



TESIS DOCTORAL

DIFICULTADES LINGÜÍSTICAS EN LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE FRENTE A LA DESVENTAJA MEDIOAMBIENTAL

Presentada por: M^a del Carmen Contreras González

Dirigida por: Dra. Elvira Mendoza Lara

UNIVERSIDAD DE GRANADA

**DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y
TRATAMIENTO PSICOLÓGICO.**

Marzo de 2003

A Paco y a Cristina

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas a las que agradezco el apoyo y ayuda para la realización de esta tesis.

En primer lugar, a mi directora de Tesis Elvira Mendoza por haberme dado la oportunidad de realizar esta investigación, y por su dedicación a la consecución de esta Tesis.

Al Dr. Andrés Catena y al Dr. Juan Manuel Llopis por su colaboración en los análisis estadísticos.

A mis compañeras del área del lenguaje por sus valiosas aportaciones y a Antonia Román por la gestión administrativa de la Tesis.

A la compañeros Adela Mañas, Elena Martínez y Antonio Sáez que me ofrecieron acertados consejos, y al profesor Eduardo Gabín por sus enseñanzas en el área de la lengua.

A los compañeros y compañeras del equipo de orientación Alcazaba y a los del grupo de trabajo del colegio Indalo que me alentaron a proseguir la tarea emprendida.

A los maestros y maestras de los colegios N^ª Señora de la Paz, Virgen de la Chanca, Virgen del Mar, Alfredo Molina Martín, Giner de los Ríos e Inés Relaño que han colaborado en la aplicación de las pruebas y, sobre todo, a los niños y niñas por y para quienes hemos realizado este trabajo.

Finalmente, quiero agradecer a mi familia por haberme animado constantemente, y especialmente a mi marido y a mi hija, cuyo sacrificio y comprensión hicieron realidad esta ilusión de mi vida profesional.

INTRODUCCIÓN	11
CAPITULO I. EL LENGUAJE Y EL PROCESO DE COMUNICACIÓN	17
Introducción.	19
I.1. ¿En qué consiste el lenguaje?.	21
I.2. Niveles de análisis en el lenguaje.	25
I.2.1. Nivel funcional (¿Por qué nos comunicamos?)	25
I.2.2. Nivel estructural (¿Qué comunicamos?).	27
I.2.2.1. La semántica.	27
I.2.2.2. La morfología.	29
I.2.2.3. La sintaxis.	29
I.2.2.4. Relaciones entre estos componentes.	31
I.2.3. Nivel de procesamiento ¿cómo funciona lo que comunicamos?).	33
I.2.3.1. Introducción.	33
I.2.3.2. Comprensión del lenguaje.	34
I.2.3.3. Producción del lenguaje hablado.	38
I.3. Consideraciones sobre la evaluación del lenguaje.	41
CAPITULO II. DESARROLLO DE LAS DIMENSIONES SEMÁNTICA, MORFOSINTÁCTICA Y PRAGMÁTICA EN EL NIÑO.....	49
II.1. Desarrollo de la morfología y la sintaxis.	51
II.1.1. Propuestas basadas en estadios o etapas de desarrollo con relación a la edad.	52
II.1.2. Propuestas basadas en la evolución de las construcciones sintácticas.	59
II.1.2.1. Los sintagmas.	60
• El sintagma nominal.	60
• El sintagma verbal.....	61
• El sintagma preposicional.	62
II.1.2.2. Las oraciones compuestas: modalidades.	63
II.1.2.3. Desarrollo de los mecanismos de cohesión.	69

II.2. Desarrollo de la dimensión semántica.	71
II.3. Desarrollo de la dimensión pragmática. El discurso narrativo.	75
II.4. Adquisiciones tardías en el desarrollo del lenguaje.	78
CAPITULO III. LENGUAJE Y ENTORNO SOCIAL	89
III.1. Aportaciones de las distintas disciplinas en el área del lenguaje.	91
III.2. La influencia del habla dirigida a los niños y su efecto en la adquisición del lenguaje.	96
III.3. Relaciones entre pensamiento, cultura y lenguaje.	107
III.4. Diferencias en el lenguaje debidas a la clase social.	109
CAPITULO IV. EL CONCEPTO DE TRASTORNO DEL LENGUAJE	117
IV.1. Concepto de trastorno lingüístico.	119
IV.1.1. Concepto de retraso versus desviación.	120
IV.1.2. Identificación del TEL.	122
IV.1.2.1. Criterios de identificación.	123
IV.1.2.2. El discurso narrativo como predictor del TEL.	124
IV.1.2.3. Los trastornos lingüísticos y sus implicaciones en el rendimiento escolar.	126
IV.2. Aportaciones de los distintos enfoques.	128
. Clasificaciones de base clínica.	129
. Clasificaciones de base empírica.	129
. Clasificaciones de base empírico-clínicas.	130
IV.3. Dificultades lingüísticas en el TEL.	131
IV.3.1. Consideraciones teóricas.	132
IV.3.2. Problemas gramaticales en el TEL.	136
IV.3.2.1. Problemas de morfología flexiva.	136
IV.3.2.2. Problemas sintácticos.	136
IV.3.3. El léxico en el TEL.	138
IV.3.4. Dificultades pragmáticas en el TEL.	142
IV.3.4.1. La comprensión del lenguaje como proceso inferencial.	142
IV.3.4.2. La narrativa en el TEL.	146

CAPITULO V. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	151
V.1. Objetivos, estudios y análisis.	153
V.2. Hipótesis.	154
CAPITULO VI. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	157
VI.1. Descripción de los elementos o variables en pruebas elicítadas y narrativa.	159
VI.2. Análisis de contenidos lingüísticos en la prueba elicitada de morfosintaxis.....	168
VI.3. Criterios de aplicación y corrección.	170
VI.4. Contenidos lingüísticos del desarrollo tardío del lenguaje.....	176
VI.5. Análisis estadísticos.	177
CAPITULO VII. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	179
VII.1. Composición de la muestra (sujetos).	181
VII.2. Criterios de delimitación.	182
VII.3. Material.	184
VII.4. Características de los instrumentos.....	185
VII.5. Técnica de recogida de materiales (procedimiento).	187
CAPITULO VIII. RESULTADOS.....	189
VIII.1. Primera parte: prueba de Hipótesis.....	192
VIII.2. Segunda parte: Análisis discriminante.....	207
CAPITULO IX. DISCUSIÓN.....	217
IX.1. Resumen de resultados.	219
IX.2. Integración con datos de la literatura.	221
IX.3. Formulación general de modelos explicativos.	237
IX.4. Limitaciones del trabajo.	240

CAPITULO X. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS	243
X.1. Conclusiones.	245
X.2. Perspectivas futuras de investigación.	246
ANEXOS	249
BIBLIOGRAFÍA	265

INTRODUCCIÓN

Esta tesis ha partido de mi experiencia como logopeda del E.O.E (Equipo de Orientación Educativa) Alcazaba en varios centros escolares de la ciudad de Almería, en los que he atendido a alumnos con dificultades lingüísticas procedentes de zonas socioculturalmente desfavorecidas (barrio de la Chanca) y, también, del centro de la ciudad. Estos niños y niñas con dificultades de lenguaje se han constituido para mí en unos profesores irremplazables por sus valiosas enseñanzas y aportaciones continuas, ayudándome a completar mis aprendizajes académicos a través de la práctica diaria.

En estos y otros colegios, en general, sucede que los profesores suelen solicitar a los profesionales que intervenimos en estos equipos de orientación, logopedas y psicólogos, la evaluación de alumnos en los que existe sospecha de posibles dificultades en el aprendizaje o uso del lenguaje para comunicarse. Recibidas estas peticiones del profesorado, nuestro trabajo consiste en identificar el problema, analizando la competencia comunicativa del alumno y evaluando las habilidades psicolingüísticas que utilizan para comunicarse, con el objeto de aplicar en caso de que se éste se confirme el plan de intervención más adecuado, puesto que si este criterio se elude, el diagnóstico clínico depende de la impresión subjetiva del evaluador.

Si tenemos en cuenta, además, que el lenguaje es uno de los comportamientos infantiles con más variabilidad en su desarrollo, ocurre frecuentemente que nos encontramos con la preocupación de los educadores, porque no saber a qué atenerse cuando un niño/a no cumple las demandas curriculares por no presentar unos niveles básicos de destrezas y habilidades psicolingüísticas para su resolución, especialmente cuando ya se ha adquirido la lectura mecánica. El problema se agudiza en el caso del TEL (trastorno específico del lenguaje o disfasia), puesto que los resultados obtenidos en los tests existentes de lenguaje no son tan bajos como su conducta lingüística manifiesta, lo cual obstaculiza un plan de intervención adecuado. Estas alteraciones que no están relacionadas con desórdenes o problemas intelectuales, sensoriales, motores, afectivos o neurológicos y no son achacables a ninguna otra causa obvia, a veces, pueden continuar durante los cursos de enseñanza primaria y persistir, incluso, en

secundaria como dificultades de aprendizaje derivadas del lenguaje, de tal modo que llegan a condicionar sus progresos académicos si no se les ha dado antes una respuesta educativa adecuada.

Basándome en estas peticiones de los profesores, y con el propósito de prestarles la ayuda más adecuada a los alumnos, he evaluado el lenguaje de éstos en el tercer curso de primaria durante varios años con los objetivos de identificar perfiles derivados de la deprivación medioambiental y de las alteraciones del lenguaje y, de esta forma poder canalizar programas adaptados a sus necesidades educativas desde el equipo de orientación y desde el grupo de trabajo del CEP (Centro de Profesores) constituido para este fin este último. Este interés ha sido motivado al leer la obra de Lahey (1990) que expresó la necesidad de tratar dificultades de lenguaje con programas adaptados a las diferentes necesidades lingüísticas.

De acuerdo con estos planteamientos, a la hora de delimitar el campo de estudio, lo he centrado en el lenguaje verbal por constituir la base de futuros aprendizajes escolares y, en el intervalo entre los 7 y medio: 9 (años: meses) por las siguientes razones:

- Coincide con el estadio de “Estructura del discurso, comprensión sintáctica y estilo”, según Crystal, Fletcher y Garman (1983). En este estadio nos interesa saber cómo se desarrollan algunos aspectos del lenguaje en situación normalizada, de deprivación medioambiental y trastornos del lenguaje.

Consultando anteriores trabajos, observamos que el repertorio gramatical básico se concluye alrededor de los seis o siete años a través de la adquisición y dominio de las estructuras sintácticas más complejas como son las oraciones pasivas, condicionales, circunstanciales, de tiempo, etc. Las conquistas estructurales que quedan por adquirir después de estas edades no han sido muy estudiadas, no obstante Crystal, Fletcher y Garman (1983) y Rondal (1982) expresan que el desarrollo morfosintáctica no finaliza hasta la pubertad, ya que aún existen aspectos que deben aún ser aprendidos.

- Ocurre que en esta etapa (que comprende básicamente la finalización de segundo de Primaria y tercer curso) el problema se complica aún más en los niños con dificultades lingüísticas. Estos alumnos aunque algunas veces accedan a la lectura sin problemas, es posible que no cumplan las demandas de comprensión

lectora debido a una pobre o insuficiente comprensión del significado de las frases. Por esta razón, es una necesidad básica identificar las dificultades clínicas y sociales en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Como señala Lahey (1990): "aunque algunas de estas diferencias están relacionadas con el conocimiento base del lenguaje, otras parecen estar relacionadas con el procesamiento de ese lenguaje, y como consecuencia no siempre es posible diferenciar las dos" (p.614). Por estas razones, es necesario constatar en qué medida y de que forma, existe limitación en cuanto a sus posibilidades de participación en el curriculum, por la supuesta pobreza de habilidades lingüísticas.

Dentro del campo lingüístico, he seleccionado los planos sintáctico y semántico y pragmático, ya que éste último por su carácter global supone un ajuste entre los primeros.

Estos aspectos van a ser desarrollados, en primer lugar, para comprobar el funcionamiento modular o no de la morfosintaxis y de la semántica respecto al medio social y a los trastornos de lenguaje; en segundo lugar, para determinar su importancia para acceder a las demandas curriculares en esta etapa educativa, puesto que los problemas derivados de un insuficiente dominio de éstas destrezas lingüísticas, o deterioro de las mismas, van a representar un obstáculo para las futuras adquisiciones académicas apoyadas en él.

Teniendo en cuenta todos estos elementos y la naturaleza del tema, he planteado esta investigación considerando distintas aportaciones interdisciplinares. Así, los elementos lingüísticos no conectan sólo con la lingüística como ciencia descriptiva del lenguaje, sino también con la psicolingüística como disciplina que se dedica al estudio del lenguaje y de los procesos psicológicos que intervienen en su aprendizaje y, con la sociolingüística por su carácter de factor de intercambio social.

No obstante, las diferentes investigaciones que se realizan en el lenguaje infantil implican, en consecuencia, diferentes planteamientos metodológicos en función del objeto de estudio que se persigue, y es por ello que el marco teórico elegido está dentro de lo que podemos denominar enfoque cognitivo y psicológico del lenguaje y, dentro de este, de acuerdo con la división de Serra (2000) parto de la perspectiva generativa desde los planteamientos de Garton (1994) y el reconocimiento de la importancia del input lingüístico.

Esta exposición seguirá un orden similar al proceso de investigación, atendiendo en primer lugar la parte teórica y en segundo lugar la empírica.

En el primer capítulo se diseña el marco teórico de investigación, considerando qué es el lenguaje, sus niveles de análisis y algunos aspectos funcionales sobre la evaluación del lenguaje. En el segundo capítulo se centra la atención en la adquisición y desarrollo de los niveles de lenguaje que van a ser objeto de estudio en esta investigación: semántica, morfosintaxis (compuesta de morfología y sintaxis) y pragmática, aportando investigaciones alrededor de las adquisiciones más tardías. En el tercer capítulo se exponen los factores medioambientales, culturales y sociales que contribuyen a desarrollo lingüístico, entre ellos cabe citar la importancia del lenguaje adulto dirigido al niño así como otros factores de intercambio social. El capítulo cuarto se dirigirá al estudio de los trastornos del lenguaje y a las características básicas del Trastorno Específico del Lenguaje, concluyendo con éste la exposición teórica.

Los objetivos e hipótesis del trabajo se abordarán en el capítulo cinco. La metodología seguida en la investigación se trata en el capítulo VI. En el capítulo siete se hará una descripción de los instrumentos utilizados en este trabajo, junto con los criterios de corrección de los mismos. El capítulo ocho se centrará en los resultados obtenidos y en el análisis de los mismos. El noveno capítulo se dirigirá al comentario y discusión de resultados, terminando con este capítulo la parte empírica.

En el capítulo diez se realizarán las conclusiones generales y a perspectivas futuras relacionadas con la investigación.

En los anexos incluiremos las tablas, instrumentos utilizados y referencias bibliográfica.

CAPÍTULO I

EL LENGUAJE Y EL PROCESO DE COMUNICACIÓN

Introducción.

Los trabajos psicológicos que estudian este campo derivan principalmente de la teoría conceptual de tradición cognitiva, del enfoque lingüístico y del funcionalismo. El aprendizaje del lenguaje para algunos autores (Vygotsky, 1934; Luria, 1961, etc.) no se explica si no se consideran a la vez las capacidades personales y cognitivas del niño/a y el ambiente social en que se producen, mientras que otros autores (Piaget, 1946 y sus seguidores) defienden la inteligencia prelingüística y el lenguaje posterior a la actividad conceptual y cognitiva. El funcionalismo estudia cómo utilizamos el lenguaje para obtener diversos objetivos en el mundo que nos rodea (Austin, 1962). Finalmente, partiendo del enfoque lingüístico generativo, Chomsky (1981) asume que los seres humanos estamos dotados innatamente con un sistema de principios lingüísticos o principios comunes a cualquier lengua humana que están disponibles independientemente de la experiencia. Las diferencias que se observan entre las lenguas se expresan en parámetros o alternativas que contienen estructuras sintácticas diferentes. Todo esto se traduce en que, dependiendo del enfoque teórico de que se parta, se tendrán en cuenta y priorizarán unos elementos sobre otros.

Pinker (1995), siguiendo los planteamientos de Chomsky, afirma que el lenguaje es una habilidad compleja y especializada que se desarrolla de forma espontánea en el niño, sin esfuerzo consciente o instrucción formal y se despliega sin que tengamos conciencia de la lógica que lo subyace. Expresa que el lenguaje consta de un léxico compuesto de palabras y de los conceptos que éstas representan (un “diccionario mental”) y de un conjunto de reglas que combinan las palabras para expresar las relaciones entre los conceptos (“una gramática mental”).

Asimismo, este autor sugiere la existencia de un lenguaje del pensamiento: “el mentalés” (rico en símbolos y conceptos y a la vez sencillo, ya que en él no se precisa pronunciación, orden de palabras y dependencia de un contexto), diferente al lenguaje o código que empleamos al utilizar las lenguas naturales que si necesita de los anteriores elementos. Por otra parte, defiende también que, a pesar de que son dos cosas distintas, el lenguaje no tiene que estar necesariamente separado de

la inteligencia, sino que le impone mayores exigencias, teniendo que emplearse a fondo con éste (lo cual no ocurre con otras esferas de la cognición). Este código o conjunto de reglas al que alude Pinker, y que empleamos los hablantes con el nombre de “gramática”, hace un uso infinito de medios finito y constituye un sistema combinatorio discreto, lo que tiene dos consecuencias: a) la enorme extensión del lenguaje y b) la autonomía del código lingüístico con respecto a las demás capacidades cognitivas. Esto quiere decir que la gramática establece de qué modo deben combinarse las palabras para expresar significados y que ese modo, es independiente de los significados particulares que solemos comunicarnos. Por ello, a menudo encontramos frases que no se ajustan a reglas gramaticales y no por ello dejan de tener sentido común y viceversa, frases bien estructuradas sin sentido.

Este engranaje gramatical se emplea en todas las lenguas. Todas ellas tienen un vocabulario que se cifra en decenas de miles de palabras que, además, comparten propiedades gramaticales. Por otra parte, las palabras, también, se organizan en sintagmas, de tal forma que se pueden crear y modificar nuevas estructuras de palabras mediante reglas derivativas y flexivas, es decir, mediante marcadores de nombres (número y género) y verbos (tiempo, modo, negación; además de concordancia de número y persona).

Por otra parte, las dificultades en uno de los cuatro componentes del lenguaje, suele coincidir también con algún déficit en alguno de los componentes. Por este motivo, Crystal (1987) compara la capacidad de procesar el lenguaje con un vaso en el que una gota extra de fonología, sintaxis o semántica puede causar el desbordamiento de una gota de sintaxis, semántica o fonología. Sin embargo, expresa que “los distintos niveles de lenguaje son autónomos. La autonomía no significa aislamiento. Todos los niveles están interrelacionados. La autonomía no excluye integración, incluso más aún, autonomía e integración son fenómenos estrechamente unidos” (p.7).

La multimodalidad lingüística se ha reconocido desde los primeros estudios de la afasia, se ha venido confirmando a través de las continuas aportaciones neurodiagnósticas y, ha sido la base del establecimiento de los sistemas de clasificación.

Se ha confirmado, por otra parte, que las palabras que un niño produce son más correctas cuando se emiten de forma aislada e incluyen más errores cuando

están organizadas dentro de las frases o combinaciones de palabras, lo cuál es un hecho observado en niños con y sin trastornos de lenguaje. En este sentido, hay algunos autores que postulan que las dificultades de realización fonológica van a repercutir de forma negativa sobre el aprendizaje de la morfología y de la sintaxis (Whitacre, Luper y Pollio, 1970) y viceversa, el incremento en complejidad de un dominio parece tener un efecto de cascada en otros dominios de la conducta lingüística, (Schwartz y Leonard, 1982); Stoel-Gammon, 1991; Paul y Jennings, 1992), según se ha observado en la producción lingüística de niños pequeños con y sin trastornos del lenguaje.

I.1. ¿En qué consiste el lenguaje?.

Igoa (1995) ajustándose a una definición neutra y general califica al lenguaje “como ese preciado don que nos permite transmitir ideas y experiencias, y también entender ideas y experiencias de otros, por medio de la ejecución (y la percepción) de sonidos que articulamos con la boca” (p.355). El lenguaje es una actividad que los seres humanos desarrollamos continuamente durante nuestra vida cotidiana, ya que empleamos nuestro tiempo en producir palabras organizadas en oraciones, discursos y conversaciones y en entender los mensajes lingüísticos procedentes de las personas que nos rodean. Todo ello lo realizamos sin esfuerzo aparente a pesar de que es una actividad compleja y que, por lo tanto, necesita de la coordinación de operaciones mentales muy diversas y de un despliegue de habilidades perceptivas y motoras que requieren ser sincronizadas con exactitud.

Los términos “transmitir ideas y experiencias, y también entender ideas y experiencias de otros”, se relacionan con la utilidad que tienen para las personas en su intercambio social. Desde un punto de vista funcional, el lenguaje es un instrumento para la intercomunicación del sujeto con su entorno, debiendo los hablantes compartir el significado de las expresiones para que los oyentes atribuyan el mismo valor semántico a sus producciones lingüísticas. Por este motivo, el lenguaje tendría un fin determinado, que sería regular nuestras interacciones con los demás; Vygotsky (1978) señala que la función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social, como instrumento regulador de los intercambios comunicativos. Por este motivo, el lenguaje necesita el ajuste entre

forma y función de modo que sea relevante para la comprensión y de poder expresar lo que pensamos a través del mismo.

Por otra parte, diversos autores han demostrado la importancia que en el desarrollo del lenguaje tiene el entorno sociocultural que nos rodea ya que el aprendizaje de una lengua no sólo consiste en aprender formas gramaticales, sino en aprender a utilizar las intenciones propias usando esa gramática adecuadamente (Triadó, 1984).

Las diferentes investigaciones que se realizan en el lenguaje infantil implican, como hemos apuntado, implican diferentes planteamientos metodológicos en función del objeto de estudio que se persiga. La perspectiva que se ha seguido en esta investigación está dentro de lo que podemos denominar enfoque cognitivo y psicológico del lenguaje. Desde esta orientación y de acuerdo con la clasificación de Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000), seguimos los planteamientos generativos que expresan que “la naturaleza humana posee conocimientos y habilidades genéticamente determinados que posteriormente se concretan, es decir, se fijan unos y se eliminan el resto” (p. 18), sin embargo, siguiendo los postulados de Garton (1994), aceptaremos que el input influye en el subsiguiente desarrollo lingüístico, por lo que las influencias de carácter social serán fundamentales en dicho desarrollo.

El enfoque generativo parte de la publicación de una obra de Chomsky (1957) titulada *Syntactic Structures*, en la que plantea la idea del lenguaje como un bagaje que toda persona aporta al nacer, y que necesita que se vaya desplegando en el curso de su desarrollo. Esta obra es consecuencia del descontento del autor con los postulados teóricos en los que se apoyaba el estructuralismo americano de su época, como era el método estrictamente inductivo utilizado en los estudios de lingüística.

Entre las aportaciones más significativas de su teoría lingüística, conocida como teoría estándar, está el concepto de competencia lingüística definido como el conocimiento implícito que todo sujeto posee de su propia lengua. La actuación, sin embargo, sería la puesta en marcha del conocimiento en cuanto comprensión y producción del lenguaje, actuando el procesador sobre esa información.

Asimismo, la teoría generativa, defiende que la sintaxis es el único componente generativo, sin embargo, Chomsky no explica el desarrollo de la

morfosintaxis, sino que se centra en describir y conocer el estado final que es el lenguaje adulto.

La concepción de la gramática universal de Chomsky ha sufrido diversas variaciones, pasando de ser considerada como el conjunto de propiedades abstractas que todas las lenguas poseen o Gramática Universal (GU), a ser considerada como el conjunto de principios a partir de los cuales una gramática se concreta. Todos sus seguidores, sin embargo, comparten en general la defensa del papel creativo del lenguaje, junto a la consideración de cierta carga genética que posibilita que unos sujetos muestren más facilidad que otros para desarrollar unos estímulos lingüísticos.

Las ideas iniciales de Chomsky sobre la gramática se replantearon en lo que se conoce como Teoría de principios y parámetros o TPP. Este modelo es muy distinto al propuesto por inicialmente por Chomsky, ya que no se entiende la gramática como un conjunto de reglas, sino que se acepta la variación de la gramática de las diversas lenguas, en términos de Principios y Parámetros o TPP (Chomsky, 1981; 1986) y que se expresa en el también en el Programa minimalista (Chomsky, 1995). Este modelo asume que los seres humanos están dotados de forma innata de un sistema de principios lingüísticos que constituyen la Gramática Universal. Estos principios son universales, ya que reflejan propiedades comunes a todas las lenguas. El hablante los conoce porque forma parte de la dotación genética de la facultad del lenguaje y, por lo tanto, son independientes de la experiencia, configurando la gramática mental cognitiva. Asimismo, estos principios llevan asociados un conjunto también restringido de parámetros responsables de la variación entre las lenguas y que se desencadenan a partir de las lenguas del entorno, es decir, a través de la percepción de las características relevantes del input. Por ejemplo, a partir del principio universal de que todas las oraciones tienen sujeto en todas las lenguas, se presenta la opción o el parámetro de expresar explícitamente o no el sujeto.

En este sentido, la teoría de la aprendibilidad de Wexler y Culicover (1980) tiene como objetivo buscar una restricción de las caracterizaciones formales que permitan a los aprendices desarrollar el conjunto de generalizaciones correspondientes a una lengua. Esto quiere decir, que los aprendices tienen la tarea de proyectar los inputs lingüísticos recibidos sobre sus interpretaciones semánticas

extraídas de un contexto a partir de un conjunto de gramáticas iniciales posibles. Esto supone una constatación de hipótesis sobre estructuras o reglas concretas y que la gramática del niño va modificando.

En general, la investigación dentro del psicolingüística generativa, defiende existencia de una *facultad específica para el lenguaje* apoyada en los siguientes argumentos:

- El lenguaje constituye un sistema o facultad única con una estructura simbólica necesaria para el pensamiento abstracto y con unas propiedades de representación ilimitadas.
- El lenguaje, como algo específico de la especie humana, es aprendido por todos los seres humanos en condiciones normales y en poco tiempo. Los niños aprenden el lenguaje sin recibir instrucción explícita y evidencia negativa o input de lo que no se puede hacer.
- El funcionamiento modular que actúa veloz y de forma encapsulada. Si este funcionamiento tuviera que procesarse de manera consciente sería más lento y se cometerían más errores (Igoa, 1995). Asimismo, existen datos que revelan que el desarrollo y uso del lenguaje exigen requisitos y condiciones distintos a los que parece requerir el desarrollo de otras funciones psicológicas (Belinchón, 1995).
- La existencia de trastornos del lenguaje transmitidos genéticamente, como se ha visto que ocurre en el Trastorno específico del lenguaje (TEL), indica que existe una predisposición genética para los trastornos del habla y del lenguaje. Sin embargo, de acuerdo con lo apuntado por Serra (2000), resulta que el argumento de la transmisión genética no puede aplicarse a un sistema modular encapsulado heredado como un todo, sino a un modelo de habilidades sobre las que se construye el habla y el lenguaje, aunque este modelo está todavía por determinar.
- La localización del lenguaje en determinadas zonas del cerebro nos muestran que existe una base biológica para el lenguaje, ya que las patologías de disociación pueden preservar selectivamente las capacidades y funciones lingüísticas en contraposición con otras capacidades cognitivas. En este sentido, Belinchon (1995) señala que los sujetos con Síndrome de Williams pueden llegar a desarrollar habilidades morfosintácticas sorprendentes comparadas con su nivel de desarrollo cognitivo, e incluso, sujetos con trastornos neurobiológicos importantes pueden llegar a completarlas con relativa eficacia. Las afasias constituyen uno de los

argumentos para el funcionamiento modular que otorga a la sintaxis propiedades de autonomía funcional que no comparten otros componentes lingüísticos. Este hecho se contrapone en las alteraciones de lenguaje como el TEL, donde el proceso de adquisición morfosintáctica está afectado, aunque no lo esté el desarrollo normal de otros componentes cognitivos.

I.2. Niveles de análisis en el lenguaje.

Serra y col. (2000) afirman que, tradicionalmente, al estudiar el lenguaje se tienen en cuenta tres niveles de análisis. El *funcional* que está ligado al uso de la lengua, el *estructural* centrado en el análisis psicológico y lingüístico y en el estudio de la composición de aquello que se utiliza en la comunicación, y el del *procesamiento* o aquel que se interesa por las habilidades, destrezas o principios implicados en transformar una intención en una producción o viceversa.

En este apartado vamos a exponer en qué consisten estos niveles considerando los componentes del lenguaje. En el nivel *funcional*, estudiaremos el componente pragmático, en el *estructural*, los componentes morfosintáctico y semántico y en el de *procesamiento*, analizaremos las modalidades de comprensión y expresión.

I.2.1. Nivel funcional (¿Por qué nos comunicamos?)

- La pragmática y los contextos de la función lingüística.

La pragmática es un componente del lenguaje básico ya que inciden en él todos los demás componentes. Los autores que se dedican a investigar este campo no postulan una teoría completa de su adquisición, sino que estudian por separado aspectos sociales, cognitivos y lingüísticos. El componente pragmático está formado por aquellos conocimientos que relacionan tanto los contextos como los usos comunicativos del lenguaje (Levinson, 1983).

El estudio esta disciplina requiere que nos centremos en aspectos relativos a la referencia gramatical, el estudio de la coherencia en el discurso narrativo o los procesos de inferencia del significado implícito de un mensaje en un contexto.

El contexto cultural juega una importancia primordial en la extracción y producción de significado. En los valores inferenciales el marco es siempre interpretativo y depende de las habilidades cognitivas de los hablantes para extraer

a través del contexto lo que se dice (Belinchon, Riviere e Igoa, 1992). Los contextos sociales y temporales son también importantes. En este sentido, se utilizan las expresiones deícticas para referirnos a acontecimientos no presentes y necesitan de la inclusión en su producción de toda la información contextual.

La definición de pragmática que propone Davis (1986) hace referencia a la función lingüística en los contextos y es la siguiente: "la pragmática es el estudio de las relaciones entre el lenguaje y los contextos en los que se usa". De acuerdo con esto, existen tres contextos básicos de la función lingüística: contexto lingüístico, paralingüístico y extralingüístico.

- El *contexto lingüístico* hace referencia a la conducta verbal que existe antes y después de una unidad lingüística determinada. Asimismo, la lingüística entiende por discurso las series de frases dichas en una conversación y expuestas en una narración. El discurso se puede considerar en cuanto a niveles microestructurales y macroestructurales. Los primeros se refieren al nivel local del discurso, a la estructura de proposiciones individuales y sus relaciones. La macroestructura caracteriza globalmente al discurso como un todo. La coherencia del discurso viene establecida a partir de ambos niveles. Los dispositivos microestructurales determinan el nivel más elemental de comprensión de un mensaje, puesto que interrelacionan una frase con otra y mantienen la coherencia referencial entre frases que comparten un elemento semántico.

- El *contexto paralingüístico*. Tradicionalmente se ha considerado como el estado emocional que un individuo manifiesta a través de su expresión facial y gestos, así como de la cualidad de voz, las características prosódicas, la velocidad del habla y el modelo de uniones y pausas. Esos aspectos son los que van a facilitar la interpretación semántica y el análisis sintáctico.

- El *contexto extralingüístico* (o los contextos extralingüísticos) existe fuera de (o de forma separada) la propia emisión oral, y es al que generalmente nos referimos cuando hablamos de contexto. Incluye la *situación* en la que se produce una conversación y los *participantes* en la misma. El conocimiento y el ajuste a las reglas del habla en distintas situaciones forman parte de lo que se ha denominado "*competencia social*" (Prutting, 1982). En este sentido, el estilo lingüístico y pragmático varía según el tipo de participantes y su relación (adulto-niño, madre-hija, marido-mujer, jefe-empleado, etc). Las características del grupo y el papel

social contribuyen a la “*regulación*” de la competencia social, dado que ajustamos nuestro estilo al momento en que se habla. La intencionalidad y lo que se pretende realizar comunicando (las *funciones* del lenguaje) inciden en la realización de las expresiones de una u otra forma, ya que se eligen formas oracionales diferentes para pedir, informar, preguntar, etc. Estas *funciones* tienen formas reconocidas y así se tratan en los estudios de los *actos de habla*.

El mecanismo básico de la comunicación es la conversación. En la conversación se evidencia tanto la capacidad del hablante para elaborar sus mensajes como las demandas que el contexto impone a los mismos (Belinchón, Riviere e Igoa, 1992).

En lo que respecta a la inferencia o captación de significado que un hablante le otorga a una expresión más allá de la literalidad del mensaje, hay que indicar que en la teoría de los *actos de habla* (Searle, 1979) se establece una clara distinción entre los actos de habla directos e indirectos. Los *actos de habla directos* son aquellos en los que un hablante dice una frase que significa exacta y literalmente lo que quiere decir. En los *actos de habla indirectos* el hablante comunica al oyente más de lo que dice literalmente, apoyándose en el conocimiento compartido o en una fuerza general de racionalidad y de inferencia. Cuanto más se basen en un conocimiento compartido, más indirectos serán los actos de habla.

1.2.2. Nivel estructural (¿Qué comunicamos?).

1.2.2.1. La semántica.

El conjunto de palabras de una lengua forma su léxico, excluyendo flexiones y derivaciones de las mismas. Con el fin de evitar esta confusión se utilizará el término de *lema* o aspecto de la entrada léxica que no tendrá en cuenta su forma morfológica o fonológica.

La semántica estudia el contenido del lenguaje y cómo los humanos somos capaces de representar un mundo de objetos, sucesos, y relaciones mediante un código, necesitando para ello requerimientos cognitivos. Se basa en el estudio del significado de las palabras y de las combinaciones de las palabras y de cómo la mente humana puede realizar sucesivas inclusiones de significados, de forma que se establecen unidades con significados más complejos (Clemente, 1995).

Para la realización de estos procesos, hemos de considerar la existencia de palabras contenido y palabras función. Las primeras tienen significado referente a elementos, cualidades, etc. y son los nombres, los verbos, los adjetivos, los pronombres y algunos adverbios. Las palabras función establecen relaciones entre las anteriores y, entre los sintagmas y oraciones, concretando relaciones de coordinación y subordinación. Estas últimas son las preposiciones, conjunciones, interjecciones, artículos, y morfemas ligados, por ejemplo "tómalo".

La semántica y la pragmática tienen una diferenciación muy compleja, aunque la frontera entre ambas no sea del todo clara, sin embargo, la semántica se refiere fundamentalmente al significado (¿qué quiere decir esto?) y, la pragmática, al sentido correspondiente al interpretar el significado (¿qué quieres decir con esto?).

La inferencia y los conocimientos de los contextos respecto a la elaboración de significado son básicos en la pragmática. La semántica, una vez integrada la información contextual que es importante para elegir el léxico adecuado, activará los procedimientos sintácticos correspondientes.

Asimismo, hemos de apuntar que los límites entre sintaxis y semántica no están claros, ya que los elementos del léxico son matrices de rasgos que recogen propiedades tanto semánticas como sintácticas.

La entrada de las categorías léxicas contiene, además, un conjunto de propiedades semánticas: las *temáticas* y las de *selección semántica*. La primera propiedad significa que una palabra determinada necesita o no de unos participantes; por ejemplo, "curar" significa que necesita dos participantes: un "curador", sujeto o agente y un "curado" o paciente. Sin embargo, la condición de que los dos participantes tengan que ser personas es una propiedad semántica, llamada también selección semántica o restricción categorial.

Estas propiedades definen a los verbos, nombres, adjetivos y preposiciones de tal forma que pueden imponer límites sobre la clase semántica de los elementos o complementos que los acompañan: los adjetivos denotan propiedades, las preposiciones como *durante* indican tiempo, *en lugar*, *sobre* asuntos y materias.

La información semántica de carácter temático determina lo que es la *estructura argumental* o número de argumentos, por ejemplo, en el verbo *sacar* habría tres: agente, paciente/tema y locativo. Los argumentos participan en

cuestiones referentes a “*quién*” hace la acción, “*en quien*” recae, “*en qué*” lugar sucede. El *papel temático* implica una relación entre un predicado y sus argumentos, si bien el papel temático lo llevan los argumentos, es una propiedad del primero.

1.2.2.2. La morfología.

El desarrollo morfológico nos proporciona información de cómo el niño aprende a utilizar las reglas que gobiernan la lengua del medio (Clemente, 1995). Estas maneras de organizar los significados mediante palabras tienen gran importancia en la adquisición de una lengua. Los significados o rasgos semánticos de una lengua se incluyen en los lemas del léxico (o aspectos del léxico que no integran su forma fonológica o morfológica) y se gramaticalizan mediante la morfología, de forma que, por su contribución al significado de las palabras y expresiones, es por lo que Serra (2000) señala que algunos autores consideran su ubicación a medio caballo entre la semántica y la sintaxis.

Entre las formas para gramaticalizar significados están las modificaciones o flexiones en las raíces semánticas para la formación de plurales, femeninos, diminutivos, tiempos verbales, etc., junto con los elementos funcionales o abstractos con funciones gramaticales como los pronombres, conjunciones, artículos, preposiciones e interjecciones.

La palabra es una unidad de procesamiento y de significación que representa unos referentes, pero no es la unidad menor, ya que ésta es el morfema. Asimismo, la morfología puede ser derivativa, cuando se le añade un morfema a una palabra (de “moneda” / “monedero”) o flexiva (de “comer” / “yo como”).

Por otra parte, existen dos tipos de morfemas, los libres y los ligados: los primeros pueden aparecer solos; los segundos son los afijos que se conocen como prefijos si se coloca al principio de la palabra o sufijos si se colocan al final.

1.2.2.3. La sintaxis.

La sintaxis se ocupa de las combinaciones de palabras y sintagmas en la oración, teniendo por unidades básicas la palabra (en el contexto), el sintagma, la proporción y la oración (Gallego Ortega, 1995).

El desarrollo sintáctico informa sobre cómo y en qué momento el niño aprende los principios y las reglas que rigen el orden entre palabras. Son factores sintácticos el orden de las palabras y el tipo y complejidad gramatical de la oración.

La morfosintaxis o gramática, se ocupa tanto de la descripción de la estructura interna de las palabras (los marcadores morfológicos y en especial la flexión) como de reglas de combinación de los sintagmas en oraciones, y se puede estructurar en morfología y sintaxis. La Real Academia (1991:349) considera en el *Esbozo* que la separación entre morfología y sintaxis es arbitraria y depende de nuestro centro de atención al analizar el lenguaje.

Por otra parte, Crystal (1987) observa que el 75% de todas las lenguas del mundo tienen una estructura sintáctica básica del tipo S-V-O (español, inglés, francés, etc.). El flujo de palabras no se realiza al azar sino que se regula dependiendo del idioma de que se trate; por ejemplo, hay idiomas que utilizan esquemas de orden, agrupación y jerarquización (español, francés, portugués, etc.). La agrupación permite organizar información alrededor de los núcleos, formándose así los constituyentes y la jerarquización, se refiere a las diferentes relaciones de tipo estructural, tanto en el interior de los constituyentes como entre ellos y se regula por las concordancias.

Pinker (1995) afirma que este código o conjunto de reglas que empleamos los hablantes y que llamamos "gramática", se emplea en todas las lenguas. Todas ellas tienen un vocabulario que se cifra en decenas de miles de palabras que se clasifican en categorías gramaticales. Las palabras a su vez se organizan en sintagmas. Por otra parte, se pueden crear y modificar nuevas estructuras de palabras mediante reglas derivativas y flexivas, es decir, mediante marcadores de nombres (número y género) y verbos (tiempo, modo, negación; además de concordancia de número y persona).

Estos procesos pueden ser el origen de dificultades de comprensión verbal o comprensión lectora, bien al escuchar frases donde no se comprende el mensaje emitido, o bien al ser leídas en un texto. Crowder (1985) considera que el funcionamiento de los procesos de comprensión es semejante, cualquiera que sea el canal de comunicación utilizado (oral o escrito). El componente gramatical puede ser el origen de dificultades de lenguaje. Si un niño no es capaz de señalar un dibujo entre varios que corresponden a una determinada estructura gramatical (por

ejemplo una frase pasiva), suponemos que también tendrá dificultades para comprenderla y expresarla.

Las unidades que constituyen la oración se llaman *constituyentes*, que son bloques de construcción que se unen para formar una oración. Son los sintagmas nominales, los sintagmas verbales y los preposicionales entre otros, compuestos por el verbo, nombre y preposición, y estos a su vez, están formados por unidades más pequeñas. Éstos, también, se combinan para formar una oración simple (*cláusula o proposición*). Del mismo modo pueden intercalarse cláusulas completas para formar oraciones complejas o compuestas.

El léxico ofrece una gran parte de la significación pero necesita un orden para evitar la ambigüedad, como es el caso de las frases reversibles “Juan mira a Jesús”, por lo que el orden y la preposición son determinantes. Los esquemas básicos de orden se refieren a los tipos de oraciones que empleamos: interrogativas, exclamativas, imperativas, etc.

1.2.2.4. Relaciones entre estos componentes.

Cuando los niños necesitan hablar y entender siguiendo el modelo lingüístico y social de su medio deberá utilizar estos componentes que forman el lenguaje; en otras palabras, los niños deben aprender un entramado complejo de conocimientos para comprender y expresar el lenguaje.

Pinker (1995) expresa que todas las lenguas exhiben una dualidad de patrones, uno en las que un sistema de reglas se emplea para ordenar fonemas en morfemas con independencia de su significado, y otro para ordenar morfemas en palabras y sintagmas para establecer su significado.

El léxico ofrece una gran parte de la significación pero necesita un orden para evitar la ambigüedad como es el caso de las frases reversibles “Juan mira a Jesús”, por lo que el orden y la preposición son determinantes. Los esquemas básicos de orden se refieren a los tipos de oraciones que empleamos: interrogativas, exclamativas, imperativas, etc.

Las unidades léxicas presentan propiedades semánticas que determinan en gran medida su estructura gramatical, pero será la semántica de la oración, de acuerdo con el contexto situacional, la que ayude a representar mejor la organización de la producción. La semántica oracional ayudará a determinar que

estructura gramatical representa mejor la organización de la producción. Pinker (1987) al revisar la propuesta previa, sugiere que, además de la semántica, también pueden contribuir como puente hacia la sintaxis la prosodia y el orden de las palabras.

Fernández y Anula (1995) en su modelo de principios y parámetros, defiende que la información sintáctica en el léxico se codifica en lo que se denominan rasgos categoriales. Los rasgos propuestos para verbos, nombres, adjetivos y preposiciones son dos: *nominal* y *verbal*. Esto significa que, la categoría gramatical a la que pertenecen los nombres, verbos, adjetivos, preposición, etc., está en función de sus propiedades distribucionales (o contextos en que puede aparecer dicha palabra).

Sistema de Rasgos Categoriales

Clases de palabras	Tipos de Rasgos	
	Nominal	Verbal
Adjetivo	+	+
Nombre	+	+
Verbo	-	-
Preposición	-	-

Fernández y Anula, (1995)

Los verbos y preposiciones se definen distribucionalmente por la posibilidad de aparecer en una cadena sintáctica inmediatamente seguidos de un nombre o un sintagma nominal comparten el rasgo negativo, mientras que los nombres y adjetivos forman el rasgo positivo, lo que significa que no poseen esta cualidad. Considerando las características organizativas que definen nuestro idioma, comprobamos que los elementos básicos se basan en el orden y en la agrupación preposicional, junto a ciertos mecanismos morfológicos para poder expresar significados (Serra, 2000).

Por otra parte, existen unos mecanismos o principios generales que rigen la proyección de las propiedades léxicas en la estructura sintáctica y son los

siguientes: por una parte, el *principio de proyección* determina que las propiedades léxicas de las palabras deban estar representadas categóricamente en todos los niveles de la estructura sintáctica; por otra parte, el *criterio temático* significa que toda pieza léxica que contenga posiciones temáticas abiertas debe especificar posiciones en la estructura sintáctica y que todo argumento debe recibir un papel temático.

I.2.3. Nivel de procesamiento ¿cómo funciona lo que comunicamos?).

I.2.3.1. Introducción.

La psicolingüística, o disciplina que se dedica al estudio del lenguaje y de los procesos psicológicos que intervienen en su aprendizaje sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje oral, se plantea actualmente en términos de relación entre la gramática (*competencia*) y el procesador (*actuación*), siendo actividades complementarias necesitando cada una de la otra.

En el proceso de emisión e interpretación de mensajes lingüísticos, el procesador se utiliza para rellenar las lagunas que aparecen cuando es necesario disponer de la gramática para comprender o producir mensajes, y a su vez, la gramática ofrece las representaciones sobre las que actúa éste. El procesador lingüístico cuando comprende enunciados, segmenta el enunciado en unidades estructurales, cláusulas y sintagmas, adjudicando categorías gramaticales al léxico de tal forma que se realizan correspondencias entre funcionamiento sintáctico y papeles temáticos.

De esta forma, psicolingüistas como Belinchon, Rivière e Igoa (1992) afirman que entre los diferentes componentes del lenguaje, se localizan otros encargados de transformar los paquetes de información semántica (producción en acústico-fonética (comprensión) en otro tipo de representación y servir de enlace entre ellas. Como afirma Igoa (1995), son “las palabras o representaciones léxicas, que expresan los átomos de significado del mensaje, las oraciones que organizan estos átomos del significado en las moléculas del mensaje o las proposiciones, los morfemas, que sirven como de unión entre palabras relacionadas en la oración y, en el plano de los sonidos, los fonemas, o representaciones abstractas de los

sonidos independientemente de su contexto acústico-articulatorio, y las sílabas, o agrupaciones de fonemas en que se estructuran las palabras” (P. 356).

1.2.3.2. Comprensión del lenguaje.

Desde este ámbito de investigación psicolingüístico, nos vamos a centrar principalmente en las demandas de procesamiento sintáctico diferentes en comprensión y producción, y en el modo en que la estructura sintáctica del enunciado contribuye a guiar los procesos de reconocimiento léxico en la comprensión, y los de selección léxica en la producción.

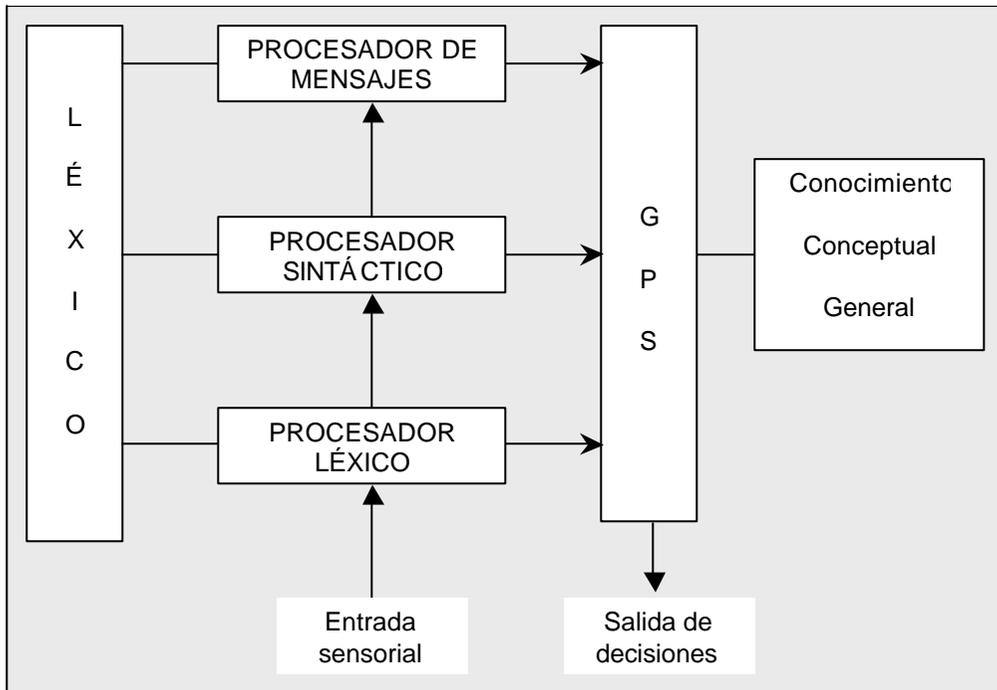
El procesamiento sintáctico corresponde a cómo comprenden las personas el habla en el nivel de la oración, es decir, cómo los oyentes descifran rápidamente la estructura de las oraciones y acceden al significado de la oración como un todo. En este proceso, el conocimiento del mundo real nos puede proporcionar constricciones que nos ayudan a acercarnos al significado de las cosas.

Existen dos concepciones opuestas en la consideración de la sintaxis para acercarnos al significado, la “*formalista*” que considera la obligatoriedad de la sintaxis para adaptarse al significado, mientras que la “*funcionalista*” rechaza estos supuestos y sostiene que los oyentes o lectores pueden acceder al significado de la oración a partir de las propias unidades léxicas, sin tener que derivar la estructura sintáctica de la oración para acceder a su significado.

En la propuesta de Foster (1979), se consideran tres sistemas de procesamiento diferentes: el *léxico* que activa las entradas léxicas basadas en sistemas periféricos que versan sobre el input fonológico en el habla. representación lingüística en una estructura conceptual, que representa la intención semántica. Según esta conceptualización, ningún procesador tendría información de otro situados a escala superior y funcionarían de forma autónoma.

La salida del *procesador léxico* va al segundo nivel o *sintáctico*, que extrae información del nivel léxico para poder realizar un análisis sintáctico de la oración, lo que da lugar a una representación de la estructura superficial. El tercero es el *procesador de mensajes*, que se encarga de transformar la representación lingüística en una estructura conceptual y representa la intención semántica. El *procesador de mensajes* toma como entrada las informaciones proporcionadas por el marcador sintagmático de la oración, y también, las contenidas en las

Modelo de Foster (1979)



Igoa (1995)

representaciones léxicas. A este acoplamiento, que tiene como objetivo efectuar una representación proposicional del enunciado que refleje las relaciones temáticas entre constituyentes, se le llama *proyección*.

Cuando se identifica una pieza léxica durante la comprensión de un enunciado, el procesador puede anticipar la clase de complementos que ésta toma, y que constituye la estructura argumental propia de cada núcleo del sintagma. Si un verbo presenta varias estructuras temáticas, el procesador opta por aquellas que resulta más probable o frecuente en la lengua para ese verbo.

Según este modelo, ningún procesador tendría información de otro situado a escala superior, y funcionarían de forma autónoma. Los teóricos de la modularidad creen que los procesos de entrada como la activación léxica, son impenetrables desde el punto de vista cognitivo, ya que se realizan de forma rápida y automática sin información anterior o colateral. En la propuesta de Foster (1979), ningún procesador tendría información de otro situado en escala superior y

funcionarían de forma autónoma, y, por tanto, estos procesos estarían encapsulados.

Igoa (1995) defiende la obligatoriedad de la sintaxis, ya que para comprender una oración debemos determinar su estructura sintáctica. El procesador lingüístico humano responde a propiedades sintácticas de la oración, como el orden de las palabras, su categoría gramatical y la dependencia estructural que se establece entre ellas dentro de la oración (relaciones de concordancia y de estructura jerárquica de los constituyentes, como es el caso de las oraciones de relativo).

Apoyando estos postulados, existen pruebas concluyentes en cuanto a la obligatoriedad de la sintaxis, a favor del empleo de segmentación por cláusulas y de demora de las decisiones sintácticas hasta el término de las unidades sintácticas, que son consecuencia de algunos estudios, entre los que cabe citar los siguientes.

Laver (1970), encontró que las unidades sintácticas consideradas como cláusulas suelen coincidir en el establecimiento de fronteras con unidades prosódicas; y también coincide por regla general con las proposiciones, de modo que resulta prácticamente imposible si el efecto de segmentación por cláusulas tiene un origen estrictamente sintáctico, o de los tipos prosódicos o semánticos.

Stine (1990) demostró que los lectores, según aumentaba el número de cláusulas en una oración, necesitaban tiempos de procesamiento cada vez más largos para integrar cada nuevo bloque en una estructura coherente cada vez más organizada. Asimismo, en tareas de detección de clicks, autores como Fodor, Bever, y Garrett (1974) y Levelt (1978) han mostrado que la cláusula sintáctica es la unidad de segmentación empleada en la comprensión.

Asimismo, cuanto más completa es una cláusula, mayor es la probabilidad de emplearla como unidad de segmentación, de modo que entre las cláusulas subordinadas, las adverbiales o coordinadas valen más como unidad de segmentación que las de relativo o de complemento, por representar estas últimas una relación de mayor dependencia con la cláusula principal con la que forman una oración (Flores D'Arcais, 1978; Igoa y García-Albea, 1988). Las oraciones de relativo deben implicar una mayor exigencia para la memoria que las oraciones de una cláusula, no porque sean más largas, sino por la posición de la cláusula intermedia entre la cláusula principal (núcleo de referencia) y el verbo. De esta

forma, la cláusula incompleta debe retenerse en la memoria de trabajo mientras se procesa la cláusula intermedia (Wingfield y Titone, 2001).

Por otra parte, las oraciones suelen estar dentro de un discurso o conversación que aporta un contexto. Esta situación de contexto influye de manera decisiva para deshacer la ambigüedad. En este sentido, en un estudio Swinney (1979) utilizó una tarea de facilitación léxica transmodal, y encontró que los sujetos que vieron la palabra relacionada con el significado mejoraron las decisiones léxicas. Parece que el contexto afectó al significado pero sólo después de una primera fase de activación modular automática para seleccionar de entre todos sus significados posibles y permitir que sólo el apropiado al contexto llegue a la conciencia.

Con respecto a la intervención de la memoria en el procesamiento de oraciones, hay que señalar que los recuerdos que guardamos sobre el discurso normalmente no suelen ser de forma literal, sino que se guarda lo esencial. Así, se puede afirmar que la unidad básica de almacenamiento de información significativa en la memoria a largo plazo es la proposición, y el significado de las oraciones y párrafos breves puede representarse en forma de una red de proposiciones (Kintsch, 1974). Éstas constituyen las unidades mínimas de información, a partir de relaciones entre conceptos, formándose a través de medios sintácticos y semánticos. Normalmente los sujetos recuerdan los textos en forma de proposiciones, y cuanto más subordinadas son éstas con respecto a la jerarquía textual, menos probable será el recuerdo.

El papel de la memoria en el procesamiento de oraciones es un aspecto que estudió Sachs (1967) llegando a la conclusión de que el recuerdo de la información fonológica y sintáctica se desvanece a una velocidad mucho mayor que la representación del significado.

En el modelo de Kintsch (1988; 1994); Van Dijk y Kintsch (1983) se postula que en la percepción activa del habla (o lectura), la entrada lingüística (input) se procesa en los ciclos segmento a segmento. Según va llegando la secuencia fonológica (u ortográfica), se recodifica rápidamente en proposiciones (o unidades idea) que consisten en un término relacional (el predicado) más un conjunto de conceptos (argumentos). A continuación se establecen las relaciones entre proposiciones a través de una red que se llama el *grafo de coherencia*. Aquí se

seleccionan las proposiciones más importantes para la estructura del mensaje y otras relacionadas con ellas que tendrían como base los argumentos comunes.

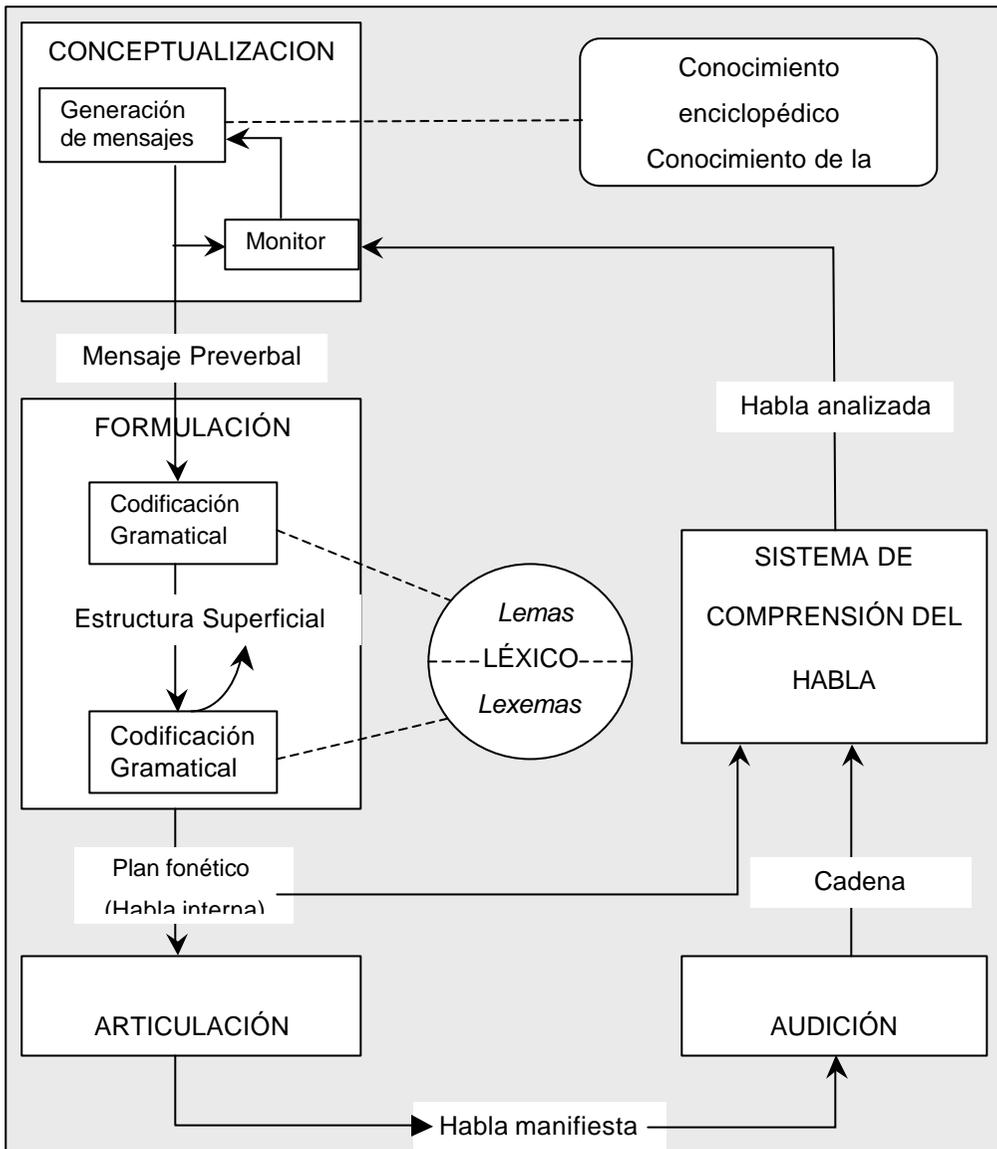
Waters y Caplan (1996) en un estudio con estudiantes universitarios partieron del supuesto de que las oraciones que requieren un análisis mediante un segundo barrido como las oraciones de “sendero de jardín” pueden suponer un nivel de exigencia considerable para la memoria de trabajo. Estas son oraciones que cuando procesamos por primera vez no les encontramos significado, e intentamos procesarlas de otra forma al advertir la interpretación incorrecta. Los resultados de estos autores reflejan que la medida del tiempo de lectura es sensible a la mayor dificultad que representaba este tipo de oraciones. Sugirieron, sin embargo, que la capacidad de memoria puede estar relacionada con algunas tareas medidas verbalmente, pero esta capacidad no influye en la comprensión de estructuras sintácticas. Esto no implica necesariamente que la memoria no sea importante para el procesamiento de oraciones, pero sí indica que las estructuras de memoria utilizadas para el almacenamiento temporal y recuerdo (listas de palabras), no son las mismas estructuras de memoria utilizadas para sustentar el análisis sintáctico en tiempo real y el análisis proposicional en el procesamiento del lenguaje natural. En la misma línea, Wingfield y Titone (2001), establecen la posibilidad de que pueda existir (por un breve periodo de tiempo) un almacenamiento simultáneo de las representaciones semántica y superficial de la oración y puede darse el caso de que un tipo de memoria esté dañada en los pacientes (el almacén que mide la amplitud de dígitos) y la otra no lo esté (memoria para la representación semántica de las oraciones).

1.2.3.3. Producción del lenguaje hablado.

La actividad de hablar entendida como un proceso de cómputo mental consiste en una traducción de representaciones de significado (proposiciones) a secuencias ordenadas de sonidos, por lo que se la puede describir como un proceso mental organizado. Levelt (1989) propone un marco de referencia neutral en la descripción de los procesos de producción, organizado en tres fases: durante la fase de *conceptualización* se concibe una intención comunicativa y se selecciona la información relevante para su realización, ordenándose dicha información. Todo este paquete se constituye en el mensaje prelingüístico que será el input del

siguiente componente o *formulador*. Este componente realiza el cometido de traducir el mensaje preverbal a un formato lingüístico, es decir, traduce las proposiciones en términos gramaticales, seleccionando las piezas léxicas que expresan conceptos relacionados con él y finalmente codifica el enunciado en una serie de fonemas.

Modelo de Levelt (1989)



Igoa (1995)

El plan fonético construido por el *formulador* constituye el input del tercer componente que es el *articulador*, de forma que dicho plan fonético se convierte en un conjunto de instrucciones dirigidas a los músculos articulatorios, que ejecutan el plan, produciéndose así el habla.

