

Otro aspecto relevante obtenido del análisis discriminante es que los niños del grupo TEL produjeron más oraciones simples que las elaboradas por el control cronológico. Esto significa que los niños con TEL presentaron en sus cuentos una sintaxis más simple que los niños sin problemas de lenguaje de similar edad. El hallazgo comentado es explicable, ya que existe evidencia que indica que los menores con este trastorno no presentan grandes problemas con las construcciones que cuyo orden canónico es sujeto+verbo+objeto (Mendoza, Muñoz, Carballo y Fresneda. En prensa).

En las otras variables (puntuación total de narraciones, número de oraciones gramaticales y número de oraciones complejas) el grupo control cronológico logra puntuaciones superiores a las conseguidas por los niños con TEL. En otras palabras, los sujetos con alteraciones lingüísticas realizan relatos menos estructurados, con menos oraciones gramaticales y complejas que sus pares con desarrollo típico de lenguaje.

La insuficiente estructuración de los relatos establecida en esta tesis es consistente con datos previos que constatan la dificultad para estructurar narraciones de los niños con TEL (Acosta, Moreno y Axpe, 2012). Además, es probable

que la disminuida estructuración coexista con una menor cantidad de oraciones complejas, ya que se ha establecido la relación entre sintaxis compleja y estructura del relato en niños con TEL (Pavez, Coloma y González, 2001).

Con respecto a la producción de oraciones complejas, existe evidencia que demuestra que los niños con TEL producen menor número de estas estructuras que los sujetos con desarrollo típico. En un trabajo longitudinal en que se siguió a un niño con TEL se estableció que a los 6 años producía gran variedad de estructuras complejas; no obstante, al compararlo con sujetos sin dificultades de lenguaje, se determinó que su producción era inferior (Schuele y Dikes, 2005). También desde la modalidad comprensiva se ha determinado que el nivel de oraciones complejas, específicamente las que tienen cláusula relativa, son deficitarias para los sujetos con este déficit de lenguaje (Mendoza, Muñoz, Carballo y Fresneda. En prensa).

Finalmente, el resultado que indica que el grupo TEL realizó menos oraciones gramaticales y menos estructuras complejas es consistente con el hecho de que estos niños produjeron un mayor número de oraciones simples y de construcciones agramaticales.

6. Limitaciones y perspectivas futuras

Todo estudio de esta índole presenta limitaciones que deben ser expuestas con el fin de considerarlas en futuros estudios. Las limitaciones en la presente tesis se refieren a la cantidad de participantes, al tipo de discurso narrativo y a la modalidad de elicitación de los relatos.

El número participantes (20 por cada grupo) de la tesis es escaso. No obstante, se reconoce que es difícil obtener dicha cantidad por las exigencias requeridas en la determinación del diagnóstico de TEL.

Se trabajó solamente con el cuento infantil, que es un tipo de discurso narrativo. Por lo tanto, los resultados obtenidos no se pueden extrapolar a otras narraciones orales, como las experiencias personales, puesto que se ha constata-

do que los diferentes relatos obedecen a distintos patrones de evolución (Allen, Kertoy, Sherblom y Pettit, 1994).

El procedimiento de elicitación fue el recontado, lo que implicó que los niños relataban después de escuchar un cuento. Aun cuando esta forma es muy utilizada se sabe que la narración del sujeto puede variar dependiendo del modo usado para elicitación el discurso. Se ha observado que cuando un niño inventa un cuento con apoyo de láminas su relato es diferente a si recuenta una historia (Doddwell y Bavin, 2008). En consecuencia, los hallazgos de esta tesis solo pueden ser validos para el recontado y no deben generalizarse a otros discursos narrativos originados a partir de otros procedimientos de elicitación.

Todas las investigaciones generan nuevas interrogantes que posibilitan complementar y profundizar la temática abordada. En esta tesis las perspectivas futuras se exponen de acuerdo a las tres dimensiones analizadas (producción narrativa, comprensión de relatos y gramática).

Los resultados encontrados en esta tesis sobre la producción narrativa, plantean la exigencia de estudiar en niños con TEL de más edad aquellos aspectos en que no presentaron dificultades. Específicamente se requiere determinar en sujetos mayores: la utilización del final, la presencia de relaciones tanto causales como temporales y el uso de conectores que expliciten dichas relaciones. Se acepta que este trastorno es un cuadro dinámico que evoluciona a medida que los niños crecen (Snowling, Bishop y Stothard, 2000). En consecuencia, el rendimiento observado en estos aspectos puede variar en los sujetos de esta tesis cuando sus edades sean superiores a los 6 años. Por esto, sería interesante realizar un seguimiento de ellos para estudiar su desempeño en tareas narrativas que más demandantes.

En cuanto a la comprensión, los resultados discutidos sugieren una serie de problemáticas que deberían ser abordadas en nuevos trabajos. Se debe estudiar en los sujetos con TEL: el tipo de preguntas literales de mayor dificultad, la importancia de la comprensión literal en la elaboración de inferencias, otros ámbitos tanto lingüísticos como cognitivos, como por ejemplo, la memoria de trabajo, para identificar los factores que expliquen los problemas en la elaboración de las inferencias.

