

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA  
XXV

LAS NARRATIVAS Y SU IMPACTO  
EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO INFANTIL

Coordinación y edición de  
*Rebeca Barriga Villanueva*



CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

EL COLEGIO DE MÉXICO

401.93

N234

Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil / edición de Rebeca Barriga Villanueva – 1ª ed. – México, D.F. : El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2014.

786 p. ; 22 cm. (Estudios de lingüística ; 25).

ISBN 978-607-462-736-7

1. Adquisición de lenguaje. 2. Narración (Retórica).
3. Escritos de niños. 4. Escritos de hijos de inmigrantes.
5. Niños – Lenguaje. I. Barriga Villanueva, Rebeca, ed.

*Para Florencia cuya narración se entretendió  
con los Viajes del corazón de dos cuenteros enamorados*

Primera edición, 2014

DR © El Colegio de México, A.C.

Camino al Ajusco 20  
Pedregal de Santa Teresa  
10740 México, D.F.  
www.colmex.mx

ISBN 978-607-462-736-7

Impreso en México

VARIABILIDAD MORFOSINTÁCTICA EN LAS  
NARRATIVAS DE NIÑOS CON TRASTORNO  
ESPECÍFICO DEL LENGUAJE<sup>1</sup>

*Donna Jackson-Maldonado*

*Rosa Patricia Bárcenas Acosta*

*Luisa Josefina Alarcón Neve*

Universidad Autónoma de Querétaro

INTRODUCCIÓN

El interés por la narración ha permeado los estudios sobre la adquisición del lenguaje por muchos años. Numerosos estudiosos han tratado los múltiples aspectos del desarrollo lingüístico que se manifiestan en una narración. Este género discursivo permite obtener información sobre la habilidad de representar experiencias más allá de la oración y que, a su vez, muestra secuencias de acción, contempla relaciones de coherencia, de causalidad y estructuras de referencialidad y expresiones de estados internos así como manifestaciones cognitivas (Gutiérrez-Clellen 2004; Reilly *et al.* 2004). Por medio de la narración se expresa la memoria de eventos pasados (reales o inventados) que considera una actividad social y aspectos particulares de la vida de los personajes (McCabe 1996). La capacidad narrativa requiere de la integración de varios componentes y la relación entre ellos: la relación entre la habilidad lingüística y cognitiva, la relación al conocimiento del mundo y la conciencia sobre el oyente para discernir qué información incluir sobre los personajes y los eventos y la

<sup>1</sup> Una parte de los datos de este estudio se obtuvieron con el apoyo financiero del Conacyt, Ciencia Básica 60765 a Donna Jackson-Maldonado.

determinación de la información que se debe dar sobre el “cuándo y dónde” de la situación (Wetherell *et al.* 2007).

Los estudios sobre la narrativa también han tenido impacto sobre la investigación educativa. Se ha mostrado amplia evidencia sobre la relación entre la capacidad narrativa y el rendimiento escolar (Boudreau y Hedberg 1999; Gutiérrez-Clellen 1998, 2001; Miller *et al.* 2006; Snow *et al.* 1993, 1998). El campo relacionado a los trastornos de lenguaje también se ha visto favorecido por los trabajos de la narrativa ya que se ha mostrado que por medio de este recurso se pueden identificar áreas vulnerables de lenguaje que permiten distinguir a niños con retraso y/o trastornos de lenguaje de niños con desarrollo típico (Thal 2000, Thal y Katich 1996, Thal *et al.* 2004; Reilly *et al.* 2004, Rescorla 2002). En estudios de seguimiento de niños con retraso de lenguaje hasta la edad escolar se ha encontrado que un aspecto de lenguaje que no se recupera completamente es la habilidad narrativa, ya que estos niños se mantienen significativamente por debajo de aquellos con desarrollo típico en cuanto a la complejidad y coherencia narrativa, entre otros aspectos de lenguaje.

#### *Patrones del desarrollo de la narrativa*

Uno de los puntos fundamentales que se ha derivado del estudio de la narrativa en niños con desarrollo típico de lenguaje es el cambio en la complejidad y estructura de la narrativa a lo largo del tiempo. Justamente estos factores han sido identificadores que diferencian las poblaciones con y sin trastorno de lenguaje. En niños con desarrollo típico se ha notado que la narrativa aumenta en complejidad tanto sintáctica como episódica y que conforme avanzan en edad el cuento incluye más información sobre estados mentales, coherencia y elaboración (Berman y Slobin 1994; Westby 1984, Liles 1987, *et al.* 1995, Bamberg y Damrad-Frye 1991; Bamberg y Reilly 1996; Wetherell *et al.* 2007). En cambio, los trabajos citados han mostrado que los niños con diferentes trastornos se expresan únicamente

de manera descriptiva, producen errores gramaticales, no incluyen aspectos de estados mentales o sus narraciones son poco complejas y muy cortas.

Los niños con desarrollo típico comienzan sus narraciones con componentes secuenciales desde más o menos los 31 meses de edad con secuencias más descriptivas y encadenadas (Peterson y McCabe 1983). A los 3 o 4 años son capaces de colocar más de dos acontecimientos aunque de manera errática y confundiendo la cronología del evento. A los 5 años utilizan ya un orden correcto de eventos pero no logran describir completamente el clímax y el término del cuento. Después de esta edad empiezan a incluir aspectos causales y de estados internos para lograr mayor coherencia en la narración (Bamberg y Reilly 1996; Reilly *et al.* 2004). Para Peterson y McCabe (1983), a los 6 años su historia ya contiene los requisitos básicos de una narración mientras para Liles (1987) este dominio se da hasta los 10 años.

Se ha propuesto que los niños con Trastorno Específico de Lenguaje (TEL o SLI por sus siglas en inglés de *Specific Language Impairment*) siguen un patrón evolutivo similar al que ha sido descrito para niños con desarrollo típico, solo que la longitud, los patrones de complejidad y la cohesión no siguen el mismo desarrollo. Al mismo tiempo cometen más errores gramaticales. Este estudio se dirige a la población de habla hispana con TEL y las características morfosintácticas de sus narrativas. Para comprender sus patrones de evolución, primero se describirá la población para tener un mejor punto de referencia.

#### *Características del Trastorno Específico del Lenguaje*

En la bibliografía sobre el Trastorno Específico del Lenguaje en el mundo hispano se han utilizado frecuentemente varios términos para referirse a los niños con un problema de lenguaje que afecta su habilidad comunicativa. La noción del TEL ha sido acuñada por años y ha venido desplazando el término de “disfasia”. La terminología utilizada para tal trastorno también ha variado considerablemente, desde

afasia infantil, afasia evolutiva, agnosia auditiva, afasia de recepción, audiomudez y, hasta sordera verbal (Mendoza Lara 2001). Es más en el inglés, la terminología también ha sido confusa, se le ha denominado al trastorno como “desviación”, “desorden” o “impedimento”, “inhabilidad”, “retraso”, “afasia congénita” (Kamhi 1998). En este trabajo se usará el término Trastorno Específico de Lenguaje o TEL. Lo que ahora queda claro es que el TEL no es un desorden homogéneo dado que puede haber diferentes grados de afectación en la producción o la comprensión del lenguaje, en diversos componentes morfosintácticos y no queda claro si es específico a componentes lingüísticos o si también están involucrados aspectos cognitivos y de procesamiento.

Actualmente, existe discrepancia en cuanto si el TEL es un problema específicamente lingüístico o si más bien obedece a un problema de procesamiento más general (Gopnik y Crago 1991; Merzenich *et al.* 1996; Rice, Wexler y Cleave 1995; Van der Lely 1996; Leonard 1998). Por ello, hay autores que prefieren el término Trastorno de Lenguaje (TL) o Trastorno Primario de Lenguaje porque parece ser un término más neutro. Sin embargo, dado que la mayoría de la bibliografía actual aún utiliza el término TEL, este se mantendrá en el presente trabajo.

Las extensas investigaciones translingüísticas de Leonard (1998, 2000) así como las características propuestas por Stark y Tallal (1981), Allen *et al.* (1998) Bishop (1994), Rapin y Allen (1983), (Conti-Ramsden y Botting 1999 y Conti-Ramsden *et al.* 2001) entre otros, han llevado a una serie de criterios aceptados por la mayoría de los investigadores actuales. Se han indicado criterios de inclusión y exclusión para identificar a estos niños.