La función sintáctica se lleva a cabo en dos niveles de procesamiento con una representación estructural diferente en cada uno de ellos. El primer nivel se caracteriza porque en él tiene lugar una traducción de la representación conceptual del mensaje a una representación sintáctico-semántica que es responsable de la adaptación de papeles temáticos a constituyentes sintácticos y de selección de las piezas léxicas de la oración a partir de sus propiedades conceptuales. A la representación que se obtiene se le denomina representación funcional de la oración. En el segundo nivel se traduce la representación funcional a una representación sintáctico-fonológica, lo que determina la posición de los constituyentes en el marco sintáctico y las relaciones de dependencia y concordancia. Lo que resulta es la representación posicional sobre la que actúan procesos de codificación fonológica.

Asimismo, la *autonomía* de la sintaxis en la producción de oraciones se aprecia en la coordinación de palabras y las relaciones de concordancia, aspecto que parece impermeable a factores de significado. La sintaxis, además, puede ser objeto de alteraciones selectivas por daño cerebral (agramatismo y paragramatismo) guardando la función lingüística no alterada una resistencia al error. En consonancia con lo anterior, se ha constatado que se mantiene la buena forma gramatical en los errores de habla, como señalan autores como Igoa (1995), al citar su estudio de 1991, así como (Garrett, 1980; Levelt, 1983, 1989).

La sintaxis claramente puede ser vehículo de significado, puesto que, según la posición que ocupen los sintagmas en la oración, se establecerá la distinción entre el carácter animado o inanimado de las entidades del discurso. La constricción de la categoría gramatical en los errores espontáneos parece dar pistas de que la selección de las propiedades sintácticas de los lemas está en función de un marco sintáctico donde insertar, pero también la formulación del marco sintáctico depende de las propiedades temáticas del mensaje, por lo cuál se debe explicitar la estructura temática antes del inicio de los procesos de formulación sintáctica.

En cuanto a los procesos de concordancia, los estudios se han dirigido a averiguar hasta qué punto los principios que rigen estos procesos son sensibles a los conceptuales o simplemente estructurales. Para estas investigaciones, se ha utilizado la tarea de completar fragmentos de oraciones en los que había que evaluar los errores de concordancia de número cometidos en función de la proximidad de una palabra. En estas tareas el número se diferenciaba del sintagma nominal más distante para emplear la concordancia. En otras condiciones también había que completarlo cuando el sintagma nominal iba seguido de un sintagma complejo subordinado o de una cláusula subordinada. Los resultados revelaron una influencia clara del tipo de unidad lingüística empleada, de modo que hubo una mayor proporción de errores cuando dicha unidad era un sintagma que cuando era una cláusula (Bock y Miller, 1991; Bock y Cutting, 1992 y Bock y Eberhardt, 1993; citados por Igoa, 1995). Esto nos sugiere que los procesos sintácticos de concordancia de número entre sujeto y verbo funcionan de modo autónomo respecto a las propiedades conceptuales del mensaje y que también se programan en función de la organización del mensaje en unidades clausales, en la línea de los trabajos de (Ford y Holmes, 1978; Ford, 1982 y Holmes, 1988).

En conclusión con lo que hemos apuntado, podemos señalar que si en el proceso de comprensión, para poder acceder al significado de las palabras tenemos que identificar su categoría gramatical, mientras que en la producción la selección de piezas léxicas o lemas requiere que la categoría gramatical quede especificada, lo que significa que la estructura sintáctica impone restricciones en los procesos de selección y reconocimiento de palabras.

I.3. Consideraciones sobre la evaluación del lenguaje.

El tema de la evaluación es uno de los temas más complejos que actualmente existen en el campo del lenguaje y los problemas derivados de él. Esta complejidad es debida a factores como la propia delimitación del trastorno, la filosofía seguida por el evaluador y la escasez de métodos para evaluar algunas dimensiones de la habilidad lingüística. La identificación de dificultades es muy importante, sobre todo en niños que por distintas razones se puede considerar que pertenecen a grupos de riesgo.

Son muchos los trabajos que han aparecido en los últimos años que tratan de forma sistemática el tema. De este modo, podemos señalar los trabajos de Triadó y Forns (1989), Acosta (1996), Juárez y Monfort (1996), Soprano (1997), Puyuelo, Rondal y Wiig (2000).

Considerando la evaluación de las modalidades y dominios lingüísticos, el interés en la evaluación se ha centrado en la actualidad en establecer las diferencias, sobre la base de los procesos psicológicos de comprensión, expresión o ambos o considerando las dimensiones lingüísticas de fonología, morfología, sintaxis semántica y pragmática, siendo la primera de las categorizaciones más amplia. El tema central radica en determinar cuál es el *objetivo* de la evaluación, sobre qué *población* se realiza y qué *medidas* se utilizan para establecerla, así como la edad de los sujetos.

Con respecto al *objetivo* de evaluación en este estudio, hay que señalar que, dependiendo de cual sea el objetivo que pretendemos conseguir al someter a un niño a un proceso de evaluación, derivan el tipo de técnicas que utilizemos. Se puede diseñar un plan de evaluación para conseguir diversos objetivos. Entre los objetivos para evaluar se pueden citar los siguientes:

1. Al evaluar el lenguaje se puede perseguir un objetivo de tipo administrativo. Este consiste en determinar el tipo y grado de alteración del funcionamiento lingüístico, con vistas a conseguir una prestación de servicios concreta y para proceder a la optima adaptación de la enseñanza. Este es el primer paso para que un niño reciba atención logopédica.

2. El lenguaje también se puede evaluar para evaluar el mismo lenguaje y su funcionamiento. Desde esta posición, nos podemos centrar en los estudios evolutivos y adquisición de las habilidades lingüísticas. Lo más usual cuando se persigue conocer el lenguaje y su funcionamiento es trabajar con poblaciones lingüísticamente normales y, cuando se pretendan estudiar rupturas en algunos de sus componentes, se suele comparar el grupo elegido que presenta alteraciones de lenguaje con el anterior.

3. Por último, con la evaluación previa al tratamiento, consideramos si se requiere aplicar un tratamiento y elegir el más adecuado. Esta evaluación es de carácter clínico y permite elegir unos objetivos terapéuticos, diseñar los

procedimientos más adecuados, secuenciar el plan de tratamiento y evaluar los progresos dentro del mismo.

En este tipo de evaluación centrada en las dificultades de lenguaje, los trabajos experimentales siguen dos direcciones. En la primera de ellas se ha investigado la producción lingüística a través del análisis de la narrativa. Sin embargo, como señalan Gopnik y Crago (1991) hay que interpretar con precaución los datos obtenidos a través de la narrativa, ya que la propia naturaleza de la narrativa enmascara las dificultades lingüísticas, puesto que cuando hablamos de forma espontánea tendemos a evitar el uso de las formas lingüísticas que nos resultan más difíciles. La segunda dirección es la evaluación de la comprensión mediante las pruebas elicítadas, teniendo que señalar el niño entre varios dibujos el que se refiere a la frase que ha dicho el examinador. En su mayor parte, los resultados obtenidos mediante este procedimiento señalan deficiencias cuando el niño no domina determinadas estructuras.

Sin embargo, estos instrumentos han de ser utilizados por el profesional como un complemento en este proceso evaluativo. Esto implica que, aunque sean medios válidos de ayuda al profesional, no pueden ser sustituidos por el juicio clínico de un profesional bien informado.

Juárez y Monfort (1996) consideran contenidos en el lenguaje dirigido como comprensión de vocabulario, categorías semánticas, contrarios semánticos, etc., que pueden servirnos para ser tenidos en cuenta en el proceso evaluador. Asimismo, otros autores tratan en narrativa aspectos como el uso de los sintagmas (Bishop, 1994; Van der Lely, 1997), marcadores de concordancia gramatical y utilización del orden de las palabras para expresar relaciones temáticas (Clashen, 1989).

Por último, también conveniente considerar aspectos sobre el desarrollo tardío del lenguaje, que se reflejarán en el siguiente capítulo.

La *población* sobre la que se va a realizar la evaluación es importante ya que incide en los criterios y amplitud de la clasificación. En una clasificación en ambiente clínico nos encontraremos problemas más severos que en ambientes escolares. Por otra parte, la edad de los sujetos incidirá también en los tipos y características que se van a obtener.

Con respecto a las *medidas* utilizadas, los resultados obtenidos deben ser diferentes utilizando medidas de habilidades psicolingüísticas que cuando se aplican pruebas psicométricas (por ejemplo, el Wisc). Con medidas de tipo pragmático como la narrativa y preguntas de extracción de inferencias sobre ésta, es probable que se obtenga un grupo con dificultades pragmáticas, que difícilmente se puede obtener con el uso de tests estandarizados en situaciones estructuradas. Asimismo, se ha manifestado que la narrativa es el indicador y predictor más poderoso de trastornos lingüísticos (Conti-Ramsden y Botting, 1999) ya que requiere la correcta sincronización de una serie de habilidades, tales como la secuenciación de acontecimiento, la creación de un texto conexo a través del uso de marcadores lingüísticos explícitos, la precisión de vocabulario y la comprensión de relaciones causa-efecto.

- Dificultades prácticas en el proceso de evaluación de dificultades lingüísticas.

La evaluación de dificultades lingüísticas necesita de una actuación conjunta de los profesionales que intervienen con el alumno (psicólogos, logopeda, maestro, etc.), en la que se requiere que la presencia de al menos un profesional bien informado respecto al desarrollo del lenguaje y sus dificultades. Esta figura debe ser la del logopeda, puesto que este proceso evaluador encierra algunas dificultades y exige profesionales informados (Gallego Ortega, 1995). Esto se justifica porque, al realizar la evaluación del lenguaje, los profesionales que trabajan en el contexto educativo suelen encontrarse con dificultades funcionales en este proceso. Entre estas, caben citar las siguientes:

- 1) La escasez de instrumentos de evaluación existentes en castellano, que obstaculiza una evaluación precisa de cara al diagnóstico e intervención. Esto sucede especialmente al evaluar a niños con trastornos específicos del lenguaje o disfasia como, puesto que los resultados en los tests existentes de lenguaje no son tan negativos como lo es su conducta lingüística manifiesta, lo que no ayuda a la realización de un plan de intervención adecuado.

- 2) La restricción del proceso evaluador a problemas de habla. En este sentido, señala Serra (1998) que "con relación al problema de habla, muchos niños con Trastorno del Lenguaje solo son diagnosticados teniendo en cuenta este problema. Aunque sea cierto que en un 60% o 80% de los casos el Trastorno del Lenguaje va

parejo a un Retraso o Trastorno del habla, no es acertado que sólo sean diagnosticados y reeducados por este síntoma cuando la competencia psicolingüística puede ser insuficiente y perjudicar gravemente el progreso” (p.1).

En este sentido, la experiencia clínica nos muestra que muchos niños que en apariencia han superado problemas de habla, continúan mostrando problemas de lenguaje. Esto se debe, como señala Bishop (1997) a que en edades más avanzadas los niños con dificultades lingüísticas han podido aprender a leer y escribir superando limitaciones perceptivas iniciales, pero su efecto puede ser que aún persista. Por su parte, Catts (1991, 1993) afirma que, en lo referente al lenguaje escrito, son predictores de los problemas de aprendizaje, el déficit en la conciencia fonológica y las dificultades en las tareas de denominación rápida, en cuanto a su vertiente comprensiva. Finalmente, Leitao, Hogben y Fletcher (1997) señalan también en lo referente al lenguaje escrito que los niños con trastornos de habla y lenguaje son los que están en mayor riesgo de tener después dificultades en este aprendizaje.

3) Por otra parte, ocurre que muchos alumnos que experimentan problemas lingüísticos, han pasado de forma breve por una fase de dificultades fonológicas, y por ello, suelen pasar desapercibidos en la identificación de sus dificultades o éstas no se detectan tan rápidamente, de modo que sus problemas se atribuyen a orígenes de todo tipo (desadaptación escolar, problemas afectivos, familiares, etc.). La detección tardía de trastornos lingüísticos se debe a dos causas:

a) El empleo de medidas de tipo psicométrico que deriva de la consideración unidireccional entre cognición y lenguaje, no es lo suficientemente sensible como para detectar las dificultades lingüísticas. Esto sucede en muchas comunidades del Estado español cuando se utiliza el DSM-IV (APA, 1994) que marca como criterios diagnósticos que, en el trastorno *expresivo* del lenguaje, las puntuaciones de tests de desarrollo del lenguaje expresivo estén por debajo de las obtenidas en tests de capacidad intelectual no verbal y de la comprensión del lenguaje y que, en el trastorno mixto *expresivo-receptivo* el deterioro en el desarrollo del lenguaje expresivo y receptivo, esté por debajo del desarrollo de la capacidad intelectual no verbal. También, otros autores como Flecher e Ingham (1996) consideran que no está claro si las tareas que típicamente se utilizan en el CI no verbal están relacionadas y en qué medida con las capacidades lingüísticas.

Además, se pone en tela de juicio si las puntuaciones “dentro del rango normal en un test manipulativo garantizan una infraestructura completa para el lenguaje”. Por este motivo, proponen medidas alternativas predictoras de un determinado grado de desarrollo del lenguaje.

b) La visión reducida del lenguaje a medidas de conciencia fonológica (relacionadas con el reconocimiento de palabras), sin considerar las medidas de habilidades semántico-sintácticas, necesarias para comprobar si realmente el alumno entiende el significado de las frases. Es evidente, que si las dificultades de comprensión del lenguaje oral persisten, estos alumnos tampoco entenderán los textos en la lectura, por lo que en este caso la comprensión lectora fallará a la hora de facilitar el conocimiento de vocabulario y del conocimiento en general, factores que a su vez aumentan la comprensión lectora. En este sentido, es básica la formación del profesorado respecto a los indicadores necesarios para detectar estos problemas.

4) Otro problema añadido es que, para los logopedas y psicólogos resulta bastante difícil discriminar si la dificultad lingüística que presenta un alumno/a, se debe a la pobreza de la estimulación ambiental o a un trastorno del lenguaje, de cara a la planificación de programas de intervención en cuanto personas, tiempo y recursos.

5) Finalmente, otra dificultad que se nos plantea es, a juicio de Rondal, Seron y Lambert (1988), que “las cuestiones se hacen más delicadas cuando la eventualidad de un trastorno se plantea más tardíamente, cuando por ejemplo, su descubrimiento es accidental (consecuencia de una visión médica rutinaria o del proceso de la institución escolar). El descubrimiento tardío de un trastorno puede significar cuando menos dos cosas: o bien el trastorno (o el retraso) estaba presente desde el inicio del desarrollo del lenguaje y/o del prelenguaje pero no fue notado, o bien el trastorno se sospechaba desde el inicio pero su identificación no fue objeto de demanda de intervención” (p. 245).

En conclusión, en este capítulo hemos abordado las diversas formas en las que se puede abordar el estudio del lenguaje: contenido, forma y uso. Este aspecto nos ha servido de referencia para explicar en qué consisten los niveles lingüísticos que se desarrollarán en esta investigación. A continuación, hemos comentado las distintas formas en que se puede abordar la evaluación a partir de estos niveles y,

finalmente, y dentro de este mismo punto, las dificultades de tipo práctico con las que nos solemos enfrentar los profesionales que trabajamos en el ámbito de la logopedia.

CAPÍTULO II

DESARROLLO DE LAS DIMENSIONES SEMÁNTICA, MORFOSINTÁCTICA Y PRAGMÁTICA EN EL NIÑO

Este capítulo se va a dedicar al desarrollo y evolución del lenguaje infantil, en su caminar hacia las últimas adquisiciones. A este respecto, hemos estudiado el desarrollo de los niveles semántico, morfosintáctico y pragmático por constituirse en objeto de nuestro estudio. Con tal fin, realizaremos una presentación de estas dimensiones que forman parte de la conducta comunicativa del niño con la intención de ofrecer una visión de conjunto, precisando los conocimientos, estructuras de lenguaje y utilización de los mismos, en su proceso hacia la comprensión y expresión del lenguaje en el desarrollo tardío.

II.1. Desarrollo de la morfología y la sintaxis.

El manejo rápido y sin esfuerzo que todos tenemos de los mecanismos morfológicos y sintácticos del lenguaje es una tarea constante y sorprendente. Sin embargo, existen diferencias evidentes entre el lenguaje de los niños y adultos, lo que nos lleva a preguntarnos sobre el proceso de adquisición del lenguaje y, sobre todo, los procesos que han de aprender a manipular mentalmente los niños para ser competentes gramaticalmente.

El desarrollo sintáctico informa sobre cómo y en qué momento el niño aprende los principios y las reglas que rigen el orden entre palabras. Son factores sintácticos el orden de las palabras y el tipo y complejidad gramatical de la oración.

Los niños no muestran en su comportamiento lingüístico la utilización de recursos gramaticales básicos de su lengua hasta los 3 o 4 años. Algunos autores como Berman (1998) aseguran que los niños de 10 años muestran diferencias con respecto a los adultos en el dominio de la morfosintaxis. Los principios morfológicos y sintácticos se configuran de una forma determinada en cada lengua en particular, siendo necesario para abordar su adquisición tener en cuenta cuál es la lengua en la que se aprende.

La falta de datos en la literatura científica sobre la evolución-aprendizaje morfosintáctico del castellano es escasa y no abarcan toda la amplitud deseable. A pesar de ello, en la actualidad contamos con un conjunto de datos e investigaciones, que aunque dispersos, nos permiten acercarnos a la comprensión

del proceso de adquisición del lenguaje. En este apartado nos centraremos en los aspectos descriptivos de mayor relevancia de nuestra lengua y también realizaremos comparaciones translingüísticas, ya que estas nos ofrecen la oportunidad de conocer cómo interactúan los elementos morfológicos y sintácticos.

II.1.1. Propuestas basadas en estadios o etapas de desarrollo con relación a la edad.

Crystal, Fletcher y Garman (1983) expresan que el orden de adquisición de las estructuras sintácticas de una lengua es aproximadamente el mismo. Esta afirmación se basa en un gran número de pruebas tomadas del inglés y nos indica que en los niños con desarrollo normal, cualquiera que sea su rapidez de adquisición del lenguaje, seguirán una sola vía; por esta razón, algunos niños se detendrán más o menos en un estadio, o se adelantaran para alcanzar otro; otros, a veces, pueden retrasarse durante cierto tiempo e incluso, utilizar estrategias distintas para llegar a un determinado estadio, pero la progresión general seguirá siendo estable. Estos autores, siguiendo el supuesto teórico de Brown (1973), establecen hipotéticamente un conjunto de estadios sintácticos por los que los niños pasan hasta alcanzar el lenguaje adulto proporcionando así una ficha del perfil sintáctico de desarrollo. Un estadio toma su nombre del proceso que aparece dominante en él. Sugieren los autores que los estadios no son entidades discretas que aparecen y desaparecen, sino que el desarrollo sintáctico es un proceso continuo y los estadios son más bien divisiones arbitrarias y aproximadas a lo largo de dicho proceso. Los estadios de desarrollo morfosintáctico según estos autores, son los siguientes:

- Estadio I: "Oraciones de un solo elemento". Desde 0:9 hasta 1,6 (año y mes).

La emisión de palabras aisladas se llama periodo holofrastico.

Hacia los doce meses de edad surge la primera palabra reconocible en la mayor parte de los niños, que resulta a veces difícil de identificar con el balbuceo. Para dar una explicación al respecto hay dos posiciones encontradas, por una parte Piaget (1952) afirma que las palabras aisladas son etiquetas personales para designar acciones completas, por otra parte hay opiniones como las de McNeill,

(1970), Menyuk y Bernholz (1969) que defienden la existencia de estructura morfosintáctica en la holofrase, apoyándose en la distinta entonación con que son pronunciadas. Sin embargo, al entender por oración la organización secuencial de palabras, sólo se podría aplicar el término en las oraciones a partir de dos palabras.

- Estadio II: Oraciones de dos elementos. Desde 1,6 hasta de 2 años.

Se considera que el niño inicia el desarrollo gramatical aproximadamente, entre los dieciocho meses y los dos años. Cuando comienza a formar frases de dos palabras, se entiende que ya tiene un mínimo de organización gramatical. Entre las holofrases y las frases de dos palabras transcurre un tiempo de transición llamado “secuencia de palabras”, en el que los niños emiten varias palabras seguidas que se refieren a un mismo contexto situacional donde no hay demasiado orden entre palabras y la entonación se presenta como aislada. Los investigadores la registran pero no aciertan incorporarlas a las holofrases o a las frases. La estructura de la oración es del tipo SV. Las preguntas son de la forma “qué eso”; “donde papá”, etc., las ordenes responden a lo siguiente: “come”, “dame yogur”. La estructura del sintagma se caracteriza por la ausencia de elementos funcionales.

- Estadio III: Estructura de la oración. Entre 2:0 y 2:6 años.

El momento del despegue infantil en la producción de frases será alrededor de veinticuatro meses. Slobin (1973, 1985) ha comprobado que la evolución gramatical del niño es muy semejante en todas las lenguas. De un periodo de holofrase el niño pasa a otro periodo en el que se expresa mediante frases telegráficas, hasta finalizar con el desarrollo gramatical propiamente dicho. Sólo emiten determinadas formas gramaticales en cualquier idioma cuando alcanzan un mínimo nivel cognitivo para poderlas entender.

En este estadio se produce una expansión de elementos, no sólo de la cláusula sino también del sintagma y aparecen nuevas estructuras al nivel de cláusula como las afirmaciones: “Pepe quiere bici”, y nuevas estructuras en el ámbito sintagmático: “Toni coche grande” por “el coche grande de Toni”; se utiliza de la cópula, por ejemplo: “perro está herido”; finalmente aparecen los pronombres, adoptando generalmente la forma de acusativo: “tú lo haces”, “él cambia los lápices”.

Una característica de este estadio es la yuxtaposición por la cuál dos enunciados se emiten de forma independiente, sin embargo, aumentan progresivamente el número de palabras que componen los enunciados.

- Estadio IV. Oraciones de cuatro elementos o más: expansión de la cláusula y nuevas estructuras: 2:6-3 (años meses).

La estructura sintagmática no se encuentra desarrollada del todo, pero los elementos fundamentales se hallan presentes y se ha producido cierta expansión, especialmente la concerniente al sintagma nominal. Las primeras conjunciones o partículas conectivas surgen entre los dos y cuatro años. De este modo, comienzan a darse las siguientes formas: *expansión* de los elementos de la cláusula como, por ejemplo, “perdió su coche”, “escribiendo en el papel”. También aparecen *nuevas estructuras* en la cláusula; este es el caso de las afirmaciones del tipo “papá lleva el coche” y las preguntas ¿dónde va mi hermano? La *inversión de sujeto-verbo* en este momento ya es normal en las oraciones con adverbio interrogativo y comienzan a darse *órdenes* como “tú llevas la pelota”.

Otras estructuras aparecen en el nivel sintagmático del SN como “gato en el jardín”; uso del auxiliar en el verbo “ha estado jugando” y uso de la negación: “no le gusta”. Podemos decir que el niño utiliza todos los tipos de construcción de cláusula. Todos los elementos de la estructura han sido adquiridos y su modelo de distribución se halla bien establecido.

- Estadio V: Recursividad. 3-3:6 (años: meses).

El nombre de este estadio proviene de gramática generativa, con él nos referimos a la característica formal del lenguaje que hace que éste pueda generar estructuras extensas, mediante la aplicación repetida de una misma regla.

Crystal y col. (1983) señalan que, una vez completa la estructura interna de las cláusulas, se empiezan a producir secuencias de cláusulas que dan lugar a diversos tipos de oraciones de estructura múltiple. Por este motivo, los niños tienen que aprender el conjunto de sistemas de conexión que pueden ser empleados para interrelacionar cláusulas, así como los procesos de transformación mediante los cuales unas pueden ser comprendidas (estructuradas) dentro de otras.

El primer uso productivo de la conjunción de coordinación se da alrededor de los tres años para poder producir secuencias de palabras. Muchos autores

apoyan el uso de conjunciones a los tres años (Bloom, Lightbown y Hood, 1978; Limbert, 1973). A la coordinación “y”, le sigue “y entonces”, estableciéndose como un modo de mantener el flujo narrativo. Muchos investigadores (Bloom, Lahey, Hood, Lifter y Fiess, 1980) aseguran que la conjunción “y” se utiliza con plurifuncionalidad y semánticamente puede tener muchos valores, como por ejemplo: aditivos, temporales, causales y adversativos.

Las restantes conjunciones coordinadas y subordinadas también se inician en su desarrollo. Las subordinadas aparecen más tarde. Bloom (1978) confirmó que las conectivas “porque”, “que” y “cuando” son las primeras en ser adquiridas al igual que “y entonces”, entre 27 y 36 meses; “pero” surge entre los 32 y 38 meses; “si” y “como” no llegaron a aparecer en todo el periodo de seguimiento (38 meses). Dale (1980) también asegura que las más tempranas son las introducidas por nexos adverbiales, temporales y de localización: “porque”, “donde” y “cuando”.

La recursividad también afecta a los sintagmas, sobre todo en la formación de secuencias de los sintagmas preposicionales (La chica de la casa con un jersey). En el aspecto de preguntas, se observa el aprendizaje de estructuras de inversión y negación en el sintagma verbal, que ya aparecieron en el anterior estadio.

Las estructuras exclamativas también aparecen en esta época, así como la cláusula también se desarrolla intensamente en este estadio, sobre todo en posiciones postverbiales.

- Estadio VI: Culminación del sistema. 3:6 -4:6 (años: meses).

Hernández Pina (1984), en un estudio llevado a cabo con su hijo, realiza un seguimiento de los primeros usos aún no afianzados de los niños, y encuentra que los nexos “que”, “y”, “si” y “porque” aparecen sobre los veinticinco meses, a los veintisiete “pero”, a los veintiocho las disyuntivas, a los treinta las subordinadas adversativas con funciones finales, y a los treinta y seis meses las adversativas con “sino”, expresando, además, que a los tres años el conjunto de las frases adverbiales está presente en su totalidad.

Clemente (1995) citando su estudio de 1982, considera que, entre los dos y tres años se registran todos los tipos de complejidad morfosintáctica, excepto las disyuntivas, las adversativas y las adverbiales. Las comparativas, condicionales y modales con “como” no aparecen antes de los cuatro años, aunque pueden encontrarse en usos contextuales o tras ser elicitadas por el adulto, no significando

esto su generalización. La disyuntiva “o” se afianza a los cinco años, al igual que el estilo indirecto. Finalmente, señala que la coordinante “y”, debido a su precocidad, se utiliza con valores causales, temporales, adversativos, etc.

Otros autores de la línea piagetiana postulan la existencia de dificultades de comprensión de algunos tipos de frases que sólo son entendidas en determinadas situaciones, sin llegar a entender el significado total del enunciado. Uno de ellos, Sinclair (1967), confirmó que ciertos términos comparativos “más que” “menos que”, etc. no se utilizaban como términos relacionales hasta que el niño no consolidaba las nociones de conservación y seriación que correspondía a los siete años en el pensamiento concreto. Además, cuando las frases rompen el orden normal de las secuencias los niños suelen comprenderlas mal, ya que su nivel cognitivo y lingüístico no analiza la disonancia entre un hecho real y su expresión gramatical.

En cuanto a las frases que rompen el orden normal de secuencias, Clemente (1995) encontró que al solicitar a los niños la transformación de frases activas en pasivas, estos utilizaron formas de redundancia al realizar el proceso. Por ejemplo “el médico cura al paciente” era utilizado con redundancia y de la siguiente forma: “el enfermo el que cura el médico”.

En lo referente a la cláusula se advierte que las faltas de concordancia verbal son aún comunes y, además, muchos adverbios tienen una posición restringida en la estructura oracional, por ejemplo (sólo), siendo los errores menores a lo largo de este estadio.

- Estadio VII: Estructura del discurso, comprensión sintáctica y estilo. 4:5 hasta la pubertad (años: meses).

Existe bastante consenso en que después de los cuatro años queda muy poco por aprender de la lengua materna, a excepción de estructuras muy sofisticadas. Los niños a esta edad muestran una gran precisión gramatical, de modo que son pocas las faltas que cometen; sin embargo, estilísticamente se advierten aún un conjunto de expresiones relativamente pobre.

A edades tardías, lo más esencial que aún falta por utilizarse con corrección son las estructuras sintácticas más complejas; así como el asentamiento de las habilidades metacognitivas, aspecto valorado como muy importante para el desarrollo de la comprensión (Karmiloff-Smith, 1986). Aunque a los cinco años el niño tenga asentada la estructuración sintáctica, todavía le queda por saber la

forma en que las secuencias de oraciones se interrelacionan para producir un discurso con sentido.

Rondal (1982) y Crystal y col. (1983), sin embargo, señalan que el desarrollo morfosintáctico no acaba hasta la pubertad e inciden en aspectos que deben ser afianzados.

A este respecto, el primer autor señala que después de los 6 años tienen lugar desarrollos como la utilización plurifuncional de las categorías gramaticales, la sustitución progresiva de las oraciones yuxtapuestas por coordinadas y subordinadas, junto al asentamiento de las oraciones más complejas como las circunstanciales finales, las adverbiales condicionales y las temporales. En este periodo tienen lugar desarrollos como la concordancia de tiempos entre la proposición principal y subordinada, el empleo de tiempos de la conjugación verbal aún no adquiridos como el condicional pasado, la toma conciencia de los mecanismos gramaticales de la lengua y la adaptación a diferentes situaciones de habla.

El desarrollo gramatical más avanzado ha sido organizado por Crystal y col. (1983) en los siguientes aspectos:

a) Estructura del discurso. Los niños utilizan, primeramente, elementos conectivos entre las oraciones para terminar finalmente en un discurso estructurado. Algunos tipos de adverbios para conectar las oraciones no aparecen hasta la edad de siete años, al igual que sucede con la elipsis y correferencia (“el otro también cogió uno”). Además, en este periodo se produce el aprendizaje de las formas irregulares de los nombres y verbos y la forma comparativa “prettier (más bonito) “more interesting” (más interesante). Por otra parte, la falta de secuencias entre tiempos y las relaciones entre la cláusula principal y subordinada se empiezan a erradicar en este periodo.

Las estructuras de ordenación de palabras que otorgan mayor énfasis también aparecen más tardíamente, como por ejemplo, en las que el sintagma verbal aparece invertido (“apenas había terminado Juan la tarea”), las secuencias de cláusulas con una subordinada de relativo (“era Marta quién dijo que subiera”), y la mayoría de subordinadas complejas.

La entonación se utiliza para controlar relaciones entre las partes de las oraciones y su dominio se extiende hasta los nueve años. Pinker (1984) argumenta

que el habla que se dirige a los niños contiene información fonoprosódica que marca la estructura sintagmática de las palabras en las producciones y permite identificar la estructura gramatical de las oraciones, denominando a este fenómeno *bootstrapping prosódico*.

b) Comprensión sintáctica. El que un niño produzca una estructura sintáctica, no quiere decir que la comprenda siempre. La comprensión de estructuras complejas requiere un determinado grado de conciencia sintáctica que hay que desarrollar a estas edades. Tal es el caso de la *conciencia metalingüística* y el ser consciente de los efectos que tiene el uso de la lengua (frases con doble sentido y poca o nula diferencia de estructura, refranes, chistes, etc.). Asimismo, algunas conjunciones semánticamente más complejas (“ya que”, “a menos que”, “aunque”), pueden seguir confundiéndose con “y” quizá debido a la plurifuncionalidad de esta conjunción.

En conclusión, una de las características más importantes es que el niño advierte que el análisis profundo de una oración, no siempre es traducible a partir de la estructura superficial, y que pueden existir dos interpretaciones para un mismo mensaje, lo cual viene a coincidir con la distinción entre estructura profunda y estructura superficial. Todo esto se refleja en la progresiva habilidad para distinguir la ambigüedad de los mensajes.

También se observa que, en la evolución hacia el dominio de la productividad morfosintáctica, las estructuras que utilizan los niños son más reducidas que las del hablante adulto y, también, menos abstractas y productivas; esto significa que son atribuibles sólo al contexto en el que se están produciendo. Posteriormente, estas formas van siendo morfológicas y sintácticamente más extensas, y van mostrando mayores y diversos niveles de abstracción. En el caso de la comprensión, algunos estudios han resaltado que los análisis sintácticos comienzan con anterioridad a la producción (Golinkoff y Hirsh-Pasek, 1995), sin embargo se ha discutido mucho si aquello que comprenden los niños inicialmente viene dado por el conocimiento sintáctico o por otros aspectos relacionados con el conocimiento del mundo, puesto que existe coincidencia de ambos aspectos durante bastante tiempo.

Además de las propuestas basadas en estadios, se suelen usar otras sobre la adquisición de recursos gramaticales no basadas en la edad y fundamentadas en

los postulados de Kamirloff-Smith (1986; 1992) con relación al desarrollo cognitivo. Esta autora denomina como *fase* a cada uno de los periodos que se distinguen en la adquisición de un aspecto morfosintáctico. Éstos se caracterizan por no tener una correspondencia exacta con la edad y, además, cualquier hablante puede pasar por las mismas fases hasta llegar al modelo adulto.

Desde esta perspectiva, se plantea un modelo de desarrollo de lenguaje basado en que éste no tiene que ocurrir a través de estadios sin variación que afecten por igual a todos los componentes gramaticales. A partir de las regularidades, se produce un análisis cualitativo en la representación y procesamiento morfosintácticos en su evolución hasta llegar el modelo adulto. De todas formas, durante el curso evolutivo se observará variabilidad: aciertos y errores que reflejan el estado real de la morfosintaxis infantil.

También existen otras propuestas basadas en estadios de la LME o longitud media del enunciado. El pionero de esta propuesta fue Brown (1973), desde el supuesto de que la edad cronológica no es un buen predictor del desarrollo del lenguaje, es por lo que propone otra medida para poder establecer comparaciones ente sujetos según un mismo nivel de desarrollo.

Clemente (1989) propone una adaptación a las características del castellano y que tenga en cuenta, además, los condicionantes sociales en las medias de longitud, ya que su muestra difiere significativamente en el MLE en función del grupo social de referencia, tanto si los datos se toman en palabras como en morfemas, aunque se ha comprobado que las diferencias son mayores para las medias en palabras.

II.1.2. Propuestas basadas en la evolución de las construcciones sintácticas.

Como ya hemos comentado anteriormente, desde el enfoque psicolingüístico, es sabido que las palabras, además de contener información semántica, pertenecen a categorías sintácticas, es decir, que tienen propiedades combinatorias que significan que, según a la categoría que pertenezca una palabra y los rasgos temáticos que tenga, se puede combinar o no con una palabra determinada.

Las oraciones están formadas por una estructura interna jerarquizada que contiene no sólo elementos léxicos o categorías gramaticales, sino también elementos sintagmáticos o sintagmas. Los sintagmas son las unidades estructurales organizadas en torno a un núcleo léxico o funcional, y que incluye a este y a las posiciones de objeto y especificador de dicho núcleo (Fernández y Anula, 1995). Este orden gramatical jerarquizado junto que incluye los correspondientes mecanismos morfológicos y la agrupación preposicional, son las vías que utiliza nuestro idioma para expresar significados.

II.1.2.1. Los sintagmas.

- ***El sintagma nominal.***

Rondal, Seron y Lambert (1988) afirman que el sintagma nominal en sus formas simple contiene un sustantivo o un sustantivo acompañado de determinante (“este niño”), en sus formas complejas puede comprender dos o más sustantivos encadenados por conjunciones (“Juan y Manuel”) y preposiciones (“la casa de la niña”), así como varias proposiciones relativas enlazadas por el sintagma nominal (“el niño que ha visto a la niña que estaba en el parque”)

Por otra parte, pueden ser determinantes del sintagma los artículos, adjetivos demostrativos, posesivos, cuantificadores, indefinidos, numerales y determinativos. En su producción existe una relación de concordancia de género y número entre sus elementos. Sus funciones básicas son las de sujeto y complemento del verbo, aunque en español es sabida la permisividad en la omisión del sujeto.

La adquisición del sintagma nominal se inicia con las primeras palabras y hacia los tres años se observan pocos errores, sin embargo, Karmiloff - Smith (1979) asegura que los niños hasta los seis años tratan hechos nuevos como conocidos al introducir en los sintagmas artículos definidos en lugar de indefinidos. Además, según Hickmann (1984, 1985, 1987), en las narraciones de los niños de siete años se aprecia que las dificultades para crear referentes lingüísticos varían según el contenido referencial de los sintagmas nominales y de las relaciones entre ellos en el discurso.

- ***El sintagma verbal.***

Se caracteriza porque contiene un verbo que es el núcleo. Está compuesto por lexemas y morfemas y puede ir acompañado de otros complementos, como es el caso del sintagma nominal y del sintagma preposicional.

Rondal y col. (1988) expresan que el sintagma verbal está formado por: la cópula (verbo “ser”), el verbo principal intransitivo (“éste trabaja”), un verbo auxiliar junto con el participio (“él ha trabajado”), el verbo principal transitivo seguido de uno o varios sintagmas nominales complementos o de una o varias proposiciones que lo complementan (“dice que jugará”) y por los mismo elementos más un determinante (“juega con entusiasmo”).

Los tiempos compuestos del sintagma verbal se combinan mediante auxiliares con su marcaje morfológico. La morfología verbal indica el número y persona en el que está el verbo que, además, puede ir en diversos tiempos y modos. Por otro lado, cada forma verbal tiene un significado a través del lexema que va acompañada de un marcaje morfológico y nos informa de diferentes tipos de estructuras sintagmáticas verbales (transitivas, intransitivas, impersonales, etc.).

Los verbos tienen dos características: una relacional (predicado) y una estructura léxica conceptual (argumentos). Dentro de la primera los verbos funcionan simbólicamente como predicados, y en la segunda determinan una conceptualización. Los papeles temáticos son propiedades que los predicados asignan a las palabras que acompañan y son de claras implicaciones sintácticas. Por ejemplo, el verbo “limpiar” requiere un agente que sea persona y un objeto sobre el que recaiga la acción.

Se ha observado que el desarrollo morfológico verbal por parte de los niños que aprenden lenguas muy flexivas (Hyams, 1986) avanza más rápidamente y con menos errores que en lenguas menos flexivas como el inglés (Brown, 1973). Además, las marcas morfológicas sirven para codificar relaciones deíctico-temporales. Por otra parte, y como afirma Tolchinsky (1991): “Debemos agregar la presencia casi constante de formas adverbiales temporales asociadas a la construcción verbal en las narraciones y su ausencia casi total en las descripciones” (p.49).

Parece ser que los niños van haciendo sucesivas reorganizaciones en la morfología verbal que se aprecia cuando cometen errores de sobregeneralización

(“escrito”), que indican un uso productivo de la morfología verbal al no haber escuchado estas palabras en su entorno. Se advierte un desarrollo lento en la adquisición de los morfemas verbales por el hecho de que este uso aparece alrededor de los tres o tres años y medio en la estructura verbo-argumento; sin embargo, a los cuatro aún no ha finalizado. Asimismo, varios autores consideran la posibilidad de que el aprendizaje inicial sea memorístico y relacionado con situaciones concretas (Lieven, Pine y Rowland, 1998; Maratsos, 1998, citados por Serra y col. 2000)).

- ***El sintagma preposicional.***

Las preposiciones tienen como función la de marcar a las palabras que le siguen. Existen dos clases de preposiciones. Las primeras, son las preposiciones que utilizan los nombres para colocar el genitivo a los sintagmas nominales. Por ejemplo: “la casa de un amigo”, y necesarias para que el argumento se materialice. Las segundas, son las preposiciones que utilizan los verbos. Estos marcan con el caso de acusativo a sus objetos, existiendo verbos que marcan al complemento tanto con preposición como sin preposición, permitiendo los dos casos. Por ejemplo: “Pepe razonó las matemáticas o Pepe razonó en las matemáticas”. A diferencia de estos verbos, existen otros verbos preposicionales, que no permiten otra posibilidad que no sea a través de la preposición, de modo que ésta no se puede omitir. Por ejemplo: “la mesa es de madera”.

Gili Gaya (1972) describe el uso de las preposiciones por los niños mayores de 4 años. A esta edad se han afianzado las siguientes: “a”, “con”, “de”, “en”, “para”, “por”, mientras que “contra”, “hacia”, “desde” y “sobre” se observan sólo en niños mayores de siete años. Los resultados de Peronard (1985) sugieren que las preposiciones más sencillas son las de lugar, seguidas por las de compañía, instrumento y propósito y tras estas las de tiempo, manera y causa.

En edades avanzadas es sabido que la omisión de preposiciones es un fenómeno frecuente como se demuestra en que existe un 17% de omisiones en los 3; 6, un 4,5% a los 4,6 y 1,3 a los 5,6 (Serra, Sanz Torrent, Aguilar, noguera y Pañella, 1999, citados por serra y col., 2000).

II.1.2.2. Las oraciones compuestas: modalidades.

En este apartado, comenzaremos con la definición de oración, considerando que es una categoría gramatical cuyo núcleo lo constituye la flexión de los verbos y que establece un ámbito de dependencia donde cobran sentido determinadas relaciones gramaticales (Fernández y col., 1995).

Según los diversos autores, hacia los dos y tres años los niños ya han adquirido los mecanismos básicos de construcción de las oraciones simples (declarativas, negativas, interrogativas, imperativas, etc.). También han comenzado ya a establecer relaciones semánticas complejas entre proposiciones.

Con respecto a la oración compuesta, la mayoría de estudios confirma que los principales tipos de oraciones compuestas se adquieren entre los 2 y 4 años de edad, aunque el estudio de la oración compuesta y el desarrollo sintáctico tardío ha sido objeto de pocos estudios hasta el momento. La oración compuesta propiamente dicha está formada por dos verbos y contiene como mínimo de dos cláusulas que suelen estar conectadas por nexos. Puede ser de dos tipos: coordinadas que se caracterizan por estar enlazadas por una conjunción y no dependen jerárquicamente la una de la otra y subordinadas, donde una oración o cláusula está subordinada a la otra.

El hecho de que determinadas estructuras de la oración compuesta no se encuentren en el repertorio lingüístico antes de los 4 años, se atribuye al afianzamiento de habilidades metacognitivas (Karmiloff-Smith, 1986), a factores de complejidad sintáctica (Brown, 1973; Chomsky, 1969) y a factores de complejidad semántica (Clancy, Jacobsen y Silva, 1976).

- Modalidades y características de las oraciones compuestas y desarrollo de las mismas.

Para el estudio de las características lingüísticas de estas oraciones hemos seguido las orientaciones de Fernández y col. (1995) y para el desarrollo de las mismas los estudios de Serra y col. (2000).

a) Primeros tipos de oración compuesta: oraciones sustantivas y coordinadas copulativas.

Las oraciones subordinadas sustantivas se caracterizan por llevar delante la conjunción subordinante *que* y el verbo, núcleo del predicado, que es una forma conjugada.

Las primeras formas de oración compuesta que aparecen en el lenguaje infantil son las oraciones subordinadas sustantivas o completivas a la edad de 2 años y medio. Se caracterizan por tener un verbo principal y tres variantes de verbo: indicativo, subjuntivo e infinitivo. Presenta la conjunción *que* y el verbo núcleo del predicado, que es una forma conjugada. Su característica común es la de ser sujeto, objeto directo y objeto preposicional de la oración principal. Por ejemplo. "Es verdad que vienes conmigo".

Respecto a la coordinación mediante la conjunción "y", que introduce las coordinadas copulativas, Peterson y McCabe (1987) muestran que se utiliza con diversos valores semánticos y que tiene un carácter plurifuncional. A esta misma conclusión llegan Bloom, Lahey, Hood, Lifter y Fiess (1980), puesto que afirman que se puede utilizar con valores aditivos, temporales, causales y adversativos.

b) Aparición y desarrollo de las otras modalidades de oraciones coordinadas y subordinadas.

Clemente (1995) confirma, que los niños cometen errores en la conjugación del verbo en subjuntivo, pieza básica en las oraciones finales. Pérez-Leroux (1998) indica que la selección del subjuntivo en algunos contextos sintácticos es tardía y que las tareas de elicitación de oraciones relativas de subjuntivo no se dominan hasta los 6 años por incluir correlaciones complejas entre tiempos y modos verbales. Otros usos como son los comparativos en oraciones compuestas, parece que no se observa antes de los cuatro años (Aparici, Díaz y Cortés 1996; Clemente, 1995).

- Oraciones coordinadas.

Las oraciones coordinadas resultan de la unión de dos o más oraciones simples con significado propio en sí mismas. El nexo se realiza a través de un elemento conjuntivo que las une. La constitución de estas oraciones parece estar sujeta a la condición básica según la cuál sólo se pueden coordinar oraciones compatibles sintáctica y semánticamente (Fernández y col., 1995). Esto significa que no se pueden coordinar dos oraciones diferentes como una afirmativa y una interrogativa, ni poner tiempos verbales diferentes en cada oración, ni desconectar semántica y pragmáticamente.

Otro aspecto esencial es la elisión de elementos en estas oraciones en el segundo miembro de la coordinación el cuál se halla presente en la primera parte.

- Las *oraciones coordinadas adversativas* muestran un carácter restrictivo y se caracterizan por emplear los nexos *pero, más, sino que*. A diferencia de las copulativas y disyuntivas, presenta el rasgo de que el número de unidades enlazables se reduce a dos. Por ejemplo: “se ha caído pero no se ha hecho daño”.

Las *oraciones adverbiales concesivas* (aunque, pero, sin embargo) se interpretan en términos generales como la existencia de una dificultad para el acontecimiento expresado en la oración principal. Las *concesivas* pueden llevar el verbo en indicativo o en subjuntivo dependiendo del carácter real o de la posible dificultad o inconveniente expresado. Desde el punto de vista semántico, la diferencia fundamental estriba en el carácter presuposicional de las primeras frente al no presuposicional de las segundas. Es decir, en unas el evento es contrario, en las otras es una expectativa. Otra diferencia es que sólo las *concesivas* llevan el verbo en subjuntivo. Por ejemplo, “Se lo diré pero no quiero” / “Se lo diré aunque no quiera”.

Champaud y Bassano (1994) aseguran que los niños de 6 y siete años tienen aún problemas en cuanto la comprensión y expresión de los términos concesivos en las oraciones. Con respecto a las adversativas, Bloom (1991) declara que se dominan entre los 32 y 38 meses de edad. Peterson (1986) en un estudio transversal con niños entre 3,6 y 9 años, asegura que hasta los 6 años utilizan esta conjunción erróneamente y de forma frecuente siempre que exista una relación causal y precausal entre las oraciones, aunque los niños mayores las suelen utilizar para indicar contrastes.

- La característica principal de las oraciones *disyuntivas* es el valor de su elemento conjuntivo, que en este caso es la disociación (“vienes o estudias”). Estas oraciones son de consolidación tardía, ya que Gili-Gaya (1972) asegura que entre los 4 y 7 años de edad se observan todos los usos oracionales compuestos excluyendo la disyunción.

- Oraciones subordinadas.

La oración subordinada está seleccionada por el verbo de la oración principal como argumento de contenido proposicional, existiendo una relación de dependencia de la subordinada respecto a la principal. Se clasifican en tres tipos: sustantivas (ya apuntadas), adjetivas y adverbiales.

- *Adjetivas (de relativo)*. Respecto a las cláusulas de relativo, Limber (1973) afirma que los niños usan el conector *that (que)*, después de un periodo inicial en que se yuxtapone la oración principal y la cláusula. Las primeras oraciones relativas se encuentran en cláusulas que están en el sintagma nominal aislado. Hasta los tres años, los niños cometen errores en la selección de los pronombres relativos (*what, which, who, etc.*). Estas oraciones presentan dos propiedades fundamentales: son modificadores de una expresión nominal dependiente del predicado de la oración principal en el cuál están incluidas y, por ello, tienen un paralelismo con la categoría de adjetivo y, además, llevan delante un elemento subordinante o relativo (pronombre, adjetivo o adverbio pronominal). La expresión nominal que va delante recibe el nombre de antecedente de la oración de relativo. Por ejemplo, “la persona que vi era tu tío”.

Bowerman (1979) indica los tipos de oraciones de relativo: el sintagma nominal modificado por la cláusula de relativo puede ser el sujeto. Por ejemplo: “el niño que vi era rubio” (oración de relativo en posición de sujeto) o el objeto, como es el caso de la oración: “cogí la (pelota) que estaba a tu lado” (oración de relativo en posición de objeto o predicado). Limber (1973) ha argumentado que las oraciones de relativo en posición de objeto suponen menos carga cognitiva para los niños que las que están en posición de sujeto porque implican menos carga de memoria, que almacenar el núcleo de sujeto todo el tiempo. Pérez- Leroux (1998) considera que el uso de las oraciones de relativo con el verbo en subjuntivo es tardía porque implica relaciones complejas entre tiempos y modos verbales.

- Subordinadas adverbiales:

Son oraciones no seleccionadas semánticamente por el verbo de la oración a la que están vinculados. Se pueden agrupar en dos categorías dependiendo de la relación estructural existente, según que si la oración subordinada está adjuntada al sintagma verbal o a toda la oración principal. Entre la primera están las oraciones de tiempo, lugar y modo con los adverbios cuando, donde y como, mientras que entre la segunda están las causales, finales, concesivas y condicionales. Según Hernández Pina (1984), el repertorio de las adverbiales esta completo a los 3 años en cuanto a su adquisición.

Especificaremos a continuación en qué consisten los distintos tipos de oraciones subordinadas y sus características respecto a la adquisición.

□ Las *subordinadas adverbiales temporales* delimitan el tiempo en el que ocurre un acontecimiento en el que se hace referencia en la oración principal, utilizando dos relaciones temporales básicas como la simultaneidad y la sucesión. Los nexos que puede utilizar son que, mientras, antes que, después que, hasta que, etc. Por ejemplo: "Mientras te arreglas, recojo tus cosas".

Es interesante anotar que "*antes que*" y "*después que*" expresan que el acontecimiento del verbo subordinado debe de ser posterior y anterior respectivamente al suceso, con lo cuál el primero de los conectores necesita el verbo en subjuntivo y el segundo en indicativo o subjuntivo. Por ejemplo: "Me fui antes de que me dieras los libros", "Me fui después de que me dieras los libros". Clancy, Jacobsen y Silva (1976), consideran que las oraciones temporales con *before* y *after* (antes y después) no se adquieren hasta los cuatro años.

□ Las oraciones *adverbiales locativas* hacen referencia a un acontecimiento expresado en la principal mediante la subordinación a través del adverbio relativo de lugar como *donde*, *hasta dónde*, *hacia donde*, *por donde*, *adonde*, etc. Estas oraciones a diferencia de las de relativo, no están sujetas a las exigencias de correlación entre formas y modos verbales entre las oraciones principal y subordinada. Por ejemplo: "Estaremos donde tú digas". Aguado (1988) considera que aunque los niños las utilizan a los 2 años y medio, lo hacen de un modo poco exacto. Dale (1980) también asegura que estas oraciones se adquieren precozmente.

□ Las *adverbiales de modo* van introducidas por los nexos *como* y *según* o junto a una amalgama de locuciones (como que, de modo que, etc.). El adverbio como tiene un valor de relativo cuando el adverbio cuenta con un antecedente explícito nominal o adverbial. En estas oraciones el tiempo y el modo verbal no están determinados por el del verbo principal. Un ejemplo sería, "Acepta las cosas como puede". Su conector más representativo es *como*, aunque este nexo puede adquirir a veces un valor menos próximo la modalidad como es el caso del comparativo: "Me dio tantos regalos como a todos los demás. Clemente (1995) considera que las comparativas, condicionales y modales con "como" no aparecen antes de los 4 años, afirmación que apoyan Clancy, Jacobsen y Silva (1976) con las modales. Bloom, Lifter y Hafitz (1980), consideran que las oraciones

condicionales, modales y temporales no se suelen consolidar hasta la segunda mitad del cuarto año.

□ Las *adverbiales causales* expresan el motivo del suceso expresado en la oración principal. Existen dos tipos de oraciones en esta modalidad, en las *causales* propiamente dichas el contenido de la subordinada es el origen de lo expresado en la otra oración, mientras que en las *explicativas* lo que se dice en la causal es el motivo que lleva la oración principal. Un ejemplo de estos dos casos, será respectivamente: “Juan está enfermo porque tiene fiebre” y “Juan ha venido, porque está en la consulta”. Clancy, Jacobsen y Silva (1976) afirman que los niños cometen errores semánticos en el uso de *because* (porque) y no consolidan su significado hasta los cuatro años.

□ Las *adverbiales finales* hacen referencia al objetivo o propósito de la acción de la oración principal. Aquí suelen aparecer nexos conjuntivos (para qué, a fin de que, etc.) cuando el verbo está conjugado y de la preposición para en caso de que el verbo no sea finito. El verbo de la oración subordinada aparece en subjuntivo (“te llamo para que salgas a la calle”).

Hernández Pina (1984) y Clemente (1995) señalan que las oraciones adverbiales finales se adquieren sobre los 3 años, sin embargo, al requerir un verbo en subjuntivo, siguen mostrando errores a estas edades.

□ Las *oraciones adverbiales condicionales* señalan un requisito que se tiene que realizar con relación al enunciado de la oración principal: “Si hace buen tiempo, estaremos en el parque”. En las oraciones potenciales irreales el verbo donde está la conjunción condicionante va en presente de indicativo o en un subjuntivo (pretérito imperfecto), mientras que en la otra oración puede aparecer futuro condicional simple o imperfecto de indicativo, condicional compuesto y pluscuamperfecto de indicativo y subjuntivo: “Si sacaras buenas notas, te haría un regalo”. En las condicionales reales el verbo de la oración que lleva el nexo va en indicativo y los tipos de tiempo que pueden aparecer no están tan restringidos como en el otro tipo de frases, siempre que exista concordancia de tiempos entre las dos cláusulas: “Si llegas el primero, ganas”. Estas oraciones son de aparición tardía (alrededor de los 36 meses). Bloom, Lahey, Hood, Lifter y Fiess (1980) consideran que el conector *si*, no se suele afianzar hasta la segunda mitad del cuarto año. Clemente (1995) considera que estas oraciones no aparecen antes de

los 4 años y según Gili-Gaya (1972) se utilizan escasamente entre los 4 y siete años.

□ Las *oraciones adverbiales comparativas* se dividen en dos grandes grupos dependiendo de si la comparación que se establece es de igualdad o de desigualdad, pero ambas responden a un mismo esquema de organización formado por dos elementos. El primer miembro de la comparación es un cuantificador (*más, menos, tanto*) y el elemento comparado, el segundo, incluye la partícula comparativa correlativa del cuantificador (*que, como*) y aquello con lo que se compara. En este segundo elemento el verbo se encuentra elidido ya que es el mismo verbo de la primera oración. Por ejemplo: “Mi hermano es tan pequeño como el otro pequeño”.

Parece que los usos comparativos en oraciones compuestas no aparecen antes de los cuatro años (Aparici, 1996; Clemente, 1995). Sinclair (1967) considera que las oraciones que implican términos como “más que”, “menos que”, etc, no se consolidan hasta que no se adquieren los conceptos de clasificación y seriación que son posteriores a esta edad.

En conclusión, todos estos datos sobre adquisición y uso de oraciones, confirman que existen oraciones de especial dificultad para el aprendizaje de los niños, como las oraciones comparativas, condicionales, modales, temporales, así como las disyuntivas con *o* porque se aprenden tardíamente (no antes de los 4 años y se usan menos frecuentemente). Asimismo, entre los 6 y 7 años, todavía se constatan dificultades en algunos tipos de oraciones como ocurre con las oraciones coordinadas adversativas y las oraciones de relativo, mientras que la relativización de los sintagmas preposicionales es de una consolidación posterior a esta edad.

II.1.2.3. Desarrollo de los mecanismos de cohesión.

La *cohesión* es un mecanismo de coherencia referencial necesario para que el discurso o texto pueda entenderse. Halliday y Hassan (1976) definen la *cohesión* como “la expresión de la unidad semántica del texto”. Mediante la *cohesión* se mantiene la continuidad entre las partes del discurso y en la información que éste transmite.

En este sentido, la interpretación de un elemento del discurso depende de otro y debe ser entendido en relación con él (García-Soto, 1999). Este autor

expresa que los elementos utilizados para establecer cohesión o *elementos cohesivos* pueden ser de *referencia* (uso de pronombres personales demostrativos y posesivos), *sustitución* (aplicación de sustitutivos nominales, verbales y causales), *conjunción* (aditiva, adversativa, causal y temporal), *elipsis* (eliminación de un elemento innecesario en la frase), *cohesión léxica* (usos de la reiteración o repetición del mismo término), y *disposición* (utilización de elementos léxicos con relaciones de expectación mutua, como por ejemplo, los artículos y pronombres que se refieren a elementos anteriores de la frase).

Dentro de los mecanismos de *cohesión*, los mecanismos de *referencia* son los elementos del sistema lingüístico que permiten establecer la referencia a un significado mediante la relación con otros elementos del discurso. Se pueden agrupar en tres bloques de elementos referenciales: anáforas (reflexivos: se, mi, me, etc. y recíprocos: cada uno, uno al otro, etc.), pronominales (le, la, lo, etc.) y variables (expresiones referenciales: comunes, propios, o parte de sintagmas más extensos: “la cuerda del tejado del quinto piso”); (Serra y col., 2000).

Estos elementos, además, pueden tener un uso deíctico refiriéndose a elementos externos al contexto lingüístico o discursivo, es decir, el contexto donde se habla y un uso anafórico o elementos que aparecen dentro del contexto lingüístico o discursivo.

Otro mecanismo que se debe considerar es el de *correlación de tiempos* entendido como compatibilidad de tiempos verbales. El tiempo verbal puede funcionar deícticamente estableciendo referencia al contexto enunciativo (“hoy juegas aquí”) o anafóricamente, relacionándose con expresiones temporales (“el día que viniste trajiste un regalo”). El inicio de la correlación de tiempos, sucede en las situaciones de pregunta y respuesta. Sucede que si tomamos la pregunta del adulto y la respuesta del niño como referencia temporal en un momento determinado y si interpretamos la respuesta con relación a la pregunta, sucede entonces que existen ya tiempos cuya interpretación es anafórica y no deíctica.

Hollebrandse (1997; 1998) realizó una investigación con 23 niños holandeses con edades entre 6-9 años y 44 adultos como control, comprobando que según aumentaba la edad, también aumentaban los aciertos en lecturas de anterioridad y simultaneidad. Estos resultados nos indican que habría que tener en cuenta dos aspectos de forma independiente: por una parte, la semántica de los

morfemas de tiempo de sin tener en cuenta las estructuras donde aparecen y por otro, las funciones temporales relativas al insertarse en estructuras determinadas. Este autor explica los usos del tiempo principal y del subordinado atendiendo al constructo de la Teoría de la Mente (TM) Este aspecto parece que se tiene ya a los cuatro años. Todo esto significa que hasta que no se ha desarrollado la TM, los niños no son capaces de interpretar el tiempo principal con relación al subordinado.

En conclusión, podemos decir que estos resultados indican que los niños realizan un largo camino que va desde la interpretación del verbo en un contexto determinado, a su interpretación en relación con otros y que trazan un camino desde lo deíctico a lo anafórico.

Asimismo, en el desarrollo tardío del lenguaje, la semántica de la oración define las relaciones con el entorno discursivo sin recurrir a elementos explícitos. El desarrollo de los mecanismos discursivos se ha estudiado fundamentalmente en el discurso narrativo, en el cuál existen ya gran cantidad de trabajos.

II.2. Desarrollo de la dimensión semántica.

La semántica se ocupa del estudio del significado de palabras y oraciones, Según Clemente (1995), “la semántica se preocupa de conocer cómo los humanos somos capaces de representarnos un mundo de objetos y sucesos así como de sus relaciones mediante el uso de código lingüístico” (p. 13).

Acosta y Moreno (1999) consideran que la secuencia evolutiva de desarrollo de los aspectos semánticos no está lo suficientemente descrita en la literatura especializada, y que el énfasis en la investigación de determinadas etapas, aspectos y procesos ha dado lugar a una cierta desproporción de material disponible al intentar exponer un panorama global de los principales dominios semánticos a lo largo del desarrollo del sujeto.

La consulta a diversos autores (Dale, 1989; Rondal, 1982; Bowerman, 1986; Clemente, 1995; Aguado, 1995 y Acosta, 1997) nos proporciona datos significativos con relación al desarrollo de los niños en el aprendizaje de los aspectos lingüísticos del significado hasta conseguir un dominio en el nivel semántico del lenguaje. En dicha evolución, Nelson (1973) considera que las primeras cincuenta palabras son el primer nivel clave que va a permitir establecer una serie de comparaciones interindividuales dentro del desarrollo semántico inicial.

La enseñanza de la lengua materna se realiza en situaciones concretas en las que los padres refuerzan y entienden a la vez que se ocupan de otras cosas. Además, hay evidencias de que la comprensión es anterior a la expresión en cuanto a la interpretación de enunciados (Benedith, 1979).

McNeill (1970) defiende que las dificultades expresivas impiden al niño hacer más largas las ideas, a pesar de que estas son más completas en la mente infantil.

Nelson (1973) constató que la media en la adquisición de las primeras cincuenta palabras está alrededor de los diecinueve meses, y que después siguen frases de dos palabras. De acuerdo con los estudios de Nelson (1985) distinguiremos las siguientes etapas que estarán comprendidas entre las primeras palabras y los 30 meses.

- Etapas de desarrollo de la semántica.

a) Etapa preléxica (10 a 20 meses). Entre los diez y quince meses, los padres empiezan a dar categoría de palabras a las emisiones infantiles relacionadas con determinados objetos y situaciones. Estas palabras comparten intención y efectos comunicativos, pero carecen de entidad propia.

b) Etapa de los símbolos léxicos. Comprende la etapa entre los 16 y 24 meses. Clemente (1995) afirma que en esta etapa los niños descubren el nombre y otorgan etiquetas lingüísticas a los objetos, personas, y acciones en los que está inmerso. Los niños aprenden a significar utilizando las palabras entre el primer y segundo año de vida, para lo cual será necesario que compartan actividades con las personas de su entorno.