En relación a la gramática, los datos comentados originan una serie de temas que deberían ser afrontados en otros estudios. Básicamente, implican determinar en niños con TEL: el grado de dominio de las oraciones simples, especificar el tipo de errores gramaticales que producen, si las oraciones agramaticales se generan más en las oraciones complejas. Además, es necesario indagar sobre el uso y dominio de las oraciones complejas en niños mayores de 6 años que evidencian este trastorno.

Para concluir, la tesis presentada aporta información sobre la narrativa de los niños con TEL que añade mayor sustento al supuesto de que ellos presentan comprometida esta dimensión de lenguaje.

Un aspecto particular de los hallazgos es que en todos los ámbitos evaluados de la comprensión los participantes con este trastorno manifestaron dificultades, cuestión que no sucedió en la producción de cuentos. Por esto, se puede afirmar que hubo una mayor alteración en la comprensión de relatos que en su producción.

Por otro lado, en el plano gramatical, se advierte que las dificultades con la construcción de oraciones fue la dimensión más alterada, lo que sugiere que el problema está en la capacidad de los sujetos con TEL de utilizar adecuadamente los criterios gramaticales para elaborar sus oraciones.

Seguir constatando que los niños con TEL presentan dificultades en el discurso narrativo es importante, tanto por su relevancia en el desempeño escolar (Westerveld, Gillon y Moran, 2008) como por su impacto en las relaciones sociales que estos sujetos establecen (Contreras y Soriano, 2004). Por esto es fundamental continuar aportando información sobre las características de la narrativa de los sujetos con TEL con el fin de contribuir al desarrollo de programas que estén específicamente destinados a trabajar este tipo de alteraciones.

TERCERA PARTE.
REFERENCIAS

CAPÍTULO 8. REFERENCIAS

- Acosta, V. & Moreno, A. (2005). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona, España: Masson.
- Acosta, V., Moreno, A., Axpe, A. & Lorenzo, M. (2010). Apoyo al desarrollo de habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje dentro de contextos inclusivos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30 (4), 196-205.
- Acosta, V., Axpe, A. & Lorenzo, M. (2011). Un análisis cualitativo de la estructura episódica, los recursos cohesivos y la diversidad léxica en la narrativa del alumnado con Trastorno Específico del lenguaje, *Aloma*, 28, 143-159.
- Acosta, V., Moreno, A. & Axpe, A. (2012). La acción inclusiva para las habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial para niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista de Educación*. En prensa
- Aguado, G. (1999). *Trastorno Específico del Lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia*. Málaga, España: Aljibe.
- Aguado, G. (2002). Trastorno Específico del Lenguaje: Diversidad y formas clínicas. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 3 (1), 48-74
- Aguado, G., Cuetos-Vega, F., Domezain, M. & Pascual, B. (2006). Repetición de pseudopalabras en niños españoles con trastorno específico del lenguaje: marcador psicolingüístico. *Revista de Neurología*, 43 (supl1), 201-208.
- Aguado, G. (2007). Apuntes acerca de la investigación sobre el TEL. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27 (3), 103-109.
- Allen, M., Kertoy, M., Sherblom, J. & Pettit, M. (1994). Children's narrative productions: A comparison of personal event and fictional stories. *Applied Psycholinguistics*, 15, 149-176.
- Alloway, T., Gathercole, S., Adams, A.M., Willis, C. Eaglen, R. & Lamont, E. (2005). Working memory and phonological awareness as predictors of progress towards early learning goals at school entry. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 417-426.
- American Speech-Language-Hearing Association Committee on Language, Speech and Hearing Services in the Schools (1980). Definition for communicative disorders on differences. ASHA, 317-318.

- Anderson, R. & Souto, S. (2005). The use of articles by monolingual Puerto Rican Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26, 621-647.
- Arnold, M. & Evans, J. (2005). Beyond Capacity Limitations: Determinants of Word Recall Performance on Verbal Working Memory Span Task in Children With SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 897-909.
- Baddeley, A.D. (1992). Working Memory. *Science*, 25, 556-559.
- Bedore, L. & Leonard, L. (2001). Grammatical morphology deficits in Spanish speaking-children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 905-924.
- Bedore, L. & Leonard, L. (2005). Verb inflections and noun phase morphology in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26, 195-225.
- Befi-Lopes, D., Paiva Bento, A. & Perissinoto, J. (2008). Narracao de historias por criancas com disturbio específico de linguagem, *Pró-Fono Revista de Atualizacon Científica*, 20, 93-98.
- Benítez-Burraco, A. (2005). POXP2: del trastorno específico a la biología molecular del lenguaje. I. Aspectos etiológicos, neuroanatómicos, neurofisiológicos y moleculares. *Revista de Neurología*, 40 (11), 671-682.
- Benson, M. (1993). The structure of four- and five years-old' narratives in pretend play and storytelling. *First Language*, 13, 203-223.
- Bishop, D.V.M. & Edmundson, A. (1987). Language impaired four years-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- Bishop, D. V.M. & Adams, C. A. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impaired, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050.
- Bishop, D.V.M. (2001). Motor Immaturity and Specific Speech and Language Impairment: Evidence for a Common Genetic Basis. *American Journal of Medical Genetics*, 114, 56-63.
- Bishop, D.V.M. & Clarkson, B. (2003). Written language as a window into residual language deficits: A study of children with persistent and residual speech and language impairments. *Cortex*, 39, 215-237.
- Bishop, D.V.M. & Snowling, M. (2004). Development Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130 (6), 858-886.
- Boudreau, D & Hedberg, N. (1999). A Comparison of Early Literacy Skills in Chil-