Por lo general, antes de los 4 años no se utiliza el concepto de trastorno y, más bien, se habla de un retraso inicial de lenguaje. Según la Asociación Americana de Audición y Lenguaje (ASHA) los niños con TEL presentan dificultades con el procesamiento del lenguaje y/o la abstracción de la información significativa.

Según Allen *et al.* (1998), este trastorno se da en niños con una inteligencia normal, sin ninguna deficiencia motora o auditiva, ni problema psicológico, ni dificultad para la comunicación social. Después de los 4 años se considera que hay TEL si hay un retraso de más de 6 meses en componentes sintácticos, morfológicos y léxicos en comprensión y/o producción de lenguaje. Según estos criterios, debe haber una diferencia de 12 meses entre la edad mental y la de lenguaje así como una desviación estándar de más de 1.25 por debajo de la media en varias pruebas de lenguaje. El coeficiente intelectual no debe estar por debajo de 85 (Kamhi 1998; Stark y Tallal 1981; Plante 1998; Lahey 1990, Tomblin *et al.* 1992 y 1997). Es decir, son niños que superficialmente pueden parecer tener un desarrollo típico, pero presentan un retraso general de lenguaje.

En la actualidad, la caracterización del TEL se ha asociado también con componentes cognitivos. En varias lenguas se ha mostrado que quedan afectadas áreas de la memoria de trabajo, particularmente en tareas de repetición de no-palabras (Dollaghan y Campbell 1998; Gathercole y Baddeley 1990; Calderón 2003; Girbau y Schwartz 2007 y 2008), tiempos de reacción para nombrar imágenes (Kohnert *et al.* 2004 y 2006; Kail 1994) y la limitación en el uso del lenguaje no-literal (Van Kleeck 2006), entre otros aspectos. La mayoría de los trabajos existentes en diversas lenguas han mostrado que los niños con TEL tienen trastornos o retrasos en su expresión morfosintáctica (Leonard 1998 y 2000), aunque las características específicas dependen de la estructura de cada lengua (véase *infra*). Estos trastornos podrían interpretarse como errores en la producción dado que se desvían de los patrones de la evolución típica del lenguaje.

#### *Características de TEL en lenguas romances y español*

La descripción vigente sobre el TEL parte de estudios en niños anglohablantes. Como se mencionó, una de las áreas más afectadas es la de la morfosintaxis. Dado que hay fuertes diferencias estructurales entre

el inglés y el español, o las lenguas romances, es necesario caracterizar el TEL según la lengua específica. También es importante señalar que el tipo de desviaciones morfosintácticas en estos niños pueden ser características de niños en su evolución normal, pero en el caso de los niños con TEL se mantiene el uso inadecuado durante un periodo prolongado (con un retraso mayor a 6 meses y 1 año) y en mayor proporción. Además, los niños con TEL también cometen errores que no se han reportado en los estudios sobre el desarrollo normal del lenguaje. Leonard *et al.* (1999), Rice *et al.* (1995), Dollaghan y Campbell (1992), Aram *et al.* (1993), entre otros han mostrado que los niños anglo-hablantes con TEL usan menos auxiliares verbales y menos variedad de verbos. Para Leonard, el problema central en estos niños es morfológico. Hay algunos trabajos sobre lenguas romances que muestran problemas morfosintácticos en distintos componentes que lo que se ha visto en el inglés. En italiano, Bortolini *et al.* (2002), Leonard y Bortolini (1998), Leonard (1998) y Cipriani *et al.* (1998) han descrito que los niños con TEL usan pocas palabras funcionales, como artículos, preposiciones y clíticos y tienen problemas en la inflexión verbal. Los estudios sobre niños franco-hablantes han mostrado hallazgos diversos. Thordardottir y Namazi (2007) proponen que los niños de habla francesa tienen menor diversidad morfosintáctica, más errores en inflexiones y usan oraciones menos complejas con poca variedad morfosintáctica. Jakubowicz *et al.* (1998) y Hamann *et al.* (2003) encontraron errores en el uso de pronombres, clíticos de sujeto y objeto pero no hubo problema con los artículos. Paradis y Crago (2000) describieron variaciones en el tiempo verbal ya que los niños usaron más presente que pasado y futuro mientras que Le Normand *et al.* (1993) describieron la omisión de verbos auxiliares y mayor uso de formas infinitas. Como se puede observar, se han encontrado variantes en diversos componentes morfosintácticos. Las diferencias pueden deberse al mecanismo de obtención de datos, a las edades de los niños estudiados o al hecho de que aún

no hay suficientes datos para llegar a una generalidad. Lo que queda claro es que hay manifestaciones claras en la morfosintaxis.

Existe solo un manejo de investigaciones sobre los elementos morfosintácticos en niños hispano-hablantes con TEL. La mayoría de los trabajos que se han publicado hasta la fecha muestran que los componentes más sensibles son específicos al español dado que en otras lenguas están afectados otros morfemas. Los estudios sobre el español coinciden en que los niños con TEL tienen afectados varios componentes morfosintácticos tanto en omisión como en sustitución (errores de uso) principalmente en artículos, pronombres, preposiciones y algunos componentes verbales. Sanz-Torrent *et al.* (2007) proponen que el retraso o modificación de uso en formas verbales es mayor al de niños con desarrollo típico de su mismo nivel lingüístico. Anderson y Souto (2005), Bedore y Leonard (2001 y 2005), Restrepo (1998) y Restrepo y Gutiérrez-Clellen (2004), Eng y O'Connor (2000) y Sanz-Torrent *et al.* (2007) encontraron sustituciones inadecuadas de artículos en género y omisiones.

La mayoría de los trabajos también ha mostrado que los clíticos se omiten o se sustituyen por género en niños con TEL (Bedore y Leonard 1998, 2001, 2005; Bosch y Serra 1997; Jacobson y Schwartz 2002; Restrepo 1998 y Restrepo y Kruth 2000). También se ha reportado que hay omisión de algunas partes fundamentales de la oración como preposiciones y determinantes, falta de concordancia sujeto-verbo, menos variedad e inflexiones de verbos y omisión de argumentos de verbos en ciertos contextos y con verbos específicos (Sanz-Torrent *et al.* 2001 y 2007; Bedore y Leonard 2001 y 2005; Restrepo 1998).

Como se puede ver, hay varios componentes morfosintácticos que se han señalado como problemáticos y/o sensibles en niños con TEL. Como se mencionó antes, la discrepancia puede deberse al método de elicitación o la cantidad restringida de estudios. Dado que la narrativa contiene múltiples facetas para la producción lingüística es un medio muy eficiente para comparar hallazgos entre estudios.

No es lo mismo la producción de lenguaje en situación espontánea o conversacional que en una narración. La narración abre un espacio para la ejecución de más formas de cohesión, e implica mayor exigencia cognoscitiva, involucra habilidad lingüística, cognoscitiva y afectiva/social (Thordardottir y Ellis Weismer 2002, Gutiérrez-Clellen 2004; Reilly *et al.* 2004). A la vez, se ha encontrado que en la narrativa se producen más tipos de error que pudieran identificar a los niños con TEL (Navarro-Ruiz y Rallo-Fabra 2001).

#### *La narrativa en TEL*

Tradicionalmente, el estudio de la narrativa de los niños con TEL se ha hecho por medio de medidas que abarcan la ejecución, errores en la fluidez y problemas de gramaticalidad y estructura cohesiva así como la manera en la que se establece la relación hacia el oyente (Boscolo *et al.* 2002; Thordardottir y Ellis Weismer 2002; Wetherell *et al.* 2007). En estudios recientes sobre niños anglohablantes con TEL se ha visto que sus narrativas son menos elaboradas (Botting 2002; Norbury y Bishop 2003; Reilly *et al.* 2004; Whetherell *et al.* 2007). En este tipo de estudio se ha mostrado que hay varias medidas sintácticas que discriminan entre niños con TEL y niños de desarrollo típico. Boudreau y Hedberg (1999) y Norbury y Bishop (2003) encontraron que la narrativa de niños con TEL era menos compleja sintácticamente además de que incluía más "errores" o desviaciones de gramaticalidad. Estos últimos cambios se mostraron para niños TEL y niños autistas. Liles *et al.* (1995) y Miranda *et al.* (1998) también describieron diferencias en la coherencia del cuento ya que los niños TEL pasaban de una idea a otra con mayor frecuencia que los niños de desarrollo típico.