Hay autores que defienden la existencia de un orden en la adquisición de las palabras, de forma que, las palabras emotivas son las primeras que aparecen, seguidas de las que se producen en la interacción con las personas más cercanas, y en último lugar, las de tipo referencial (Kamhi, 1986).

Los significados que dan a las palabras son referenciales, ya que son cosas que conocen, y estables, puesto que sirven para denominar las mismas cosas. Asimismo, en este periodo se producen los fenómenos erróneos de la sobreextensión, consistente en ampliar el campo semántico de una palabra para denominar otros objetos para los que los adultos tienen otros nombres, la sobrerrestricción, por el contrario, se utilizaría para denominar categorías de

objetos, dejando al lado otros que comparten las mismas características. Por ejemplo “juguete” serviría sólo para uno propio, no para cualquier otro. Clemente (1995) explica estos fenómenos en función de que el niño necesita dar un término, conceptualización, a un objeto con relación a las características que considera importantes, a la vez que cognitivamente intenta dar un orden a esas características, por lo que realiza una primera organización (categorización), en la que se producen estos fenómenos.

c) Etapa semántica. Se corresponde entre los 19 y 30 meses, caracterizándose por la construcción de frases de dos palabras.

Existen unos principios de carácter pragmático y de procesamiento en la adquisición del léxico (Clark, 1995) que siguen los niños en los niveles iniciales en la construcción del léxico.

Estos principios pragmáticos se concretan en:

- El principio de *convencionalidad* determina que se reproduzcan los modelos sociales de las palabras, tanto las del marco familiar como las de la escuela.
- El principio de *contraste* indica que las diferencias según la forma de las palabras determinan diferencias en el significado y cada palabra tendrá un significado diferente.

A su vez, los principios de procesamiento se reflejan en los siguientes aspectos:

- Las palabras con más *frecuencia* de uso suelen ser las más utilizadas. En este sentido, algunos objetos aparecen con nombres propios. Por ejemplo, “Susana” refiriéndose a una diadema, porque ésta la suele llevar una niña que se llama Susana.
- Se usan más las palabras con *efectividad funcional* (lo que necesitan los sujetos).
- Suelen utilizarse con mayor frecuencia las palabras más *perceptibles y representables*. Por ejemplo, “pipí”, dormir, comer, etc.
- Las primeras palabras que los niños aprenden tienen *estructuras sencillas* y se simplifican los nombres cuando no se saben pronunciar.

A partir de los 18 meses, hay que destacar que se da un aumento repentino de palabras conocido como explosión léxica. Esta se produce cuando el niño ha

llegado a un cierto número de palabras denominado *masa crítica*, de modo que cambian los procesos de aprendizaje, asociándose las palabras a un esquema de representación.

En el periodo posterior a los dos años y medio se modifican las relaciones entre referencia semántica y sintaxis. La velocidad a la que hablan los niños a partir de esta edad, nos muestra que la selección léxica y su inserción en la oración es poco problemática. Las diferencias de procesamiento que se constatan en este periodo se muestran en los diferentes roles temáticos que utiliza una palabra (agente, paciente, localización) y en un progresivo ajuste hacia el lenguaje adulto. En este sentido los campos semánticos se van organizando atendiendo a categorías (flor: rosa, margarita...) y una palabra adquiere varios significados dependiendo de la intención, mientras que antes un referente tenía sólo un significado.

Conforme los niños van teniendo más conocimiento del lenguaje, utilizan la información gramatical para deducir algún aspecto de significado de las palabras que no conoce todavía, de forma que el contexto gramatical proporciona unas constricciones que ayudarían a que una palabra fuera reconocida por el papel que desempeña en la frase. Esta estrategia se conoce como *bootstrapping sintáctico* (Landau y Gleitman, 1985).

Por otra parte, no sólo se reconocen las palabras en función de los roles temáticos, como apreciamos en el capítulo anterior, sino que también se aprenden aspectos de significado que se deducen a partir de la estructura gramatical, puesto que esta reduce el espacio de búsqueda a través de la información que proporciona el contexto lingüístico y extralingüístico.

De esta forma, el léxico inicial se aprende a partir de ajustes conceptuales y gramaticales, mientras que después de los seis años la gran variedad de palabras (objetos, acciones, cualidades, posibilidades) aprendidas por el niño, se situarán en el conjunto de conocimientos que ya posee teniendo en cuenta sus semejanzas, su grado en un continuo de abstracto y su contexto de uso adecuado. De este modo, los significados de las palabras finalmente se aprenderán a partir de los lazos entre la experiencia cognitiva y las relaciones semánticas establecidas (Serra y col. 2000).

Rondal y col. (1988) expresan que, a esta edad se produce el desarrollo de ciertos pronombres como los posesivos (lo vuestro, el suyo, el tuyo, etc.) y se comprenden y producen ciertos adverbios y preposiciones de espacio y tiempo (por ejemplo, “exteriormente”, “en el exterior de”, “de inmediato”), junto con el uso progresivo de preposiciones subordinadas (“para que te alegres, te hago un regalo”) y de preposiciones circunstanciales de tiempo (“después de hacer la tarea, saldremos”).

Estos autores aseguran que a partir de los 6 años, dominan aproximadamente unas 2.500 palabras. Se trata de palabras que responden a sus preocupaciones, intereses y capacidades intelectuales, por lo que se aproxima al del adulto y está dispuesto para aprender un segundo sistema de símbolos, el del lenguaje escrito. Por otra parte, y como señalan Juárez y Monfort (1996) cuando hablamos de niños, entender una palabra significa más saber asociarla a una conducta concreta y saber en que situación más o menos se puede utilizar, que al conocimiento exacto de su extensión semántica.

II.3. Desarrollo de la dimensión pragmática. El discurso narrativo.

Los actos de habla y el uso de la lengua son el objetivo de la pragmática. Al hablar utilizamos la lengua que es parte esencial de nuestra interacción social, la cuál depende a su vez de normas, obligaciones y necesidades.

Austin (1962) considera tres actos de habla: acto ilocutivo (las palabras pertenecen a un vocabulario y organizadas de acuerdo a un sistema gramatical), acto locutivo o acto comunicativo propiamente dicho (es la forma que se utiliza en una locución) y acto perlocutivo (efectos de la emisión verbal sobre el interlocutor).

Por otra parte, la función es el principio básico de organización lingüística del significado (Lennerberg, 1982). Se trata de un análisis real del discurso y también de comparación entre las propiedades de las expresiones lingüísticas como elementos de comunicación. Halliday (1980) establece siete funciones fundamentales en el lenguaje infantil y defiende que el lenguaje evoluciona de forma paralela a la aparición de las *funciones* pragmáticas. Estas funciones son: Instrumental utilizada para satisfacer necesidades, reguladora usada para controlar la conducta de otra persona, interactiva emplea para establecer contacto con los

interlocutores, personal, para manifestar el estado de ánimo, heurística con el fin de obtener mayor conocimiento sobre el entorno, imaginativa para concebir y elaborar su propio entorno y representativa con el objeto de intercambiar información.

Este autor considera tres etapas en la adquisición y desarrollo de las *funciones* comunicativas en los niños:

- Fase I: Entre los 9 y 16 meses cuando no han aparecido las palabras y no se da diálogo hablado. Aparecen las funciones instrumental, reguladora, interactiva y personal.

- Fase II: Entre los 18 meses y 3 años. Con la utilización de las primeras palabras y, las primeras estructuras oracionales comienzan también las primeras formas de diálogo, lo que le permite utilizar el lenguaje con un fin social. En esta etapa mejora el uso de la función reguladora, interactiva y personal.

- Fase III. Entre los 3 y 5 años. Se utilizan ya todas las funciones al incorporarse la función heurística y la imaginativa. El niño inicia una conversación, pregunta y adapta sus mensajes al interlocutor y a la situación.

Bueno y Clemente (1991) incluyen también en su estudio las funciones ritual (expresiones aprendidas), respuesta (a partir del discurso del hablante que responde a preguntas del interlocutor y vinculada al diálogo) y no verbales (tono de voz, miradas, muecas, etc.). Estos aseguran que los niños muestran un desarrollo inverso en las funciones instrumental y reguladora y en los elementos no verbales, es decir, a medida que aumentan con la edad disminuyen el número de funciones lingüísticas emitidas por ellos. Sin embargo, el desarrollo en el resto de las funciones es progresivo, ya que según avanza aumenta sus valores de uso.

Por otra parte, cada edad se caracteriza por el empleo de una función dominante: la interaccional, para la relación con otras personas (5-6 años), la imaginativa o de matiz lúdico del lenguaje (7-8-9 años) y la representativa, o de carácter informativo (10 años). Es interesante también anotar que el grupo de niños empleado en este estudio mostró un descenso generalizado de funciones emitidas con 7 años al inicio de la escolaridad obligatoria. En el periodo de la escuela infantil, la función más empleada es la interaccional y que a los 6 años muestran el valor más elevado con respecto a cualquier año estudiado en el uso de funciones lingüísticas. A partir de los 8 con el inicio del pensamiento lógico-concreto se produce un relativo despliegue en la utilización de la función representativa, que se

concreta a los 10 años y es la que predomina en su discurso. Se caracteriza por incidir en los elementos informativos de la comunicación frente a los otros que componen el acto lingüístico. Esta función incluye la descripción de sucesos o acontecimientos de forma secuencial incidiendo en los sucesos más importantes, y es la más utilizada en el lenguaje adulto, siendo su principal exponente el discurso narrativo.

Considerando el desarrollo de la narrativa, García Soto (1999) señala el interés por el discurso conectado, favorecido a finales de los sesenta por el formalismo ruso, que ha sido estudiado de diversas formas. Señala que hay una postura que apunta hacia la constitución de unidades de rango superior a la frase, denominándose esta opción como gramática del texto, lingüística más allá de la frase y gramáticas narrativas (Van Dijk, 1972); mientras que otra línea destaca el discurso como un dominio propio sin continuidad con los estudios gramaticales, destacando la unidad semántica del discurso y el análisis de cohesión en campos de la teoría lingüística (Halliday y Hassan, 1976).

Según Aguado (1999): "La conversación, la narración, el discurso expositivo y la composición de textos escritos son ejemplos de discurso. Texto será el producto de la actividad discursiva que, por lo tanto, podrá ser verbal y escrito" (p.106).

Los textos, aunque pueden ser muy diversos, se traban bajo unas cuantas estructuras que constituye su armazón. Todos los textos tienen una estructura narrativa que incluye el planteamiento, el marco o situación inicial, el desarrollo o complicación de la situación inicial y el desenlace o resolución de la historia. Además, todos los textos se componen de una o más secuencias, como unidades constituyentes de un texto, que a su vez son unidades constituyentes de proposiciones, que se encadenan o relacionan entre ellas, contribuyendo a la coherencia del texto.

En general, el desarrollo de la narrativa se atiene a los siguientes patrones:

A los tres y cuatro años, si bien con algunas omisiones de acontecimientos y cambios en la secuenciación, los niños ya colocan más de dos acontecimientos seguidos. Alrededor de los seis años los niños utilizan contrucciones complejas (Berman, 1996; McCabe, 1996). Durante los primeros años de la enseñanza primaria, los niños cuentan historias adaptándolas a sus esquemas culturales, que

determinan la forma de escuchar y recordar las historias que oyen, y como expresan Berman y Slobin (1994): “aprenden a pensar opara expresarse”. Durante la adolescencia el género narrativo continúa desarrollándose, para ser utilizado en los comentarios o hechos relativos acerca de sus compañeros (Eder y Enke, 1991).

II.4. Adquisiciones tardías en el desarrollo del lenguaje.

Como hemos señalado anteriormente, las adquisiciones lingüísticas a partir de los 6 años, no han sido muy estudiadas. Algunos autores, sin embargo, han apuntado que el desarrollo del lenguaje no acaba en esta edad y señalan aspectos que aún deben ser aprendidos. A continuación, iremos indicando los autores que han estudiado el desarrollo del lenguaje en edades tardías.

En los años 60 aparecen los primeros trabajos sobre el desarrollo tardío del lenguaje. Un grupo de seguidores de Piaget, entre los que cabe citar a Sinclair (1967), se preocupa por el estudio de algunos términos y nivel cognitivo alcanzado por el niño. De este modo comprueban que, términos como “más que” y “menos que”, que aunque están presentes en el lenguaje a edades tempranas, no se asientan hasta que no se tienen consolidadas las operaciones de clasificación, seriación y conservación.

Carol Chomsky (1969) comprueba que hasta los cinco años y aplicando el principio de “distancia mínima”, los niños consideran como sujeto gramatical al sujeto lógico, es decir, el sujeto que en la frase está más cercano, y utilizan como estrategias de comprensión el orden de la frase (S-V-O).

Es a partir de los años 80, cuando se desarrollan las principales investigaciones en el lenguaje tardío que se concretan en las siguientes conclusiones:

a) *Desarrollo semántico.*

Como ya expusimos anteriormente, Rondal y col. (1988) expresan que, a partir de los seis años, se produce el desarrollo de pronombres como los posesivos (lo vuestro, el suyo, el tuyo, etc.) y se comprenden y producen ciertos adverbios y preposiciones de espacio y tiempo (anteriormente, posteriormente, finalmente, de inmediato, en otro tiempo, en el interior de, interiormente, exteriormente), en el contexto adecuado, junto con el uso progresivo de preposiciones subordinadas

(para, por, en, etc.) y de preposiciones circunstanciales de tiempo (después, desde... hasta, etc.).

b) Desarrollo morfosintáctico.

En esta dimensión lingüística vamos a considerar las aportaciones que los diferentes autores realizan en cuanto al estudio del desarrollo tardío del lenguaje.

Rondal y col. (1988) afirman que, se adquieren tiempos verbales como el condicional pasado (“si hubieras comido, no tendrías hambre), y el pluscuamperfecto (“no había hecho los deberes”) y la correlación verbal entre oración principal y subordinada (“si los profesores quisieran, iríamos de excursión”). En este desarrollo tardío, se asientan las subordinadas circunstanciales finales (“para que vengas, te dejo mi bicicleta”), las condicionales (“si te ayudara, terminaríamos antes”) y las circunstanciales de tiempo (“cuando sea mayor, me iré de casa).

Por otra parte, la voz pasiva se utiliza poco en el modelo adulto, entre otras cosas porque es más difícil de comprender y producir al invertir el orden real de aparición del sujeto y el objeto en una acción presentada por el verbo. Desde esta perspectiva, Rondal y col. (1988) aseguran que “mira el mundo por otro lado”. Ocurre también, que el sujeto sea omitido y no figure al final precedido por la preposición *por*, produciéndose lo que se llama *pasivas incompletas* (“el examen es con todos los temas”).

Asimismo, va acrecentándose una conciencia progresiva de los aspectos formales del lenguaje y adaptación del lenguaje a contexto comunicativo. Es en la etapa de 7-8 años cuando el niño produce las primeras oraciones pasivas y comienza a comprender las pasivas reversibles “el coche es arrastrado por el camión”, puesto que anteriormente se entienden como activas. El niño, entre los 6 y 7 años, desarrolla la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje y enjuiciar si una frase está o no bien dicha, de esta forma, va adaptando el lenguaje a situaciones, contextos y hablantes, utilizando actividades reflexivas sobre el lenguaje o habilidades metalingüísticas. Las actividades metalingüísticas son habilidades de alto nivel que implican la comprensión y producción de enunciados, así como la capacidad de separar la estructura del lenguaje de esta intención comunicativa y de efectuar operaciones mentales sobre estas características del lenguaje (Tumner, Herriman y Neslade 1988). Éstas han sido objeto de estudio de logopedas e

investigadores interesados por el lenguaje oral desde hace varios años, estableciéndose relaciones entre problemas de habla y dichas actividades.

Otros autores que consideran las adquisiciones del lenguaje más allá de los seis años son Crystal y col. (1983). Como ya apuntamos, éstos consideran distintos estadios en el desarrollo del lenguaje y encuentran que, el estadio VII denominado *Estructura del discurso, comprensión sintáctica y estilo*, se desarrolla entre 4:5 (años: meses) hasta la pubertad.

Estos autores consideran que a edades tardías, lo más esencial que aún falta por utilizarse correctamente son las estructuras sintácticas más complejas, así como el asentamiento habilidades metacognitivas, aspecto valorado como muy importante para el desarrollo de la comprensión y que ha sido objeto de estudio por otros autores, como es el caso de Karmiloff-Smith (1986). Aunque a los cinco años el niño tenga asentada la estructuración sintáctica, todavía le queda por saber la forma en que las secuencias de oraciones se interrelacionan para producir un discurso con sentido. Aseguran, además, que algunos tipos de adverbios para conectar las oraciones no aparecen hasta la edad de siete años, igualmente sucede con la elipsis y correferencia (“el otro también cogió uno”). También, en este periodo se produce el aprendizaje de las formas irregulares de los nombres y verbos, y la forma comparativa en inglés. Por otra parte, la falta de secuencias entre tiempos y las relaciones entre la cláusula principal y subordinada, como también afirma Rondal (1988), empiezan a ser erradicadas en este periodo.

Las estructuras de ordenación de palabras que dan mayor énfasis también aparecen más tardíamente (“apenas había terminado...”), donde el sintagma verbal está invertido, las secuencias de cláusulas con una subordinada de relativo (“era Marta quién dijo que subiera”, en inglés sería la cláusula introducida por *it* o *there*) y la mayoría de subordinadas complejas. La entonación se utiliza para controlar relaciones entre las partes de las oraciones y su dominio se extiende hasta los nueve años.

Con respecto a la comprensión sintáctica, el que un niño produzca una estructura sintáctica, no quiere decir que la comprenda siempre. El aspecto de la conciencia metalingüística, o capacidad para reflexionar acerca del propio lenguaje, también comienza en este periodo (frases con doble sentido y poco o nula diferencia de estructura, refranes, chistes, etc.).

Algunas conjunciones semánticamente más complejas (“ya que”, “a menos que”, “aunque”), que pueden seguir confundándose con “y” quizá debido a la plurifuncionalidad de esta conjunción.

En la vertiente comprensiva, una de las características más importantes es que el niño advierte que el análisis profundo de una oración, no siempre es traducible a partir de la estructura superficial y que pueden existir dos interpretaciones para un mismo mensaje, lo cual viene a coincidir con la distinción entre estructura profunda y estructura superficial. Todo lo cuál, se refleja en la progresiva habilidad para distinguir la ambigüedad de los mensajes.

Asimismo, se observa en la evolución hacia el dominio de la productividad morfosintáctica que las estructuras que utilizan los niños son más reducidas y menos abstractas y productivas, y atribuibles sólo al contexto en el que se están produciendo, en contraposición al modelo adulto, donde van siendo morfológica y sintácticamente más extensas, y con mayores niveles de abstracción.

Vila cita a dos autoras que ahan realizao propuestas en la narrativa a estas edades. La primera de ellas, Kamirloff-Smith (1979, 1985, 1987) ha realizado numerosas investigaciones sobre el uso de determinantes como artículos, demostrativos y pronombres, y de las oraciones coordinadas y subordinadas, sobre las que mantiene dos hipótesis. La primera consiste en que, los niños en periodos iniciales relacionan sus representaciones lingüísticas con su medio externo, y más tarde, relacionan sus categorías con las representaciones intralingüísticas, mientras que la segunda se basa en que, las categorías lingüísticas adquieren diversas funciones y su uso está condicionado por su empleo en oraciones aisladas o dentro de un discurso. En este sentido, ésta autora al igual que los autores mencionados, aluden al discurso sostenido que se desarrolla en estas edades.

A estas mismas conclusiones llegó Hickmann (1984, 1985, 1987), la segunda autora citada, que constató también que más allá de la aparición de ciertos elementos y estructuras en el habla del niño, su uso cambia con el tiempo. El dominio del lenguaje como contexto de referencia y el uso de términos con función referencial intralingüística aparece tardíamente y supone un desarrollo relativamente largo. Como afirma Vila (1991): “entre los 5 y los 7 años, aunque en el habla del niño ya existen numerosas estructuras y elementos lingüísticos, el

lenguaje infantil sufre una drástica reorganización y se inicia un largo desarrollo que tiene como objeto el dominio de la relación intralingüística" (p.10).

Hickmann (1984, 1985, 1987) apunta que hasta los 10 años aproximadamente, los niños no crean referentes de forma sistemática para especificar las relaciones cohesivas intralingüísticas allí donde la deixis no es posible y se necesita utilizar el propio lenguaje como contexto de referencia. Sus estudios se encaminan hacia el dominio del niño en las habilidades metapragmáticas, y afirma que existe una progresión en la organización del estilo indirecto que se expresa en la capacidad para planificar los diálogos cuando intervienen dos personajes, capacidad que está ausente en niños más jóvenes.

En un estudio sobre los mecanismos cohesivos en narrativa de García-Soto (1999), por medio de con niños gallegos de entre 4 y 11 años y adultos, comprobó que la cohesión léxica y con referencia implícita aumenta con la edad, especialmente entre 7 y 9 años y que la conjunción tendía a disminuir. Los mecanismos de sustitución y la elipsis permanecen sin cambios. Otro mecanismo conexivo es la conjunción. Los niños con 5 y 7 años son los que más utilizan la conjunción extraoracional, pero a partir de los 9 años y hasta la edad adulta, disminuye como elemento cohesivo ya que aparece básicamente como elemento intraoracional y a los 11 años reaparece la yuxtaposición. En el desarrollo tardío del lenguaje la semántica de la oración define las relaciones con el entorno discursivo sin recurrir a elementos explícitos.

El mencionado autor comprueba que el uso de demostrativos abunda entre 4 y 5 años, pero con un valor deíctico y no anafórico o uso cohesivo. Sin embargo, entre los 7, 9 y 11 años son escasos con este valor. Respecto al uso del artículo, los niños de 4 y 5 años introducen el referente mediante un sintagma nominal con un artículo definido, (un referente nuevo en el discurso debería marcarse a través del artículo indefinido), situación que aparece dominada a los 9 años.

Serra y col. (2000) señalan aspectos como la correlación de tiempos, que son relativos a estas edades. La correlación de tiempos, entendida como de compatibilidades de los tiempos verbales. El tiempo verbal puede funcionar deícticamente estableciendo referencia al contexto enunciativo o anafóricamente relacionándose con expresiones temporales. El inicio de la correlación de tiempos, sucede en las situaciones de pregunta (tomada como referencia temporal) y

respuesta, sucede entonces que existen ya tiempos cuya interpretación es anafórica y no deíctica, puesto que la respuesta tiene que adecuarse en tiempos verbales a la pregunta formulada anteriormente.

Gili Gaya (1972), como ya referimos anteriormente, realizó un trabajo de investigación en Puerto Rico con una muestra de niños entre cuatro y once años. Tuvo en cuenta tres variables independientes: edad, sexo y procedencia social. Señaló que los sujetos en la escuela infantil realizaban todos los usos sintácticos excepto la disyunción, empleaban frecuentemente la coordinación con “y”, y usaban poco las oraciones condicionales, sin embargo, repetían más las subordinadas causales, relativas y las coordinadas adversativas. Asimismo, afirmó que las funciones causales y finales (“porque” y “para que”) se confundían hasta los seis o siete años. No obstante, en ésta investigación, faltan detalles como, por ejemplo, la edad en la que suceden estos afianzamientos.

El niño de 6 años dispone de un lenguaje que se aproxima al lenguaje del adulto y con el uso del lenguaje escrito aprenderá un segundo sistema de símbolos. Cuando el niño asiste a la escuela se pone en contacto con todo un entramado de acentos, vocabularios y estructuras gramaticales y con una variedad estilística do cada vez más evidente. De esta forma, entra dentro de un desarrollo sociolingüístico y personal complejo, donde la sintaxis se ve influenciada al aparecer nuevas estructuras que no están relacionadas con el ámbito familiar sino en la línea del aprendizaje del lenguaje escrito, de especial importancia en la escuela. Estos aspectos inciden en su capacidad lingüística, al emplear una mayor flexibilidad y variedad de estructuras, situación que durará hasta la pubertad. A este respecto, Acosta y col. (1999) también afirma que “en la escuela el niño se enfrenta y tiene que descubrir poco a poco la existencia de otros niveles de interacción, otros estilos de conversación y otras funciones comunicativas”.

c) Desarrollo pragmático.

Bueno y Clemente (1991) señalan que cada edad se caracteriza por el empleo de una función dominante y que la función comunicativa más empleada en el intervalo de edad (7-9 años) es la imaginativa y a partir de los 10 años, la representativa. Siendo la función interaccional la dominante en el periodo de escolaridad infantil en primaria (6 años). A partir de los 8, con el inicio del pensamiento lógico-concreto, se produce un relativo despliegue en la utilización de

la función representativa, que se concreta a los 10 años y es la que predomina en su discurso. Se caracteriza por incidir en los elementos informativos de la comunicación frente a los otros que componen el acto lingüístico. Como ya explicamos, esta función incluye la descripción de sucesos o acontecimientos de forma secuencial y es la más utilizada por los adultos.

Por otro lado, si consideramos la pragmática desde la perspectiva de la función lingüística en los *contextos*, y como ya expusimos anteriormente, existen tres contextos básicos de la función lingüística: contexto *lingüístico*, *paralingüístico* y *extralingüístico*.

Durante el discurso el hablante debe identificar los aspectos que el oyente no conoce para poder explicitarlos adecuadamente y que éste pueda comprenderlo mejor, así como los aspectos que el oyente conoce, que no sería necesario hacerlos explícitos, para evitar redundancias innecesarias.

Con respecto a los datos que aportan los contextos, dentro del contexto *lingüístico*, Glucksberg y Krauss (1967) propusieron el paradigma de la comunicación referencial. Algunos datos de investigaciones indican que los niños menores de 6 o 7 años tienen importantes dificultades en la realización de tareas de comunicación referencial ya que no proporcionan suficiente información inequívoca sobre un objeto (Asher, 1979; Dickson, 1981).

Referido al contexto *paralingüístico* o estado emocional que un individuo manifiesta, Goldin y Meadow (1997) han observado faltas de correspondencia entre gestos de habla en niños de seis años durante resolución de problemas de conservación de materia piagetianos, falta de correspondencia que, puede producirse en todas las edades, en adolescentes e incluso en adultos. Bugental, Kaswan y Love (1970) observaron hasta los 7 u 8 años, los niños no comienzan a utilizar la información no verbal para interpretar la intención del hablante, especialmente la información que conlleva la expresión facial.

Con respecto al contexto *extralingüístico*, y como ya apuntamos, el contexto cultural y social juega una importancia primordial en la extracción y producción de significado. Las características del grupo y el papel social contribuyen a la "*regulación*" de la competencia social dado que ajustamos nuestro estilo al momento en que se habla. A este ajuste a las reglas del habla que realizamos en distintas situaciones, se le ha denominado "*competencia social*" (Prutting, 1982).

Por otra parte, y como ya hemos reflejado anteriormente, el niño realiza un largo camino en el desarrollo de los elementos lingüísticos, de esta forma el niño pasa de un uso inicial determinado por el contexto extralingüístico a otro más avanzado o de dominio intralingüístico, caracterizado por la descontextualización respecto a un marco concreto de producción (Del Río, 1993).

Rondal y col (1988) afirman que el acceso al discurso complejo (coordinación, subordinación, comprensión y utilización de la voz pasiva) junto a la conciencia metalingüística o habilidad para reflexionar sobre las características formales del lenguaje, sus funciones y empleo en un contexto determinado, forman parte de los últimos desarrollos del lenguaje.

En cuanto a la *interacción de contextos* y en lo que respecta a la conversación y la realización de inferencias, en los niños de edad escolar se amplía el campo de estudio de la pragmática inferencial a la comprensión de expresiones idiomáticas. Abkarian, Jones y West (1990) las definen como expresiones de dos o más palabras en las que el significado no se puede calcular sumando los significados de las palabras individuales que las componen. A partir de los 7 años entienden estas expresiones mejor en un contexto que fuera del contexto. Ackerman (1982) constató que los niños entre 6 y 8 años comprenden mejor las expresiones idiomáticas cuando el contexto en el que se producen implica una interpretación no literal que cuando se presentan en un contexto de contenido neutro. Según este autor, si los niños pequeños no conocen la interpretación no literal recurren a la interpretación literal, mientras que los niños mayores construyen interpretaciones adecuadas a partir de la información contextual.

La comprensión e interpretación de expresiones idiomáticas es una habilidad metalingüística que implica el dominio del lenguaje figurativo. Nos permite diferenciar el significado lingüístico de una frase, puesta de manifiesto en la interpretación literal de la misma frente al significado pragmático, que se plasma en la interpretación no literal y que refleja la intencionalidad del hablante.

Respecto al desarrollo de la narrativa, sabemos que a los seis años los niños utilizan construcciones complejas (Berman, 1996; McCabe, 1996), adaptándolas a sus esquemas culturales, que determinan la forma de escuchar y recordar las historias que oyen. Los esquemas son expresados en historias con unos componentes que constituyen los episodios que muestran relaciones lógicas,

temporales o causales, que expresan el pensamiento y trascienden el significado de palabras específicas. La estructura del episodio, está compuesta por tres elementos: un planteamiento, una resolución o consecuencia del planteamiento y una meta. Durante la adolescencia el género narrativo continúa desarrollándose, para ser utilizado para hacer comentarios o hechos relativos acerca de sus compañeros (Eder y Enke, 1991).

De acuerdo con Karmiloff-Smith (1979, 1985, 1987), los elementos lingüísticos cambian según avanza el tiempo. De esta forma, el niño pasa de un uso inicial extralingüístico a otro más avanzado o intralingüístico, estructurándolo en tres fases. En la primera, (antes de los 5 o 6 años) los niños al narrar un texto se apoyan en homónimos unifuncionales para establecer sus referencias, acompañándose de gestos y miradas para determinar el contexto, existiendo una relación estrecha entre realidad externa y representación lingüística. En la segunda, si tienen que narrar un texto con distintos protagonistas, evitan nombrarlos todos y se centran en el protagonista como sujeto que cumple todos los roles (agente, experimentador, poseedor, etc.). En esta segunda fase disminuye la importancia del input lingüístico. En este sentido, un elemento deja de establecer correlación con la realidad externa y establece relación con elementos de la misma categoría lingüística. En la tercera fase las entradas léxicas tienen un uso interrelacionado, se tiene en cuenta el protagonista y personajes secundarios y emplea la anáfora para cohesionar el discurso.

Hickmann (1984, 1985, 1987) asegura que en los niños de 7 años comienzan a vislumbrarse las habilidades de establecer referentes en el discurso, que varían según el contenido referencial de los sintagmas nominales y de las relaciones entre ellos en el discurso (Vila, 1991).

En conclusión, todos estos trabajos muestran que en el avance hacia el desarrollo tardío del lenguaje van apareciendo numerosas estructuras y elementos lingüísticos y estas se organizan hacia el dominio de las funciones intralingüísticas.

Conclusiones: en este capítulo hemos realizado un recorrido por las distintas etapas del desarrollo en las que emergen o se consolidan las principales habilidades lingüísticas. Hemos incidido principalmente en la dimensión morfosintáctica y en su desarrollo durante la edad escolar, ya que son los aspectos

que más nos van a interesar para enmarcar nuestra investigación y para interpretar los resultados que se obtengan.

CAPÍTULO III

LENGUAJE Y ENTORNO SOCIAL

III.1. Aportaciones de las distintas disciplinas en el área del lenguaje.

En la situación social actual es muy importante progresar en el conocimiento de la competencia psicolingüística, por el hecho de que la sociedad y la cultura avanzan a una velocidad tan vertiginosa que el lenguaje oral es básico para el desarrollo personal y social. Asimismo, los diferentes estudios realizados sobre el lenguaje infantil están adquiriendo mucha importancia, porque nos permiten describir sus aspectos más interesantes y, también, descubrir posibles problemas en el desarrollo del habla de los niños, ofreciéndonos apoyo para establecer con mayor certeza si, ante determinadas producciones de habla, nos encontramos ante un fenómeno característico de su etapa evolutiva o ante una dificultad en su desarrollo.

Sin embargo, al abordar el estudio del lenguaje desde un enfoque cognitivo, ocurre, como expresan Fernández y Anula (1995) que “la fragmentación de las ciencias cognitivas del lenguaje es clara y, a pesar de la retórica oficial que pregona la singularidad de la disciplina, ni siquiera se han sentado las bases de los que los sindicalistas llamarían unidad de acción” o que “el problema reside en encontrar un código de expresión común válido para todos” y continúan afirmando “teniendo en cuenta el desconocimiento mutuo entre la lingüística y la psicología del lenguaje, la propuesta de un método de análisis sintáctico compatible con las teorías predominantes en ambas disciplinas (como la teoría de Principios y Parámetros de la gramática generativa o las teorías sobre procesamiento de información bajo el enfoque cognitivo y los paradigmas computacional o conexionista) requeriría un esfuerzo previo de introducción a los presupuestos, a la metodología y a los avances más significativos en sendas áreas de estudio” (p. 15).

Esquematación de las distintas aproximaciones a la adquisición del lenguaje según Berman (1999)

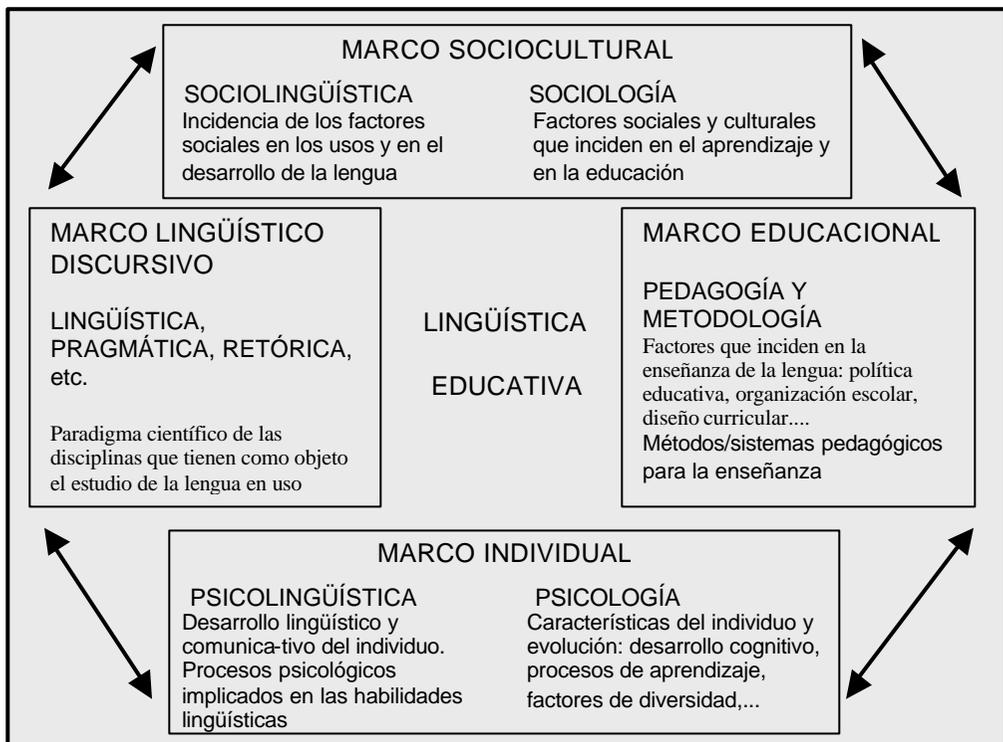
<i>Disciplina de origen</i>	Lingüística	Psicolingüística	Educación y logopedia
<i>Perspectiva del análisis</i>	Estructura	Procesamiento	Función
<i>Denominación del área</i>	Adquisición del lenguaje	Desarrollo del lenguaje	Aprendizaje del lenguaje
<i>Líderes y seguidores</i>	Chomsky, Roeper, Hyams, etc.	R. Brown, Bowerman, Karmiloff, Slobin, etc.	Vygotsky, Bruner, Snow, Ninio, etc.
<i>Asunciones</i>	Innatismo, modularidad	Constructivismo, desarrollo	Experiencia, Interacción social
<i>Temas de interés</i>	Estructuras morfosintácticas	Encaje de formas y contenidos de estructuras y usos. Semántica. Discurso	Intención comunicativa, conversación y juego
<i>Mecanismos propuestos</i>	Fijación de parámetros, ("triggering"), desencadenamiento, "bootstrapping"	Sostenimiento cognitivo, conocimiento parcial y reorganización, estrategias y principios operativos	<i>Input</i> , socialización, comunicación

Serra y col. (2000)

El estudio del lenguaje se puede abordar desde un punto de vista psicológico, desde planteamientos sociológicos o, desde una perspectiva lingüística. La perspectiva de arranque condicionará, por tanto, los principios, técnicas y fines de nuestra investigación. Sin embargo, es cierto que por el momento no existe un consenso o código de expresión común a todas las perspectivas, por lo cuál es posible que en un futuro las aportaciones de los trabajos interdisciplinarios (lingüísticos, psicológicos, logopédicos, etc.) supongan una posibilidad de diálogo entre ellas.

Las posiciones de las distintas aproximaciones a la adquisición del lenguaje se perciben más claramente cuando se enmarcan en grupos las distintas disciplinas, puesto que su perspectiva de estudio es diferente: psicológica, social, lingüística o educacional. Así, investigaciones que se realizan sobre el lenguaje infantil suponen, además, diferentes planteamientos metodológicos según sea su objeto de estudio: efectos de los fenómenos ambientales, estudio evolutivo, dificultades de aprendizaje, etc.

Relación de disciplinas que convergen con la Didáctica de la Lengua.



Milian y Camps (1990)

Centrándonos en el campo educativo hay que señalar la existencia de una disciplina que intenta enseñar a utilizar la lengua de acuerdo con unas necesidades educativas específicas, de unos contextos y de unos hablantes: la *lingüística educativa*. Van Lier (1995) (citado por Ruiz, 2000) caracteriza la actuación de la *lingüística educativa*, también llamada *didáctica de la lengua*, de la siguiente forma: “La lingüística educativa comprende el estudio sistemático del uso lingüístico y de la política lingüística en contextos educativos, así como los procesos implicados en la

enseñanza y en el aprendizaje. El objetivo de la lingüística educativa no es sólo la creación de teoría sino también, y sobre todo, la mejora de la práctica. En este sentido, la lingüística educativa aspira a romper las barreras existentes entre teoría, investigación y práctica.” (p.15).

La *lingüística educativa* o *didáctica de la lengua*, rama de la lingüística general, se ha configurado en torno a cuatro núcleos de acuerdo con Mendoza, López Valero y Martos (1996) que constituyen sus bases lingüísticas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas, si bien presenta su propio campo de actuación. Comparte, por lo tanto, conocimientos teóricos y técnicas procedentes del marco psicológico y social y contenidos y análisis del sistema de la lengua procedentes del marco lingüístico.

Atendiendo a estos planteamientos, Ruiz (2000) afirma: “Los objetivos, metodología y propósitos están condicionados por el punto de partida o el acercamiento que pretendamos. Es decir, el lenguaje se puede estudiar desde un punto de vista psicológico, desde planteamientos sociológicos o desde una perspectiva lingüística. La orientación inicial condicionará, por tanto, los principios, técnicas y fines de nuestra investigación” (p. 18). Sin embargo, es posible que en un futuro las aportaciones de los trabajos interdisciplinarios (lingüísticos, psicológicos, logopédicos, etc.) supongan una posibilidad de diálogo entre ellas.

Dentro del *marco psicológico*, la *psicolingüística* es un área de conocimiento que se ha esforzado en ofrecer respuesta a la cuestión de cómo las variables del input se modifican con el tiempo, teniendo en cuenta no sólo las estructuras lingüísticas dirigidas al niño a lo largo de su desarrollo, sino también las que se refieren a la persona que habla con el niño. Acosta y col. (1999) expresan a este respecto que “hoy se puede considerar que el conocimiento morfosintáctico de una lengua procede de una construcción gradual y creativa del niño, que se origina por una capacidad genéticamente determinada para interactuar con las personas y objetos del entorno. El curso, ritmo y dirección de la asimilación e interiorización de los rasgos formales de la lengua de su cultura se verá afectado, no obstante, por las peculiaridades de uso del sistema de reglas al que esté expuesto, además de por las circunstancias instructivas de su entorno más inmediato” (p. 134).

Desde los planteamientos psicolingüísticos la visión más reciente de la gramática generativa se denomina *Teoría de principios y parámetros*. Dentro de

este enfoque, Garton (1994) contempla los principios generales de la teoría generativa, aunque considera, aparte del componente innato, la influencia social en el desarrollo del lenguaje (la experiencia y la interacción). Asimismo, la autora ofrece especial consideración a la dimensión pragmática, porque incluye no sólo el conocimiento de reglas lingüísticas, sino también cognitivas y sociales, y porque supone un ajuste entre morfosintaxis y semántica.

Partiendo del marco sociocultural, una disciplina que consideraremos también en nuestra investigación es la *sociolingüística* o área de conocimiento que estudia la lengua en el contexto social. Desde esta perspectiva, se considera el uso del lenguaje según sus diferentes registros y estilos y la conducta de los hablantes como usuarios. Se diferencia de la lingüística porque ésta última se centra en la lengua como sistema de signos con independencia de los hablantes, mientras que la primera considera tanto la competencia como la actuación de los usuarios de la lengua.

Una aportación interesante al marco educativo de la *sociolingüística* es el refuerzo de la enseñanza de lo oral sobre lo escrito y de que el profesor conozca el dominio lingüístico de sus alumnos y sus rasgos dialectales y sociales. Estos planteamientos enfocan el lenguaje como una actividad humana eminentemente social, cuyo objetivo básico es ayudar a los alumnos a utilizar el lenguaje en diferentes contextos sociales aplicando con corrección las normas que rigen los intercambios comunicativos.

El objeto de esta disciplina es el uso lingüístico. Los usuarios de la lengua son considerados como miembros de una comunidad de habla que se caracteriza por una diversidad lingüística; es decir, que sus miembros pueden hablar más de una variedad o más de una lengua, constituyendo la totalidad de sus recursos el repertorio verbal, que es su principal foco de atención, así como también las determinaciones socioeconómicas que condicionan el acceso a los registros de uso (Lomas, Osoro y Tusón, 1992), y los filtros culturales que determinan un acceso desigual a los usos de una lengua (Bourdieu, 1982).

En las situaciones comunicativas que se generan en el aula es un hecho frecuente el encontrarnos grandes diferencias entre los alumnos, lo que es un indicador de la desigualdad que muestran los niños en sus habilidades. Sin embargo, éstas diferencias pueden presentar en su origen factores de diferente

tipo, y no siempre tienen una procedencia social o cultural, por lo que a la hora de afrontar el estudio de las diversas dificultades lingüísticas que muestran los alumnos, y poder ofrecer soluciones a éstas, resulta de gran utilidad aunar diferentes líneas de investigación recogiendo aportaciones de las diferentes disciplinas. En consecuencia, dentro del marco educativo y logopédico sería beneficioso establecer un código común entre las diferentes disciplinas y, por ende, un equilibrio entre teoría y práctica.

En la práctica escolar y, atendiendo a las aportaciones de la psicolingüística y de la sociolingüística en la planificación funcional de programas logopédicos, podemos deducir que en el aula encontramos dos perfiles en el alumnado con dificultades lingüísticas. El primero de ellos estaría compuesto por los alumnos con dificultades lingüísticas derivadas de su pertenencia a un medio social en desventaja (Lahey, 1990). El otro, como sugiere Connel y Stone (1994), estaría compuesto por los niños que, a pesar de contar con condiciones ambientales para que este desarrollo tenga lugar, presentan dificultades de aprendizaje del lenguaje y no les valen los procedimientos habituales para hablar como en el caso de los demás niños, con poco tiempo y esfuerzo.

A este respecto, autores como Acosta y Moreno (1999) afirman la necesidad de "asumir que ambos grupos de escolares tienen necesidades educativas especiales a las que hay que dar respuesta, aunque dicha respuesta pueda- y en ocasiones deba- ser diferente en su enfoque, contenido y alcance" (p. 25). Todo esto conlleva ajustar la intervención logopédica de acuerdo con la diversidad del alumnado y sus necesidades lingüísticas. Serra y col. (2000) expresan a este respecto que "La interacción que se organiza en cada individuo es de un enorme interés para poder predecir su evolución y sus límites y, en caso de dificultad - natural o clínica - poder actuar en el momento oportuno y con unos objetivos específicos, y no simplemente con una mejor y más abundante estimulación general" (p.8).

III.2. La influencia del habla dirigida a los niños y su efecto en la adquisición del lenguaje.

Los trabajos desarrollados en esta área se han orientado hacia dos polos catalizadores: la teoría generativa y la interaccionista.

En los últimos años, la teoría de Chomsky (1981, 1986, 1991) ha actuado como punto de partida de investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje en dos sentidos: en el primero, su relativa dejadez hacia el impacto del medio social, ha dado lugar a que se desarrollen trabajos relacionados con la naturaleza del input lingüístico y su correlación con el desarrollo del lenguaje. Con respecto al segundo, su influencia contemporánea se refleja en los trabajos de establecimiento o fijación del parámetro en lingüística.

En el otro polo nos encontramos los postulados que defienden la interacción social como vehículo de transmisión del conocimiento cultural y la importancia de los aspectos sociales y culturales, desplazándose el énfasis desde el producto al proceso. Dentro de esta perspectiva de los orígenes sociales y/o culturales del conocimiento lingüístico, presentan gran importancia las condiciones ambientales o contextuales que facilitan el proceso de desarrollo. Mientras la psicología del desarrollo se basa en los procesos de crecimiento y desarrollo, desde la perspectiva de la interacción social se basará en las condiciones socioculturales que facilitan el desarrollo cognitivo y lingüístico.

El habla adulta dirigida al niño en un contexto extralingüístico constituye el input que debe analizar el niño en una situación de comunicación lingüística. Esta operación de análisis, consideran, gran parte de los autores, que está basada en un desarrollo cognitivo. Rondal (1990) considera que este input es multivariado, puesto que presenta una gama de informaciones de sonidos, monemas, elementos léxicos, construcciones sintácticas y elementos pragmáticos producidos y comprendidos por el niño.

Del Río (1993), siguiendo los postulados de autores como Vygotsky (1978) y complementando con un enfoque metodológico y funcional como el de Hickmann (1987), considera que el lenguaje es “una actividad humana de naturaleza social, muy compleja y en relación estrecha con otras actividades psicológicas superiores, tales como el pensamiento, la memoria, etc., aunque no dependiente de ellas. Su génesis y desarrollo son también de naturaleza social: es decir, asumimos la hipótesis de que el lenguaje se desarrolla en y a partir de interacciones sociales y verbales, en las que tanto el niño como los adultos que le cuidan desempeñan papeles activos” (p. 10).

Asimismo, Halliday (1973) al hablar de la fuente de la que derivan los elementos de la estructura, expresa que ésta puede ser la interacción entre el niño y su entorno humano dentro de la cuál se puede delimitar funciones para satisfacer sus necesidades, las cuales son evolutivas, y de ellas deriva un “potencial de significado”. Este, se transforma a su vez a través del lenguaje en potencial léxicogramatical que es lo que el hablante transmite.

La diferencia fundamental entre el concepto del “potencial de significado” y el término de “competencia” de Chomsky es que mientras que la primera es cultural y externa al sujeto la segunda es mental e interna al sujeto.

La Teoría de Principios y parámetros, que es nuestro punto de arranque, deriva de la teoría de Chomsky (Chomsky, 1981; 1986; Chomsky y Lasnik, 1991) aunque con algunas modificaciones en sus planteamientos teóricos iniciales. En este sentido, reconoce la predisposición innata del niño para aprender el lenguaje. La teoría de fijación del parámetro propuso que estas reglas se harían más específicas a medida que el niño estuviera expuesto al lenguaje, por lo que el valor del parámetro podría ser modificado por los datos que provienen del input lingüístico. El niño deberá usar el lenguaje para especificar el valor del parámetro o la correcta especificación de una regla lingüística particular en una comunidad de habla concreta. En este sentido, existen lenguas en las cuales es necesario explicitar el uso del sujeto y otras en las que el sujeto es nulo.

Garton (1994) argumenta que un modelo de fijación del parámetro es coherente con una perspectiva sociointeraccionista, por el hecho de que desde el momento en que es activa la implicación del niño en el lenguaje, permite el uso de ejemplos positivos y de pruebas negativas indirectas para desencadenar y fijar los parámetros determinados de forma innata.

La “aprendibilidad” está de acuerdo con una perspectiva sociointeraccionista porque el niño es el elemento básico para el desarrollo del lenguaje al trabajar de manera constructiva sobre los datos del input, empleando un conjunto de conocimientos gramaticales. Dentro de esta perspectiva de los orígenes sociales y/o culturales del conocimiento lingüístico, es necesario examinar las condiciones ambientales o contextuales que facilitan el proceso de desarrollo.

Este proceso supone concebir que el lenguaje dirigido a los niños en interacciones sociales comunicativas intervine en su desarrollo. La interpretación de

las reglas lingüísticas tiene lugar porque el niño relaciona el input lingüístico con su interpretación y comprensión del mundo, hecho que se modifica cuando las capacidades lingüísticas y cognitivas se han desarrollado de forma creciente. El input lingüístico parece que actúa como catalizador para el aprendizaje del lenguaje porque al ofrecérsele ejemplos de habla gramatical se le facilita la inducción de reglas lingüísticas.

La fijación del parámetro y la aprendibilidad, en cuanto reconocen el papel del input sobre el aprendizaje del lenguaje infantil y el papel activo del niño como procesador activo del lenguaje, constituyen hipótesis comprobables sobre los efectos interactivos de los niños sobre el input lingüístico, ya que las reglas lingüísticas son inducidas y especifican los parámetros determinados de forma innata.

En otra línea, Karmiloff-Smith (1992) ha expresado que en todas las lenguas aunque con ligeros desfases, se aprende el lenguaje con una cronología muy parecida. Asimismo, existen periodos sensibles o etapas privilegiadas para un aprendizaje más eficaz. Los cambios en los componentes lingüísticos se surgen como resultado de la demanda adaptativa y los conocimientos disponibles de acuerdo con la organización del sistema cognitivo. En este sistema, las estructuras antiguas integradas con otras existentes o nuevas, obtienen un nuevo procesamiento con el que se pueden comprender nuevos contenidos y expresar nuevas estructuras. Este proceso que se llama de redescrición representacional (RR) es un proceso de carácter general, pero opera en diferentes momentos en cada dominio, como es el caso del lenguaje, y está restringido por los contenidos y nivel de explicitud de las representaciones sobre las que se apoya en un momento dado un conocimiento de dominio específico determinado.

La interacción social aprovecha de estos recursos que ofrece el organismo para el aprendizaje. En este sentido, los medios para procesar el lenguaje deben estar relacionados con los datos provenientes del entorno cultural. Mientras que Fodor (1983) hace una detallada descripción del encapsulamiento y apenas analiza el cambio ontogénico salvo para admitir la posibilidad de crear módulos nuevos como la lectura, Karmiloff-Smith (1992) distingue entre módulos predeterminados y el proceso de modularización que ocurriría como producto del desarrollo. Sus postulados defienden que existen predisposiciones iniciales y específicas para cada

dominio, como es el caso del lenguaje, que canalizan el desarrollo temprano de un niño, aunque esta predisposición innata interactúa de forma compleja con los datos ambientales e influye sobre el desarrollo cognitivo. De este modo, el desarrollo de un dominio específico no supone necesariamente modularidad, ya que el ser específico no supone que sea encapsulado, preestablecido u obligatorio. Dentro del dominio del lenguaje, establece *fases* o cambios que ocurren en un momento distinto en cada microdominio. Así, dentro del dominio del lenguaje, el microdominio de los pronombres presenta cambios dentro de lo implícito y lo explícito.

Lo cierto es que los niños tienen muchas oportunidades de interactuar con otras personas que le rodean y, dependiendo de la cultura y de convenciones sociales dominantes, éstos tienen distintos grados de contacto social con las personas de su entorno. Estas interacciones sociales activas son básicas para el desarrollo de las capacidades lingüísticas y cognitivas del conocimiento. Además, la capacidad cognitiva del niño aumenta no sólo mejorando su memoria, sino usando de forma más eficiente el lenguaje, lo que significa que habrá una influencia en el aprendizaje que se desarrolle a continuación.

La psicolingüística se ha esforzado en ofrecer respuesta a la cuestión de cómo las variables del input se modifican en el tiempo, teniendo en cuenta tanto las estructuras lingüísticas dirigidas al niño a lo largo de su desarrollo, como a las que se refieren a la persona que habla con el niño. Acosta y Moreno (1999) expresa a este respecto que “hoy se puede considerar que el conocimiento morfosintáctico de una lengua procede de una construcción gradual y creativa del niño, que se origina por una capacidad genéticamente determinada para interactuar con las personas y objetos del entorno. El curso, ritmo y dirección de la asimilación e interiorización de los rasgos formales de la lengua de su cultura se verá afectado, no obstante, por las peculiaridades de uso del sistema de reglas al que esté expuesto, además de por las circunstancias instructivas de su entorno más inmediato” (p. 134).

Garton (1994) desde un enfoque generativo pero considerando el input lingüístico y su influencia en el desarrollo gramatical infantil, considera que el niño es poseedor de unas predisposiciones innatas que se manifiestan a través de una interacción con el ambiente, de modo que le predisponen a percibir y organizar su mundo de una forma culturalmente aceptable. Por otra parte, la naturaleza del ambiente puede estimular o inhibir esta reactividad potencial respecto al desarrollo

del lenguaje, ya que existe una estrecha interacción entre los determinantes genéticos del niño y la cantidad y calidad de información obtenida. Partiendo del planteamiento de que el lenguaje como sistema estructural es diferente al lenguaje como sistema comunicativo, centra su atención en el aprendizaje de la estructura del lenguaje (forma y significado) y en cómo puede verse facilitado por las características del habla que se dirigen al niño. En esta línea hay cuestiones que facilitan este desarrollo como es el lenguaje dirigido al niño y el desarrollo de la metacognición.

Esta autora expresa que la atención respecto al lenguaje que se dirige al niño va progresando desde la forma de input lingüístico producido por la madre a una perspectiva más amplia con características y aspectos de interacción social. Las modificaciones y ajustes respecto al habla que se dirige al niño se realizan en respuesta a las reacciones del niño cuando se le habla, con la finalidad de comunicar y conversar con éste por medio de un lenguaje que pueda entender y responder. Los más cercanos al niño deben conocer su sistema de producción y comprensión para poder establecer el nivel óptimo de ajuste, y de esta forma facilitar el desarrollo de la comunicación verbal. La naturaleza interactiva de la conversación madre-hijo permite el desarrollo del lenguaje transmitiendo interpretaciones de intencionalidad y de significado. De esta forma, se proyectan formas sobre sus significados a la vez que se facilita el aprendizaje de significados convencionales culturalmente apropiados

En este sentido, Cross (1979) encontró una relación entre el habla materna y la comprensión del lenguaje por parte del niño. El habla materna no es un habla diferente, sino que se basa en el ajuste que la madre debe realizar considerando las destrezas sintácticas y semánticas de su hijo. La complejidad lingüística y la diversidad léxica del habla materna han sido relacionadas positivamente con medidas de desarrollo lingüístico del niño por algunos autores. Tomassello y Todd (1983) indican que la frecuencia de interacción conjunta entre madre e hijo es predictora del incremento de vocabulario, con la importancia que este aspecto adquiere en el desarrollo lingüístico posterior.

Asimismo, las reformulaciones sintácticas cambian la forma sintáctica del lenguaje manteniendo el significado. De acuerdo con Gleitman, Newport, y Gleitman

(1984), es necesario que el niño procese activamente la información ya que atiende de manera selectiva, usa y genera hipótesis gramaticales.

Juárez y Monfort (1996) consideran que el lenguaje materno es el modelo más eficaz para que un niño pueda adquirir el lenguaje oral y por esto, debe constituirse en la referencia básica de cualquier programa destinado a favorecer el desarrollo lingüístico. Un modelo de este tipo no se limita a reproducir estrategias de expansión o extensión, sino que intenta ofrecer condiciones interactivas entre madre e hijo, entendidas como la fuerza que origina el aprendizaje lingüístico. De esta forma, los primeros intercambios no verbales entre madres y niños ofrecen situaciones para que estas ajusten su comunicación y lenguaje al nivel formal del niño, y son necesarios para la retroalimentación y construcción del lenguaje (Snow, 1977).

Uno de los problemas en el desarrollo del lenguaje es el ajuste fino entre sintaxis y semántica. En sus inicios la restricción de los contenidos semánticos puede facilitar los estadios iniciales de desarrollo, aunque a su vez restringe también el uso sintáctico que se expresa en oraciones declarativas breves o preguntas. Snow (1986) sugiere que la simplicidad sintáctica del habla materna es consecuencia de la semántica, y considera que el análisis pragmático iría más allá de una teoría sintáctica o semántica. Es decir, la estrecha relación entre forma y función facilita no solamente el desarrollo sintáctico sino también el semántico. Asimismo, Garton (1994) argumenta que cuando se aprende la estructura de la lengua (las formas gramaticales), ésta se relaciona paralelamente con el significado. De esta forma el centro de interés se desplaza de la forma del lenguaje al significado, contenido y uso y a la comunicación en general.

En estadios posteriores, ya dominadas las bases de la sintaxis y de la semántica, los niños comienzan a adquirir las reglas lingüísticas más abstractas, lo que requiere un input lingüístico más complejo. La citada autora asegura que la medida de algunas variables (habla dirigida al niño por parte de los más cercanos) ofrecería una perspectiva útil de la relación del input lingüístico (medida semántica, sintáctica y pragmática) y el progresivo desarrollo del uso infantil de formas y funciones lingüísticamente apropiadas. De esta forma, Diaz, Neal y Vachio (1991) han comprobado que las aportaciones de la madre en la competencia lingüística del niño son el mejor predictor del desarrollo de producciones verbales en un futuro.

Cross, Nienhuys y Kirman (1985) han comprobado que las madres de los niños con desarrollo normal del lenguaje ajustan la complejidad semántica y sintáctica de sus enunciados, más con relación a la capacidad lingüística de los niños según evolucionan que, con respecto a su edad cronológica o desarrollo cognitivo.

Otros autores, han centrado sus estudios en la relación de habla materna y estilo de aprendizaje. En este sentido, Nelson (1973) encontró que los niños aprenden una primera lengua siguiendo dos estilos de aprendizaje diferentes en vocabulario: expresivo y referencial.

En la siguiente tabla, exponemos una síntesis de los dos estilos, siguiendo a Bates, O'Connell y Shore (1987).

ESTILO 1	ESTILO 2
SEMÁNTICA	
<ul style="list-style-type: none"> • Alta proporción de nombres • Uso frecuente de adjetivos • Gran variedad de categorías léxicas • Rápido desarrollo vocabulario • Imitación de la denominación de objetos • Gran flexibilidad en el uso de palabras simples 	<ul style="list-style-type: none"> • baja proporción de nombres • escaso uso de adjetivos • poca variedad de categorías léxicas • lento desarrollo vocabulario • imitación no selectiva • rigidez contextual en el uso de palabras simples
GRAMÁTICA	
<ul style="list-style-type: none"> • habla telegráfica omitiendo funciones • referencias a sí mismo y a los demás por su nombre • nuevas combinaciones • sólo elementos significativos • las frases imitadas no son más avanzadas que las frases espontáneas • gran consistencia en el orden de las palabras 	<ul style="list-style-type: none"> • frases tempranas con inflexiones y palabras funcionales • referencias usando formas pronominales • las frases imitadas son más avanzadas que las espontáneas • poca consistencia en el orden de las palabras
PRAGMÁTICA	
<ul style="list-style-type: none"> • centrados en el nombre de los objetos • poca variedad de actos de habla 	<ul style="list-style-type: none"> • centrados en las relaciones interpersonales a través del lenguaje • gran variedad de actos de habla
VARIABLES DEMOGRÁFICAS	
<ul style="list-style-type: none"> • primer hijo • hembra • alto nivel socioeconómico 	<ul style="list-style-type: none"> • no primer hijo • varón • bajo nivel socioeconómico

Clemente (1995)

Los niños que aprenden una primera lengua según el estilo referencial, se caracterizan por el empleo de una gran variedad de sustantivos, tienen un mayor vocabulario que los niños con el estilo expresivo y hablan más rápidamente y con mejor articulación. Por el contrario, los niños que se incluyen dentro del estilo expresivo, se caracterizan por tener un vocabulario más pobre y una sintaxis compuesta de fórmulas y rutinas, junto con un desarrollo del lenguaje más lento.

Bajo esta perspectiva, parece que el entorno social tiende a maximizar las opciones de desarrollo. Sin embargo, existen dos restricciones que limitan el ritmo y dirección en la adquisición del lenguaje, como son las bases fisiológicas y neurológicas implicadas en su desarrollo y las restricciones de tipo cognitivo que limitan la habilidad infantil de procesar el lenguaje, como son la memoria y las funciones intelectuales generales. En este sentido Shum (1996) encontró que, en situaciones extremas de privación afectiva, las carencias están relacionadas con el contenido de los mensajes y, que junto con la pobreza de la estructura sintáctica, inciden de forma negativa en el desarrollo semántico y en la capacidad de aplicar las palabras aprendidas a los diferentes contextos situacionales.

Clemente (1995) considera que la relación entre los desarrollos cognitivo, lingüístico y social es un elemento esencial. El aprendizaje del lenguaje no se explica si no se consideran a la vez las capacidades personales y cognitivas del niño y el contexto social donde se producen.