- dren with Specific Language Impairment and Their Typically Developing Peers. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 8, 249-260.
- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2003). Autism, primary pragmatic difficulties, and specific language impairment: can we distinguish those using psycholinguistic markers? *Developmental Medicine & Child Neurology*, 4, 515-524.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, M.M: Harvard University Press.
- Buiza-Navarrete, J.J., Adrián-Torres, J.A. & González- Sánchez, M. (2007). Marcadores neurocognitivos en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de Neurología*. 44 (6) 326-333.
- Calet, N., Mendoza, E., Carballo, G., Fresneda, D. & Muñoz, J. (2010). CEG2-4 (Test de comprensión de estructuras gramaticales de 2 a 4 años: estudio piloto. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30 (2), 62-72.
- Cardona, M. & Civit, A. (2008). Valoración dinámica de la habilidad narrativa: aplicación en un caso de trastorno específico de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y audiología*, 28 (4), 245-260.
- Castro, R., Giraldo, M., Hincapié, L., Lopera, F. & Pinerda, D.A. (2004). Trastorno Específico del Desarrollo del Lenguaje: una aproximación teórica a su diagnóstico, etiología y manifestaciones clínicas. *Revista de Neurología*, 39 (12) 1173-1181.
- Catts, H., Fey, M., Tomblin, B. & Zhang, X. (2002). A Longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children with Language Impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1142-1157.
- Catts, H. & Kamhi, A. (2005). *Language and Reading Disabilities (Second Edition)*. Boston, USA: Pearson.
- Catts, H., Adlof, S., Hogan, T. & Ellis Weismer, S. (2005). Are Specific Language Impairment and Dyslexia Distinct Disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1378-1396.
- Cleave, P. & Rice, M. (1997). An examination of the morpheme BE in children with Specific Language impairment: The role of contractibility and grammatical forms class. *Journal of Speech, language, and Hearing Research*, 40 (3), 480-492.
- Clemente, R. (2000). *Desarrollo del Lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- Codesido-García, A., Coloma, C.J., Garayzábal-Heinze, E., Marrero, V., Mendoza, E. & Pavez, M.M (2012). *Spanish Acquisition and Development of PERLS*. M. Ball, D Crystal & P. Fletcher (ed.). *Assessing Grammar. The Languages of LARPS*, Bristol: Multilingual Matters.

- Contreras, M.C. (2004). Perfiles psicolingüísticos y poder discriminante de una batería de lenguaje entre trastorno específico del lenguaje y privación sociocultural. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24 (2), 67-80.
- Contreras, M.C. & Soriano, M. (2004). El valor de la narrativa en la caracterización de los alumnos con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24 (3), 119-125.
- Contreras, M.C. & Soriano, M. (2007). La morfología flexiva en el trastorno del lenguaje y en la privación sociocultural. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27 (3), 110-117.
- Coloma, C.J. & Alarcón, P. (2009). El discurso narrativo y la comprensión lectora en escolares con Trastorno Específico de lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62, 147-158.
- Coloma, C.J., Cárdenas, R. & De Barbieri, Z. (2005) Conciencia Fonológica y lengua escrita en niños con Trastorno Específico del lenguaje Expresivo. *Revista CEFAC*, 7 (4), 419-423.
- Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (1999). Classification of Children with specific language impairment: longitudinal considerations. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 1195-1204.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N. & Faragher, B. (2001). Psycholinguistics Markers for Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (6) 741-748.
- Conti-Ramsden, G. (2003). Processing and linguistic Markers in Young Children With Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1029-1037.
- Dale, P., Simonoff, E., Bishop, D., Eley, T., Oliver, B., Price, T., Purcell, S et al (1998). Genetic influence on language delay in two-years-old children. *Nature Neuroscience*, 1 (4), 324-328.
- Daneman, M. & Carpenter, P.A. (1983). Individual differences in integrating information between and within sentences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 9, 561-584.
- De Barbieri, Z. & Coloma, C. J (2004). La conciencia fonológica en niños con trastorno específico de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24 (4), 156-163.
- Dodwell, K. & Bavin, E. (2008). Children with Specific Language Impairment: an investigation of their narrative and memory. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 43 (2), 201-218.