Por otro lado, los hallazgos de Reilly *et al.* (2004) coinciden con los demás estudios. Realizaron un análisis de narrativas usando unos cuentos de imágenes sin texto, los cuentos de las Ranas (Mayer 1969). Estudiaron a niños con lesión focal, niños TEL y niños con Síndrome

de Williams entre los cuatro y los doce años de edad. Su investigación mostró que los niños con los diferentes trastornos usaron narraciones más cortas, con más errores morfosintácticos, menos complejos, con problemas en la organización de la historia y menos o diferentes componentes causales, de evaluación y afectivos que los niños de desarrollo típico. Es decir, tenían un retraso significativo en los componentes estructurales de la narración. En general, tenían más problema para llegar a una "buena narrativa" o narrativa más completa aunque tenían los mecanismos independientes para hacerlo.

Al parecer, los niños con trastornos de lenguaje, sea por lesión focal, TEL, o espectro autista muestran limitaciones para inferir información y construir las relaciones causales y cohesivas del contexto narrativo (Losh y Capps 2003). Es importante, por la variedad de componentes afectados, que se cuente con mecanismos de análisis que rebasen las emisiones sin errores y que, más bien contemplen medidas como errores en la fluidez y la relación con el oyente, junto con unidades que determinen la estructura sintáctica y la estructura narrativa para discernir entre una narrativa en población con trastorno y en niños con desarrollo típico (Boscolo *et al.* 2002; Thordardottir y Ellis Weismer 2002; Wetherell *et al.* 2007).

Un elemento que se ha destacado en la bibliografía reciente es el alto porcentaje de un fenómeno que se ha llamado falsos inicios, autorrepeticiones o reparaciones en las narrativas de niños con TEL. Estas "rupturas en la comunicación" son de diversas índoles aunque en algunos estudios los agrupan bajo un mismo rubro. La ruptura puede ser una pausa, puede ser una auto-interrupción en el flujo del habla, una autorreparación, una repetición, un *lapsus linguae* ('slip of the tongue'), o fenómenos similares. Se ha sugerido que esta ruptura puede deberse a una sobre carga en el sistema lingüístico que lleva a este tipo de titubeos. Muchas veces estas repeticiones llevan a reparar la producción, otras veces solo son una reformulación que no resuelve la producción. La aportación de Loban (1976) al estudio de este tipo de ruptura lo llevó al término de "maze" en inglés. En

este trabajo se llamará reformulación al conjunto de rupturas independientemente de que sean repeticiones, reparaciones o fenómenos similares. No son errores de comunicación, sino rupturas que algunas veces contienen desviaciones de la forma canónica adulta.

Una reformulación se define como una serie de palabras o partículas que interrumpen la fluidez del lenguaje principalmente por medio de repeticiones o autorreparaciones. Pueden aparecer antes o después de una palabra (Levelt 1989) y pueden estar compuestos de palabras, morfemas o elementos sintácticos. Puede ser de una parte del enunciado o de todo el enunciado. Un mismo enunciado puede contener varias reformulaciones de diferentes tipos.

Dos tipos de reformulación, la repetición y la autorreparación han sido de interés para el análisis del discurso desde tiempos atrás (Bowerman 1982; Clark y Clark 1977; Fromkin 1973; Tannen 1989) tanto en lenguaje infantil como en lenguaje adulto. Se ha propuesto que la autorreparación es un proceso interno para resolver o reorganizar conflictos lingüísticos o es como una interconexión en el léxico infantil que sirve para mediar la conceptualización y la codificación de la producción (Nelson 1998, Levelt 1989; Rojas 2002). Se ha visto que las autorreparaciones aumentan conforme se vuelve más compleja la oración (Paul 2001; Hughes *et al.* 1997; Thordardottir y Ellis Weismer 2002) tanto en niños anglo-hablantes, niños bilingües inglés-español (Bedore *et al.* 2006) y niños hispano-hablantes (Rojas 2002). Son una manifestación de una carga lingüística ya sea en el desarrollo normal, cuando empieza a aumentar la complejidad, cuanto en niños con trastorno que tienen dificultad para expresarse inclusive mediante una oración sencilla. (*id.*; Evans 1985; Bedore *et al.* 2006).

Aunque se sabe que la reformulación es un proceso normal, varios trabajos han mostrado que aparecen de manera más frecuente y variada en niños con TEL (Dollaghan y Campbell 1992; Paul 2001; Thordardottir y Namazi 2007; Evans 1985 y Evans 1996; Bedore *et al.* 2006). Incluso se ha propuesto que pudiera ser un componente

que discriminara entre desarrollo normal y trastorno de lenguaje. Por ello, dentro de la narrativa, es un componente que debe estudiarse.

#### *La narrativa en niños hispano-hablantes con Trastorno Específico de Lenguaje*

Uno de los principales, sino el único, trabajo de niños hispano-hablantes con TEL por medio de la narración, es el de Simon-Cerejeido y Gutiérrez-Clellen (2007). Estudiaron a niños entre los tres años y los cinco años por medio de la narración del cuento de las Ranas (Mayer 1969). Su investigación tenía como objetivo determinar marcadores clínicos que diferenciaron a niños con TEL de niños con desarrollo típico mediante la tarea narrativa. Sus hallazgos mostraron que ningún componente aislado tenía la fuerza para identificar a los niños. Sin embargo el agrupamiento ('cluster') de varios componentes sí podría identificarlos. Una medida que propusieron es la de elementos agramaticales en conjunto con la longitud de frase (de manera similar a la propuesta de Restrepo 1998). Por otro lado, establecieron un componente sintáctico/semántico constituido por la longitud de la frase y la información temática (inclusión de tema y uso de verbos ditransitivos). Otro componente era morfológico: el porcentaje de uso incorrecto de la suma de verbos, artículos y clíticos. Finalmente, indicaron como otro grupo el uso de oraciones cortas y sencillas en lugar de oraciones complejas.

A partir del trabajo de Simon-Cerejeido y Gutiérrez-Clellen (2007) se puede deducir que hay elementos que podrían identificar a los niños con TEL por medio de una narración. Este trabajo se apoya en los hallazgos de estas autoras respecto del concepto de agramaticalidad y los componentes sintácticos más afectados aunque los objetivos sean distintos. Aquí se hace un contraste de un grupo de niños con TEL y un grupo similar de desarrollo típico para identificar componentes morfosintácticos que los diferencien. Como se ha expuesto, hay mucha variabilidad en los hallazgos sobre el lenguaje



de los niños con TEL. Por ello, también se hará una descripción de la variabilidad morfosintáctica tanto en tipos y proporción de elementos que se desvían de la adquisición típica. Se pondrá un especial énfasis en la producción de reformulaciones. Este es un estudio exploratorio que requiere de un estudio con una mayor cantidad de niños para confirmar los hallazgos.

## METODOLOGÍA

### *Participantes*

Participaron en este estudio 10 niños. De estos, cinco se les habían identificado como TEL y cinco eran niños de desarrollo típico de la misma edad y sexo (control edad). El grupo estaba constituido por dos niñas de cinco años, seis niños de ocho años y dos niños de nueve años.

Los niños con TEL fueron identificados por varios medios. Unos habían sido detectados en un estudio anterior sobre retraso de lenguaje e invitados a participar en este trabajo varios años más tarde. Los demás se encontraron en centros escolares. Se acudió a escuelas de la ciudad de Querétaro con la finalidad de encontrar niños que cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión descritos anteriormente. Es decir, que no tuvieran problemas auditivos, neurológicos, motores o de retraso mental pero estuvieran por debajo de sus compañeros de edad en la expresión lingüística. Se determinó su estatus de TEL con base en un "criterio de oro" de que tuvieran un retraso de por lo menos seis meses en algún componente de lenguaje medido con un instrumento de evaluación de lenguaje que contara con normas para el español. Además tenían que ser identificados como niños con trastorno por un especialista en trastornos de lenguaje.