Según hemos apuntado, anteriormente, la adquisición del lenguaje no solo depende de predisposiciones innatas, sino también de la transmisión de reglas que permiten la expresión gramaticalmente correcta del lenguaje. Este proceso depende de la interacción activa desde edades tempranas con miembros de la misma comunidad de habla o cultura. También Bruner (1983) y Garton y Pratt (1989) han argumentado que este proceso se ve facilitado por la interacción social y por la ayuda ofrecida por los adultos dentro de una comunidad.

Rondal (1982) defiende que la existencia de dos componentes fundamentales para la adquisición del lenguaje: las disposiciones que presenta la especie humana y el medio lingüístico apropiado para que éste se desarrolle, puesto que ninguno de los dos es suficiente en sí mismo para que este proceso tenga lugar. El lenguaje se desarrolla en términos de construcción interna a partir de los datos del entorno y, en este sentido es fundamental el lenguaje dirigido al niño

por parte los miembros de su familia (madre, padre, hermanos, etc.) para que este desarrollo tenga lugar. Señala este autor que el lenguaje dirigido al niño en vías de adquisición de la lengua es simplificado y adaptado al nivel de competencia productivo y receptivo del niño. Asegura que el problema principal en la explicación del desarrollo lingüístico del niño afecta a la especificación de los modelos a los que han estado expuestos, los cuales presentan una complejización progresiva en cuanto a la comprensión y producción del lenguaje. Por lo tanto, no sólo hay que documentar el desarrollo del niño, sino precisar los aspectos semánticos, pragmáticos, morfosintácticos, etc., a los que está expuesto para poder comprenderlo mejor.

Bruner (1977) alude al *andamiaje* como forma de ayuda del adulto para conseguir el éxito comunicativo a través de pequeños pasos, proceso que se deriva de la *zona de desarrollo próximo* de Vygotsky (1962). El *andamiaje* se refiere a la sensibilidad de la madre ante el potencial de su hijo. Se puede considerar como un comportamiento de guía que es colaborativo e interactivo y cambia como consecuencia de las habilidades que va adquiriendo el aprendiz. Este andamiaje implica una *zona de desarrollo próximo*. La *zona de desarrollo próximo* comprende una serie de ideas y la colaboración de participantes con el fin de lograr un objetivo, tomando el compañero más capaz la dirección de la situación. Todo ello implica un concepto dinámico que cambia constantemente. La interacción social da lugar al desarrollo del aprendizaje infantil.

Bruner llamó *formatos* a los contextos comunicativos en los que el niño llega a manejar el lenguaje (dar un recado, desayunar, ir al colegio, etc.). Son las ocasiones rutinarias que ocurren a lo largo del día que implican a dos personas y que requieren conocimiento de unas reglas. Por lo tanto, implican sensibilidad a los condicionantes estructurales, a las exigencias referenciales y a los objetivos comunicativos para poder satisfacer ciertas funciones: realizar actividades conjuntas y lograr objetivos en cooperación con los demás. Estas funciones, en un primer momento, se llevan a cabo mediante procedimientos de comunicación prelingüística, los cuales según este autor, deben alcanzar un nivel de desarrollo adecuado antes de que cualquier "dispositivo de adquisición del lenguaje" (language acquisition device), innato o adquirido, comience a ser operativo o comience a generar las "hipótesis lingüísticas".

El habla contingente es funcional para el aprendizaje infantil del lenguaje. Sin embargo, estas contingencias semánticas ocurren paralelas a contingencias sintácticas ya que en el habla adulto-niño existe un alto grado de proyección de forma y función.

Los *modelos* son otra forma de ayuda adulta. Se refieren a las correcciones que se dirigen a los niños, como reacción ante el lenguaje incorrecto. En este sentido, Cazden (1988) encontró que el modelado sería menos efectivo que las expansiones gramaticales para desarrollar el lenguaje en los niños en el jardín de infancia. El andamiaje y modelado no son formas de ayuda independientes, puesto que ambas ocurren en las interacciones de adulto con el niño y suponen predisposiciones para interactuar y comunicar.

Del Rio (1993) afirma que los niños en el proceso interactivo, poco a poco se van convirtiendo en interlocutores más expertos, pasando gradualmente de situaciones en las que se comunican con una o pocas personas en contextos

Ejes de progresión de la habilidad comunicativa; aspectos pragmáticos.	
<p>Situaciones comunicativas más sencillas (manejables por interlocutores menos expertos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Referentes presentes • Referentes concretos • Pocos interlocutores • N.º de turnos equilibrados • Turnos breves • Similar densidad de turnos • Poca responsabilidad sobre la gestión de la conversación 	<p>Situaciones comunicativas más complejas (manejables por interlocutores más expertos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Referentes ausentes • Referentes abstractos • Muchos interlocutores • Desequilibrio de turnos • Turnos largos • Desigual densidad de turnos • Mucha responsabilidad sobre la gestión de la conversación
<p>(el interlocutor menos experto demuestra...)</p> <p>... baja capacidad de ajuste del nivel de lenguaje al interlocutor</p> <p>... recursos formales limitados</p>	<p>(el interlocutor más experto demuestra...)</p> <p>... alta capacidad de ajuste del nivel de lenguaje al interlocutor</p> <p>... recursos formales amplios</p>

Del Rio, (1993).

conocidos, sobre temas concretos y referentes presentes a otras situaciones de muchos interlocutores, contextos desconocidos y referentes ausentes y abstractos.

Es decir, se establece una transición de una comunicación muy contextualizada a otra con elementos de descontextualización, y de tener una implicación mínima en el curso de la conversación, a ser cada vez más autónomos (Del Río, 1993).

III.3. Relaciones entre pensamiento, cultura y lenguaje.

Las relaciones entre lenguaje y pensamiento serán diferentes según la disciplina que nos sirva como punto de partida.

Desde el ámbito de la *antropología*, los estudios se han centrado sobre todo en el lenguaje como nexo entre cultura y pensamiento, estableciéndose cierta confusión entre el componente semántico y la cultura. Así, dentro de la *hipótesis débil del determinismo lingüístico* (Sapir, 1921; Whorf, 1956), encontramos que la estructuración que la lengua hace de la realidad facilita o dificulta que los contenidos tengan que ser expresados a través de unos determinados recursos lingüísticos. Serra y col. (2000) también señalan, a este respecto, que el tipo de lengua puede influenciar la adquisición primera de algunos aspectos a favor de otros, o a la inversa.

La pregunta básica es si los niños van organizando su pensamiento según el lenguaje (cultura) que vayan aprendiendo, o bien si sucede al contrario.

A este respecto Pinker (1995) asegura: “la noción de *cultura* hace referencia al proceso por el que ciertas clases de aprendizaje se van diseminando de forma contagiosa sobre los miembros de una comunidad provocando una coordinación de pautas compartidas entre ellas, del mismo modo en que los conceptos de *lengua* y *dialecto* se refieren al proceso en virtud del cual los distintos hablantes de una comunidad adquieren gramáticas mentales muy parecidas” (p.452).

El citado autor, propone que existe un lenguaje del pensamiento denominado “mentalés” que es innato y los niños organizan sus ideas sin ningún problema en cada lengua, manteniendo el pensamiento independiente de la misma, por ello está en contra del enfoque planteado por el determinismo lingüístico.

Bowerman (1996) estudia la influencia del lenguaje sobre el pensamiento en las relaciones espaciales y muestra que determinadas preposiciones dependen de cómo se categoricen las relaciones en función del marco de referencia.

Trask (1998) dentro de una consideración lingüística y antropológica, afirma que cada lengua (cultura) ofrece una guía implícita a los que la utilizan. Luria (1976), más adelante y más recientemente Werstsch (1985) consideran decisiva la incidencia del lenguaje de la cultura en el pensamiento de los grupos sociales y, por tanto, en el aprendizaje de los niños.

Bartlett (1932) realizó una gran aportación, que ha apoyado investigaciones posteriores, con relación al recuerdo, postulando que la memoria es activa, constructiva, depende de la comprensión y está determinada mediante esquemas. Esto significa que los adultos resumen y recuerdan mejor relatos que provienen de su propia cultura que las historias de culturas diferentes, sobre todo cuando estas poseen expectativas diferentes en la forma de relatar. A estas expectativas es a lo que se llama esquemas. Los esquemas son estructuras mentales adquiridas a través de la exposición repetida a un acontecimiento o en las situaciones sociales cotidianas que pueden ser a su vez modificados por la experiencia. Estos esquemas culturales ejercen una gran influencia sobre la interpretación y el recuerdo.

Por otra parte, considerando las aportaciones de otra disciplina como la *sociolingüística*, estamos obligados a considerar los diferentes elementos que intervienen en el uso lingüístico. Esto se sintetiza en que, la sociolingüística desde un punto de vista “macro” analiza y comprende las relaciones entre lengua, cultura y sociedad, mientras que desde un punto de vista “micro” proporciona instrumentos de análisis de la interacción verbal, integrando elementos socioculturales, lingüísticos y cognitivos (Tusón, 1994).

Dentro de la *sociolingüística*, se considera la pragmática como línea de investigación que tiene por objeto de estudio los actos de habla, las normas de comunicación y los condicionantes que regulan determinadas expresiones (Ruiz, 2000).

Partiendo desde este enfoque y desde una en una visión interaccionista, nos centramos en la transmisión social realizada a través del lenguaje y la cultura y su importancia esencial para el desarrollo cognitivo, ya que el lenguaje es el medio que posibilita la transmisión del conocimiento cultural al permitir compartir la conciencia colectiva. Por este motivo y, como señala Tusón (1994), frente al concepto de comunidad lingüística, entendida por el generativismo como un todo

homogéneo, aparece el de comunidad de habla que se orienta hacia la organización que se establece entre los miembros de un grupo a través de las redes de comunicación social e interindividual.

III.4. Diferencias en el lenguaje debidas a la clase social.

El aspecto de las diferencias sociales en el plano lingüístico es el objeto de la sociolingüística, que está interrelacionada a su vez con la sociología de la educación. Hemos de observar que la clase social no es una variable simple, sino que interactúa con otras variables como el sexo y la edad. Aunque se ha advertido desde hace años la existencia de la relación entre el nivel socioeconómico de la familiar y el estilo de enseñanza de los adultos más cercanos al niño, el establecimiento de relaciones causales está todavía en proceso de estudio.

Comentando también estos aspectos, Rice y Schiefelbusch (1989) distinguen tres características específicas en la transmisión del lenguaje oral: las específicamente lingüísticas, las variables propias de cada niño y las variables del *input social*.

Todas estas cuestiones nos hacen reflexionar sobre la indicación de Sapir (1921), con relación a que el lenguaje es algo que no puede estudiarse teniendo en cuenta únicamente el marco de maduración del niño, sino que también depende de un modelo suministrado por su entorno próximo, recibiendo el lenguaje correspondiente a su clase social a través del entorno familiar.

En este sentido, Lautrey (1985) nos indica que, teniendo en cuenta la naturaleza del trabajo del padre y la madre, del lugar de la familia en la sociedad, de los ingresos, la educación etc. un ser humano no va a vivir las mismas experiencias que otro y, por tanto, no elaborará las mismas representaciones del mundo. De este modo, si lo que se pretende es estudiar la clase social a través del medio familiar, habría que analizar el desarrollo lingüístico infantil e incluso aclarar si a lo largo de la escolaridad las diferencias lingüísticas entre los alumnos se mantienen o disminuyen. Bajo estos planteamientos, Siguan (1979) expresa que “los niños llegan a la escuela con bagajes lingüísticos diferentes según los grupos y las clases sociales, entendiendo por bagaje lingüístico no sólo la riqueza de su vocabulario sino los modos de estructurar gramaticalmente las palabras e incluso las formas de

usar el lenguaje verbal en la comunicación. Y considero igualmente cierto que el lenguaje de la escuela está más cerca del lenguaje de la clase media - del lenguaje que los padres de clase media ilustrados emplean con sus hijos - y, por tanto, que los niños de niveles sociales inferiores se encuentran lingüísticamente desfavorecidos cuando ingresan en la escuela”.

En este sentido, algunos sociólogos de la educación han utilizado las diferencias en el lenguaje infantil para apoyar a sus tesis ideológicas como Bordieu (1982) y Bernstein (1964). Estas tesis sociológicas han inspirado gran cantidad de investigaciones empíricas en los teóricos de la educación, para confirmar sus respectivas investigaciones, aunque hay que señalar que en la mayoría de estas, el dominio lingüístico se pone en relación con dificultades de aprendizaje escolar.

Atendiendo a las diferencias lingüísticas según la clase social, Rondal (1980) conceptualiza como código lingüístico a un subsistema lingüístico que remite a la transmisión de estructuras profundas de significación de una subcultura y que quedará definido por un conjunto de características gramaticales y, a su vez, mantendrá una correspondencia directa con una forma concreta de comprender la realidad.

En el estudio del sistema de códigos dentro del proceso educativo, hay que destacar los estudios de Bernstein (1974). Este autor considera que la lengua y el comportamiento lingüístico de una persona dependen de la estructura social en que se halla inserta y, sobre todo, de las interacciones que se producen en el grupo al que pertenece el individuo. Argumentó que las clases socioeconómicamente bajas emplean el código restringido, según el cuál, los hablantes, basándose en una supuesta información compartida, esperan que los oyentes imaginen a quién o a qué cosa puede referirse el empleo de pronombres y por este motivo omiten sus referentes con frecuencia. Este código está caracterizado por la suposición de una información compartida y se espera que los oyentes se adapten a lo que dice el hablante y pongan de su parte para entender un mensaje.

Bernstein ha expresado que dentro de las clases sociales medias y altas se emplea prioritariamente un código elaborado, que se basa en el uso de un discurso que conlleva toda la información fundamental y en la escasa información compartida entre hablante y oyente. Los hablantes de las clases medias y altas

utilizan más referentes explícitos en sus referencias iniciales y esperan que los oyentes también las realicen.

En los aspectos gramaticales, el código elaborado supone mayor precisión en los aspectos gramaticales, mientras que el restringido se caracteriza por una sintaxis más imperfecta. Con respecto a los rasgos sociolingüísticos, el código restringido alude a una mayor identificación con lo social, o con la relación que mantiene el individuo con una determinada estructura social. Por el contrario, el elaborado, se orienta más hacia lo individual, hacia la persona. En el campo picolingüístico el código restringido se concreta en una sintaxis muy predecible y campos verbales simples, vocabulario más limitado, tendencia al razonamiento concreto y la expresión simbólica queda inhibida. El código elaborado, por el contrario, se caracteriza por un uso poco predecible de la sintaxis y utilización la expresión simbólica. Por lo tanto, no se trata de considerar variables lingüísticas o estilos más o menos correctos, en el lenguaje de los diferentes grupos sociales, sino de admitir que hay diferencias de orientación en la forma de comunicar información entre unas clases sociales y otras.

Labov (1996) cuestiona estos planteamientos y asegura que el lenguaje es una forma de comportamiento social usada por los seres humanos en un contexto social para comunicarse necesidades, ideas y emociones para intercomunicarse y considera los diferentes estilos de habla como preferencias estilísticas entre los hablantes y no como diferencias de código, a diferencia de Bernstein.

Rondal y col. (1988) señalan que es verdad que se han desarrollado estudios que señalan la diferencia lingüística entre las clases sociales, y que éstas se pueden acentuar o atenuar en función de las situaciones. Asimismo, se prevé que en ciertas situaciones los usuarios habituales del código restringido pueden elaborar el elaborado y viceversa. Por este motivo, lo que diferencia a las clases sociales desde el punto de vista lingüístico “es la frecuencia de utilización de un código dado en los principales contextos de socialización” (p.82).

Por otra parte, algunos autores han canalizado sus investigaciones, considerando el input proporcionado por los adultos cercanos al niño centrándose en el nivel socioeconómico de la familia y el estilo de enseñanza. Hess y Shipman (1965) comprobaron que las madres de clases medias usaban elementos gramaticales más complejos que las de clase baja. A este respecto, Rondal (1990)

expresa que las madres de clase obrera, además de emplear más imperativos y menos deícticos que las madres de clase media, repiten u expanden cerca de dos veces menos el habla del niño que las segundas. Parece que los niños de las primeras reciben un input más simple desde el primer año de vida; sin embargo, más tarde estas diferencias estarán relacionadas con un estilo de interacción más reducido en cuanto interacciones verbales, supuestamente porque desconocen el efecto de la interacción respecto a las capacidades educativas del niño, y con una alfabetización más limitada de estas. De este modo, algunas características lingüísticas maternas modificarían el input lingüístico del niño demorando su desarrollo lingüístico.

Asimismo, Brandis y Henderson (1970) en un estudio que realizaron con niños de 5 años, encontraron que además de encontrar más diferencias en cuanto adjetivos y sustantivos en tareas de *type token* a favor de los niños de clase media, pudieron comprobar diferencias en el estilo de comunicación. Estas diferencias indicaban que mientras las madres de clase media se comunicaban para intercambiar ideas con sus hijos, las de clase baja lo hacían para ejercer control sobre la conducta de sus hijos. Estas mismas conclusiones también las apoyará Cook-Gumperz (1973), quien expresa también que la aportación de argumentos verbales desarrollará aspectos personales y sociales. De esta forma, los niños de nivel socioeconómico alto suelen recibir inputs de frases más abstractas, largas y descontextualizadas, mientras que los de clase baja estaban ligados al contexto inmediato.

Con respecto a la frecuencia de la interacción verbal y no verbal de acuerdo con la clase social, Clarke-Stewart (1973) indica en su estudio que era menos numerosa entre la madre e hijo en la clase obrera que en la clase burguesa.

En cuanto a las actividades realizadas con relación al desarrollo de las *habilidades metalingüísticas*, Tough (1977) comprobó que los niños de clase media utilizaban más el lenguaje imaginario en los comentarios de sucesos, mientras que los de clase baja empleaban más frases relacionadas con sus necesidades inmediatas y argumentó que esta situación. El autor atribuye el origen a que los temas de comunicación de los padres de clase media inducían a más complejidades lingüísticas por los temas que comportaban.

Garton y Pratt (1989) argumentan que la interacción social, junto con la conciencia metalingüística o habilidad de comprender y pensar acerca de nuestra propia experiencia del lenguaje, es un mediador poderoso en la adquisición del lenguaje tanto hablado como escrito. Mediante la interacción social temprana se aprenden los significados culturales y el contenido de las acciones.

Robinson y Rackstraw (1972) pudieron comprobar que las madres de niños de clase alta ofrecían a sus hijos respuestas, a los ¿por qué? infantiles, con elementos superordenados, analogías y metáforas (elementos que desarrollan las habilidades metalingüísticas), mientras que las madres de nivel socioeconómico bajo daban respuestas definitivas sin reflexionar sobre lo preguntado.

La conciencia metalingüística, que comporta la habilidad para decir si una frase es correcta o no y analizar funciones gramaticales de las frases, según expresa Rondal (1982) no aparece antes de los 6 años. Antes de esta edad, los niños no son capaces de abstraerse del sentido de la frase para enjuiciar si ésta es correcta o no. Según afirman Juárez y Monfort (1996), en el aumento posterior de la capacidad metalingüística juega un importante papel la familia con las recomendaciones que realizan al niño sobre formas lingüísticas apropiadas, y la escuela con actividades de análisis sobre la estructura formal del lenguaje escrito.

En consecuencia, los procesos sociales permiten adscribir al sistema lingüístico en desarrollo, significados que reflejan convenciones culturales. Además, conforme el niño va desarrollando la capacidad para pensar acerca de los procesos o metacognición, va haciendo posible una mayor flexibilidad en el pensamiento y en la acción. La metacognición supone el conocimiento de la propia cognición incluyendo la memoria y el lenguaje. En cuanto al desarrollo tanto cognitivo como lingüístico, los niños usan sus interpretaciones del mundo y sus representaciones culturales para ayudarse en la comprensión de nuevas acciones y acontecimientos, así como para prever y planificar estrategias para comprender mejor los procesos mentales propios y de los demás. En esta interacción social se aprenden los significados culturales.

Los contextos de interacción, por lo tanto, dan lugar al desarrollo cognitivo, y la interacción social, a los significados culturales. En este sentido muchas investigaciones confirman que las comunicaciones maternas con los niños desde edades tempranas tienen un efecto positivo que facilita el desarrollo posterior del

lenguaje y la alfabetización (Wells, 1987; Garton y Pratt, 1989). Wells establece diferenciaciones entre la familia como contexto de aprendizaje y la escuela, ya que la familia supone el establecimiento de una forma de comunicación oral, mientras que la escuela pone más énfasis en la lectoescritura y en las formas escritas de comunicación. Por otra parte, en la casa la madre y el niño están en situación de uno a uno, mientras que en el caso de la escuela es el maestro el que tienen que comunicarse con todos a la vez la mayor parte del tiempo. Como expresan Acosta y col. (1999): “en la escuela el niño se enfrenta y tiene que descubrir poco a poco la existencia de otros niveles de interacción, otros estilos de conversación, otros registros y otras funciones comunicativas” (p. 23).

Del Rio (1993) afirma que a medida que el niño se va haciendo mayor, no va ampliando sus funciones comunicativas, pero si evolucionando respecto a sus habilidades comunicativas, puesto que estas se diversifican en un mayor número y se hacen más complejas e interrelacionadas. Estas habilidades comunicativas que constituyen la competencia comunicativa del hablante (de la que ya hablamos en el capítulo I) y cuenta con tres ejes de desarrollo: el formal, el del significado y el pragmático. Según esto, la competencia comunicativa es mayor cuanto más recursos formales tiene el hablante, y a su vez, los elementos formales se desarrollan a través de la participación activa del niño en situaciones cada vez más complejas. En este sentido, otro autor como Rondal (1990) asegura que tanto en el medio escolar como familiar se producen una serie de procesos interactivos y educativos, responsables de la adquisición del lenguaje.

A este respecto, expresa Ruiz (2000) que “la escolarización, por tanto, conlleva la enseñanza de diferentes registros, porque la posesión de un único uso, como puede ser el del ambiente familiar, empobrece las posibilidades comunicativas del niño). Añade “que se debe tener en cuenta el respeto y conocimiento de las características y usos lingüísticos del territorio don de se imparten las clases” (p.41)

Con relación a lo anterior, Del Rio (1993) afirma que la escuela debe ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades sin descuidar aspectos de la lengua oral que necesitan ser aprendidos desde una intervención educativa formal, con el fin de ser un factor de compensación y nivelación en cuanto a desigualdades

lingüísticas, las cuales no siempre son procedentes de factores sociales y culturales.

Wells (1985) estudiando qué tipo de actividades familiares producían con posterioridad éxito en la escuela, dentro de una serie de actividades de alfabetización, describe el cambio que se da entre familia y escuela como el paso de actividades dependientes del contexto hacia aprendizajes independientes de éste. De esta forma, encontró que escuchar una historia leída fue la única actividad familiar de alfabetización que se mostró positivamente asociada a los progresos escolares.

Dedujo que el discurso narrativo suponía participación activa en la escucha de la historia por parte del niño y que, además, favorecía la toma de conciencia de las propiedades formales del lenguaje.

Asimismo, Wells (1986) encontró que los aprendizajes lingüísticos eran más lentos en niños de clase baja, mientras que los más rápidos se detectaban en niños pertenecientes a un alto nivel sociocultural. La exposición temprana a estas estructuras narrativas para mantener la cohesión del discurso, debe facilitar el aprendizaje del lenguaje tanto hablado como escrito.

Por este motivo, es necesario que la escuela tome conciencia de este hecho, puesto que este papel lo desempeña siempre de forma implícita, y puede llegar a explicitarse mediante estrategias psicopedagógicas, dentro de las cuales no puede faltar la narrativa, ya que en ésta convergen elementos estructurales y funcionales. Como expresa Del Rio (1993) “los profesores saben que todos ellos son agentes transmisores de la cultura y su lenguaje se constituye, por ese motivo, en un modelo, un punto de referencia y aprendizaje muy potente para los alumnos”.

En conclusión, podemos afirmar siguiendo los postulados de Garton (1994) que, los niños que han tenido condiciones familiares y sociales que han conducido al dominio de las habilidades verbales, y que tienen conocimientos acerca del lenguaje descontextualizado de la palabra oral y escrita (caso de la narrativa), tienen ventaja en el medio escolar, ya que gran parte de las tareas escolares se centran estos aprendizajes. Además, los padres que cuentan historias (leídas), les están proporcionando a sus hijos una introducción valiosa al lenguaje de la escritura, caracterizado por una estructura más formal y cohesionada, beneficioso

para el niño que va a acceder o ha accedido a la enseñanza primaria por suponer implicaciones ventajosas a largo plazo.

Deducimos en consecuencia que los niños que, por encontrarse en entornos sociales desfavorecidos, no han contado con condiciones sociales y familiares que conduzcan al desarrollo del lenguaje, en cuanto frecuencia y calidad de inputs recibidos, ni con formas de interacción enfocadas al intercambio de ideas, a la reflexión y a la argumentación verbal y que, además, no tienen conocimiento del lenguaje descontextualizado de la palabra oral y escrita, pueden presentar una *desventaja medioambiental con relación a futuros aprendizajes relacionados con el lenguaje*.

No obstante, puntualizamos que el concepto de *desventaja medioambiental en el lenguaje* haría referencia a que, incluso, dentro de la misma clase social, pueden existir diferencias en el dominio de la lengua oral en los alumnos dependiendo de cuales hayan sido sus experiencias e interacciones previas, y si éstas han estado relacionadas con tareas lingüísticas descontextualizadas del *aquí* y el *ahora*.

Asimismo, algunas características lingüísticas maternas pueden demorar el desarrollo lingüístico de sus hijos, como son la escasez de interacciones entre padres e hijos, junto con el estilo de interacción enfocado al control de la conducta de éstos. Como hemos apuntado, las interacciones realizadas para el intercambio de ideas son las que posibilitan el desarrollo de sus representaciones internas y capacidad para pensar acerca de los procesos o metacognición.

De este modo, las diferencias socioculturales que suelen acompañar también diferencias en el estilo de interacción y en la calidad de inputs que reciben los niños, tendrán consecuencias tanto para el desarrollo del lenguaje, como de la conciencia metalingüística o habilidad para reflexionar sobre la estructura del propio lenguaje y que se presentará en etapas de desarrollo tardío. Por otra parte, si tenemos en cuenta que en el medio escolar prima el lenguaje formal de la palabra oral y escrita, ocurre que, de acuerdo con los planteamientos de Lahey (1990), estos niños que pueden estar en situación de riesgo con relación a futuros aprendizajes relacionados con el lenguaje, por lo que es necesario dirigirles nuestra atención con programas educativos adecuados a sus necesidades lingüísticas.

CAPÍTULO IV

EL CONCEPTO DE TRASTORNO DEL LENGUAJE

IV.1. Concepto de trastorno lingüístico.

El concepto *dificultad de lenguaje* es un término que engloba tanto los problemas lingüísticos y comunicativos, como su uso en calidad de herramienta de aprendizaje.

Launay (1975) utilizó los términos de afasia congénita de expresión, audiomudez, afasia de recepción, sordera verbal y agnosia auditiva para referirse a los trastornos graves de adquisición y elaboración del lenguaje. En estos trastornos del lenguaje infantil ya se excluye el carácter lesional y orgánico, proponiendo un continuo de trastornos de adquisición del lenguaje sin alteración sensorial o neurológica, que va desde el retraso simple del habla hasta la afasia congénita, pasando por la disfasia.

En 1980 la ASHA (American Speech – Language - Hearing Association, presenta la siguiente definición: “Un trastorno de lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastorno del lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o largo plazo” (pp 317- 318).

En 1981 Stark y Tallal establecen una conceptualización y una delimitación operacional del TEL (Trastorno Específico del Lenguaje), marcando una serie de criterios mínimos para la definición de los niños con TEL y una exclusión de niños cuyos problemas de lenguaje obedecen a causas diferentes. Estos criterios son: un nivel auditivo de 25 dB en la banda de frecuencias de 250 a 6000 Hz, y de 25 dB en el reconocimiento de palabras normales, estatus emocional y conducta normal, excluyéndose los trastornos emocionales severos, nivel intelectual mínimo (alrededor de 85), estatus neurológico sin signos de alteración, destrezas motoras de habla normales y nivel lector normal en el caso de que el niño haya comenzado el aprendizaje de la lectura.

Mayor (1994) habla de dificultades de lenguaje como concepto genérico que permite concebir dichas dificultades en términos de necesidades educativas

especiales, ya que estas alteraciones o desórdenes se ponen en evidencia, y en algunos casos se intensifican, en la situación de enseñanza-aprendizaje.

Con posterioridad, autores como Monfort y Juárez (1993), Aguado (1995) o Serra y Conti-Ramsden (1998) han considerado necesaria la distinción, dentro de las dificultades lingüísticas, de términos como retraso del lenguaje y trastorno del lenguaje, ya que al poseer características diferenciales, implican unas pautas de intervención diferente. Sin embargo, Monfort y Juárez (1993) y Aguado (1995) señalan también que la distinción entre ambas categorías tiene más bien un carácter técnico y orientativo para la intervención logopédica, que un estricto carácter neurológico.

IV.1.1. Concepto de retraso versus desviación.

Morehead e Ingram (1973), expresan que un trastorno es una función del retraso en la aparición de una estructura, su uso poco frecuente y poco creativo y su lenta adquisición.

Crystal, Fletcher y Garman (1983) especifican en el análisis estructural de los errores del lenguaje que una estructura distorsionada no constituye un rasgo habitual en el desarrollo del lenguaje infantil, y considerarían un retraso cuando las estructuras usadas son posibles en un adulto y esperadas en un niño normal, mientras que no sería así en el caso de una distorsión.

Atendiendo a los supuestos de Scarborough y Dobrich (1990), podríamos hipotetizar que el RL es una forma "leve" de TEL, o un subtipo específico de TEL sin deficiencias (o mínimas deficiencias) en el nivel superior de procesamiento, en la línea de lo sugerido por Rapin y Allen (1988).

Bishop y Roosenblom (1987) consideran que la distinción entre RL y TEL está justificada si nos apoyamos en los distintos estudios epidemiológicos, sin embargo, la dificultad principal se establece en la diferenciación práctica. Afirman que la inmadurez alude a RL, y la desviación a TEL.

Johnston (1988) afirma que, considerando aisladamente las distintas dimensiones lingüísticas, los niños con TEL manifiestan retraso evolutivo en todas o en alguna de ellas, y que solo se puede hablar de desviación cuando se hace una comparación lingüística multidimensional. Siguiendo estos planteamientos, Belinchón (1996) habla de TEL considerando el supuesto de adopción de modelos

explicativos multiniveles. Por su parte, Tomblin, Records y Zhang (1996) presentan una matriz bidimensional de habilidades lingüísticas con puntuaciones compuestas de expresión y comprensión en cada dominio lingüístico. Desde la conceptualización del TEL como un trastorno complejo y multidimensional, no es probable que una medida lingüística discreta sea lo suficientemente poderosa como para conseguir una identificación precisa de los niños que puedan presentar TEL.

Lahey (1990) advierte que dentro del retraso estarían los niños/as que tienen un nivel de destrezas lingüísticas bajas pero cercanas a la media, y que por factores ambientales o por otros factores, presentarían una situación de riesgo de cara a los aprendizajes relacionados con el lenguaje. Mientras que en el segundo grupo estarían los alumnos con pobreza o deterioro claro en sus destrezas y habilidades lingüísticas. Esta clasificación es la que vamos a seguir en esta investigación. Asimismo, añade que algunas diferencias pueden estar relacionadas con el conocimiento base del lenguaje subyacente y otras parecen estar relacionadas con el procesamiento de ese lenguaje, y como consecuencia no siempre es posible diferenciar las dos.

Los estudios de seguimiento tienden a apuntar a un cuadro bastante negativo si las dificultades de lenguaje no se resuelven durante los primeros años de escolaridad. Algunos estudios han aportado que junto a estos problemas de lenguaje oral, pueden verse afectadas otras destrezas escolares como pueden ser la lectura y la escritura junto a problemas de conducta y ajuste psicosocial (Silva, McGeer, y Williams (1983).

Si se pudiera llegar a determinar que existe retraso o desviación de habilidades lingüísticas que estando alteradas o no bien desarrolladas son predictivas del retraso / desviación se daría un paso importante en la detección de este grupo con el consiguiente adelanto en la función terapéutica. Sería conveniente y necesario identificar a los niños con dificultades lingüísticas en función de su ejecución en medidas lingüísticas específicas independientemente o no de que exista o no discrepancia entre producción verbal o no verbal en los tests psicométricos (Tomblin, Records y Zhang, 1996).

Acosta y Moreno (1999) apuntan que los desfases en el desarrollo del lenguaje que persisten más allá de los cinco años, deben ser observados y tenidos en cuenta, ya que pueden indicar la existencia de un retraso o alteración del

desarrollo del lenguaje, por esta razón puntualizan que nos encontramos ante un RL cuando tras realizar un seguimiento aparecen las siguientes circunstancias: el núcleo del problema se centra fundamentalmente en el aspecto expresivo, la comparación entre sujetos con el mismo diagnóstico ofrece poca variabilidad en sus perfiles lingüísticos, a pesar del retraso temporal, se observa una evolución paralela a de los niños sin dificultades en los rasgos característicos en cada una de las etapas y finalmente, este tipo de niños suele responde muy bien a la intervención, por lo que, mejoran en poco tiempo su competencia lingüística. Además, muchos de ellos pueden compensar por sí solos este desajuste temporal si cuentan con un entorno estimulador y buenas capacidades intelectuales. Sin embargo, se podría confirmar un trastorno específico del lenguaje (TEL), en aquellos casos en los que los desajustes iniciales se han consolidado advirtiéndose los siguientes cuadros: los problemas se extienden tanto al plano expresivo como receptivo, presentan patrones de error que no se corresponden con los usuales en los procesos de adquisición, la comparación intersujetos tiende más bien al establecimiento de subgrupos específicos en función de unos perfiles lingüísticos determinados sobre la base de la heterogeneidad observada en esta población, y finalmente, el componente morfosintáctico es uno de los más alterados, lo cuál se aprecia si se analiza el componente pragmático (reglas situacionales), y especialmente la narración.

De estos estudios, podemos deducir, en general, que uno de los problemas más importantes a la hora de referirnos a niños que presentan un Trastorno específico del Lenguaje (TEL) o un Retraso del Lenguaje (RL) consiste en saber exactamente a qué problemas y perfiles lingüísticos nos encontramos a fin establecer un diagnóstico y de decidir la conveniencia de la inclusión/exclusión de los alumnos en un programa de intervención logopédica.

IV.1.2. Identificación del TEL.

Uno de los problemas más importantes a la hora de referirnos a niños que presentan un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) consiste en saber con exactitud a qué tipo de niño, problemas y perfiles lingüísticos nos estamos refiriendo. Este paso es un aspecto básico y necesario para diseñar y aplicar el

tratamiento más adecuado. En cuanto a la delimitación de estos criterios vamos a seguir a Mendoza, Arnedo, Carballo, Cruz, Fresneda y Muñoz (2001).

IV.1.2.1. Criterios de identificación.

- Siguiendo el criterio de *exclusión* no formarían parte de la población de individuos con TEL aquellos que presentaran como causa principal retraso mental, deficiencia auditiva, disturbios emocionales severos, anormalidades bucofonatorias y signos neurológicos claros. Bajo la óptica de inclusión, pueden formar parte de la población con niños con TEL los que manifiestan un nivel cognitivo mínimo, los que superen un Screening auditivo en frecuencias conversacionales, los que no presentan lesiones neurológicas causantes del trastorno o los que no hayan sido diagnosticados de ningún cuadro del espectro autista.

Siguiendo los criterios de *especificidad*, se ha constatado que los niños con TEL presentan otras dificultades en aspectos de procesamiento perceptivo (Tallal y Piercy, 1974; Tallal, Stark, Kallman y Mellitis, 1981; Tallal y Stark, 1981; Stark y Tallal, 1988), en la memoria de trabajo funcional (Ellis Weismer, Evans y Hesketh, 1999); Montgomery, 2000). Finalmente, se ha constatado un enlentecimiento de tiempos de reacción en tareas que se distinguen en sus componentes lingüísticos (Kail, 1994).

Aguado (1999) comenta que el déficit en el almacén fonológico puede existir a la vez que la limitación perceptiva en los niños con TEL, y se podría incluso suponer que la MCP funciona con dificultades por la forma incorrectamente analizada de la información a procesar, ya que se han encontrado casos de sujetos con daño cerebral con limitaciones en el almacén fonológico a corto plazo, que nos muestran dificultades para comprender enunciados complejos.

En un estudio de Gilliam, Cowan y Day (1995) se ha encontrado que, los niños con TEL de 9:3 a 12:1 años obtienen peores resultados que niños sin dificultades lingüísticas de la misma edad al repetir series de dígitos. Además, el nivel de las ejecuciones bajaba cuando se le añadía una pseudopalabra como "sufijo". En este sentido, una limitación del almacén de memoria a corto plazo, la actividad del "sufijo" simplemente hubiera ocasionado no articular la segunda parte de la tarea, y no obstaculizar el procesamiento de todo lo demás.

- Siguiendo criterios de *discrepancia* (o de severidad) de Stark y Tallal (1981), existen dos fórmulas de discrepancia: discrepancia cronológica (diferencia entre edad cronológica y edad lingüística) y discrepancia cognitiva (diferencia entre edad mental y edad lingüística).

El DSM IV (APA, 1994) se utiliza en comunidades del estado español como un criterio puramente clínico y de consenso para referirse a los trastornos del lenguaje. Aquí se incluye el trastorno de lenguaje expresivo, el trastorno mixto expresivo-receptivo, el trastorno fonológico, el tartamudeo y los trastornos de comunicación no especificados (por ejemplo, los trastornos de la voz).

Hay autores como Cole, Dale y Mills (1990) y Pinker (1985) que ponen en duda los criterios de discrepancia y aseguran que si cognición y lenguaje siguen una dirección causal unidireccional, no se puede explicar que haya niños que presenten un desarrollo lingüístico muy superior a su nivel cognitivo, al menos en algunas habilidades. Asimismo, Gopnik y Grago (1992) consideran que el control de la comprensión puede ser una medida alternativa a la fórmula de discrepancia cognitiva. En este sentido, diversos autores han abordado el estudio de habilidades lingüísticas de validez para identificar a los niños con TEL.

IV.1.2.2. El discurso narrativo como predictor del TEL.

Uno de los predictores más poderoso del TEL es la narrativa ya que requiere la correcta coordinación de una serie de habilidades, como la secuenciación de acontecimientos, la creación de un texto conexo a través del uso de marcadores lingüísticos explícitos, la precisión de vocabulario, la comprensión de las relaciones causa-efecto, etc.

Monfort y Juárez (1993) afirman que “las dificultades morfosintácticas y pragmáticas de los niños disfásicos se observan sobre todo en enunciados largos que requieren una fuerte cohesión interna, una estructura temporal secuenciada, una programación compleja y una adaptación a la información previa que se supone compartida por el interlocutor”.

Bishop y Edmunson (1987) utilizando tareas de narrativa con historietas sencillas por medio de viñetas intentaron evaluar y discriminar la ejecución de los sujetos. En su estudio observaron que la realización de los alumnos difería entre los que presentaban dificultades para expresar los distintos sucesos de la escena a

narrar y los que manifestaban, además, incapacidad para captar la secuencia de la historia e identificar al protagonista y sólo hacían referencia a dos o tres detalles de la historia, sin respetar ni siquiera el orden de aparición. Lo que aún no está claro todavía es si estamos ante un continuo de severidad o ante dos categorías diferentes, ni tampoco si las formas menos severas son transitorias y las más severas más persistentes.

A través de un estudio de narrativa, Pérez (1997) continua la idea anterior con una muestra de 14 niños españoles con TEL entre 6 y 9 años y un grupo control con desarrollo normal de lenguaje igualado en las variables de número, edad, sexo y nivel sociocultural. La conclusión que se llega con este estudio es que las narraciones de los niños con TEL se caracterizan por la omisión a en los distintos niveles del discurso: de las ideas de la historia (principales y secundarias), de los elementos básicos del discurso y de las partes fundamentales de las proposiciones, lo que no implica que las narraciones sean más cortas que las del grupo control.

La omisión de ideas puede provocar falta de comprensión de argumento, del lugar donde suceden las acciones y de quién se está hablando. También queda afectada la coherencia local ya que al faltar la proposición que unirá dos proposiciones, quedan las proposiciones contiguas sin que éstas estén relacionadas por el significado, perdiéndose así las relaciones locales ante proposiciones que van constituyendo el discurso. Además, “el menor uso de los vínculos cohesivos junto a la omisión de los antecedentes del contexto intralingüístico en el uso del pronombre repercuten en la producción del discurso cohesionado y en la unidad del discurso (coherencia semántica)”, y de acuerdo con lo expresado por Van Dijk (1981): “pues los elementos gramaticales no están expresados claramente para que las relaciones de coherencia (tanto local como secuencial) puedan entenderse. En conclusión, la expresión narrativa al poder estar descontextualizada de un marco concreto de producción puede presentar dificultades de realización en estos niños para poder ser entendidos por su interlocutor. Lo que no está claro es si estas omisiones son consecuencia de una dificultad cognitiva o fallo en la transformación del mensaje preverbal a un formato proposicional para ser expresado o lingüística (fallo sintáctico en el nivel de formulación).

Asimismo, se han comparado historias generadas por diferentes medios (por ejemplo, auditivo versus visual) para la reproducción de una historia obtenidas por repetición o por generación y en diferentes contexto de escucha. Los resultados han indicado que los textos narrativos están influidos por el contexto en cuanto a cantidad y exactitud del contenido, pero que la organización resultó ser similar en ambas condiciones (Ripich y Griffith, 1988; Merritt y Liles, 1989; Bishop y Adams, 1992).

IV.1.2.3. Los trastornos lingüísticos y sus implicaciones en el rendimiento escolar.

Brown (1992) ha presentado que las dificultades de lenguaje que se muestran en la etapan infantil pueden persistir e incidir durante toda la escolaridad. Estos problemas en el lenguaje pueden suponer obstáculos importantes para los aprendizajes escolares. Esto es así, ya que a partir de los 6 años, y según argumentan Acosta y col. (1999), las demandas curriculares se incrementan con respecto al pensamiento abstracto e inferencial, así como las exigencias relacionadas con la comprensión y lenguaje figurativo y la necesidad de un rápido recuerdo de la información a corto plazo.

Una de las investigaciones más relevantes sobre el desarrollo lingüístico de los hablantes tardíos con relación a futuros problemas académicos, ha sido realizada por Aram, Nation y col. (Wolpaw, Nation y Aram, 1976; Aram y Nation, 1980; Aram, Ekelman y Nation, 1984). Con una metodología retrospectiva a la vez que longitudinal, seleccionaron y evaluaron a un grupo de niños en edad preescolar que ya habían sido diagnosticados del retraso del lenguaje y los volvieron a evaluar con cinco y diez años respectivamente. En el primer seguimiento pudieron comprobar que los dos tercios de niños experimentaban retrasos académicos y en el segundo estos retrasos eran compartidos casi por la totalidad. De este estudio, se deduce la importancia del seguimiento en los niños con dificultades lingüísticas.

En otro estudio desarrollado por Bates, Dale y Thal (1996) respecto a comprensión y producción de vocabulario en hablantes tardíos, encontraron que, existía una disociación en estos, es decir, que la comprensión inicial de vocabulario era el principal predictor del desarrollo posterior del vocabulario expresivo con las implicaciones académicas que ello conlleva. Postularon, además, estos autores que

el aprendizaje de la gramática está en un principio unido al léxico y que la disociación se produce cuando los niños desarrollan mayor fluidez en el desarrollo gramatical.

Tallal (1997) y Conti-Rasdemus, Donlan y Grove (1992) advierten que los niños que en la edad preescolar presentan ligeras dificultades lingüísticas pueden mostrar posteriormente problemas de aprendizaje o receptivos y expresivos que repercuten en el acceso a la lectoescritura.

A este respecto Aguado (1999) expresa que: “ese niño mostrará dificultades, por las consecuencias que el TEL tiene sobre el aprendizaje del lenguaje escrito (Catts, 1991, 1993) y por las mismas características del TEL respecto a la comprensión (Bishop, 1997)” (p.22). En este sentido, Tallal (1998) ya no habla de SLI (Specific Language Impairment) sino de LLI (Language-Bases Learning Impairment), es decir, de “trastornos de aprendizaje basados en el lenguaje”.

Es evidente que existe una relación causal entre el TEL y las dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito, ya que los niños con dificultades lectoras encuentran más obstáculos que los niños sin problemas, en la discriminación de sonidos y especialmente si estos son breves. Estas dificultades perceptivas se muestran especialmente en edades más tardías, puesto que cuando han aprendido a leer, aún muestran frecuentes confusiones (Bishop, 1997), que no tienen su origen en los problemas articulatorios, sino la dificultad en la conciencia fonológica (Catts, 1991, 1993).

Scarborough y Dobrich (1990) en una investigación siguieron los progresos de un grupo de niños en los que se apreció dificultades fonológicas, morfológicas y léxicas entre los 2,5 años y 5, apreciando que en este intervalo los problemas se iban haciendo cada vez más leves. Sin embargo, pasados otros tres años, tres de los cuatro niños estudiados presentaban problemas de lectura. En el mismo sentido, Damico (1988) estudió un caso de un niño que a los 12 años presentaba un historial de problemas severos en el desarrollo del lenguaje. Tras una intervención logopédica intensiva, se encontró una apreciable mejoría en la producción lingüística, sin embargo, se comprobó que seguía presentando problemas lingüísticos muy específicos que le originaban dificultades en el rendimiento escolar y social. Se achacaron estos resultados a las mayores demandas a las que tienen

que responder los niños al final de la infancia, que dan lugar a que se manifiesten problemas que habían pasado desapercibidos antes, o que simplemente no se habían manifestado.

Kelly (1998), a través de un trabajo, detectó que los hablantes tardíos constituyen una población heterogénea con tres posibles evoluciones lingüísticas: a) evolución a la normalidad en un reducido número de casos, b) un número sustancial de niños puntúan dentro de la media de lenguaje expresivo, aunque el uso de verbos y las destrezas narrativas son inferiores a los de los niños de su edad, y c) otro número sustancial de niños continúa presentando problemas significativos en su lenguaje expresivo. Debido a estos datos los autores sugirieron que el retraso del lenguaje expresivo a los tres años es el principal predictor del funcionamiento lingüístico posterior.

Finalmente, como ya apuntamos en el apartado anterior, los niños con trastornos de lenguaje reflejan dificultades en el discurso narrativo por su carácter descontextualizado respecto a un marco concreto de producción. Si tenemos en cuenta que, la producción de discursos narrativos constituye buena parte de los textos escolares y actividades académicas, deducimos que existen consecuencias decisivas referidas al rendimiento escolar que se va a ver seriamente comprometido.

Todos estos estudios nos sugieren que, gran parte de trastornos de aprendizaje que se detectan en la escuela, podrían proceder de deficiencias observadas en el lenguaje por la importancia que éste tiene en el rendimiento escolar. Por tanto, podemos afirmar que en los niños con problemas de lenguaje dentro la edad escolar, se unen tanto las dificultades lingüísticas y comunicativas como los problemas para usar el lenguaje como herramienta de aprendizaje.

IV.2. Aportaciones de los distintos enfoques.

En general, los enfoques clínicos actúan por observaciones y consenso entre profesionales y pretenden hacer una descripción de subgrupos en términos clínicos. Sin embargo, los enfoques cuantitativos utilizan técnicas multivariadas de análisis retrospectivo de baterías psicométricas para buscar subgrupos homogéneos.

. Clasificaciones de base clínica.

La tipología más conocida es la de Rapin y Allen (1983, 1987) que intentaron clasificar niños con trastornos del lenguaje utilizando medidas clínicas de destrezas fonológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas para compararlo posteriormente con la afasia adulta obteniendo seis categorías. Posteriormente, Rapin (1996) reformuló la taxonomía original proponiendo que dentro del TEL se podían establecer tres grandes categorías: trastornos del lenguaje expresivo (dispraxia verbal y déficit de programación fonológica), trastornos del lenguaje expresivo-receptivo (agnosia auditiva verbal y déficit fonológico-sintáctico) y trastornos de procesamiento de orden superior (déficit léxico-sintáctico y semántico-pragmático).

. Clasificaciones de base empírica.

Fletcher (1992) en un trabajo de revisión de los principales sistemas de clasificación de niños con TEL, encontró además del enfoque clínico, dos enfoques con base empírica: el psicométrico y el lingüístico.

Wilson y Risucci (1986) creen que como la mayoría de las tipologías sobre TEL, en esta investigación se pueden diferenciar tres amplias categorías de trastornos: receptivo, expresivo y mixto receptivo-expresivo.

Fletcher (1992) utilizó el LARSP para llevar a cabo una diferenciación de subgrupos de niños con trastornos de lenguaje, utilizando pruebas estrictamente lingüísticas. La medida que utilizó establece un perfil lingüístico a partir del análisis gramatical de muestras de habla, diferenciando cuatro grupos diferentes: uno con problemas de fluidez, otro con problemas semántico referenciales, un tercer grupo con dificultades fonológico gramaticales y un último con problemas de construcción para la estructura lingüística.

A la mayoría de estos estudios les falta algún criterio de validación aunque sean empíricamente correctos, puesto que no nos aseguran que los subgrupos que se puedan extraer mediante criterios estrictamente psicométricos tengan significado real y correspondencia con las áreas deficitarias que puedan ser clínicamente relevantes.

La primera fuente de clasificación, como hemos apuntado, es el establecimiento de los niveles de comprensión y expresión. Si el lenguaje está afectado en los dos aspectos, se le clasifica como “TEL receptivo-expresivo”, mientras que si lo es sólo en un aspecto se le denomina “TEL receptivo”. Sin embargo, a este respecto Serra y Conti-Ramsden (1998) afirman que: “esta distinción no parece ni necesaria ni útil como diagnóstico. De hecho se sabe que si la comprensión es bien evaluada, es decir, se analizan los niveles pragmáticos, cognitivos y lingüísticos en detalle, se detecta que prácticamente todos los niños con TEL presentan dificultades en la comprensión, aunque dichas dificultades puedan aparecer como inconsistentes y aisladas. Este es el motivo por el cual no se pueden caracterizar con suficiente claridad y estabilidad evolutiva las dos entidades diagnosticadas. Por tanto, parece más útil no distinguirlas y mantener un único diagnóstico de “Trastorno específico del Lenguaje” e incluir en la descripción de los síntomas el perfil de las dificultades de la comprensión y su importancia relativa”.

. Clasificaciones de base empírico-clínicas.

A continuación comentamos las investigaciones que han tenido en cuenta la validación clínica de los subgrupos establecidos empíricamente.

Wilson y Risucci (1986), atendiendo tanto a la validación externa como interna, eligieron una batería de subtests que evalúan componentes de tipo auditivo y visual, identificando cinco subgrupos tras un análisis de cluster (agrupaciones para determinar si los sujetos se distribuían en cinco grupos y de esta forma validar las categorías previamente distribuidas con base clínica). La correspondencia entre ambos tipos de agrupaciones fue muy alta y clasificaron los trastornos en tres las categorías: expresivos, receptivos y mixtos expresivos-receptivos (obviamente excluyeron al grupo sin deficiencias).

Sin embargo, Fletcher (1992) cuestionó este estudio ya que no utilizaron medidas de lenguaje, sino tests de algunos factores que se cree que pueden ser relevantes al lenguaje y sus trastornos, como pueden ser la percepción auditiva, la percepción visual y la memoria auditiva. Tal vez ésa sea la razón por la que identificaron un grupo *sin deficiencias*, a pesar de que estos niños recibían tratamiento logopédico. Posiblemente, estas medidas no sean lo suficientemente sensibles como para identificar los casos más leves o los casos en los que la

dificultad lingüística no implique ningún trastorno básico de la memoria, percepción o discriminación.

Por estas razones, nos cuestionamos si han hecho agrupaciones de niños con TEL o de niños con algunos trastornos de procesamiento básico.

Korkman y Häkkinen-Rihu (1994) llevaron a cabo un estudio con 80 niños de 6 a 10 años, donde evaluaron una gran cantidad de aspectos lingüísticos. Partiendo de un sistema de evaluación neuropsicológica, creado por Korkman, seleccionaron aspectos como la comprensión de estructuras sintácticas, denominación rápida, memoria de dígitos, respuestas a preguntas sobre un cuento, cierre gramatical (morfología), etc. Sobre una primera clasificación realizada con la mitad de los sujetos, para ver cómo se distribuían mediante procedimientos estadísticos, pasaron a constatar la validez dos formas: considerando la aplicabilidad de la muestra a los otros 40 niños que no se evaluaron al principio y comprobando la posibilidad de predecir los trastornos de lectura a partir de la clasificación conseguida. Sin embargo, estas autoras en su clasificación han encontrado distintos grupos de dificultades comprensivas, pero a diferencia de los otros autores, no han constatado dificultades expresivas.

Conti-Ramsden, Crutchey y Botting (1997) y Conti-Ramsden y Botting (1999) han llevado a cabo un estudio longitudinal sobre la clasificación de niños con TEL pretendiendo realizar una validación clínica de los subgrupos establecidos con base empírica. Los niños fueron evaluados con siete años y también un año más tarde cuando ya tenían ocho años. De los seis grupos que obtuvieron, cinco presentaban algún tipo de correspondencia con los subgrupos de Rapin y Allen (1996). Los autores dicen, además, que los cinco grupos se podían haber agrupado en tres: TEL expresivo, TEL expresivo-receptivo y TEL complejo (trastorno de procesamiento de orden superior) siguiendo la terminología de Rapin (1996).

IV.3. Dificultades lingüísticas en el TEL.

En la actualidad los trabajos experimentales en su mayoría en habla inglesa se han dirigido al estudio de la morfología inflexiva y de la sintaxis, siendo muy pocos los resultados y no concluyentes dentro de la morfología derivativa.

IV.3.1. Consideraciones teóricas.

Los problemas gramaticales que presentan los niños con TEL se han estudiado desde distintas perspectivas teóricas: por una lado, como manifestación de la modularidad del lenguaje y de un déficit de tipo gramatical y por otro, como la manifestación lingüística de determinados problemas de procesamiento o de estrategias específicas de aprendizaje y no una falta de competencia gramatical.

Desde los supuestos de la teoría estándar de Chomsky, el TEL se considera como falta de competencia gramatical. El input lingüístico que le llega al niño está poco adaptado a sus posibilidades de aprendizaje, y el lenguaje sólo se puede adquirir a través del aprendizaje de la gramática universal que es innata. La consideración innatista (el lenguaje se aprende no se enseña) se caracteriza por una concepción modular de los aspectos computacionales del lenguaje.

Dentro de este enfoque, Pinker (1984) parte de los siguientes supuestos:

- Carencia de los mecanismos de aprendibilidad del lenguaje. De acuerdo con la teoría de la aprendibilidad, los niños con TEL no reúnen las condiciones necesarias para el aprendizaje de las dimensiones morfológicas y sintácticas del lenguaje porque el módulo gramatical es deficiente o está deteriorado.
- Dificultades para el aprendizaje paradigmático. Pinker (1984) considera el paradigma como la representación de una matriz de afijos relacionados. En este sentido, en el paradigma de género debe haber casillas para masculino y femenino y en el de número, casillas para singular y plural. De este modo los niños con TEL deberían tener problemas para crear paradigmas y aprenden los componentes lingüísticos reglados como si fueran elementos no reglados o léxico, lo que les lleva a considerar dos palabras para referirse a singular y plural y no a una única palabra con dos flexiones.
- Dificultad para el aprendizaje de reglas gramaticales. Gopnik y Grago (1991) estudiando una familia cuyos miembros presentaban dificultades lingüísticas, postulan una hipótesis sobre el déficit de omisión de características en el TEL. Esta hipótesis significa que en ausencia de reglas gramaticales implícitas, los individuos con TEL se apoyan en un mecanismo más conceptual que lingüístico para orientar su uso del lenguaje.
- Dificultades para la representación de las relaciones dependientes (Van der Lely, 1994; Van der Lely y Stolwerck, 1997) han realizado una

conceptualización del TEL en términos de una deficiente representación de las relaciones dependientes, según la cuál para comprender el lenguaje se requiere establecer una correspondencia entre unos roles temáticos y unas reglas sintácticas. El rol temático del sintagma nominal depende de una combinación de propiedades léxicas del verbo y de las relaciones sintácticas entre el nombre y el verbo. De acuerdo con esto, estos niños tienen problemas para establecer correspondencia entre roles temáticos y reglas sintácticas. Por este motivo, la comprensión puede ser normal al haber indicadores semánticos y pragmáticos que les ayudan a establecer correspondencias o cuando las propiedades léxicas del verbo son suficientemente orientadoras. Este es el caso de “Juan pinta un cuadro”, donde está claro quién realiza la acción y sobre qué recae la acción de pintar. Sin embargo, en ausencia o falta de estos indicadores los niños basan sus interpretaciones ateniéndose únicamente a las relaciones sintácticas y es donde surge el problema. En frases reversibles, como por ejemplo “el camión adelanta al coche”, donde los indicadores semánticos y de conocimiento son insuficientes para ayudar al niño a asignar el rol temático de sujeto y de objeto, es donde surge el problema, y esta dificultad es más compleja en frases pasivas que en activas.

Van der Lely (1994) detectó una diferencia significativa en niños con TEL y niños con desarrollo normal en tareas de *bootstrapping sintáctico* que se refiere a los procesos responsables de la utilización por parte de los niños de indicadores sintácticos superficiales para determinar el significado de palabras nuevas, especialmente verbos (Gleitman, 1990). En el proceso inverso o *bootstrapping semántico*, los niños usan el conocimiento de los roles temáticos para facilitar el desarrollo de reglas estructurales (Pinker, 1984). En las tareas de asignación de pseudoverbos (Van der Lely, 1994) los niños debían asignar un significado a un pseudoverbo en función de la acción que representan en una escena y comprobó que cuando la frase seguía la estructura canónica de SVO, tanto los niños con TEL como controles interpretaban correctamente el significado de pseudoverbos, no siendo el caso si no se respetaba el orden canónico como oraciones pasivas, donde los niños con TEL no se ayudaban del orden sintáctico para interpretar el significado. Lo que significa que el *bootstrapping sintáctico* no es utilizado con niños con TEL en el aprendizaje de pseudoverbos o verbos desconocidos. Asimismo, este mismo autor, propone en 1997 que el origen de un trastorno del lenguaje está en la

pérdida de rasgos de procesamiento semánticos y sintácticos, como pueden ser las marcas de número, género, tiempos verbales, etc.

Frente al enfoque modular, otras corrientes proponen que las dificultades evidenciadas en esta población pueden ser secuelas de deficiencias en el procesamiento de la información que interfieren en el aprendizaje del lenguaje y que estos niños no presentan un problema fundamental en su gramática, a excepción de las deficiencias surgidas como consecuencia de una lenta captación de los datos relevantes debidas a limitaciones de procesamiento (Leonard, Eyer, Bedore y Grela, 1997).

Su origen está dentro del modelo de aprendizaje en la red propugnada por los modelos conexionistas, desplazándose la energía a través de la red formada por todas las conexiones existentes.

Frente al déficit de competencia gramatical postulado por Gopnik y Grago (1991), Bishop (1994) plantea la alternativa de la hipótesis de la vulnerabilidad de los marcadores. En un trabajo realizado con un grupo de niños con problemas severos de TEL encontró que sus errores gramaticales no eran estrictamente consistentes, sino que se presentaban de forma inconsistente y variable y que, aunque estos niños, conocían las funciones gramaticales de los marcadores morfológicos, llevaban a cabo un procesamiento lingüístico mediante un sistema de grandes limitaciones. Bishop consideró que en las producciones morfosintácticas correctas e incorrectas emitidas por los niños TEL, debe de haber una serie de diferencias sistemáticas implícitas a la misma producción que expliquen las inconsistencias en uno o varios aspectos. Entre estos se pueden citar, el número de sintagmas en la frase que se puede considerar como índice de complejidad del mensaje y la posición serial de la palabra donde se realiza la inflexión en la frase que puede proporcionar índice de la cantidad que se ha de procesar.

Asimismo, Fletcher (1992) formuló una explicación no tanto de carencia de estos últimos sino en la habilidad de desplegar los mecanismos estructurales.

En general, los problemas de comprensión y producción de los morfemas gramaticales en el TEL dependen de la carga de procesamiento general y de la presencia o ausencia de los indicadores semánticos y pragmáticos del contexto lingüístico.

Los modelos que han estudiado el TEL sobre la base de una dificultad en el procesamiento gramatical, han intentado determinar las variables implicadas en una deficiente ejecución gramatical:

1) Plunkett y Marchman (1993) estudiaron la influencia del léxico en el desarrollo morfológico, comprobando que la habilidad para usar formas flexivas emerge sólo después de un mínimo del desarrollo del léxico para extraer las sistematizaciones que define la regla regular y se generalice el uso de las mismas.

2) En cuanto a las influencias fonológicas en la morfología, Leonard, Eyer, Bedore y Grela (1997), consideran que las dificultades en los términos morfológicos flexivos que presentan los niños con TEL de habla inglesa, sobre todo verbales, se basan en que se trata de términos de baja sustancia fonética (segmentos consonánticos no silábicos y las sílabas no acentuadas) con duración menor que los fonemas adyacentes y menos amplitud y frecuencia. Estas dificultades se evidencian cuando dichos términos cumplen funciones morfológicas debido a que tienen que buscar las funciones gramaticales de esas palabras, y situarlas en el lugar adecuado.