- Domsch, C., Richels, C., Saldana, M., Coleman, C., Wimberly, C., Maxwell, L. (2012). Narrative Skill and syntactic complexity in school-age children with and without late language emergence. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47 (2), 197-207.
- Ellis Weismer, S., Tomblin, J.B., Zhang, X., Buckwalter, P., Chynoweth, J. & Jones, M. (2000). Nonword repetition performance in school-age children with and without language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 865-878.
- Ellis Weismer, S. & Evans, J. (2002). The role of processing limitations in early identification of specific language impairment. *Topics in Language Disorders*, 3, 15-29.
- Eng, N. & O'Connor, B. (2000). Acquisition of definite article + noun agreement of Spanish-English bilingual children with Specific Language Impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 21 (2), 114-124
- Fey, M., Catts, H., Proctor-Williams, K., Tomblin, B. & Zhang, X. (2004). Oral and Written Story Composition Skills of Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1301-1318.
- Finneran, D. Francis, A. & Leonard, L. (2009). Sustained Attention in Children with Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52 (4), 915-929.
- Fresneda, D. & Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del Lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de Neurología*, 41 (supl1), 51-56.
- García Madruga, J., Elosúa, M.R., Gutiérrez, F., Luque, J.L. & Gárate, M. (2006). *Comprensión Lectora y Memoria Operativa*, Buenos Aires: Paidós.
- Gazella, J. & Stockman, I. (2003). Children's Story Retelling Under different Modality and Task Condition: Implications for Standardizing Language Sampling Procedures, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12 (1), 61-71.
- Gillam, R.B. & Johnston, J.R. (1985). Developmental of print awareness in language disordered preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 521-526.
- Gutiérrez-Clellen, V. & Iglesias, A. (1992). Causal Coherence in the oral narratives of Spanish-Speaking Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 363-372.
- Gutiérrez-Clellen, V. & Simon-Cerejido, G. (2007). The Discriminant Accuracy of

- a Gramatical Measure with Latino English-Speaking Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 50, 968-981.
- Gutiérrez-Clellen, V., Simon-Cerejido, G. & Wagner, C. (2008). Bilingual children with language impairment: A comparison with monolinguals and second language learners. *Applied Psycholinguistics*, 29, 3-19.
- Goswami, U. & East, M. (2000). Rhyme and analogy in beginning reading: Conceptual and methodological issues. *Applied Psycholinguistics*, 21, 63-93.
- Haskill, A. & Tyler, A. (2007). A comparison of linguistic profiles in subgroups of Children with Specific Language Impairment. *American Journal of Speech Language Pathology*, 16 (3), 209-221.
- Hansson, K., Forsberg, J., Löfqvist, A., Maki-Torkko, E. & Salen, B. (2004). Working Memory and novel word learning in children impairment and children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39 (3), 401-422.
- Helzer, J.R. Champlin, C.A. & Gillam, R.B.(1996). Auditory temporal resolution in specifically language-impaired and age-matched children. *Perceptual and Motor Skill*, 1171-1181.
- Hedberg, N. & Westby, C. (1993). Analyzing storytelling skills: Theory to practice Tucson, AZ, USA: Communication Skill Builders.
- Hicks, D. (1991). Kinds of narrative: genre skills among first grade from two communities. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.). *Developing narrative structure* (pp 55-87). Hillsdale, N, USA:Erlbraun
- Hincapié, L., Giraldo, M., Lopera, F., Pineda, D., Castro, R., Lopera, J.P., et al.(2008). Trastorno Específico del Desarrollo del Lenguaje en una población infantil colombiana. *Universitas Psychologica*, 7 (2), 557-569.
- Hughes, D., McGillivray, L. & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative Language*, Wisconsin: Thinking Publication.
- Ingram, T.T. (1975). Speech disorders in children. En E.H. Lenneberg y E. Lenneberg. *Foundations of Language development. A multidisciplinary approach*. Nueva York: Academic Press. (Trad. Cast. De 1982. *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid, España: Alianza).
- Joanisse, M. & Seidenberg, M. (2003). Phonology and syntax in specific language impairment: Evidence from a connectionist model. *Brain and Language*, 86, 40-56.
- Juhasz, C. & Grela, B. (2008). Verb Particle Errors in Preschool With Specific Language Impairment. *Contemporary Issues In Communication Science and*

- Disorders*, 35, 76-83.
- Justice, L., Bowles, R., Kaderavek, J., Ukrainetz, T., Eisemberg, S. & Gillam, R. (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children's Narrative Performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15 (2), 177-191.
- Kaderavek, J. & Sulzby, E. (2000). Narrative Production by Children With and Without Specific Language Impairment: Oral Narratives and Emergent Readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 34-49.
- Karansiski, C. & Ellis Weismer, S. (2010). Comprehension of Inference in Discourse Processing by Adolescents With and Without Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1268-1279.
- Karmiloff-Smith, A. (1998). Development itself is the key understanding developmental disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, 2, (10), 389-398.
- Law, J. Boyle, J. Harris, F., Harkness, A. & Nye, C. (1998). Screening for speech and Language delay: a systematic review of the literature. *Health Technology an Assessment*, 2, 1-184.
- Lahey, M., Edwards, J. & Munson, E. (2001). Is processing speed related to severity of language impairment? *Journal of Speech, language, and Hearing Research*, 44, 1354-1361.
- Larkin, R. & Snowling, M. (2008). Comparing phonological skills and spelling abilities in children with reading and language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 43 (1), 111-124.
- León, J. (2003). Conocimiento y discurso: algunas reflexiones sobre el estudio de las inferencias y de la comprensión. En J. León (coord.) *Conocimiento y Discurso*, Madrid: Pirámide.
- Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: MIT press.
- Leonard, L. Camarata, S. Brown, B. & Camarata, M. (2004). Tense and Agreement in the Speech of Children with Specific Language Impairment during intervention. *Journal of Speech, language, and Hearing Research*, 47, 749-770.
- Leonard, L., Camarata, S., Pawlowska, M., Brown, B. & Camarata, M. (2006). Tense and Agreement in the Speech of Children with Specific Language Impairment during intervention: Phase 2. *Journal of Speech, language, and Hearing Research*, 49, 749-770.
- Leonard, L., Deevy, P., Kurtz, R., Krantz, L., Owen, A., Polite, E. Et al. (2007). Lexical Aspect and the Use of Verb Morphology by Children with Specific

- Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 759-777.
- Leonard, L., Camarata, S., Pawlowska, M., Brown, B. & Camarata, M. (2008). Tense and Agreement in the Speech of Children with Specific Language Impairment during intervention: Phase 3. *Journal of Speech, language, and Hearing Research*, 51 (1), 120-125.
- Leonard, L. (2009a). Some reflections on the study of children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 25 (2), 169-171.
- Leonard, L (2009b). Is Expressive Language Disorder an Accurate Diagnostic Category? *American Journal of Speech- Language Pathology*, 18, 115-123.
- Lewis, B., Freebairn, L. & Taylor, H.G. (2000). Follow-up of children with early expressive phonology disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 586-597.
- Liles, B. Duffy, R., Merrit, D. & Purcell, S. (1995). Measurement of narratives discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 415-426.
- López Ornat, S., Fernández, A., Gallo, P. & Mariscal, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Llorenc, A. Sanz-Torrent, M., Guardia Olmos, J y & Macwhinney, B. (2011). Narrative comprehension and production in children with SLI: An eye movement study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 1-17
- Lonigan, C., Burgess, S. & Anthony, J. (2000). Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in preschool Children: Evidence a Latent-Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 36 (5), 596-613.
- Marchman, V., Wulfeck, B. & Ellis Weismer, S. (1999). Morphological Productivity in children with normal language and SLI: A study of the English past tense. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 206-219.
- Mackie, C. & Dockrell, J. (2004). The Nature of Griten Language Deficits in Children With SLI. *Journal of Speech, language, and Hearing Research*, 47, 1469-1483.
- MacDonald, M.C. & Christiansen, M.H. (2002). Reassessing working memory: A comment on Just & Carpenter (1992) and Waters & Caplan (1996). *Psychological Review*, 109, 32-54.
- Marinellie, S. (2004). Complex syntax used by school-aged children with specific language impairment (SLI) in child-adult conversation. *Journal of Communication Disorders*, 37, 517-533.
- Martínez, L., Herrera, C., Valle, J. & Vásquez, M. (2002). Razonamiento analógico

- verbal y no verbal en niños preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 3, (1), 5-24.
- Martínez, L., Palomino, H., De Barbieri, Z. & Villanueva, P. (2003). Bases Genéticas de Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 4 (1), 37-49.
- Masterson, J. & Perrey, C. (1999). Training analogical reasoning skills in children with language disorders. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 8, 53-61.
- Mc Donald, M. & Christiansen, M. (2002). Reassessing Working Memory: Comment on Just and Carpenter (1992) and Waters and Caplan (1996) *Psychological Review*, 109 (1), 35-54.
- McGregor, K. (2000). The development and Enhancement of Skills in preschool Classroom: Towards a Solution to *Clinical-Client Mismatch*, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 55-71.
- McCabe, A. & Rollins, P. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech –Language Pathology*, 3, 45-56.
- McConnell, Sara Ann. "Sentence Complexity in children with autism and specific language impairment". Thesis, University of Iowa, 2010.
- McCabe, a., Bliss, L, Barra, G. & Bennet, M. (2008). Comparison of Personal versus Fictional of Children with Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17 (2), 194-206.
- McGinty, A. & Justice, L. (2009). Predictors of Print Knowledge in Children with Specific Language Impairment: Experiential and Developmental Factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52 (1), 81-96.
- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J. & Fresneda, D. (2005). Evaluación de la comprensión gramatical: un estudio translingüístico, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 25 (1), 2-18.
- Mendoza, E., Muñoz, J., Carballo, G. & Fresneda, G. Grammatical Comprehension in Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Psycholinguistic Research*. En prensa
- Monfort, M. & Juarez, A. (1993). *Los niños disfásicos descripción y tratamiento*. Madrid, España:CEPE.
- Montgomery, J. (2004). Sentence comprehension in children with specific language impairment: Effects of input rate and phonological working memory. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39, 115-134.