Los niños control que participaron en el estudio son parte de estudios de otros proyectos. Los niños 01,8CT, 0,28CT y 05,8CT

son de la Base Alarcón (Alarcón Neve 2007, Alarcón Neve y Palancar 2008) y el 03,9CT es de la base de datos de narrativas de Ranas del sistema CHILDES (MacWhinney 2000) Base Español-Sebastián (Sebastián y Slobin 1994). El otro niño control, el 04, CT se identificó en las escuelas a las que se acudió para identificar a los niños TEL. Es importante señalar que los tres niños de la Base Alarcón narraron una historia distinta de la Rana (véase Procedimiento).

### *Instrumentos*

Los datos que se exponen en este trabajo son parte de un proyecto mayor en el cual se aplicaron pruebas de varios tipos a los niños. Para este trabajo solo se utilizaron las pruebas que ayudaran a la identificación del trastorno y un libro para narrar un cuento.

Se usaron varios instrumentos para la identificación de los niños con TEL. Todas son pruebas formales de lenguaje que tienen normas para el español, pero de niños bilingües en los Estados Unidos de Norteamérica. Se usaron para la producción y comprensión de vocabulario el EOWPVT (Brownell 2000a) y el ROWPVT (Brownell 2000b). Para morfosintaxis se usó la CELF-4 (Semel *et al.* 2004). En morfosintaxis todos los niños con TEL cayeron por debajo del percentil 15 o una desviación estándar por debajo de la media. En la prueba de vocabulario receptivo (ROWPVT) cayeron dentro de rangos normales, alrededor de la media. En la prueba de vocabulario expresivo (EOWPVT) cayeron en rangos muy por debajo de la media (del percentil 5 al 12).

La narración se hizo por medio del libro, "Frog Where are You" (Mayer 1969) que es un libro que solo tiene imágenes y trata sobre una rana que se escapa de la casa de un niño y los episodios narrativos que suceden en torno a su búsqueda. En el caso de los niños 01,8CT, 0,28CT y 05,8CT se usó el cuento "Frog Goes to Dinner" (Mayer 1974) que es similar y contiene estructuras morfosintácticas similares aunque los sucesos en sí son distintos. Se usó otra historia

porque los niños participaron en un estudio distinto. La diferencia de los cuentos no debería afectar los resultados dado que hay un número similar de episodios con oportunidades similares de producción de oraciones, reformulaciones y posibles problemas en las producciones morfosintácticas. Solo si se hiciera un estudio de léxico o de tipos de oraciones precisas podría haber un efecto. En este trabajo se analizan porcentajes de producciones distintas así que no habría problema en este cambio de historia. Aun así se contempló que eran historias distintas en los resultados, pero no hubo ningún efecto sobre los componentes estudiados.

### *Procedimiento*

Se acudió a diversas escuelas en la ciudad de Querétaro para solicitarle a los maestros que identificaran a niños con la consigna de que "no hablaran tan bien como sus compañeros", "tuvieran problemas para expresarse", "no pudieran expresar sus ideas claramente o usaron oraciones muy sencillas", "que les costara trabajo acordarse de palabras" o "que les causara preocupación su uso del lenguaje". Después de la primera identificación de los maestros, se le envió una carta a los padres de familia pidiendo su autorización para evaluar a sus hijos para un proyecto de investigación. Con su autorización se citó a los niños en las instalaciones de la Universidad Autónoma de Querétaro o, en caso de que no pudieran asistir, se les aplicaban las pruebas en el mismo centro escolar.

En primer término se aplicaron las pruebas de lenguaje de recepción y expresión de vocabulario y de morfosintaxis descritas en la sección anterior para asegurar el estatus de TEL. Un especialista en lenguaje también determinó el estatus. Después el niño participó en una serie de tareas que se aplicaron en orden aleatorio. Por lo general, se evaluaba a los niños en dos sesiones de una hora y media cada una. Una de las tareas era la narración del cuento de las Ranas. Para solicitar la narración del cuento se le pedía al niño que primero

pasara las páginas y viera todo el cuento. Posteriormente, se le solicitó que platicara el cuento a la vez que veía las imágenes. Todos los cuentos se transcribieron por medio del sistema de CHILDES (MacWhinney 2000). Se marcaron los cambios morfosintácticos que correspondían a factores agramaticales, que aquí llamamos errores. También se señalaron todos los tipos de reformulaciones: repeticiones y autorreparaciones de todos los componentes.

Dado que los cuatro niños de la base Alarcón vieron un cuento distinto, se determinó si había alguna diferencia en número de cláusulas o tipos de errores por tratarse de una historia distinta. No se observó ningún cambio significativo.

### RESULTADOS

- Este trabajo tiene como objetivo describir la variabilidad morfosintáctica tanto en tipos y proporción de errores, cantidad y tipos de reformulaciones así como en la producción de cláusulas en la narración del cuento de las Ranas. Este análisis contempla la relación dentro de cada grupo de niños como de un grupo a otro. En primer término se darán los resultados cuantitativos generales sobre la variabilidad entre grupos. Posteriormente se hará el análisis de los tipos particulares variantes morfosintácticas no-canónicas, que aquí llamamos errores, que presentan los niños. El concepto de error quiere decir cualquier cambio respecto de la norma adulta o formas no-canónicas. Otro tipo de variación es la reformulación. Esta no es un error ni una desviación de la forma adulta, sino una interrupción en la fluidez de la comunicación. En el conteo se suman los errores con las reformulaciones no porque representen fenómenos similares sino porque muestran variabilidad en las producciones. Además, se hará una distinción de tipos de reformulaciones.

El primer conteo se hizo con base en las cláusulas. Se utilizó la definición de cláusula propuesta en Berman y Slobin (1994) para

poder tener un punto de contraste con otros estudios que también han analizado los cuentos de las Ranas. En ese trabajo se define como cualquier unidad que contiene un predicado unificado. Por unificado, se entiende que es un predicado que expresa una situación simple (actividad, evento o estado). Los predicados incluyen los verbos finitos y no-finitos así como los adjetivos de predicación secundaria. En este sentido, la cláusula es una unidad compuesta de una oración principal que contiene un verbo principal y todas las oraciones subordinadas a la principal. También se usó el criterio de Reilly *et al.* (2004) de que los límites de la cláusula se establecen no solo con base en el verbo, sino por el contorno de entonación y la pausa. Por otro lado, las oraciones coordinadas con “y”, “o” y “u” se consideran cláusulas separadas.

#### *Patrones generales de la variabilidad morfosintáctica*

Se encontraron diferencias importantes entre el grupo de niños con TEL y los niños con desarrollo típico en el número de cláusulas producidas y la proporción de errores morfosintácticos. Estos hallazgos concuerdan con la propuesta de Reilly (*id.*) en cuanto que los niños con trastorno de sus estudios usaron menos cláusulas, con más tipos de errores y en mayor proporción.

El grupo con TEL produjo entre 41 a 58 cláusulas en cada narración, con una media de 47, mientras que el grupo control produjo entre 48 a 61 o una media de 56 (véase la tabla 1), que es una diferencia numérica mas no significativa ( $p < .068$ ). El porcentaje de error morfosintáctico por grupo se determinó tomando la suma de errores de cualquier tipo morfosintáctico junto con los reformulaciones y divididos entre el total de cláusulas (véase la tabla 1). Las proporciones de “error” (la suma de errores y reformulaciones) fueron significativamente mayores en los niños con TEL. Casi la mitad de sus cláusulas tuvieron errores (del 43 a 56%), salvo la niña más pequeña, que solo tuvo el 19.51% de error. Es posible que no tuviera

tantos cambios porque era mucho más pequeña (5 años vs 8 o 9 de los otros). Por lo general, entre más grandes eran los niños tendían a cometer errores más frecuentemente o a producir mayor número y tipos de reformulaciones. En contraste, en el grupo control las cláusulas contenían menos errores, entre el 5% y 8%. Una vez más, la niña de 5 años, también difiere en los resultados, pero en el sentido opuesto ya que tuvo más errores (12.5%) que los demás. En este caso, se ve la inmadurez en el desarrollo porque tiene menos años que los otros niños. A pesar de esa distinción, hubo una diferencia significativa entre los niños control y los niños TEL en porcentaje de error. Mediante la prueba t hubo un nivel de  $p < .005$ , o sea significativamente alta. Estos datos muestran, como se ha indicado en la bibliografía relacionada al tema, que todos los niños en su evolución producen errores morfosintácticos, pero los niños con TEL lo hacen en mayor proporción (Simon-Cerejeido y Gutiérrez-Clellen 2007; Reilly *et al.* 2004).