3) En lo referente a los efectos de la frecuencia de uso (token) y de la frecuencia categorial (type), Plunkett y Marchman (1993) introdujeron algunas modificaciones en su modelo conexionista inicial para poder explicar mejor el aprendizaje de verbos irregulares.

Con respecto a las irregularidades del presente de los verbos en español (1ª, 2ª y 3ª persona del singular y 3ª persona del plural) pueden presentar mayor número de estas que en otros tiempos ya que aparecen en: a) cambiar la raíz; modifica ir-voy); b) hacer irregular sólo la primera persona del singular (crecer-crezco); c) cambiar la vocal /e/ por /i/ en verbos de tercera conjugación; reir-rio; d) cambiar la vocal /e/ o /i/ por el diptongo /ue/; dormir-duermo.

Estos autores sugieren que las frecuencias de type y token van a determinar el aprendizaje de verbos irregulares. De la misma forma, si el vocabulario tiene un alto y desproporcionado número de verbos que cambian de vocal en el pasado simple (o que cambian la vocal por diptongo en el presente, como en el caso del español), la red presentará mayores dificultades para aprender las formas regulares.

IV.3.2. Problemas gramaticales en el TEL.

IV.3.2.1. Problemas de morfología flexiva.

Los niños con TEL presentan una serie de deficiencias de ligeras a moderadas en distintas áreas del lenguaje junto con problemas severos en la comprensión producción morfológica. Los estudios en habla inglesa nos muestran que los errores son más frecuentes en las flexiones verbales (tercera persona del singular terminada en s) y menos frecuentes los morfemas gramaticales nominales como el genitivo sajón y la terminación en s del plural y los artículos. (Leonard, 1995).

Van der Lely (1996) afirma que los problemas con la morfología flexiva verbal, no son meramente un problema de comprensión, sino también de producción. Las flexiones en inglés son obligatorias en muy pocos contextos lingüísticos, por lo que se puede predecir que los niños con TEL de habla inglesa concentran sus recursos lingüísticos en aspectos que proporcionan información más básica como pueden ser el orden de las palabras, por la poca información que aporta la morfología (Levy y Kavé, 1999). Por otra parte, de los estudios realizados con niños italo hablantes se han detectado menos diferencias entre los niños con TEL y sus controles igualados en LMF que las halladas en niños ingleses en el uso de flexiones gramaticales (Bortolini y Leonard, 1996). El español presenta también una morfología muy rica y redundante, como por ejemplo en el número y persona de los verbos, por ser las terminaciones diferentes en la primera, segunda y tercera persona para el singular y el plural. También se observan diferentes formas verbales en los tiempos, modos y aspectos, así como diferenciación de género y número en la mayoría de formas pronominales. A modo comparativo con los pocos datos translingüísticos realizados podemos inferir que los niños con TEL de habla española deben presentar menos problemas, aunque son pocas las investigaciones que disponemos y en consecuencia es una tarea interesante a investigar.

IV.3.2.2. Problemas sintácticos.

El interés por el estudio de la sintaxis en niño con TEL trasciende a la propia sintaxis y entronca con los niveles semántico y pragmático, tanto en el ámbito comprensivo como productivo. Por ejemplo, un nombre es un constructo

semántico que en el nivel sintáctico puede ejercer el papel de sujeto, sin embargo, los artículos el (la), un (una), otro, alguna, etc., son elementos que en la estructura de una frase tienen un valor pragmático al indicarnos si el nombre al que se refieren es conocido o desconocido.

Los trabajos experimentales sobre deficiencias sintácticas en niño con TEL han seguido dos direcciones: por un lado, la producción sintáctica mediante el estudio de la narrativa analizándose el uso de expresiones referenciales para introducir, reintroducir y mantener la referencia respecto a un protagonista de la historia, describir dibujos y responder a preguntas. Los errores sintácticos más frecuentes, según Acosta y col (1999), son la omisión de morfemas o elemento importante de la oración (“el lápiz estaba la mesa”, en lugar de “el lápiz estaba en la mesa”), la sustitución de formas gramaticales (“ve un carro de helados que estaba un hombre”, por “ve un carro de helados donde estaba un hombre”) y la adición de elementos innecesarios (“se lo lamió el helado”).

Sin embargo, los resultados bastante contradictorios en narrativa, lo cual se debe a que cuando hablamos de forma espontánea tendemos a evitar el uso de formas lingüísticas que nos resultan más difíciles. Por este motivo, los estudios de narración espontánea han sido completados muchas veces con pruebas diseñadas para elicitación de formas lingüísticas.

El contenido de la evaluación morfosintáctica no tiene todavía una solución de consenso en la literatura actual, entre otras cosas por los múltiples elementos que componen la gramática y por la dificultad de precisar los elementos que deben integrar la evaluación de la morfología y sintaxis en los niños.

En este sentido, Crystal, Fletcher y Garman (1983) proponen un análisis estructural de las producciones de los niños en cuatro fundamentales (estructura de la oración y de la cláusula, estructura del sintagma, estructura de la palabra y conexión de oraciones).

Gallego Ortega (1995) considera la evaluación de las clases de palabras (sustantivos, verbos y adverbios), las flexiones morfológicas para indicar tiempo y número, las relaciones semántico-sintácticas entre las palabras establecidas por las distintas categorías morfológicas (preposiciones, conjunciones, etc.). En la sintaxis considera el tipo de construcciones sintácticas, la complejidad de las oraciones, la estructuración sintagmática y los errores y omisiones en este nivel.

Por otro lado, se ha utilizado la comprensión sintáctica presentando una serie de dibujos, entre los que el niño tiene que señalar el que hace referencia a la frase que dice el examinador. De esta forma, se analiza el orden estructural básico de la frase, la asignación de referentes a pronombres reflexivos y la cantidad de información semántica y pragmática que se expresa a través de relaciones sintácticas.

Esta última forma es más viable al evaluar los aspectos sintácticos de niños con TEL de habla española, ya que las semejanzas entre ambas lenguas son mayores que en lo que se refiere a los términos morfológicos y flexivos, estudiándose de esta forma si entienden el contenido que se expresa a través de una estructura sintáctica o de transmitir mensajes a través de la generación de un tipo de expresión determinada.

IV.3.3. El léxico en el TEL.

En el período inicial del desarrollo léxico, Bruner (1975) da gran importancia a la aparición temprana de palabras durante el juego simbólico entre madres e hijos considerando que tales juegos proporcionan una relación importante entre la palabra y su referente, constituyendo el inicio de la adquisición léxica.

El patrón de aprendizaje del vocabulario, va modificándose a lo largo del desarrollo. Las primeras palabras que aprenden los niños suelen ser nombres concretos de alta frecuencia de uso. Con el tiempo los adultos que puntúan alto en vocabulario muestran una buena comprensión de palabras abstractas y palabras de baja frecuencia cuyo significado se deba inferir por el contexto.

La cantidad y calidad de vocabulario muestra una clara dependencia del nivel educativo, de la exposición de nuevas palabras, de la inteligencia general y de la capacidad de inferencia. De este modo, puede esperarse que exista una fuerte asociación entre vocabulario y la memoria de trabajo fonológica en niños pequeños, asociación que se debilita progresivamente (Gathercole, Willis, Emslie, Baddeley, 1992).

En los últimos años, también, ha surgido gran interés por comprender cuáles son las habilidades psicológicas subyacentes en la adquisición de vocabulario, enfatizándose el papel que juega la memoria a corto plazo en el aprendizaje de vocabulario de un idioma (Baddeley, Papagno y Vallar, 1988). Así,

los elementos que componen una palabra nueva permanecen en el almacén fonológico temporal hasta que se establecen las representaciones fonológicas a largo plazo.

Asimismo, el desarrollo de la morfología verbal está relacionado con la adquisición léxica, como ya vimos anteriormente, y depende del tamaño del léxico verbal que debe alcanzar un determinado nivel o *masa crítica*. En este sentido los problemas particulares que presentan los niños con alteraciones el aprendizaje de la morfología verbal pueden ser debidos a su escaso vocabulario, lo que les impediría el nivel mínimo postulado por la hipótesis de la “masa crítica”.

En lo que respecta al orden de adquisición de léxico, existen distintas posturas sobre el aprendizaje nombre-verbo. Una postura parte de que el aprendizaje de nombres se basa en un procesamiento de tipo perceptivo, mientras que el de verbos es de tipo conceptual, por lo tanto a los niños muestran su mayor preferencia por los primeros (Getner, 1982). Otra postura indica que puede ser más complicada la adquisición de verbos que la de nombres debido a cambios dentro de los eventos (Merriman y tomasello, 1995; citado por Edwards y Lahey, 1996). Goldin- Meadow, Seligman y Gelman (1976) apuntan, al respecto, que los niños de dos años comprenden más palabras (tanto nombres como verbos) de las que producen, siendo estas discrepancias entre comprensión y producción mayores para los verbos que para los nombres, disminuyendo a medida que incrementa la producción de éstos.

En general, las dificultades que presentan los niños con TEL son las siguientes:

Desarrollo lento en el vocabulario, junto con una escasa habilidad para relacionarlo con los significados. Se ha comprobado, además, la comprensión de vocabulario es uno de los principales detectores del TEL. En lo que respecta a los estudios realizados con niños hablantes tardíos (niños con retraso en la comprensión de vocabulario), se ha encontrado una disociación entre la *comprensión y producción de vocabulario*, es decir, la comprensión inicial de vocabulario era el principal predictor del desarrollo posterior del vocabulario expresivo (Bates, Dale y Thal, 1996), independientemente de cómo inicialmente se desarrollara éste; por el contrario los autores no encontraron disociación entre léxico y gramática, por lo que dedujeron que ambos aprendizajes estaban unidos al

principio y que la disociación aparece más adelante, cuando se desarrollan las habilidades gramaticales.

Problemas para encontrar las palabras para que sus oraciones y discurso puedan ser comprendidos. Estas dificultades, posiblemente, están relacionados con problemas gramaticales y de memoria a corto plazo, dado que acceder al significado de las palabras depende de una organización previa.

Asimismo, no sólo muestran habilidades reducidas para recuperar palabras, sino para aprenderlas de un modo incidental, a partir de contextos orales. Partiendo de una distinción entre una vía de aprendizaje rápido de palabras y que se adquiere como consecuencia de la interacción del niño con el medio natural, y otra lenta que requiere bastante más esfuerzo al no bastar la interacción natural, los niños con TEL estarían utilizando esta segunda vía de aprendizaje (Muñoz, 2001).

Como consecuencia de las dificultades de recuperación de palabras y de la escasa comprensión de léxico, los niños con TEL suelen cometer no sólo *errores léxicos* o referencias implícitas insuficientemente especificadas que no son accesibles al oyente (por ejemplo, “el vende” sin especificar en el discurso quien el personaje que realiza la acción), sino también *errores semánticos* o denominaciones incorrectas de palabras (por ejemplo, “el vendedero”).

No obstante, las dificultades de los niños con TEL *suelen ser más un problema de forma que de significado*. Así, en tareas de decisión léxica auditiva destinadas a evaluar la habilidad de reconocimiento de palabras solicitando a los sujetos que digan si una serie determinada de fonemas representa una palabra real, se ha encontrado que los niños con TEL mostraban dificultades para codificar la serie acústica que forma la palabra y almacenarla en la memoria de trabajo (James, Van Steenbrugge y Chiveralls, 1994).

Estas dificultades discriminativas o accesibilidad parcial de la información semántica y fonológica es un aspecto característico del fenómeno de la “punta de la lengua”. Brown y McNeill (1966) explican este fenómeno basándose en que la palabra objeto durante el proceso se encuentra en un estado de activación parcial no accesible al comunicador. Las imprecisiones en la información fonológica de los niños con TEL puede ser un síntoma de un déficit fonológico general subyacente cuya consecuencia es que no se diferencian de los controles para identificar las características semánticas; sin embargo, si lo hacen en la habilidad para recordar la

información fonológica, porque manifiestan a menudo información fonológica parcial. El fenómeno de la punta de la lengua puede considerarse como un fallo en el acceso al lexema a partir de lema, es decir la forma de la palabra puede bloquearse, aunque no el significado (Muñoz, 2001).

El éxito para encontrar una palabra requiere, además, que esté almacenada en la memoria y que sea fácilmente accesible al hablante. Se han dado diferentes explicaciones al respecto. Mientras algunos investigadores consideran que las malas habilidades de recuperación son las causantes de problemas para encontrar las palabras en niños con TEL (Fried-Oken, 1987; Wiig y Semel, 1980), otros resaltan que los procesos de almacenamiento y recuperación son el origen de estos problemas (Kail, Leonard, 1986; Leonard, Nippold, Kail y Hail, 1983). Lahey y Edwards (1999) consideran que los niños con TEL cometen más errores que sus compañeros del grupo control, sin asociarse éstos a un perfil de trastorno determinado.

En lo referente a los problemas de hallazgo de palabras pueden oscilar a lo largo de un continuo de severidad, y suelen ser más devastadores en adolescentes con trastornos de lenguaje o de aprendizaje. Los resultados han indicado que los niños y adolescentes con dificultades de lenguaje tienden a responder con menos exactitud y velocidad que sus iguales con desarrollo normal, incluso en palabras que conocen (Wiig, Semel, Nystrom, 1982). Los síntomas de déficit para encontrar la palabra consisten en pausas, repeticiones, sustituciones o circunloquios junto con producciones imprecisas. Como consecuencia de todas estas imprecisiones, los oyentes tienen dificultades para entender los mensajes en ausencia de un suficiente apoyo contextual.

Son patentes, también, los obstáculos en la *comprensión sintáctica de palabras en las oraciones*, así como de las formas oracionales y en la repetición de las mismas. Así, entre los síntomas que se observan en estos niños, se advierten dificultades para la repetir y completar frases, para el uso de palabras funcionales y para la utilización de formas verbales, puesto que las que emplean son escasas (Schoenbrodt, Kumin y Sloan, 1997). Se puede apreciar, también, que los niños con TEL puntúan más bajo que sus controles en comprensión sintáctica de palabras y en repetición de no palabras (James, Van Steenbrugge y Chiveralls, 1994). Estas dificultades de comprensión sintáctica suelen pasar desapercibidas en los primeros

cursos escolares en los casos cuyo problema no es muy acentuado, es decir, en niños comunicativos que no presentan, aparentemente, escasez de léxico ni dificultades gramaticales. Sin embargo, una vez adquirido el proceso lectoescritor, estos mismos reflejan escasa capacidad para responder a preguntas o para extraer el sentido de un texto (Aguado, 1999)

También, las explicaciones, al respecto, son diferentes según la línea teórica de partida. Por una parte, la postura que asume los trastornos con origen en dificultades de procesamiento defiende que la causa principal del problema estriba en la limitación de memoria y no en el aprendizaje semántico o sintáctico (Montgomery, 1995b), por otra parte, la postura que asume los trastornos como falta de competencia gramatical asegura que el origen del problema estriba en la pérdida de rasgos de procesamiento de significado y gramaticales (Van der Lely, 1997).

IV.3.4. Dificultades pragmáticas en el TEL.

El mecanismo básico de la comunicación es la conversación. Otro tipo de interacción pragmática, en sentido estricto, es la inferencia o captación de significado que un hablante otorga a una expresión, más allá de la literalidad del mensaje.

IV.3.4.1. La comprensión del lenguaje como proceso inferencial.

Estudiando las dificultades de los niños con TEL en el *contexto lingüístico*, Van der Lely y Stollwerk (1997), aseguran que los problemas sintácticos se manifiestan principalmente cuando los niños no disponen de suficientes indicadores semánticos y pragmáticos. Mendoza y col. (2001), aseguran que a la luz de las distintas interpretaciones que interpretan los problemas en clave gramatical o en clave pragmática, expresan que probablemente las dificultades no sean gramaticales o pragmáticas per se, sino resultado de unas formas gramaticales complejas dentro de un contexto en el que los referentes no quedan totalmente explicitados y necesitan un referente implícito. Además, los errores gramaticales no son constantes en todos los niños con TEL y varían en función de las demandas del discurso (Craig y Evans, 1993).

Dentro del modelo de competición, Evans y MacWhinney (1999), sometieron a los niños con TEL a tareas donde tenían que elegir entre varios dibujos el que correspondía al agente de la acción. Encontraron que los niños con mejores habilidades de lenguaje receptivo (TEL-E), utilizan el orden de las palabras como principal estrategia de comprensión o indicadores sintácticos, sin embargo, los niños con problemas receptivos más severos (TEL E-R) se basan principalmente en indicadores de animacidad o indicadores pragmáticos. Todo esto significa que, la estrategia pragmática en los niños con TEL va a depender de la afectación de la comprensión, y que bajo el modelo de competición ya no se consideran los problemas pragmáticos como consecuencia de los morfológicos y sintácticos.

En lo que respecta las dificultades de los niños con TEL en el *contexto paralingüístico*, la escasa investigación a la que hemos accedido se refiere al tipo de comunicación ambigua relativa a los *mensajes emocionales inconsistentes (MEI)*. Rinaldi (2000) ha presentado recientemente un estudio en niños con TEL entre 11 y 14 años. Ante la presentación de un dibujo y cuando se le formulaban preguntas se observaba que en todas las presentaciones, el estado emocional era consistente con la expresión facial, no con el mensaje verbal. Según Rinaldi (2000) su nivel de consciencia meta-comunicativa era lo suficientemente bajo como para no permitirles interpretar la contradicción de acuerdo con el auténtico estado emocional del animal del dibujo. A pesar de conocer ambos significados, los niños con TEL se suelen inclinar por la interpretación literal, lo que sugiere que las destrezas lingüísticas de estos niños son superiores a su conocimiento meta-comunicativo. Los resultados de Rinaldi (2000) apuntan, en general, a que los niños con TEL presentan mayores dificultades que sus controles para captar la ambigüedad en una conversación.

En la investigación relativa a la pragmática en el *contexto extralingüística y social*, hay que decir que, bajo esta perspectiva se han replanteado los usos sociales del lenguaje, y en la actualidad, los problemas socio-comunicativos que presentan los niños con TEL no se consideran como una mera consecuencia de sus limitaciones morfosintácticas, sino que se llega a hablar de problemas pragmáticos en sentido propio.

En lo referente al input lingüístico que les llega a los niños con TEL, Conti-Ramsden (1994) ha llevado a cabo una excelente revisión del input lingüístico maternal como facilitador de la adquisición lingüística por sus hijos con problemas de aprendizaje del lenguaje con el propósito de dar respuesta planteada respecto a si el estilo de interacción maternal pudiera ser causa de algún modo de los problemas lingüísticos de los niños. Se ha planteado que las madres de hijos con TEL tienden a ser más directivas, sin embargo, esta directividad sólo se manifiesta cuando interactúan con sus hijos con TEL no con niños controles.

Olswang y Carpenter (1978) compararon distintos aspectos de la producción del lenguaje de los niños con TEL cuando hablaban con sus padres y con sus maestros y encontraron que los niños emitían un mayor número de frases cuando hablaban con sus padres que cuando lo hacían con sus maestros, a pesar de la complejidad léxica, gramatical y semántica y no difería de las distintas situaciones comunicativas. Conti-Ramsden y Dykins (1991) demostraron que esa variación del estilo del habla de los niños en función del interlocutor depende no sólo de la edad y el rol de éste, sino también de las habilidades lingüísticas y la inteligibilidad del habla que presenta el propio niño. Por su parte, Hansson, Nettelbladt y Nilholm (2000) han llevado a cabo un estudio con la intención de diferenciar las producciones en fluidez y estructura gramatical según el interlocutor. Tras un análisis de las interacciones verbales comprobaron que los niños con TEL generaban una mayor proporción de frases en orden canónico (SVO) que otros niños con trastorno fonológico. Además, encontraron que los diálogos entre niños eran más dinámicos y simétricos que los establecidos entre niño y adulto, y que los niños producen un mayor número de frases completas e inteligibles cuando hablan con sus madres que cuando lo hacen con el resto de los interlocutores. Estos resultados, apuntan que los niños con TEL suelen hablar más con sus madres que con los otros interlocutores.

Craig y Evans (1989) detectaron que los niños con TEL no interrumpían a su interlocutor durante una conversación, no considerando este hecho como limitación de sus habilidades lingüísticas, sino que carecían de la conciencia del valor conversacional, por lo que sugirieron un déficit básico sociointeractivo. Craig y col. (1993) postulan que la comprensión lingüística es el factor más importante en la cantidad y calidad de intercambios comunicativos, difiriendo los niños con TEL de

los niños con desarrollo normal del lenguaje por sus destrezas receptivas. Además, los niños con TEL-ER utilizan menos conectivas y muestran mayor dependencia de valores lexicales por un uso reducido de pronombres y conjunciones.

Con relación a la *extracción de inferencias* en las conversaciones, a pesar de que existen discrepancias en las investigaciones, estas tienden a sugerir que los niños con TEL no presentan diferencias en la comprensión de significado no literal de expresiones lingüísticas (Mendoza y col. 2001). En una investigación, Rinaldi (2000) comprueba con los niños entre 11 y 15 años que al elegir dibujos que representaban la intención comunicativa del hablante, los niños con TEL eligieron menos veces el dibujo pretendido que los niños del grupo control. Estos resultados aportan evidencia de que las destrezas lingüísticas de los niños con TEL son superiores a sus habilidades comunicativas.

En una investigación desarrollada por Bishop y Adams (1992), intentaron distinguir por una parte, si los niños con TEL mostraban dificultades sobre el significado inferencial o las mostraban también en la extracción de significado literal, por otra parte, si los niños con TEL se comportaban como un grupo homogéneo o si los problemas de extracción de significado sólo los manifestaban los niños diagnosticados con trastorno semántico-pragmático. A través de historietas por vía auditiva y por medio de imágenes comprobaron que los niños mostraban las mismas dificultades. Estas pueden ser explicadas por el papel que el lenguaje ejerce en la actividad de construcción de macroestructuras, aunque el texto se presente a través de imágenes. En estas tareas, intentaron que los niños respondieran a preguntas sobre significado literal e inferencial con pronombres interrogativos como “¿quién?”, “¿dónde?”, “¿por qué?”, encontrando que los niños con TEL ejecutaban peor las demandas que sus controles cronológicos, siendo similar a los más pequeños y entre estos los que peor la ejecutaban eran los del grupo semántico-pragmático. En estos se evidenciaban peores desempeños en las tareas inferenciales que en las literales, pero los resultados no llegaron a ser significativos, apreciando que los errores de los niños con trastornos se debían en parte a una falta de comprensión de términos interrogativos, dado que si se les preguntaba “¿quién es?” podían responder “¿cómo es?”, y en este sentido, podían presentar un problema básico de comprensión del significado, no de extracción de aspectos inferenciales.

Leinonem y Letts (1997) llevaron a cabo un estudio con una niña de 10 años con trastornos de lenguaje llamada *Sarah* y compararon su ejecución con la de los niños de 6 a 8 años en las mismas tareas que utilizaran Bishop y Adams (1992). Encontraron que sus respuestas eran especialmente inadecuadas a las preguntas de “¿por qué?, que son funcional y conceptualmente complejas y requieren altos niveles de inferencia. Sin embargo, ellos achacaron sus resultados no a la falta de comprensión lingüística, puesto que comprendía en la conversación espontánea, sino a problemas de comprensión de significado inferencial o comprensión pragmática.

Los últimos datos sobre el dilema semántico y /o pragmático, basados en la teoría de la relevancia parecen apuntar que ambos dominios son independientes aunque interconectados y en este sentido, como afirma Mendoza y col. (2001): “la información contextual, la cognición social y el proceso de inferencia marcan el paso de lo estrictamente semántico-literal a lo pragmático-inferencial” (p. 165).

IV.3.4.2. La narrativa en el TEL.

Se puede asumir que la narrativa es un instrumento útil en el contexto escolar, ya que puede ser un indicador del desarrollo lingüístico y de otras habilidades superiores en los niños que presentan problemas de lenguaje.

Entre las distintas investigaciones que han utilizado este medio para descubrir el origen de las dificultades de los niños con TEL se pueden citar las siguientes:

Liles (1985) diseñó una investigación sobre el uso de los mecanismos de cohesión de las narrativas de niños con y sin problemas de lenguaje en edades entre 7:6 hasta 10:6 (años: meses), sobre la versión que cada niño tenía que contar de una película, una vez a un adulto que había visto la película y otra cuando no la había visto. La medida de cohesión que utilizó fue la exactitud y precisión de las conjunciones usadas en frases compuestas. Los resultados obtenidos reflejaban que la edad correlacionaba con la cantidad de episodios completos, solamente los niños con desarrollo normal de lenguaje cambiaron el número de episodios completos en función de la información compartida con el oyente, ningún grupo alteró la exactitud del uso conjuntivo en función del oyente, y ambos grupos usaron un mayor número de conjunciones exactas en frases referidas a un único episodio

que en las frases que tenían distintos episodios. Por este motivo, se dedujo que tanto la edad, como la habilidad lingüística como el contexto son importantes en el desarrollo de la narrativa. Este mismo autor (1987) comprobó en un estudio comparativo de niños con y sin problemas que estos adaptaban la información, el estilo y coherencia textual al conocimiento o no que el oyente tuviera de una historia, concluyendo que las dificultades de producción de los niños con TEL descansan más en la organización interna que en las respuestas a las influencias contextuales.

Serra (1997) en una investigación realizada en niños entre edades de 6 y 9 años y sus controles sobre cuestiones cognitivas y lingüísticas relacionadas con errores y omisiones, expresa que además de las dificultades que se relacionan con el formulador lingüístico, "se han hallado dos grupos de dificultades exclusivas del grupo de TL en contexto de enunciado complejo (narraciones o descripciones) que requieren ensamblar diversas oraciones. Pueden ser difíciles de encuadrar tanto en el nivel lingüístico como en un modelo de producción y las denominamos como proposicionales: las omisiones de los núcleos verbales y nominales que no son recuperables por el contexto (elipsis inapropiadas) y las producciones que son incomprensibles o incoherentes al no poderse asignar roles o funciones gramaticales a los elementos presentes aunque estos, fragmentariamente, pueden estar bien realizados". Además, de ello afirma que la complejidad incide en "un mayor número de errores en el grupo TL y le afecta de forma diferenciada con un factor multiplicador diferencial de 2,77 para el léxico, 3,84 para la morfología, 4,14 para la sintaxis y 13,12 para el nivel denominado proposicional". Sin embargo, los niños normales no cometen errores proposicionales relacionados con la complejidad.

Gopnik y Grago (1991), apuntan que hay que interpretar con precaución los datos obtenidos en las narraciones, ya que a veces la propia naturaleza de la narrativa puede enmascarar las deficiencias gramaticales y la naturaleza de las mismas.

Van der Lely (1997) a través de la narrativa ha intentado descubrir déficits característicos y que denominó TEL gramatical, dentro de la población de niños con trastornos de lenguaje, planteando a través de esta investigación que los niños con este tipo de trastorno sufren una dificultad en las relaciones estructurales

dependientes, o referenciales como es el caso de saber cuál es el referente de un pronombre o de un reflexivo o saber a qué antecedente se refiere una frase relativa.

Miranda, McCabe y Bliss (1998) han estudiado la coherencia del discurso en niños con TEL en edad escolar desde una perspectiva multidimensional comprobando que las narrativas de niños con TEL estaban significativamente por debajo del grupo control en todas las dimensiones, aunque el retraso fue mucho más pronunciado en el mantenimiento del tema por la omisión de aspectos generales de las historias, en la secuencia de hechos y en la cohesión conjuntiva o fluencia.

Recientemente, Kaderavek y Sulzby (2000) han realizado en una investigación basada en la interconexión del desarrollo de lenguaje oral y escrito y en la consideración de la narrativa como un importante predictor del éxito escolar de niños que tienen o han tenido problemas de lenguaje. En éste estudio, han comparado dos grupos de niños (20 niños preescolares) con y sin problemas, en un intervalo de edad entre 2:4 hasta 4:2 (años y meses), utilizando tareas sobre narraciones orales y lectura de cuentos sencillos respecto. Los resultados obtenidos, fueron que ambos grupos utilizaban más características del lenguaje escrito en lecturas de cuentos sencillos que en narrativas orales, pero los niños con trastornos producían menos características del lenguaje escrito que los niños del grupo control, aunque también tenían dificultad con otras características lingüísticas, como por ejemplo la menos frecuencia en la utilización de los verbos en pasado y los pronombres personales en las narrativas orales. Las lecturas de cuentos generaban narraciones más largas, en cuanto cláusula u oración y más palabras, y de mayor riqueza lexical que las narraciones orales. Estas dificultades que presentaban los niños con trastornos en producir características del lenguaje escrito en las narraciones también la constataron Sulzby y Zeckner (1991).

En conclusión, en este capítulo hemos abordado el tema de los criterios de identificación de sujetos con trastornos y comentado la influencia de éstos en el rendimiento escolar. Hemos analizado los dos principales modelos a través de los cuales se ha estudiado el problema y las dificultades que presentan los niños con TEL en los niveles del lenguaje tratados: léxico, morfosintaxis y pragmática, prestando especial atención a la narrativa, ya que ésta podría constituir un

instrumento útil para diseñar estudios y programas de tratamiento respecto a problemas generales y lingüísticos en niños con trastornos.

CAPÍTULO V

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

V.1. Objetivos, estudios y análisis.

En el campo de la adquisición y desarrollo del lenguaje existen distintas perspectivas de estudio para la medición del dominio del lenguaje que tiene un niño; ello quiere decir, que éste se puede diagnosticar teniendo en cuenta objetivos y puntos de vista diferentes. En este sentido, en nuestro trabajo vamos a considerar aspectos metodológicos procedentes de la psicología clínica y de sociolingüística en la elección de nuestros grupos de sujetos (control, clínico y social), siendo las variables dependientes (variables lingüísticas) y las independientes (sujetos: control, grupo social y clínico).

Para llevar a cabo el proceso de evaluación, hemos aplicado una prueba semántica y otra morfosintáctica. Posteriormente, hemos realizado la evaluación de la narrativa considerada como evaluación global, ya que intervienen aspectos morfosintácticos, semánticos y pragmáticos. Esto es así, ya que si se empleara una sola prueba de evaluación, habría que utilizar los datos y normas evolutivas con cuidado ya que ante un trastorno selectivo de algunas dimensiones lingüísticas, no siempre un modelo normal nos puede explicar la ruptura o alteración en un aspecto específico.

Al aplicar estos instrumentos, hemos procurado que exista un paralelismo entre las variables sintácticas y semánticas (por ejemplo, si utilizamos contrarios semánticos, también utilizaríamos contrarios morfológicos). Sin embargo, al elaborar ambas pruebas, nos hemos encontrado con el inconveniente apuntado en el capítulo II de que los límites entre sintaxis y semántica no están claros. Esto es así, ya que las propiedades semánticas del léxico determinan la estructura sintáctica y la estructura sintáctica, a su vez, posee significado (como ya apuntamos existe una semántica léxica y una semántica oracional), por lo cuál hay variables que comparten un carácter mixto.

De acuerdo con lo comentado, los *objetivos* de nuestro trabajo son los siguientes:

El **primer objetivo general**, consiste en establecer las diferencias en el desarrollo tardío del lenguaje, entre la población de sujetos lingüísticamente normales (A) y la población de sujetos con dificultades lingüísticas, expresadas en

la privación medioambiental que presenta B y en los trastornos del lenguaje en C, a través de comparaciones intergrupales, con el fin de que sirva de ayuda a logopedas y psicopedagogos en la discriminación de estas dificultades, y como esquema práctico para el diagnóstico y la planificación de programas e intervención.

El **segundo objetivo general**, persigue obtener un subconjunto de subpruebas que discriminen significativamente entre los tres grupos de sujetos y poderlo utilizar como prueba abreviada, puesto que nuestra prueba global puede conllevar un tiempo del que no siempre disponen todos los psicólogos y logopedas.

Dentro de estos objetivos generales se abordan aspectos del desarrollo del lenguaje oral en los niños/as a través de la inclusión de unos *objetivos específicos*:

1) En cuanto a *pruebas elicidadas*, identificar la variabilidad de las dimensiones semánticas y gramaticales respecto al grupo control, cuando existen trastornos de lenguaje y privación medioambiental, para confirmar empíricamente aspectos respecto a la probable independencia del módulo morfosintáctico, diferenciar intergrupalmente a través de los perfiles lingüísticos alcanzados y discriminar posibles dificultades lingüísticas.

2) En cuanto al *discurso narrativo*, que se caracteriza por un dominio de formas implícitas del discurso característico de etapas más avanzadas, conocer el desempeño de los tres grupos (control, desventaja medioambiental y trastornos de lenguaje), como forma de discriminar posibles dificultades lingüísticas en cuanto al discurso conectado en los grupos con riesgo.

3) En el *compuesto de morfosintaxis y narrativa*, detectar facetas o variables lingüísticas que pueden discriminar entre el grupo control y el de trastornos del lenguaje, con el fin de lograr una línea divisoria de cara al diagnóstico e intervención logopédica.

V.2. Hipótesis.

1. Para establecer un *control sobre los aprendizajes previos* y a fin de igualar a los sujetos en la realización de la tarea, aplicaremos pruebas gramaticales inventadas y prediciremos que $A=B$, ya que la capacidad de aplicar estas reglas no mostrará influencia del contexto sociocultural. Por el contrario, los trastornos del lenguaje si ejercerán efecto en la aplicación de reglas gramaticales inventadas y los

sujetos con alteraciones lingüísticas presentarán dificultades en estas ejecuciones, encontrando que $A > C$. De estos supuestos deduciremos que $A = B$; $A > C$; $B > C$.

2. En cuanto a memoria de Dígitos, predeciremos que se establecerán diferencias favorables en A respecto a B y C. Estas diferencias van a provenir, en los sujetos de C de dificultades en el almacenamiento de memoria a corto plazo, y en los de B de dificultades derivadas de un menor enriquecimiento cognitivo como consecuencia de un medio social desfavorecido. Por lo tanto, estableceremos que $A > B$; $A > C$; $B > C$.

3. *Hipótesis semántica*: el grupo control (A), presentará en todas las variables una apreciable ventaja con diferencias significativas respecto al grupo privado y con el grupo clínico, de modo que $A > B$; $A > C$; $C > B$. Estas diferencias serán debidas, respectivamente, a la influencia de los aprendizajes previos en B, y a dificultades de recuperación de léxico junto al papel que los indicadores gramaticales juegan en el aprendizaje de palabras en C.

4. *Hipótesis morfosintáctica*: a diferencia de lo que ocurría en la dimensión anterior, los niveles lingüísticos alcanzados en algunas variables, entre ellas la comprensión sintáctica y la concordancia en el sintagma nominal, no variarán en función de la clase social y si lo harán con respecto a los trastornos del lenguaje, de acuerdo con los postulados que expresan que el módulo morfosintáctico funciona con relativa independencia del medio sociocultural, con lo que nos encontraremos con que $A = B$; $B > C$; $A > C$.

Sin embargo, especificamos en nuestra subhipótesis (II.1) que los alumnos de los grupos B y C mostrarán un nivel más bajo que A en tareas de suplencia sintáctica que será debido a la menor exposición a inputs lingüísticos complejos en los sujetos de B, y a la dificultad en el dominio de la estructura formal en los de C. De esta forma, $A > B$; $A > C$; $B > C$.

5. En el discurso narrativo de los niños del grupo C se detectarán diferencias respecto a los de los grupos A y B, identificándose estas diferencias en los de C porque presentarán:

- Omisión en las ideas necesarias para contar la historia.
- Dificultades gramaticales y en la estructura proposicional.

6. Partiendo de la clasificación de Lahey (1990), y asociando el retraso del lenguaje al concepto de necesidades educativas motivadas por factores

medioambientales, y el trastorno al de necesidades educativas individuales, comprobaremos el efecto que tiene la comprensión en ambos grupos, y prediciremos de acuerdo con los postulados de Acosta y col. (1999) que, mientras el núcleo del problema en el retraso no estará localizado en las dificultades comprensivas, en los trastornos si lo estará en estas dificultades.

7. De acuerdo con los planteamientos de Lahey (1990), hipotetizaremos la clasificación de los grupos A, B y C en perfiles de habilidades lingüísticas mediante la aplicación de la prueba elicitada, y que estos perfiles que nos servirán, a su vez, para clasificar a otros sujetos.

Partiendo de la estrecha relación entre habilidades lingüísticas y rendimiento escolar, estableceremos la subhipótesis (VII.1) de que existirá correlación entre el perfil de estas habilidades y la comprensión lectora evaluada mediante la aplicación de una prueba.

CAPÍTULO VI

DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

VI.1. Descripción de los elementos o variables en pruebas elicítadas y narrativa.

- Descripción de las variables.

A continuación, se especifican y definen operativamente los instrumentos de evaluación en los distintos niveles o dimensiones del lenguaje. Para evaluar los niveles morfosintáctico y semántico, se ha elaborado una prueba para dicha evaluación, procurando que las variables empleadas en el nivel morfosintáctico tengan un paralelismo con las del nivel semántico (por ejemplo, una variable de categorización morfológica tendrá su correlato en la categorización semántica). Finalmente, emplearemos una serie de pruebas que versan sobre “reglas morfosintácticas inventadas” a fin de comprobar la flexibilidad de los niños respecto a la aplicación en reglas morfológicas, igualando así los tres grupos respecto a la realización de la tarea, puesto que no parte de ningún aprendizaje previo.

A. Evaluación de las dimensiones del lenguaje.

Seguidamente, exponemos una relación de las pruebas utilizadas y seguidamente, se desarrollarán los contenidos de las mismas.

WISC-R (memoria de Dígitos del Wisc-R de Wechsler, 1993).

Prueba de habilidades semánticas y morfosintácticas (con elementos originales, de Paradís (1993) y L'É.CO.S.SE. de Lecocq, 1996). Esta prueba incluye pruebas gramaticales inventadas de elaboración original.

Comprensión Auditiva de ITPA de Kirk, McCarthy y Kirk (1986), adaptada por Ballesteros y Cordero, (1984).

Narrativa o global (expresión y comprensión narrativa).

En todas las variables de los diferentes niveles se considerarán los aciertos, exceptuando variables de narrativa, donde se tendrán en cuenta los errores.

1. - Medidas de Dígitos del Wisc-R.

Esta subprueba compuesta de memoria de números en orden directo e inverso. Tendremos en cuenta las puntuaciones típicas obtenidas por los sujetos.

2. - Medidas de “reglas morfológicas inventadas”

Se puede establecer un paralelismo entre los elementos de esta prueba y algunos elementos de la prueba morfosintáctica en el ámbito real.

- *Morfología derivativa inventada* (original). Consiste en la aplicación de una regla morfológica inventada en los sufijos utilizando una pseudopalabra (MFSI1). Se enlazaría con la prueba de sufijos (adverbializaciones y derivativas).
- *Contrarios morfológicos inventados* (original). Se basa en transformar los prefijos de la prueba anterior, según comiencen de una forma o de otra. (Existen dos prefijos diferentes). (MFSI2) Corresponde con los contrarios morfológicos.
- *Marcadores de género y número inventados* (original). El sujeto debe aplicar reglas morfológicas inventadas con estos marcadores. Se expresa en la variable (MFSI3), en la que habría que transformar la vocal. Tendría su correspondencia con la otra real utilizada anteriormente.
- *Regularización de verbos* (original). Consiste en aplicar reglas morfológicas flexivas a palabras, que por ser excepcionales, se han podido aprender lexicalmente (MFSI4). Esta prueba se puede emparejar con la de flexiones morfológicas.

Como se ha expuesto, las tres primeras se caracterizan por ser reglas derivativas inventadas en prefijos o sufijos, mientras que la última sería una regla flexiva.

PRUEBA DE HABILIDADES SEMÁNTICAS Y MORFOSINTÁCTICAS

VARIABLES GRAMATICALES INVENTADAS.

MFSI1	MORFOLOGÍA DERIVATIVA INVENTADA (SUFIJOS):	<i>Transforma estas palabras y terminales en “ación”. Por ejemplo, empate..empatación, rodaja...rodajación</i>
MFSI2	MORFOLOGÍA DERIVATIVA INVENTADA (CONTRARIOS):	<i>Cambia las palabras que empiecen por “des” por “dis” y las que empiecen por “in”, por “an” para que signifiquen lo contrario. Por ejemplo, “desempate,,,disempate”..”increible...ancre ible”</i>

MFSI3	MORFOLOGÍA DERIVATIVA INVENTADA (GÉNERO Y NÚMERO):	<i>Cambia las palabras que terminen en “a” por “i”, las que acaben en “o” por “u”. Por ejemplo, “Silla”..”silla”, “bolso”...”bolsu”; las que terminen en “as”, terminalas en “is” y las que terminen en “os”, por “us”. “telas”, “telis”.</i>
MFSI4	MORFOLOGÍA FLEXIVA INVENTADA (VERBOS):	<i>Vamos a hablar como los pequeños. Por ejemplo, “Si yo digo, dormir”, tu dirás... yo dormo, si yo digo “jugar”, tú dirás... “yo jugo”</i>

3. - Medidas de adquisiciones semánticas Pretende evaluar el desarrollo semántico entre los 7:6-9 (años: meses). Está compuesto de subtests que se expresan mediante las variables siguientes:

- *Comprensión semántica* (ITPA). Consiste en señalar unos dibujos que representan personajes o situaciones como respuesta a las preguntas formuladas sobre una historia leída previamente. Esta subprueba consiste en la comprensión semántica dentro del discurso narrativo. Como apuntamos anteriormente, la evaluación de la comprensión verbal supone, no tanto el conocimiento exacto de la extensión semántica que posee el sujeto, sino el saber inferir el significado de las palabras dentro de unos contextos (frases, discurso, etc).
- *Aceptabilidad semántica* (de Paradís modificado): Se trata de identificar en frases gramaticalmente correctas las que no tienen sentido (SM1).
- *Flexibilidad semántica* (original). Implica transformar una frase, colocando una palabra de igual significado y que puede ser un nombre (SM2a) o un verbo (SM2b).
- *Categorías semánticas* (original). Se caracteriza porque el sujeto debe agrupar las palabras dadas dentro de una categoría semántica (SM3).
- *Asociaciones semánticas* (original). Consiste en la fluidez o capacidad para expresar palabras relacionadas con una dada, siendo las variables SM4T el número total de las palabras estímulo para asociar palabras y SM4NP el número total de palabras que socia.
- *Contrarios semánticos* (de Paradís modificado). Se caracteriza porque el sujeto debe expresar la palabra opuesta a una palabra estímulo (SM6).

- *Integración semántica* (de Paradís modificado). Se traduce en la suplencia de una palabra (contenido) que falta en la frase ofrecida por el examinador (SM7).

Antes de aplicar el último subtest, es decisivo que el niño/a sea capaz de realizar el control de memoria, o de repetición de frases, para continuar o no con la integración de palabras dentro de éstas. Esta prueba no se evalúa, pero es decisiva para pasar a la siguiente.

VARIABLES SEMÁNTICAS.

SM1	FLEXIBILIDAD SEMÁNTICA:	<i>Señala las frases que no tienen sentido. Por ejemplo, “el sol alumbra por la noche”...Sí o No</i>
SM2A	FLEXIBILIDAD SEMÁNTICA: Verbos	<i>Expresa las frases con una sola palabra. Por ejemplo, “quitar las arrugas de la ropa es”...Planchar. ...</i>
SM2B	FLEXIBILIDAD SEMÁNTICA: Nombres	<i>Expresa la frase con una sola palabra. Por ejemplo, “para cortar tela se utilizan “.....Tijeras.</i>
SM3	CATEGORÍAS SEMÁNTICAS:	<i>Dí el nombre de cada grupo de palabras. Por ejemplo: “naranja, manzana, cereza”...Frutas .</i>
SM4T	ASOCIACIONES SEMÁNTICAS (nº de palabras estímulo empleadas para asociar palabras)	<i>Díme todas las palabras que conozcas que estén relacionadas con la que vas a oír. Por ejemplo: “Flor:.....” (Supone la consideración de palabras estímulo que utiliza para asociar palabras)</i>
SM4NP	ASOCIACIONES SEMÁNTICAS (nº de palabras que asocia)	<i>Díme todas las palabras que conozcas con “flor”. Por ejemplo, “tallo, hojas, raiz, tierra, árboles, semillas....(Implica al total de palabras que asocia)</i>

SM6	CONTRARIOS SEMÁNTICOS	<i>Expresa la palabra contraria. Si yo digo: "alto", tú dices.."bajo"; "gordo"... "flaco"</i>
------------	------------------------------	---

4. - Medidas de adquisiciones morfosintácticas (Destinado a evaluar la comprensión y producción morfosintáctica entre 7:6–9 (años: meses). Consta de los siguientes subtests definidos mediante unas variables:

- *Comprensión de estructuras sintácticas* (original y con modificaciones de Paradís y L´E.CO.S.SE. (1996). El sujeto debe señalar el dibujo que represente mejor la idea expresada. La variable MFSTOT o comprensión total de estructuras, esta compuesta de las variables MFS11 (ítems originales y adaptados de Paradís) y MFS12 (ítems de L´E.CO.S.SE.).
- *Aceptabilidad gramatical* (original). El sujeto debe juzgar la corrección de la frase dicha por el examinador (MFSA). Esta tarea constituye una actividad metalingüística, ya que el sujeto analiza la función gramatical de las palabras que componen una frase, emitiendo juicios sobre la misma.
- *Flexibilidad morfosintáctica* (original). Consta de tres partes: la primera, consiste en que el sujeto ha de establecer concordancia de género y número en el sintagma nominal entre determinante y núcleo (MFS2B); la segunda, se caracteriza porque el sujeto debe adaptar el verbo en infinitivo al número y persona del sujeto y a la vez tiene que establecer adecuación temporal con el adverbio o referencia temporal que aparece en la frase (MFS2C). Por último, en la tercera, los sujetos deben transformar la estructura gramatical de la frase cambiando el orden de los sintagmas (MFS8).
- *Categorías morfológicas* (original). Consiste en la agrupación de las palabras en nombres, adjetivos y verbos, excluyendo la que no pertenezca a la categoría gramatical dada en la serie(MFS3).
- *Morfología o asociaciones derivativas* (de Paradís modificado). Consta de tres elementos agrupados en dos variables diferentes. En el primero, la variable MFS5 corresponde a la adverbialización; consideramos que esta prueba tiene un carácter de control: si un niño no la puede realizar, suponemos que también habrá presentado dificultades en *morfología derivativa inventada*. En el

segundo, la variable MSM5NP corresponde al número total de nombres derivados y MSM5N sería el número total de nombres que utilizados para emitir derivaciones.

- *Contrarios morfológicos* (de Paradís modificado). El sujeto tiene que expresar ante una palabra estímulo, otra que signifique lo contrario utilizando un sufijo (MFS6).
- *Suplencia gramatical* (original). Se basa en la suplencia que el sujeto debe realizar para completar la frase dicha por el examinador, y que consistirá en una preposición (MFS7A), una conjunción o un adverbio (MFS7B). También debe completar un sintagma o cláusula con palabras, para realizar una expansión sintáctica y cierre gramatical (frase con sentido completo) (MFS7CGRA).
- Integración gramatical: construcción de frases (de Paradís modificado). El sujeto debe construir frases con las palabras contenido ofrecidas por el examinador. Se consideran en este elemento la variable MFS4N o número total de palabras estímulo que emplea y MFS4GRA o número de frases gramaticalmente bien construidas.

Antes de realizar las dos últimas pruebas, también se aplicaría la prueba de control de memoria, para descartar en caso de que no se produzca respuesta la existencia de una dificultad gramatical.

VARIABLES DE MORFOSINTAXIS.

MFS2A	ACEPTABILIDAD GRAMATICAL	<i>Dime si la frase es correcta o no. Por ejemplo, "el niño es arañador por el perro"....Sí o No.</i>
MFS2B	FLEXIBILIDAD MORFOSINTÁCTICA (concordancia en el sintagma nominal)	<i>Arregla las expresiones que te voy a decir. Por ejemplo, "este niñas", será "estas niñas, y "su barcos", "su barco".</i>
MFS2C	COMPRESIÓN DE ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS	<i>Señala los dibujos que se refieren a la frase que te voy a decir. Por ejemplo, "él lo peina"; "el se peina"..etc.</i>

MFS2C	FLEXIBILIDAD MORFOSINTÁCTICA (concordancia de número y persona entre verbo y sujeto y adecuación a la referencia temporal) SEMÁNTICAS:	Arregla estas frases. Por ejemplo "nosotros comprender ayer"... "Nosotros comprendimos ayer".
MFS3	CATEGORIZACIONES MORFOLÓGICAS	Señala la palabra que no pertenezca al grupo. Por ejemplo, si yo te doy "mesa" para que te fijes (que es un nombre), y después, "árbol, tiza, pintaba"; la que no vale es "pintaba" porque es una acción".
MFS4N	CONSTRUCCIÓN DE FRASES (palabras estímulo empleadas)	Construye una frases con las palabras que te doy "mesa, abrir, cajón"... Tenemos en cuenta el número de palabras E utilizadas en la frase.
MFS4GRA	CONSTRUCCIÓN DE FRASES (nº de frases gramaticalmente correctas)	Consideramos el número de frases correctas. Por ejemplo: "Abro el cajón de la mesa" es una correcta.
MFS5	ADVERBIALIZACIONES	Termina las palabras que te doy con el sufijo "mente". Por ejemplo, "formal", formalmente".
MSM5N	MORFOLOGÍA O ASOCIACIONES DERIVATIVAS (palabras estímulo empleadas en nombres derivados)	Díme palabras que empiecen como "zapato", "casa", "flor". Se cuentan todas las palabras desde donde emite derivados.
MSM5NP	MORFOLOGÍA O ASOCIACIONES DERIVATIVAS (nº total de nombres derivados a partir de las palabras estímulo)	Díme palabras que empiecen por "zapato". Por ejemplo, "zapatería", "zapatero", "zapatos". Se cuenta el nº total de nombres derivados.
MFS6	CONTRARIOS MORFOLOGICOS	Tienes que expresarme la palabra contraria a la que te diga poniéndole algo delante. Por ejemplo, si yo te digo "posible", tú me dices "imposible".

MFS7A	SUPLENCIA GRAMATICAL (integración de preposiciones en la frase)	<i>Debes repetir la frase colocando la palabra que falta. Por ejemplo, "el tren va ...la estación", será "el tren va a la estación".</i>
MFS7B	SUPLENCIA GRAMATICAL (integración de nexos entre frases)	<i>Ahora, tú me repetirás las frases que te digo, colocando la palabra que falta "Pepe está en la casa...espera visita", será "Pepe está en la casa porque espera visita".</i>
MFS7CGRA	SUPLENCIA GRAMATICAL (expansiones sintácticas)	<i>Termina las frases que te digo como si tú fueras el personajes que está hablando en la lámina. Por ejemplo, "para que termines...te doy mi bolígrafo".</i>
MFS8	FLEXIBILIDAD MORFOSINTACTICA	<i>Cambia el orden de la frase. Por ejemplo, si yo te digo "Pepe está en la estación", tú dirás "en la estación esta Pepe".</i>

5. Evaluación lingüística global: Prueba de narrativa

Para evaluar la narrativa nos hemos centrado en los errores que cometen los sujetos tanto en expresión como en comprensión.

En *producción de narrativa* y siguiendo los estudios de (Bishop y Edmunson, 1987; Pérez, 1997; Serra y Bosch, 1993; Serra, 1997; Acosta y col (1999), existen dos objetivos fundamentales: *qué* cuentan los niños y *cómo* lo cuentan. Para conseguir el primer objetivo, es necesario considerar la información que comunican las ideas, para el segundo, se debe analizar la forma lingüística y la estructura proposicional. En estos análisis, nos hemos centrados en las dificultades características de los alumnos con TEL, con el objeto de comprobar si los alumnos con desventaja medioambiental también las muestran.

EXPRESIÓN DE NARRATIVA (DIFICULTADES)

COMO LO CUENTAN (ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS/PROPOSICIONALES)

Dificultades *léxico-semánticas* (ENSEM). Comprenden dos categorías de errores.

1. Errores en los lexemas al dar una referencia implícita insuficientemente especificada y, por tanto, no accesible al oyente (sobredeixis). Por ejemplo: "este mira los helados (denominando con el pronombre al niño y sin indicar en ningún momento que se trata de él).
2. Errores semánticos. Sucede cuando el sujeto trata de solucionar su problema mediante el uso de un término no correcto, pero que mantiene algún tipo de relación semántica con el correcto. Por ejemplo: "el niño mira los helados que se venden en la polería (heladería)..."

Dificultades *morfológicas* (ENMORF). Expresadas en la concordancia en cuanto a nombres y verbos (uso de auxiliares y flexión).

Dificultades *sintácticas* (ENSIT). Reflejadas en errores relativos a:

Pronombres sin un núcleo que les sirva de referente, omisiones, adiciones y sustituciones de elementos gramaticales y frases mal estructuradas, pero inteligibles.

Las *dificultades proposicionales*, expresadas en la variable *ENEP*, se caracterizan por omisiones de núcleos en las oraciones, imprescindibles para entender el discurso (*nominales* en función de sujeto o de complemento verbal y *verbales*) y, también, por la presencia de amalgamas incomprensibles.

QUÉ CUENTAN (IDEAS NECESARIAS PARA ENTENDER LA HISTORIA)

Los niños con TEL omiten las ideas básicas para entender el discurso y estas omisiones se van a plasmar en la variable *ENI*.

En nuestra historia, existen cuatro ideas principales para su comprensión.

Respecto a la *comprensión de narrativa*, hemos realizado preguntas mediante adverbios interrogativos, apoyadas en las viñetas de la historia. Hemos seguido para esta evaluación los estudios de Bishop y Adams (1992) y de Gili Gaya (1972).

COMPRENSIÓN DE NARRATIVA

Respuestas no relacionadas con las preguntas formuladas. Se expresan en la variable <i>SEMPRAD</i> (Bishop y Adams,1992).

Respuestas “para” a preguntas “¿por qué?”. Se reflejan en la variable <i>SEMPRAR</i> .
--

VI.2. Análisis de contenidos lingüísticos en la prueba elicitada de morfosintaxis.

Habiéndose especificado los contenidos lingüísticos de la prueba semántica en la descripción de las variables, a continuación, analizamos los elementos de la prueba morfosintáctica.

1. Comprensión sintáctica (MFSTOT).

- Frases reflexivas (se). Por ejemplo: ella se peina, él se peina
- Frases transitivas (la, lo). Requieren un objeto para realizar una acción.
- Frases reversibles - irreversibles. En las primeras, los roles de agente y objeto son intercambiables. “La niña empuja al niño”; mientras que en las segundas no lo son: “el niño come manzanas”. Dado que la dificultad se presenta en las primeras, sólo hemos considerado estas.
- Frases de relativo (afirmativas y negativas). Introducidas por un pronombre “*que*” con referencia a un antecedente. La mayoría de frases de relativo son de carácter reversible. Por ejemplo: “el hombre mira la vaca que persigue el perro”; asimismo, también, se han realizado sustitución de nombres por pronombres. Por ejemplo “el que no

despierta al gato” (siendo el núcleo de referencia, en función de sujeto, el perro).

En algunos casos el pronombre de relativo ha ido precedido por una preposición “el libro sobre el que está colocado el lápiz es rojo”.

- Frases pasivas (reversibles e irreversibles). En esta prueba se han considerado por su dificultad sólo las reversibles “el niño es empujado a la niña” , ” el camión es arrastrado por el coche”, etc.
- Adverbiales comparativas “es la más gorda entre las gordas”.
- Causales: “el hombre llama al perro porque corre”.
- Disyuntivas: “uno es nadador o volador”.
- Adversativas: “uno es nadador pero no volador”.
- Expresiones, con el verbo *ser*, que cobran sentido a través de indicadores de tipo pragmático. Por ejemplo: la frase “esta es la mía” se refiere a que un sujeto es poseedor de una silla representada en el pronombre “la”. Los pronombres utilizados en estas frases son demostrativos (este, esta, esa), posesivos (mía, tuya, suyo, etc) y anáforicos (la,el), que se refieren a un elemento anterior de la frase.
- Otros elementos morfológicos y sintácticos utilizados han sido:
 - Pronombres: personales (él, la), demostrativos (esta, este), posesivos (mía, tuya) e indefinidos (alguien, una, algunos).
 - Preposiciones: (sobre, en, de, entre, etc.).
 - Conjunciones: (y, ni, porque, que, etc.).
 - Adverbios: (más, menos).

2. Expresión sintáctica.

- Concordancia nominal (número y género gramatical). Por ejemplo, se le pide al sujeto en algunas tareas que exprese bien la concordancia entre determinante y núcleo “Nuestro profesoras....nuestras profesoras”.
- Concordancia verbal (género, número). En esta tarea, el sujeto debe efectuar una flexión morfológica para adaptar el verbo a la referencia temporal.

- Categorías morfológicas de adjetivos, nombres y verbos.
- Contrarios morfológicos (empate - desempate).
- Adverbialización de nombres (natural, naturalmente).
- Ajuste de preposiciones a verbos de moción.
- Conjunciones que introducen frases coordinadas y subordinadas (y, porque, pero, etc.), al conectar frases.
- Adverbios que introducen oraciones subordinadas de lugar y tiempo (donde, cuando) en la aplicación del anterior proceso.
- Cambio de posición del sintagma preposicional al principio de la frase para darle mayor énfasis. Por ejemplo: "Pepe está en la estación" se transformará en "en la estación está Pepe").

VI.3. Criterios de aplicación y corrección.

1. Criterios de aplicación de las pruebas.

Todas las instrucciones para pasar los elementos, el tiempo que concedido para dar las respuestas en los ítems y el material gráfico correspondiente, vienen especificados en las instrucciones de la hoja de pasación de las pruebas morfosintáctica y semántica del Anexo.

2. Criterios de corrección.

1. - *WISC – R (memoria de Dígitos).*

En esta prueba, hemos seguido el procedimiento especificado en cuanto pasación y corrección, convirtiendo después las pruebas directas en típicas.

2. - *Medidas de "reglas morfológicas inventadas"*

Medida en total de aciertos al igual que las otras variables.

3. - *Medidas de adquisiciones semánticas.*

Todas las variables han sido puntuadas en cuanto a total de aciertos, señalando que en la variable SM7, se ha considerado válida cualquier palabra que de sentido a la frase y en SM4NP, las palabras que tengan relación semántica. Se han considerado acertadas, sólo las palabras emitidas correctamente, por lo que se excluyen las palabras donde se produzcan omisiones, adiciones y sustituciones de sonidos, o alteración en los procesos referentes a la sílaba como la reducción de grupos consonánticos.

En Almería, como en el resto de Andalucía no se suele pronunciar la /s/ en sílaba inversa, por lo cuál esto no se ha considerado error. Asimismo, han sido aceptadas como correctas las siguientes palabras emitidas por los sujetos en la prueba, que reflejan la variedad lingüística de la zona: “chapuzas” (albañil), “ennegrecio” (oscuro), “helao” (helado) “vencio” (cansado). En los verbos, se ha aceptado la utilización de otros auxiliares, porque constituyen una regularidad en el habla de estas zonas. Por ejemplo: “si te ayudara, *fuera acabado* pronto” emitida por los alumnos de zonas desfavorecidas, funciona como equivalente de “si te ayudara, *hubiera acabado* pronto”, producida por los alumnos de barrios de clase media. Las dos variedades estilísticas, comportan una correlación de verbos, y reflejan constricciones gramaticales, ya que utilizan el mismo modo y tiempo verbal en la cláusula principal y subordinada.

4. - *Medidas de adquisiciones morfosintácticas.*

En general, en todas las variables se ha otorgado un punto por ítem, considerándose el total de aciertos.

En la variable de comprensión de estructuras sintácticas, (MFSTOT) se han tenido en cuenta dos partes. En la primera parte (MFS11), se ha presentado una lámina con 3 ó 4 dibujos, y la examinadora ha ido emitiendo frases lentamente, estableciendo pausas, entre éstas, de cinco segundos para que el sujeto señale el dibujo correspondiente a la frase emitida. La segunda parte (MFS12), constituye los últimos 14 ítems de la prueba L´É.CO.S.SE. En ésta se ha ofrecido una frase, para que el sujeto elija entre cuatro dibujos, con la recomendación de que deben fijarse bien antes de señalar para evitar los errores ocasionados al precipitarse. Respecto a la corrección de la variable MFS2A, se han contado el total de frases donde ha emitido un juicio gramatical correcto.

En la variable MFS2B se ha tenido en cuenta la realización correcta de la concordancia en el sintagma.

Del mismo modo, en la variable MFS2C se ha aceptado la adaptación correcta del verbo (de acuerdo con un agente) a la referencia temporal.

En la variable MFS4N se ha contado el total de palabras estímulo que el sujeto ha sido capaz de integrar en frases.

Dentro de la variable MFS4GRA sólo se ha tenido en cuenta el total de frases gramaticalmente bien elaboradas, al igual que las adverbializaciones (MFS5) y los contrarios morfológicos (MFS6).

El subtest MFS7A corresponde a la integración de preposiciones de acuerdo con verbos de moción. Se ha aceptado como válida cualquier preposición que de sentido a la frase y que sea gramaticalmente correcta.