- Montgomery, J. & Windsor, J. (2007). Examining the Language Performances of Children With and without Specific Language Impairment: Contributions of Phonological Short-Term Memory and Speed of Processing. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*, 778-797.
- Moreno, A. (2003). La intervención en morfosintaxis desde un enfoque interactivo: Un estudio de escolares con retraso de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología 23* (2), 89-97.
- Naremore, R., Densmore, A. & Harman, D. (2001). *Assessment and Treatment of school-age disorders: A resource manual*. Canada: Singular, Thomson Learning.
- Nickisch, A. & von Kries, R. (2009). Short-Term Memory (STM) Constraints in Children With Specific Language Impairment (SLI): Are There Differences Between Receptive and Expressive SLI? *Journal of Speech, language, and Hearing Research, 52*, 578-595.
- Nippold, M., Mansfield, T., Billow, J. & Tomblin, J.B. (2009). Syntactic Development in Adolescents with History of Language Impairments: A Follow - Up Investigations. *American Journal of Speech Pathology, 18*, 241-251.
- Norbury, C., Bishop, D. & Briscoe, J. (2001). Production of English Finite Verb Morphology: A comparison of SLI and Mild Moderate Hearing Impairment. *Journal of Speech, language, and Hearing Research, 44*, 165-178.
- 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.
- Norris, J. & Hoffman, P. (2002). Phonemic Awareness: A Complex Developmental Process. *Topics in language Disorders, 22* (2), 1-34.
- Norrix, L. Plante, E. Vance, R. & Boliek, C. (2007). Auditory Visual Integration for Speech by Children with and Without Specific Language Impairment. *Journal of Speech, language, and Hearing Research, 59* (6), 1639-1651.
- Ochs, E. (2003). Narrativa. En T. Van Dijk (comp.) *El discurso como estructura y proceso* (pp. 271-303). Barcelona, España: Gedisa.
- Paradis, J., Crago, M. & Genesee, F. (2005/2006). Domain-General Versus Domain-Specific Accounts of Specific Language Impairment: Evidence from Bilingual Children's Acquisition of Object Pronouns. *Language Acquisition, 13*, (1), 33-62.

- Parisse, C. & Maillart, C. (2009). Specific Language Impairment as systematic developmental disorders. *Journal of Linguistics*, 22, 109-122.
- Paul, R. (2001). *Language Disorders from Infancy through Adolescence. Assessment & Intervention* (Second edition) St. Louis, USA: Mosby.
- Pérez Moreno, M.D. & González Valenzuela, M.J. (2004). Desarrollo del Conocimiento fonológico, experiencia lectora y dificultad de la tarea. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24 (1), 2-15.
- Perroud, L. & Brandao, C. (2006). Variaveis Lingüísticas e de narrativas no distúrbio de linguagem oral e escrita. Pró-Fono. *Revista de Actualizaçao Científica*, 18 (2), 177-188.
- Pizzioli, F. & Schelstraete, A.M. (2008). The Argument Structure Complexity Effect in Children with Specific Language Impairment: Evidence from the Use of Grammatical Morphemes in French. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51, 706-721.
- Price, J., Roberts, J. & Jackson, S. (2006) Structural Development of the fictional narratives of African American Preschoolers, Language. *Speech & Hearing Services in Schools*, 37 (3), 178-187.
- Ryder, N. & Leinonen, E. (2003). Use of context in Question Answering by 3, 4, and 5 Year-old children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 32 (4), 397-415.
- Rapin, I. & Allen, D.A. (1987). Developmental dysphasia and autism in preschool children: Characteristics and subtypes. EN J. Martin, P Fletcher. P Grunwell & D. Hall (Eds.), *Proceedings of the first international symposium on specific speech and language disorders in children* (pp.20-35). London, Inglaterra: AFASIC.
- Redmond, S. & Rice, M. (2001). Detection of irregular verb violations by children with and without Specific Language Impairment. *Journal of Speech, language, and Hearing Research*, 44 (3), 655-669.
- Restrepo, M.A. (1998). Identifiers of Predominantly Spanish-Speaking Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 1398-1411.
- Restrepo, M.A & Gutierrez-Clellen, V. (2001). Article use in Spanish Speaking-Children with Specific Language Impairment. *Journal of Child Language*, 28, 433-452.
- Reuterskiölds, C., Hansson, K. & Sahlen, B. (2011). Narrative Skills in Swedish Children with language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 44, 733-744.