Tabla 1. Sumatoria de errores morfosintácticos y reformulaciones: totales y proporciones

Participante	Total cláusulas	Total error y reformulación	% error y reformulación
Niños control			
01,8CT	60	22	5
02,8CT	60	22	6.6
03,9CT	61	27	6.5
04,5CT	48	8	12.5
05,8CT	50	25	8
Niños con trastorno			
01,8TL	49	3	44.89
02,8TL	41	4	53.65
03,9TL	48	4	56.25
04,5TL	41	6	19.51
05,8 TL	57	4	42.85

Los datos cualitativos de las producciones también muestran que hay patrones que comparten ambos grupos aunque las diferencias también son importantes. En la tabla 2 se observan los tipos de errores en cada grupo. En algunos casos responden a cambios discursivos, como puede ser la omisión del auxiliar (ejs. 6 y 7), que no necesariamente es un error. También dentro de la cuenta de errores se incluyen las reformulaciones, que tampoco son errores, sino problemas de procesamiento (véase más adelante). Ambos grupos de niños tienen desviaciones en sus producciones, como se mencionó antes, pero difieren en cantidad/proporción y calidad. En ambos grupos de niños se encontraron errores en la concordancia y/o omisión del clítico de objeto (ejs. 1 y 2), de sustitución y/o omisión de la preposición (ejs. 3, 4, 5), omisión del auxiliar (ejs. 6 y 7), cambios de tiempo y/o aspecto verbal (ejs. 8, 9, 10 y 11), cláusulas incompletas (ejs. 12 y 13) y la producción de oraciones que aquí llamaremos "raras" (ejs. 14, 15 y 16) porque no está clara la interpretación de qué elementos son los afectados. También produjeron errores de tiempo verbal porque al no seguir con el mismo tiempo a lo largo del evento intercambiaban presente, pretérito y/o imperfecto de una cláusula a la siguiente sin marcar el "setting" con una forma y la secuencia con otra. Ambos grupos, también, produjeron reformulaciones (como se verá más adelante). En los ejemplos se usan los siguientes códigos para marcar el texto: los elementos que podría considerarse como omitidos aparecen entre (paréntesis) con una  $\emptyset$ , las formas repetidas o de reformulaciones aparecen entre [corchetes], las sustituciones o errores aparecen en *cursivas* y la forma que podría ser correcta aparece entre "comillas":

#### I. Falta de concordancia con el clítico

1. y *lo* "los" tiraron  $\emptyset$  (a) los dos al agua (02,8TL)
2. y después la rana que no *lo* quería le empezó a echar burla (0,5CT)

En este ejemplo no queda claro quién es el antecedente de "lo" porque el referente está a mucha distancia. Por lo mismo no queda claro si es un error o no.

#### II. Sustitución/omisión de preposición:

3. y luego el perro estaba saltando *con* "sobre" esa palma "panal" de abejas (03,9TL)
4. que salían [*de a*] "hacia" la rana (03,9CT).
5. y el niño  $\emptyset$  (*estaba*) siguiendo al perro y  $\emptyset$  (*a*) el venado (04,5CT)

#### III. Omisión del auxiliar en progresivo (cambio discursivo)

6. y el perro  $\emptyset$  (*estaba*) *tratando* de agarrar un panal de abejas (02,8TL)
7. y el perrito  $\emptyset$  (*estaba*) *jugando* (04,5CT)

#### IV. Confusión de tiempo y/o aspecto verbal

8. y luego fueron, para no *se salga* "porque se había salido" o "para que no se saliera" (05,8TL)
9. y el perro lo *persiguiendo* "persiguió" (04,5CT)

En los siguientes ejemplos se ve el cambio de tiempo/aspecto dentro de una secuencia porque no mantienen el tiempo que corresponde a la estructura narrativa:

10. y luego el perro estaba saltando con [esa palm] esa palma de abejas.  
luego *sale* "salió" [un una] una ardilla (NOTA: ambas formas son aceptables)  
y luego le golpeó la nariz.

y el perro *ha tirado* "tiró" el panal.  
y luego el perro se *estaba* ¿? por las ovejas (03,9TL)

11. y el niño gritaba una y otra ...  
donde *vivió* "porque vivía??" ahí  
y el perro Ø (*estaba*) *jugando* con un panal de abejas  
Y ahí [las] se cayó [el] el panal  
(y) y el perro Ø (*estaba*) *mirando* "miró" al "el" panal (01,8TL)

#### V. Cláusula incompleta

12. y el niño gritaba una y otra... (01,8TL)  
13. y el nido de las abejas... (03,9CT)

#### VI. Incongruentes y confusión de categoría gramatical

14. porque a veces los tiraron lo perro y el niño "porque a veces tiraban al perro y al niño¿?" (05,8TL)  
15. y luego el perro se estaba por (¿?) las ovejas (03,9TL)  
16. que salían [de] a la rana (3,9CT)

Los niños con TEL tuvieron algunos errores que no se observaron en los niños control y en mayor proporción. No todos los niños produjeron los mismos tipos. Hubo omisiones y sustituciones de nexos, omisión de clítico, errores en concordancia determinante/sustantivo y de sujeto/verbo y omisión de auxiliar. La mayoría de los cambios de tiempo o aspecto fueron de presente del indicativo por subjuntivo o la producción inconsistente de tiempo en la secuencia narrativa. Véase los siguientes ejemplos:

#### VII. Omisión de nexo

17. el perro Ø (y) el niño Ø (*estaban*) buscando al perro (02,8TL)

18. y luego fueron, para no *se salga* "porque se había salido" o "para que no se saliera" (05,8TL)

#### VIII. Sustitución de nexo

19. *para* (porque) va a picarle [una] *la* abejas (05,8TL)

#### IX. Falta de concordancia determinante/sustantivo

20. entonces [la] y el perro estaba así mirando *las rana* "las ranas" (01,8TL)

#### X. Falta de concordancia sujeto/verbo

21. luego atrás allí *están la rana* (las ranas) (04,5TL)  
22. y *él cayeron* en el agua (01,8TL)

#### XI. Omisión/duplicación del clítico

23. y *él cayeron* "se cayó" en el agua (01,8TL)  
24. y el perro se le subió arriba *de él* (02,8TL)

Como se puede ver en los ejemplos y la tabla 2, hay cambios en ambos grupos de niños, pero los niños con TEL tienen algunos errores que no se presentaron en los niños control. Por ejemplo, mientras que los niños control tuvieron sustituciones de clíticos, los niños TEL los omitieron o reduplicaron. Lo importante es que la cantidad y proporción de los errores fue mayor. Además de esos errores, los tipos de reformulación también fueron distintos.

Tabla 2. Comparación por grupo de niños de los componentes morfosintácticos en los que ocurren errores o reformulaciones

Niños con trastorno de lenguaje	Niños control
Omisión/duplicación clítico	Cláusula incompleta
Omisión nexos	Sustitución/omisión preposición
Cláusula incompleta	Concordancia clítico
Tiempo/aspecto verbal	Cambio de género discursivo (omisión auxiliar)
Concordancia determinante/sustantivo	Tiempo/aspecto verbal
Concordancia sujeto/verbo	Cláusula incongruente
Concordancia clítico	
Sustitución/omisión preposición	
Cambio de género discursivo (omisión auxiliar)	
Cláusula incongruente	
Reformulaciones	Reformulaciones

Tabla 3. Media y total de reformulaciones

Participante	Reformulación
01,8CT	3
02,8CT	4
03,9CT	1
04,5CT	1
05,8CT	2
media	2.2
01,8TL	7
02,8TL	5
03,9TL	6
04,5TL	4
05,8TL	7
media	5.8

### Reformulaciones o "Mazes"

Como se explicó anteriormente, la reformulación es un proceso interno para resolver o reorganizar conflictos lingüísticos. Por ello, las producciones de este tipo no manifiestan errores *per se*, sino que son intentos de aproximación a la forma o el contenido correcto. Estas repeticiones, reformulaciones, interrupciones, etcétera suceden en el lenguaje infantil y en el lenguaje adulto como una manifestación de una carga lingüística. El análisis de las reformulaciones se hace con base en la frecuencia de intentos por participante. Aunque hay una variedad de tipos de estas no se entrará en detalle sobre cada uno. Solo se ejemplificarán algunas producciones. El estudio completo de estas producciones será motivo de otra investigación.