La variable MFS7B representa integraciones gramaticales para enlazar frases, con nexos (conjunciones y adverbios) que dan lugar a oraciones subordinadas o coordinadas copulativas. Por ejemplo, hay frases que integradas con un “porque” que darán lugar a una oración principal junto a una oración subordinada causal y, otras que, conectadas con “pero” se traducirá en dos oraciones, una de las cuales será la adversativa dependiente de la principal. Cuando se ha enlazado con el nexo “donde” y “cuando”, se han formado adverbiales de lugar o tiempo respectivamente. El empleo de la conjunción “que” ha dado lugar da una oración subordinada sustantiva (“estoy contento de que vengas conmigo”). Todo ello depende de que el nexo utilizado para completar la frase, ofrezca sentido en la integración realizada. A todas las respuestas se les ha dado el valor de 2 puntos, siempre que presenten sentido y estructura gramatical correcta; sin embargo, si el sujeto ha utilizado el nexo copulativo y, sólo se le otorgado un punto, por ofrecer éste múltiples valores semánticos y poder ser utilizado como comodín, cuando existe duda en el nexo a utilizar.

El elemento MFS7CGRA es de considerable valor pragmático, puesto que el alumno a partir de un contexto visual, debe tomar la palabra del personaje que está hablando. En esta subprueba, la examinadora ha ofrecido 2 sintagmas y 3 proposiciones, para que el sujetos a la vista de uno dibujos (contexto pragmático), elabore frases gramaticalmente correctas y con sentido. Los dos primeros ítems corresponden a expansiones de sintagmas que suponen procedencia o pertenencia y tiempo (respectivamente). En el segundo sintagma, se ha tenido en cuenta el establecimiento de una secuencia temporal “desde que por la mañana me levanto, me lavo, desayuno...” o un intervalo temporal “desde que por la mañana me levanto, hasta por la noche que me acuesto”. Se ha dado un punto por ítem, cuando cumple condiciones de corrección gramatical y significado adaptado al contexto.

Los tres últimos items de la prueba son proposiciones: la primera, introducida por un “*como*”, puede suponer que el sujeto construya una oración adverbial modal (“como el otro pequeño es mi hermano”), comparativa (“como el otro pequeño, es tan pequeño”) o una oración causal (“como el otro pequeño, es chico no sabe jugar”). Las otras dos introducen, una oración adverbial de lugar (“donde me dijiste, iré”) y condicional (“si te ayudara, terminarías antes”).

A la frase en la que se ha expansionado la proposición, se le ha dado el valor de un punto. Si, además de expansionarla, ha creado una oración que incluye una idea completa, se le ha primado con otro punto, llegando a computarse como máximo 2 puntos. Por ejemplo: A la expresión “si te ayudara”, ha podido añadir “si te ayudara a estudiar” se le ha dado 1 punto por haber ampliado la proposición; cuando ha expansionado la proposición realizando una oración nueva, por ejemplo, “si te ayudara a estudiar, sacarías buenas notas” (oración principal que da más sentido a la subordinada al completar una idea), se han adjudicado 2 puntos. En el caso de que no exista correlación de verbos entre la cláusula principal y la subordinada, aunque se realice dicho cierre, como ocurre con el caso de “si te ayudara a estudiar *terminas* antes”, no se ha otorgado este segundo punto.

5. - *Evaluación lingüística global: Prueba de narrativa.*

- En cuanto a la *expresión narrativa* se han considerado los siguientes errores relevantes:

Los errores léxicos (*ENSEM*) comprenden los errores en los lexemas (referencia implícita insuficientemente especificada y, por tanto, no accesible al oyente o sobredixis. Por ejemplo, referirse al sujeto de la historia como “él”, sin detallar en ningún momento de quién se trata) y los errores semánticos (el sujeto trata de solucionar su problema mediante el uso de un término no correcto pero que mantiene algún tipo de relación semántica con el correcto. Por ejemplo, denominar “vendedor” al vendedor de helados). Los errores han sido evaluados primeramente de modo cualitativo y, posteriormente, se han especificado cuantitativamente en cuanto términos totales de errores.

Los errores morfológicos (*ENMORF*) se han ubicado en torno al elemento nominal (concordancia), por ejemplo: “los niño..” y verbal (concordancia, uso de auxiliares y flexión). En los verbos, han sido considerados errores, la no flexión del verbo al sujeto en cuanto persona, número y tiempo, la sobrerregularización de

verbos (“el niño *vinió* a por polos”) y la inexistencia de correlaciones temporales entre proposición principal y subordinada. Por ejemplo: “si le da el dinero, el niño le diera las gracias”.

Los sintácticos (*ENSIT*) se establecen en torno a errores de subcategorías de pronombres o anáfora (pronombres que no tienen un referente claro o carecen de él), omisiones, sustituciones y adiciones sintácticas (apuntadas en el capítulo IV) y, construcciones gramaticales mal estructuradas de acuerdo con el contexto, pero con sentido, como “le pidió dinero a su padre para que se comprara un helado” en lugar de “le pidió dinero a su padre para comprarse un helado”.

Este mismo procedimiento (primeramente cualitativo y después cuantitativo) se ha seguido respecto a las dificultades proposicionales (*ENEP*) o elementos básicos en la estructura proposicional para la realización correcta de las relaciones función-argumento. Por ejemplo, “el niño pidió a su padre” (omitiendo el núcleo “dinero”, necesario para entender la historia). En este sentido, las omisiones de núcleos necesarios para poder entender el discurso y, las amalgamas de palabras que no ofrecen sentido son considerados errores.

En cuanto a variable (*ENI*) referente a la organización de las ideas en que se basa la historia, se han considerado las omisiones de ideas claves necesarias para entenderla.

- Respecto a la *comprensión de la historia*, hemos realizado preguntas mediante interrogativos apoyadas en un contexto gráfico, considerando dos tipos de errores: la variable *SEMPRAD* o emisión de respuestas que no tienen nada que ver con lo preguntado y *SEMPRAR* o confusión de causalidad y finalidad. Se mide en términos totales de errores de comisión, dado que han emitido siempre respuestas.

GLOBAL (NARRATIVA).

A) EXPRESIÓN (Errores)		
	Variables	Ejemplos
(ENSEM) LÉXICO-SEMÁNTICOS	LÉXICOS (referencia implícita sin especificar)	"Este" vende helados.
	(circunloquios)	Se lo chupó el helado "en la boca". Vió un hombre que vendía helados, "en verdad era un hombre que vendía helados"
	SEMÁNTICOS (denominación incorrecta)	El "vendedor" vende helados
(ENMORF) MORFOLÓGICOS	Concordancia en el sintagma nominal	Los niño
	Concordancia entre verbo y sujeto	Los helados "estaba"
	Adecuación de tiempos verbales	Ayer "llevará" el niño
	Correlación verbal entre oración principal y subordinada	Vió el carro donde "llevara" los helados
(ENSIT) SINTÁCTICOS	Omisiones	El niño compra (----) helado
	Adiciones	"Se lo" chupó el helado
	Sustituciones	Un carro "que" estaba un hombre (donde)
	Frases reversibles	"el padre le pidió dinero al niño" (en lugar de "el niño le pidió dinero al padre")
	Pronombres sin núcleo que le sirva de referente	El niño pidió (---) y el heladero se "lo" dio
(ENEP) ESTR. PROPOSICIONAL	Omisión del núcleo del sujeto	"(---) "vendía helados y el niño "se" los compró
	Omisión del núcleo del complemento verbal	El padre le dio "(---)". Con "esto" se compró un helado
	Amalgamas incomprensibles	"niño pidió dinero que compró un helado con el"
ENI IDEAS	Omisión	"El niño ve un carro y se compra un helado" (omite la idea de pedir dinero)
	Falta de secuenciación de ideas o desconexión	Un niño ve un helado. Un niño ve a un hombre. Un niño se acerca a los helados (falta conexión entre ideas).
	Descontextualización del marco de producción	Un niño toca la corbata al hombre (la idea no esta relacionada con el marco de producción)

B) COMPRENSIÓN (Errores)		
Variables		Ejemplos
CNSEMPD	RESPUESTAS SIN RELACIÓN CON LA PREGUNTA	P: ¿En qué los vende? R: En precio
CNSEMPR	RESPUESTAS “PARA” A PREGUNTAS “¿POR QUÉ?”	P: ¿Por qué se lo compra? R: Para comérselo

VI.4. Contenidos lingüísticos del desarrollo tardío del lenguaje.

A continuación, especificamos los elementos lingüísticos que pertenecen al lenguaje tardío, considerando los que hemos indicado anteriormente. También, se han incluido elementos, que forman parte de las últimas incorporaciones o que presentan especial dificultad en su consolidación, en el lenguaje de los niños antes de los 6 años (oraciones subordinadas comparativas, modales y condicionales, temporales, adversativas y coordinadas disyuntivas).

1. Prueba de semántica.

. *Integración gramatical de palabras contenido (SM7).* El sujeto debe reflexionar sobre la frase y actuar sobre ésta, implicando un componente metalingüístico.

2. Prueba de morfosintaxis.

. *Comprensión de estructuras sintácticas (MFSTOT).*

En la subprueba *MFS11* (elementos 1, 4, 5, 6 y 8), aparecen frases donde se utiliza el pronombre de forma anafórica. Por ejemplo, en la frase “el que no despierta al gato”, el pronombre “que” hace referencia a su vez al pronombre “él”, que se refiere a un núcleo (el perro). Otras frases incluidas son comparativas, pasivas, disyuntivas y una adversativa.

En la subprueba *MFS12* son frecuentes las frases de relativo, si bien hay una adversativa. Las frases de relativo pueden implicar mayor carga cognitiva, ya que suponen una mayor exigencia para la memoria de trabajo por la posición de la cláusula intermedia entre la cláusula principal y el verbo.

. *Expresión sintáctica.*

Contrarios morfológicos (MFS6). Consta de nombres abstractos (empate / desempate, justo /injusto, visible/invisible, etc.).

Categorizaciones morfológicas (MFS3). Incluyen reflexión sobre conceptos morfológicos para las agrupaciones en nombres, adjetivos y verbos.

. Las variables sintácticas *Juicio de Gramaticalidad (MFS2A)* sobre la construcción gramatical correcta, *Integración gramatical de preposiciones (MFS7A)* o suplenia de preposiciones para la realización de la relación de la función temática y argumento, *Integración de los nexos entre las oraciones principal y subordinada (MFS7B)*, *Flexiones para la inversión de sintagmas (MFS8)* y *Expansiones sintácticas de sintagmas y proposiciones (MFS7CGRA)* en la que los sujetos deben completar sintagmas y proposiciones, en un contexto, correlacionando elementos de la oración principal y la subordinada implican, como ya apuntamos, habilidades metalingüísticas o de reflexión sobre la estructura gramatical.

3. *Narrativa*. Supone la correcta conexión de una serie de habilidades, como secuenciación de acontecimientos, creación de un texto conexo a través de marcadores lingüísticos (por ejemplo, uso del pronombre con referencia anafórica en el dominio de las funciones intralingüísticas), precisión de léxico, correlación verbal entre oración principal y subordinada, que hemos considerado en nuestra evaluación como complemento de la prueba elicitada.

VI.5. Análisis estadísticos.

El paquete estadístico utilizado en esta investigación ha sido el SPSS 11. Los análisis matemáticos se realizarán siguiendo las orientaciones de Bizquera (1989).

1. El primer análisis que se realizará es el de varianza, que se ha efectuado en más de una variable dependiente y denomina “análisis multivariable de la varianza” (abreviadamente MANOVA). Este sirve comprobar si existen diferencias significativas entre varios factores, cada uno de ellos con diversos grupos, analizando los efectos de cada variable independiente sobre el conjunto de variables dependientes (las variables independientes, indican agrupamiento o clasificación y serían los niveles de un estudio, mientras que las dependientes con continuas y muestran los resultados de la medición).

2. En cuanto al *análisis discriminante*, señalaremos que es una técnica de clasificación y asignación de un individuo a un grupo de conocidas características.

El *objetivo del análisis discriminante* consiste en establecer si en función de las variables originales disponibles, los grupos quedan suficientemente discriminados. Por lo tanto, se analizan cuáles son las variables que contribuyen más a discriminar entre los grupos que se han formado. Este proceso supone reducir las variables que mejor discriminan a unas pocas variables que se denominan variables canónicas. Las variables canónicas son combinación lineal de las variables originarias y vienen expresadas por una función discriminante.

La *función discriminante* es una ecuación lineal con una variable dependiente que representa la pertenencia a un grupo. Consiste en combinaciones lineales de variables independientes, denominadas también predictores, y sirven de base para clasificar a los individuos entre los grupos.

En cuanto a la *estimación de coeficientes*, hemos de afirmar que la información que contienen todas las variables independientes se analizan conjuntamente para obtener dichos coeficientes. Se trata de obtener un promedio ponderado de las variables independientes para obtener una puntuación que permita distinguir ente grupos. La ecuación de la función discriminante es similar a la de la regresión y fue introducida por Fisher (1936):

$$D = B_1X_1 + B_2X_2 + B_3X_3 + \dots + B_vX_v + B$$

La *puntuación discriminante* se calcula teniendo en cuenta la *función discriminante* y, de esta forma es posible calcular la puntuación discriminante de cada individuo al sustituir las "X" por las medidas correspondientes. En consecuencia, cada caso se clasifica en el grupo al que se supone debe pertenecer.

La tabla donde posteriormente se muestran los resultados de clasificación se denomina *matriz de confusión*, que presenta el número de casos correspondientes a cada grupo. El porcentaje de casos clasificados correctamente es un indicador de la validez de las funciones discriminantes y nos indica si nuestro proceso ha sido efectivo.

CAPÍTULO VII

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

VII.1. Composición de la muestra (sujetos).

La muestra esta compuesta por tres grupos de alumnos (94 en total) matriculados en 6 colegios (4 con alumnado de barrios desfavorecidos socioculturalmente y 2 en barrios de clase media). Todos ellos están terminando segundo curso o realizando tercer curso de educación primaria. Sus edades están comprendidas entre 7:5 y 9 (años: meses).

La selección del *objeto* de estudio nos determina la metodología a seguir, por este motivo, al seleccionar los sujetos en los distintos grupos, hemos tenido que seguir una metodología ajustada a sus características, que proceden de la psicología clínica y sociolingüística para los grupos A, B y C.

Ocurre que, en ocasiones, los niños no utilizan un lenguaje apropiado a situaciones comunicativas características del lenguaje escrito (utilizan un vocabulario ajustado a su entorno medioambiental y no al de la escuela y un discurso menos elaborado), sin que ello tenga que deberse a trastornos lingüísticos, sino que puede ser reflejo de un entorno social. Esta situación se tendrá en cuenta aceptando la variedad lingüística en léxico apuntada, respecto a la corrección de pruebas. Lo que sí es necesario constatar es en qué medida y de que forma, existe limitación en cuanto a sus posibilidades de participación en el curriculum por la supuesta pobreza de recursos lingüísticos.

Por el contrario, otras veces también ocurre que, perteneciendo estos a un entorno social favorecido, muestren pobreza o claro deterioro de sus habilidades psicolingüísticas, presentando un lenguaje característico del trastorno.

En este sentido, es necesario identificar en ambos problemas, en qué consisten sus dificultades características con el objetivo de realizar un diagnóstico preciso y planificar una intervención teniendo en cuenta el tiempo a invertir, profesionales que han de intervenir y recursos a utilizar, con el fin de compensar desigualdades derivadas de la deprivación medioambiental y de los trastornos de lenguaje.

La edad es un factor que arroja diferencias más significativas en los resultados, siendo una variable necesaria para saber qué cambios lingüísticos están

en proceso. Por este motivo, hemos procurado que al igual que en la variable sexo y edad haya igualdad respecto a número de sujetos en las tres muestras.

Para determinar la existencia de desventaja medioambiental, se ha tenido en cuenta índices utilizados en otros estudios, como son la instrucción de los padres, su ocupación, el grado de estudios de los mismos (Trigo Cutiño, 1990), aunque también se han tenido en cuenta el barrio y el colegio.

VII.2. Criterios de delimitación.

- En la delimitación del campo estudio nos hemos centrado en el criterio de la *edad* en intervalo entre los siete años y medio y nueve.

Coincide con el estadio de definido por Crystal y col. (1983) como "Estructura del discurso, comprensión sintáctica y estilo", y desde esta óptica nos interesa constatar que habilidades dominan los niños con y sin problemas de lenguaje, y como repercuten en sus avances académicos.

En esta etapa se plantean, como ya apuntamos, demandas a los alumnos basadas en el dominio del lenguaje descontextualizado del discurso narrativo, propias de segundo - tercer curso de Primaria, caracterizado por el empleo de unas estructuras oracionales y estilo característicos del lenguaje escrito.

- Otros criterios son los referentes a la elección de grupos.

En el primero de ellos o grupo A (control), hemos considerado que los sujetos dispongan de todas las oportunidades para el desarrollo del lenguaje expresado en el nivel de estudios de los padres y la profesión, teniendo en cuenta, además, elementos como el barrio y el colegio. Los padres de estos niños están alfabetizados, tienen unos estudios mínimos de graduado escolar o equivalente (formación profesional especializada) y viven en un barrio del centro de la ciudad, cercano al cinturón industrial. En este sentido, los padres de nuestra muestra, realizan profesiones que van desde los trabajos especializados a profesores universitarios y, por este motivo, deducimos que pertenecen a la clase social media o media-baja.

Estos niños, se han seleccionado considerando que no han mostrado dificultades lingüísticas en el aula y siguen un ritmo de aprendizaje normal. La muestra esta compuesta por 33 sujetos (17 mujeres y 16 varones) pertenecientes a los colegios Indalo y Virgen del Mar y algunos niños del colegio Molina Martín.

En la selección de sujetos del grupo B o grupo con desventaja sociocultural, también se ha tenido una serie de aspectos de carácter sociológico como el grado de estudios de los padres, su profesión (Trigo Cutiño, 1990) y el barrio. El grado de estudios de estos padres es muy bajo puesto que ninguno ha obtenido el graduado escolar y, además, la mayoría son semianalfabetos o analfabetos, desempeñando una profesión poco especializada (peón de almacén, pescador, etc.) o, incluso, no tiene una profesión definida.

Con relación al barrio y el colegio, hemos elegido los barrios de la Chanca y de la Fuentesica. El primero es un barrio deprivado socioeconómicamente, mientras que, el otro cuenta con mayor heterogeneidad en cuanto a la procedencia social. Por este motivo, se ha procedido con cautela en la extracción social de la muestra. En algunas comunidades, el colegio que es índice del poder socioeconómico, pero no siempre se traduce así, puesto que en determinados barrios de Almería existen colegios donde hay mezcla de niños de distinta procedencia sociocultural, como ocurre en el segundo barrio.

Estos niños han sido elegidos, teniendo en cuenta el criterio de no haber mostrado, como ya apuntamos, dificultades de comprensión y/o expresión en el aula y siguen un aprendizaje normal, aunque con un ritmo más enlentecido que en los colegios del centro debido al entorno social y al interés de los padres por la educación de sus hijos. La muestra está compuesta por 34 niños de ambos sexos (17 varones y 17 mujeres) pertenecientes a cuatro colegios: Chanca, N^o Señora de la Paz, Giner de los Ríos (con alumnado del barrio de la Chanca) y Alfredo Molina Martín, perteneciente al barrio de la Fuentesica.

El tercer grupo (C) está compuesto por niños que, reuniendo los mismos requisitos que los sujetos de A para el desarrollo lingüístico (profesión y estudio de los padres, entorno ambiental estimulador y con asistencia a los mismo colegios que los niños del grupo control y a otros colegios del centro de la ciudad), esto no ha sucedido, es decir, que no le valen los procedimientos habituales, y denotan dificultades de comprensión y expresión. La muestra está compuesta por 27 alumnos (10 mujeres y 17 varones). El no haber igualado la muestra en sexo, obedece a la mayor incidencia de TL en varones que en mujeres.

El grupo clínico ha sido seleccionado teniendo en cuenta una serie de criterios.

1. Presentan dificultades de aprendizaje en el aula no achacables a causa obvia (ni se dan signos neurológicos claros). Anteriormente, los psicólogos de estos colegios, les han pasado distintas pruebas psicométricas (WISC, Raven) y no se han constatado dificultades cognitivas.
2. Estas dificultades se aprecian especialmente en el lenguaje escrito (omisión y/o o adición de grafemas, inversión de sílabas, omisiones, adiciones y confusiones lexicales) y, especialmente, en las respuestas a demandas curriculares que impliquen comprensión y expresión en frases y textos. Asimismo, en las demandas escolares presentan unos tiempos de respuesta más largos que sus iguales sin problemas lingüísticos, a pesar de haber adquirido la lectura mecanizada.
3. En consecuencia, y teniendo en cuenta estos criterios de identificación por *inclusión-exclusión*, ya expresados en el capítulo IV, su trastorno sólo es atribuible a dificultades de lenguaje.
4. Se ha desestimado en estos sujetos la existencia de un trastorno semántico-pragmático, ya que todos han sido capaces de contestar a preguntas dando respuestas coherentes con relación a sus actividades cotidianas.
5. Finalmente, otro criterio ha sido establecer la severidad del grupo clínico que, en nuestro caso, va desde ligero a moderado.

Asimismo, aunque no se ha considerado como criterio, es interesante anotar que algunos de los sujetos presentan algún antecedente en la familia que ha mostrado este problema, por lo que también éste elemento se ha tenido en cuenta como factor de riesgo.

VII.3. Material.

Se empleó una grabadora, un cronómetro y el material gráfico de la Prueba de habilidades Semánticas y Morfosintácticas (de creación original con elementos de *Paradís*, 1993 y *L'É.CO.S.SE.*, 1996), memoria de *Dígitos* del Wisc y *Comprensión Auditiva* de ITPA y *narrativa* (global).

- Justificación del material seleccionado

Bishop y Adams (1990) informaron, después de una investigación, que si la persistencia de dificultades de comprensión del lenguaje oral va más allá de los ocho años, se reflejarán también en la comprensión de textos, por lo cual hay que añadir en estos casos que la experiencia lectora, uno de los principales pilares en el aprendizaje escolar, está fallando a la hora de facilitar el crecimiento de vocabulario y de conocimiento en general, aspectos que, a su vez, aumentan la comprensión lectora.

En el estudio de Tallal, Allard, Miller y Curtis (1997), se centra la atención en el estudio de preescolares con dificultades de lenguaje (TEL) con relación a habilidades académicas en general (matemáticas, escritura, decodificación, vocabulario lector y comprensión), y prerrequisitos para la lectura en particular (discriminación visual, reconocimiento y sonido de letras).

Las evaluaciones realizadas en 1º y 3º de primaria muestran marcados déficits de todos ellos a través de los años. Podría darse el caso de que los déficits se convirtieran en más específicos de la lectura con el paso del tiempo, por la falta de dominio de unas estructuras oracionales y de un estilo descontextualizado, como es el narrativo, en el que priman sobre todo características del lenguaje escrito. Por este motivo, se han tenido en cuenta también en la delimitación de la muestra los niños que, en la etapa de infantil y primero de primaria, presentaban problemas en sus habilidades lingüísticas, y que ahora cursan tercero, con el fin de detectar si persisten estas dificultades.

Para la realización de este estudio hemos considerado necesario elaborar una prueba que incluya dentro de sus aspectos morfológicos los subtests de reglas gramaticales inventadas. Estas subpruebas tienen la finalidad de evaluar las habilidades de los alumnos en la aplicación de reglas derivativas e flexivas, igualando a los niños de los distintos grupos en el grado de dificultad en la tarea. También, hemos considerado conveniente que exista un paralelismo con elementos equivalentes entre la prueba semántica y morfosintáctica, teniendo en cuenta los aspectos de producción además de los de comprensión.

VII.4. Características de los instrumentos.

La prueba pretende contemplar unos factores básicos de actuación teniendo como base unos principios generales, definidos por Crystal y col. (1983):

- Que pueda ser utilizada en el estudio de las perturbaciones tanto de producción como de comprensión.

- Que logre un equilibrio entre la valoración y diagnóstico y la reeducación. Es decir, que los programas escolares que se apliquen tengan en cuenta aspectos que consideren las necesidades reales. Los esquemas de valoración y tratamiento han integrado los elementos de valoración y reeducación.

- Identificación de las características del trastorno de la manera más directa y sistemática posible sin entrar en conflicto con la intuición del examinador, es decir, lo que llamamos “realismo clínico”, detectando si las dificultades lingüísticas son morfológicas o sintácticas en el nivel gramatical y si el nivel de desarrollo semántico es bajo en alguno de sus elementos.

- Funcionalidad, no sólo por la cantidad de demandas del profesorado que reduce el tiempo disponible para la evaluación individual, sino también que pueda ser aprendido con un mínimo de preparación en el área por parte del evaluador, de modo que no tenga que invertir una gran cantidad de tiempo y de práctica para conseguir unos resultados coherentes en la valoración en detrimento de la posterior enseñanza y reeducación de los alumnos. Ello implica la existencia de un equilibrio entre sistematicidad y precisión por un lado y, rapidez y funcionalidad por otro.

La práctica en la aplicación de la prueba abreviada pondrá en la pista de los aspectos donde los sujetos muestran dificultad, los cuales son variables que discriminan entre los tres grupos, aunque posteriormente se aplique la prueba entera. De esta forma, si no se dispone de suficiente tiempo, se podrá hacer una primera valoración, que sirva de guía para aplicar la prueba en su totalidad.

- Con relación al nivel estructural, el repertorio de estructuras se ha seleccionado considerando las de una mayor complejidad, pues se basa en la morfosintaxis avanzada, es decir, la que tiene lugar con posterioridad a los siete años. Como se ha mencionado anteriormente, Crystal y col (1983) y Rondal (1988) creen que el lenguaje sigue desarrollándose más allá de los siete años, lo que implica la incorporación de nuevas estructuras y que, además, los niños tienen todavía que aprender la forma en que una secuencia de oraciones puede interrelacionarse para producir un discurso.

Al analizar estas estructuras, consideramos que las dificultades en los niños con problemas se presentan en la producción de secuencias y en el establecimiento de categorías (en este sentido, las frases de relativo pueden ser las más dificultosas). Además, también, se han tenido en cuenta en el aspecto morfológico las dificultades perceptuales implicadas en la codificación y decodificación (pruebas derivativas inventadas).

VII.5. Técnica de recogida de materiales (procedimiento).

Las pruebas se han aplicado con intervalos de media hora procurando no cansar a los niños. En los niños del grupo clínico se realizaron, incluso, en tiempos de veinte minutos en el caso de notar muestras de cansancio. Todas las muestras han sido tomadas por la autora de este trabajo.

Antes de la pasación de las tareas se procuró interaccionar con el niño a fin conseguir el mayor grado de familiaridad posible, creando un ambiente relajado y agradable. También, hay que decir que, cuando se cansaban los niños antes del tiempo establecido, se paraba la grabación. Otras veces, los niños rompían la tarea con comentarios que eran escuchados y, al terminar, se continuaba con la misma.

Asimismo, hay que señalar que en este trabajo existen dos tipos de muestreo, las pruebas elicítadas en las que existe una sistematización de las preguntas con empleo de material gráfico y, la narrativa recogida con ayuda de unos dibujos encadenados en historieta. Considerando los dibujos, los sujetos tendrán que producir una historia, sugiriéndoles que nos la cuenten para que la podamos entender, ya que desconocemos en qué consisten los dibujos y el tema de la historia.

En la primera variante la técnica que se suele seguir es la de pregunta-respuesta, dirigida por la examinadora y es el sujeto emite las respuestas. La conversación no dirigida o narrativa, aunque parta de un tema y de unos dibujos visualmente estructurados, permite la aparición de discursos casuales, puesto que no se pone ningún tipo de limitación ni en los asuntos que puede abordar ni en la duración que concede a los mismos. Asimismo, después de que el alumno narrara la historia, la examinadora ha realizado preguntas elicítadas sobre la misma. Todos los resultados de las pruebas elicítadas, así como los del discurso narrativo y comprensión sobre narrativa van a estar recogidos en grabadora.

Los diferentes comentarios realizados sobre la historia, también, nos han servido para obtener muestras del habla natural o espontánea utilizada por los niños en su entorno comunicativo familiar. Estos discursos, se caracterizan porque el hablante presta poca atención a su habla, y es aconsejable tenerlos en cuenta de cara al diagnóstico, si bien este tipo de evaluación no es objeto de este estudio. Antes de la pasación de las pruebas dirigidas, es recomendable haber conseguido el mayor grado de interacción entre investigador y sujeto, para que éste se olvide de que está siendo grabado y converse libremente evitando su autocorrección.

Como paso previo a la grabación, hemos realizado una ficha de control en la que se recogen datos personales, familiares y escolares.

CAPÍTULO VIII

RESULTADOS

En este capítulo vamos a exponer los resultados obtenidos en el estudio empírico, esto es, determinación de las variables que diferencian de forma significativa entre los tres grupos: Grupo A - grupo control -, Grupo B - grupo de sujetos con desventaja sociocultural -, y grupo C - grupo de niños con trastorno específico del lenguaje (TEL)-.

Antes de avanzar en la exposición de resultados obtenidos con respecto al grupo de pertenencia de los sujetos, hemos intentado comprobar si en las medias utilizadas existían diferencias debidas al género. Para hacer esta comprobación hemos realizado cuatro análisis multivariados (MANOVA'S) de las variables semánticas, morfosintácticas, morfológicas inventadas y de narrativa, respectivamente, considerando el género de los sujetos (varones o mujeres) como factor de agrupación. Los resultados han indicado que no existen diferencias significativas debidas al género en ninguna de las agrupaciones de subpruebas, o variables, analizadas, como exponemos a continuación.

- Variables semánticas: $F_{8,85} = 1,071$, $p = ,391$
- Variables morfosintácticas: $F_{18,75} = ,515$, $p = ,943$
- Variables de morfología inventada: $F_{4,89} = ,872$, $p = ,484$
- Variables de narrativa: $F_{7,86} = ,644$, $p = ,718$

Debido a esta ausencia de diferencias, en la exposición de resultados no estableceremos ninguna diferenciación en lo que respecta al género de los sujetos y lo consideraremos como grupo homogéneo.

En este capítulo seguiremos el siguiente esquema:

- En una *primera parte*, expondremos los resultados que nos conduzcan a la confirmación o al rechazo de cada una de las hipótesis planteadas con respecto a:

- I. La hipótesis de la morfología inventada.
- II. La memoria de dígitos.
- III. La hipótesis semántica.
- IV. La hipótesis morfosintáctica.
- V. La hipótesis de narrativa.
- VI. La hipótesis de comprensión.

- En la *segunda parte* del estudio, hemos llevado a cabo un análisis discriminante con la finalidad de llegar a determinar la existencia de un subconjunto de pruebas que discriminen significativamente entre los tres grupos de sujetos, y poderla utilizar como prueba abreviada, ya que el empleo de nuestra prueba global puede suponer un tiempo del que no siempre disponen los psicólogos y logopedas, debido a la variedad de tareas que deben atender. Por tanto, la última hipótesis estará en consonancia con los perfiles lingüísticos obtenidos con la prueba abreviada y la comprensión lectora (Hipótesis VII).

VIII.1. Primera parte: prueba de Hipótesis.

Para poner a prueba cada una de las hipótesis previamente planteadas, hemos realizado una serie de análisis multivariados de las variables pertenecientes a los distintos dominios lingüísticos, como previamente hemos mencionado, considerando el grupo de procedencia de los sujetos (A, B y C) como variable independiente o factor de agrupación. Cuando los resultados de los MANOVA'S eran estadísticamente significativos, procedíamos a realizar un análisis univariado (ANOVA) para cada variable, con los mismos grupos de pertenencia de los sujetos como factor de agrupación. En las variables en las que el ANOVA mostraba diferencias significativas, realizábamos análisis *post-hoc* (prueba de Tukey) para determinar la dirección de las diferencias y poder, por tanto, confirmar, o rechazar nuestras hipótesis.

En todos los análisis realizados en esta primera parte, aceptamos un nivel alfa de significación estadística de ,05.

I. Hipótesis de Morfología Inventada: A=B, A>C, B>C.

El valor obtenido aplicando la Lambda de Wilks es de 0.484. Este estadístico refleja diferencias significativas entre los grupos, con un valor de:

$$F_{(8,176)} = 9,627, p < 0,0001.$$

En la Tabla 1.1 se pueden ver las medias y las desviaciones típicas obtenidas por los sujetos de cada grupo en cada una de las variables pertenecientes a este dominio lingüístico (Gráfico 1.1 del Anexo).

Variables	GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C		TOTAL	
	X	DT	X	DT	X	DT	X	DT
MFSI1	7,24	2,45	7,71	1,93	4,78	2,86	6,70	2,69
MFSI2	8,91	1,72	9,03	1,36	5,33	3,57	7,93	2,83
MFSI3	8,27	2,27	7,65	2,44	3,96	2,68	6,81	3,04
MFSI4	6,24	2,83	6,38	2,52	3,11	2,64	5,39	3,01

Tabla 1.1. Medias y desviaciones típicas en pruebas gramaticales inventadas.

Según podemos apreciar, los sujetos de los grupos A y B presentan puntuaciones promedio casi igualada, hecho que no se observa en los sujetos de C, en los que se aprecian puntuaciones más bajas y mayores diferencias de medias, lo cual vamos a comprobar después en la prueba post-hoc de Tukey.

El MANOVA de estas variables, con el grupo de procedencia como factor de agrupación, arroja diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos: $F_{(8,176)} = 9,627$, $p = ,0001$.

En la Tabla 1.2 se presentan los resultados de los ANOVA'S realizados para cada variable, en la que se muestran la media cuadrática, los grados de libertad, los valores de F y el grado de probabilidad.

Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	Media cuadrática	F	Significación
MFSI1	143,873	71,937	12,403	,000
MFSI2	254,781	127,390	23,770	,000
MFSI3	313,280	156,640	26,046	,000
MFSI4	197,679	98,840	13,907	,000

Para dos grados de libertad

Tabla 1.2. Resultados de los ANOVA'S en variables morfológicas inventadas.

- $P < 0,05$
- $P < 0,01$
- $P < 0,001$

Como se puede ver en la tabla, hemos encontrado diferencias significativas entre los tres grupos en todas las variables morfológicas inventadas.

- MFSI1 ($F_{(8,176)} = 12,403$, $p = ,0001$)
- MFSI2 ($F_{(8,176)} = 23,770$, $p < 0,001$)
- MFSI3 ($F_{(8,176)} = 26,046$, $p < 0,001$)
- MFSI4 ($F_{(8,176)} = 13,907$, $p < 0,001$)

Mostramos en la Tabla 1.3 (anexo) los resultados de los análisis post-hoc realizados con las variables en las que el ANOVA ha arrojado diferencias significativas entre los tres grupos. Para cada variable se presentan las diferencias en cada par de centros (A/B; A/C; B/C), las diferencias entre medias, el error típico y el grado de significación estadística, estableciéndose las comparaciones de la forma siguiente:

HIPÓTESIS MORFOSINTÁCTICA SOBRE REGLAS GRAMATICALES INVENTADAS: A = B; A > C; B > C

MFSI1: A = B; A > C ($p < 0,001$); B > C ($p < 0,001$)

MFSI2: A = B; A > C ($p < 0,001$); B > C ($p < 0,001$)

MFSI3: A = B; A > C ($p < 0,001$); B > C ($p < 0,001$)

MFSI4: A = B; A > C ($p < 0,001$); B > C ($p < 0,001$)

De acuerdo con lo anterior, podemos decir que nuestra hipótesis se cumple en todas las variables.

II. Hipótesis de Memoria Funcional: WISC (Memoria de Dígitos).

En la Tabla 2.1 se puede ver la media obtenida por los sujetos de cada uno de los grupos en esta variable (Gráfico 2.1 del Anexo).

Variables	GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C		TOTAL	
	X	DT	X	DT	X	DT	X	DT
Dígitos	10,3636	2,1911	9,5000	2,6314	8,9259	1,7525	9,6383	2,3040

Tabla 2.1. Medias y desviaciones típicas en dígitos del WISC.

Los resultados en cuanto a estas medias no reflejan muchas diferencias, aunque las puntuaciones de los sujetos de B y sobre todo, de los de C, son más bajas.

En la Tabla 2.2 se presentan el resultado del ANOVA realizado en esta variable, en la que se muestran la media cuadrática, los grados de libertad, los valores de F y el grado de probabilidad (Gráfico 2.2 del anexo).

Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	Media cuadrática	F	Significación
DÍGITOS	31,714	15,857	3,123	,049

Para dos grados de libertad

Tabla 2.2. Resultados de los ANOVA'S en dígitos del WISC-R.

- $P < 0,05$
- $P < 0,01$
- $P < 0,001$

En esta tabla y como se puede apreciar, se reflejan diferencias significativas entre los sujetos de los tres grupos en la variable Dígitos.

- DÍGITOS ($F_{(6,178)} = 3,123$, $p < 0,05$)

Estos valores nos indican diferencias significativas entre los tres grupos.

En la Tabla 2.3 (anexo), mostramos los resultados del análisis post-hoc realizado para esta variable en la que el ANOVA ha arrojado diferencias significativas entre los sujetos de los tres grupos. Como ya comentamos, se presentan las diferencias en cada par de centros (A/B; A/C; B/C), las diferencias entre medias, el error típico y el grado de significación estadística, siendo las conclusiones las siguientes:

**HIPÓTESIS RESPECTO A MEMORIA FUNCIONAL:
A = B; A > C; B > C**

DÍGITOS: A = B; A > C ($p < 0,05$); B = C

En consecuencia, a la vista de los resultados, se puede afirmar que en la variable memoria de Dígitos hemos encontrado diferencias significativas, sólo entre los sujetos de los grupos A y C, favorables al primero, pero no entre A y B, por lo que sólo se confirma una parte de nuestra hipótesis.

III. Hipótesis Semántica: A>B; A>C; C=>B.

Empleada la Lambda de Wilks, como prueba de significación multivariable, para contrastar simultáneamente una serie de grupos sobre la base de un conjunto de variables semánticas, el valor que hemos obtenido es 0.479. A partir de este estadístico de contraste se obtiene el valor de F.

El Manova de variables semánticas, refleja diferencias muy significativas, considerando a $F_{(18,166)} = 4,105$, $p < 0,0001$.

En la Tabla 3.1 se pueden ver las medias y las desviaciones típicas obtenidas por los sujetos de cada grupo en cada una de las variables pertenecientes a este dominio lingüístico (ITPA, SM1, SM2, SM3, SM4T, SM4NP; SM6, SM7). Ver Gráfico 3.1 del Anexo.

Variables	GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C		TOTAL	
	X	DT	X	DT	X	DT	X	DT
SM1	9,52	0,62	8,91	1,24	9,00	1,18	9,15	1,07
SM2A	5,76	1,28	4,56	1,48	4,00	1,96	4,82	1,72
SM2B	4,39	0,83	3,18	1,19	3,30	1,54	3,64	1,31
SM3	6,30	1,72	4,65	2,09	4,74	2,12	5,26	2,10
SM4T	5,97	0,17	5,91	0,29	5,96	0,19	5,95	0,23
SM4NP	33,94	13,54	34,12	14,82	35,11	12,22	34,34	13,53
SM6	8,30	1,19	6,68	1,49	6,26	1,40	7,13	1,61
SM7	8,42	1,30	6,35	2,00	5,26	1,97	6,77	2,19
ITPA	31,09	1,68	30,38	1,74	29,96	1,84	30,51	1,79

Tabla 3.1. Medias y desviaciones típicas en semántica.

El MANOVA de estas variables, con el grupo de procedencia como factor de agrupación arroja diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos: $F_{(18,166)} = 4,105$, $p = ,0001$.

En la Tabla 3.2 se presentan los resultados de los ANOVA'S realizados para cada variable, en la que se muestran la media cuadrática, los grados de libertad, los valores de F y el grado de probabilidad.

Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	Media cuadrática	F	Significación
SM1	6,937	3,469	3,189	,046
SM2A	49,483	24,741	10,031	,000
SM2B	29,253	14,626	10,203	,000
SM3	55,953	27,976	7,153	,001
SM4T	6,609E-02	3,304E-02	,644	,527
SM4NP	23,032	11,516	,062	,940
SM6	72,872	36,436	19,550	,000
SM7	157,841	78,920	25,023	,000
ITPA	19,770	9,885	3,216	,045

Para dos grados de libertad

Tabla 3.2. Resultados de los ANOVA'S en variables semánticas.

- $P < 0,05$
- $P < 0,01$
- $P < 0,001$

Los resultados reflejados en la tabla, indican que se han encontrado diferencias significativas entre los tres grupos en todas las variables del dominio semántico, excepto en SM4T y SM4NP que son una medida de asociación y fluidez semántica.

- SM2A. ($F_{(18,166)} = 10,031, p < ,0001$)
- SM2B ($F_{(18,166)} = 10,203, p < ,0001$)
- SM3 ($F_{(18,166)} = 7,153, p < ,001$)
- SM6 ($F_{(18,166)} = 19,550, p < ,0001$)
- SM7 ($F_{(18,166)} = 25,023, p < ,0001$)
- ITPA ($F_{(18,166)} = 3,216, p < 0,05$)

Mostramos en la Tabla 3.3 (anexo) los resultados de los análisis post-hoc realizados con las variables en las que el ANOVA ha arrojado diferencias significativas entre los tres grupos. Para cada variable se presentan las diferencias en cada par de centros (A/B; A/C; B/C), las diferencias entre medias, el error típico y el grado de significación estadística.

Comentando los resultados de la tabla podemos decir que existen diferencias significativas en las variables SM2A, SM2B, SM3, SM6 y SM7 e ITPA.

HIPÓTESIS SEMÁNTICA: $A > B$; $A \geq C$; $C \Rightarrow B$

SM2A: $A > B$ ($p < 0,01$); $A > C$ ($p < 0,001$); $B = C$

SM2B: $A > B$ ($p < 0,001$); $A > C$ ($p < 0,01$); $B = C$

SM3: $A > B$ ($p < 0,01$); $A > C$ ($p < 0,01$); $B = C$

SM6: $A > B$ ($p < 0,001$); $A > C$ ($p < 0,001$); $B = C$

VARIABLES SEMÁNTICAS QUE SIGUEN LA HIPÓTESIS MORFOSINTÁCTICA: $A > B$; $B \geq C$; $A > C$

SM7: $A > B$ ($p < 0,001$), $A > C$ ($p < 0,001$), $B > C$ ($p < ,05$)

ITPA: $A = B$, $A > C$ (0,05), $B = C$

En el análisis post-hoc no se han confirmado diferencias entre los sujetos de los grupos B y C, por lo que, nuestra hipótesis se confirma en SM2A, SM2B, SM3 y SM6. En SM7 ocurre que se establece en las dos primeras comparaciones, pero no en la última y en ITPA no se constata. Por lo tanto, deducimos que estas dos últimas pueden seguir otra hipótesis diferente.

IV. Hipótesis Morfosintáctica: $A=B$; $B \geq C$; $A > C$.

El valor obtenido con la prueba de la Lambda de Wilks es 0.218. En el MANOVA de variables morfosintácticas, estas diferencias significativas se advierten si consideramos, los siguientes valores: $F_{(36,148)} = 4,687$, $p < 0,0001$.

En la Tabla 4.1 se pueden ver las medias y las desviaciones típicas obtenidas por los sujetos de cada grupo en cada una de las variables pertenecientes a este dominio lingüístico. Ver Gráfico 4.1 del Anexo.

Variables	GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C		TOTAL	
	X	DT	X	DT	X	DT	X	DT
MFS11	21,09	1,96	20,18	3,20	18,52	2,85	20,02	2,88
MFS12	12,12	1,32	11,53	1,31	9,63	2,44	11,19	1,98
MFSTOT	33,21	2,37	31,71	3,49	28,15	4,19	31,21	3,92
MFS2A	7,64	1,39	6,71	1,53	6,15	1,52	6,68	1,58
MFS2B	5,91	0,29	5,79	0,73	5,19	1,14	5,66	0,82
MFS2C	5,06	0,97	3,68	0,98	3,22	1,28	4,03	1,32
MFS3	3,06	1,50	3,44	0,96	2,44	1,12	3,02	1,27
MFS4GRA	4,76	0,50	4,62	0,60	4,26	1,23	4,56	0,82
MFS4N	15,52	1,28	14,47	2,03	13,70	2,27	14,62	2,00
MFS5	9,00	1,52	7,76	1,92	5,85	3,00	7,65	2,49
MSM5T	4,79	0,60	4,53	0,75	4,26	1,10	4,54	0,84
MSM5NP	12,06	4,27	9,56	3,85	7,89	3,85	9,96	4,31
MFS6	7,94	1,46	5,91	2,08	5,11	2,34	6,39	2,28
MFS7A	4,64	1,54	3,12	1,37	2,00	1,18	3,33	1,73
MFS7B	7,33	1,59	6,15	1,48	5,15	2,11	6,28	1,91
MFS7C	7,61	0,83	6,85	1,10	5,19	1,90	6,64	1,63
MFS8	3,39	1,58	2,29	1,75	1,04	1,56	2,32	1,87

TABLA 4.1. Medias y desviaciones típicas en morfosintaxis.

El MANOVA de estas variables, con el grupo de procedencia como factor de agrupación arroja diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos: $F_{(36,148)} = 4,687$, $p = ,0001$.

En la Tabla 4.2 se presentan los resultados de los ANOVA'S realizados para cada variable en la que se muestran la media cuadrática, los grados de libertad, los valores de F y el grado de probabilidad.

Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	Media cuadrática	F	Significación
MFS11	99,548	49,774	6,756	,002
MFS12	98,271	49,136	16,792	,000
MFSTOT	393,763	196,882	17,294	,000
MFS2A	32,944	16,472	7,541	,001
MFS2B	8,746	4,373	7,321	,001
MFS2C	56,918	28,459	24,905	,000
MFS3	15,030	7,515	5,068	,008
MFS4GRA	3,842	1,921	2,949	,057
MFS4N	49,870	24,935	7,039	,001
MFS5	147,890	73,945	15,666	,000
MSM5T	4,159	2,079	3,093	,050
MSM5NP	266,902	133,451	8,324	,000
MFS6	131,155	65,578	16,892	,000
MFS7A	105,611	52,805	27,750	,000
MFS7B	71,803	35,902	12,145	,000
MFS7GRA	89,485	44,742	26,063	,000
MFS8	82,525	41,262	15,395	,000

Para dos grados de libertad

Tabla 4.2. Resultados de los ANOVA'S en variables de morfosintaxis.

- $P < 0,05$
- $P < 0,01$
- $P < 0,001$

A la vista de los resultados que hemos encontrado, deducimos que hay diferencias significativas entre los tres grupos en todas las variables del dominio morfosintáctico, excepto en MFS4GRA que es una medida de elaboración de frases a partir de palabras contenido que se ofrecen como estímulo.

- MFS11 ($F_{(36,148)} = 6,756$, $p < 0,01$).
- MFS12 ($F_{(36,148)} = 16,792$, $p < 0,001$).
- MFSTOT ($F_{(36,148)} = 17,294$, $p < 0,001$).
- MFS2A ($F_{(36,148)} = 7,541$, $p < 0,001$).
- MFS2B ($F_{(36,148)} = 7,321$, $p < 0,001$).
- MFS2C ($F_{(36,148)} = 24,905$, $p < 0,001$).
- MFS3 ($F_{(36,148)} = 5,068$, $p < 0,01$).
- MFS4N ($F_{(36,148)} = 7,039$, $p < 0,001$).
- MFS5 ($F_{(36,148)} = 15,666$, $p < 0,001$).
- MSM5T ($F_{(36,148)} = 3,093$, $p < 0,05$).
- MSM5NP ($F_{(36,148)} = 8,324$, $p < 0,001$).
- MFS6 ($F_{(36,148)} = 16,892$, $p < 0,001$).
- MFS7A ($F_{(36,148)} = 27,750$, $p < 0,001$).
- MFS7B ($F_{(36,148)} = 12,145$, $p < 0,001$).
- MFS7CGRA ($F_{(36,148)} = 26,063$, $p < 0,001$).
- MFS8 ($F_{(36,148)} = 15,395$, $p < 0,001$).

Siguiendo el mismo proceso que en ocasiones anteriores, mostramos en la Tabla 4.3 (anexo) los resultados de los análisis post-hoc realizados con las variables en las que el ANOVA ha arrojado diferencias significativas entre los tres grupos en las variables MFS11, MFS12, MFSTOT, MFS2A, MFS2B, MFS2C; MFS3, MFS4N, MFS5, MSM5T, MSM5NP, MFS6, MFS7A, MFS7B, MFS7CGRA y MFS8. Para cada variable se presentan las diferencias en cada par de centros (A/B; A/C; B/C), las diferencias entre medias, el error típico y el grado de significación estadística.

Comentando los resultados de la tabla, podemos decir que nuestra hipótesis morfosintáctica $A=B$, $A>C$, $B>=C$ se cumple en las siguientes variables:

HIPÓTESIS MORFOSINTÁCTICA: A = B; B >= C; A > C

MFS11: A = B, A > C (p < 0,001), B = C
 MFS12: A = B, A > C (p < 0,001), B > C (p < 0,001)
 MFSTOT: A = B, A > C (p < 0,001), B > C (p < 0,001)
 MFS2B: A = B, A > C (p < 0,001), B > C (p < 0,01)
 MFS4N: A = B, A > C (p < 0,001), B = C
 MFS5: A = B, A > C (p < 0,001), B > C (p < 0,01)
 MSM5T: A = B, A > C (p < ,05), B = C
 MFS7CGRA: A = B, A > C (p < 0,001), B > C (p < 0,001)

Por una parte, nuestra subhipótesis II.1 en cuanto a integración gramatical: A>B, A>C, B>C se cumple en estas variables:

SUBHIPÓTESIS MORFOSINTÁCTICA: A > B; B >= C; A > C

MFS7A: A > B (p < 0,001), A > C (p < 0,001), B > C (p < 0,01)
 MFS8: A > B (p < 0,05), A > C (p < 0,001), B > C (p < 0,01)
 MFS2A: A > B (p < 0,05), A > C (p < 0,001), B = C
 MFS7B: A > B (p < 0,05), A > C (p < 0,001), B = C

Y, por otra, las variables morfológicas MFS2C, MSM5NP y MFS6 son sensibles a los efectos de los aprendizajes, y siguen una hipótesis semántica.

VARIABLES MORFOLÓGICAS QUE MUESTRAN EFECTOS DE APRENDIZAJES: A > B; A > C; C => B

MFS2C: A > B (p < 0,001), A > C (p < 0,001), B = C
 MSM5NP: A > B (p < 0,05), A > C (p < 0,001), B = C
 MFS6: A > B (p < 0,001), A > C (p < 0,001), B = C

V. Hipótesis de Narrativa: A=>B, A>C, B>C.

El valor obtenido aplicando la Lambda de Wilks es de 0.498. Refleja diferencias significativas entre los grupos con un valor de $F_{(7,85)} = 12,240$, $p < 0,0001$.

En la Tabla 5.1 se pueden ver las medias y las desviaciones típicas de los errores de narrativa que han obtenido los sujetos de los tres grupos en cada una de las variables pertenecientes a este dominio lingüístico (Gráfico 5.1 del Anexo).

Variables	GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C		TOTAL	
	X	DT	X	DT	X	DT	X	DT
ENSEM	3,0303	17,4078	8,8235	28,7902	29,6296	54,1708	12,7660	36,6149
ENMORF	3,0303	17,4078	32,3529	68,4043	29,6296	66,8800	21,2766	56,5540
ENSIT	3,0303	17,4078	8,8235	28,7902	118,5185	156,9837	38,2979	99,5759
ENI	3,0303	17,4078	11,7647	32,7035	29,6296	54,1708	13,8298	37,6774
ENEP	0,000	0,000	8,8235	37,8806	37,0370	62,9294	13,8298	43,0080
CNSEMPR	3,0303	17,4078	29,4118	46,2497	11,1111	32,0256	14,8936	35,7935
CNSEMPD	0,000	0,000	2,9412	17,1499	18,5185	39,5847	6,3830	24,5760

* Las puntuaciones correspondientes al dividir por 100 medias y desviaciones típicas.

Tabla 5.1. Medias y desviaciones típicas en narrativa.

Como se puede comprobar, el promedio de errores del grupo B es mayor que el del grupo A en todas las variables, especialmente en CNSEMPR, donde incluso es mayor que el promedio de errores del grupo C. En todas las demás variables la media de errores es superior en los sujetos de C.

Como ya hemos apuntado, el MANOVA de estas variables con el grupo de procedencia como factor de agrupación arroja diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos: $F_{(7,85)} = 12,240$, $p = ,001$.

En la Tabla 5.2 se presentan los resultados de los ANOVA'S realizados para cada variable en la que se muestran todos los elementos analizados en anteriores ocasiones.

Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	Media cuadrática	F	Significación
ENSEM	1,133	,567	4,550	,013
ENMORF	1,704	,852	2,765	,068
ENSIT	24,434	12,217	16,402	,000
ENI	1,073	,537	4,027	,021
ENEP	2,171	1,085	6,570	,002
CNSEMPR	1,220	,610	5,189	,007
CNSEMPD	,572	,286	5,162	,008

Para dos grados de libertad

Tabla 5.2. Resultados de los ANOVA'S en variables de narrativa.

- $P < 0,05$
- $P < 0,01$
- $P < 0,001$

Como arrojan los datos, las diferencias significativas encontradas entre grupos se localizan en casi todas las variables.

- ENSEM ($F_{(7,85)} = 4,550$, $p < 0,05$)
- ENSIT ($F_{(7,85)} = 16,402$, $p < 0,001$)
- ENI ($F_{(7,85)} = 4,027$, $p < 0,05$)
- ENEP ($F_{(7,85)} = 6,570$, $p < 0,01$)
- CNSEMPR ($F_{(7,85)} = 5,189$, $p < 0,01$)
- CNSEMPD ($F_{(7,85)} = 5,162$, $p < 0,01$)

En la Tabla 5.3 (anexo) mostramos los resultados de los análisis post-hoc realizados con las variables en las que el ANOVA ha arrojado diferencias significativas intergrupales. Los resultados en narrativa han sido interpretados de forma inversa (en términos de menos errores), a diferencia de las otras ocasiones. Así, un grupo es mayor que otro cuando ha mostrado menos frecuencia de errores.

De acuerdo con lo anterior, podemos decir que:

HIPÓTESIS DE NARRATIVA RESPECTO DE LA OMISIÓN DE IDEAS: $A = B$; $A > C$; $B > C$

ENI: $A = B$, $A > C$ ($p < 0.05$), $B = C$

HIPÓTESIS DE NARRATIVA RESPECTO A DIFICULTADES GRAMATICALES: $A \Rightarrow B$: $A > C$: $B > C$

ENSIT: $A = B$, $A > C$ ($p < 0,001$), $B > C$ ($p < 0,001$)

ENEP: $A = B$, $A > C$ ($p < 0,01$), $B > C$ ($p < 0,05$)

CNSEMPD: $A = B$, $A > C$ ($p < 0,01$), $B > C$ ($p < 0,05$)

- CNSEMPR: $A > B$ ($p < 0,01$), $A = C$, $B = C$.
- ENSEM: $A = B$, $A > C$ ($p < 0,05$), $B = C$.

Por tanto, analizando los errores de narrativa, según los resultados extraídos, podemos afirmar que no se aprecian diferencias entre los sujetos de A y B, excepto en CNSEMPR, entre los sujetos de B y C se reflejan en ENSIT, ENEP, Y CNSEMPD y entre los sujetos de A y C en las variables ENSEM, ENSIT, ENI, ENEP Y CNSEMPD (exceptuando CNSEMPR).

En la narrativa por tratarse del dominio descontextualizado de una marco de producción explícita, hemos hipotetizado que los errores serán mayores en los sujetos de C que en los de A y B, y se cumple en las variables ENSIT (expresión narrativa sintáctica), ENEP (expresión narrativa en la estructura proposicional) y en la comprensión narrativa, en CNSEMPD (comprensión narrativa mediante adverbios interrogativos con emisión de respuestas que no están en consonancia con la pregunta formulada). Estos resultados, por una parte, confirman nuestras predicciones, ya que se han comprobado diferencias significativas en C con respecto a A y a B, expresadas en dificultades sintácticas, y por otra, complementan

los resultados de la prueba elicitada, puesto que también en narrativa hemos encontrado mayores dificultades sintácticas.

Asimismo, nuestra hipótesis no se constata totalmente en ENI, puesto que al comparar los grupos, solamente hemos comprobado diferencias entre los sujetos de A y C, no entre los de B y C.

VI. Hipótesis de Comprensión.

Para comprobar el efecto que tiene la comprensión sintáctica en la desventaja y en los trastornos, hemos establecido que el núcleo del problema en los sujetos en desventaja no estará localizado en las dificultades comprensivas, mientras que en C si se establecerá en esta modalidad.

Para analizar la comprensión hemos tenido en cuenta tres niveles lingüísticos: semántica, morfosintaxis y narrativa. De esta forma, hemos analizado las variables ITPA (comprensión semántica en narrativa), MFSTOT (comprensión de estructuras sintácticas, CNSEMPD (comprensión de preguntas en narrativa con adverbios en general y emisión de respuestas sin relación con la pregunta) y CNSEMPR (comprensión de preguntas ¿por qué? con emisión de respuestas “para”), obteniendo los siguientes resultados:

HIPÓTESIS DE COMPRESIÓN: A => B; A > C; B > C

ITPA: A = B, A > C (p < 0,05), B = C

MFSTOT: A = B, A > C (p < 0,001), B > C (p < 0,001)

CNSEMPD: A = B, A > C (p < 0,01), B > C (p < 0,05)

- CNSEMPR: A > B, (p < 0,01), A = C, B = C.

De estos resultados, podemos establecer que en la comprensión en los tres niveles no se constatan diferencias significativas entre A y B, exceptuando la confusión entre las preguntas “¿por qué?” con respuestas “para”, en la que sí se confirman diferencias.

Finalmente, se ha realizado el estudio de la *fiabilidad* de las pruebas elicítadas elaboradas para esta investigación. La *fiabilidad* interna *alfa de Crombach* obtenida ha sido de *0,79* y *0,87* para la semántica y la morfosintaxis, respectivamente. Esta prueba ha sido realizada con 100 sujetos, (añadiéndose 6 sujetos a los 94 que componían los tres grupos).

VIII.2. Segunda parte: Análisis discriminante.

Continuando en este segundo procedimiento de análisis con los planteamientos de nuestras hipótesis, expresaremos que:

VII. Hipótesis de perfiles lingüísticos y su relación con la comprensión lectora.

De acuerdo con los argumentos de Lahey (1990), hemos hipotetizado, primeramente, la clasificación de los grupos A, B y C en perfiles de habilidades, mediante la evaluación a través de una prueba elicítada y, en segundo lugar, la aplicabilidad de ésta prueba abreviada para clasificar a otros sujetos.

Para comprobar la certeza de esta hipótesis hemos seguido el siguiente proceso:

1) *Obtención de dos funciones discriminantes (semántica y sintáctica) y de tres funciones de clasificación (A, B y C). Primera forma de validez*

a) Utilizando el contraste estadístico a través de la Lambda de Wilks hemos encontrado dos funciones, con un valor de ,177 en la primera función y de ,620 en la segunda función, que en los dos casos se traduce en diferencias significativas según apreciamos en la Tabla 7.1.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.
1 a la 2	,177	151,594	16	,000
2	,620	41,820	7	,000

Tabla 7.1. Lambda de Wilks

A continuación, en la Tabla 7.2 podemos apreciar las variables discriminantes obtenidas y su agrupación en dos funciones discriminantes canónicas como consecuencia de la intervención de tres factores o grupos.

	Función	
	1	2
SM2B	-,513	,488
SM6	,168	,455
MFSTOT	,508	-,223
MFS2C	,090	,497
MFS7A	,492	,170
MFS7CGRA	,534	,070
MFSI2	,332	,585
MFSI4	,542	,358

Tabla 7.2. Coeficientes estandarizados de las funciones canónicas

Los números escritos en azul pertenecen a la 1ª función

Los números escritos en rojo pertenecen a la 2ª función

Dentro de la primera función están contenidas las variables con mayor puntuación: MFSTOT, MFS7A, MFS7CGRA, MFSI2 y MFSI4. En la segunda función tienen mayor valor SM2B, SM6 y MFS2C. Como queda reflejado en nuestro análisis, las variables canónicas son combinación lineal de las variables originarias y vienen expresadas por una función discriminante. En nuestro caso, las variables canónicas que se agrupan en la función semántica son: SM2B, SM6 y MFS2C y en la morfosintáctica son: MFSTOT, MFS2C, MFS7A, MFS7CGRA, MFSI2 Y MFSI4.

En la matriz de estructura que observamos en la tabla 7.3 podemos apreciar las correlaciones intragrupo entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas. Estas variables están ordenadas por el tamaño de la correlación con la función de mayor a menor puntuación.

	Función	
	1	2
MFS7CGRA	,475*	,103
MFS7A	,450*	,411
MFSI2	,442*	-,234
MFSTOT	,388*	,071
MFSI4	,337*	-,186
MFS2C	,379	,552*
SM6	,325	,519*
SM2B	,175	,491*

Tabla 7.3. Matriz de estructura

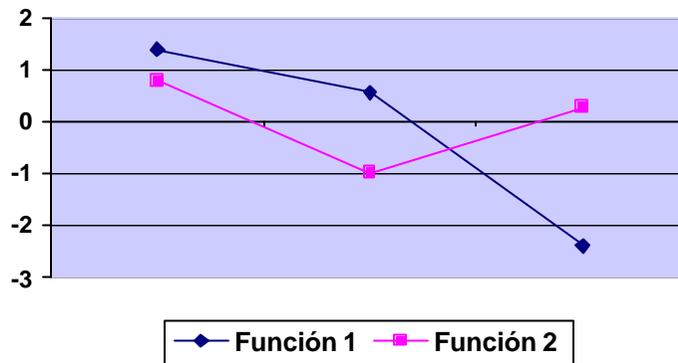
- Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas.
- Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

*. Mayor correlación absoluta entre cada variable y cualquier función discriminante.