- Rice, M., Wexler, K., Marquis, J. & Hershberger, S. (2000). Acquisition of irregular past tense by children with SLI. *Journal of Speech, language, and Hearing Research, 43*, 1126-1145.
- Ripich, D. & Griffith, P. (1988). Narrative abilities of children with learning disabilities and non-disabilities children: story structure, cohesion and proposition. *Journal of Learning Disabilities, 7*, 21-30.
- Rvachew, S. Ohberg, A., Grawburg, M. & Heyding, J.(2003). Phonological Awareness and Phonemic perception in 4 years-old children with delayed expressive phonology skills. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*, 463-471.
- Sanz-Torrent, M. (2002). Los verbos en niños con Trastorno del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 22* (2), 100-110.
- Schneider, Ph. & Vis Dubé, R. (2005). Story Presentation Effects on Children's Retell Content. *American Journal of Speech Language Pathology, 14* (1), 52-59.
- Schuele, M & Tolbert, L. (2001). Omission of obligatory relative markers in children with specific language impairment. *Clinical Linguistics and phonetics, 15*, 257-274.
- Schuele, M. (2004). The impact of Developmental Speech and Language Impairment on the Acquisition of Literacy Skills. *Mental Retardation and Developmental Disabilities. Research Reviews. 10*, 176-183.
- Schuele, M. & Dykes, J. (2005). Complex syntax acquisition: A longitudinal case study of a child with specific language impairment. *Clinical Linguistics and phonetics, 19* (4), 295-318.
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language, 30*, 165-195.
- Simon-Cerejido, G. & Gutiérrez-Clellen, V. (2007). Spontaneous Language Markers of Spanish Language Impairment. *Applied Psycholinguistics, 28*, 317-339.
- Simon-Cerejido, G. & Gutiérrez-Clellen, V. (2009). A cross-linguistic and bilingual evaluation of the interdependence between lexical and grammatical domains. *Applied Psycholinguistic, 30*, 315-337.
- Snyder, L. & Downey, D. (1991). The language reading relationship in normal and reading disabled-children. *Journal of Speech and Hearing Research, 34*, 129-140.
- Skibbe, L., Grimm, J., Stanton-Chapman, T., Justice, L., Pence, K. & Bowles, R. (2008). Reading Trajectories of Children with Language Difficulties From

- Preschool Through Fifth Grade. *Journal, Speech, Language & Hearing Services in Schools*, 39 (4), 475-486.
- Snow, C. (1983). Literacy and Language: relationships during preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 165-189.
- Snowling, M.J., Bishop, D. & Stothard, S. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 587-600.
- Snowling, M.J., Gallagher, A. & Frith, U. (2003). Family Risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child development*, 74, 358-373.
- Spaulding, T., Plante, E. & Vance, R. (2008). Sustained Selective Attention Skills of Preschool Children with Specific Language Impairment: Evidence for Separate Attentional Capacities. *Journal of Speech, language, and Hearing Research*, 51, 16-34.
- Stockman, I. (1996). The promises and pitfalls of Language sampling analysis as an assessment tool for linguistic minority children. *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*, 27, 355-366.
- Stothard, S.E., Snowling, M.J., Bishop, D.V.M., Chipchase, B.B. & Kaplan, C.A. (1998). Language impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, language, and Hearing Research*, 41, 407-418.
- Strasser, K., Larrain, A., López de Lérida, S. & Lissi, M.R. (2010). La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: *Un Instrumento para su Medición*. *Psikhe*, 19 (1), 75-87.
- Sussman, J.E. (1993). Perception of format transition cues to place of articulation in children with language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 1286-1299.
- Tallal, P. & Piercy, M. (1975). Developmental aphasia: The perception of brief vowels and extended stop consonants. *Neuropsychologia*, 13, 69-74.
- Tallal, P. (1990). Fine-grained discrimination deficits in language-learning impaired are specific neither to the auditory modality nor to speech perception. *Journal of Speech and Hearing Research*, 33, 616-621.
- Ukrainetz, T., Justice, L., Kaderavek, J., Eisenberg, S., Gillam, R. & Harm, H. (2005). The Development of Expressive Elaboration in Fictional Narratives, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1363-1377.
- Ukrainetz, T. & Gillam, R. (2009). The Expressive Elaboration of Imaginative Narrative by Children with Specific Language Impairment, *Journal of Speech,*

Language, and Hearing Research, 52, 883-898.

- Van der Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, M. J. et al. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. En S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children reading comprehension and assessment* (pp. 107-130).
- Van der Lely, H.J.K & Stollwerck, L. (1997) Binding Theory and grammatical specific language impairment in children. *Cognition*, 62, 245-290.
- Van der Lely, H.J.K. (2002). SLI and Deficits in the Computation Syntactic System: A Comment on W. Frawley's "Control and Cross- Domain Mental Computation: Evidence from Language Breakdown". *Computational Intelligence*, 18 (1), 39-42.
- Van der Lely, H.J.K. (2005). Domain-specific cognitive systems: insight from Grammatical-SLI. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 9 (2), 53-59.
- Watkins, K.E., Dronkers, N.F & Vargha-Khadem, F. (2002). Behavioural analysis of an inherited speech and language disorder: comparison with acquired aphasia. *Brian and Language*, 125, 452-464.
- Westby, C.E. (2005). Assessing and remediating text comprehension problems. En H. Catts & A. Kamhi (Eds.), *Language and Reading Disabilities* (2° ed.) (pp.157-232). Boston M.A, USA: Pearson Education.
- Westerveld, M., Gillon, G. & Moran, C. (2008). A longitudinal investigation of oral narrative skills in children with mixed reading disability. *International Journal of Speech Language Pathology*, 10 (3), 132-145.