Como se puede ver en la tabla 3, los niños con TEL produjeron muchas más reformulaciones que los niños control, tanto individualmente como en grupo. Los niños TEL tuvieron, una media de 5.8 con un rango de 4 a 7 producciones y el grupo control tuvo una media de 2.2 con un rango de 1 a 4 producciones. No solo difirieron en la cantidad, sino que las reformulaciones de los niños con TEL fueron de una variedad de tipos mientras que prácticamente todas las de los niños control fueron reformulaciones sobre sustantivos. Lo interesante es que salvo muy pocas excepciones, en prácticamente todos los ejemplos, la reformulación resuelve el conflicto lingüístico produciendo la forma correcta. Es decir, no hay un error como tal.

Los niños TEL tuvieron un alto número de reformulaciones sobre determinantes, pronombres, preposiciones y repeticiones (véase los ejemplos 25, 26, 27, 28, 29, 30 y 31) mientras que los niños control usaron menos estas estrategias. Estos cambios fueron tanto de género, de número como de tipo de determinación. Habrá que recordar que la reformulación aparece entre corchetes:

## XII. Reformulación sobre el determinante

25. y el niño Ø (*se*) está metiendo en [una] un hoyo de ardilla (05,8TL)  
 26. para va a picarle [una] *la* Ø (*s*) abejas (05,8TL)  
 27. entonces se llevó Ø (*a*) [el el el el] uno de sus hijos y fin (01,8TL)

## XIII. Reformulación sobre el clítico

28. y ahí [las] se cayó [el] el panal (01,8TL)  
 29. [la le] la estaba mordiendo [una] una pata (02,8TL)

## XIV. Reformulación sobre la preposición

30. así que el niño buscó [en] por *todas* "todos" lados (02,8TL)

## XV. Reformulaciones de repetición sin corrección

31. y entonces el perro estaba saltando con [esa palm] esa *palma* "panal" de abejas

En el grupo de los niños control la mayoría de las ocurrencias se dan en el sentido de corrección de contenido, véase el ejemplo 32, o cambiando un sustantivo común por uno propio, véase el ejemplo 33

## XVI. Reformulación sobre el contenido

32. entonces la tortuga [peque] la tortuga grande [se] se quedó (02,8CT)

## XVII. Reformulación sobre el tipo de sustantivo

33. [la ra...] Irvin aventó a la rana chiquita (01,8CT)

Los datos de esta investigación muestran varios patrones importantes que diferencian a los niños con TEL de los niños control. En primer término, hubo mucha variabilidad entre niños y entre grupos. Se encontraron diferencias significativas en el número de cláusulas y proporción de errores morfosintácticos entre ambos grupos.

## CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo coinciden con la propuesta de (Reilly *et al.* 2004) en cuanto que los niños con TEL usan menos cláusulas. Si bien es cierto que ambos grupos de niños cometen errores, lo importante es que la proporción por número de cláusulas es significativamente mayor. Además, los niños con TEL narran cuentos más cortos.

Los tipos de errores que cometieron ambos grupos de niños coinciden en muchas instancias, pero hay diferencias interesantes. Ambos grupos tuvieron problemas en la concordancia del clítico, sustitución de preposición, la omisión del auxiliar como fenómeno discursivo y la sustitución de tiempo y aspecto en la secuencia narrativa. A la vez, al intentar producir más oraciones complejas o conceptos más abstractos tendían a producir frases que hemos llamado simplemente "raras" o incomprensibles. Todos los niños también produjeron frases incompletas. Sin embargo, hubo diferencias en cuanto a los tipos de errores entre ambos grupos.

Los tipos de errores que se encontraron en los niños con TEL no coinciden del todo con lo que se ha mostrado en publicaciones anteriores (Restrepo 1998; Bedore y Leonard 1998, 2001, 2005), particularmente en lo referente al uso de determinantes. Se ha señalado que los errores principales en los niños hispano-hablantes con TEL son con

los determinantes. Si bien es cierto que hubo titubeos en la producción de los determinantes, estos casi siempre se resolvían mediante reformulaciones, por lo tanto no era un error *per se*. En pocos casos hubo errores de concordancia con el sustantivo. Si solo se contara la primera producción de la reformulación, efectivamente se podría concluir que hay un problema con los determinantes. Sin embargo, en la mayoría de los casos los niños resuelven esa producción errónea por medio del procesamiento de la reformulación con el determinante correcto.

Los tipos de errores morfosintácticos que cometieron los niños con TEL que no se resolvieron mediante la reformulación fueron principalmente la omisión o sustitución de clítico, sustituciones de nexos y falta de concordancia sujeto/verbo. Se ha documentado en casi todos los trabajos en lenguas romances el problema del clítico (Bedore y Leonard 1998, 2001, 2005; Restrepo 1998; Simon-Cerejeido y Gutiérrez-Clellen 2007; Paradis y Crago 2000; Thordardottir y Namazi 2007). Aquí se encontró que ambos grupos sustituían el clítico, pero solo los niños con TEL lo omitían.

El problema de la concordancia verbal ha sido poco documentado en la bibliografía publicada. En componentes verbales se ha mostrado que hay omisión de verbos y de sus argumentos, pero hay poca relación sobre la concordancia. Anderson (2001) ha sido de los pocos autores que ha sugerido que los niños con TEL pueden tener problema con la morfología flexiva. Sanz-Torrent (2002, *et al.* 2001, 2007) solo menciona aisladamente los errores de flexión. En este trabajo llama la atención no solo el problema de la concordancia sino la dificultad para mantener el tiempo y el aspecto a lo largo de la secuencia o evento narrativo. El hecho de haber encontrado este tipo de fenómeno puede deberse a que se presenta en una tarea narrativa y no se encontraría en la producción de oraciones aisladas o por elicitación como en los trabajos citados. Sin embargo, en el trabajo de Simon-Cerejeido y Gutiérrez-Clellen (2007) la elicitación es por medio de una narrativa y el problema verbal que subrayan es la ausencia de argumentos mas no la concordancia ni el mantenimiento de tiempo y aspecto.

Un resultado interesante que merece mayor atención en trabajos futuros es el uso de las reformulaciones. Como se mencionó anteriormente, este fenómeno manifiesta una interrupción en la comunicación que puede marcar problemas o pasos en el procesamiento lingüístico. Hubo una diferencia fuerte entre los niños con TEL y los niños control en cuanto a la cantidad de reformulaciones que produjeron en sus narraciones. Los niños con TEL usaron más del doble de este patrón y fue sobre componentes gramaticales distintos. Los niños control usaron más reformulaciones para corregir contenidos. Por lo tanto, estos hallazgos concuerdan con las propuestas de otras lenguas, y del español en cuanto que la reformulación puede ser una manifestación importante para discernir entre grupos de niños o para identificar áreas problemáticas en el procesamiento lingüístico. Falta ahondar sobre el tipo de reformulaciones y entrar de lleno a qué componentes están más afectados o son más sensibles. Particularmente, la reformulación sobre el determinante y el clítico deben estudiarse más a fondo. A la vez, la diferencia entre el titubeo gramatical en niños TEL *vs* el de contenido en los niños con desarrollo típico puede ser un punto a analizar con mayor profundidad en un futuro.