La representación gráfica de las funciones en los centroides de los grupos queda representado en la Tabla 7.4 y gráfico correspondiente.

CENTRO	Función	
	1	2
1	1,382	,793
2	,558	-,985
3	-2,392	,271

Tabla 7.4. Funciones de los centroides de los grupos



Funciones discriminantes canónicas no tipificadas evaluadas en las medias de los grupos.

b) Se han obtenido, también, tres funciones de clasificación. En la Tabla 7.5 se reflejan los valores de las variables independientes para cada una de ellas, junto con el valor de la constante de cada función, con un valor diferente para cada una.

	CENTRO		
	1	2	3
SM2B	-3,335	-3,706	-1,931
SM6	2,527	1,833	1,889
MFSTOT	3,132	3,125	2,598
MFS2C	1,418	,521	,858
MFS7A	2,176	1,662	,765
MFS7CGRA	4,419	4,178	2,908
MFSI2	,766	1,097	,358
MFSI4	2,097	2,168	1,399
(Constante)	-91,615	-80,529	-53,363

Tabla 7.5. Coeficientes de la función de clasificación

Funciones discriminantes lineales de Fisher

Si en la función de clasificación sustituimos las variables, SM2B, SM6,... MFSI4 por las medidas obtenidas por el sujeto, obtenemos su puntuación

discriminantes. Para una mejor comprensión del proceso, en la tabla 7.6 se representan las ecuaciones de las funciones discriminantes de Fisher, considerando los valores de las variables independientes. En este punto se debe introducir el valor de los resultados obtenidos por cada sujeto en cada variable, que se multiplicará por la medida correspondiente de su grupo, y finalmente, se le restará la constante de su grupo de pertenencia. De esta forma, cada caso se clasificará en un grupo (A, B o C) según una puntuación discriminante obtenida.

COEFICIENTE DE A = 91,615

$$(-3,335*SM2B) + (2,527*SM6) + (3,132*MFSTOT) + (1,418*MFS2C) + (2,176*MFS7A) + (4,419*MFS7CGRA) + (0,766*MFSI2) + (2,097*MFSI4) - 91,615 =$$

COEFICIENTE DE B = 80,529

$$(-3,706*SM2B) + (1,833*SM6) + (3,125*MFSTOT) + (0,521*MFS2C) + (1,662*MFS7A) + (4,178*MFS7CGRA) + (1,097*MFSI2) + (2,168* MFSI4) - 80,529 =$$

COEFICIENTE DE C = 53,363

$$(-1,931*SM2B) + (1,889*SM6) + (2,598*MFSTOT) + (0,858*MFS2C) + (0,765*MFS7A) + (2,908*MFS7CGRA) + (0,358*MFSI2) + (1,399*MFSI4) - 53,363 =$$

TABLA 7.6. Estadísticos de clasificación por sujetos.

Finalmente se ofrecen en la Tabla 7.7 los resultados de clasificación, aplicando la tabla de validación cruzada, que como observamos recoge un porcentaje de agrupación en A de un 84,8% (recoge a 29 sujetos de un total de 33), en B un 76,5% (incorpora 27 sujetos de un total de 34) y en C un 85,2% (entran 24 dentro del total de 27). Los altos niveles de agrupación de los sujetos en su grupo de referencia, nos indican que el proceso ha sido efectivo y que hemos obtenido una primera prueba de validez.

CENTRO			Grupo de pertenencia pronosticado			Total
			1	2	3	
Original	Recuento	1	29	4	0	33
		2	6	27	1	24
		3	2	1	24	27
	%	1	87,9	12,1	,0	100,0
		2	17,6	79,4	2,9	100,0
		3	7,4	3,7	88,9	100,0
Validación cruzada ^a	Recuento	1	28	5	0	33
		2	7	26	1	34
		3	2	2	23	27
	%	1	84,8	15,2	,0	100,0
		2	20,6	76,5	2,9	100,0
		3	7,4	7,4	85,2	100,0

Tabla 7.7. Resultados de la clasificación^{b, c}

- La validación cruzada sólo se aplica a los casos del análisis. En la validación cruzada, cada caso se clasifica mediante las funciones derivadas a partir del resto de los casos.
- Clasificados correctamente el 85,1% de los casos agrupados originales.
- Clasificados correctamente el 81,9% de los casos agrupados validados mediante validación cruzada.

2) *Aplicación de las funciones discriminantes para realizar la clasificación de nuevos sujetos. Segunda forma de validez*

En una segunda parte, hemos aplicado todo el proceso a un grupo de 51 nuevos sujetos, de los que 17 pertenecen a cada uno de los grupos. Para esto, hemos sustituido los valores alcanzados por cada sujeto, en cada una de las variables, y hemos aplicado la constante de su grupo de pertenencia, de modo que los resultados obtenidos arrojan que los sujetos se han clasificado, a su vez dentro del perfil psicolingüístico característico de su grupo (A, B o C). La clasificación de los sujetos, de acuerdo con el coeficiente obtenido por su grupo de referencia, nos ofrece orientación de la eficacia interna del proceso y, de que hemos constatado una segunda prueba de validez. Es decir, los perfiles psicolingüísticos hallados en la primera clasificación nos han servido para agrupar a nuevos sujetos, comprobando, así, la estabilidad interna de éstos.

No obstante, hemos obtenido algunas variantes, ya que uno de los sujetos del grupo B se ha clasificado en A. Por otra parte, algunos sujetos del grupo con TEL se han acercado a valores más próximos a la media que otros como consecuencia de un programa de intervención.

Como ejemplo, proponemos el siguiente. Un sujeto del grupo A ha obtenido las siguientes puntuaciones en las variables discriminantes de la prueba abreviada.

SM2B = 5; SM6 = 9; MFSTOT = 35; MFS2B = 4; MFS7A = 5; MFS7CGRA = 8; MFSI2 = 9; MFSI4 = 9. COEFICIENTE DE A= **(91,615)**

$(-3,335*5) + (2,527*9) + (3,132*35) + (1,418*4) + (2,176*5) + (4,149*8) + (0,766*9) + (2,097*9) - 91,615 = 101,769.$

La puntuación de este sujeto ha sido por encima del coeficiente de su grupo que es 91,615, por lo que se puede afirmar que ha puntuado por encima de su grupo en habilidades lingüísticas.

Subhipótesis (VI.1): posibilidad de predicción de dificultades de comprensión lectora a partir de la clasificación resultante. Tercera prueba de validez.

En esta parte, hemos intentado establecer correlación en estos sujetos entre las habilidades lingüísticas y el rendimiento escolar, expresado en comprensión lectora. De esta forma, hemos aplicado una prueba colectiva de comprensión lectora ECL (De la Cruz, 1999) que ha ofrecido otros resultados para cada uno de los 51 sujetos.

El siguiente paso ha sido aplicar una correlación bilateral de Pearson entre las puntuaciones lingüísticas y el resultado de de comprensión lectora de cada uno de los sujetos. El resultado de la correlación bilateral ha sido de, 776** ($p < 0,001$). Por tanto, al encontrarse la correlación bilateral entre habilidades lingüísticas y comprensión lectora bastante significativa, constatamos una tercera prueba de validez.

SÍNTESIS GENERAL DE DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS GRUPALES.					
VARIABLES	Desv. B	Trast. C	Con diferenc favorable de B respecto a C	Con diferenc favorable de C respecto a B	Sin diferencias entre B y C
DIGITOS					
MFSI1					
MFSI2					
MFSI3					
MFSI4					
MFSTOT					
MFS2B					
MFS4N					
MFS5					
MSM5T					
MFS7CGRA					
MFS7A					
MFS8					
MFS2A					
MFS2C					
MSM5NP					
MFS6					
MFS7B					
SM2A					
SM2B					
SM3					
SM6					
SM7					

SÍNTESIS GENERAL DE DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS GRUPALES. (Cont.)					
VARIABLES	Desv. B	Trast. C	Con diferenc favorable de B respecto a C	Con diferenc favorable de C respecto a B	Sin diferencias entre B y C
ITPA					
ENI					
ENSEM					
ENSIT					
ENEP					
CNSEMPD					
CNSEMPR					

Leyenda:

	Dif. con A ($p < 0,001$)		Dif. entre C y B ($p < 0,001$)
	Dif. con A ($p < 0,01$)		Dif. entre C y B ($p < 0,01$)
	Dif. con A ($p < 0,05$)		Dif. entre C y B ($p < 0,05$)

Los resultados obtenidos en pruebas gramaticales inventadas, memoria de Dígitos del WISC, morfosintaxis, semántica y narrativa se desarrollarán, a continuación, en el capítulo de discusión de resultados.

CAPÍTULO IX

DISCUSIÓN

IX.1. Resumen de resultados.

Este apartado sobre la interpretación y discusión de los resultados obtenidos, lo organizaremos en secciones correspondientes a cada una de las hipótesis inicialmente planteadas.

- Nuestra hipótesis sobre *reglas gramaticales inventadas* para igualar el efecto de los aprendizajes, se ha cumplido en todas las variables, de modo que: $A=B$, $A>C$, $B>C$. Estos resultados han confirmado los planteamientos de diversos autores, respecto a que la habilidad gramatical que posee el niño no ha mostrado mucha influencia a los aprendizajes.

- En cuanto a *memoria de Dígitos*, hemos encontrado que se han obtenido diferencias significativas sólo entre los sujetos de A y C, de modo que $A>C$. Por lo que nuestra hipótesis no se ha confirmado totalmente, puesto que los sujetos del grupo A y B han quedado igualados.

- La *hipótesis semántica* $A>B$; $A>=C$; $C=>B$, se ha constatado en las variables *SM2A (Síntesis de las frase en verbos)*, *SM2B (Síntesis de las frases en nombres)*, *SM3 (Categorías semánticas)* y *SM6 (Contrarios semánticos)*, de modo que ha resultados que $A>B$, $A>C$ y $A=B$. No se ha cumplido en la variable *SM7(Integración de palabras contenido en la frase)* ni en *ITPA (Comprensión semántica en narrativa)*, ya que en *SM7* hemos obtenido que $A>B$, $A>C$, $B>C$, y en *ITPA*, $A=B$ $A>C$, $B=C$. De estos resultados, deducimos que estas variables han seguido otra hipótesis diferente y, que ésta ha podido ser gramatical, como expondremos a continuación.

- Atendiendo a los resultados, nuestra *hipótesis morfosintáctica* $A=B$, $A>C$, $B>=C$, se ha confirmado en comprensión de estructuras sintácticas *MFSTOT* en sus dos aspectos (*MFS11* y *MFS12*), establecimiento de concordancia entre determinantes y nombres en el sintagma nominal (*MFS2B*), palabras estímulo integradas en frases (*MFS4N*), adverbialización de nombres (*MFS5*), total palabras estímulo de las que emiten derivados morfológicos (*MSM5T*) y expansiones sintácticas (*MFS7CGRA*). Se confirma esta hipótesis también en la variable semántica de significados en narrativa (*ITPA*).

Respecto a la *subhipótesis* II.1 de estructuración sintáctica $A > B$, $A > C$, $B >= C$, se ha confirmado en *MFS7A*, *MFS8*, *MFS7B* y *MFS2A*. Los resultados obtenidos indican diferencias significativas a favor de los sujetos de A con respecto a los del grupo B, y éstas se han acentuado más y son más significativas si comparamos con los de C. Por lo tanto, se han vuelto a confirmar la mayor dificultad de integración gramatical que se advierte en los sujetos con trastornos de lenguaje con respecto a los del grupo con desventaja. Aunque en *MFS7B* y *MFS2A*, los sujetos de los grupos B y C han resultado sin diferencias; sin embargo, si comparamos con A, los sujetos de C muestran diferencias más significativas, y, resultados más pobres que los de B.

Por otra parte, hemos detectado que las *variables morfológicas* *MFS2C* (inflexiones verbales), *MSM5NP* (derivados morfológicos de nombres), *MFS6* (contrarios morfológicos), siguen la *hipótesis semántica* y están más influidas por aprendizajes, por lo cual hemos encontrado que $A > B$; $A >= C$; $C >= B$.

- Los resultados en el *discurso narrativo* han manifestado que los sujetos de B no difieren significativamente de los de A en sus variables componentes. Por otra parte, se han encontrado diferencias al comparar a los sujetos de B y C en todas las tareas que conllevan tareas gramaticales (*ENSIT*, *ENEP* y *CNSEMPR*). A la vista de estos resultados, podemos decir que nuestra hipótesis se ha constatado, confirmándose los problemas gramaticales de los sujetos de C.

- En nuestra hipótesis de *comprensión*, hemos encontrado que estas dificultades no se advierten en los sujetos de B, puesto que han quedado igualado con los de A, en *ITPA* (comprensión semántica en narrativa), en *MFSTOT* (comprensión de estructuras sintácticas) y en *CNSEMPD* (comprensión narrativa con adverbios interrogativos), con la excepción de *CNSEMPR* (preguntas “¿porqué?” con respuestas “para”), donde los sujetos de A han obtenido diferencias a su favor respecto a los de B. Los resultados han sido los siguientes: *ITPA*, $A=B$, $A > C$, $B=C$; *MFSTOT*, $A=B$, $A > C$, $B > C$; *CNSEMPD*, $A=B$, $A > C$, $B > C$, *CNSEMPR*, $A > B$, $A=C$, $B=C$.

Sin embargo, en los sujetos de C se han encontrado diferencias significativas en todas las variables al establecer la comparación A y B, favorables a estos últimos, excepto en *CNSEMPR* donde B se ha igualado con C. Por lo tanto, queda confirmada nuestra hipótesis de que el núcleo de las dificultades en

comprensión no se advierten en la desventaja, y por el contrario si lo hacen en los trastornos del lenguaje.

En la segunda parte de nuestro trabajo, hemos hipotetizado de acuerdo con los planteamientos de Lahey (1990), *la clasificación de los sujetos de los grupos A, B y C* de acuerdo con perfiles de habilidades, expresadas en variables que discriminan en una prueba, y que éstos nos servirán para clasificar a nuevos sujetos aplicando esta misma tarea, cumpliéndose nuestra hipótesis en estos dos aspectos. Los sujetos de la primera evaluación han quedado agrupados en un alto porcentaje de acuerdo con su grupo, y hemos encontrado que los sujetos de la segunda evaluación se han clasificado de acuerdo con el grupo de referencia esperado en un alto porcentaje, aplicando los coeficientes y medidas obtenidas por los sujetos en la primera ocasión.

Finalmente, y desde el supuesto de que existe una estrecha relación entre las *habilidades psicolingüísticas y el rendimiento escolar*, hemos constatado que se ha encontrado una alta correlación entre los coeficientes de habilidades lingüísticas de los niños y los resultados de un test de comprensión lectora.

IX.2. Integración con datos de la literatura.

- La hipótesis para controlar el papel de los aprendizajes previos, expresa que igualando a los tres grupos en tareas de aplicación de *reglas derivativas inventadas*, no existirán diferencias con respecto a la clase social y si las habrá con respecto a los trastornos de lenguaje. De este modo, $A=B$; $A>C$; $B>C$.

Los cuatro tipos de pruebas inventadas (tres derivativas y una flexiva) han arrojado diferencias muy significativas entre grupos, a la vez que se ha confirmado nuestra hipótesis, no existiendo diferencias entre A y B. Por lo tanto, la habilidad para realizar flexiones morfológicas no ha mostrado influencia respecto a aprendizajes, aunque si se ha apreciado, especialmente, afectada en los niños con TEL.

Estos resultados han confirmado, los supuestos de diferentes autores que defienden la independencia del modulo gramatical y su funcionamiento modular. Entre estos, se pueden citar a Chomsky (1981, 1986, 1995); Foster (1979); Fodor (1983); Crystal (1987); Pinker (1995); Fernández y col. (1995); Garrett (1980);

Levelt (1983, 1989) e Igoa (1991, 1995); Ford y col. (1978); Ford (1982); Holmes (1988); y Garton (1994).

Las diferencias se han establecido en el grupo clínico, que los sujetos han presentado dificultades para la elaboración de paradigmas, puesto que no han sido capaces de aplicar las reglas a las palabras que hemos presentado. De estos resultados se deduce que, cuando los sujetos con trastornos adquieren palabras nuevas, posiblemente aprenden los componentes lingüísticos reglados como si fuera léxico, mostrando dificultades para el aprendizaje paradigmático, de acuerdo con los postulados de Pinker (1984) y con los defendidos por Gopnik y Grago (1991) sobre el déficit de omisión de características. Los sujetos con TEL han mostrado dificultades o, incluso, incapacidad para marcar las características de gramaticalidad.

Relacionando estos resultados a la intervención logopédica, deducimos que el conocimiento por parte del terapeuta del lenguaje de las habilidades que el alumno dispone para aplicar reglas gramaticales, puede servir como elemento orientador para el logopeda en la elaboración de programas de intervención.

- En cuanto a *memoria de Dígitos*, hemos encontrado que se han obtenido diferencias significativas entre los grupos A y C, de modo que $A > C$. Existen postulados, como los de Wingfield y col (2001), que establecen la posibilidad de que pueda existir (por un breve periodo de tiempo) un almacenamiento simultáneo de las representaciones semántica y superficial de la oración y puede darse el caso de que un tipo de memoria esté dañada en los pacientes (el almacén que mide la amplitud de dígitos) y la otra no lo esté (memoria para la representación semántica de las oraciones). En este caso, hemos podido comprobar en consonancia con estos autores que la memoria en el almacenamiento de dígitos es menor en C que en A, por lo tanto, el almacén que contiene la amplitud de estos elementos está más limitado en el grupo clínico.

La memoria de trabajo juega un importante papel en el aprendizaje de palabras nuevas. De este modo, los niños con mayor capacidad de memoria a corto plazo pueden aprender con más rapidez. La memoria a corto plazo, también, tiene un importante papel en la comprensión de oraciones, puesto que el mensaje debe permanecer en el almacén fonológico el tiempo necesario hasta que se establezcan las representaciones fonológicas a largo plazo.

La existencia de estas dificultades nos hace preguntarnos si el TEL es tan específico como se propone, al estar afectado este aspecto cognitivo. Está claro que estos sujetos disponen de estímulos y condiciones para un buen desarrollo cognitivo y lingüístico dado el nivel educativo de los padres; sin embargo, los resultados en memoria de dígitos no están en consonancia con los estímulos ambientales que reciben, lo que puede suponer, en consecuencia, dificultad para la representación superficial de la oración. Estos resultados apoyan los trabajos de Ellis y col., (1999) y Montgomery (2000), Gillan y col. (1995) que han demostrado, también, que los niños con TEL tienen dificultades en la resolución de estas tareas.

Esta limitación en la memoria a corto plazo, será muy importante en la comprensión lingüística, puesto que si un sujeto tiene dificultades para comprender un mensaje dedica todos sus esfuerzos a intentar captar el contenido del mismo, dedicando pocos recursos al almacenamiento, y tendrá el doble de dificultad para captar los contenidos de los mensajes.

De todas formas, esta capacidad de memoria a corto plazo ligeramente más limitada en los sujetos de C que en los otros dos grupos, no es condición suficiente para explicar las dificultades que presentan en los diferentes niveles del lenguaje. En este sentido Butterworth, Capbell y Howard (1996) señalan la existencia de sujetos que presentaban un daño grave en el almacén a corto plazo que no obstaculizaba su comprensión de enunciados complejos; y por otro lado, como señala Belinchon (1995), hay casos de niños con trastornos en la función simbólica o incluso con trastornos neurobiológicos, que llegan a completar con relativa eficacia el aprendizaje morfosintáctico, al contrario de lo que ocurre en las alteraciones como el TEL.

- Los resultados encontrados en el nivel *léxicosemántico*, de acuerdo con Wells (1985) y con lo que hemos hipotetizado, han apuntado a una mejor puntuación de los niños del grupo control A (aunque con bastantes diferencias individuales) que los de ambientes socioeconómicos desfavorecidos, porque suelen recibir inputs gramaticales más elaborados que pueden proceder de la lectura de cuentos por los padres y adultos cercanos, así como de formas lingüísticas complejas y elaboradas que son producto del nivel educativo de éstos. El habla materna o de los adultos cercanos está relacionada con el progreso en el desarrollo del lenguaje, dado que sus aportaciones en la competencia lingüística del niño son

el mejor predictor de producciones verbales en el futuro (Díaz y col., 1991). Esto implica que los beneficios en la adquisición de significados han sido mayores cuando el instructor ha ofrecido su apoyo al niño en tareas relacionadas con la alfabetización. Por lo tanto, el nivel léxico-semántico ha variado en función del medio ambiente y cuando éste ha sido favorecedor, los sujetos han experimentado sus ventajas.

Por el contrario, el grupo B formado por sujetos de zonas deprivadas socialmente, no han experimentado este desarrollo tan notable. Este hecho ha sido debido, probablemente, al menor nivel educativo de los padres (Robinson y col. , 1972; Rondal, 1990) y al estilo de interacción empleado por estos (Brandis y col. , 1970; Chapman, 1981), junto con la menor frecuencia de interacción verbal entre padres e hijos que es predictora del incremento de vocabulario (Clarke-Stewart, 1973; Tomassello y col. , 1983).

De esto, se deduce que el habla contingente desde el punto de vista semántico es esencial para el aprendizaje infantil del lenguaje. El andamiaje y modelado se producen en la interacción adulto-niño y ayuda a que dichos aprendizajes tengan lugar. En los ambientes donde han existido existen carencias en la competencia lingüística de los adultos debidas a insuficiente alfabetización, los niños han estado expuestos, por lo general, a un conjunto elemental de léxico y construcciones gramaticales.

En conclusión, los resultados de los sujetos del grupo A respecto a B, han podido ser debidos a la exposición de inputs lingüísticos más elaborados (Hess y col., 1975) y usos más complejos para la adquisición de habilidades metalingüísticas (Tough, 1977), al estilo de más interactivo de los adultos con los niños en tareas de intercambio de ideas (Brandis y col. , 1970; Chapman, 1981; Bates y col.,1987) y a actividades de alfabetización relacionadas con el lenguaje descontextualizado del lenguaje escrito como el caso de la lectura de cuentos de las madres a los hijos (Wells, 1985). También, se han confirmado los estudios que defienden que las comunicaciones maternas con los niños a edades tempranas tienen efecto positivo que facilita el desarrollo posterior del lenguaje y alfabetización (Wells, 1987; Garton y Pratt, 1989; Díaz, Neal y Vachio, 1991).

Los resultados obtenidos por el grupo C, pueden obedecer a las malas habilidades de recuperación del almacén de léxico como las causantes de

problemas para encontrar las palabras en los niños con TEL (Fried-Oken, 1987; Wiig y col., 1980). Los niños con trastornos de lenguaje han tendido a responder con menos exactitud que sus iguales con desarrollo normal, incluso con palabras que se deduce deben conocer por su frecuencia de utilización en el lenguaje familiar de acuerdo con los resultados de Wiig y col. (1982), y han cometido más errores en la denominación de objetos comunes que sus iguales con desarrollo lingüístico normal (Lahey y col., 1999). Los sujetos con TEL han presentado encontrado obstáculos en las tareas de recuperación léxica, posiblemente, también, por el papel jugado por los indicadores gramaticales en el aprendizaje de palabras nuevas (Van der Lely, 1994), especialmente los verbos (Gleitman, 1990).

En este sentido, ocurre que en el establecimiento de comparaciones entre las variables *SM2A* y *SM2B* entre los sujetos de los grupos A y C, encontramos que en la variable *SM2A* (*síntesis en nombres*) detectamos diferencias menos significativas que en *SM2B* (*síntesis en verbos*). Estos datos nos han indicado que existen mayores diferencias intergrupales entre A y C en la recuperación de verbos que de nombres. Los resultados han estado en consonancia con los postulados de Merriman y col. (1995) respecto a que la adquisición de acciones es más complicada que la de nombres en los niños con dificultades, porque la primera implica un aprendizaje de tipo conceptual con mayor carga cognitiva por requerir procesos de memoria y razonamiento, mientras que la segunda sólo pone en juego la percepción directa.

Nuestra hipótesis no ha llegado a constatarse en su totalidad en la variable *SM7* e *ITPA* (*integración de palabras contenido en las frases y comprensión de significado de palabras en narrativa*, respectivamente). En la variable *SM7*, los resultados han reflejado que los niños con medio ambiente desfavorecido han obtenido más bajos niveles que lo sujetos del grupo control A, pero mejores que C; mientras que en la variable *ITPA*, las ejecuciones de los sujetos de A y B se han igualado, así como las de los sujetos de B y C, encontrado sólo diferencias entre los sujetos de A y C que son favorables al primero.

Estos resultados son atribuibles, como ya apuntamos, a que es muy difícil establecer los límites de gramática y semántica, puesto que como ya dijimos las frases tienen sentido y las palabras poseen propiedades temáticas que se proyectan en la estructura gramatical. La comprensión del significado de una

palabra significa saber situarla en un contexto concreto, que puede ser bien la frase (*SM7*) o bien el discurso (*ITPA*), y saber cuándo más o menos se puede utilizar, y no sólo a saber exactamente toda su extensión semántica. Sin embargo, ha ocurrido que el reconocimiento de las piezas léxicas del enunciado (nombres, verbos, etc.) lleva aparejada la identificación de su categoría gramatical. De esta forma, el contexto gramatical de las frases ha proporcionado unas constricciones que han ayudado a que la palabra sea reconocida por el papel que desempeña en la frase (Igoa, 1995), que han prevalecido sobre el significado de las palabras o de las frases. Por este motivo, los resultados obtenidos están de acuerdo con la hipótesis gramatical (que desarrollaremos a continuación).

Los resultados obtenidos por los sujetos del grupo B, se pueden explicar tanto por los motivos, ya apuntados, al explicar los resultados en las otras variables semánticas (*SM2B*, *SM2C*, *SM3* y *SM6*), como porque al habersele ofrecido menos ejemplos de habla gramatical, se le han facilitado en menor medida la inducción de reglas lingüísticas (Garton, 1994), y la posibilidad de aplicar palabras a los diferentes contextos situacionales (Shum, 1996).

Los resultados del grupo C confirman las investigaciones de Van der Lely (1994), en la dirección de que el TEL es un trastorno fundamentalmente gramatical. Por otra parte, también cabe una segunda explicación, interpretándose estas dificultades como producto de las malas habilidades de recuperación de léxico, justificación ya ofrecida en las otras variables semánticas.

- Con respecto a la *hipótesis morfosintáctica* $A=B$; $B>=C$; $A>C$, que se cumple en las variables *MFS11*, *MFS12*, *MFSTOT*, *MFS2B*, *MFS4N*, *MFS5*, *MSM5T* y *MFS7CGRA*.

Los resultados de los sujetos de B son atribuibles a que estas variables morfosintácticas, no están muy influidos por los aprendizajes, de acuerdo con los postulados que defienden la autonomía del módulo gramatical (Chomsky 1981, 1986, 1995; Foster, 1979; Fodor, 1983; Crystal, 1987; Pinker, 1995; Fernández y col., 1995; Garrett, 1980; Levelt, 1983, 1989 e Igoa 1991, 1995).

Sin embargo, los resultados en el grupo C han sido muy diferentes. Considerando las variables *MFS12* y *MFSTOT*, podemos confirmar las hipótesis de Van der Lely (1994), que expresa que los problemas comprensivos en los niños con TEL surgen cuando los indicadores semánticos y pragmáticos son insuficientes,

en cuyo caso los sujetos deben basar sus interpretaciones en las relaciones sintácticas. Esta situación se ha dado en las variables gramaticales *MFS11* y *MFS12*, y en especial en esta última compuesta por oraciones de relativo. En estas frases los sujetos deben basar sus interpretaciones en la estructura gramatical; esto ocurre, por ejemplo, en la frase “*el hombre mira al perro que persigue a la vaca*”. En este tipo de frases los niños con TEL no suelen captar el verdadero sentido de la frase, y muestran problemas de reversibilidad.

Como hemos apuntado, los resultados están de acuerdo con los estudios de Van der Lely y col. (1997) que aseguran que los problemas sintácticos se manifiestan fundamentalmente cuando los niños no disponen de suficientes indicadores semánticos o pragmáticos, y con el de Meline y col. (1987), en cuanto a que los niños con TEL presentan mayores dificultades que sus controles para captar la ambigüedad en los mensajes.

Con respecto a la variable *MFS7CGRA*, donde se han explicitado todos los elementos de modo que los sujetos cuentan con suficientes indicadores semánticos y pragmáticos, éstos sujetos, también, han mostrado dificultades al realizar la expansión del sintagma y de la cláusula. A este hecho habría que darle una interpretación en clave gramatical, deduciendo la existencia de dificultades sintácticas en tareas con alto componente gramatical, aun cuando disponen de suficientes indicadores.

Las otras variables en las que se cumple nuestra hipótesis son *MFS2B* (*concordancia entre determinante y sujeto en el sintagma nominal*), *MFS4N* (*palabras estímulos que deben integrar en frases*), *MFS5* (*adverbialización de nombres*), *MSM5T* (*palabras estímulos que usan para emitir derivados*). Estas medidas hacen referencia a la integración léxica en las frases o a la aplicación de reglas gramaticales, aspectos ya comentados anteriormente.

Por otra parte, nuestra *subhipótesis* II.1 $A > B$, $A > C$, $B \geq C$, en cuanto estructuración sintáctica, se ha confirmado en las variables *MFS7A*, *MFS8*, *MFS7B* y *MFS2A*. En esta dos últimas ocurre que, se han igualado los resultados de B y C, sin embargo, en los cuatro casos hemos constatado diferencias muy significativas en los de C con respecto a los de A. De este modo, nuestra hipótesis se ha cumplido para estas cuatro variables (integración de palabras intrafrase e interfrases, inversión de sintagmas y juicio de gramaticalidad).

Estos datos, nos indican las dificultades en B se advierten especialmente en tareas de integración sintáctica de palabras, situación que no sucedía en la parte anterior de la hipótesis en *MFS7CGRA* (expansión sintáctica de sintagmas y cláusulas), mientras que en C ambos aspectos están claramente deteriorados, puesto que presentan diferencias muy significativas con A.

Los resultados en B son achacables, de nuevo, a que el medio facilita el aprendizaje de formas gramaticales (Garton, 1994). De esta forma, los problemas que hemos encontrado en estas variables, pueden obedecer al desconocimiento de léxico, por no haber tenido las ventajas que apuntábamos antes, junto con inputs gramaticales menos elaborados, y no a dificultades de recuperación de léxico del almacén de memoria funcional o a dificultades de integración gramatical como ocurre en C. De acuerdo con los postulados de Gleitman y col. (1984), los niños procesan activamente la información de acuerdo con el input lingüístico recibido para generar hipótesis gramaticales, pero el entorno medioambiental de los sujetos de B ha supuesto una exposición a elementos lingüísticos con menor complejidad formal que propiciarán una demora en el desarrollo lingüístico del niño para acceder a los aprendizajes lingüísticos más complejos.

Por el contrario, los sujetos en C aunque cuentan con condiciones para que estos aprendizajes tengan lugar, éstos no se ha producido debido a sus limitaciones de orden gramatical.

Asimismo, hay que destacar que estas variables y especialmente, las variables *MFS2A* (*juicio de gramaticalidad*) y *MFS8* (*inversión del sintagma preposicional*), implican desarrollo de la conciencia metalingüística o habilidad para reflexionar sobre el propio lenguaje (este última con un movimiento en las estructuras para cambiar de lugar el sintagma preposicional), encontrando que han vuelto a mostrarse dificultades mayores en C, ya que sus sujetos han expresado resultados significativamente más bajos que en A y B.

Con respecto a las variables referentes a la *Integración de preposiciones* (*MFS7A*) y de *Suplencia de conjunciones y adverbios* (*MFS7B*), podemos añadir, además, que las frases incompletas son frases de doble barrido, y por ello, exigen más carga cognitiva que implica memoria y razonamiento. Una vez que se ha comprendido el significado de la frase y constatado la falta de un indicador gramatical, deben buscar la palabra que falta para poder darle sentido. Al ser los

indicadores semánticos y pragmáticos insuficientes, puesto que el único indicador es la frase o frases que se encuentran incompletas, ha ocurrido que los niños han tenido que basar su interpretación ateniéndose exclusivamente a las relaciones sintácticas que están seriamente comprometidas en los sujetos con TEL (Gopnik y col., 1991).

Centrándonos nuestra atención en la variable *MFS7A*, hay que señalar que las dificultades expresadas en el establecimiento de la conexión entre el verbo y el complemento verbal, a través de una preposición dependiente del verbo, como ocurre en la frase “los que esperan, saludan a los que vienen... viaje”, han confirmado los supuestos de autores como (Lahey, 1988; Bloom, 1991). Así, estos autores han señalado que los verbos tienen propiedades gramaticales enlazadas a las preposiciones como formas conectivas que lo acompañan, de forma que el desarrollo verbal y gramatical son dependientes el uno del otro.

Las propiedades semánticas de los verbos han determinado en gran medida la estructura sintáctica. Esto se debe a que el rol temático del sintagma preposicional depende de una combinación de las propiedades léxicas del verbo y de las relaciones sintácticas entre el verbo y el complemento, según lo postulado por Van der Lely y col. (1994, 1997), para la realización correcta de las relaciones entre función y argumento. Se ha constatado de este modo, el déficit de los niños con TEL en cuanto a las relaciones dependientes.

Los problemas en B y C en estas tareas, se pueden atribuir a que conllevan un componente metalingüístico que requiere no sólo la comprensión y producción del mensaje, sino también la operación de separar la estructura del mensaje de la intención comunicativa para poder intervenir sobre la estructura.

En el caso de los sujetos de B deducimos que los niños de ambientes deprivados socioculturalmente han recibido inputs gramaticales menos complejos y limitados a situaciones inmediatas por parte de la madre y adultos cercanos que conviven con ellos, así como una forma de interacción basada en el control de la conducta que se muestra carente de argumentos verbales para reflexionar sobre sus acciones, de acuerdo con los estudios de Brandis y col. (1970, Hess y col. (1965), Tough, (1977), Robinson y col. (1972), Rondal, (1990) y Cook-Gumperz (1973).

Todas estas situaciones, señalan la existencia de un modelo lingüístico insuficiente con relación al tipo y calidad de estímulos que han recibido los alumnos, lo que les va a suponer una desventaja lingüística para el tránsito hacia el dominio descontextualizado, abstracto y formal del lenguaje. Asimismo, hemos constatado los argumentos de Del Rio (1993), con respecto a que las habilidades lingüísticas son mejores cuando el niño ha contado con recursos comunicativos formales, y estos recursos formales se han desarrollado en situaciones de exposición a inputs más complejos. En este sentido, hemos encontrado que los sujetos de B han mostrado desempeños más bajos que los de A, al disponer, en la mayoría de los casos, sólo de los aprendizajes aportados por el medio escolar, llevados a cabo por el profesor, para que dichos procesos tengan lugar.

Sin embargo, en C los resultados se deben a que el módulo gramatical presenta serias limitaciones, y los sujetos con TEL, como ya hemos explicado, se apoyan en un mecanismo más conceptual que gramatical según postulan Gopnik y col. (1991). Por este motivo, éstos no han logrado distinguir las estructuras gramaticales bien construidas de las que no lo están. Además, si tenemos en cuenta que, el dominio sobre la estructura formal es requisito necesario para el desarrollo de las habilidades metalingüísticas, entendemos que los niños con alteraciones lingüísticas muestren problemas en ambos aspectos.

Por otra parte, ocurre que *algunas variables morfológicas (MFS2C, MSM5NP, MFS6), también han mostrado los efectos de los aprendizajes*, y siguen una hipótesis semántica de modo que, $A > B$; $A > C$; $C > B$. Concretamente hemos encontrado en todos los casos que $A > B$; $A > C$ y $B = C$. Esto significa que los grupos B y C no han reflejado diferencias en cuanto a resultados y que estos son más bajos que en A, explicándose estos de diferente forma según de los grupos de procedencia.

Con respecto al grupo B, en las variables morfológicas no se ha seguido el mismo proceso que en las variables morfológicas inventadas. Estos resultados se pueden atribuir a los aprendizajes de léxico y, dado que la morfología es una dimensión que está a medio caballo entre léxico y sintaxis, ha mostrado estos efectos. Esto es así, si tenemos en cuenta la semántica de los morfemas de tiempo en los verbos, y la existencia de rasgos semánticos integrados en los lemas del léxico que se gramatizan mediante la morfología.

Los niños en este grupo han reflejado carencias expresadas en el desconocimiento de palabras, especialmente, cuando han sido de carácter abstracto (contrarios morfológicos), puesto que sus probablemente los inputs lingüísticos que han recibido están ligados a un contexto inmediato. En consecuencia, sus posibilidades de utilizar elementos lingüísticos abstractos y complejos son más reducidos que los alumnos de clase media (Brandis y col, 1970; Cook- Gumperz, 1973; Rondal, 1990), ya que sus posibilidades se limitan al contexto escolar.

En cuanto a los sujetos de C, las dificultades morfológicas se pueden deber, por una parte, a las dificultades de acceso al almacén de léxico, constatándose de esta forma estudios como los de Fried-Oken (1987); Wiig y col. (1982) y, por otra, a las dificultades para el aprendizaje reglado características de los alumnos con trastornos, y que se advierten en la realización de flexiones morfológicas, confirmándose así los supuestos de Pinker (1989). Sin embargo, nuestros resultados son contrarios a los argumentos de Levi y col. (1999), puesto que a pesar de ser un idioma con gran riqueza morfológica, los problemas siguen constatándose elicitando formas lingüísticas en todas las variables morfológicas intervinientes.

En conclusión, una explicación de los resultados en B se puede atribuir a que el componente morfosintáctico ha mostrado los efectos de los aprendizajes en algunas variables, aunque en otras ha mostrado independencia con respecto a la historia educativa previa y al entorno medioambiental. De estos datos podemos deducir que, aunque existan capacidades para aplicar reglas gramaticales, como se demostró en la primera hipótesis, los procesos que afectan a la estructuración sintáctica y a la morfología, no han funcionado de forma tan encapsulada con respecto a los efectos ambientales, como se ha reflejado en los últimos resultados de nuestra hipótesis. Por esta razón, se confirman por una parte, los postulados de Karmiloff-Smith (1992) en cuanto a la permeabilidad del módulo gramatical al aprendizaje y, por otra, los postulados de Garton (1994) sobre los efectos de los inputs gramaticales en el aprendizaje.

Los resultados de los sujetos de C en las variables de estructuración sintáctica (ya sea de integración palabras funcionales o preposiciones, o de palabras contenido) nos indican que los niños con trastornos tienen dificultades en

cuanto a la organización de elementos sintácticos en la frase, con lo cual se han confirmado de nuevo los postulados de Gopnik y col. (1991).

- El *discurso narrativo* ha arrojado diferencias significativas intergrupales entre A y C, en las variables referentes a: elementos léxico-semánticos (*ENSEM*), elementos sintácticos (*ENSIT*), de estructura proposicional (*ENEP*), ideas necesarias para entender la historia (*ENI*) y *CNSEMPD* (comprensión de preguntas de narrativa). Asimismo, se han encontrado diferencias significativas entre B y C en *ENSIT* y *ENEP* y *CNSEMPD*. Estos resultados expresan que los sujetos de B no difieren de A en el componente sintáctico y proposicional, sin embargo, si lo hacen de C.

Las variables *léxicosemánticas* no se señalan diferencias entre A y B, probablemente, debido a que el vocabulario es funcional y conocido para ambos grupos.

Las diferencias encontradas en los sujetos del grupo C con respecto a los de A pueden atribuirse a las dificultades de recuperación de léxico que son características de los sujetos con trastornos (Fried-Oken, 1987; Wiig y col., 1980). El éxito para encontrar una palabra se requiere que esté almacenada en la memoria y que sea fácilmente accesible al hablante, y existe la posibilidad de que ambos aspectos están deteriorados en los niños con TEL.

Asimismo, no se han encontrado diferencias significativas en la *morfología* entre los tres grupos. Los datos obtenidos en este nivel dentro de la narrativa, están de acuerdo con los realizados con niños italo hablantes por Bortolini y col. (1996), sin embargo, estos supuestos no se han constatado en la prueba elicitada. Una explicación que se puede ofrecer a estos resultados es que, de acuerdo con los planteamientos de Gopnik y col. (1991), cuando los niños tienen dificultades en una flexión, tienden a evitarla en la narrativa. Por esto, si lo que estamos investigando es si el niño utiliza correctamente un morfema, y en caso contrario, el tipo de error que comete, puede que no sea el camino más adecuado.

Con respecto a los aspectos *sintácticos*, las diferencias son muy significativas entre los grupos y obtenemos que $A=B$; $A>B$ y $B>C$. Al ser comparados con C, los grupos control y con desventaja obtienen diferencias significativas a su favor. Estos resultados respaldan los de la prueba elicitada y nos indican que la sintaxis es menos susceptible de variación en función de los

aprendizajes. Sin embargo, se han advertido problemas gramaticales en los sujetos de C y, de esta forma, se han confirmado los estudios de Van der Lely (1997).

En cuanto a la *organización proposicional*, tampoco se han establecido diferencias entre los grupos A y B, siendo en ambos las puntuaciones superiores al grupo C. Estos resultados apoyan los estudios de Serra (1997) y Pérez (1997) de la existencia de dos grupos de dificultades proposicionales, como son las omisiones de los núcleos verbales y nominales que no son recuperables por el contexto (elipsis inapropiadas) y, las producciones que son incomprensibles o incoherentes, al no poderse asignar roles o funciones gramaticales a los elementos presentes, aunque estos, fragmentariamente, pueden estar bien realizados. Sin embargo, hay una excepción y es que las dificultades proposicionales ocupan el segundo lugar tras las sintácticas, a diferencia del estudio de Serra (1997), donde ocupan el primer lugar, lo cual puede ser achacado al grado de severidad de la muestra, a la facilidad de la tarea y a los elementos que hemos analizado.

Los resultados *CNSEMPR* han sido (*preguntas con ¿por qué? con emisión de respuestas “para”*) han arrojado ventaja del grupo A frente a B ($A > B$, $A = C$, $B = C$). Estos resultados confirman los estudios de Gili Gaya (1972), según lo que existirían confusiones entre el porque y el para en el desarrollo evolutivo hasta la edad de 6 o 7 años. A la vista de los resultados, los sujetos de B aún han arrastrado estas confusiones propias de etapas anteriores del lenguaje, mientras que en los sujetos de C, aún cuando se han presentan estas dificultades, no han adquirido una magnitud suficiente como para poder establecer diferencias significativas. Este retraso en la consolidación del sentido de estas preguntas puede deberse a la falta de respuestas, o a respuestas definitivas de los que no dan pie a nuevos interrogantes por parte de los hijos (Robinson y col., 1972; Rondal, 1990), que a su vez son necesarios para desarrollar las inferencias requeridas para la emisión de las respuestas.

En cuanto formulación de *preguntas con adverbios interrogativos* y emisión de respuestas que no guardaban relación con las preguntas (por ejemplo, ante la pregunta *¿en qué los vende?*, la respuesta era “en sabor”), hemos obtenido los siguientes resultados expresados en la variable *CNSEMPD*: $A = B$, $A > C$, $B > C$.

Como se puede apreciar, no se han obtenido diferencias entre A y B, aunque sí al comparar cualquiera de estos dos grupos con el C. Los niños con

desventaja medioambiental no han emitido respuestas sin correspondencia con la pregunta, mientras que los del grupo clínico si lo han hecho, estando estos resultados de acuerdo con los obtenidos en la investigación de Bishop y Adams (1992) referidos a los niños con trastornos del lenguaje.

Asimismo, se han reflejado *omisiones en las ideas necesarias* para entender la historia, ideas descontextualizadas y falta de secuenciación o conexión entre las ideas: $A=B$; $A>C$; $B=C$, en consonancia con la investigación de Pérez (1997), Miranda y col. (1998) de la existencia de dificultades de organización del discurso. Los sujetos de C suelen mostrar dificultades para organizar las ideas necesarias para que el interlocutor entienda la historia.

En el presente estudio, se ha medido la cohesión narrativa a través de la generación y utilizando el medio visual, y se han reflejado nuevamente las dificultades que presentan los niños con TEL en la reproducción de una historia de acuerdo con otros autores (Bishop, 1992; Pérez, 1997), a pesar de utilizar metodologías diferentes. Se puede decir, por tanto, que las dificultades para organizar el discurso son independientes del medio y de las influencias contextuales que se utilicen para analizarlo (Ripich y col., 1988; Merritt y col., 1989).

- En nuestra hipótesis de *comprensión*, advertimos que estas dificultades no se han encontrado en los sujetos de B, puesto que han quedado igualados con A en *ITPA* (comprensión semántica en narrativa), *MFSTOT* (comprensión de estructuras sintácticas) y *CNSEMPD* (comprensión narrativa con adverbios interrogativos), constatándose, de esta forma, los supuestos de Acosta y col. (1999).

Sin embargo, se han comprobado dificultades comprensivas en los sujetos de C. En cuanto a la comprensión de preguntas sobre narrativa, se ha repetido la misma situación que en el estudio de Bishop y col. (1992), puesto que han emitido respuestas sin consonancia con la pregunta. Por ejemplo, ante la pregunta ¿en qué los vende?, contestaban “en precio”. Estas respuestas se pueden interpretar en clave gramatical y no como dificultades para extraer inferencias, puesto que, si tuvieran dificultades, también, se hubieran reflejado en la anterior variable *CNSEMPR* centrada en los “¿por qué?”, al ser preguntas complejas que requieren altos niveles de inferencia (Leinonem y Letts, 1997), sin embargo, este caso no se ha dado en la variable y los resultados del grupo C han sido similares a los de A.

Por este motivo, de acuerdo con los planteamientos de Serra (1998), consideramos que los déficits comprensivos que presentan los sujetos con trastornos aunque varían en grado de severidad, siempre se hayan comprometidos en éstos. El grupo B, por el contrario, no presenta estas limitaciones comprensivas y se ha igualado con el control.

- De acuerdo con los planteamientos de Lahey (1990), hemos hipotetizado la clasificación de los grupos A, B y C en perfiles de habilidades lingüísticas, expresadas en variables que discriminan en una prueba, y que estos perfiles nos servirán para clasificar a nuevos sujetos aplicando esta misma tarea. De los datos, que hemos obtenido podemos apreciar que existen 8 variables que discriminan entre los tres grupos y que se agrupan en dos funciones discriminantes. En la primera función se han encontrado variables con un carácter gramatical y en la segunda función están representadas variables con función semántica.

Los resultados obtenidos nos indican que las variables que discriminan en la primera se organizan en torno al componente gramatical y hacen referencia a la comprensión de estructuras gramaticales, a la integración de preposiciones en la frase, y a la morfología derivativa e flexiva. Las variables que se agrupan en la segunda función, hacen referencia al significado o semántica y se reflejan en contrarios semánticos (adjetivos), síntesis de la frase en nombres y morfología verbal.

Dentro de la segunda función, aunque hemos encontrado flexiones morfológicas verbales para adaptarse a adverbios de tiempo y nociones temporales, pertenecientes la dimensión gramatical, también es cierto que muchos autores han considerado a la morfología como puente entre el léxico y la sintaxis, debido a su variedad de funciones semánticas y gramaticales. De acuerdo con Serra (2000), cada lengua dispone de rasgos semánticos que se organizan dentro de este marcaje morfológico. Las marcas morfológicas sirven para codificar relaciones deícticotemporales, por esto, hay una semántica de los morfemas de tiempo. Además, existen rasgos semánticos integrados en los lemas del léxico y que se gramaticalizan mediante la morfología.

En general, los contenidos que expresan estas variables que entran en el discriminante (categorías léxicas, sintagmas y cláusulas, inflexiones, etc.) reflejan, de acuerdo con las afirmaciones de Serra (2000), elementos de organización

básicos en nuestro idioma basados en el orden y en la agrupación preposicional, junto a ciertos mecanismos morfológicos para poder expresar significados. Pinker (1995) también asegura que en todas las lenguas, el uso de *categorías* gramaticales, la *estructura* sintagmática y el *significado* que se infiere del contexto son instrumentos importantes, ya que permitirán al sujeto ser productivo en el uso del lenguaje. Por este motivo, si fallan los mecanismos básicos, el desarrollo lingüístico de los alumnos, probablemente, estará comprometido con respecto a futuros aprendizajes.

Al aplicar la prueba abreviada, compuesta por las ocho variables que discriminan, a nuevos sujetos correspondientes a cada uno de los tres grupos no incluidos en la primera clasificación, hemos constatado que se agrupan de acuerdo con los tres perfiles encontrados. Este procedimiento respalda el seguido por Korkman y col. (1994) en cuanto a la clasificación de los sujetos en una prueba que posteriormente era aplicada a nuevos sujetos.

Finalmente, y desde el supuesto de que existe una estrecha relación entre las habilidades psicolingüísticas y el rendimiento escolar, hemos constatado una alta correlación entre los coeficientes de habilidades lingüísticas de los sujetos y la comprensión lectora. Estos resultados confirman los estudios de Bishop (1997) respecto a los efectos que tienen los trastornos en la comprensión. Asimismo, nuestros resultados en este estudio, confirman el procedimiento de Korkman y col. (1994), sobre la posibilidad de predecir los trastornos de lectura a partir de una clasificación obtenida en pruebas lingüísticas.

En consecuencia, las dificultades lingüísticas han sido predictoras de las dificultades de comprensión lectora y, viceversa, las dificultades en comprensión lectora tendrán en su base dificultades o trastornos en las habilidades lingüísticas subyacentes. De esta forma, se ha comprobado empíricamente la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje para acceder a las demandas curriculares, puesto que los problemas derivados de un insuficiente dominio de éstas habilidades o deterioro de las mismas, han supuesto también un obstáculo para los aprendizajes basados en él, como se ha confirmado con la comprensión lectora.

IX.3. Formulación general de modelos explicativos.

La perspectiva que se ha seguido en esta investigación, está dentro de lo que podemos denominar enfoque cognitivo y psicológico del lenguaje. En este enfoque cognitivo, nos hemos centrado en la teoría generativa y en los postulados de Garton (1994), por cuanto considera que el input influye en el subsiguiente desarrollo lingüístico. Por este motivo, las influencias de carácter social han sido fundamentales en este estudio.

La concepción de la gramática universal de Chomsky ha sufrido diversas variaciones, pasando de ser considerada como el conjunto de propiedades abstractas que todas las lenguas poseen o Gramática Universal (GU), a ser considerada como el conjunto de principios a partir de los cuales una gramática se concreta. Todos sus seguidores, sin embargo, comparten en general la defensa del papel creativo del lenguaje.

Las ideas iniciales de Chomsky sobre la gramática se reformularon en lo que se conoce como Teoría de principios y parámetros o TPP. Este modelo es muy distinto al propuesto por inicialmente por Chomsky (1957 - 1965), ya que no se entiende la gramática como un conjunto de reglas, sino que se acepta la variación de la gramática de las diversas lenguas, en términos de Principios y Parámetros o TPP (Chomsky, 1981; 1986) y que se expresa en el también en el Programa minimista (Chomsky, 1995). Este modelo asume que los seres humanos están dotados de forma innata de un sistema de principios lingüísticos que constituyen la Gramática Universal, y que están disponibles independientemente de la experiencia. Estos principios son universales, ya que reflejan propiedades comunes a todas las lenguas y llevan asociados un conjunto también restringido de parámetros responsables de la variación entre las lenguas y que se desencadenan a partir de las lenguas del entorno, es decir, a través de la percepción de las características relevantes del input. En general, la investigación dentro del psicolingüística generativa, defiende existencia de una *facultad específica para el lenguaje* y el funcionamiento modular de la gramática y fonología.

Siguiendo los postulados de Garton (1994), el modelo de fijación del parámetro es coherente con una perspectiva sociointeraccionista que, como ya apuntamos, examina las condiciones contextuales o ambientales que facilitan el proceso de desarrollo. Esto se explica por el hecho de que, desde el momento en

que es activa la implicación del niño en el lenguaje, permite el uso de ejemplos positivos y de pruebas negativas indirectas para desencadenar y fijar los parámetros en función de una habilidad específica para el lenguaje.

La “aprendibilidad” también está de acuerdo con la perspectiva sociointeraccionista porque el niño es el elemento básico para el desarrollo del lenguaje al trabajar de manera constructiva sobre los datos del input, empleando un conjunto de capacidades gramaticales. Este proceso, supone concebir que el lenguaje dirigido a los niños en interacciones sociales comunicativas interviene en su desarrollo. La interpretación de las reglas lingüísticas tiene lugar porque el niño relaciona el input lingüístico con su interpretación y comprensión del mundo, hecho que se modifica cuando las capacidades lingüísticas y cognitivas se han desarrollado de forma creciente. El input lingüístico parece que actúa de forma que al ofrecérsele al niño ejemplos de habla gramatical, se le facilita la inducción de reglas lingüísticas.

Bajo esta perspectiva generativa (Pinker, 1984), los niños que presentan TEL y no han podido hablar, o lo hacen de forma ineficiente, o presentan gran cantidad de errores de comisión u omisión, tienen su causa en que el módulo gramatical no opera de forma adecuada o está deteriorado. A pesar de una exposición ambiental adecuada, no consiguen asimilar los aspectos formales del lenguaje al tener reducidas habilidades para aprenderlos o carecer de ellas.

En la otra vertiente, nos encontramos con la concepción constructivista que, considera la existencia de una especificidad a partir del propio aprendizaje y, por tanto, hay formas para procesar el lenguaje que son específicas debido a la complejidad de éste. El lenguaje cambiaría de forma progresiva partir de predisposiciones específicas de dominio general, de forma que llega a organizarse en una serie de áreas autónomas a través de un proceso de modularización. Esta es la postura que defiende Karmiloff-Smith (1992), que ha expresado que los cambios en los componentes lingüísticos surgen como resultado de la demanda adaptativa de acuerdo con la organización del sistema cognitivo.

La interacción social aprovecha de estos recursos que ofrece el organismo para el aprendizaje. En este sentido, los medios para procesar el lenguaje deben estar relacionados con los datos provenientes del entorno cultural. Karmiloff-Smith (1992) distingue entre módulos predeterminados y el proceso de modularización

que ocurriría como producto del desarrollo. Sus postulados defienden que existen predisposiciones iniciales y específicas para cada dominio, como es el caso del lenguaje, que canalizan el desarrollo temprano de un niño, y que esta predisposición innata interactúa de forma compleja con los datos ambientales e influye sobre el desarrollo cognitivo. De este modo, el desarrollo de un dominio específico no supone necesariamente modularidad, ya que el ser específico no necesariamente tiene que ser encapsulado, preestablecido u obligatorio. En cuanto al dominio del lenguaje, establece fases o cambios, debido a que en todas las lenguas, aunque con ligeros desfases, este aprendizaje se desarrolla con una cronología muy parecida. Asimismo, existen periodos sensibles o etapas privilegiadas para un aprendizaje más eficaz.

Belinchon (1995) señala que la escasa permeabilidad en las descripciones de casos respecto a la terminología generativa es, sin duda, una de las limitaciones en las investigaciones para el esclarecimiento del valor de los datos evolutivos en cuanto al funcionamiento modular del sistema cognitivo en proceso de maduración. Por este motivo, esta autora señala que “la reflexión sobre el significado que pueda tener el calificativo mismo de “modular” en la caracterización de las facultades cognitivas infantiles es, por su parte, una necesidad que, como observa lúcidamente Karmiloff-Smith (1992), “carece aún de tradición entre los investigadores evolutivos y por supuesto entre los clínicos y patólogos del lenguaje infantil” (p. 424-425).

En el otro polo y según la orientación propugnada por los modelos conexionistas, el procesamiento se realiza a través de unidades simples interconectadas actuando en forma de red. Estos modelos proponen, en general, que las dificultades de los niños con trastornos pueden ser consecuencia de las deficiencias de procesamiento de la información, que interfieren en el aprendizaje del lenguaje (Leonard y col., 1997).

Como se aprecia, el debate se plantea en la consideración del funcionamiento del lenguaje, bien como algo totalmente encapsulado, o bien como una habilidad más entre otras, sujeta a procesamiento de tipo general. Por otra parte, se requiere determinar, por un lado, los recursos, habilidades o capacidades iniciales, y por otro, los comportamientos atribuibles a las influencias culturales.

Lo cierto, es que los niños tienen muchas oportunidades de interactuar con otras personas que le rodean y estas interacciones sociales activas son básicas

para el desarrollo de las capacidades lingüísticas y cognitivas. Además, al aumentar la capacidad cognitiva del niño, se utiliza el lenguaje de forma más eficaz, lo que significa que influirá sobre el aprendizaje que se desarrolle a continuación. La psicolingüística se ha esforzado en ofrecer respuesta a la cuestión de cómo las variables del input se modifican en el tiempo, teniendo en cuenta tanto las estructuras lingüísticas dirigidas al niño a lo largo de su desarrollo, como a las que se refieren a la persona que habla con el niño. Acosta y col. (1999) expresan a este respecto que “hoy se puede considerar que el conocimiento morfosintáctico de una lengua procede de una construcción gradual y creativa del niño, que se origina por una capacidad genéticamente determinada para interactuar con las personas y objetos del entorno. El curso, ritmo y dirección de la asimilación e interiorización de los rasgos formales de la lengua de su cultura se verá afectado, no obstante, por las peculiaridades de uso del sistema de reglas al que esté expuesto, además de por las circunstancias instructivas de su entorno más inmediato” (p. 134).

Como hemos apuntado, Garton (1994), desde un enfoque generativo y considerando el input lingüístico, postula que el niño es poseedor de unas predisposiciones innatas que se manifiestan a través de una interacción con el ambiente. Por otra parte, la naturaleza del ambiente puede estimular o inhibir esta reactividad potencial respecto al desarrollo del lenguaje, ya que existe una estrecha interacción entre los determinantes genéticos del niño y la cantidad y calidad de información obtenida. Por este motivo, centra su atención en el aprendizaje de la estructura del lenguaje (forma y significado) y en cómo puede verse facilitado por las características del habla que se dirigen al niño. En esta línea hay cuestiones que facilitan este desarrollo como es el lenguaje dirigido al niño y el desarrollo de la metacognición.

IX.4. Limitaciones del trabajo.

En este apartado se enumeran las principales dificultades en el trabajo investigador.

- Las dificultades derivadas de la distancia geográfica entre tutora y doctoranda que han frenado, a veces, el ritmo del trabajo.
- Las dificultades en la aplicación matemática e interpretación de los datos, que han necesitado una puesta al día en metodología.

- La escasez de investigaciones en nuestro idioma, en cuanto a los trastornos específicos del lenguaje, que nos ha obligado a recurrir a estudios en otros idiomas (especialmente el inglés).
- La escasez de pruebas de lenguaje en castellano, que nos ha llevado a elaborar una propia para conseguir los objetivos de nuestro estudio.
- Las dificultades respecto a la elaboración de la prueba, que ha requerido invertir más tiempo en el proceso de elaboración de la tesis.

CAPÍTULO X

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

X.1. Conclusiones.

Las conclusiones obtenidas en este estudio se pueden reflejar de la siguiente forma:

1. La habilidad para aplicar reglas gramaticales no dependientes de aprendizajes previos y sin carga semántica específica, como son las reglas gramaticales inventadas, es similar en los grupos control y con desventaja medioambiental, a la vez que es claramente inferior en el grupo con TEL. Por lo tanto, se puede concluir diciendo que esta habilidad muestra poca influencia del factor ambiental.
2. Se han encontrado diferencias en memoria de dígitos sólo entre A y C, lo que respalda los estudios en cuanto a las dificultades de memoria a corto plazo en los sujetos con TEL.
3. Existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo con desventaja medioambiental en todas las variables semánticas.
Las diferencias encontradas en semántica entre estos dos grupos (control y con desventaja medioambiental), se pueden atribuir al carácter parcialmente semántico de algunas variables relacionadas con la semántica oracional ya que implican constricciones gramaticales.
4. Con respecto al grupo control, la ejecución del grupo TEL es inferior en todas las variables; la diferencia entre ambos grupos se incrementa en las pruebas morfosintácticas y en las variables que implican conciencia metalingüística, donde muestra niveles incluso menores que el grupo con desventaja.
5. No existen diferencias entre el grupo control y el grupo con desventaja en expresión narrativa; si las hay en comprensión narrativa en cuanto a confusiones relativas a causalidad y finalidad.
6. Los resultados en narrativa, que no difieren entre los grupos A y B, muestran diferencias su favor respecto a C en las variables que conllevan estructuración sintáctica.
7. En tareas de comprensión semántica, sintáctica y de narrativa, no se han encontrado diferencias comprensivas entre el grupo control y el grupo con desventaja, mientras que ésta situación no se ha dado al comparar con el

- clínico. El grupo con desventaja no presenta problemas comprensivos, el grupo con TEL, sí las presenta.
8. Del conjunto de la prueba se ha extraído un subconjunto de variables que arrojan perfiles específicos, comprobándose empíricamente la clasificación, para el desarrollo normalizado del lenguaje, la desventaja medioambiental y los trastornos (síntesis de la frase en nombres, contrarios semánticos, morfología verbal, integración sintáctica de preposiciones, expansiones de sintagmas y cláusulas, prueba flexiva inventada y prueba derivativa inventada). Estos perfiles se han constatado en una aplicación posterior de la subprueba a sujetos pertenecientes a cada uno de los tres grupos no incluidos en la aplicación de la prueba general.
 9. El conjunto de variables analizadas en nuestra prueba presentan una elevada correlación con la comprensión lectora, medida con la prueba E.C.L. (Evaluación de la Comprensión Lectora).
 10. En general, y con las salvedades ya comentadas en nuestra exposición, podemos afirmar diciendo que el componente semántico del lenguaje es muy dependiente del aprendizaje previo y del entorno medioambiental, mientras que el componente morfosintáctico muestra una mayor independencia de la historia educativa previa y de la influencia ambiental.
 11. Podemos concluir, diciendo que, en este trabajo se ha perseguido un doble objetivo en cuanto a la evaluación: diagnosticar la población con desarrollo normal y con dificultades lingüísticas, para elegir el tratamiento logopédico más acorde con ésta y, funcionalmente, intentar dar los primeros pasos en la consecución de una prestación de servicios de carácter administrativo, para poner en práctica programas escolares, que consideren las necesidades educativas del lenguaje en situaciones de enseñanza y aprendizaje.