ANEXO

ANEXO

La ardillita glotona

Había una vez una ardillita que vivía en el bosque y era muy glotona. Todos los días la ardilla iba y les robaba la comida a todos sus amigos del bosque. Los animalitos le quisieron dar una lección para que la ardillita no les comiera más su comida. Se les ocurrió hacerle una casa bien chiquitita, con ventanas y puertas chiquititas y adentro de la casa le dejaron: nueces, chocolates, miel, dulces, tortas y helados. La ardillita estaba tan contenta que entró en su casa y se comió toda la comida y se puso gorda, gorda. Entonces vinieron sus amiguitos para invitarla a jugar, y como ella estaba tan gorda no pudo salir ni por la puerta ni por las ventanas porque éstas eran muy pequeñas. Entonces, la pobre ardillita, como no pudo salir de su casa, se puso muy triste porque no podía ir a jugar con sus amiguitos, solo podía mirarlos por la ventana. Entonces, prometió que nunca más iba a comer tanto, y que nunca más les iba a quitar la comida porque así ella podría salir de su casa y jugar con ellos.

Preguntas:

1. ¿De qué animalito se habla en el cuento?
2. Se habla de una ardillita. ¿Qué les hace la ardillita a los amigos?
3. Les robaba la comida. ¿Qué sentían los animalitos entonces?
4. ¿Y qué hicieron los amiguitos?
5. Le hicieron una casa chiquitita. ¿Qué hizo la ardillita en la casa chiquitita?
6. ¿Por qué le dejan tanta comida en la casa?
7. ¿Qué problema tuvo?
8. ¿Qué pasó al final?
9. ¿Por qué prometió que nunca más iba a comer tanto?

El sapito saltarín

Había una vez un sapito que vivía en una laguna y que era muy saltarín. Al sapito le gustaba saltar de noche y saltaba tanto que no dejaba dormir a los otros animalitos de la laguna.

Un día los animalitos estaban tan cansados por no poder dormir que decidieron

ponerle una trampa al sapito. Construyeron una red y la ocultaron entre las flores de la laguna. Entonces, cuando el sapito salió por la noche, en uno de sus saltos mortales se enredó en la trampa y se quebró una patita.

Entonces el sapito ya no podía saltar y, además por el dolor que sentía en su patita quebrada lloraba de día y de noche. Los animalitos sintieron pena por lo que habían hecho y se dieron cuenta que así tampoco podrían dormir, así que decidieron curarle la patita al sapito y, además, le construyeron un gimnasio para que pudiera saltar a su gusto. Con el tiempo, el sapito mejoró y al ver el regalo que le habían hecho sus amigos se puso muy feliz.

El sapito en agradecimiento prometió no saltar nunca más de noche para que todos pudieran descansar.

Preguntas:

1. ¿De qué animalito se habla en el cuento?
2. Se habla de un sapito. ¿Qué les hace el sapito a los otros animalitos?
3. ¿Por qué cuando el sapito saltaba no los dejaba dormir?
4. ¿Qué hicieron los animalitos?
5. Le pusieron una trampa. ¿Qué le pasó al sapito en la trampa que le pusieron?
6. ¿Por qué escondieron la trampa?
7. El sapito se quebró la patita. ¿Qué les pasó después a los animalitos?
8. ¿Qué le regalaron al sapito?
9. Le regalaron un gimnasio. ¿Por qué se puso feliz con el regalo?
10. ¿Qué pasó al final?

El lobo friolento

Había una vez un lobo que era muy friolento y pasaba todos los días muerto de frío. Cuando llegó el invierno, el lobo casi no podía caminar, ni podía comer, ni podía hablar de tanto frío que tenía. Entonces decidió hacer algo. Salió de su cueva y vio que los conejitos que vivían al lado de él tenían una estufa. Entró calladito y se las robó.

Los conejitos lo vieron y comenzaron a gritar “¡Socorro! ¡El lobo nos robó la estufa!”. El lobo se fue corriendo rápidamente para que los conejitos no lo alcanzaran y se encerró en su casa con la estufa. Después de un rato se quedó dormido, pero como estaba tan cerca de la estufa se le empezó a quemar la cola y se despertó muy asustado gritando: “¡Socorro! ¡Sálvenme! ¡Se me quema la cola!”

Los conejitos lo escucharon y fueron a ayudarlo y le tiraron agua para apagarle la cola, pero como hacía mucho frío el agua se convirtió en hielo y el lobo quedó encerrado en un cubo de hielo. Pero a los conejitos les dio pena dejarlo así y le pusieron la estufa para que se derritiera el hielo.

Cuando el lobo estaba bien, se dio cuenta de que los conejitos eran muy buenos y prometió que nunca más robaría nada a nadie. Los conejitos lo invitaron a quedarse en su casa y así el lobo nunca más sintió frío.

Preguntas:

1. ¿De qué animalito se habla en el cuento?
2. Se habla de un lobo. ¿Qué le pasa al lobo?
3. ¿Qué les hizo el lobo a los conejitos?
4. El lobo les robó la estufa. ¿Qué le pasó al lobo en su casa?
5. ¿Para qué les robó la estufa?
6. ¿Qué sintieron los conejitos cuando el lobo les robó la estufa?
7. El lobo se quemó la cola. ¿Qué le pasó al lobo después?
8. El lobo quedó encerrado en un cubo de hielo. ¿Qué le pasó después?
9. ¿Qué pasó al final?
10. ¿Por qué el lobo se dio cuenta de que los conejitos eran buenos?