En esta investigación participó un número reducido de niños. Por ello no es pertinente generalizar los hallazgos, sino solo proponer conclusiones preliminares. Dado que se encontró una gran variabilidad de tipos de errores morfosintácticos es aún más importante hacer propuestas conservadoras. A pesar de esas limitantes, los patrones encontrados muestran tendencias interesantes que concuerdan, en algunos casos, con otras investigaciones. Por un lado, se ha mostrado la fortaleza del uso de la narración para descubrir patrones del desarrollo morfosintáctico. El hecho de que para narrar una historia se requieren de múltiples recursos tanto lingüísticos como cognitivos y afectivos permite observar muchos factores tanto de la forma lingüística cuanto de la estructura interna de la narración. Un componente que sobresale al narrar es la producción de reformulaciones. La formulación de la narración crea un espacio para la reflexión sobre el



discurso que, a su vez, genera la producción de reformulaciones. Los resultados de este trabajo fortalecen la escasa bibliografía existente sobre la caracterización morfosintáctica en niños hispano-hablantes con TEL así como sobre el procesamiento del lenguaje por medio de producciones espontáneas de narraciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALARCÓN NEVE, LUISA JOSEFINA 2007. *Estrategias lingüísticas para la descripción de los estados mentales dentro del discurso narrativo de los niños en edad escolar: Adjetivos en predicación. Memoria de Investigación*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Programa de Doctorado en Filología Española, Facultad de Filología.
- Y ENRIQUE PALANCA 2008. "Predicación secundaria depictiva en el discurso narrativo de los niños en edad escolar", en *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación*. Eliseo Díez-Izta (ed.). Oviedo: Universidad de Oviedo (Monografías Aula Abierta 32), pp. 65-75.
- ALLEN, DORIS, ISABEL RAPIN Y MAX WIZNITZER 1998. "Communication disorders of preschool children: The physician's responsibility", *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 9(3), pp. 164-170.
- ANDERSON, RAQUEL 2001. "Learning an invented inflectional morpheme in Spanish by children with typical language skills and with Specific Language Impairment (SLI)", *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, pp. 1-19.
- Y SOFÍA SOUTO 2005. "The use of articles by monolingual Puerto Rican Spanish-speaking children with SLI", *Applied Psycholinguistics*, 26, pp. 621-647.
- ARAM, DOROTHY, ROBIN MORRIS Y NANCY HALL 1993. "Clinical and research congruence in indentifying children with specific language impairment", *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, pp. 580-591.
- BAMBERG, MICHAEL Y ROBERT DAMRAD-FRYE 1991. "On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies", *Journal of Child Language*, 18(3), pp. 689-710.
- Y JUDY REILLY 1996. "Emotion, narrative and affect" en *Social Interaction, Social Context and Language. Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*. Dan Slobin, Julie Gerhardt, Amy Kyratzis, y Jiansheng Guo Norwood (eds.). New Jersey: Erlbaum, pp. 329-341.
- BEDORE, LISA Y LAURENCE LEONARD 1998. "Specific Language Impairment and grammatical morphology: A discriminant function analysis", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, pp. 1185-1192.
- 2001. "Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with Specific Language Impairment", *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44, pp. 905-925.
- 2005. "Verb inflections and noun phrase morphology in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with Specific Language Impairment", *Applied Psycholinguistics*, 26, pp. 195-225.
- , CHRISTINE FIESTAS, ELIZABETH PEÑA Y VANESSA NAGY 2006. "Cross-language comparisons of maze use in Spanish and English in functionally monolingual and bilingual children", *Bilingualism: Language and Cognition*, 9, pp. 233-247.
- BERMAN, RUTH Y DAN SLOBIN 1994. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BISHOP, DOROTHY 1994. "Grammatical errors in Specific Language Impairment: Competence or performance limitations?", *Applied Psycholinguistics*, 15 (4), pp. 507-550.
- BORTOLINI, UMBERTO ORSOLINI, MARIA CRISTINA CASELLI, PATRICIA DEEVEY Y LAURENCE LEONARD 2002. "Specific Language Impairment in Italian: The first steps in the search for a clinical marker", *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37, pp. 77-93.
- BOSCOLO, BRIAN, NAN BERNSTEIN RATNER Y LESLIE RESCORLA 2002. "Fluency of school age children with a history of specific expressi-

- ve language impairment: an exploratory study", *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, pp. 41-49.
- BOSCH, LUDO Y MIQUEL SERRA 1997. "Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment", en *Child Language Disorders in a Cross Linguistic Perspective: Proceedings of the Fourth Symposium of the European Groups on Child Language Disorders (Vol. 6)*. Anne E. Baker, Mieke Beers, Gerard W. Bol, Jan de Jong y Geertje B. Lemmans (eds.). Amsterdam: University of Amsterdam, Institute for General Linguistics, v. 6, pp. 77-93.
- BOTTING, NICOLA 2002. "Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments", *Child Language Teaching and Therapy*, 18, pp. 1-21.
- BOUDREAU, DONNA Y NATALI HEDBERG 1999. "A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers", *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, pp. 249-260.
- BOWERMAN, MELISSA 1982. "Starting to talk worse: Clues to language acquisition from children's late speech errors", en *U-shaped behavioral growth*. Sidney Strauss (ed.). New York: Academic Press.
- BROWNELL, RICK (ed.) 2000a. *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test*. San Antonio: Pearson.
- 2000b. *Receptive One-Word Picture Vocabulary Test*. San Antonio: Pearson.
- CALDERÓN, JANNETTE 2003. *Working Memory in Spanish-English Bilinguals with Language Impairment*, San Diego: University of California, San Diego y San Diego State. [Tesis de doctorado].
- CIPRIANI, PAOLA, PIERO BOTTARI, ANNA MARIA CHILOSI Y LUCIA PFANNER 1998. "A longitudinal perspective on the study of Specific Language Impairment: the long term follow-up an Italian child", *Language and Communication Disorders*, 33, (3), pp. 245-280.
- CLARK, HERBERT Y EVE CLARK 1977. *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- CONTI-RAMSDEN, GINA Y NICOLA BOTTING 1999. "Classification of children with Specific Language Impairment: longitudinal considerations", *Journal of Speech Language Hearing Research*, 42, pp. 1195-1204.
- , NICOLA BOTTING Y BRIAN FARAGHER 2001. "Psycholinguistic markers for Specific Language Impairment (SLI)", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, pp. 741-748.
- DOLLAGHAN, CHRIS Y THOMAS CAMPBELL 1992. "A procedure for classifying disruptions in spontaneous language samples", *Topics in Language Disorders*, 12(2), pp. 56-68.
- 1998. "Nonword repetition and child language impairment", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(5), pp. 1136-1146.
- ENG, NANCY Y BARBARA O'CONNOR 2000. "Acquisition of definite article + noun agreement of Spanish-English bilingual children with Specific Language Impairment", *Communication Disorders Quarterly*, 21(2), pp. 114-124.
- EVANS, JULIA 1996. "SLI subgroups: Interaction between discourse constraints and morphosyntactic deficits", *Journal of Speech and Hearing Research*, 39 (3), pp. 655-660.
- EVANS, MARY ANN 1985. "Self-initiated speech repairs: A reflection of communicative monitoring in young children", *Developmental Psychology*, 21, pp. 365-371.
- FROMKIN, VICTORIA 1973. *Speech errors as linguistic evidence*. The Hague, Netherlands: Mouton.
- GATHERCOLE, SUSAN Y ALLAN BADDELEY 1990. "Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection?", *Journal of Memory and Language*, 29, pp. 336-360.
- GIRBAU, DOLORS Y RICHARD SCHWARTZ 2007. "Non-word repetition in Spanish-speaking children with Specific Language Impairment (SLI)", *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(1), pp. 59-75.
- 2008. "Phonological working memory in Spanish-English bilingual children with and without specific language impairment", *Journal of Communication Disorders*, 41, pp. 124-145.

- GOPNIK MYRNA Y MARTHA CRAGO 1991. "Familial aggregation of a developmental language disorder", *Cognition*, 39(1), p. 50.
- GUTIÉRREZ-CLELLEN, VERA 1998. "Syntactic skills of Spanish-speaking children at risk for academic underachievement", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29, pp. 207-215.
- 2001. "Examining the quality of children's stories: clinical applications", *Seminars in Speech and Language*, 22-1, pp. 79-89.
- 2004. "Narrative development and disorders in bilingual children", en Brian Goldstein. *Bilingual language development & disorders in Spanish-English speakers*. Baltimore: Brookes, pp. 235-258.
- HAMANN, CORNELIA, STÉPHANIE OHAYON, SÉBASTIEN DUBE, ULRICH FRAUENFELDER, LUIGI RIZZINI, MICHAEL STAKE Y PASCAL ZESIGER 2003. "Aspects of grammatical development in young French children with SLI" *Developmental Science*, 6 (2), pp. 151-158.
- HUGHES, DIANA, LARAE MCGILLIVRAY Y MARK SCHMIDEL 1997. *Guide to Narrative Language*. Wisconsin: Thinking Publications.
- JAKUBOWISZCZ, CELIA, LEA NASH, CATHERINE RIGAUT Y GÉRARD CHRISPHE-LOIC 1998. "Determiners and clitic pronouns in French-speaking children with SLI", *Language Acquisition*, 7, pp. 113-160.
- JACOBSON, PEGGY Y RICHARD SCWARTZ 2002. "Morphology in incipient bilingual Spanish-speaking preschool children with specific language impairment", *Applied Psycholinguistics*, 23, pp. 23-41.
- KAIL, ROBERT 1994. "A method for studying the generalized slowing hypothesis in children with Specific Language Impairment", *Journal of Speech & Hearing Research*, 37(2), pp. 418-421.
- KAMHI, ALAN 1998. "Trying to make sense of developmental language disorders", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29, pp. 35-45.
- KOHNERT, KATHRYN, JENNIFER WINDSOR Y RUTH MILLER 2004. "Crossing borders: Recognition of Spanish words by English-speaking children with SLI", *Applied Psycholinguistics*, 25, pp. 543-564.
- Y YIM DONGSUN 2006. "Do language-based processing tasks separate children with language impairment from typical bilinguals?", *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(1), pp. 19-29.