X.2. Perspectivas futuras de investigación.

A continuación, exponemos una serie de cuestiones que hemos considerado, sería oportuno estudiar en investigaciones futuras.

1. Aplicar la prueba elicitada de habilidades semánticas y morfosintácticas a una población más extensa de sujetos, para comprobar como se establecen los perfiles y los coeficientes de estos.
2. Profundizar en el estudio de las alteraciones de lenguaje considerando distintos grados de afectación del lenguaje comprensivo.
3. Avanzar en el estudio sobre las relaciones existentes entre habilidades lingüísticas en el desarrollo tardío del lenguaje y rendimiento escolar (comprensión lectora).
4. Estudiar y profundizar en el estudio de las variables que han discriminado en la prueba elicitada.
5. Profundizar en el estudio de habilidades lingüísticas para determinar características y severidad en los trastornos.
6. Descubrir criterios homogéneos en los niños con TEL teniendo en cuenta la comprensión y expresión y los niveles de lenguaje: semántico, morfológico, sintáctico, etc.
7. Plantear el tratamiento de los problemas de lenguaje a través de programas escolares adecuados a diferentes tipos de dificultad de los alumnos (trastornos o deprivación medioambiental).
8. Continuar con el estudio de datos y normas evolutivas que nos permitan comparar en nuestra lengua entre la población normal, de los alumnos en desventaja y de los alumnos con TEL.
9. Establecer las posibilidades terapéuticas de la narrativa en la mejora del lenguaje oral y escrito que están afectadas en los niños con trastornos.
10. Conseguir datos y normas evolutivas en nuestra lengua que nos permitan comparar entre la población española de niños con TEL para poder constatar o rechazar los resultados obtenidos en otras lenguas.

ANEXOS

Gráfico 1.1. Medias en pruebas gramaticales inventadas.

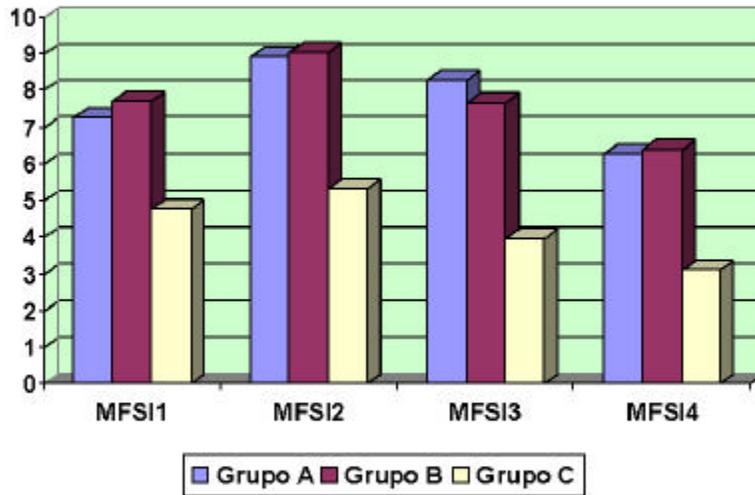
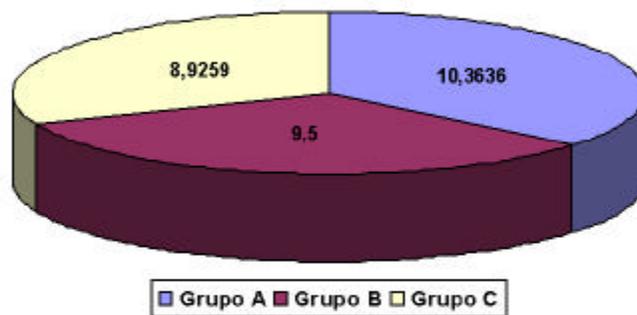


Gráfico 2.1. Medias en Dígitos del WISC.



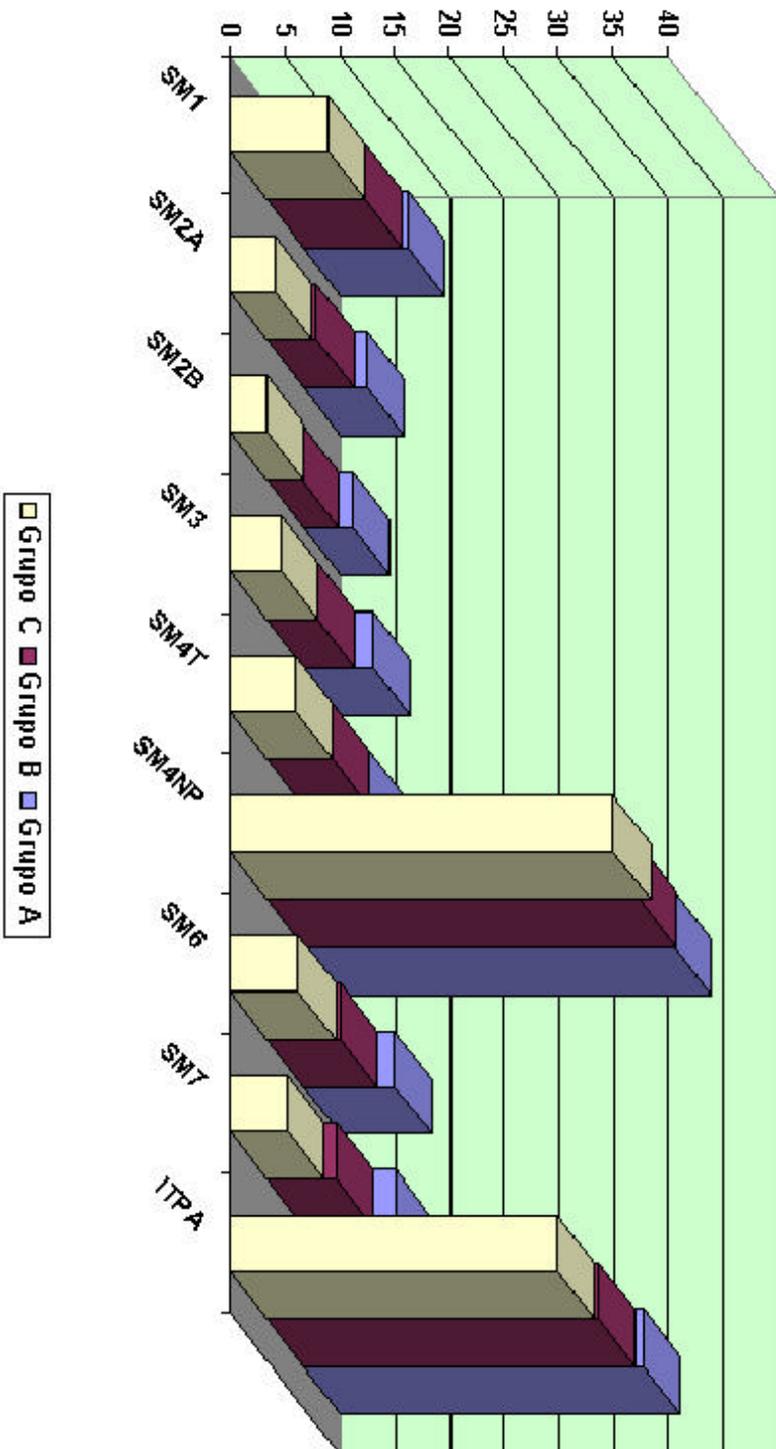


Gráfico 3.1. Medias en semántica.

Gráfico 4.1. Medias en morfosintaxis.

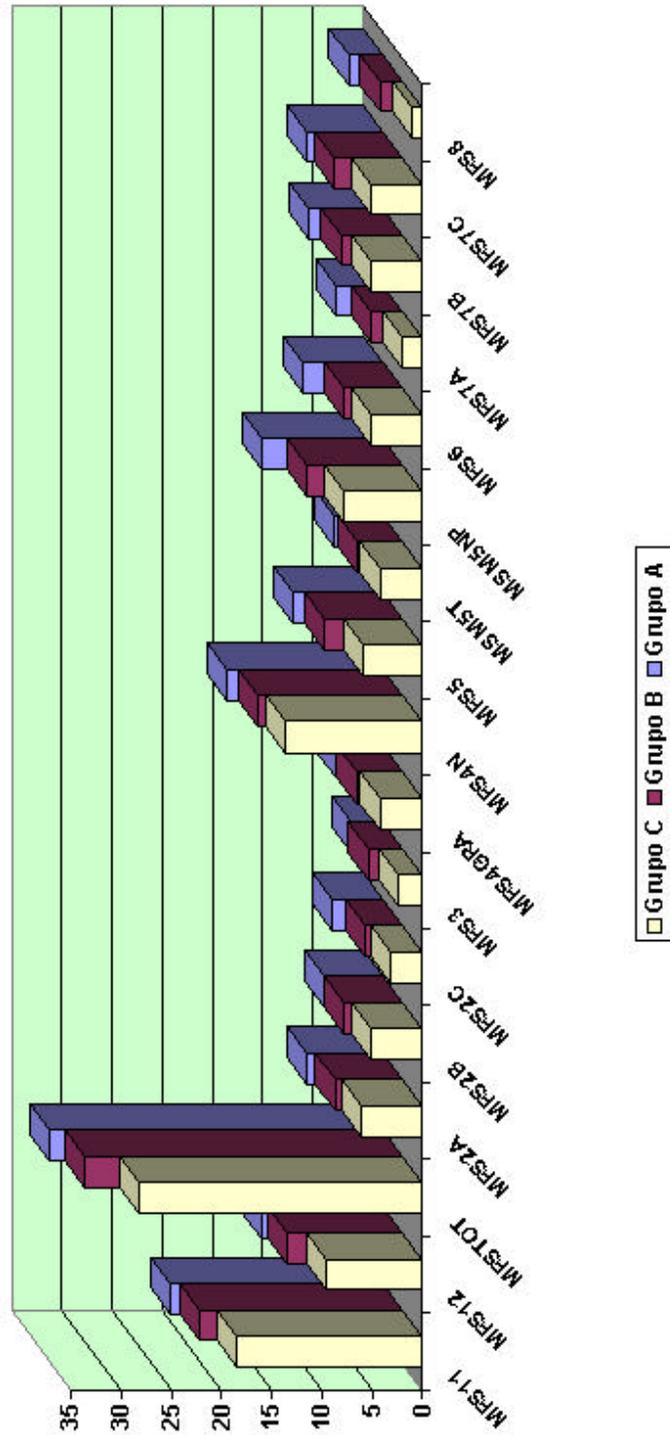


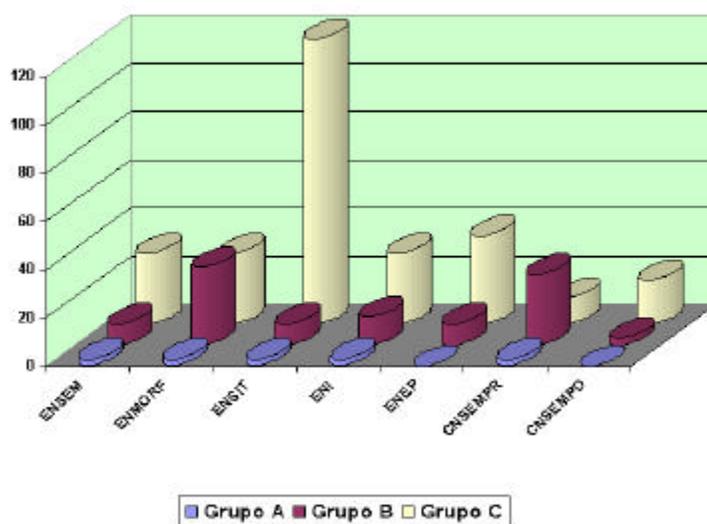
Gráfico 5.1. Medias de errores en narrativa.

TABLA 1.3. Prueba Post-Hoc de Tukey (pruebas gramaticales inventadas).

Variable dependiente	(I) Centro	(J) Centro	Dif. entre medias (I-J)	Error típ.	Significación
MFSI1	1	2	-,46	,59	,712
		3	2,46*	,62	,000
	2	1	,46	,59	,712
		3	2,93*	,62	,000
	3	1	-2,46*	,62	,000
		2	-2,93*	,62	,000
MFSI2	1	2	-,12	,57	,975
		3	3,58*	,60	,000
	2	1	,12	,57	,975
		3	3,70*	,60	,000
	3	1	-3,58*	,60	,000
		2	-3,70*	,60	,000
MFSI3	1	2	,63	,60	,551
		3	4,31*	,64	,000
	2	1	-,63	,60	,551
		3	3,68*	,63	,000
	3	1	-4,31*	,64	,000
		2	-3,68*	,63	,000
MFSI4	1	2	-,14	,65	,975
		3	3,13*	,69	,000
	2	1	,14	,65	,975
		3	3,27*	,69	,000
	3	1	-3,13*	,69	,000
		2	-3,27*	,69	,000

TABLA 2.3. Prueba Post-Hoc de Tukey en Dígitos del WISC.

Variable dependiente	(I) Centro	(J) Centro	Dif. entre medias (I-J)	Error típ.	Significación
DIGITOS	1	2	,8636	,5506	,264
		3	1,4377*	,5847	,042
	2	1	-,8636	,5506	,264
		3	,5741	,5808	,586
	3	1	-1,4377*	,5847	,042
		2	-,5741	,5808	,586

TABLA 3.3. Prueba Post-Hoc de Tukey (Semántica).

Variable dependiente	(I) Centro	(J) Centro	Dif. entre medias (I-J)	Error típ.	Significación
SM1	1	2	,60	,255	,052
		3	,52	,271	,144
	2	1	-,60	,255	,052
		3	-,09	,269	,942
SM2A	1	2	1,20*	,384	,007
		3	1,76*	,408	,000
	2	1	-1,20*	,384	,007
		3	,56	,405	,355
SM2B	1	2	1,22*	,293	,000
		3	1,10*	,311	,002
	2	1	-1,22*	,293	,000
		3	-,12	,309	,920
SM3	1	2	1,66*	,483	,003
		3	1,56*	,513	,008
	2	1	-1,66*	,483	,003
		3	-,09	,510	,982
SM4T	1	2	,06	,055	,550
		3	,01	,059	,993
	2	1	-,06	,055	,550
		3	-,05	,058	,656
SM4NP	1	2	-,18	3,339	,998
		3	-1,17	3,546	,942
	2	1	,18	3,339	,998
		3	-,99	3,522	,957
3	1	1,17	3,546	,942	
	2	,99	3,522	,957	

TABLA 3.3. Prueba Post-Hoc de Tukey (Semántica). (Cont.)

Variable dependiente	(I) Centro	(J) Centro	Dif. entre medias (I-J)	Error típ.	Significación
SM6	1	2	1,63*	,334	,000
		3	2,04*	,354	,000
	2	1	-1,63*	,334	,000
		3	,42	,352	,465
	3	1	-2,04*	,354	,000
		2	-,42	,352	,465
SM7	1	2	2,07*	,434	,000
		3	3,16*	,461	,000
	2	1	-2,07*	,434	,000
		3	1,09*	,458	,049
	3	1	-3,16*	,461	,000
		2	-1,09*	,458	,049
ITPA	1	2	,7086	,42843	,229
		3	1,1279*	,45496	,039
	2	1	-,7086	,42843	,229
		3	,4194	,45194	,624
	3	1	-1,1279*	,45496	,039
		2	-,4194	,45194	,624

TABLA 4.3. Prueba Post-Hoc de Tukey (Morfosintaxis).

Variable dependiente	(I) Centro	(J) Centro	Dif. entre medias (I-J)	Error típ.	Significación
MFS11	1	2	,91	,66	,356
		3	2,57*	,70	,001
	2	1	-,91	,66	,356
		3	1,66	,70	,052
	3	1	-2,57*	,70	,001
		2	-1,66	,70	,052
MFS12	1	2	,59	,42	,337
		3	2,49*	,44	,000
	2	1	-,59	,42	,337
		3	1,90*	,44	,000
	3	1	-2,49*	,44	,000
		2	-1,90	,44	,000
MFSTOT	1	2	1,51	,82	,167
		3	5,06*	,88	,000
	2	1	-1,51	,82	,167
		3	3,56*	,87	,000
	3	1	-5,06*	,88	,000
		2	-3,56*	,87	,000
MFS2A	1	2	,93*	,36	,031
		3	1,45*	,38	,001
	2	1	-,93*	,36	,031
		3	,52	,38	,363
	3	1	-1,45*	,38	,001
		2	-,52	,38	,363
MFS2B	1	2	,11	,19	,816
		3	,72*	,20	,001
	2	1	-,11	,19	,816
		3	,61*	,20	,008
	3	1	-,72*	,20	,001
		2	-,61*	,20	,008
MFS2C	1	2	1,38*	,26	,000
		3	1,84*	,28	,000
	2	1	-1,38*	,26	,000
		3	,45	,28	,231
	3	1	-1,84*	,28	,000
		2	-,45	,28	,231

TABLA 4.3. Prueba Post-Hoc de Tukey (Morfosintaxis). (Cont.)

Variable dependiente	(I) Centro	(J) Centro	Dif. entre medias (I-J)	Error típ.	Significación
MFS3	1	2	-,38	,30	,411
		3	,62	,32	,131
	2	1	,38	,30	,411
		3	1,00*	,31	,006
	3	1	-,62	,32	,131
		2	-1,00*	,31	,006
MFS4N	1	2	1,04	,46	,065
		3	1,81*	,49	,001
	2	1	-1,04	,46	,065
		3	,77	,49	,259
	3	1	-1,81*	,49	,001
		2	-,77	,49	,259
MFS5	1	2	1,24	,53	,057
		3	3,15*	,56	,000
	2	1	-1,24	,53	,057
		3	1,91*	,56	,003
	3	1	-3,15*	,56	,000
		2	-1,91*	,56	,003
MSM5T	1	2	,26	,20	,404
		3	,53*	,21	,039
	2	1	-,26	,20	,404
		3	,27	,21	,411
	3	1	-,53*	,21	,039
		2	-,27	,21	,411
MSM5NP	1	2	2,50*	,98	,032
		3	4,17*	1,04	,000
	2	1	-2,50*	,98	,032
		3	1,67	1,03	,243
	3	1	-4,17*	1,04	,000
		2	-1,67	1,03	,243
MFS6	1	2	2,03*	,48	,000
		3	2,83*	,51	,000
	2	1	-2,03*	,48	,000
		3	,80	,51	,261
	3	1	-2,83*	,51	,000
		2	-,80	,51	,261

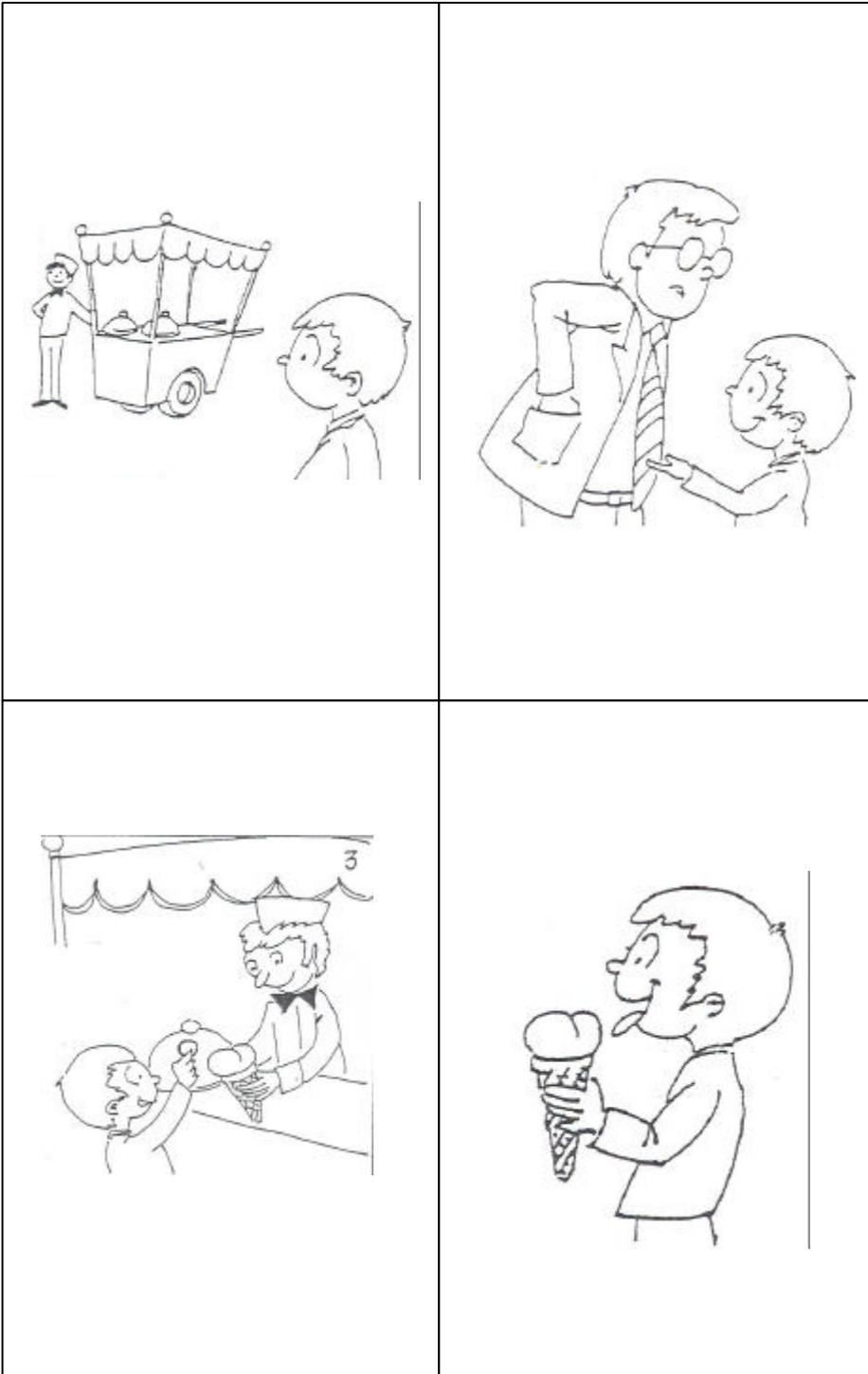
TABLA 4.3. Prueba Post-Hoc de Tukey (Morfosintaxis). (Cont.)

Variable dependiente	(I) Centro	(J) Centro	Dif. entre medias (I-J)	Error típ.	Significación
MFS7A	1	2	1,52*	,34	,000
		3	2,64*	,36	,000
	2	1	-1,52*	,34	,000
		3	1,12*	,36	,006
		3	-2,64*	,36	,000
MFS7B	1	2	1,19*	,42	,016
		3	2,19*	,45	,000
	2	1	-1,19*	,42	,016
		3	1,00	,44	,068
		3	-2,19*	,45	,000
MFS7CGRA	1	2	,75	,32	,054
		3	2,42*	,34	,000
	2	1	-,75	,32	,054
		3	1,67*	,34	,000
		3	-2,42*	,34	,000
MFS8	1	2	1,10*	,40	,020
		3	2,36*	,42	,000
	2	1	-1,10*	,40	,020
		3	1,26*	,42	,010
		3	-2,36*	,42	,000
		2	-1,26*	,42	,010

TABLA 5.3. Prueba Post-Hoc de Tukey en Narrativa.

Variable dependiente	(I) Centro	(J) Centro	Dif. entre medias (I-J)	Error típ.	Significación
ENSEM	1	2	-5,7932E -02	8,624E -02	,780
		3	-,2660*	9,158E -02	,013
	2	1	5,793E -02	8,624E -02	,780
		3	-,2081	9,098E -02	,063
	3	1	,2660*	9,158E -02	,013
		2	,2081	9,098E -02	,063
ENMORF	1	2	-,2932	,1356	,083
		3	-,2660	,1440	,160
	2	1	,2932	,1356	,083
		3	2,723E -02	,1431	,980
	3	1	,2660	,1440	,160
		2	-2,7233E -02	,1431	,980
ENSIT	1	2	-5,7932E -02	,2109	,959
		3	-1,1549*	,2240	,000
	2	1	5,793E -02	,2109	,959
		3	-1,0969*	,2225	,000
	3	1	1,1549*	,2240	,000
		2	1,0969*	,2225	,000
ENI	1	2	-8,7344E -02	8,921E -02	,592
		3	-,2660*	9,474E -02	,017
	2	1	8,734E -02	8,921E -02	,592
		3	-,1786	9,411E -02	,145
	3	1	,2660*	9,474E -02	,017
		2	,1786	9,411E -02	,145
ENEP	1	2	-8,8235E -02	9,932E -02	,649
		3	-,3704*	,1055	,002
	2	1	8,824E -02	9,932E -02	,649
		3	-,2821*	,1048	,023
	3	1	,3704*	,1055	,002
		2	,2821*	,1048	,023
CNSEMPR	1	2	-,2638*	8,378E -02	,006
		3	-8,0808E -02	8,896E -02	,636
	2	1	,2638*	8,378E -02	,006
		3	,1830	8,837E -02	,102
	3	1	8,081E -02	8,896E -02	,636
		2	-,1830	8,837E -02	,102
CNSEMPD	1	2	-2,9412E -02	5,754E -02	,866
		3	-,1852*	6,110E -02	,009
	2	1	2,941E -02	5,754E -02	,866
		3	-,1558*	6,069E -02	,032
	3	1	,1852*	6,110E -02	,009
		2	,1558*	6,069E -02	,032

EXPRESIÓN DE NARRATIVA



Juarez y Monfort, 1996

COMPRENSIÓN DE NARRATIVA (VÍA VISUAL).

Fíjate en los personajes que ahora te indico y, tú me contestarás a unas preguntas:

Señalando al vendedor de la 1ª viñeta.

1. ¿Quién vende?
2. ¿Qué se venden?
3. ¿En qué los vende?

Señalando al niño en la 2ª viñeta.

4. ¿A quién pide?
5. ¿Para qué se lo pide?

Sin señalar viñetas.

6. ¿De qué lo pide? (si no contesta, se debe preguntar ¿De qué lo pides tú?)
7. ¿Por qué lo pide?
8. Y si el padre no le diera dinero al niño. ¿Qué pasaría?

BIBLIOGRAFÍA

- Abkarian, G. G., Jones, A. y West, G. (1990) Assessing children's communication skills idioms "Fill th bill". *Child Language Teaching and therapy*, 6, 246-254.
- Acosta, V. M., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A. y Espino, O. (1996). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación en la conducta lingüística infantil*. Málaga, Aljibe.
- Acosta, V., y Moreno, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona, Masson.
- Acosta, V. (1997). Manual de logopedia. Un enfoque oral y comunicativo para profesionales que trabajan en ambientes educativos y sanitarios. Santa Cruz de Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del gobierno de Canarias (Colección "Textos Universitarios").
- Aguado, G. (1988). "Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio." *Infancia y aprendizaje*, 43, 73-96.
- Aguado, G. (1995). Estrategias para la intervención en los retrasos del lenguaje. En M. Monfort (ed.), *Enseñar a hablar*. IV Simposio de Logopedia (pp. 244-258). Madrid, CEPE.
- Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia*. Málaga, Aljibe.
- Aparici, M., Díaz, G. y Cortés, M. (1996). "El orden de la adquisición de morfemas en catalán y castellano". En M. Pérez- Pereira (ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- Aram, D. M. y Nation, J. E. (1980). Preschool language disorders and subsequent language and academic difficulties. *Journal of Communication Disorders*, 13, 159-170.
- Aram, D. M., Ekelman, B. L. y Nation. J. E. (1984). Preschoolers with language disorders: 10 year later. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 232-244.

- Asher, S. R. (1979). Referential communication. En G. J. Whitehurst y B. J. Zimmerman (eds.), *The functions of language and cognition*. Nueva York, Academic Press.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*, Oxford, Oxford University Press, Traducción española, Barcelona, Paidós, 1990. "como hacer cosas con palabras".
- Baddeley, A. D., Papagno, C. y Vallar, G. (1988). When long-term learning depends on short-term shortage. *Journal of Memory and Language*, 27, 586-595.
- Bartlet, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge, U.K, Cambridge University Press.
- Bates, E., O'Connell, B. y Shore, C. (1987). "Language and communication in infancy. En J. D. Osofsky (ed.), *Handbook of infant development*. Nueva York, John Willey and Sons.
- Bates, E., Dale, P.S. y Thal, D. (1996). Individual differences and their implications for theories of language development. En P. Fletcher y B. MacWinney (eds.), *The Handbook of child language*. Oxford, Blackwell Publishers, Ltd. (pp. 96-151).
- Belinchón, M. (1995). Autonomía de la sintaxis yy patologías del lenguaje: datos y controversias. En M. Fernández y A. Anula (eds.), *Sintaxis y Cognición*, Madrid, síntesis.
- Belinchón, M., Riviere, A. e Igoa, J. M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid, Trotta.
- Berman, R. (1996). "Form and function in developing narrative skills". En D. I. Slobin, J. Gerhart, A. Kyratzis y J. Guo (eds.), *Social interaction, social context, and language*, Mahwah, NJ, LEA, pp. 343- 367.
- Berman, R. y Slobin, D. I. (eds.) (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*, Hillsdale, NJ, LEA.
- Bernstein, B. (1964). *Elaborated and restricted codes, their social origins and some consequences*. *American Anthropologist*, 66, 55-69.
- Bishop, D. (1994). Grammatical errors in specific language impairment: Competence or performance limitations? *Applied Psycholinguistics*, 15, 507-550.
- Bishop, D. (1997). *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. Hove, Psychology press.

- Bishop, D. y Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050.
- Bishop, D. y Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: literal and inferential meaning. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 119-129.
- Bishop, D. y Edmunson, A. (1987). Language-impaired four-year-olds: distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- Bishop, D. y Rosenbloom, L. (1987). Childhood language disorders. Clasification and overview. En W. Yule y M. Rutter (eds.), *Language development and disorders*. Oxford, Mac Keith press (pp. 16-41).
- Bloom, L. (1991). *Language development from two to three*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bloom, L., Lifter, K. y Hafitz, J. (1980). "Semantics of vers and the development of verb inflection in child language. *Language*, 56, 386-417.
- Bloom, L., Lightbown, P. y Hood, L. (1978). "Pronominal- nominal variation in Child Language." En L. Loom (Ed.) *Readings in language development*. Willey. Nueva York.
- Bordieu, P. (1982). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios verbales*. Madrid, Akal, 1985.
- Bortolini, U. y Leonard, L. B. (1996). Phonology and grammatical morphology in specific language impairment: Accounting for individual variation in English and Italian. *Applied Psycholinguistics*, 17, 85-104.
- Bowerman, M. (1986). Desarrollo semántico y sintáctico. En R. Schiefelbusch (ed.), *Bases de la intervención en el lenguaje* (pp. 75-151). Madrid, Alhambra Universidad.
- Brandis, W. y Henderson, D. (1970). *Social class, language and communication*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Brown, R. (1973). *A first language*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Brown, R. y McNeill, D. (1966). The "tip of the tongue" phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 325-337.

- Brown, D. P. (1992). Preschool language intervention in the classroom: rationale and organizational structure. En S. Vogel (ed.), *Educational alternatives for students with learning disabilities* (pp. 3-42). Nueva York, Springer –Verlag.
- Bruner, J. (1977). Early social interaction and language development. En H. R. Schaffer(comp.), *Studies in mother-child interaction*. Londres, Academic Press.
- Bruner, J. (1983). *Chil's Talk: Learning to use language*. Nueva York, Norton.
- Bueno, J.J. y Clemente, M (1991). "El lenguaje en los niños de 3 a 10 años desde una perspectiva funcional", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, pp. 31-46.
- Bugental, D. E., Kaswan, J. E. y Love, I. R. (1970). Perception of contradictory meaning conveyed by verbal and nonverbal channels. *Journal of personality and Social Psychology*, 16, 647-655.
- Butterworth, B., Campbell, R. y Howard, D. (1986). The uses of short –term memory. A case study. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 38A, 705-737.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona, Graó.
- Catts, H. W. (1991). Early identification of dislexia: evidence from a follow-up study of speech-language impaired children. *Annals of Dislexia*, 41, 163-173.
- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 948-958.
- Cazden, C. (1988). Environmental asistance revisited: Variation and functional equivalence. En F. Kessel (comp.) *The development of language and language researches*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Champaud, C. y Bassano, D. (1994). "French concessive connectives and argumentation an experimental study in eight- to ten- year- old children" *Journal of Child Language*, 21, pp. 415-438.
- Chapman, R. S. (1981). "Mother- child interaction in the second year of life". En R. Schiefelbusch y D. Bricker (Eds.), *Early Language: Acquisition and intervention*. Baltimore, Univesity Park Press.
- Chevrie-Muller (2001). Trastornos específicos del desarrollo del leguaje. En Narbona, J. y Chevrie-Muller, C. (ed.) *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona, Masson.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. La Haya, Mouton.

- Chomsky, C. (1969). *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*, MA, MIT Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht, Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. Nueva York, Kraeger.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Chomsky, N. y Lasnik, H. (1991). "Principles and Parameters Theory". En J. Jacobs et al. (ed.), *Syntax: an international handbook of Contemporary research*, Berlín, Walter de Gruyter.
- Clancy, P., Jacobsen, T. y Silva, M. (1976). "The acquisition of conjunction: a crosslinguistic study", *Papers & Reports on Child Language Development*, 12 pp. 71-80.
- Clark, E. V. (1995). *The lexicon in Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Clarke-Stewart, K. A. (1973), "Interactions between mothers and their young children. Characteristics and consequences". En *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, The University of Chicago Press, Chicago.
- Clemente, R. A. (1989). Medida de desarrollo morfosintáctico. Los problemas de la medición y utilización de la MLE, *Anuario de Psicología*, 42, pp. 103-115.
- Clemente, R. A. (1995). *Desarrollo del Lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona, Octaedro.
- Cole, K. N., Dale, P. S. y Mills, P.E. (1990). Defining language delay in young children by cognitive referencing. *Applied Psycholinguistics*, 11, 291-302.
- Connell, P. y Stone, C. A. (1992). Morpheme learning of children with specific language impairment under controlled instructional conditions. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 844-852.
- Connell, P. y Stone, C. A. (1994). The conceptual basis of morpheme learning problems in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 389-398.
- Conti-Ramsden, G. y Botting, N. (1999). Clasificación de niños con discapacidad específica del lenguaje: Consideraciones longitudinales. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 1195-1204.

- Conti-Ramsden, G., Crutchey, A. y Botting, N. (1997). The extent to which psychometric tests differentiate subgroups of children with SLI. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 765-777.
- Cook-Gumperz, J. (1973). *Social control and socialization*. Londres. Routledge and Kegan Paul.
- Craig, H. K. y Evans, J. L. (1993). Pragmatics and SLI: within-group variations in discourse behaviors. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 777-789.
- Cruz, M^a. V. de la (1995). *Evaluación de la comprensión lectora* (Nivel 1) Madrid, TEA.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, Cambridge university Press.
- Crystal, D , Fletcher, P. y Garman, M (1983). *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje*. Barcelona, Médica y Técnica.
- Cross, T. (1979). Mother's speech adjustments and child language learning: some methodological considerations. *Language Sciences*, 1, 3-25.
- Cross, T. G., Nienhuys, T. G., y Kirkman, M. (1985). Parent-child interaction with receptively disabled children: some determinants of maternal speech style. En Nelson, K. E. (ed.), *Children's Language*, Vol. 5. Hillsdale(NJ), Erlbaum.
- Crowder, R. G. (1985). *Psicología de la lectura*. Madrid, Alianza Editorial.
- Cummings, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18-35.
- Dale, P. (1980). *El desarrollo del lenguaje*. Madrid, Trillas.
- Damico, J. S. (1988). The lack of efficacy in language therapy: A case study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 19, 41-50.
- Davis, G. A. (1986). Pragmatics and Treatment. En R. Chapey (ed.), *Language intervention strategies in adult aphasia*. Baltimore, Williams y Wilkins (2^a edición).
- Díaz, R. M., Neal, C. J., y Vachio, A. (1991). Maternal teaching in the Zone of Proximal Development: A Comparison of Low- and High- Risk Dyads. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 37, 1, 83-108.
- Dickson, W. P. (1981). Referential communication activities in research and in the curriculum: A metaanalysis. En W. P. Dickson (ed.), *Children's oral communication skills*. Nueva York, Academic Press.

- Domenech, E. (2001). Trastornos emocionales y patologías del lenguaje. En Narbona, J. y Chevrie-Muller, C. (ed.) *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona, Masson.
- Eder, D. y Enke, J. L. (1991). The structure of gossip: Opportunities and constraints on collective expresión among adolescents. *American sociological Review*, 56, 494-508.
- Edwards, J. y Lahey, M. (1996). Auditory lexical decisions of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1263-1273.
- Evans, J. L. y McWhinney, B. (1999). Sentence processing strategies in children with expressive and expressive-receptive specific language impairment. *International Journal of Language and communication Disorders*, 34, 117-134.
- Fernández, M., y Anula, A. (1995). *Sintaxis y cognición. Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*. Madrid, Síntesis.
- Fletcher, P. e Ingham, R. (1996). Grammatical impairment. En P. Fletcher y B. MacWhinney (eds.), *The Handbook of child language*". Oxford, Blackwell Publishers, Ltd. (pp. 603-622).
- Flores D'Arcais, G. B. (1978). "The perception of complex sentences". En W. J. M. Levelt y G. B. Flores D'Arcais (eds.). *Studies in the perception of language*. Nueva York, Wiley.
- Fodor, J. A. (1975). *The Language of Thought*. Nueva York. Crowell. (Trad. Esp.: *El lenguaje del pensamiento*. Madrid, Alianza, 1985).
- Fodor, J. A. (1983). *La modularidad de la mente*. Madrid, Morata.
- Fodor, J. A., Bever, T. G. y Garret, M. F. (1974). *The Psychology of Language*, NY, McGraw Hill.
- Foster, K. I. (1979). "Levels of processing and the structure of the language processor". En Cooper, W. E. y Walker, E. C. T. (eds.), *Sentence Processing*. Hillsdale, Nueva Jork, LEA.
- Fresneda, M. D. (2001). "La narrativa en el TEL". En E. Mendoza (coord.), *Trastorno específico del Lenguaje*. Madrid, Pirámide.
- Fried-Oken, M. (1987). Qualitative examination of children's naming skills through test adaptations. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 18, 206-216.

- Gallego Ortega, J. (1995). La evaluación del lenguaje oral infantil. *Revista de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología*, XV, 241-250.
- García Soto, X, R. (1999). *Desarrollo del lenguaje infantil y cohesión narrativa*, comunicación presentada al XVII Congreso Nacional de AESLA, Alcalá de Henares, Madrid.
- Garrett, M. F. (1980). "Levels of processing in sentence production ". En B, Butterworth B. (ed.), *Language Production I. Speech and Talk*. Londres, Academic Press. (Trad. Esp. En F. Valle, F. Cuetos, J. M. Igoa, y S. del Viso (eds.), *Lecturas de psicolingüística I. Comprensión y Producción del lenguaje*. Madrid, Alianza., 1990).
- Garton, A. F. (1994) *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona, Paidós.
- Garton, A F. y Pratt, C. (1989). *Learning to be literate: The development of spoken and written language*. Oxford, Basil Blackwell (trad. Cast.: *Aprendizaje y proceso de alfabetización*, Barcelona, Paidós, 1991).
- Getner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs. En S. Kuczaj (eds.). *Language development* (vol. 2), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates (pp. 301-334).
- Gili-Gaya, S. (1972). *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona, Vox.
- Gilliam, R. B., Cowan, N. y Day, L. S. (1995). Sequential memory in children with and without language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 393-402.
- Gleitman, L, R. (1990). The structural sources of verb meanings. *Language Acquisition*, 1, 3-55.
- Gleitman, L, R., Newport, E. L. y Gleitman, H. (1984). The current status of the motherese hmeansypothesis. *Journal of Child Language*, 11, 43-79.
- Glucksberg, S. y Klauss, R. (1967). What do people say after they have learned how to talk? Studies of the development of referential communication. *Merrill-Palmer Quarterly*, 13, 309-316.
- Goldin-Meadow, S. (1997). When gestures and words speak differently. *Current Directions in Psychological Science*, 6, 138-143.
- Goldin-Meadow, S., Seligman, M. y Gelman, R. (1976). Language in the two-year-old. *Cognition*, 4, 988- 998.

- Gopnik, M. y Grago, M. B. (1991). Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition*, 39, 1-50.
- Halliday, M.A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Londres, Edward Arnold.
- Halliday, M.A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Mexico, Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesión in English*, Londres, Longman.
- Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid, siglo XXI.
- Hernández Pina, F. (1984). Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil. *Infancia y aprendizaje*, 25, 35-60.
- Hess, R. y Shipman, V. (1965). "Early experience and the socialization of cognitive modes in children." *Child Development*, 36, 869-886.
- Hickmann, M. (1984). Contexte et fonction dans le développement du langage. En M. Deleau (ed.), *Language et communication à l'âge pré-scolaire*. Haute Bretagne, Presses Universitaires de Rennes 2.
- Hickmann, M. (1985). The implications of discourse skills in Vigotsky's developmental theory. En J. V. Wertsch (ed.), *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*. New York, Cambridge University Press.
- Hickmann, M. (1987, b) Introduction. Language and thought revisited. En M. Hickman, *Social and functional approaches to language and thought*, Londres, Academic Press.
- Hollebrandse, B. (1997). "The split G projection: evidence from the acquisition of sequence of tense". En A. Sorace, C. Heycock y R. Shillcock (eds.), *Proceedings of the GALA '97 Conference on Language Acquisition*, Edimburgo, The University of Edinburgh, pp. 73-78.
- Hollebrandse, B. (1998). "On the Relation between the acquisition of Theory of Mind and Sequence of Tense", en *Proceedings of the 22 Annual Boston University Conference on Language Development*, vol. 1, Somerville, MA, Cascadilla Press, pp. 374 -384.
- Igoa, J. M. (1995). El procesamiento sintáctico en la comprensión y la producción del lenguaje. En M. Fernández. y A. Anula (eds.). *Sintaxis y cognición*. Madrid, Síntesis

- Igoa, J. M. y García-Albea, J. E. (1988). "Procesamiento sintáctico en la comprensión y la producción de oraciones en una tarea de traducción oral simultánea". *Cognitiva*, 1, 123-152.
- James, D., van Steenbrugge, W. y Chiveralls, K. (1994). Underlying deficits in language-disordered children with central auditory processing difficulties. *Applied Psycholinguistics*, 14, 311-328.
- Jimenez, J. E. (1999). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Madrid, Síntesis.
- Johnston, J. R. (1988). Specific language disorders in the child. En N. J. Lass, L. V. McReynolds, J. L. Northern y D. E. yoder (eds.), *Handbook of speech pathology and audiology*. Toronto, B. C. Decker, Inc. (pp. 685-715).
- Juárez, A. y Monfort, M. (1996). *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid, Santillana (2ª edición).
- Kaderavek, J. N. y Sulby, 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.
- Kail, R. y Leonard, L. B. (1986). *Word-finding abilities in language-impaired children (ASHA Monographs, 25)*. Rockville, American Speech- Language-Hearing Association.
- Kail, R. (1994). A method for studying the generalized slowing hypothesis in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 418-421.
- Kamhi, A. G. (1986). "The elusive first word: the importance of the naming insight for the development of referential speech", *Journal of Child Language*, 13, 155-161.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language: A study of determiners and reference*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). "Some fundamental aspects of language development after age 5". En P. Fletcher y M. Garman (eds.), *Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad*. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo. Madrid, Alianza, 1994.

- Kelly, D. J. (1998). A clinical synthesis of the "late talker" literature: Implications for service delivery. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 29, 76-84.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, Nueva York, Erlbaum.
- Korkman, M. y Häkkinen-Rihu, P. (1994). A new classification of developmental language disorders (DLD). *Brain and Language*, 47, 96-116.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*, Washington D.C., Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1996). *Principios del cambio Lingüístico*. Madrid, Gredos.
- Lahey, M. (1988). *Language disorders and language development*. Nueva York, MacMillan (2ªed.)
- Lahey, M. (1990). Who shall be called language disordered? Some reflections and one perspective. *Journal of Speech and hearing Disorders*, 55, 612-620.
- Lahey, M. y Edwards, J. (1999). Naming errors of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 195-205.
- Landau, B. y Gleitman, L. (1985). *Language and experience: Evidence from the blind child*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Laver, J. D. (1970). "The production of speech". En J. Lyons (ed.), *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin. (Trad, esp.: *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid, Alianza, 1975).
- Lautrey, J. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid, Visor.
- Lecocq, P. (1996). L´E.CO.S.SE. *Une épreuve de compréhension syntactico-sémantique*. Villeneuve d´Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Leinonen, E. y Letts, C. (1997b). Referential communication tasks: performance by normal and pramatically impaired children. *European journal of Disorders of Commnication*, 32, 53-65.
- Leitao, S., Hogben, J. y Fletcher, J. (1997). Phonological processing skills in speech and language impaired children. *European Journal of Disorders of Communication*, 32, 73-93.

- Lenneberg, E. (1982). "El concepto de la diferenciación del lenguaje". En E. H. Y E. Lenneberg: *Fundamentos de desarrollo del lenguaje*. Madrid, Alianza Universidad.
- Leonard, L. B., Eyer, J. A., Bedore, L. M. y Grela, B. G. (1997). Three accounts of the grammatical morpheme difficulties of English-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 741-753.
- Leonard, L. B. Nippold, M., Kail, R. y Hail, C. (1983). Picture naming in language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 26, 609-615.
- Levelt, W. J. M. (1978). "A survey of studies in sentence perception". En Levelt V. J. M y Flores D'Arcaí, G. B (Eds.). *Studies in the perception of language*. Nueva York, Wiley.
- Levelt, W. J. M. (1983). "Monitoring and self-repair in speech". *Cognition*, 14, 41-104.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press, Traducción castellana. Madrid, Visor.
- Levy, Y. y Kavé, G. (1999). Language breakdown and linguistic theory: A tutorial overview. *Lingua*, 107, 95-143.
- Limber, J. (1973). "The genesis of complex sentences". En T. E. Moore (ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*, NY, Academic Press.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1992). "Lingüística educativa", *Signos*, 7, pp. 26-53.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development*, Cambridge, Ms., Harvard University Press. Traducción castellana en Barcelona, Fontanella, 1983.
- Maratsos, M. (1998). "Commentary: relations of verb specificity to general categories", *Linguistics*, 36, pp. 831-846.
- Marchman, V. Y Bates, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis. *Journal of child language*, 21, 339-366.

- Mayor, M. A. (1994). Evaluación del lenguaje oral. En M. Verdugo (ed.), *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*, pp. 326- 422. Madrid, siglo XXI.
- McCabe, A. (1996). *Chameleon readers: Teaching children to appreciate all kinds of good stories*. New York, McGraw Hill.
- McNeill, D., (1970). *The acquisition of language*. Nueva York, Harper and Row.
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid, Akal, p. 35.
- Mendoza, E. (2001). “La pragmática en el TEL”. En E. Mendoza (coord.), *Trastorno Específico del Lenguaje*. Madrid, Pirámide.
- Menyuk, P. Y Bernholz, N. (1969). “Prosodic features and children’s language production.” *Q. prog. R. MIT Res. Lab. Electron.*, 93, 216-219.
- Merrit, D. y Liles, B. Z. (1989). Narrative analysis: Clinical application of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 438-447.
- Milian, M. y Camps, A. (1990). “L’espai de la Didàctica de la Llengua”, *Interaula*, 11,22-24.
- Miranda, A. E., McCabe, A. y Bliss, L. S. (1998). Jumping around and leaving things out. A prolife of the narrative abilities of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistic*, 19, 647-667.
- Monfort, M. y Juárez, A. (1993). *Los niños disfásicos*. Descripción y tratamiento. Madrid, CEPE.
- Montgomery, J. (1995b). Sentence comprehension in children with specific language impairment: the role of phonological working memory. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 187-199.
- Montgomery, J. y Leonard, L. (1998). Real-time inflectional processing by children with specific language impairment: Effects of pfonetic substance. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 1432-1443.
- Muñoz, J. (2001). “El léxico en el TEL”. En E. Mendoza (coord.), *Trastorno Específico del Lenguaje*. Madrid, Pirámide.
- Nelson, K. (1973^a). “Structure and strategy in learning to talk.” *Monographs of the Society for Research in Child Developmental*, 149. University Chicago Press.

- Nettebladt (1992). Language impairment in Swedish children: a multidisciplinary approach. En Fletcher P. Hall, D. (eds.), *Specific speech and language disorders in children: correlates, characteristics and outcomes*, (pp. 138- 151) AFASICWhurr, Londres.
- Nippold, M. (comps.) (1988). *Later language development*. Boston, Mass, College Hill Press.
- Oetting, J. B., Rice, M. L. y Swank, L. K. (1995). Quick incidental learning (QUIL) of words by school-age children with and without SLI. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 434-445.
- Paradis, M (1993). Evaluación de la afasia bilingüe. Barcelona, Masson.
- Pérez, E. (1997). Cohesión y coherencia en las narraciones de los niños y niñas con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 2, 103-111.
- Pérez- Leroux, A. T. (1998). "The acquisition of mood selection in Spanish relative clauses", *Journal of Child Language*, 25, pp. 585-604.
- Peterson, C. (1986). "Semantic and pragmatic uses of "but", *Journal of Child Language*, 13, pp. 538-590.
- Peterson, C. y McCabe, A. (1987). "The connective "and": do older use it less as they learn other connectives?" *Journal of Child Language*, 14, pp. 375-381.
- Pinker, S. (1984). *Language Learnability and Language Development*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Pinker, S. (1987). "The bootstrapping problem in language acquisition", En: B. McWinney (ed.), *Mechanisms of Language Acquisition*, Hillsdale, NJ, LEA.
- Pinker, S. (1995). *El instinto del lenguaje*. Madrid, Alianza.
- Prutting, C. A. (1982). Pragmatics as social competence. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47, 123- 133.
- Rapin, I. (1996). Developmental language disorders: A clinical update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 643-656.
- Rapin, I. y Allen, D. A. (1988). Syndromes in developmental dysphasia and adult aphasia. En F. Plum (ed.), *Language Communication and the Brain*. Nueva York, Raven Books (pp. 57-75).
- Real Academia Española (1991). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.

- Redmon; s. M. y Rice, M. L. (1998). The socioemotional behaviors of children SLI: Social adaptation or social deviance? *Journal of speech and Hearing Research*, 41, 688 -700.
- Rice, M. L., y Schiefelbusch, R. L. (1989). *Teachability of language*. Baltimore: Brookes.
- Rinaldi, W. (2000). Pragmatic comprehension in secondary school-aged students with specific developmental language disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35, 1-29.
- Río del, M, J, (1993): Psicopedagogía de la lengua oral:un enfoque comunicativo. *Cuadernos de educación*, 12, 21-29. Barcelona, Ice-Horsori.
- Ripicch, D. N. y Griffith, P. L. (1988). Narrative abilities of children with learning disabilities and nondisabled children: Story structure, cohesion, and propositions. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 165- 173.
- Robinson, W. P. y Rackstraw, S. J. (1972). *A question of answer*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Rondal, J. A. (1980). *Lenguaje y educación*. Barcelona, Médica y Técnica.
- Rondal, J. A. (1982). *El desarrollo del lenguaje*. Barcelona, Médica y Técnica
- Rondal, J. A. (1987). Language development and mental retardation. En W. Yule y M. Rutter (eds.), *Language development and disorders*. Londres, MacKeith Press (pp. 248-261).
- Rondal, J. A. (1990). La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje. Mexico, Trillas.
- Rondal, J. A., Seron, X., y Lambert, J. (1988). Problemática del trastorno, evaluación del lenguaje y aportación de la psicolingüística. En J. Rondal y X. Seron (comp.), *Trastornos del lenguaje, I. Lenguaje oral, lenguaje escrito, neurolingüística* (pp. 245-268). México, Paidós.
- Rubin, H. y Liberman, I. (1983). Exploring the oral and written language errors made by language disabled children. *Annals of Dyslexia*, 33, 110-120.
- Ruiz, M. (2000). *Cómo analizar la expresión oral de los niños y niñas*, Málaga, Aljibe.
- Sapir, E. (1921). *El lenguaje*. Mexico, FCE.
- Scarborough, H. y Dobrich, W. (1990). Development of children with early language delay. *Journal of speech and Hearing Research*, 33, 70-83.

- Schwartz, R. G. y Leonard, L. B. (1982). Do children pick and choose? An examination of phonological selection and avoidance in early lexical acquisition. *Journal of Child Language*, 9, 319-336.
- Schoenbrodt, L. , Kumin, L. y Sloan, J. M. (1997). Learning disabilities existing concomitantly with communication disorder". *Journal of Learning Disabilities*, 30, 264-281.
- Searle, J. R. (1979). *Expresión and meaning. Studies in the theory of speech acts*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Serra, M. (1997). Dificultades cognitivas y lingüísticas en los niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 17, 79-91.
- Serra, M. y Bosch, L. (1993). Análisis de los errores de producción en los niños con trastornos específicos del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 13, 2-13.
- Serra, M. y Conti-Ramsden, G. (1998). Retraso y trastorno específico del lenguaje (disfasia): diagnóstico diferencial e intervención. *Ponencia presentada en el XX Congreso Nacional de AELFA*. Barcelona.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Ariel Psicología. Barcelona.
- Shum, G. (1996). *Adquisición del lenguaje y deprivación afectiva*, Huelva, Universidad de Huelva.
- Siguan, M. (1979). *Lenguaje y clase social en la infancia*. Madrid, Pablo del Rio.
- Silva, P. A., McGeer, R. y Williams, S. M. (1983). Developmental language delay from three to seven years and its significance for low intelligence and reading difficulties at age seven. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 25, 783-793.
- Sinclair, H. (1967). *Adquisition du langage et développement de la pensée*, Paris, Dunod.
- Snow, C. E., Arlmann-Rupp, A. Hassin, J. Jobse, Y. Joosten J. y Voster, J. (1976). Mother's speech in three social classes. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 1-20.

- Snow, C. E. (1977). Mother's speech research: From input to interaction. En C. Snow y C. Ferguson (comps.), *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Snow, C. E. (1981). Social interaction and language acquisition. En P. Dale y D. Ingram (Eds.). *Child language: An international perspective*. Baltimore, University Park Press.
- Snow, C. E. (1986). Conversations With children. En P. Fletcher y M. Garman (compos.), *Language acquisition* (2ª ed.). Cambridge, Cambridge University Press.
- Snow, C. E. (1987). Relevante of the notion of a critical period to language acquisition. En M. Bernstein (Ed.). *Sensitive periods in development*. Hillsdale, Nueva York, Erlbam.
- Snow, C. E. (1991). Diverse conversational contexts for the acquisition of various language skills. En J. F. Miller (ed.), *Research on child language disorders: a decade of progress* (pp. 105-124). Texas, Pro-Ed.
- Soprano, A. M. (1997). Evaluación del lenguaje oral . En J. Narbona y C. Chevie-Muller (eds.), *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona, Masson.
- Soprano, A. M. Y Chevie-Muller, C. (2001). Evaluación de los aprendizajes escolares: lectura, escritura y cálculo. En J. Narbona y C. Chevie-Muller (eds.), *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona, Masson.
- Stark, R. y Tallal, P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 114-122.
- Stark, R. y Tallal, P. (1988). *Language speech and reading disorders in children. Neuropsychological studies*. Boston, College- Hill Press.
- Stedman, L. C. (1987). It's time we changed the effective schools formula. *Phi Delta Kappan*, 69, 215-224.
- Stenberg, R. J. y Powell, J. S. (1983: Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, 38, 8, 878-893.
- Stine, E. A. L., y Wingfield, A. (1990). How much do working memory deficits contribute to age differences in discourse memory? *European Journal of Cognitive Psychology*, 2, 289-304.

- Stockman, I. J. (1992). Another look at semantic relational categories and language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 25, 175-199.
- Stoel-Gammon, C. (1991). Normal and disordered phonology in two-year-olds. *Topics in Language Disorders*, 11, 21-32.
- Swinney, D. (1979). Lexical access during sentence comprehension. (Re) Consideration of context effects. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 645-659.
- Tallal, P., Allard, L., Miller, S, y Curtiss, S. (1997). Academic Outcomes of Language impaired Children. En C. Hulme y M. Snowling (eds.), *Dyslexia: Biology, cognition and intervention*. Londres. Whurr Publishers Ltd.
- Tallal, P. y Piercy, M. (1974). Developmental aphasia: rate of auditory processing and selective impairment of consonant perception. *Neuropsychologia*, 12, 83-93.
- Tallal, P. y Stark, R. (1981). Speech acoustic-cue discrimination abilities of normally developing and language impaired children. *Journal of the Acoustical Society of America*, 69, 568-574.
- Tomasello, M. y Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197-211.
- Tomblin, J. B. (1996). The big picture of SLI: Epidemiology of SLI. Paper presented at the *Symposium on Research in Child Language Disorders*, Madison, WI.
- Tomblin, J. B., Records, N. L. y Zhang, X. (1996). A system for the diagnosis of Specific Language Impairment in kindergarten. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1284-1294.
- Tough, J. (1977). *The development of meaning*. Nueva York, Halsted Press.
- Trask, L. (1998). "Language Origins: A Linguistic View", *Cambridge Archaeological Journal*, 8, 1, pp. 10-72.
- Triadó, C. (1984). "Algunos aspectos del lenguaje del niño en su función comunicativa". En M. Siguán (comp.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid, Pirámide.
- Trigo, J. M. (1990). *El habla de los niños en Sevilla*. Sevilla, Alfar.
- Triadó, C. Y Forns, M. (1989). *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Barcelona, Anthropos.

- Tumner, W. E., Herriman, M. L. y Neslade, A. R. (1988). Metalinguistic, abilities and beginning reading. *Reading research Quaterly*, 23, 134-158.
- Tusón, A. (1994). "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo". *Signos*, 12, pp. 30-39.
- Van der Lely, H. K. J. (1994). Canonical linking rules: forward versus reverse linking in normally developing and specifically language-impaired children. *Cognition*, 51, 29-72.
- Van der Lely, H. K. J. (1996). Language modularity and grammatically specific language impaired children. En M. Aldridge (ed.), *Child Language*. Avon, UK, Multilingual Matters (pp. 188-201).
- Van der Lely, H. K. J. (1997). Narrative discourse in grammatical specific language impaired children: a modular language deficit? *Journal of Child Language*, 24, 221-256.
- Van der Lely, H. K. J. y Stollwerck, L (1997). Binding Theory and grammatical specific language impairment in children. *Cognition*, 62, 245- 290.
- Van Dijk, T. A. (1972). *Some aspects of text grammar*, The Hague, mouton.
- Van Lier, L. (1995). "Lingüística educativa". *Signos*, 14, pp. 20-29.
- Vila, I. (1991). "El desarrollo tardío del lenguaje. En *La enseñanza de la lengua. XIV seminario sobre "Educación y lenguas"*. Barcelona, ICE-Horsori.
- Vygotsky, L.S. (1934). *Myshlenic i rech*. Moscú. Sotsekviz. (Trad. Cast.: *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires, 1973).
- Vygotsky, L.S. (1962). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Española, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2ª. Edición). Barcelona, Crítica, 1989).
- Waters, G. S., y Caplan, D. (1996). Processing resource capacity and the comprensión of garden path sentences. *Memory and Cognition*, 24, 342-355.
- Wechsler, D. (1993). Escala de inteligencia de Wechsler para niños – revisada. Madrid, TEA.
- Wells, C. G. (1985b). Preschool literacy related activies and later success in school. En D. R. Olson, N. Torrance, y A. Hildyard (comps.), *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading*. Cambridge University Press.

- Wells, C. G. (1986). "Variation in child language." En: P. Fletcher y M. Garman. *Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wells, C. G. (1987). *The meaning makers*. Londres, Hodder and Stoughton.
- Whitacre, J. D., Luper, H. L. y Pollio, H. R. (1970). General Language deficits in children with articulation problems. *Language and Speech*, 13, 231- 239.
- Wiig, E. H. y Semel, E. M. (1980). *Language assessment and intervention for the learning disabled*. Columbus, OH, Charles E. Merrill.
- Wiig, E. H., Semel, E. M. (1984). *Language assessment and intervention for the learning disabled* (2ª ed.). Nueva York, Merrill.
- Wiig, E. H., Semel, E. M. y Nystrom, L. A. (1982). Comparison of rapid naming abilities in language learning-disabled and academically achieving 8- year-olds. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 13, 11-23.
- Wilson, B. C. y Risucci, D. A. (1986). A model for clinical-quantitative classification. Generation I: Application to language-disordered preschool children. *Brain and Language*, 27, 281-309.
- Wingfield, A. y Titone, D. (2001). Procesamiento de oraciones. En: Berko, J. y Bernstein, N. *Psicolingüística*. Madrid, McGraw Hill.
- Wolpaw, T., Nation, J. E. y Aram, D. M. (1976). Developmental language disorders. A follow-up study. *Illinois Speech and Hearing Journal*, 12, 14-18.