- LAHEY, MARGARET 1990. "Who should be called language disordered? Some reflections and one perspective", *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, pp. 612-620.
- LE NORMAND, MARIE-THERÉSE, LAURENCE LEONARD Y KARLA MCGREGOR 1993. "A cross-linguistic study of article use by children with Specific Language Impairment", *European Journal of Disorders in Communication*, 28(2), pp. 153-63.
- LEONARD, LAURENCE 1998. *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
- 2000. "Specific language impairment across languages", en *Speech and Language Impairments in Children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (eds.) Dorothy Bishop y Laurence Leonard. Philadelphia: Psychology Press, pp. 115-130.
- , CARL MILLER Y ERICKA GERBER 1999. "Grammatical morphology and the lexicon in children with specific language impairment", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, pp. 678-689.
- Y UMBERTA BORTOLINI 1998. "Grammatical morphology and the role of weak syllables in the speech of Italian-speaking children with Specific Language Impairment", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, pp. 1363-1374.
- LEVELT, WILHEM 1989. *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Massachusetts: Bradford Books.
- LILES, BETTY 1987. "Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorder", *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, pp. 185-196.
- , ROBERT J. DUFFY, DONNA D. MERRIT Y SHERRY L. PURCELL 1995. "Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders", *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, pp. 415-425.
- LOBAN, WALTER 1976. *Language Development: Kindergarten through grade twelve*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

- LOSH, MOLLY Y LISA CAPPS 2003. "Narrative ability in high-functioning children with Autism or Asperger's Syndrome", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(3), pp. 239-251.
- MAYER, MERCER 1969. *Frog, where are you?* New York: Dial.
- 1974. *Frog Goes to Dinner*, New York: Dial.
- MACWHINNEY, BRIAN 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- MCCABE, ALLYSSA 1996. "Evaluating narrative discourse skills", en Kevin Cole, Philip Dale y Donna Thal. *Assessment of Communication and Language*. Baltimore: Brookes, v. 6, pp. 121-141.
- MENDOZA LARA, ELVIRA 2001. *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Madrid: Psicología Pirámide.
- MERZENICH, MICHAEL, MICHAEL ERZENICH, WILLIAM JENKINS, PAUL JOHNSTON, CHRISTOPH SCHREINER, STEVEN MILLER Y PAULA TALLAL 1996. "Temporal processing deficits of language-learning impaired children ameliorated by training", *Science*, 271(5245), pp. 77-81.
- MILLER, JON, AQUILES IGLESIAS, JOHN HEILMAN, LEAH FABRIANO, ANN NOCKERTS Y DAVID FRANCIS 2006. "Oral language and reading in bilingual children", *Learning Disabilities Research and Practice*, 21, pp. 30-43.
- MIRANDA ELIZABETH, ALYSSA MCCABE Y LYNN BLISS 1998. "Jumping around and leaving things out: a profile of the narrative abilities of children with specific language impairment", *Applied Psycholinguistics*, 19, pp. 647-667.
- NAVARRO-RUIZ, ISABEL Y LUCRECI RALLO-FABRA 2001. "Characteristics of mazes produced by SLI children". *Clinical Linguistics and Phonetics*, 15, (1- 2), pp. 63-66.
- NELSON, KATHERINE 1998. *Childhood Language Disorders in Context: Infancy through adolescence*. 2ª ed. Boston: Allyn y Bacon.
- NORBURY, COURTNEY Y DOROTHY BISHOP 2003. "Narrative skills of children with communication impairments", *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, pp. 287-313.

- PARADIS, JOHANNA Y MARTHA CRAGO 2000. "Tense and temporality: a comparison between children learning a second language and children with SLI", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, pp. 834-847.
- PAUL, RHEA 2001. *Language Disorders from Infancy through Adolescence*. 2ª ed. St. Louis: Mosby.
- PETERSON, CAROL Y ALLYSSA MCCABE 1983. *Developmental Psycholinguistics*. New York: Plenum Press.
- PLANTE, ELENA 1998. "Criteria for SLI: The Stark and Tallal legacy and beyond", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(4), pp. 951-957.
- RAPIN ISABEL Y DORIS ALLEN 1983. "Developmental language disorders: Nosologic consideration, en *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling*. Ursula Kirk (ed.). New York: Academic Press, pp. 155-184.
- REILLY, JUDY, MOLLY LOSH, URSULA BELLUGI Y BEVERLY WULFECK 2004. "Frog, Where Are You? Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury and Williams syndrome", *Brain and Language*, 88, pp. 229-247.
- RESCORLA, LESLIE 2002. "Language and reading outcomes to age 9 in late-talking toddlers", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, pp. 360-371.
- RESTREPO, MARÍA ADELAI DA 1998. "Identifiers of predominantly Spanish-speaking children with language impairment", *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, pp. 1398-1411.
- Y VERA GUTIÉRREZ-CLELLEN 2004. "Grammatical impairments in Spanish-English bilingual children", en *Language development: A focus on Spanish-English Speakers*. Brian Goldstein (ed.). Baltimore, Maryland: Brookes Publishing Company, pp. 213-234.
- Y KATHERINE KRUTH 2000. "Grammatical characteristics of a Spanish-English bilingual child with specific language impairment", *Communication Disorders Quarterly*, 21 (2), pp. 66-76.

- VAN DER LELY, HEATHER Y LINDA STOLLWERCK 1996. "A grammatical specific language impairment in children: An autosomal dominant inheritance", *Brain and Language*, 52, pp. 484-504.
- VAN KLEEK, ANN, JUDY VANER WOUDE Y LISA HAMMETT 2006. "Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions", *American Journal of Speech-language Pathology*, 15, pp. 85-95.
- WESTBY, CAROL 1984. "Development of narrative language abilities", en *Language learning disabilities in school-age children*. Geraldine Wallach y Katherine Butler (eds.). Baltimore, Maryland: Williams and Wilkins, pp. 103-127.
- WETHERELL, DANIELLE, NICOLA BOTTING Y GINA CONTI-RAMSDEN 2007. "Narrative in adolescent Specific Language Impairment: a comparison with peers across two different narrative genres", *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42, (5), pp. 583-605.

## LA REFERENCIA A LOS PARTICIPANTES EN NARRACIONES DE NIÑOS CON DISLEXIA Y NIÑOS SIN DISLEXIA

*Wendy Lara Galindo*

Posgrado en Lingüística

Universidad Nacional Autónoma de México

*Paula Gómez López*

Departamento de Estudios de Lenguas Indígenas

Universidad de Guadalajara

### INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que no hay un acuerdo general sobre la definición de dislexia, sin embargo, en sus diversas concepciones pueden encontrarse características comunes. En este trabajo, entendemos la dislexia como una dificultad en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura (Monfort 2004, p. 348; Nieto 1995, p. 19). Se trata de un problema en la expresión de la comunicación escrita que se manifiesta en el empobrecimiento de las funciones lectoras (Bravo 1997, p. 37). Este problema abarca también el nivel textual. Por ejemplo, se han registrado problemas en los textos narrativos escritos por niños hispanohablantes con dislexia, concretamente en los mecanismos de cohesión (Matute y Leal 2003, p. 542).

Aunque al hablar de dislexia se hace alusión solo a los problemas en la escritura, en este estudio nos centramos en la relación entre la dislexia y la lengua oral, porque consideramos que es posible que exista una relación entre el problema de la lengua escrita (dislexia) y